

La confianza motriz en el desarrollo humano

Autores:

Yerson Andréi Fonseca Cortés

Etnny Rocío Higuera Rojas

Miguelangel Pineda Méndez

John Alejandro Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá D.C.

Agosto de 2018

## Dedicatoria

Dedicamos este proyecto curricular particular a nuestros padres, hermanos y amigos quienes nos han acompañado en este arduo pero satisfactorio proceso, reconocemos su tiempo, motivación, apoyo y esfuerzo brindado para no desfallecer a lo largo de esta carrera, sabemos los mucho que anhelan vernos como profesionales y es ese sentir el que nos ha mantenido en pie ante las adversidades que nos presenta el diario vivir, solo esperamos que este proyecto sea motivo de orgullo para ustedes ya que en este está plasmado lo mejor de cada uno de nosotros.

Dedicatoria especial a Janeth Cortes Robles y Mauricio Fonseca Jiménez (Padres de Yerson Andréi Fonseca Cortes) quienes son mi mundo, mis bases, mi dirección y mi motivación, se lo difícil que ha sido este proceso y reconozco el esfuerzo que han hecho por mí, por eso les dedico este proyecto pues es este la culminación de estos años de esfuerzo, de esas noches de desvelo y de esas tantas tardes de discusiones frente a lo que sería mi vida para ser quien soy hoy, espero hacerlos sentir orgullosos con este pequeño gesto.

Dedicatoria especial a José Ernesto Ramírez y Ana marcela Niño, (padres de John Alejandro Ramírez Niño) y a Daniela Martínez Acero (mi novia) los cuales me acompañaron en cada paso de mi vida profesional y con un especial sentimiento por la fortaleza y voluntad que me brindo mi madre antes de su partida de este mundo, a todos los recuerdo como los pilares de mi vida.

Dedicatoria especial a María Ofelia Rojas Santamaría (madre de Etnny Rocío Higuera Rojas) Y a mis hermanos quienes me han apoyado a lo largo de este proceso en lo emocional,

afectivo y espiritual. A través de sus esfuerzos los cuales me han ayudado a ser una mejor hija, hermana y profesional. “Gracias por creer en mí”

Dedicatoria especial a Aura Stella Méndez Martínez, madre de Miguelangel Pineda Méndez, quien nos brindó su apoyo de manera incondicional, siendo una voz de ánimo en los momentos más difíciles, además de destinar su voz de aliento como madre, amiga y colega, logrando motivarnos a seguir adelante aun en los momentos más duros y permitiendo que lográramos entender mucho del verdadero valor de nuestra profesión, ya sea en el aula o a la hora de cambiar vidas en la sociedad, “este proyecto, también es tuyo madre, pues sin ti probablemente no sería nada de lo que soy querida madre, te amo y gracias”

## **Agradecimientos**

Agradecemos a: la Universidad Pedagógica Nacional, la licenciatura en educación física y a los docentes que nos acompañaron y pusieron sus saberes en pro de la construcción de lo que somos hoy como licenciados, reconocemos su esfuerzo para que cada día más salgan docentes que pretendan transformar esta sociedad y atender a las problemáticas que se encuentran en el contexto educacional.

Agradecimiento especial a: Consuelo González Mantilla quien es la tutora de este proyecto ya que, sin su guía, su exhaustiva disciplina, su dirección, su amistad y su confianza no hubiésemos podido culminar este proyecto. De la misma forma a la profesora Natalia Vega por su apoyo y alegría, que sirvió de elemento anímico en los momentos más necesarios.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excellence in Education</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página v de 130</b>	
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado.	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
<b>Título del documento</b>	La confianza motriz en el desarrollo humano.	
<b>Autor(es)</b>	Fonseca Cortés, Yerson Andréi; Higuera Rojas, Etnny Rocío; Ramírez Niño, John Alejandro; Pineda Méndez, Miguelangel.	
<b>Director</b>	Mg. Consuelo González Mantilla.	
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 130 p.	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional UPN	
<b>Palabras Claves</b>	CONFIANZA; MOTRICIDAD; DESARROLLO HUMANO; DESARROLLO MOTOR; CONFIANZA MOTRIZ; EDUCACIÓN FÍSICA.	
<b>2. Descripción</b>		
<p>Trabajo de grado que se propone en el marco de la superación de los estancamientos presentes en el desarrollo motor, los cuales afectan al ser al momento de desenvolverse en el entorno, planteando su superación a partir de la generación de la confianza motriz, que nace del afianzamiento de las habilidades y capacidades de los estudiantes, en este caso, desde los elementos propuestos por la tendencia de la educación física de la psicomotricidad, en su enfoque de educación corporal elementos que serán ubicados dentro de un diseño curricular abierto y practico, con miras a la formación de un ser motrizmente confiado capaz de hacer uso de dichas capacidades en el entorno.</p>		
<b>3. Fuentes</b>		
<p>Agora, (s.f.). El ágora. Recuperado el 01 de 06 de 2017, Recuperado de <a href="https://www.elagora.org.ar/site/construyendo-agendas/documentos/Conceptos_de_seguridad.pdf">https://www.elagora.org.ar/site/construyendo-agendas/documentos/Conceptos_de_seguridad.pdf</a></p> <p>Asamblea nacional constituyente. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado el 14 de 08 de 2017, Recuperado de <a href="http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp?i=4125">http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp?i=4125</a></p> <p>Bordignon, N. A. (12 de 2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. Revista Lasallista de Investigación, 2(2), 50-63. Recuperado el 22 de 10 de 2017, Recuperado de Sistema de Información Científica Redalyc: <a href="http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf">http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf</a></p> <p>Cazares, M. (09 de 09 de 2008). Colombia Aprende. Recuperado el 25 de 01 de 2018, Recuperado de <a href="http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863_archivo.doc">http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863_archivo.doc</a></p> <p>Cornu, L. (2002). La confianza en las relaciones pedagógicas. Ponencia. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 25 de 04 de 2017, Recuperado de <a href="http://www.cpel.uba.ar/uploads/archivos/20141006-015201.pdf">http://www.cpel.uba.ar/uploads/archivos/20141006-015201.pdf</a></p> <p>Estebaranz García, A. (1999). Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Recuperado el 26 de 10 de 2017, Recuperado de <a href="https://books.google.com.co/books?id=p1a37gYpsjEC&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false">https://books.google.com.co/books?id=p1a37gYpsjEC&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false</a></p>		

- FEADEF. (2006). LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. Recuperado el 27 de 02 de 2018, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2089241.pdf>
- García Fontecha, C. G. (11 de 2013). *traumatologiainfantil.com*. Recuperado el 14 de 05 de 2018, de <https://www.traumatologiainfantil.com/es/pie/pie-equinovaro>
- González, A. M., & González, C. (2010). Scielo. Recuperado el 10 de 02 de 2018, Recuperado de [www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf)
- Granda, J. (2001). *Manual de aprendizaje y desarrollo motor*. Barcelona, España: Paidós.
- León Zarceño, E., & Sidicaro Itzcovich, F. (2017). Autoconfianza y deporte: Análisis de la investigación entre 2010-2015. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 5(1), 24-31. Recuperado el 19 de 05 de 2018, de [https://www.google.com/url?q=http://sportsem.uv.es/j\\_sports\\_and\\_em/index.php/rips/article/viewFile/109/143&sa=U&ved=0ahUKEwii\\_L3L\\_5vbAhUH0VMKHR8gANgQFggGMAE&client=internal-uds-cse&cx=011592280532160877737:lsblobpbyde&usg=AOvVaw2Bz5vluV\\_bJ7X2xt8m9mz2](https://www.google.com/url?q=http://sportsem.uv.es/j_sports_and_em/index.php/rips/article/viewFile/109/143&sa=U&ved=0ahUKEwii_L3L_5vbAhUH0VMKHR8gANgQFggGMAE&client=internal-uds-cse&cx=011592280532160877737:lsblobpbyde&usg=AOvVaw2Bz5vluV_bJ7X2xt8m9mz2)
- Loaiza zapata, c. A. (2014). Principales causas de accidentes de tránsito: primera parte. Blog sura. Recuperado el 02 de 06 de 2017, Recuperado de <https://www.sura.com/blogs/autos/causas-accidentes-transito.aspx>
- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones. Recuperado el 07 de 05 de 2018, Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=iEnkrc0nFpwC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de 02 de 1994). Ley 115. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado el 15 de 08 de 2017, Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)
- Montaño, M., Palacios, J., & Gantiva, C. (06 de 2009). *Psicología. Avances de la disciplina*. (u. D. Buenaventura, ed.) Recuperado el 01 de 10 de 2017, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531007.pdf>
- Morales, J. J. (2001). Programa de doctorado: innovación y sistema educativo. Recuperado el 25 de 10 de 2017, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.pdf>
- Morales, M. (2000). *Tecnología organización personas capacitación y desarrollo s.a*. Recuperado de <http://www.topconsultores.cl/img/confianza%20y%20desarrollo.pdf>
- Mosston, M, y Ashworth, S. (1993). La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza. Recuperado el 25 de 10 de 2017, Recuperado de <https://juliita.files.wordpress.com/2009/10/metodologia-los-estilos-de-ensenanza-de-m-moston.pdf>
- Muntaner, J. (1986). RACO - Revistes catalanes amb Accés Obert. Recuperado el 10 de 05 de 2018, de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/70218/96380>
- RAE. (s.f.). Real Academia Española. Recuperado el 25 de 10 de 2017, Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=calificar>
- Rivero, M. (s.f.). Depósito digital de la universidad de Barcelona. Recuperado el 01 de 05 de 2017, Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/teoria%20de%20jean%20piaget.pdf>
- Sanz, A. B. (04 de 10 de 2011). *didacticaabs.blogspot.com.co*. Recuperado el 25 de 01 de 2018, Recuperado de <http://didacticaabs.blogspot.com.co/2011/10/curriculo-abierto-cerrado-oculto-y.html>
- Sanz, S, Ruíz, C, y Pérez, I. (2009). Concepto, dimensiones y antecedentes de la confianza en los entornos virtuales. *Teoría y praxis* (6), 31-56. Recuperado el 10 de 05 de 2017, Recuperado de [http://www.teoriaypraxis.uqroo.mx/doctos/numero6/sanz-%20ruiz%20y%20perez%20\(31-56\).pdf](http://www.teoriaypraxis.uqroo.mx/doctos/numero6/sanz-%20ruiz%20y%20perez%20(31-56).pdf)
- Torres, R. M. (1995). *Http://otra-educacion.blogspot.com.co*. Obtenido de UNICEF: <http://otra-educacion.blogspot.com.co/2011/08/el-derecho-de-ninos-y-ninas-una.html>
- Trilleras, M. H. (29 de 09 de 2012). *INTERVENCIÓN EN CRISIS*. Recuperado el 12 de 03 de 2018, Recuperado de <http://intervencionesen crisis.blogspot.com.co/2012/09/intervencion-en-crisis.html>
- Unesco. (2 de 11 de 2001, párr. 7). Unesco. Recuperado el 14 de 08 de 2017, Recuperado de [http://webarchive.unesco.org/20160813192137/http://portal.unesco.org/es/ev.php-url\\_id=13179&url\\_do=do\\_topic&url\\_section=201.html](http://webarchive.unesco.org/20160813192137/http://portal.unesco.org/es/ev.php-url_id=13179&url_do=do_topic&url_section=201.html)
- Unicef. (2006). *Unicef.org*. Recuperado el 4 de 08 de 2017, Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Urquijo Angarita, M. (2014). *dialnet.unirioja.es*. Recuperado el 18 de 03 de 2018, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5010857.pdf>

Zagalas Sánchez, M. L., Moreno, R., & Cachón Zagalas, J. (2001). Nuevas tendencias de la educación física. (U. d. Jaen, Ed.) Contextos Educativos (4), 263-294. Recuperado el 25 de 10 de 2017, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209702.pdf>

Zepeda, A. L. (s.f.). almazepeda.weebly.com. Recuperado el 25 de 01 de 2018, Recuperado de <http://almazepeda.weebly.com/tipos-de-curriculo.html>

#### 4. Contenidos

1. **Contextualización:** se ubicará la problemática identificada a raíz de las experiencias obtenidas a lo largo de la carrera, por otro lado, se hallarán los referentes teóricos que en primera instancia contribuyen a la construcción de este y los referentes legales bajo los cuales se apoya y sustenta el proyecto.
2. **Perspectiva educativa:** espacio desarrollado desde las áreas humanística, pedagógica y disciplinar, las cuales permean la educación física y permiten sistematizar los elementos básicos de este proyecto, comenzando con el área o eje humanístico que ubica el ideal de ser humano propuesto y la teoría de desarrollo humano bajo la cual se acoge este trabajo, seguido del eje pedagógico que concreta los elementos propios de dicha disciplina, como la teoría curricular, tipo de currículo, principios pedagógicos, componentes didácticos y tipo de evaluación, permeando el eje o área disciplinar donde a su vez se ubican la tendencia de la educación física a utilizar y los estilos de enseñanza que regirán la ejecución de la propuesta, buscando así articular estas áreas para favorecer la solidez en la construcción y el desarrollo del proyecto.
3. **Diseño de la implementación:** en este capítulo se evidencian los postulados para la realización de la ejecución piloto del proyecto, a partir de la exposición del macro diseño, elaborado desde las relaciones construidas entre la problemática del proyecto, los elementos conceptuales de la confianza, el ideal de ser humano a formar que figura como eje central de la propuesta, los principios pedagógicos y sus componentes didácticos, los modos de evaluación, entre algunos. Además, menciona de qué manera serán puestos en práctica los elementos conceptuales desde los ejemplos de micro diseño, poniendo a la luz de lo pragmático los elementos de cada una de las áreas.
4. **Análisis de la experiencia:** en este capítulo se muestran las reflexiones realizadas a partir de lo sucedido durante la implementación, mencionando inicialmente las características de la institución y la población en la cual se ejecutó el plan piloto del proyecto, para posteriormente entablar las relaciones entre lo planteado, lo sucedido y lo vivenciado, buscando evidenciar si se cumple con lo propuesto en capítulos anteriores.
5. **Evaluación:** este capítulo contiene el análisis y la reflexión en torno a la evaluación establecida para el proyecto curricular, vista desde tres niveles los cuales son: evaluación del proyecto, aplicada desde el diario de campo integrado en cada planeación de clases entregado, evaluación de los maestros vista desde las correcciones de la tutora asignada y la profesora titular del espacio en la institución educativa y de los estudiantes mediante un proceso de evaluación formativa centrado en las evaluaciones rubricas cualitativas, proceso de autoevaluación y coevaluación presentes durante la implementación.

#### 5. Metodología

#### 6. Conclusiones

A continuación, se presentarán las conclusiones, reflexiones y comentarios que se lograron concretar, gracias al recorrido teórico y práctico realizado durante la planeación, implementación y experiencias adquiridas durante la construcción y ejecución de este Proyecto Curricular Particular.

Se logró cumplir con el objetivo “conocer las capacidades y limitaciones” planteado para el eje temático “conozco, reconozco y controlo mi cuerpo” implementado a lo largo de las sesiones realizadas ya que como se puede ver evidenciado en las rubricas obtenidas en cada sesión, los estudiantes dejan ver que presentan claridad frente a qué y cuáles son sus capacidades y debilidades, así como la manera en que dichos elementos les pueden servir para desenvolverse en el contexto.

Fue posible evidenciar un progreso en el desarrollo de los seres, lo cual es posible relacionarlo con la superación de los estancamientos, en la medida en que, gracias a ese desarrollo de los patrones básicos y habilidades motrices, les permite a los estudiantes desenvolverse en el entorno con confianza, afrontando dichos estancamientos.

Como sugerencia, se recomienda hacer uso de la evaluación formativa, implementada durante la ejecución piloto, puesto que permite evidenciar el progreso de los estudiantes siempre y cuando su planteamiento y elaboración sea constante.

La formación del ser motrizmente confiado, obedece a un proceso mucho más extenso a 9 sesiones, puesto que implica las características propias del ser, y en ese orden de ideas, las poblaciones cuyos niveles de desarrollo son bajos, carecerían de la confianza necesaria para solventar dichas debilidades, no obstante, este proyecto curricular permitió evidenciar que la generación de confianza obedece al diseño de ambientes de aprendizaje adecuados para su desarrollo, estableciendo así la pertinencia de una adecuada planeación que incluya todos los factores posiblemente determinantes.

<b>Elaborado por:</b>	Fonseca Cortés, Yerson Andréi; Higuera Rojas, Etnny Roció; Ramírez Niño, John Alejandro; Pineda Méndez, Miguelangel.
<b>Revisado por:</b>	Mg. Consuelo González Mantilla.
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	11 / 08 / 2018

**Tabla de contenido**

Dedicatoria .....	ii
Agradecimientos .....	iv
Tabla de contenido .....	ix
Tabla de Figuras .....	xii
Introducción .....	xiv
Capítulo I.....	16
Caracterización contextual .....	16
Referentes de la problemática .....	18
Antecedentes .....	19
La confianza, en búsqueda del desarrollo del concepto.....	21
Los tipos de confianza y la polisemia del concepto .....	27
La personalidad y su relación con la confianza. ....	30
La seguridad, una subcategoría de la Confianza.....	32
El desarrollo motor y la motricidad. ....	34
Marco legal internacional.....	36
Marco legal Nacional .....	39
Capítulo II .....	41
Perspectiva educativa .....	41

Eje Humanístico .....	42
El ser motrizmente confiado y la teoría de desarrollo de Erikson. ....	42
Eje pedagógico .....	48
Enfoque curricular y tipo de currículo. ....	48
Principios pedagógicos de la confianza motriz.....	50
Elementos didácticos.....	52
Eje Disciplinar.....	54
Estilos de enseñanza.....	59
Capítulo III.....	63
Diseño de la implementación .....	63
Ejes temáticos y su contenido .....	65
Evaluación.....	72
Capítulo IV.....	76
Análisis de la experiencia.....	76
Fase de diagnóstico .....	80
Sesión 1 .....	81
Sesión 2.....	91
Fase de Fortalecimiento .....	98
Sesión 3 .....	100
Sesión 4.....	104

Sesión 5 .....	106
Fase de contraste .....	108
Sesión 6 .....	109
Sesión 7 .....	111
Sesión 8 .....	112
Fase de reto .....	117
Sesión 9 .....	118
Capítulo V .....	120
Evaluación.....	120
Evaluación del programa.....	120
Evaluación de los Estudiantes .....	121
Evaluación Docente .....	122
Conclusiones y reflexión.....	123
Referencias bibliográficas .....	125

## Tabla de Figuras

Figura 1. Diagrama de galaxia. Contiene los elementos propios del macro diseño del proyecto. Fuente propia.....	64
Figura 2. Cuadro de ejes temáticos. fuente propia .....	68
Figura 3. Rubrica de evaluación general parte 1. Contiene los elementos centrales a trabajar en el proyecto. Áreas de trabajo del proyecto curricular. fuente propia.....	70
Figura 4. Formato de sesión de clases (micro diseño). Fuente propia. ....	71
Figura 5. Rubrica de evaluación general parte 2, lista de seguimiento, fuente propia. ....	75
Figura 6. Mapa de la implementación, Fuente propia.....	80
Figura 7. Rúbrica de evaluación general diligenciada sesión 1, fuente propia .....	84
Figura 8. Grafico diagnostico aspecto motor (M), fuente propia.....	85
Figura 9. Grafico diagnostico aspecto cognitivo (C), fuente propia .....	88
Figura 10. Gráfico diagnostico aspecto social-emocional (SE), fuente propia.....	89
Figura 11. Gráfico diagnóstico aspecto motor (M) Segunda sesión .....	97
Figura 12. Segunda rubrica de evaluación general. fuente propia. ....	100
Figura 13. Rubrica especifica de la carrera, fuente propia.....	103
Figura 14. Graficas de lanzamiento y recepción, fuente propia.....	105
Figura 15. Patrón de pateo explicación, fuente: <a href="https://userscontent2.emaze.com/images/9c791d16-c77e-4dbc-a390-&lt;br/&gt;caa0aa25689c/912ce56a7e58ec089e79a5c963e4bbc9.png">https://userscontent2.emaze.com/images/9c791d16-c77e-4dbc-a390- caa0aa25689c/912ce56a7e58ec089e79a5c963e4bbc9.png</a> .....	107
Figura 16. Estudiantes diligenciando formato de retroalimentación .....	114
Figura 17. Progreso durante las fases área motor, cognitiva. Fuente propia .....	115

Figura 18. Progreso durante las fases área social emocional, fuente propia. .... 116

## Introducción

El presente proyecto curricular particular, se propone afrontar los estancamientos presentes en el desarrollo motor de los seres, los cuales pueden llegar a generar problemas de confianza deteriorando el accionar de los seres a la hora de ejecutar un movimiento, esta problemática, pretende desarrollar una propuesta curricular alternativa, que nace de la disciplina de la Educación Física y plantea la formación de un ideal de ser humano, denominado por el proyecto como el *ser motrizmente confiado*, el cual es capaz, a partir de sus capacidades y habilidades de desenvolverse eficiente y confiadamente en el entorno.

Para lograr el propósito anteriormente señalado, fue desarrollado un proyecto curricular de tipo abierto y enfoque práctico, el cual se encuentra planteado con base en principios pedagógicos adaptados a partir de los principios básicos de la educación física de individualización y axiológico, planteados por Seybold (1974), asociando además, los contenidos propuestos por la tendencia de la educación física de la psicomotricidad en su enfoque de la educación corporal llamado también psicopedagógico, el cual propone una serie de contenidos propios de dicha disciplina, que buscan propiciar un adecuado desarrollo del sujeto.

Desde la disciplina de la educación física, es necesario mencionar que el proyecto se encuentra transversalizado por un proceso de evaluación formativo continuo, proceso que, desde sus proposiciones, busca fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde la mirada y rol del estudiante, como desde la perspectiva del docente, entendiendo que dicho proceso implica mucho más que la transmisión de un conocimiento en una relación unidireccional.

Para evidenciar las relaciones establecidas entre los componentes anteriormente mencionados, se da a conocer el macro diseño del proyecto, desde el cual se plantean el orden, la disposición de los contenidos, su propósito y a través de que metodología o estilos de enseñanza

serán ejecutadas las clases, permitiendo dar cuenta de estos elementos desde los micro diseños propuestos para las etapas desarrolladas dentro del proceso de la implementación, permitiendo ver de qué manera se pretende llegar a la formación del *ser motrizmente confiado*.

En este proyecto, también se encuentran plasmados los análisis y las reflexiones que se generaron a raíz de cada una de las sesiones implementadas, permitiendo complementar el proceso evaluativo tanto del proyecto, como de los docentes y estudiantes, evidenciando falencias, aciertos y oportunidades, dejando ver la manera en que las relaciones establecidas en el macro diseño fueron llevadas a la práctica para su contraste con los propósitos del proyecto. Los contenidos anteriormente mencionados, serán desarrollados a lo largo del proyecto, pretendiendo que se evidencien los propósitos y formas de ejecución de una manera más clara, a través de los capítulos que ubican inicialmente una contextualización tanto de los temas propios del proyecto como de la problemática mencionada y sus alcances en la sociedad, continuando con la perspectiva educativa en donde se aborda lo humanístico, pedagógico y disciplinar, se integran los elementos que sustentan las decisiones tomadas más adelante en el diseño de la implementación, desde donde se desprende un análisis de la experiencia en cada momento de la implementación, buscando de esa manera realizar una evaluación en torno a los tres niveles ya mencionados, en aras de sustentar la viabilidad e importancia de este trabajo.

## Capítulo I

### Caracterización contextual

El programa de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, propuesta curricular novedosa y en constante progreso, permitió desarrollar desde primeros semestres prácticas y experiencias en torno a la disciplina de la educación física, permitiendo evidenciar su connotación social, los imaginarios que le rodean y cuál es el grado de impacto que tiene dicha carrera en el desarrollo de los sujetos.

Dichos elementos pudieron ser evidenciados y vivenciados a través de salidas pedagógicas, prácticas institucionales, salidas de campo y encuentros con instituciones educativas, realizados en distintos lugares de la ciudad y el departamento de Cundinamarca; dentro de ellas destacamos las visitas a Sibaté, Tibirita, San Antonio del Tequendama y Santandercito, así como las visitas a instituciones educativas en Bogotá, como el IED República de Guatemala y el Colegio Filarmónico Simón Bolívar de Suba, donde en la mayoría de los casos se tenía como objetivo de dichas visitas, la realización de una práctica de observación, mientras que en otras el objetivo era tener un acercamiento inicial al entorno escolar por medio de prácticas dirigidas por los licenciados en formación.

Esas experiencias resultaron ser una pincelada inicial para este trabajo, pues permitirían dar una mirada crítica al quehacer docente y a los momentos y eventos que se pueden presentar tanto en el acto educativo en general, como durante el espacio de la clase de educación física. Es gracias a esa mirada crítica que se identificó la problemática a tratar en este proyecto, ya que se percibió que algunos de los estudiantes observados presentaban situaciones de incomodidad, poca disposición y rechazo, durante el desarrollo de las actividades, e incluso fuera del

momento de la clase de educación física. Dichas sensaciones y sentimientos mostraban su mayor pico de visibilidad durante la ejecución de movimientos y se daban independientemente de su dificultad, por lo que se asocia el eje del problema con la motricidad, entendida esta, como la unión de las distintas dimensiones del ser expresadas a través del movimiento y definida por Aída María González y Clara Helena González, como “la forma de expresión del ser humano como un acto intencionado y consciente, que además de las características físicas, incluye factores subjetivos dentro de un proceso de complejidad humana” (Gonzalez & González, 2010, p. 177), concepto que permite comprender que la problemática se encuentra más allá de una dimensión física, puesto que esta última debe comprenderse en conjunto con las demás dimensiones del ser humano.

Lo anterior permitió establecer que para este trabajo el problema no radicaba solamente en el movimiento en sí, sino en aquello que le otorga la posibilidad de ejecutarse, no se limitaba a las capacidades y destrezas con las que ya contaba el sujeto. Fue posible ver que, aunque no todos los participantes lograban realizar los movimientos a cabalidad, muchos seguían adelante y trataban de realizarlo nuevamente hasta lograrlo.

Por eso se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Qué es eso que les permitía a los estudiantes seguir adelante? Y, ¿qué era lo que limitaba o llevaba a la frustración a algunos estudiantes? Se plantea que ese elemento al cual se hace alusión en los interrogantes es la intencionalidad de realizar dichos movimientos, intencionalidad que se traduce en si el estudiante se mostraba decidido, persistente o no durante la actividad. A raíz de ello, se relacionan estas características con la confianza, concepto clave sobre el cual se sustentará el proyecto, permitiendo establecer que la problemática a trabajar son los estancamientos en el desarrollo motriz los cuales derivan en problemas de confianza. Los estancamientos permean

distintas dimensiones del ser, de las cuales es necesario mencionar que el proyecto centrara su atención en las dimensiones biológica, cognitiva, emocional y social, las cuales han sido agrupadas con fines organizativos, en dos grandes áreas, denominadas área social-emocional y área motriz-cognitiva.

A continuación, se traerán a colación muestras de la problemática señalada y su repercusión en la vida cotidiana, como de los trabajos en torno a los elementos claves de este proyecto, así como su relación y utilidad para el mismo.

### **Referentes de la problemática**

Dando inicio al recorrido entorno a las repercusiones de la problemática que este trabajo planteado, se tiene como primera muestra la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en conjunto con la Secretaría de Educación de Bogotá, en el 2011, donde se buscaba identificar los factores que afectan la sana convivencia escolar en los grados quinto a undécimo, tanto en entornos formales como informales, así como instituciones de carácter oficial y privado. El informe final de este documento señala que existen tres factores que pueden afectar la convivencia escolar: las características propias del estudiante, las condiciones del plantel educativo y el entorno familiar.

Se tomará como foco el primer factor de afectación, el cual se refiere a las características propias del estudiante, lo anterior en razón de que aquellos estudiantes en los cuales se presentaron afectaciones o entorpecimientos en el desarrollo motriz, pueden llegar a poseer problemas de tipo relacional y convivencial con aquellos a los que su entorno, medios y confianza les han permitido desarrollarse sin mayores contratiempos, además es deducible que

aquellos estudiantes que no se encuentren confiados a la hora de realizar una actividad puedan llegar a ser rechazados en los subgrupos sociales que se generan durante su vida cotidiana, llevándolos al aislamiento y entorpeciendo sus medios y formas de convivir con los demás. En un gráfico del informe se señala que:

17,4% de los estudiantes de grado 5°, 12,6% de los grados 6° a 9° y 5,5% de los grados 10° y 11°, aseguran que un compañero de su curso lo ofendió o le pegó todo el tiempo, durante el periodo de referencia (DANE, 2011, p. 2)

De lo anterior se puede aclarar que los grados se encuentran en la etapa escolar, etapa que, según Granda, J. (2002, pp. 61-69) va de los 6 a los 12 años y se caracteriza por su variedad de cambios biológicos, si los sujetos que se encuentran en esta etapa no poseen la confianza necesaria para ejecutar movimientos frente a sus similares o profesores, su relación con el entorno se verá entorpecida llevándolos a no saber de qué manera reaccionar adecuadamente frente a un conflicto convivencial, lo que finalmente desembocará en ocasionar daños al *clima escolar*.

A continuación, serán presentadas otras muestras entorno a los trabajos planteados con relación a los conceptos bases de este trabajo a manera de antecedentes, en ese orden de ideas se señalarán las relaciones con el trabajo propio, así como las diferencias y elementos que se consideren provechosos para el proyecto.

### **Antecedentes**

Como antecedente inicial, se encontró el Proyecto Curricular Particular PCP “la educación física para contribuir en el fortalecimiento de la confianza como vínculo socio afectivo” elaborado por Guerrero Hurtado Viviana Paola (2015), este trabajo intenta dar un concepto de confianza, el cual es abordado mediante la relación de tres tipos de confianza:

confianza en los demás, autoconfianza y confianza en objetos o estancias materiales lo cual permite entrever una posible clasificación de la confianza desde diferentes ámbitos o perspectivas pero no se enfoca en la confianza como medio; a diferencia de este proyecto la propuesta planteada se enfoca en resolver los estancamientos motrices en los sujetos a través de la confianza.

Siguiendo con la consulta de archivos, se halla el PCP titulado “la importancia del sentido del riesgo en la construcción de la autoconfianza a través de las actividades en piscina”, elaborado por Rodríguez Ríos David Hernando (2013), en el que a diferencia del anterior trabajo consultado, no se halló una relación con el término confianza en profundidad que resultara relevante para el interés del proyecto, debido a que este trabajo se encontraba más enfocado hacia el sentido y definición del concepto de riesgo, tomando distancia del término confianza y así mismo del enfoque de la propuesta propia; aun así, este trabajo permite evidenciar que la confianza puede llegar a ser vista desde múltiples perspectivas.

Como antecedente internacional, se cita un artículo publicado en la revista de investigación en psicología social del departamento de Psicología de la Salud en la Universidad Miguel Hernández de Elche (España), escrito por Eva León Zarceño y Federico Sidicaro Itzcovich, quienes hacen un recopilado de diferentes artículos entorno a “la autoconfianza y el deporte”, mencionando inicialmente que “El estudio sobre autoconfianza y deporte ha sido menos valorado en las investigaciones científicas con respecto a estudios sobre la motivación o la ansiedad.” (León y Sidicaro, 2017, p. 24), pretendiendo hacer entender al lector que el papel que posee el estudio de la confianza se ve relegado ante otros conceptos mayormente trabajados

en la psicología, por lo cual soporta la intención de este proyecto de realizar un estudio en torno a esto, desde una disciplina educativa como lo es la Educación Física.

Dicho trabajo hace una recopilación entorno a artículos que plantean algún tipo de contenido relacionado con la autoconfianza, entendiendo dicho término como “la habilidad psicológica que supone en el deportista un mayor convencimiento respecto a su propia capacidad personal de ejecución y su posibilidad para conseguir el éxito en los retos que se proponga” (León y Sidicaro, 2017, p. 25). Este antecedente permite evidenciar tres elementos, el primero es que la relación entre el movimiento y la confianza es relevante pero su importancia se ha visto relegada ante otros elementos, en ese sentido este proyecto busca otorgarle un justo lugar al estudio de la confianza en relación con lo motriz; como segundo elemento se encuentra la relación establecida entre confianza y movimiento que, para el caso del artículo, se encuentra medida por las prácticas deportivas, lo que conlleva a pensar que se encuentra más cerca a la educación física de lo que se creería y, en tercer lugar, se halla que el concepto de confianza ya sea desde un enfoque intrapersonal o interpersonal, posee características variables dependiendo de la disciplina o ciencia que acoja el término, en ese orden de ideas se hace necesario y pertinente realizar un recorrido entorno al significado del término confianza.

### **La confianza, en búsqueda del desarrollo del concepto.**

A raíz de los interrogantes surgidos en los antecedentes, se procederá a establecer el concepto de confianza, que en palabras de Mario Morales Vergara es un término difícil de definir puesto que es una vivencia que se siente y no se piensa, es una experiencia que se da libremente. (Morales, 2000, p.1). Como lo menciona Morales, hablar de confianza supone un análisis muy detallado de cada una de las formas, tipos y momentos del término, por lo que en aras de que se fortalezca la relación planteada en este proyecto, se procederá a dar una

definición general, señalando qué elementos la constituyen, qué tipos de confianza pueden darse dependiendo del contexto, ya que suele verse asociada a este, lo que le otorga uno u otro enfoque dependiendo del mismo.

Para hablar de estos enfoques, se toma como referencia la sección de una ponencia titulada: “la confianza en las relaciones pedagógicas”, incluida en el libro “construyendo un saber sobre el interior de la escuela” escrito por Laurence Cornu-Bernot, donde se establece como concepto que: “La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura” permitiendo establecer una relación entre el valor de la confianza con el concepto de previsión y en palabras de Cornu una *apuesta* por los actos que puede llegar a realizar el otro, estrechamente relacionada con valores éticos como la promesa, la fidelidad o la amistad (Cornu, 2002).

En ese orden de ideas y en aras de profundizar en el concepto, se concreta que los tipos o clases de confianza están directamente influenciados por un enfoque o contexto que se le dé al término, es decir que dependiendo desde qué ciencia, disciplina o visión se esté ubicando la confianza, puede llegar a variar su significado. En ese orden de ideas, Cornu hace un recorrido por 4 enfoques, señalando como primer enfoque la confianza como una categoría ética, sobre la cual señala que: “se presenta habitualmente como un evento moral, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad”. (Cornu, 2002 pp. 20)

El segundo enfoque de la confianza vista desde la política, señalando que la confianza desde este ámbito, surge como un elemento propio de la democracia en la búsqueda del desarrollo social, donde es creada para convertir a los ciudadanos en jueces y actores principales de la política en comunidad; seguidamente en un tercer enfoque, establece una relación con el campo educativo, refiriéndose a la confianza en la sociedad y señalando que “Una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión de la confianza en la educación”. (Cornu, 2002 pp.20).

Para concluir la primera problematización conceptual del término confianza, Cornu confronta el concepto con su contraparte, la desconfianza señalándole no como la ausencia de la

confianza, sino como “una categoría ética bajo la cual se decide o no tener fe y prever algo que está por ocurrir o hacerse.” (Cornu, 2002, pp.20).

Como segunda problematización conceptual de la confianza, señala que ésta es ilógica, porque “uno es confiante porque uno tiene confianza, la confianza no tiene razón. Ella puede ser absoluta, imprudente y muy curiosamente, las pruebas de confianza vienen después” (Cornu, 2002, pp.20). En la búsqueda de aclarar el término, es necesario ahondar en el concepto de la confianza como una ausencia de la razón o como un acto ilógico, ya que además de hacer un acercamiento educativo y político, Cornu identifica un enfoque que se podría denominar “científico” cuando cita a Jorge Dotti y su perspectiva sobre la confianza, donde señala que ésta se encuentra ligada al cálculo de probabilidades, para posteriormente concretar que por ello deja de ser una confianza ética.

A partir de los tres enfoques anteriores, la doctora Cornu abre las puertas al cuarto enfoque de la confianza, el enfoque social entendiendo que el papel de la confianza en nuestra sociedad ha tomado formas importantes en las cuales ya ni siquiera pensamos, haciendo referencia a su polivalencia de significados y usos, desde lo cual finaliza señalando que “podemos ahora comprender por qué tanto la desconfianza como la confianza son tan poderosas. Porque cada una de ellas moviliza, vehicula, una idea del otro que se pone en juego” (Cornu, 2002, pp. 20).

A partir de los elementos que se han venido enunciando en los párrafos anteriores, es posible llegar a algunas concreciones como que la confianza es sensible, es decir que se siente, es además en muchos casos absoluta e imprudente, también es contextual y dirigida, es decir que se puede hablar de ella y usar dependiendo del enfoque y el contexto bajo el cual se encuentre llamado el término, y finalmente es ilógica, dejando esta característica al final con el objetivo de

aclarar si la naturaleza del término realmente carece de racionalidad, permitiendo plantear dos cuestionamientos: ¿La confianza no puede ser racional? y ¿Son la razón y la emoción conceptos meramente opuestos?.

A propósito del tema, el biólogo Humberto Maturana, en su libro “Emociones y lenguaje en educación y política” señala que:

Corrientemente declaramos en lo humano, en el ser humano, como un ser racional, y frecuentemente declaramos en nuestro discurso que lo que distingue al ser humano de los otros animales es su ser racional [...], [...] estas afirmaciones, hechas así, con tanta soltura, constituyen de hecho anteojeras como las que llevan los caballos para que no se asusten con el tránsito de los vehículos que los adelantan en una carrera más veloz que la suya (Maturana, 1995, p. 14)

En lo anteriormente postulado, se hace una interesante metáfora entre las anteojeras que usan los caballos y la realización de afirmaciones apresuradas a partir de premisas aceptadas a priori, todo ello a manera de crítica a este tipo de afirmaciones señalando además que dichas anteojeras o afirmaciones se usan para restringir la visión y diciendo que, “todos los conceptos y afirmaciones sobre los que no hemos reflexionado, y que aceptamos como si significase algo, simplemente porque parece que todo el mundo los entiende, son anteojeras.” (Maturana, 1995, p.15).

Se establece un punto muy interesante y es el hecho de que no se deben afirmar premisas como “absolutas” sin antes haber realizado algún intento por reflexionar y cuestionar dichas premisas, volviendo al tema de la razón frente a la emoción, señala que decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que

queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional, generando además un concepto de lo que son las emociones desde su punto de vista y área de trabajo: la biología, diciendo que las emociones no son lo que corrientemente llamamos sentimientos y complementa diciendo que a lo que se hace referencia al hablar de emociones es al “conjunto de disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos” (Maturana, 1995, p. 16). Seguidamente al desarrollo biológico del término, señala y concluye que todo sistema racional se funda en premisas fundamentales aceptadas a priori, porque sí o porque a uno le gustan y aceptadas porque el ser las acepta simplemente desde sus preferencias (Maturana, 1995).

Lo anterior permite retomar la relación entre la confianza, como un accionar ilógico a base del acto de confiar en los actos que el otro está por realizar, y la ausencia de racionalidad pues se debe a un acto radicalmente emocional. Apoyándose en Maturana, es posible aclarar que lo emocional y lo racional están directamente relacionados, debido a que lo racional posee un fundamento emocional, que, en vez de limitarle, le sirve como condición posibilitadora.

Ahora que se han establecido unas características propias del término confianza, se podría concretar una definición general del concepto, apoyándose en los elementos señalados por Maturana y Cornu, dicho esto, la confianza puede ser denominada la acción racional y emocionalmente fundamentada, de prever los actos que se esperan hacer o que se espera que los otros puedan llegar a realizar. No obstante, para entender que la confianza es contextual también es necesario revisar la polisemia del concepto y por ello se procederá a desarrollar el término desde otras áreas, con el fin de señalar algunos conceptos que puedan ser denominados como “tipos” de confianza.

## Los tipos de confianza y la polisemia del concepto

Para realizar un acercamiento a la polisemia del término confianza, se toma como referencia el concepto de la misma desde Ruiz, Sanz y Pérez, de la Universidad de Valencia, quienes señalan que la confianza: “ha sido estudiada en muchas disciplinas, pero cada una hace referencia a ella, de acuerdo con su concepto y la ponen en operación de distintas maneras” (2009, p. 33), de acuerdo a esto, se hablará de la confianza desde cuatro “disciplinas” o ciencias diferentes, sobre las cuales el concepto de confianza recibirá un enfoque distinto dependiendo de las necesidades propias de dichas disciplinas, las cuales son la filosofía, la psicología, la economía y la sociología.

La primera ciencia que hace uso de la confianza es la filosofía, donde se encuentran los elementos de los antiguos filósofos griegos que la estudiaban como un intento de reflejar la naturaleza humana y de esta forma manifiestan la idea de cómo un individuo solo confiaba en otros si las personas eran confiables, o por tener miedo a la detención y al castigo por el daño o robo. Junto a esto, identificaron el amor y la compasión como elementos que aseguran más confianza.

Por otro lado, la filosofía moderna se enfocó en la confianza interpersonal y la moral en las relaciones de confianza, así, para esta disciplina la confianza es “la aceptación de la vulnerabilidad de otros, pero no en la mala voluntad esperada hacia uno” (Baier, 1994). Mayer, Davis y Schoorman (1995) la explican en términos de “buena voluntad” por parte de un persona, grupo o empresa sin obtener ningún tipo de control o beneficio en la vulnerabilidad del otro, esto acompañado de una reflexión de conceptos básicos como, el bien, el mal, y el sentido de la justicia. (Sanz, Ruíz, y Pérez, 2009, p. 35); esta disciplina nos deja ver como la confianza se encuentra ligada con elementos morales como el bien y el mal y a su vez permite reconocer la

idea de vulnerabilidad en términos de daño o castigo de los sujetos en los que se otorga la confianza.

Respecto a la psicología, Ruiz, Sanz y Pérez concuerdan en que “la confianza es interpersonal y a diferencia de la filosofía se concentran en las diferencias individuales en términos de personalidad y de sus consecuencias en las relaciones humanas”. Erikson (1963) juzga que la confianza forma parte de la personalidad sana y que resulta elemental en los rasgos del individuo, por otro lado, Roger (1967) ve la confianza como una esperanza de las personas individuales o grupos. (Citado por Sanz, Ruíz, y Pérez, 2009, p. 36). En resumen, la psicología permite contemplar la confianza como parte de un elemento integrador del ser en un “todo”, como en este caso sería la personalidad, elemento que desarrollaremos más adelante.

En torno a la Sociología, los autores en mención realizan un recorrido por una serie de autores que dejan ver un enfoque de acción y previsión, entre ellos Coleman (1990), menciona que la confianza es “un estado que involucra expectativas de confianza positivas acerca de los motivos de otro, hacia situaciones que conllevan riesgo para uno mismo”. Gambeta (2000), que por su parte establece la confianza como “una probabilidad asignada por una persona hacia una determinada acción de otra” y finalmente mencionan a Luhmann (2002), quien señala que la confianza “es la creencia de una parte en otras que después se comportan de manera predecible y que está basada en una relación circular de riesgo y acción”. En el recorrido anteriormente planteado, existe un elemento que coincide en las definiciones dadas por los tres autores citados en el trabajo de Sanz y compañía: el riesgo, el cual definen como la necesidad que tienen las personas de confiar en los expertos en situaciones de incertidumbre e ignorancia, llevando la

confianza hacia una significación como el *riesgo* que toman una o varias partes de creer en los actos a realizar por otros (Sanz, Ruíz, y Pérez, 2009, p. 36).

Para finalizar el recorrido interdisciplinario elaborado por los autores, se tomará el sector económico, donde recurren a Hosmer (1995) quien dice que la confianza se concibe como la “expectativa de una parte acerca de un comportamiento éticamente justificable en una relación de intercambio económico de mutua reciprocidad”, por otra parte, mencionan que Moorman, Deshpandé y Zaltman (1993) consideran la confianza como “la buena voluntad de depender del socio del intercambio económico con base en las expectativas de lo que se ha pagado en relación con el beneficio que obtendrá la parte que ha confiado”. A partir de esta última idea, es posible evidenciar que existen dos partes en una relación de confianza, donde siempre se esperará un beneficio al confiar en otra parte, (Sanz, Ruíz, y Pérez, 2009).

A partir de los enfoques anteriormente señalados es posible concretar que el concepto de confianza depende directamente del área y el enfoque. Para el proyecto, se hará uso de algunos elementos de cada enfoque con el fin de realizar un acercamiento al concepto general de confianza, relacionándolo a la disciplina de la Educación Física; en ese orden de ideas, se tomará desde la psicología la “inter-personalidad”, para referirse al hecho de que ésta se centra en las diferencias individuales y las relaciones humanas; desde la sociología y a partir de la citación realizada por los autores de Coleman, se adopta la concepción de confianza que se refiere a ella como “una serie de expectativas acerca del actuar, que conllevan un riesgo para uno mismo” (Sanz, Ruíz, y Pérez, 2009, p.33).

Igualmente se entenderá por confianza la probabilidad de éxito asignada al actuar de una persona, donde dicho actuar es determinado por la personalidad del sujeto. Si bien la confianza puede ser vista desde varios niveles tal como lo hemos visto en la descripción anterior del

término, este proyecto se enfocará en trabajarla a nivel intrapersonal, puesto que la confianza se encuentra ligada directamente con la personalidad y hace necesaria una aclaración a lo que para este trabajo significa el término personalidad, así como su relación con la confianza.

### **La personalidad y su relación con la confianza.**

Según Raquel Montaña, Jenny Palacios y Carlos Gantiva (2009), de la Universidad de San Buenaventura en Bogotá, en su texto “teorías de la personalidad, un análisis histórico del concepto y su medición”, el estudio de la personalidad data de un siglo antes de cristo, en Grecia, donde a partir del uso de máscaras, cuya significación era la “representación de distintos estilos de vida diferentes al propio”, les era posible a los griegos asumir diferentes personalidades dentro de un mismo ser. No obstante, la relación entre personalidad y persona solo se daría años más adelante cuando Cicerón (106-43 AC) establece cuatro significaciones para el término personalidad; una primera donde la personalidad es vista como la forma en cómo un individuo aparece frente a las demás personas, la segunda que hace referencia al papel que una persona desempeña en la vida, un tercer concepto donde se refiere a ella como el conjunto de cualidades que comprenden al individuo y por último, el cuarto concepto donde es vista como sinónimo de prestigio y dignidad, mediante el cual se asigna el término persona de acuerdo con el nivel social al que se pertenezca. Aunque las concepciones de Cicerón son bastante amplias, Gantiva, Montaña y Palacios mencionan que fue años más tarde, cuando Boecio (siglo VI), relacionaría además del concepto de -persona-, el concepto de esencia, donde toma la persona como “la sustancia individual, racional y natural” y la esencia como “lo que se refiere al espíritu del ser” (Montaña, Palacios, y Gantiva, 2009, pp. 82-83).

Gracias a lo anteriormente señalado, es posible concretar elementos y características muy claras de la personalidad como es el hecho de que es racional, puede ser cualitativa, se refiere a algo que caracteriza a un sujeto, es una forma de distinción o el conjunto de características propias de un ser, entre otras. Lo anteriormente mencionado, proviene de una dimensión histórica del concepto de personalidad. Ahora, se pasará el foco hacia la personalidad vista desde el área de la psicología, así como algunas teorías en torno al concepto.

Para hablar de la personalidad desde la psicología, Montaña, Palacios y Gantiva citan a Leal, Vidales y Vidales (1997), quienes diferencian tres conceptos de la personalidad; un concepto inicial que la define como la organización total de las tendencias reactivas, patrones de hábitos y cualidades físicas que determinan la efectividad social del individuo, un segundo concepto, donde es definido como un modo habitual de ajustes que el organismo efectúa entre sus impulsos internos y las demandas del ambiente y, finalmente el tercer concepto que la define como un sistema integrado de actitudes y tendencias de conductas habituales en el individuo que se ajustan a las características del ambiente. (Montaña, Palacios, y Gantiva, 2009).

Ahora es posible señalar que el concepto de personalidad sobre el cual se enfoca este trabajo la concibe como el conjunto de rasgos, características, cualidades y valores que posee un sujeto, determinados y ajustados por la sociedad y cultura, en los que el sujeto se sumerja o relacione. Si bien la personalidad se ve fuertemente influenciada por la confianza, existe otro factor de tipo ambiental que además de ser bastante influyente para la construcción de confianza, suele confundirse con esta, y es el de seguridad, el cual se debe ubicar como una subcategoría de la confianza por las razones que a continuación mencionaremos.

### **La seguridad, una subcategoría de la Confianza.**

Ahora se tratará el término seguridad, ya que es pertinente aclarar que posee similitud con el concepto de confianza, generando errores conceptuales. Para el portal “El Ágora”, una asociación civil argentina en Pro del cumplimiento de los derechos humanos se entiende que el significado del término seguridad depende del enfoque que se le pretenda dar; en ese sentido citando a Ávila (2006), la seguridad es “un derecho, una necesidad humana y una función del sistema jurídico” haciendo énfasis, en los delitos contra la propiedad: robo y hurto., además señala que se encuentra íntimamente relacionado con la construcción social del miedo. (El Ágora, s.f., p. 1)

En este enfoque inicial es posible entender la seguridad como un derecho fundamental a la necesidad de encontrarse seguro, a través de la ley y sus leyes de protección a favor de la propiedad. Esta definición inicial bien podría ser llamada, enfoque “legislativo”; otro sería desde el sentido de protección bajo el título de seguridad humana, definida como: “el sentido de protección de los individuos frente a amenazas como riesgos medioambientales, violencia, enfermedades, desempleo, hambre, conflictos sociales y represión política”. (El Ágora, s.f., p. 2). Continuando con la “polisemia”, la licenciada Paula Favier hace un recorrido por algunos enfoques, fortaleciendo así nuestra visión acerca del concepto:

[...]la definición de Seguridad Humana refiere a siete elementos: seguridad económica (refiere a que todo individuo tenga garantizado un ingreso por encima de la línea de pobreza), seguridad alimentaria (que esté garantizado el acceso a una correcta alimentación), seguridad de la salud (protección del individuo frente a enfermedades infecciosas), seguridad ambiental (protección del medio ambiente y sus recursos no renovables), seguridad personal (cuidado del

individuo frente a distintas formas de violencia e inseguridad), seguridad comunitaria (refiere a la paz entre las distintas comunidades y la protección de sus identidades) y seguridad política (protección de los derechos humanos) (Favier Citada en El Ágora, s.f: p. 2)

Favier brinda los elementos que permiten considerar la seguridad como un concepto igualmente polisémico en comparación con la confianza, no obstante este trabajo considera que la seguridad nace de la confianza y se convierte en una subcategoría de la misma en la medida en que el sentirse confiado proporciona una sensación o un ambiente de seguridad, definido en palabras del autor Jorge Nef (citado en El Ágora, s.f) “[...]la creación y el mantenimiento de circunstancias que favorezcan la disminución de riesgos e incertidumbres[...]” en ese orden de ideas, la confianza proporciona al individuo la capacidad de sentirse seguro dependiendo del tipo o enfoque de seguridad que pretenda concretar.

El objetivo de hacer esta diferenciación entre el término confianza y el término seguridad, es hacerle ver al lector que la confianza abarca más elementos de los que el campo ético-moral permite ver y en ese orden de ideas, se continuará con el desarrollo de los conceptos claves del proyecto retomando la motricidad y el desarrollo motor, pues a través de ellos se desarrollará el trabajo. Gracias a la concepción de motricidad, expuesta por las hermanas González, y en la cual se determina al humano como un ser complejo que transversaliza sus distintas dimensiones, surge la necesidad de empezar a relacionar la Educación Física, con el objetivo principal del proyecto, el desarrollo, y para ello se procede a hablar acerca del término “desarrollo motor” para así luego demostrar su relación con la confianza.

### **El desarrollo motor y la motricidad.**

A partir de Juan Granda Vera, Doctor en Educación física de la Universidad de Granada, el concepto de desarrollo tiene sus inicios en la psicología evolutiva, la cual “estudia el cambio que se produce en el sujeto a lo largo del tiempo, cambios externos e internos” (Granda, 2002) Señala también, citando a Benjumea Margarita, que la psicología evolutiva atiende a 4 elementos centrales, el crecimiento, considerado por el autor como el aumento del tamaño del cuerpo; la maduración, que es vista como el crecimiento conductual; el ambiente, definido como la suma total de condiciones e influencias externas que afectan la vida; y el desarrollo de un organismo, que se refiere a los cambios que el ser humano sufre a lo largo de su existencia (Granda, 2001, p. 21).

Fueron señalados entonces como elementos característicos del desarrollo motor una serie de cambios que se presentan en la vida de los sujetos con relación a sus formas de movimiento y acción, a la connotación de su movimiento y al desarrollo y evolución de estos. Para continuar es necesario traer al papel un apunte de Granda, sobre esos elementos o, como él los denomina, “factores ambientales que influyen en el desarrollo motor”.

Estos factores son externos al sujeto que pueden determinar e influir en su desarrollo motor: primero, el medio social, referido a que todo ser humano está influido por su contexto social y cultural desde el nacimiento hasta la muerte, donde no solo intervienen las influencias internas (código genético), sino también fuerzas externas. Segundo, el grupo de amigos, ya que el niño aprende a relacionarse con los otros niños y empezará a asimilar ciertos comportamientos sociales, lo que lo podría llevar a adaptarse y cambiar su desarrollo motor.

Como tercer factor se encuentran las diferencias sexuales, de las cuales Granda da su opinión señalando que lo ideal es que las aptitudes sean de igual para chicos y para chicas,

haciendo alusión al hecho de que socialmente se pueden presentar desigualdades sexuales que conlleven a influir en su desarrollo motor. Cuarto factor, la escuela, en donde además de señalar los aspectos sociales que le pueden representar al infante, también dice que es determinante en la medida en que se considere de gran importancia la clase de educación física puesto que el profesor debe programar clases que potencien la práctica de actividades motrices variadas y atractivas.

En el quinto factor ubica los medios de información, señalando que tienen actualmente una poderosa influencia sobre los niños y los jóvenes, ya que proporcionan modelos de conducta que imitar. Como sexto y último factor, ubica el medio material, sobre el cual es posible interpretar que se refiere a los materiales y elementos físicos con los que cuenta el sujeto a lo largo de su desarrollo, tratando de hacer entender que el nivel de desarrollo motor de un sujeto podría estar limitado ante la ausencia de medios materiales para transformar, crear, recrear y ajustar a su disposición.

En resumen, el desarrollo motor se centra en el acto y campo biológico, mientras que el hecho y acto motriz comprende “todo” el ser; es decir, la motricidad va más allá de los elementos fisiológicos, biomecánicos y de ejecución de un movimiento, se refiere en cambio, a ese acto reflexionado y a lo que acarrea en la vida del sujeto la ejecución y el acto de moverse, por lo tanto es posible establecer que la relación entre el desarrollo motor, el acto motriz y la confianza es, al igual que con el concepto de personalidad, proporcional a las posibilidades que el ser obtiene a raíz de dicho desarrollo, no obstante no se puede establecer esta relación como un encuentro unidireccional, puesto que así como el desarrollo compromete la confianza del

sujeto, un sujeto confiado se debería desarrollar con mayor soltura y fluidez en la vida, es así que el concepto principal sobre el cual se desarrollará el proyecto, será la confianza motriz.

Si pretendemos intervenir en pro de tratar de solventar los estancamientos y crisis generadas en la ejecución de movimientos y acciones dentro del espacio de la educación física y en la vida; se cree necesario centrar los esfuerzos en el factor más determinante de esa problemática, la confianza. Para ello, se desarrollará el concepto de confianza motriz, concepto que comprendemos como la capacidad educable de los seres con base en la cual el sujeto logra dimensionar, reconocer y ponerse a prueba a partir del movimiento para fortalecer su desarrollo; entendido el término capacidad como aquello que “buscaba evaluar y valorar el bienestar desde el punto de vista de la habilidad de una persona para hacer actos o alcanzar estados valiosos” (Urquijo Angarita, 2014, p. 65)

### **Marco legal internacional**

A continuación, serán señaladas las leyes que se considera fortalecen y sustentan el proyecto, con base en estándares y lineamientos internacionales. Se inicia entonces, con la Convención de los derechos del niño, realizada anualmente por la UNICEF (El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y más específicamente en la edición del año 2006, pues en su artículo 27 numerales primero y segundo, plantea:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios

económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.” (Ley de infancia, 1990, p. 10)

Cabe aclarar que el maestro hace parte fundamental en el desarrollo integral del niño, al encontrarse como ente encargado del diseño de los procesos de la enseñanza-aprendizaje, por otra parte, se encuentra el sentido social e integrador de dicha educación, donde se enfoca en la socialización con los pares. A propósito del tema, el artículo 29 numeral 1 de la ley de infancia menciona que “los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.” (Ley de Infancia, 1990, p. 10) retomando la relación entre confianza y personalidad, como elementos indispensables en el desarrollo del niño, el joven y el adulto, es posible señalar que las anteriores normativas soportan la labor docente en su sentido formador, pues recalcan el papel que juegan los profesores dentro del desarrollo de los seres, además del lugar que se le debe otorgar a los conceptos propios del proyecto, en este caso, la personalidad.

El desarrollo humano debe ser equitativo en todas las dimensiones, por ende, implica que no sea solamente contemplado desde un punto de vista social, sino también desde otros enfoques como el educativo; en ese sentido, la norma citada anteriormente pretende señalar la importancia que tienen elementos como la personalidad, el conocimiento de dicha norma dado a partir de un reglamento globalizado permite entender que estos resultan imprescindibles para el desarrollo de cualquier ser.

Continuando el recorrido, se toma como referente la Declaración Universal de la UNESCO para la Diversidad Cultural en su apartado “afirmando”, en la cual se nombran elementos relacionados con la seguridad y la confianza, visto a manera de valores y como

creadores de ambientes. En el apartado se señala: “el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, son uno de los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales” (UNESCO, 2001, párr. 7), el hecho de hacer uso de estos conceptos como creadores y partícipes de los ambientes de paz, permite establecer una relación con una característica de ambos términos, la polisemia conceptual. Gracias al ejemplo anterior, el proyecto se solidifica como contribuyente en el desarrollo de los seres, partiendo desde el reconocimiento cultural, del propio individuo y el colectivo que le rodea, para desembocar en la sociedad gracias a los saberes, capacidades, habilidades y valores obtenidos.

Dentro de las normativas que soportan este trabajo, se halló un texto basado en la Convención de los derechos del niño (1989) de las Naciones Unidas (UN), la declaración mundial sobre educación para todos (1990) y la declaración de la cumbre mundial en favor de la infancia (1990), titulado “El derecho de niños y niñas a una educación básica” escrito por Rosa María Torres (2002), dentro del cual se estipulan elementos entorno a la confianza, vista desde una dimensión interior del ser, con relación a los derechos que poseen los infantes en materia de desarrollo. Textualmente el quinto numeral señala que:

El derecho a ir a una buena escuela y a permanecer en ella el tiempo requerido para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para sobrevivir, conocer su propio cuerpo y proteger su salud, saber acerca de su cultura y sus raíces, expresarse y comunicarse oralmente y por escrito, calcular y resolver problemas básicos de la vida diaria, comprenderse mejor a sí mismo y al mundo que le rodea, proteger el medio ambiente, internalizar los valores de la justicia y la solidaridad,

conocer sus derechos y deberes, poner los cimientos de su autoestima y autoconfianza, y continuar aprendiendo.” (Torres, 2002, §. 5)

Dentro de los postulados de este último resumen normativo, se encuentran mencionados algunos elementos a tratar en el proyecto, dentro esto, es destacable el lugar que se le da a la confianza y su desarrollo dentro del ser a partir del autoconocimiento, como componente necesario para un adecuado e integral desarrollo como humanos.

### **Marco legal Nacional**

Ahora, el trabajo se ubicará en el marco de las leyes nacionales que le fortalecen, remitiéndose inicialmente a la Constitución Política Colombiana en su artículo 67, donde se menciona que la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.”, elementos que permiten ligar este proyecto y su carácter educativo, a un ambiente legal y oficial que responde, tanto a deberes por parte de los entes gubernamentales como a los derechos de la ciudadanía, propiciando la construcción de sociedad y la formación en valores. (Constitución Política Colombiana, 1991)

La búsqueda de las normativas se encamina hacia fortalecer la intención educativa del proyecto, desde el ámbito legal, en ese sentido es pertinente traer a colación el reglamento más común entorno a educación en nuestro país, la ley general de educación (ley 115), más específicamente en el artículo 14 apartado B, donde le dedican un lugar a la educación física cuando señalan que “El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo”(Ministerio de Educación Nacional, 1994). ese lugar que se le da a la educación física, en la sociedad colombiana, va más allá del ocio y la

utilización del tiempo libre, hasta lograr llegar a ocupar su labor como formadora y ente que favorezca el desarrollo integral de los seres humanos.

## **Capítulo II**

### **Perspectiva educativa**

A lo largo de este capítulo, serán aclaradas las características propias del proyecto con relación a la perspectiva educativa que se desarrollará, haciendo un recorrido que parte del ideal de ser humano que se pretende formar, para posteriormente continuar con la relación de dicho ideal con los elementos pedagógicos bajo los cuales se enmarca el trabajo, y finalmente la relación de todos los anteriores elementos con la Educación Física.

Adicionalmente, serán descritas las formas dinámicas que permitirán alcanzar dichos ideales propuestos, así como los elementos que se encuentran dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, partiendo de la potencialización de sus capacidades motrices y con el fin de generar una formación significativa y enfocada en la confianza motriz y sus saberes, todo ello para favorecer el desarrollo de las distintas dimensiones del ser y permitirle desenvolverse de una mejor manera con su entorno.

Aquí serán expuestos los elementos que sustentan el proyecto curricular particular divididos en tres ejes; un primer eje humanístico, que pretende dar a conocer sobre qué dimensiones del ser se dispondrá a trabajar y cuál será la teoría de desarrollo humano sobre la cual se sustenta el proyecto, todo ello en pro de lograr alcanzar el ideal de ser humano (saber ser). Un segundo eje pedagógico, cuyo contenido se basa en exponer la teoría curricular que será relacionada con un tipo de pedagogía caracterizada por los roles que desempeñan tanto los estudiantes como el docente, seguido por la metodología del proceso de enseñanza y aprendizaje y la forma de evaluación que será implementada durante el proyecto (saber-hacer); finalmente el tercer y último eje, el disciplinar, donde se desarrollan elementos como la tendencia teórica de la

educación física y el modelo didáctico, planteando también su relación con los demás ejes, el núcleo problémico del proyecto, el ideal de ser humano y la propuesta en general (saber – saber), a partir de los tres ejes anteriormente mencionados, como parte fundamental para el desarrollo humano.

### **Eje Humanístico**

El ideal de ser humano que se pretende formar es un ser “motrizmente confiado” donde dicha confianza forma parte de su personalidad, fortalece su desarrollo motriz favoreciendo todas sus dimensiones, a partir del reconocimiento del entorno y la sociedad, así como trasladando sus saberes y experiencias a planos reales mejorando la forma en la que se desenvuelve en su vida cotidiana. Buscando caracterizar al ser motrizmente confiado, se establecerá una relación con la teoría de desarrollo humano elaborada por Eric Erikson, en su texto “el ciclo vital completo”, citado en Bordignon, (2005) y los conceptos anteriormente concretados.

#### **El ser motrizmente confiado y la teoría de desarrollo de Erikson.**

Si bien la personalidad es construida a lo largo de toda la vida, su desarrollo no se da en la misma medida durante esta; la personalidad según Cicerón “es la forma en que un individuo se presenta frente a los demás” (Montaño, Palacios, y Gantiva, 2009, pp. 82-83), pero ¿cómo puede la personalidad de un sujeto favorecer el desarrollo humano?, ¿cuál es el origen de la construcción de esa personalidad?, son algunas de las preguntas que problematizan el ideal de ser humano y por las cuales este trabajo se da a la tarea de encontrar una teoría de desarrollo humano, que soporte sus postulados.

A raíz de esto, se ubica una teoría basada en el desarrollo psicológico de los seres, haciendo la salvedad de que se toma dicha decisión ante la ausencia de otras propuestas que traten los conceptos de confianza y personalidad de manera más eficaz. Se referencia entonces,

la teoría de desarrollo humano propuesta por Eric Erikson, quien nació en Alemania y acercó su vida a la psicología y el psicoanálisis, proponiendo la teoría del desarrollo psicosocial, presentada en Harvard durante 1933.

De la mencionada teoría, se toma lo tratado en su libro “El ciclo vital completo” donde Erikson propone: “extender los estudios del contexto del psicoanálisis del desarrollo psicosexual hacia el contexto del desarrollo psicosocial del ciclo de vida completo de la persona” (Bordignon, 2005), Erikson menciona el concepto del “yo” al referirse a la construcción propia de lo que es un sujeto, y con relación al desarrollo cita además, siete elementos característicos de la propuesta, el primer elemento son las diferencias individuales, las cuales son aquello en lo que difieren internamente los sujetos; luego menciona la adaptación y ajustamiento, conceptos entendidos como la capacidad de tener un “yo” gracias al adecuado desarrollo del ser en las 8 fases que plantea.

El tercer elemento clave para el desarrollo son los procesos cognitivos, entre los cuales el inconsciente es el factor influyente en la formación del “yo”; el cuarto hace alusión a la Sociedad como moldeadora pura de la personalidad; después ubica las influencias biológicas como claros determinantes en la formación del sujeto; en sexto lugar nombra el desarrollo del niño que se da a partir de 4 de las ocho fases que menciona en el segundo elemento, ubicando como determinante en la primera fase, la confianza, y finalmente habla el desarrollo del adulto en relación con las cuatro fases restantes de su propuesta (Bordignon, 2005)

En estos elementos característicos, se encuentran los puntos de convergencia con los que se entabla la relación entre lo expuesto en el primer capítulo y el ideal de ser humano, teniendo como primer punto las diferencias individuales que en palabras de Cloninger, (citado por Bordignon, 2005), no es más que “las fuerzas internas del ser” en donde se representan las

fuerzas como las capacidades que posee el ser humano de forma independiente ya sea hombre o mujer pero que a su vez se encuentran directamente relacionadas con su sociedad y su influencia biológica, entendiendo que dentro del ámbito de la sociedad se encuentra la educación como su constructora, la cual junto al género, las vivencias, experiencias y el desarrollo socioeconómico pueden tener influencia en el desarrollo de la personalidad del sujeto.

Se hace preciso entonces, enfatizar en la importancia que tienen las capacidades y el reconocimiento del cuerpo para el fortalecimiento de su propia confianza motriz, lo que otorga la posibilidad de caracterizar dos de los elementos constitutivos de un ser motrizmente confiado, la primera es el reconocimiento de las capacidades a raíz de sus experiencias en la sociedad y entorno que le rodea y la segunda el conocimiento y entendimiento de su papel y lo que puede hacer en su entorno social.

Como segundo punto de relación, se encuentra la adaptación y ajustamiento siendo esta la fuerza que permite superar de manera correcta cada fase o estadio de desarrollo, pero ¿qué es superar de manera correcta el estadio? Erikson lo determina como la resolución de cada fase donde la fuerza positiva se imponen sobre las fuerzas negativas, lo que permite entender cómo se llevarían a cabo los procesos de retroalimentación que son primordiales para que las vivencias sean constitutivas de una fuerza positiva gracias a la comprensión y análisis de las intencionalidades y así, se constituyan dentro de la personalidad del sujeto dándole la posibilidad de estudiar y evaluar sus experiencias para proceder a adecuar su comportamiento.

Lo anteriormente mencionado, permite relacionar la teoría con el ideal de ser motrizmente confiado, señalando tres características más, tales como que dicho ser posee la capacidad de hacer procesos de retroalimentación a raíz de sus experiencias, presenta una actitud de apertura a nuevas experiencias en aras de fortalecer su desarrollo y encontrarse abierto a la

posibilidad de emplear sus capacidades para desenvolverse en su entorno a raíz de los procesos y experiencias previas hechas significativas desde la retroalimentación.

También se hace énfasis en el desarrollo del niño, el desarrollo del adulto y la crisis, elementos determinantes y latentes en cada una de las fases de desarrollo, la “crisis” era concebida por Erikson una “tensión” entre las fuerzas sintónicas y distónicas, que lleva a un resultado determinado, el cual se ve evidenciado en la construcción de la personalidad del sujeto. Lo anterior permite retomar la relación, entre dos características del ser motrizmente confiado, estas son, por un *lado*, la capacidad de manifestar sus emociones frente a los demás y por otro el favorecer el desarrollo de su personalidad a raíz de sus rasgos particulares.

Después de entablar las relaciones que poseen los aspectos de la teoría psicosocial con el proyecto, corresponde aclarar el componente central de los estadios de desarrollo planteados por Erikson, donde menciona tanto una característica básica como una crisis básica, las cuales se contraponen de manera dialéctica para posteriormente dar como resultado una fuerza básica que le permitirá proceder al siguiente estadio de manera correcta o en otras palabras superando la crisis.

Erikson, dentro de su teoría señala que hay ocho estadios sobre los cuales van surgiendo o se van desarrollando una serie de características y momentos que le permiten diferenciar dichas etapas. Así mismo plantea que hay ocho categorías que permiten sistematizar dicho proceso de desarrollo, estas son: los estadios y modos psicosexuales, las crisis psicosociales sintónica y distónica, las relaciones sociales significativas, las fuerzas básicas, las virtudes y fuerzas sintónicas, las patologías básicas, la antipatía y fuerzas distónicas, los principios relacionados de

orden social, las ritualizaciones vinculantes-integrantes (institución) y las ritualizaciones desvinculantes - desintegrantes (sistemas sociales).

A partir de las anteriores categorías y haciendo énfasis en las crisis psicosociales, se señala que es durante la etapa “infante” que la confianza-vs-desconfianza, constituye la base del proceso de desarrollo humano, no obstante, durante las demás etapas de la vida de los seres, no se hace referencia explícita a la confianza, y se le da mayor relevancia a otras categorías como la autonomía en la etapa de la “infancia”, la “iniciativa” en la pre-escolaridad o la “identidad” durante la adolescencia, por citar algunos ejemplos.

Éste trabajo comparte la visión en torno a la confianza como base del proceso de desarrollo humano propuesto en la teoría de Erikson, ya que se tiene como eje de trabajo el desarrollo de la misma, desde el campo de la motricidad y buscando darle así el carácter de confianza motriz; por ello, aunque Erikson en su teoría no plantee que la confianza está en todos los estadios del desarrollo humano, el que la vea como la base de dicho proceso permite que aquí se considere como elemento presente y esencial en todas las etapas de la vida sustentando así de cierta forma el ideal de ser humano, ya que el presente trabajo considera la confianza como la posibilitadora del desarrollo integral del ser.

Ahora que se han aclarado los elementos básicos correspondientes a la teoría de desarrollo humano que sustenta el ideal de ser a formar, se enumeran las características que tendría un ser humano motivadamente confiado:

1. Reconoce, dimensiona y experimenta sus capacidades y limitaciones
2. Sabe lo que “es” y lo que puede hacer en su entorno social
3. Se encuentra abierto a nuevas experiencias
4. Hace procesos de retroalimentación a raíz de sus experiencias.
5. Manifiesta sus pensamientos y emociones frente a los otros.
6. Emplea sus habilidades y capacidades para desenvolverse en su entorno.

Ahora que existe un horizonte claro entorno a la intención educativa, gracias a la caracterización del ideal de ser humano propuesto en este trabajo, serán mencionadas las propuestas en torno a los conceptos de sociedad y cultura, donde se ubica un tipo de sociedad a formar que se basa en una colectividad dentro de la cual, sus integrantes tengan la capacidad de desempeñar un rol o papel dentro de su contexto de acuerdo con sus fortalezas y habilidades previamente reconocidas, gracias al desarrollo como seres humanos desde la confianza motivada.

Por otra parte, la cultura que se pretende crear e incentivar es denominada la cultura de la confianza motivada, la cual busca generar entornos que favorezcan el desarrollo integral de los seres, así como propiciar que quienes participen en dichos entornos sean capaces de comprender las particularidades propias y ajenas.

## **Eje pedagógico**

Teniendo en cuenta que esta se trata de una propuesta curricular se inicia por definir que es un currículo, soportándolo en Arredondo, quien lo concibe como el resultado del análisis, la reflexión en torno a las características del contexto, del educando y de los recursos, así como también incluye la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos y, finalmente interviene en la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos.” (Arredondo, 1981, p.374)

Sintetizando lo anterior, sé entiende que el currículo es contextual, define los objetivos y fines educativos y especifica los medios y materiales que pueden ser necesarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **Enfoque curricular y tipo de currículo.**

En la búsqueda de favorecer el desarrollo del ideal del ser motrizmente confiado expuesto en el eje humanístico, el proyecto será trabajado desde el enfoque curricular práctico, el cual en palabras de Marisa Cazares (2008):

Concibe el currículum como un ámbito de la interacción humana y ética de la racionalidad en los procesos que se viven en las aulas, que permitan y promuevan una discusión razonada y una reflexión analítica de los participantes. Como consecuencia, todos los participantes en el proceso han de ser considerados como sujetos y el currículum está comprometido con la construcción de significados

compartidos en el aula y fuera de ella, como única manera que compromete a todos por igual. (Cazares, 2008, p. 28)

En síntesis, es posible caracterizar el enfoque curricular práctico como centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje más que en sus resultados (sin desconocer su importancia), elemento que es inmediatamente relacionable con el ser humano *motivadamente confiado* puesto que las experiencias de aprendizaje del alumno se convierten en el núcleo de la planeación curricular, contextualizando la determinación de las acciones y fortaleciendo el desarrollo del ser desde sus capacidades.

Lo anteriormente mencionado requiere establecer bajo qué tipo de currículo será ejecutado dicho enfoque; en respuesta a ello, Ana Belén Sanz (2011) dice que:

El tipo de currículo abierto es aquel que está sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización y dando importancia a las diferencias individuales y sociales. Además, señala que los objetivos son definidos en términos generales, terminales y expresivos, haciendo énfasis en el proceso (Sanz, 2011, párr. 1).

Por otra parte, Alma Lucero Zepeda (s.f.), menciona una serie de elementos que permiten caracterizar y complementar lo mencionado por Sanz, señalando que este currículo, está sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización, para referirse al rol docente señala que quien lo elabora y aplica resulta ser el profesor el cual es visto como un ente reflexivo y crítico, manteniendo y propiciando tanto la creatividad como el descubrimiento y la investigación en el aula y en el contexto, además le da importancia a las diferencias individuales y del contexto social, cultural y geográfico en que se aplica el programa, pues estas resultan determinantes en el proceso; finalmente la evaluación se centra en la observación del proceso de

aprendizaje, esto con el fin de determinar el nivel de comprensión del contenido (evaluación formativa), propiciando además que el aprendizaje sea significativo.

Una vez caracterizados tanto el enfoque como el tipo de currículo bajo los cuales se presenta este trabajo, cabe mencionar que su selección como referentes en el trabajo se debe a la coincidencia con los métodos de evaluación y el diseño de la propuesta que se pone en materia, en la búsqueda de sobrepasar los estancamientos dados durante el desarrollo motor de los seres que ocurren ante problemas de confianza. Así mismo, fortalece el ideal de ser humano *motrizmente confiado* al enfocarse en el proceso para conseguir un determinado logro u objetivo, más que en el producto o resultado.

### **Propósitos pedagógicos de la confianza motriz**

Ante la necesidad de responder al enfoque curricular práctico y al tipo de currículo abierto, se propone para el ámbito pedagógico del proyecto el planteamiento de los siguientes propósitos pedagógicos: 1° Fortalecer las habilidades motrices del sujeto en pro del desarrollo de la confianza. 2° Favorecer las habilidades sociales propiciantes de la confianza, tales como la comunicación, postura ética y postura participativa. 3° promover el autoconocimiento, para generar confianza en el sujeto, 4° Estimular su capacidad de sistematización de experiencias, desde la evaluación y reflexión acerca de lo vivido, buscando propiciar el desarrollo de la confianza a la hora de desenvolverse en el entorno, 5° Incentivar la confianza para expresar las emociones y opiniones.

Estos propósitos pedagógicos, fueron creados en primera instancia a partir de las experiencias propias y de los principios rectores de la educación física señalados por Annemarie Seybold (1974) en su texto “Principios pedagógicos en la educación física” donde plantea ciertos principios desde los cuales la educación física debería regir su proceso pedagógico, entre

algunos de ellos se toma el “Principio de la adecuación del niño” este principio es pertinente dentro del proyecto en cuanto contempla al estudiante dentro de unas etapas que tienen correspondencia con las mencionadas en la teoría de desarrollo humano de Erikson, es al identificar que el niño tiene diferentes etapas de desarrollo que el acto educativo se vuelve más asertivo y se ve orientado hacia las necesidades del estudiante, incluyendo dentro de dicha evolución, el fortalecimiento de la confianza motriz.

Plantea además el “Principio de individualización”, que busca atender a uno de los elementos más importantes en cuanto al desarrollo de la confianza motriz, la construcción de una concepción propia, a través de la construcción de autonomía y la diferenciación según “el ritmo de desarrollo motriz, la madurez motriz, la capacidad individual de rendimiento, los intereses particulares e individuales, el performance personal por último la individualización en el rendimiento grupal” (Seybold, 1974).

Seguidamente y haciendo mención al “Principio axiológico”, el cual cobra relevancia en cuanto que las actividades a ejecutar buscan corresponder tanto a la acción misma es decir a la práctica, como también al sentido (el por qué y el para qué) de dicha práctica y su influencia en cada uno de los sujetos, esto desde tres momentos específicos que son el encuentro con el yo, el encuentro con la naturaleza y el encuentro con el material didáctico, permitiendo a partir de estos relacionar este principio con la propuesta del ideal de ser humano entorno al desenvolvimiento adecuado en el entorno gracias al conocimiento y fortalecimiento de las habilidades y capacidades propias (Seybold, 1974).

Cada uno de los principios ubicados anteriormente, busca que, desde el fortalecimiento de la confianza se favorezca el desarrollo humano, entendido este como una complejidad de

dimensiones y ámbitos integralmente transversalizados, es decir, que una dimensión puede influir en otras.

Continuando con la caracterización del modelo pedagógico basado en la confianza y a partir de los principios rectores, serán mencionados los roles de los principales participantes del acto educativo, inicialmente se entiende que el rol del docente presente en este proyecto es visto como un guía y posibilitador de ambientes de confianza que brindan al estudiante la seguridad de poder expresarse, relacionarse y desenvolverse en el entorno con tranquilidad, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes. Por otra parte, el rol del educando se basa en un estudiante interactivo, propositivo, participativo y crítico capaz de aprovechar las circunstancias y ambientes de confianza propuestos por el docente, además debe poseer la capacidad de hacer significativo su aprender en la medida en que sistematiza y retroalimenta sus experiencias.

La sociedad y la cultura también desempeñan un papel influyente, ya que actúan como primeros formadores del sujeto, partiendo de los valores morales y religiosos inculcados desde la familia, pasando por las formas de relacionarse a partir de los intereses personales y colectivos y hasta las formas de vida determinadas por el entorno socioeconómico. Una vez caracterizados tanto el ¿qué? como el ¿quién?, del modelo pedagógico basado en la confianza, procederemos a mencionar el ¿cómo?, haciendo referencia al modelo didáctico que se relacionarán con los anteriores elementos.

### **Elementos didácticos**

Con relación a los elementos didácticos, que en otras palabras hace referencia a cómo se pretende trabajar metodológicamente el proyecto, el proyecto resume el contenido de esta sección siguiendo las características mencionadas por Bordoli (2007) citado por Ana Peri (2014), a través de las cuales realiza un recorrido que inicia señalando la labor del docente, que

se da desde la postura de un *guía* de los procesos de aprendizaje, mientras que el alumno se enfoca en *cultivar* esos saberes a partir de los procesos dados en los ambientes generados por el docente, otorgándole al saber un papel secundario como medio para el desarrollo que vendría a ser el objetivo principal del proceso, para finalmente mencionar que las actividades y sistema didáctico deben estar enfocados en el estudiante y dirigidos en torno a la práctica como eje metodológico de trabajo, lo que nos permite establecer una relación directa con nuestro enfoque y tipo de currículo, estableciendo las bases de dicha coherencia en que la confianza desde la perspectiva de este trabajo, es vista como una capacidad intrínseca al ser humano que puede evolucionar en pro de favorecer el desarrollo integral del sujeto en la medida en que esta le permite abrirse a nuevos saberes, experiencias y vivencias que le llevarían a retroalimentar lo esencial y así fortalecer sus distintas dimensiones desde la confianza como capacidad traída a contexto (Peri, 2014, p. 45).

Todos los contenidos del componente pedagógico, se deben ver evidenciados y transversalizados por algún elemento que permita dar cuenta del proceso y de las características que cumple el mismo, para ello y durante toda la ejecución del proyecto, se buscará que el modelo evaluativo formativo envuelva los elementos mencionados inicialmente y les permita tanto al cuerpo docente, como al cuerpo estudiantil evaluar, según los criterios pre-concertados entre dichas partes, el proceso que se lleva a cabo para fortalecer lo evidenciado a raíz de la retroalimentación y sistematización de los resultados de dicho proceso evaluativo.

Dentro de las características del modelo evaluativo formativo, expuestas por Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF, 2006, p. 32) y que tienen posibilidad de relacionarse con el propósito del proyecto, es posible ver que debe ir *enfocada en el proceso y hacia la práctica*, además de establecer un discurso desde la educación

física más *inclusivo, participativo y educativo*, en aras de relegar a la evaluación un papel como *diálogo, comprensión y mejora* de lo aprendido, dándole al currículo el carácter de *proyecto* y enfocándose en el proceso más que su producto, todo lo anterior irá bajo una corriente cualitativa que además de darle prioridad al aprendizaje y su proceso, permite a los estudiantes ser partícipes de su proceso evaluativo. Un sujeto que evalúa constantemente sus procesos de aprendizaje obtendrá la confianza necesaria para superar sus falencias y fortalecer sus debilidades en las distintas áreas y dimensiones del ser (FEADEF, 2006, pp. 32-34).

Ahora que se han aclarado los elementos característicos entorno a lo humano y lo pedagógico en el proyecto, se procederá a mencionar que elementos propios de la disciplina de la educación física regulan y soportan los postulados de este trabajo.

### **Eje Disciplinar**

En este eje, se encuentra ubicada la tendencia que más está acorde con los propósitos del proyecto, la psicomotricidad, tendencia que integra las áreas cognitiva, emocional y motriz, para permitirle al ser desde sus posibilidades, interactuar con el entorno social; de allí que su selección, se deba a la estrecha relación con el propósito de afrontar los estancamientos en el desarrollo motor mediante la generación de confianza, apuntando a que mediante sus capacidades y habilidades se influyan todas las áreas planteadas por esta tendencia, para que el sujeto sea capaz de desenvolverse en el entorno social.

Para desarrollar lo anteriormente mencionado, se toman desde Muntaner, J. tres áreas que configuran la formación del ser y que se encuentran presentes en dicha tendencia: el área cognoscitiva, el área afectiva y el área psicomotora. Cada una de estas áreas actúa de manera independiente, sin dejar de lado que todas permanecen relacionadas dentro del propio individuo. En el caso de este proyecto, se plantea hacer énfasis en el área psicomotora, la cual, recalca la

importancia del movimiento otorgándole, en conjunto con las experiencias corporales, la propiedad de vincular al ser con su entorno, permitiéndole al individuo alcanzar un mayor nivel de interiorización de lo aprendido. (Muntaner, 1986, p.1) De lo anterior, es posible establecer una generalidad de lo propuesto por la psicomotricidad, el énfasis en la importancia del movimiento y su trascendencia en la formación del ser.

A continuación, serán mencionadas dos finalidades de la psicomotricidad que van en congruencia con el objetivo del proyecto la primera finalidad se centra en “Normalizar el comportamiento general del niño”, frente a este postulado es necesario dejar claro que con normalizar no se entiende la estandarización del comportamiento en los individuos, sino que se igualen las oportunidades de desarrollo, hecha esta salvedad, se establece una relación directa entre esta finalidad y la problemática generadora del proyecto, la cual se centra en los estancamientos en el proceso de desarrollo motor, ya que se pretende normalizar y equilibrar las habilidades de un sujeto para desenvolverse en el entorno, planteando un tratamiento de dichos estancamientos, en la búsqueda de su superación.

La segunda finalidad es *Facilitar los aprendizajes escolares*, donde resulta importante resaltar, que debería ser deber de cualquier tipo de aprendizaje hacer que su proceso de enseñanza sea entendible y asimilable para la vida particular de cada estudiante. Esta finalidad permite relacionar uno de los fundamentos de esta propuesta curricular, este es, el promover el desarrollo del ser desde sus distintas dimensiones, en ese orden de ideas la relación que se establece con la segunda finalidad de la psicomotricidad, se basa en la posibilidad que se genera en el ser al adquirir un carácter motrizmente confiado para desenvolverse más allá del entorno

de la clase de educación física, permitiendo que otras áreas del ser y del saber que se desarrollan en la escuela puedan ser más asimilables gracias a las características adquiridas.

La tendencia de la Educación Física denominada *psicomotricidad*, propone tres objetivos, que también deben estar encaminados a las finalidades de la tendencia, el primer objetivo es “Educar la capacidad sensitiva a partir de las sensaciones del propio cuerpo y del exterior”, elemento que resulta indispensable relacionar con la generación de confianza, puesto que dependiendo de las sensaciones que se le den al sujeto, este va a hacer uso de sus capacidades y habilidades para tener un mejor desenvolvimiento en el entorno; seguidamente se plantea el “Educar la capacidad perceptiva, estructurando la información recogida por las sensaciones en esquemas que le den unidad y sentido”, el hecho de que la tendencia tenga como objetivo uno de los elementos que se buscan en el ideal de ser humano propuesto por el proyecto, hace pertinente concretar una relación que, hablando desde los planteamientos del proyecto, hace referencia a la característica propia del ser *motrizmente confiado* de sistematizar sus aprendizajes para hacerlos significativos (Muntaner, 1986, p. 211).

El tercer objetivo que plantea la tendencia, es “educar la capacidad representativa y simbólica, entendiendo que el individuo debe interiorizar las percepciones para conseguir una imagen mental que le permita adecuar sus movimientos y acciones sin necesidad de elementos externos” (Muntaner, 1986, p. 211), con el fin de relacionar el planteamiento anterior con el proyecto, se debe iniciar mencionando que para, dicha capacidad de simbolización se deriva de las acciones que antes se le dificultaron al individuo y posteriormente fueron afianzadas, ya que desde el ideal de ser humano se le da importancia a la capacidad de reflexionar acerca de lo

experimentado y desde esa reflexión, reconocer las falencias y fortalezas, permitiendo que el sujeto sobrepase sus límites y lleve el movimiento a un nivel más complejo y consciente.

Esta tendencia, se encuentra dividida a su vez por tres corrientes. El primero planteado por Jean Le Boulch llamado el método psicocinético, definido como un método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas; uno llamado la educación corporal o psicopedagógica, propuesto por Louis Picq y Pierre Vayer, quienes piensan que la psicomotricidad es una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño; y finalmente, un tercer llamado la educación vivenciada cuyos creadores o mayores exponentes fueron André Lapierre y Bernard Aucouturier, quienes señalan que la psicomotricidad rebasa los límites de una técnica especializada, buscando ser el punto de inicio de toda educación (Zagalas Sánchez, Moreno, y Cachón Zagalas, 2001, pp. 264-265).

Ya contextualizados los postulados de la tendencia de la psicomotricidad y sus corrientes, es posible reconocer características que se encuentran en relación con los planteamientos del proyecto, sobre todo en el psicopedagógico o de la educación corporal, entendiendo que, responde a las finalidades inicialmente mencionadas, pero se orienta hacia la evolución y adaptación, en torno a las necesidades y elementos propios de cada individuo, con relación a ello, Muntaner menciona tres características fundamentales sobre las cuales se centra esta corriente.

La primera se refiere a que el punto de concentración es el momento del desarrollo psico-biológico en el que se encuentre cada sujeto, lo cual incluye también, los estados de evolución psicológico y neurológico. Como segunda característica, se halla la propuesta de rehacer las etapas pérdidas o corrompidas en el desarrollo, además de realizar una revisión

entorno a la evolución psicomotriz, buscando fortalecer el desarrollo propio del sujeto hasta lograr equilibrarlo entorno a las premisas señaladas por la teoría, que para el caso del proyecto es la del *ciclo vital completo* planteada por Erik Erikson, otorgándole al sujeto las mismas oportunidades que poseen otros seres cuyo desarrollo ha sido más completo, compartiendo uno de los postulados del proyecto en torno a la concepción del ser como un todo global, que desarrolla dicha totalidad desde cualquiera de sus dimensiones.

Finalmente y como tercera característica, se hace alusión sus objetivos, los cuales son, inicialmente normalizar el comportamiento general, aclarando que con normalizar se hace alusión más al equilibrio que a la estandarización, en segundo lugar facilitar los aprendizajes escolares y en tercer lugar, servir como base y preparar la educación de las capacidades que requiere todo aprendizaje, comprendiendo que para el proyecto, estos objetivos también ayudan a que desde el movimiento el ser construya y afiance un carácter *motrizmente confiado* que le permita responder a las demandas del entorno, incluyendo los estancamientos que se presenten en su desarrollo.

En resumen, la tendencia psicomotriz psicopedagógico, concibe al ser como un todo, yendo más allá del ámbito biológico y llevando al ser a que a partir de sus experiencias pueda fortalecer sus habilidades, a medida que sistematiza y reflexiona sus acciones, permitiendo encontrar un importante punto de anclaje con el proyecto, como lo es la característica que se plantea dentro del ideal de desarrollo del *ser motrizmente confiado*, la cual hace referencia al reconocimiento de las capacidades propias, así como el entendimiento de las posibilidades de

desenvolvimiento en el entorno, desde la formación de un carácter motrizmente *confiado* en la personalidad del sujeto.

### **Estilos de enseñanza.**

En la búsqueda de los estilos de enseñanza más acordes para el proyecto en específico, fue necesario remitirse a los estilos propuestos por Sara Ashworth y Muska Mosston, de los cuales fueron seleccionados dos estilos que se consideran van de acuerdo con el objetivo y problemática del proyecto, estos son por un lado la enseñanza basada en la tarea y por el otro la autoevaluación, estilos que se destacan por permitir al docente tener un mayor acercamiento con los estudiantes y las decisiones a tomar tanto en el momento de impacto y eventualmente post-impacto.

Mosston y Ashworth, proponen un espectro con respecto a los estilos de enseñanza resaltando la importancia de cada uno de ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su pretensión al ejecutarse en el aula, en razón de ello, se mencionan los objetivos específicos para cada estilo, así como su influencia en el rol del estudiante y el docente; en ese orden de ideas, dentro de los objetivos del primer estilo de enseñanza seleccionado, el de la enseñanza basada en tareas, donde como primer elemento característico es posible ubicar el traspaso de ciertas decisiones del profesor hacia el alumno, permitiendo crear nuevas relaciones entre los dos actores principales del acto educativo, por otra parte, se halla un segundo elemento característico cuando se busca evidenciar la relevancia que tiene la ejecución de una tarea, en el desarrollo de la persona, es decir, qué incidencia real tendrá para la vida del ser la realización o no realización de cierta actividad.

El estilo de enseñanza basada en la tarea, como indica su nombre se centra en que el docente adopte el rol de generador de ambientes de aprendizaje propicios para que el estudiante

mediante un objetivo propuesto en consenso con el docente previamente, pueda llegar a desarrollar sus dimensiones y capacidades, teniendo en cuenta que el objetivo de la actividad, debe ir enfocado más en el proceso que se genera dentro del sujeto que en el saber que este obtiene al conseguir el objetivo de la acción, es decir, se centra principalmente en el proceso y relega un poco la función del logro o la meta. (Mosston y Ashworth, 1986, p. 43)

Como segundo estilo de enseñanza seleccionado, se encuentra el estilo de la autoevaluación, el cual resalta aún más el traspaso de decisiones al alumno y tiene como fin generar un mayor sentido de responsabilidad y compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte del individuo. Lo anterior busca lograrse desde el desarrollo de la conciencia tanto con respecto al ser mismo como a los demás, la autoevaluación se fundamenta en la capacidad del ser de evaluar sus propios progresos y acciones respecto a la ejecución de los movimientos, sin relegar al maestro de su labor que en este caso adopta la postura de observador y diseñador de los ambientes que propicien dicha reflexión, es desde la autoobservación y la utilización de criterios de observación que el sujeto logra evaluar sus acciones, procesos y desempeños, para posteriormente llevar dicho análisis a un ambiente intrínseco al sujeto y de reflexión propia.

Es destacable que, dentro de su rol, el estudiante tendrá la posibilidad de liberarse de las fuerzas externas para confiar en sí mismo y lograr su propia evaluación y así, desde la autoevaluación, el alumno será crítico con su propio actuar, lo que le permitirá aceptar tanto sus deficiencias como fortalecer sus aciertos, (Mosston y Ashworth, 1986, p. 125) elementos que además de formar parte del estilo de enseñanza en cuestión, forman parte del ideal de ser humano a formar; en ese orden de ideas, el cómo del proceso de enseñanza aprendizaje

expresado en los estilos de enseñanza, fundamenta su relación con el proyecto en la medida en que apunta hacia la construcción del ser motrizmente confiado.

Finalmente, será utilizado el estilo de enseñanza de la *inclusión*, el cual pretende propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades en las cuales el estudiante además de tener la posibilidad de realizar la ejecución de las tareas propuestas varias veces y hasta su afianzamiento, también podrá seleccionar el nivel de dificultad con el cual se sienta dispuesto a realizar la tarea, logrando cumplir de esta forma con el objetivo general planteado por el estilo, la inclusión de los estudiantes en la clase independientemente de sus diversas capacidades (Mosston y Ashworth, 1986, p. 139).

Dentro de los objetivos propuestos por el estilo, también se tienen en cuenta más elementos que la inclusión de la diversidad humana, también contempla dentro de sus proposiciones, el tener en cuenta la exclusión como factor probablemente consecuente de la ausencia de *confianza* en la ejecución de una acción de carácter *motriz*. Esta exclusión tendría lugar en gran medida debido al desconocimiento de las capacidades y habilidades por parte de los individuos, gracias a lo cual surge la posibilidad de identificar y reconocer dichos elementos desde las posibilidades que brinda el estilo de la inclusión, en la medida en que propone una realidad que se acomoda a las distintas capacidades y niveles de ejecución de las acciones por parte de cada estudiante.

La estructura propuesta por el estilo resulta similar a la de los estilos anteriores, teniendo como labor del docente la fase de pre-impacto y para el estudiante, las fases de impacto y post impacto. El momento de impacto presenta una propuesta interesante que permite al estudiante realizar un proceso de auto evaluación en materia de capacidad y con el fin de identificar en qué nivel de la tarea podría realizar la ejecución, para sí mismo aumentar la complejidad si fue

ejecutada con éxito, mientras tanto, el docente tendrá en su papel la realización del “feedback” o proceso de retroalimentación, centrándose en la selección del estudiante y la actividad a ejecutar además del nivel que este seleccionó para realizar la tarea. Termina siendo entonces de suma importancia el momento del impacto, pues es allí donde el estudiante utilizara los conocimientos de sí mismo para llevarlos a su realidad y contexto, para que dicha autoevaluación, les permita desde el estilo de la inclusión fortalecer la búsqueda del ideal de ser humano, evidenciando indicios de confianza motriz en los estudiantes.

## Capítulo III

### Diseño de la implementación

El proyecto “la confianza motriz en el desarrollo humano requiere para su implementación la caracterización de la institución en la cual se plantea realizar el pilotaje, señalando inicialmente que es una institución educativa de carácter formal, privada y convenio con el estado, llamada Instituto Técnico Comercial Cerros de Suba, ubicada en la localidad de Suba, en Bogotá D.C., donde se tiene como Plan Educativo Institucional “la formación integral, para la vida y el trabajo”. En esta institución se desarrollará la ejecución piloto entorno a los elementos propuestos por el proyecto, tomados a partir de la teoría de desarrollo humano del ciclo vital completo de Erik Erikson, los lineamientos del currículo abierto y práctico que soportan el diseño curricular, los principios pedagógicos bajo los cuales se regirá la propuesta, los elementos didácticos, estilos de enseñanza basado en la tarea, inclusión y autoevaluación de Ashworth y Mosston, la evaluación formativa, así como la tendencia de la educación física de la Psicomotricidad en su enfoque de la Educación corporal (Psicopedagogizada).

De los elementos mencionados, es necesario señalar que apuntan a la construcción y formación del ideal de ser *motrizmente confiado*, lo cual permite relacionarlos a través de la construcción de un diseño curricular, basado en estos contenidos y que permite evidencia la manera de ubicarlos en el plano de la implementación, para ello, se presenta una ilustración del macro-diseño propuesto para el proyecto, representado a manera de *galaxia* y en el cual se podrán observar los ejes temáticos desde los cuales se pretende implementar el proyecto,

teniendo en cada uno de ellos su propósito propuestos desde la tendencia de la psicomotricidad en su enfoque de educación corporal. (Ver figura 1)

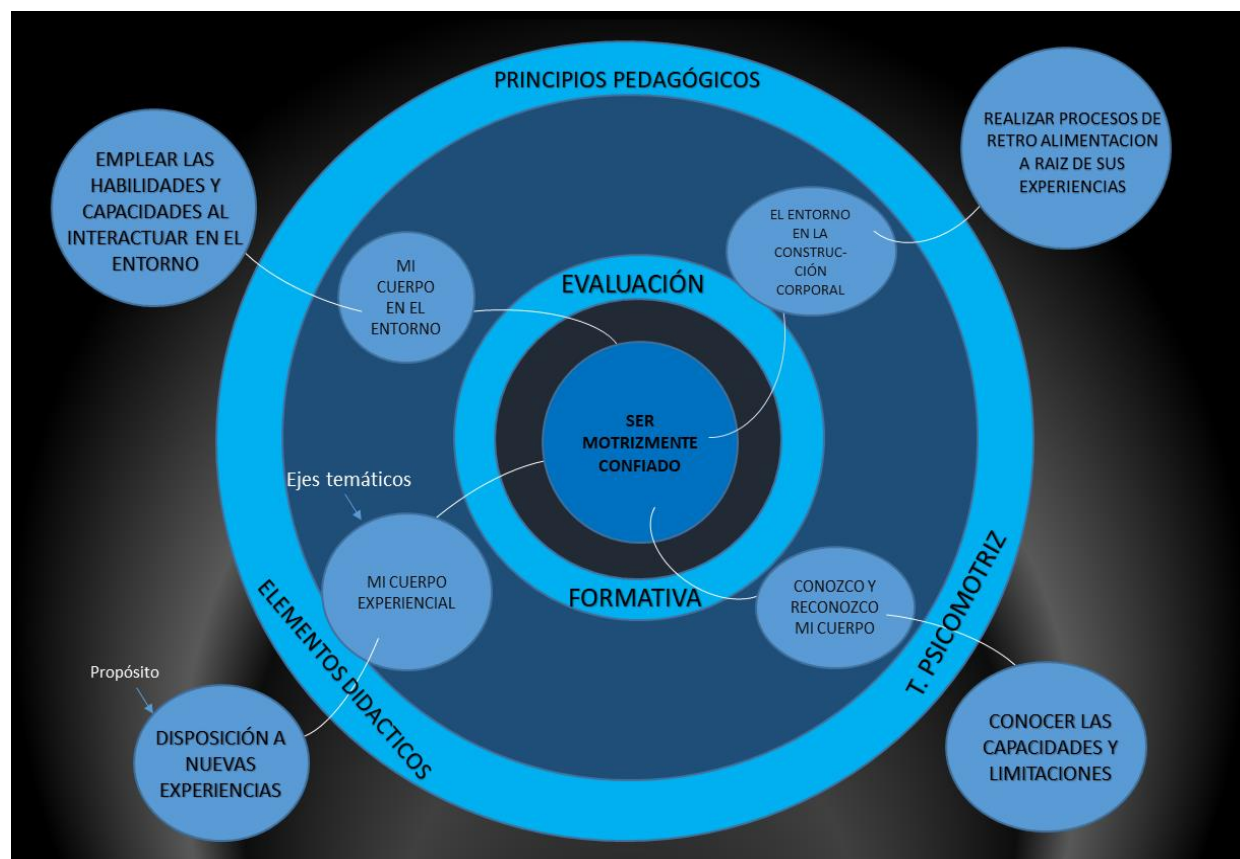


Figura 1. Diagrama de galaxia. Contiene los elementos propios del macro diseño del proyecto. Fuente propia.

La presentación de los cuatro *ejes temáticos* de la propuesta y sus propósitos específicos no obedece a ningún orden de ejecución, ya que este se derivará del diagnóstico realizado en la población. Para aclarar la manera en la que fueron desarrollados los ejes componentes del macro diseño, se presenta como ejemplo el eje temático “*conozco y reconozco mi cuerpo*”, cuyo propósito es *conocer las capacidades y limitaciones* que tiene el sujeto, mencionando que dicho propósito, nace de la relación establecida entre la propuesta para afrontar la problemática del proyecto y los contenidos propios de la educación física que son

propuestos desde la tendencia de la psicomotricidad psicopedagogizada. Es pertinente mencionar, que todos los ejes se encuentran permeados y transversalizados por la evaluación formativa, la cual se caracteriza por ser un proceso constante que le permite al docente determinar qué elementos se deben fortalecer, transformar o suprimir del proceso de enseñanza aprendizaje, así como también permite definir en qué momento o eje temático, ubicar el proceso dependiendo de las necesidades de los estudiantes.

Para complementar lo anteriormente señalado, serán mencionados los elementos propios para cada eje temático, así como su pertinencia con los contenidos de la perspectiva educativa representados en el segundo capítulo, lo anterior aclarando que el orden en el que se presentan no corresponde a él orden de ejecución.

### **Ejes temáticos y su contenido**

Se inicia el recorrido por los ejes temáticos con el titulado “*Conozco y reconozco mi cuerpo*”, el cual presenta como propósito conocer las capacidades y limitaciones del sujeto, lo que permite encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la primera característica de un ser motrizmente confiado que se refiere a la capacidad de *reconocer, dimensionar y experimentar* las capacidades y limitaciones propias, es entonces donde se establecen desde el área disciplinar los elementos que se cree permitirán alcanzar dicho fin, estos son, los patrones básicos de movimiento, tales como correr, saltar, agarrar, lanzar y patear, así como la combinación de estos elementos en lo que se denomina *coordinación dinámica y la coordinación viso motriz*, haciendo la salvedad que estos contenidos son la excusa, mediante las cuales se pretende que el ser entienda sus capacidades y limitaciones.

En pro del anterior postulado, se plantea que todos estos elementos se vean evaluados a través de una evaluación formativa, centrada en el proceso, la cual determina el paso que seguir

y en que patrón se debe hacer énfasis. Cabe resaltar que este eje pretende que los estudiantes reconozcan las habilidades con las que cuenta el sujeto, entendiendo el papel fundamental en el desarrollo como seres integrales, además de fortalecer los elementos propios de la construcción de la confianza en el ser a través de la posibilidad de ejecutar acciones de forma más consciente y exitosa.

Otro eje temático es “*mi cuerpo en el entorno*”, cuyo propósito específico es permitirle al estudiante *emplear las habilidades y capacidades al interactuar en el entorno*, propósito que apunta a la segunda y sexta características propias del ser *motrizmente confiado*, las cuales hacen mención a la capacidad de *saber lo que se “es” y lo que se puede hacer en el entorno social*, además de *emplear sus habilidades y capacidades para desenvolverse en su entorno*. Desde el área de la educación física, la psicomotricidad permite relacionar contenidos incluidos en los *movimientos reflejos y las conductas neuro motrices*, estas últimas hacen referencia a *la tonicidad, la postura* y la lateralidad, elementos que permiten al ser comprender su lugar en el entorno gracias a la capacidad de acción en el contexto, obtenida de dichas acciones. Al trabajar estos elementos se busca aumentar el uso de dichas capacidades en la ejecución de los movimientos e interacciones que realiza el sujeto con el entorno, pretendiendo fortalecer la construcción de la confianza a través de un constante proceso de evaluación enfocado en verificar si realmente se le otorga el papel que se merecen dichos movimientos y si le permiten o no al sujeto desenvolverse mejor en el contexto.

Se planteó también un eje que lleva por nombre “*mi cuerpo experiencial*”, su propósito se basa en desarrollar en los sujetos la capacidad de *apertura a nuevas experiencias*, a través de contenidos como la *ideo motricidad* (capacidad de simbolización mediante la educación senso-perceptiva), la *praxis* (entendida de la unión de lo teórico con lo práctico en la acción), entre

algunos elementos que apoyan y dirigen el acto de enseñanza en este proyecto, hacia el fortalecimiento del ideal de ser humano a formar, promoviendo esa capacidad de apertura a nuevas experiencias, además de hacer uso de las capacidades y habilidades, para desenvolverse en el entorno, lo que le brinda al ser *motrizmente confiado* la posibilidad de que a través de dicho desarrollo de la confianza en el movimiento, su desenvolvimiento en el entorno se realice de una mejor manera, haciendo la salvedad de que en comparación con el propósito del eje *mi cuerpo en el entorno*, se busca que el ser desde la interiorización de sus capacidades, sea capaz de trasladar esos saberes al entorno.

Por otro lado, el eje “*el entorno en la construcción corporal*” posee como propósito lograr que el estudiante realice *procesos de retroalimentación a raíz de sus experiencias*, propiciando un carácter crítico en su actuar, además de permitirle hacer un uso adecuado de sus capacidades, las cuales se verán fortalecidas a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda de la generación de confianza, para ello fue establecido que desde la disciplina de la educación física y la psicomotricidad de la educación corporal, se trabajara entorno a la orientación espacial, la estructuración temporal y el ritmo, elementos que le permitirán hacer una autoevaluación de la manera de moverse además de fortalecer la confianza a la hora de ejecutar dichos movimientos. Se presenta una figura donde se encuentran los ejes temáticos, sus propósitos y sus contenidos, buscando generar mayor claridad (ver figura 2).

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - PROYECTO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA				
EJES TEMÁTICOS "LA CONFIANZA MOTRIZ EN EL DESARROLLO HUMANO"				
OBJETIVO: La formación de un ser, cuya personalidad evidencia confianza motriz fortaleciendo su desarrollo a partir del reconocimiento del entorno y la transferencia de saberes y experiencias a planos reales mejorando la manera de desenvolverse en su vida cotidiana.				
EJES TEMÁTICO	Conozco y reconozco mi cuerpo	Mi cuerpo en el entorno	Mi cuerpo experiencial	El entorno en la construcción corporal
PROPÓSITO DEL EJE	Conocer las capacidades y limitaciones.	Emplear las habilidades y capacidades al interactuar con el entorno.	Generar disposición a nuevas experiencias	Generar procesos de retroalimentación a raíz de las experiencias.
CONTENIDO	Patrones básicos de movimiento, motricidad fina: carrera, salto pateo, lanzamiento, recepción.	Fase de movimientos reflejos, conductas neuro motoras: Tonicidad, postura y lateralidad.	Habilidades motrices especializadas: Praxis, Grafomotricidad, Ideomotricidad.	Fase de movimientos rudimentarios, conductas perceptomotrices: Orientación espacial, estructuración temporal, ritmo.

Figura 2. Cuadro de ejes temáticos. fuente propia

A manera de complemento a la descripción de los ejes temáticos propuestos en el proyecto, es necesario señalar que el momento evaluativo en cada una de dichos ejes, se da en cada uno de los espacios y sesiones donde tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que desde la corriente de la evaluación formativa (FEADEF, 2006, p. 37) se establece que este proceso debe hacerse constantemente y enfocándose en el progreso llevado a cabo por cada uno de los estudiantes inmersos en dicho proceso, más allá de si este logra o no dar con un objetivo específico que tal vez ignore por completo lo que el alumno hace antes de llegar allí.

Ahora que han sido señalados los elementos básicos propuestos para cada uno de los ejes temáticos que componen el proyecto, es importante aclarar que al tener como característica pedagógica que el diseño curricular del proyecto se efectúa en el marco de un currículo abierto,

el orden de los contenidos se verá influenciado por las necesidades propias del estudiantado, dejando la decisión de escoger cual eje se trabajará, a una prueba diagnóstica entorno a los elementos propuestos según la teoría de desarrollo humano para la etapa escolar (ciclo vital de Erikson) y la teoría de desarrollo motor para la etapa escolar y adolescente (Manual de aprendizaje y desarrollo motor de Granda), así como los elementos que competen al ideal de ser humano propuesto en este proyecto.

Para lograr lo anteriormente mencionado se diseña una rúbrica de evaluación que da cuenta de estos elementos, buscando entablar relación entre los elementos de las teorías de desarrollo humano y desarrollo motor, con las características que componen el ser *motrizmente confiado*, agrupados en tres aspectos, el motor, el cognitivo y el social-emocional, a su vez envueltos por el área de la confianza motriz.

Dependiendo entonces del diagnóstico y lo que el mismo genere, se tomará la decisión de establecer qué eje temático y contenido deberá ser trabajado en el espacio, resultando así necesario un instrumento que, en primera instancia de cuenta de las relaciones establecidas en la rúbrica de evaluación general, las unidades y los elementos constituyentes de la perspectiva educativa, además de propiciar un análisis de dichos contenidos entorno a las actividades propuestas para su abordaje (Ver figura 3).

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - Rubrica de evaluación general-"la confianza motriz en el desarrollo humano"		
Elaborado por: Etnny Higuera, Miguelangel Pineda, John Ramirez y Yerson Fonseca		
AREA DE LA CONFIANZA MOTRIZ		
ASPECTO MOTOR (M)	ASPECTO COGNITIVO (C)	SOCIAL Y EMOCIONAL (SE)
<b>HABILIDADES MOTRICES BASICAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• M1 Carrera</li> <li>• M2 Salto (vertical, horizontal)</li> <li>• M3 Patada</li> <li>• M4 Lanzamiento</li> <li>• M5 Recepción</li> <li>• M6 motricidad fina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C1 Tiene la capacidad de ordenar objetos por categorías.</li> <li>• C2 Tiene la capacidad de ordenar creciente o decrecientemente objetos.</li> <li>• C3 Es Capaz de ordenar escalonadamente y en orden jerárquico una serie de objetos.</li> <li>• C4 Logra comprender que los objetos pueden mantener dimensiones fijas: "numero", "longitud", "cantidad", "masa" y "peso".</li> <li>• C5 Esta en capacidad de comparar, someterse y someter a prueba a los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SE1 Sabe lo que puede hacer y lo que representa adaptando sus conductas para interactuar con los otros en su entorno social.</li> <li>• SE2 Las experiencias le permiten construir su personalidad, brindándole la oportunidad de socializar y tener un punto de vista multifacético sobre los demás.</li> <li>• SE3 Reacciona ante la motivación de la sociedad, de un logro o de un conocimiento dándole paso a nuevas experiencias.</li> <li>• SE4 Reconoce y entiende sus emociones y a raíz de las experiencias su modificación y control.</li> <li>• SE5 Es capaz de manifiesta sus pensamientos y emociones creando subgrupos sociales.</li> <li>• SE6 Entiende sus capacidades y limitaciones creando grupos sociales, con capacidades y conocimientos similares</li> </ul>

*Figura 3. Rubrica de evaluación general parte 1. Contiene los elementos centrales a trabajar en el proyecto. Áreas de trabajo del proyecto curricular. fuente propia.*

Se establece entonces, el formato de micro-diseño o planeación de clases, bajo el cual será analizada la ejecución del proyecto ya que reúne no solo los elementos que tradicionalmente lleva una planeación de clases, que son objetivos o propósitos de la sesión, metodología a emplear, distribución de materiales, tiempos y espacios, entre otros; sino que cumple una función de “diario de campo” gracias al espacio “observaciones o sugerencias del acompañante” donde como su nombre lo indica, se ubicarán los comentarios a los sucesos y análisis dados por el docente encargado del proceso de evaluación durante la sesión.

El formato se encuentra dividido en tres grupos de campos, uno inicial de contextualización, que incluye los elementos característicos tanto de la institución como de los estudiantes y docentes en formación, ubicado desde la parte superior del micro-diseño, luego donde se encuentra el segundo grupo de campos que señalan los elementos metodológicos básicos de la configuración de la clase, estos son, la tendencia de la educación física, el

propósito para la sesión, la fase de la clase en la cual se encuentran enmarcadas cada una de las actividades, el tiempo destinado para esas actividades y los elementos propuestos en la rúbrica que serán objeto de trabajo en dicha sesión, finalmente, ubicados en la parte inferior del formato se encuentran los elementos constituyentes al proceso evaluativo tanto de los estudiantes y su proceso, como del programa y su diseño. Lo anterior se sistematiza en el formato que se presenta en la siguiente ilustración (ver figura 4).

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACION FISICA LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA FORMATO DE MICRODISEÑO			
FECHA:	INSTITUCION EDUCATIVA:	PROFESOR ASESOR:	
HORA:	GRADO:	PROFESORES PRACTICANTES:	
TEMA:	CLASE N°:	N° DE ESTUDIANTES:	
PROPOSITO:			
TENDENCIA:			
FASE	ACTIVIDAD	CRITERIOS	TIEMPO
FASE INICIAL			
FASE CENTRAL			
FASE FINAL			
OBSERVACIONES O SUGERENCIAS DEL ACOMPAÑANTE			
EVALUACION:			

Figura 4. Formato de sesión de clases (micro diseño). Fuente propia.

## **Evaluación**

El proceso evaluativo diseñado para la implementación se basa en la evaluación formativa, la cual tiene como foco central el énfasis en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgándole la posibilidad al estudiante de corregir sus errores y dar un paso adelante en su formación, es decir que “la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más” (FEADEF 2006, p. 37), correspondiendo entonces a este postulado, se plantea la realización de una evaluación de carácter formativo y constante que le permita al docente diseñar los ambientes adecuados para que el alumno corrija sus fallos y proceda a aprender otras cosas, para ello se elaboran una serie de rubricas de evaluación, basadas en los elementos propuestos por la tendencia de la psicomotricidad, los elementos propios de la etapa de desarrollo en la cual se encuentran los estudiantes, el ideal de ser humano a formar y los principios rectores de la propuesta curricular, pretendiendo a la vez realizar una relación entre las áreas humanística, pedagógica y disciplinar.

Para evidenciar lo anteriormente expuesto, se presentan los criterios de evaluación para tener en cuenta en el área social-emocional, obtenidos de las relaciones establecidas entre el ideal del ser motrizmente confiado, la teoría de desarrollo psicosocial de Erik Erikson y las capacidades y habilidades que, según el manual de aprendizaje y desarrollo motor (Granda, 2002), se espera llegue a tener el ser motrizmente confiado. Antes de enumerar los criterios

anteriormente mencionados, es necesario aclarar que se les ha dado una nomenclatura para facilitar su ubicación dentro de los formatos de evaluación.

- SE1: Sabe lo que puede hacer y lo que representa sus conductas adaptando sus conductas para interactuar con los otros y en su entorno social.
- SE2: Las experiencias le permiten construir su personalidad, brindándole la oportunidad de socializar y tener un punto de vista multifacético sobre los demás.
- SE3: Reacciona ante la motivación de la sociedad, de un logro o de un conocimiento dándole paso a nuevas experiencias.
- SE4: Reconoce y entiende sus emociones a raíz de las experiencias, su modificación y control.
- SE5: Es capaz de manifestar sus pensamientos y emociones creando subgrupos sociales.
- SE6: Entiende sus capacidades y limitaciones, creando grupos sociales, con capacidades y conocimientos similares.

Para entender la manera de relacionar las teorías y elementos principales del diseño curricular con los propósitos del proyecto, se tomara como ejemplo el criterio “SE5” el cual nace a raíz de la capacidad e manifestar sus emociones y pensamientos, característica presente en el ideal de ser motrizmente confiado, junto con la capacidad de creación de subgrupos señalada por Granda en el manual de aprendizaje y desarrollo motor, como elemento presente en la etapa en la cual se encuentra la población dispuesta para la implementación, de esta manera, entendiendo que se evidencia una afinidad entre dichas premisas, se procede a unificar y crear un criterio que

responda a esa necesidad. Continuando, se presentan ahora los criterios propuestos para el aspecto cognitivo, enumerado con la letra C:

- C1: Tiene la capacidad de ordenar objetos por categorías.
- C2: Tiene la capacidad de ordenar creciente o decrecientemente objetos.
- C3: Es capaz de ordenar escalonadamente y en orden jerárquico una serie de objetos.
- C4: Logra comprender que los objetos pueden mantener dimensiones fijas “numero”, “longitud”, “cantidad”, “masa” y “peso”.
- C5: Está en capacidad de comparar, someterse y someter a prueba a los demás.

El aspecto cognitivo se basa en los elementos señalados en el Manual de aprendizaje y desarrollo motor (Granda, 2002), donde se nombran estas capacidades como posibles dentro de la etapa de desarrollo en la cual se realizará la ejecución piloto; de esa misma manera, en el aspecto motor, enumerado con la letra M, se hallan los siguientes criterios:

- M1: Madurez del patrón básico de movimiento de Carrera
- M2: Madurez del patrón básico de movimiento de Salto
- M3: Madurez del patrón básico de movimiento de Pateo
- M4: Madurez del patrón básico de movimiento de Lanzamiento
- M5: Madurez del patrón básico de movimiento de Recepción
- M6: Madurez en las habilidades motrices específicas: Motricidad fina.

En la figura 5, se presenta la lista de seguimiento del formato rubrico de evaluación con los espacios correspondientes a cada criterio, siendo diligenciado con un aprobado (√) en caso de cumplir con el criterio o tener un patrón básico de movimiento maduro, con un guion medio (-)



## Capítulo IV

### Análisis de la experiencia

La intervención se llevó a cabo en el Instituto Técnico Comercial Cerros de Suba, institución de carácter privado y con convenio con el distrito, que cuenta con una comunidad académica compuesta por treinta personas escindidas en veintidós docentes de planta, siete encargados de sector administrativo y un practicante del Sena; además de cuatrocientos niños, niñas y jóvenes de edades que oscilan entre los cuatro y los dieciocho años. La institución está ubicada en la Cra.100 a #139-53, de la ciudad de Bogotá, más específicamente hablando en la localidad 11 (Suba), sector comercial y residencial de estrato socioeconómico 2 a 4; su PEI se basa en la educación integral para la vida y el trabajo, fomentando como valores institucionales la solidaridad, la trascendencia cultural, la inclusión de género, el respeto, la autonomía, la responsabilidad y la sana convivencia, por lo cual, la institución lleva más de 30 años prestando los servicios educativos a los vecinos del sector de la Campiña de Suba.

En esta propuesta curricular, se trabajó con el grado quinto de primaria, compuesto por niñas y niños entre los 9 y 13 años, entrando así en la etapa que, según Juan Granda en su texto Manual de aprendizaje y desarrollo motor se denomina etapa escolar, caracterizada por ubicar a los infantes en una etapa de pensamientos concretos, donde el niño es capaz de manejar con mayor precisión la lógica y evita confundirse por las apariencias. Por otra parte, Erik Erikson según como lo presenta en su texto “el ciclo vital completo” permite ubicar esta población en el cuarto estadio de desarrollo, caracterizado por la confrontación entre la “laboriosidad” y la “inferioridad”, otorgándole a las relaciones que se encuentran en la escuela, un papel trascendental en el desarrollo de los sujetos, ya que es allí donde se empiezan a ver las relaciones

de poder, entre un sujeto líder y un sujeto liderado, elementos que influyen en la construcción de la personalidad en los sujetos, sea cual sea el papel que este desempeña dentro de un subgrupo social (Bordignon, 2005, p. 52).

Continuando con la descripción de la población, desde el aspecto social se identifican ciertas características propias de la etapa de desarrollo en la cual se encuentran los estudiantes, una de ellas es el abandono o la superación del egocentrismo, dinámica bajo la cual los niños desarrollan un punto de vista multifacético sobre el resto de las personas, logrando ser más conscientes de las personalidades, los motivos y las emociones que subyacen de la conducta del otro, para de esta forma adaptar la propia conducta e interactuar adecuadamente con los demás. Otra característica visible, es el hecho de que los estudiantes entienden que se deben adaptar al grupo, respetando las reglas establecidas en esas comunidades, permitiéndoles trabajar en actividades grupales como juegos y deportes. Finalmente, se halla una particularidad en torno a las habilidades para la resolución de problemas presentes en los estudiantes, quienes dejaron entrever una capacidad desarrollada entorno al hecho de pensar en soluciones alternativas a los conflictos sociales (Granda J, 2001, p.63).

En el desarrollo emocional, según Granda, en esta etapa el niño avanzará en el control y la regulación de sus emociones, en tanto que es capaz de evaluar la pertinencia de algunos de sus estados emocionales, elemento que en etapas anteriores se encontraba guiado o dirigido por agentes externos, como los padres y el maestro, mientras que en esta etapa los niños empiezan a desarrollar principios de autonomía permitiéndole, además, adquirir mayor control sobre sus emociones. Otra característica a resaltar es la motivación, elemento que presenta variaciones con relación a la etapa anterior, dentro de las motivaciones sobresale la motivación social que a partir de esta etapa, comienza a tener mayor valor para el niño, ello en razón de la comunicación y la

interacción con sus iguales, seguida de la motivación entorno al logro, que desemboca en que el niño quiera competir para conocer cuál es el lugar que ocupa dentro del subgrupo o colectivo al cual hace parte, por último se encuentra la motivación ante el conocimiento, la cual se caracteriza por una etapa de curiosidad, de exploración y de evaluación (Granda J, 2001, p.64).

En el aspecto Biológico, los estudiantes se encuentran en una etapa en la cual ocurren bastantes cambios, uno de ellos es el perfeccionamiento que sucede en las células nerviosas que para este estadio se encuentran creando redes ramificadas que les permitirán especificarse, de la misma forma las neuronas y las dendritas se recubren de mielina, sustancia que acelera la transmisión de impulsos neuronales permitiendo un mayor control sobre las funciones motrices y aptitudes sensoriales, mejorando en general la capacidad intelectual. En esta etapa, además, se diferencian las características propias de hombres y mujeres mediante el inicio del desarrollo de los órganos sexuales, dejando como factor predominante que el desarrollo de las niñas inicia de los diez a los doce años evidenciando un aumento del tamaño del pecho y las caderas, mientras que en los niños iniciaría dos años después (Granda J, 2001, p.64).

Una vez contextualizada la población para la ejecución del plan piloto, se procede a desarrollar el primero de los cuatro momentos mencionados al inicio del capítulo, este es el diagnóstico, correspondiente a las sesiones número uno y dos de la implementación, las cuales tenían por objetivo *evidenciar si existen estancamientos en el desarrollo motor a partir de los patrones básicos de movimiento*, en la primera sesión y *propiciar el reconocimiento de las debilidades, habilidades y fortalezas a partir de la coordinación dinámica* para la segunda, buscando diagnosticar si existe algún deterioro en el nivel de desarrollo de los estudiantes, en este caso, centrándose en el nivel de madurez en la ejecución de los patrones básicos de movimiento y la habilidad motriz específica de motricidad fina, teniendo en cuenta que la

primera sesión pretendió completar ese propósito de manera global, atendiendo más a la efectividad de las actividades que a la técnica empleada, mientras que durante la segunda sesión se tuvo la variable de madurez más en cuenta. En estas sesiones se desarrollaron actividades basadas en los contenidos propuestos por la tendencia de la educación física de la psicomotricidad denominados para este caso, patrones básicos de movimiento, los cuales incluyen la carrera, el salto, el pateo, el lanzamiento y la recepción, concordando con la teoría de desarrollo motor de Juan Granda (2002, p. 61) que los menciona como elementos necesarios en esta etapa del desarrollo, buscando evidenciar qué nivel de madurez poseían los estudiantes en la ejecución de dichos patrones y con este fin, fueron desarrolladas seis actividades divididas en tres fases, inicial, central y final, enmarcadas en el estilo de enseñanza basada en la tarea (Mosston y Ashworth, 1986, p. 43).

A continuación, serán mencionados los detalles del plan piloto de esta propuesta curricular, recorrido que será dividido en cuatro momentos, uno inicial de *diagnóstico*, que busca identificar como se encuentran los estudiantes en contraste con la teoría de desarrollo motor, del resultado de esta, nace una segunda fase centrada en el *fortalecimiento de habilidades* en la búsqueda de empezar a generar confianza, seguidamente y a partir de la segunda fase, se deriva un tercer momento denominado como *fase de contraste*, donde se confrontan las conclusiones arrojadas por la fase de diagnóstico, con un momento posterior al fortalecimiento de dichos elementos entorpecidos, y por último, se propuso una fase de *reto* donde se pretende que el estudiante haga uso de los elementos que logró adquirir y afianzar gracias al trabajo realizado a lo largo de toda la implementación, buscando además, dar cuenta de unas características iniciales de personalidad confiada motrizmente. Para dar cuenta de estos planteamientos, se procederá a contextualizar lo anteriormente mencionado, a través de la descripción de lo sucedido durante

cada uno de los cuatro momentos mencionados, así como estableciendo la reflexión (ver figura 6).

MAPA DE LA IMPLEMENTACIÓN	
FASE	SESIONES CORRESPONDIENTES
FASE DE DIAGNÓSTICO	SESIÓN 1
	SESIÓN 2
FASE DE FORTALECIMIENTO	SESIÓN 3
	SESIÓN 4
	SESIÓN 5
FASE DE CONTRASTE	SESIÓN 6
	SESIÓN 7
	SESIÓN 8
FASE DE RETO	SESIÓN 9

*Figura 6. Mapa de la implementación, Fuente propia*

### **Fase de diagnóstico**

Esta fase tiene como propósito responder a lo planteado en la perspectiva educativa del proyecto, ya que al ser un proyecto curricular de tipo abierto, debe centrar su atención en las necesidades propias de la población con la cual se va a trabajar, en ese orden de ideas, esta fase permitirá al cuerpo docente encontrar dichas necesidades con relación a la problemática a tratar, para el caso de este trabajo, se evidenció que la población contaba con ciertos elementos propuestos por la teoría de desarrollo pero que a su vez carecía de otros; esta premisa será sustentada a lo largo de las sesiones uno y dos. Por otra parte, esta fase busca identificar si se presentan o no estancamientos en el desarrollo motor de la población, entendiendo el termino *estancamiento* como la estancia o atasco en un estado de menor desarrollo, al que la teoría de desarrollo sugiere para determinada edad. (J, Granda. 2002)

## Sesión 1

Dentro de la primera fase de implementación del proyecto, denominada *fase diagnóstica* se ubica la primera sesión, la cual tuvo como finalidad identificar si existían estancamientos en el desarrollo motor de la población, centrándose en actividades que involucrasen los patrones básicos de movimiento, para lograr dicho propósito fueron propuestas una serie de actividades de tipo pre-deportivas que buscaban generar un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes hicieran uso de dichas habilidades y así identificar si el estudiante ejecutaba cada patrón de manera acorde con la técnica propia de dicha etapa del desarrollo, por medio de lo cual era posible evidenciar si existían o no estancamientos en dicho desarrollo.

Antes de entrar a mencionar lo ocurrido durante la sesión y establecer el análisis, es pertinente señalar que, durante la primera sesión, los estudiantes se encontraban rodeados por fenómenos externos que pudieron afectar su comportamiento cotidiano, por ejemplo, la llegada de nuevos docentes al espacio académico, momento durante el cual se contó con el acompañamiento de la docente encargada del espacio, lo que redujo el impacto producido por el cambio de docentes. Posteriormente si sería relegada la dirección del espacio a los docentes en formación, generando un espacio más cercano con los estudiantes, permitiendo exponer la intención de la intervención en la institución, así como el plan de trabajo a seguir.

Luego de establecer los lineamientos básicos de la implementación se dio paso al desarrollo de la primera sesión incluida en el marco del momento diagnóstico, partiendo desde la fase inicial con una actividad que involucró la motricidad fina, propuesta dentro de los elementos característicos de la tendencia de la psicomotricidad y que además forma parte del programa de la institución, convirtiéndose por ello en un elemento constante para las sesiones futuras; dicha actividad consistió en coser un pequeño hilo-alambre a través de una maya de plástico, tratando

de igualar la figura presentada en el tablero, ello con el propósito de evidenciar si los estudiantes contaban con la sensibilidad necesaria para realizar tareas motrices precisas, incluidas dentro de las habilidades motrices específicas presentes como contenido de la tendencia psicomotriz. Para la fase central de la sesión, diseñada en un ambiente más amplio y pensada para una mayor movilidad, fueron ubicados los estudiantes en dos estaciones, cada una con un docente encargado, las cuales se encontraban basadas en juegos predeportivos de futbol y baloncesto, buscando evidenciar los patrones básicos de movimiento de lanzamiento, recepción, pateo, salto y carrera. La actividad basada en el predeportivo de futbol consistía en utilizar un circuito demarcado por el patio, pretendiendo que los estudiantes hicieran uso de los patrones básicos de pateo y carrera buscando acertar un pase al profesor que se encontraba dirigiendo la actividad; por otra parte, en la actividad basada en el predeportivo de baloncesto se buscaba realizar una cadena de pases con movimiento por el espacio demarcado entre parejas, tríos e incluyendo al profesor que dirigía la actividad, de esa manera, los estudiantes tuvieron la necesidad de utilizar tanto un patrón básico de lanzamiento, como de recepción; a medida que el tiempo de actividad en las dos estaciones avanzaba, se iban agregando nuevos requisitos, por ejemplo, para realizar el pase de pateo se debían realizar cinco saltos verticales en el puesto para ganar el derecho a patear y ejercicios similares, gracias a lo cual fue posible incluir todos los patrones básicos de movimiento.

Cabe resaltar que, en aras de realizar un diagnóstico efectivo, fue necesario ubicar en cada estación un docente de apoyo, buscando mantener la atención de los estudiantes en las actividades solicitadas, esto ante la necesidad de llamar la atención de los estudiantes en

repetidas ocasiones, lo cual llevó a pensar que quizás los estudiantes no estaban acostumbrados a una ejecución autónoma de las actividades, en este caso, del espacio de Educación Física.

La manera de evaluar el desarrollo de las actividades anteriormente expuestas fue con base en el nivel de ejecución de los patrones básicos de movimiento, contrastando los movimientos realizados por los estudiantes con lo planteado para dichos patrones por el manual de aprendizaje y desarrollo motor de Juan Granda (2002), por ejemplo, en el caso del patrón básico de la patada, Granda menciona que para este movimiento en la etapa escolar el sujeto *da un paso inicial flexionando la pierna de soporte al apoyarla, mantiene una posición ligeramente inclinada respecto al tronco, balancea hacia atrás la pierna de golpeo y, ubica en oposición las extremidades superiores* buscando mayor estabilidad en el movimiento. Si el estudiante realizaba una ejecución del patrón teniendo en cuenta estos indicadores su progreso era tabulado a través de los formatos “rubrica de evaluación general” y Lista de seguimiento” (figuras 3 y 5), teniendo en cuenta que la manera de diligenciar dichos formatos es con un aprobado (√) en caso de cumplir con el criterio o tener un patrón básico de movimiento maduro, con un guion medio (-) en caso de realizar una ejecución elemental, y con una equis (x) en caso de incumplir con el criterio o realizar una ejecución del patrón de carácter inicial. Finalmente, los criterios C3 que hace referencia a la capacidad de ordenar objetos jerárquicamente y C4 que se refiere a la capacidad de comprender que los objetos pueden conservar dimensiones fijas como masa, longitud o peso, no fueron contemplados directamente para el diagnóstico debido a que son derivados del C1 que indica la capacidad de ordenar por categorías los objetos y C2 que se refiere al ordenamiento escalonado de los mismos.

La evaluación se realizó paralelamente a las actividades, de tal manera que mientras eran realizadas, los docentes de apoyo diligenciaban los formatos correspondientes. En busca de

sistematizar los datos obtenidos del diagnóstico, se presenta a continuación el formato diligenciado de la primera sesión de clase. (Ver figura 7)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - Evaluación rubrica diagnóstica - "la confianza motriz en el desarrollo humano"																	
LISTADO DE INDICADORES DE LOGRO - Elaborado por: Etnny Higuera, Miguelangel Pineda, John Ramirez y Yerson Fonseca																	
NOMBRE	M1	M2	M3	M4	M5	M6	C1	C2	C3	C4	C5	SE1	SE2	SE3	SE4	SE5	SE6
	X	X	X	X	X	✓	✓	✓			X	—	X	✓	—	X	X
	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	X	X
	✓	—	X	✓	X	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	—	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓			✓	X	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	X	X	X	X	X	—	✓	—			X	X	✓	X	✓	X	X

OBSERVACIONES: Sesión diagnóstica 06/03/18, los criterios C3 y C4 no se contemplaron para esta sesión.

Figura 7. Rúbrica de evaluación general diligenciada sesión 1, fuente propia

Desde los porcentajes de ejecución madura de los patrones básicos de movimiento, así como el cumplimiento de los criterios del área cognitiva y social-emocional, se pretende orientar la decisión acerca de que eje temático sería el más adecuado trabajar, se observa que el área en la cual los estudiantes dejaron ver estancamientos con respecto a los elementos de las distintas dimensiones propios de la etapa escolar que los acoge, fue el aspecto motor, ello fue apreciable gracias al modo de realización del diagnóstico, donde a través de actividades y circuitos de obstáculos que involucraran los distintos patrones básicos de movimiento e incluyeran dentro de su estructura momentos que llevaban a la necesidad de emplear tanto elementos cognitivos como el principio de seriación y numeración de objetos, como elementos relacionales entre los cuales es posible mencionar

el trabajo en equipo o el estímulo ante el logro, conllevando a que el diagnóstico permitiera evidenciar los diferentes criterios de los tres aspectos planteados motor, cognitivo y social-emocional. En aras de complementar la anterior afirmación, se presenta a continuación una figura que sistematiza los datos recogidos durante el diagnóstico de la primera sesión, correspondientes al aspecto motor (Ver figura 8).

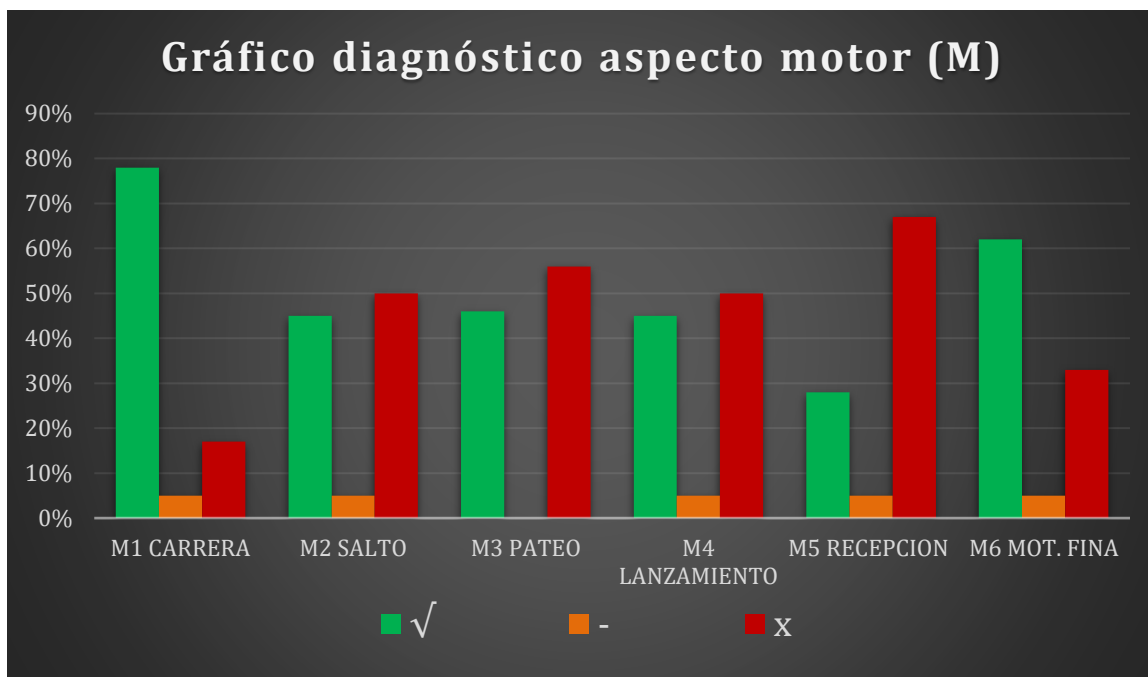


Figura 8. Gráfico diagnóstico aspecto motor (M), fuente propia

El gráfico diagnóstico del aspecto motor, permite observar que, para el caso de esta población, el patrón básico de la carrera (M1) es ejecutado en un 78% representado por 14 personas que realizan la acción de manera madura, 5% que equivalente a un estudiante en ejecución de tipo elemental y 17% que representa 3 estudiantes ejecutantes del patrón en estado inicial. El segundo criterio que abarca esta área es el patrón básico del salto (M2) el cual presenta un porcentaje de ejecución madura del 45% equivalente a 8 estudiantes en este estado de ejecución, un estudiante ejecuta este patrón de manera elemental correspondiendo así al 5% del total de la población, mientras que el 50% de la población

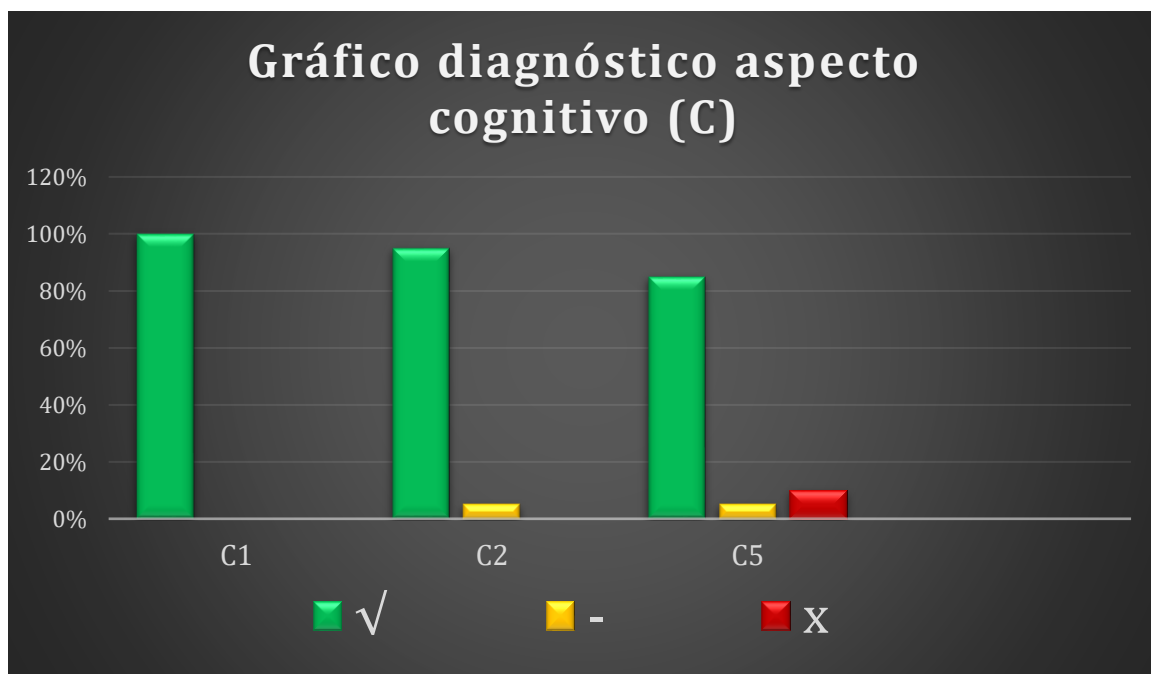
restante se halla en un estado de ejecución inicial. En el caso del tercer criterio (M3) que hace referencia al patrón básico de pateo, se logra observar que un 45% de la población, representado por 8 estudiantes, realizó la tarea de manera madura, mientras que un 55% representado en 10 estudiantes, lo hizo en un estado inicial. El patrón básico de lanzamiento por su parte (M4), presentó un 45% de ejecución madura lo cual representa a 8 estudiantes en este estado, mientras que un estudiante equivalente al 5% de la población, realizó la tarea en un estado elemental, en ese orden de ideas el 50% restante representa a 9 estudiantes que realizaron la ejecución de este patrón de manera inicial. Como último de los patrones básicos de movimiento observados durante el diagnóstico, se halla el patrón básico de recepción (M5), en el cual se encontró que en un 28%, porcentaje que corresponde a 5 estudiantes, fue realizado el patrón con una ejecución de carácter maduro, mientras que un solo estudiante, que equivale al 5% de la población, realizó esta acción en un estado elemental, esto deja al 67% restante, es decir 12 estudiantes, realizando este patrón de manera inicial. Finalmente, el criterio correspondiente a las actividades de motricidad fina (M6), dejó ver que 11 estudiantes cumplían con una ejecución madura, correspondiendo así al 62%, en el caso de un estudiante, equivalente al 5%, esta ejecución fue catalogada como en un estado elemental, mientras que el 33% representado por 6 estudiantes, evidenciaron un estado inicial en la realización de estas actividades.

Los datos anteriores, serán analizados desde dos momentos, uno inicial que hará referencia al análisis de los porcentajes expuestos y uno secundario que pretende mencionar y sustentar las decisiones tomadas a raíz de dicho análisis de datos. Lo que inicialmente sugieren los porcentajes, es que se presenta un mayor nivel de ejecución madura en los criterios de carrera (M1) y motricidad fina (M6), resultado que se considera puede ser asociado por parte de la

carrera a los elementos que la profesora encargada llevaba trabajando con los estudiantes hasta la fecha de inicio de implementación del proyecto, dentro de los cuales es posible mencionar la realización de actividades dirigidas al fortalecimiento de la motricidad fina en cada sesión, así como la utilización de juegos y lúdicas que incluyeran dentro de su dinámica la necesidad de utilizar la carrera. En el caso del criterio de motricidad fina, también se observó cierto nivel de solvencia por parte de los estudiantes, se considera que el principal factor de influencia para que se diera esa situación es el hecho de que dicho elemento se encuentra, tal como se mencionó en párrafos anteriores, instaurado como contenido permanente en el diseño curricular de la institución y por lo tanto, permanentemente se realiza una actividad relacionada con dicha habilidad.

Continuando con el análisis de la sesión diagnóstica, se halla que los patrones que presentan un mayor nivel de ejecución de estado inicial son los patrones básicos de recepción, con un 67%, pateo con 56% y finalmente el lanzamiento y el salto los cuales presentan una ejecución básica del 50%; se considera que probablemente el mayor factor de influencia para que se dieran estos porcentajes es la ausencia de actividades que indiquen una técnica adecuada y regulen el uso de dichos patrones, hipótesis a la cual se llega a raíz del desconocimiento por parte de los estudiantes de algunas actividades relacionadas con juegos predeportivos como las planteadas para la sesión.

En el ámbito cognitivo fue posible evidenciar que no existen mayores estancamientos en las actividades realizadas por los estudiantes, muestra de ello que en todos los criterios evaluados el porcentaje de acierto superara el 85% de ejecución exitosa, a continuación, se presenta una gráfica que muestra los valores obtenidos para esta área. (ver figura 9)



*Figura 9. Gráfico diagnóstico aspecto cognitivo (C), fuente propia*

Como es apreciable, el porcentaje de ejecución errónea en las actividades correspondientes al área cognitiva es inferior al 10% en el caso de los tres criterios, no obstante y ante su alto porcentaje de éxito, se considera que a medida que sean realizadas actividades que fortalezcan las demás áreas de trabajo, el área cognitiva se verá altamente estimulada resultado así en un refuerzo positivo para el desarrollo actual, entendiendo que dentro del ser, las distintas áreas y en particular las que se están siendo tratadas en este proyecto, son transversales y poseen influencia las unas con las otras.

En el aspecto social-emocional, se puede evidenciar que la característica de abandono al egocentrismo, elemento que si bien no se encuentra puntualmente como un criterio en la rúbrica general, interviene en la mayoría de los criterios del aspecto social-emocional, propuesta para esta edad por la teoría de desarrollo motor de Granda (2002), no se da en la totalidad de los estudiantes observados, lo cual se considera puede deberse a factores culturales, personales e incluso al número de alumnos presentes en el curso (18), los cuales afectan la manera de

relacionarse con los otros. Los criterios propuestos para esta área fueron evidenciados con un porcentaje de acierto general no menor al 56%, permitiendo evidenciar que el desarrollo social de esta población no ha tenido mayores contratiempos en contraste con el desarrollo motor de Granda (2002), no obstante, los criterios SE1 que se refiere al uso de las capacidades en el entorno y SE6 que hace referencia a la creación de subgrupos sociales a raíz de la similitud en capacidades y limitaciones, presentan un porcentaje de desacierto del 28% y 33% respectivamente, lo cual puede depender del desconocimiento de las propias capacidades del sujeto. En la figura 10 se muestran los porcentajes obtenidos en los criterios del área social-emocional.

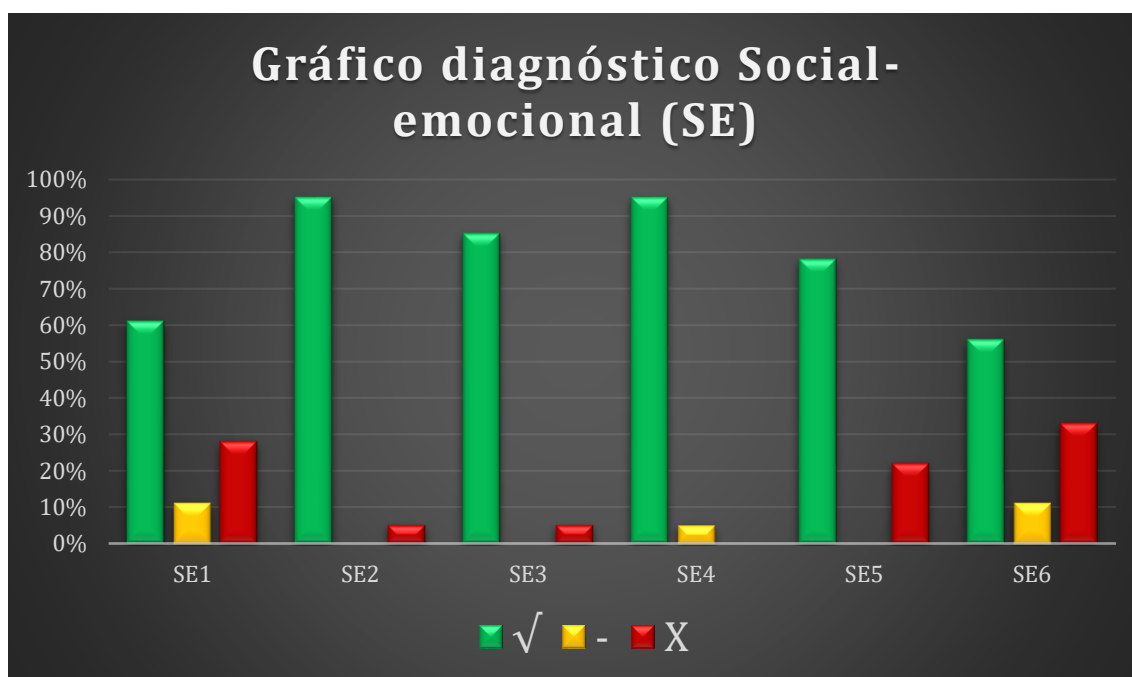


Figura 10. Gráfico diagnóstico aspecto social-emocional (SE), fuente propia

Ubicando ahora el análisis en un segundo momento, el cual hace referencia a la toma de decisiones a raíz de los datos obtenidos, se encuentra que los estudiantes presentan estancamientos al momento de realizar una ejecución madura de cualquier patrón de movimiento, lo que inclina al proyecto a encaminarse hacia dicha debilidad. En pro de lograr el propósito del proyecto el cual es la generación de confianza motriz a raíz del trabajo en los estancamientos en el desarrollo motor y gracias a los datos obtenidos del diagnóstico realizado, es posible establecer una relación entre la necesidad de la población y el eje temático *conozco y reconozco mi cuerpo*, en la medida que dicho eje apunta al reconocimiento de las capacidades propias de los estudiantes a la hora de desenvolverse en el entorno, pretendiendo favorecer la generación de confianza, desde la influencia de un dominio exitoso de cierta técnica y la influencia de dicho actuar exitoso en la personalidad de los estudiantes; en ese orden de ideas, se plantea el trabajo con el anteriormente mencionado eje, el cual tiene por objetivo que el sujeto logre conocer sus capacidades y limitaciones, propósito que se espera sea alcanzado a través de actividades que involucren los patrones básicos de movimiento que son la carrera, el salto, el pateo, el lanzamiento y la recepción, ya sea enfocando su trabajo en uno o haciendo uso de ellos en conjunto, a lo cual se le denomina *coordinación dinámica*: teniendo en cuenta adicionalmente, actividades que involucren la motricidad fina, entendiendo que el proceso de cambio de actividades para el espacio de la clase de educación física con respecto a lo que se venía realizando dentro de la institución, debe ser paulatino todo ello en pro de la generación de confianza motriz en los estudiantes.

Durante la fase final de la sesión, fue posible identificar una estudiante con una condición particular en su cuerpo, presentando una deficiencia a la hora de ejecutar movimientos con el pie derecho, por lo que se decide indagar en la condición que presenta dicha estudiante con la

docente a cargo del espacio, derivando en el conocimiento de que ella presentaba la condición denominada como “pie equino varo congénito” en la cual “el pie aparece en punta (equino) y con la planta girada hacia adentro (varo)” (García Fontecha, 2013, pág. 1) y en razón de ello, le fue realizada una intervención para hacer la respectiva corrección, insertando platinas al nivel del tobillo, lo que a nivel motor deriva en que la movilidad del pie se encuentre limitada, no obstante, la estudiante trata de realizar las actividades propuestas para la clase con normalidad.

Resumiendo lo sucedido durante la primera sesión, en el ámbito motor fue posible evidenciar que los estudiantes presentan estancamientos en el estado de ejecución de algunos patrones básicos de movimiento, mientras que en los aspectos cognitivo y social-emocional no se presentaron mayores falencias y en ese orden de ideas, se plantea la siguiente sesión como punto de inicio del trabajo con el eje temático *conozco y reconozco mi cuerpo*, tomando la segunda como una sesión de complemento al diagnóstico inicial, pretendiendo evidenciar la respuesta de los estudiantes ante un trabajo específico dirigido hacia el reconocimiento de los patrones básicos de movimiento, además de la efectividad de los instrumentos diseñados para evaluar dicho progreso, buscando además que con ella finalice una fase claramente diagnóstica y se desarrolle posteriormente una posible fase de fortalecimiento y conocimiento de las capacidades propias de los sujetos.

## **Sesión 2**

En esta sesión que nace de la primera, entra a realizarse la implementación del eje temático *conozco y reconozco mi cuerpo*, seleccionado de acuerdo con el análisis realizado al diagnóstico en la primera sesión, el cual sustenta dicha elección teniendo en cuenta que el propósito del eje es *conocer las capacidades y limitaciones*. En pro de lograr este objetivo, se ubica como propósito específico para la sesión *propiciar el reconocimiento de las capacidades*

*propias del ser a partir de la coordinación dinámica*, aclarando que por *coordinación dinámica* se hace referencia al uso en conjunto de los patrones básicos de movimiento, estos son la carrera, el salto, el pateo, el lanzamiento y la recepción, complementando dicho elemento desde las propuestas curriculares del proyecto y los contenidos establecidos por la institución, con actividades que involucren la motricidad fina.

Antes de mencionar los detalles descriptivos de esta sesión, es necesario aclarar que se encuentra ubicada dentro de la fase diagnóstica, pero a su vez cumple como momento de transición hacia una segunda fase, la cual llega derivada de dicho diagnóstico, y se le otorgo el nombre de fase *de fortalecimiento*, esto debido a que continúan siendo evaluados elementos como los formatos de evaluación, las actividades propuestas y la respuesta de los estudiantes al eje temático seleccionado para trabajar. Para esta sesión se plantean una serie de actividades centradas en el uso de los patrones básicos de movimiento, donde a diferencia de la primera sesión, esta vez se espera sean utilizados de manera conjunta (*coordinación dinámica*), así como el uso de la motricidad fina como medio para lograr un objetivo.

La sesión será desarrollada en tres momentos o sub-fases, como primer momento se encuentra la fase inicial, dentro de la cual se desarrolla una actividad que involucra la motricidad fina, incluida en las habilidades motrices específicas, la cual involucra las áreas cognitiva y motriz de los estudiantes, pretendiendo que el sujeto a través del reconocimiento de sus capacidades, logre llegar a su objetivo y desenvolverse con más confianza, en ese orden de ideas, se plantea la actividad llamada “a pescar” la cual consiste en ubicar una serie de objetos de aproximadamente 1 cm de diámetro dentro de un vaso con agua, mientras que los estudiantes haciendo uso de un espagueti crudo, trataran de sacar dichos objetos, buscando realizar la tarea de manera concentrada y cuidadosa. El propósito de la actividad era que los estudiantes

conocieran los posibles usos para la motricidad fina, desde actividades que involucrasen medios cotidianos como el agua e implementos y alimentos encontrados en el hogar, buscando generar un ambiente motivador que a través del reconocimiento de las capacidades propias del ser y la posibilidad de aumentar el nivel de eficacia en la tarea, fuese generando confianza en los seres, a medida que reconocían las posibilidades de utilización de las destrezas poseídas para adaptarse a las exigencias de un entorno y, en este sentido, los estudiantes cumplieron con el objetivo sin excepción, pues al generar un ambiente de juego y competencia donde el estímulo resultaba ser el logro, tal como lo planteaba el aspecto social-emocional de la rúbrica general de evaluación, fue posible hacer que empezaran a reconocer sus propias capacidades, lo cual podría considerarse como una pincelada inicial a la generación de confianza en el ser. Una vez finalizada la actividad de motricidad fina, se procedió a dirigir los estudiantes hacia el patio de la institución, para realizar un calentamiento y movilidad articular general, con el propósito de elevar la temperatura corporal de los estudiantes y prepararlos para las actividades siguientes.

Continuando con la parte central de la sesión, se plantea realizar una serie de actividades enfocadas hacia el uso de la *coordinación dinámica* como medio para alcanzar el objetivo, para llegar a ello, se planteó una actividad llamada “circuito de actividades”, donde se hacía necesario el uso de los patrones básicos de movimiento, tales como correr, saltar, lanzar, atrapar y patear, buscando que los estudiantes, a partir del uso de dichos patrones por aparte o en conjunto, reconocieran sus posibilidades de uso durante la vida cotidiana.

Como resultado de la actividad, se logró que los estudiantes hicieran uso de la coordinación dinámica, el trabajo en equipo y tuviesen la oportunidad de fortalecer los patrones en los cuales se presentaban estancamientos, resultado que se cree puede llegar a generar confianza en los seres, pues al estar en un ambiente motivante con sus semejantes, la

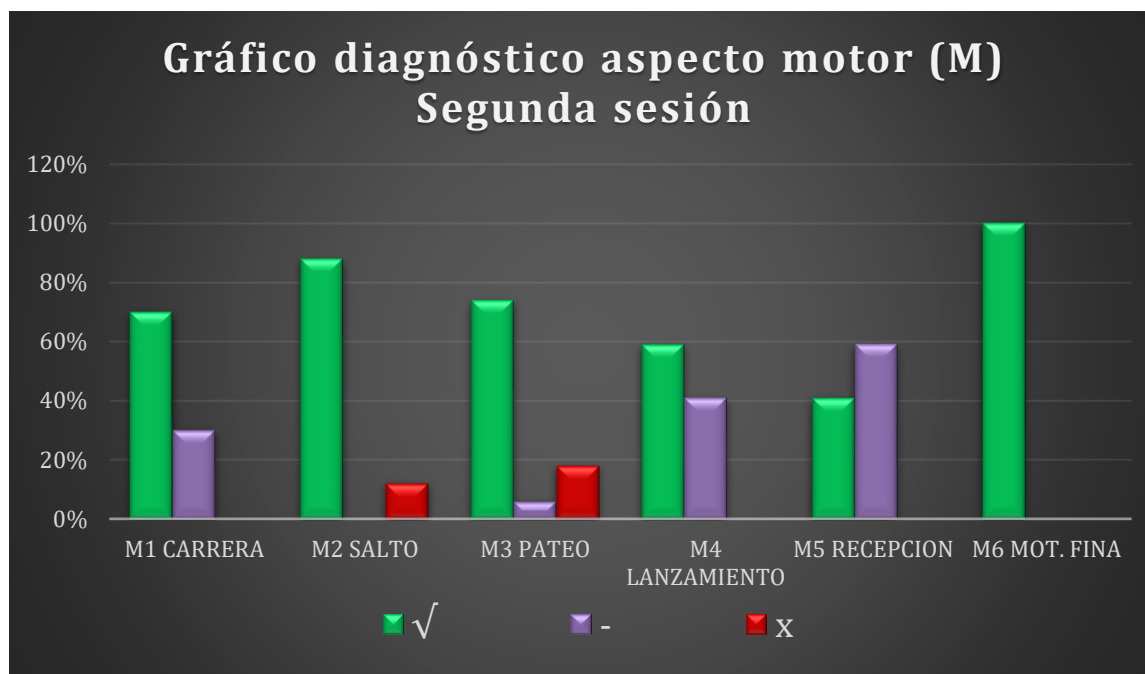
intencionalidad de aventurarse a la realización de las actividades, independientemente de su resultado, aumenta, llevando a mostrar mejoría en las capacidades a raíz de la práctica y en ese orden de ideas, fue posible relacionar dos elementos claves, uno es la posibilidad de mejoría que obtiene el sujeto a raíz de la práctica y el otro es el aumento en la eficacia que nace de dicha mejoría, entendiendo que lo que permite relacionarlos es el hecho de cómo todo ello favorece la generación de confianza en el ser, en la medida en que el éxito y la eficacia en la realización de las actividades motivan a quien las realiza.

Para la fase final de esta sesión de clase, fueron planteados dos elementos adicionales en comparación a la primera sesión, esto son en primer lugar la fase de vuelta a la calma y estiramiento y en segundo una reflexión escrita, adicional al diligenciamiento del formato evaluativo, pretendiendo evidenciar el impacto de las actividades en los estudiantes gracias a sus comentarios y si este tipo de herramientas propiciaban la generación de confianza en la medida en que le permitan al sujeto recordar y asimilar los contenidos que muchas veces por la necesidad de competencia que generan las actividades planteadas, se deja en un segundo plano. El dialogo estuvo mediado por una serie de preguntas, que pretendían hacerle entender al estudiante qué era lo que acababa de realizar durante las actividades, haciendo uso de preguntas como: ¿Qué fue lo que más les gusto de la clase?, pregunta que estaba orientada a evidenciar si el ambiente de motivación permitió que el estudiante reconociera los contenidos de la sesión, ¿Qué fue lo que menos les gusto de la clase? Como pregunta dirigida a entender que situaciones de la sesión no ofrecieron al estudiante lo que en sus expectativas tenía, además de permitir observar que actividades no ofrecen un ambiente motivante que propicie la generación de confianza, ¿Cómo se sintieron en la clase? Pregunta que está asociada a los criterios del área

social-emocional SE2 que se refiere a la construcción de personalidad a raíz de las experiencias y SE4 que hace referencia a la capacidad de comprender y reconocer las emociones.

La segunda sesión permite observar como a través de la practica el ser es capaz de comprender y reconocer sus capacidades, como siguiente elemento a resaltar, se encuentra la motivación y lo que esta genera en los seres cuando aumenta la eficacia en su accionar diario, ejemplo de ello los esbozos de confianza que demostraron los estudiantes cuando la actividades pasaron de centrarse en la competencia, como sucedió durante la primera sesión, a centrarse en la eficacia y el objetivo, permitiendo al grupo profesoral comprender la importancia de generar ambientes de aprendizaje motivantes para los estudiantes, un tercer elemento es la importancia de reforzar los saberes aprendidos, pues suele suceder que lo que se aprende en la escuela se relega únicamente a ese espacio, mientras que en el diario vivir, muchos de dichos aprendizajes quedan rezagados, como ejemplo de ello se podría nombrar la motricidad fina, que al ser considerada una destreza particular, es decir que solamente ciertas personas la poseen en un nivel alto, ha sido dejada como una destreza propia de artesanos y trabajadores manuales y, retornando a la práctica de la segunda sesión, puede que algunos estudiantes logaran comprender que los saberes obtenidos en la escuela pueden tener diversas aplicaciones en el diario vivir, reflexión que es aplicable a su vez al reconocimiento de las capacidades propias del ser y, por lo tanto, converge con el propósito tanto de la sesión, como del eje sobre el cual se continuara trabajando.

Del desarrollo de la segunda sesión, fue posible obtener un cambio en los niveles de ejecución sobre todo del estado inicial para cada patrón, en este caso la rúbrica general de evaluación arrojó que los resultados de ejecución inicial en todos los patrones cambiaron, comenzando por el porcentaje de ejecución maduro de la carrera (M1) que paso de ser del 80% a ser del 70% disminuyendo un poco en comparación al porcentaje de la primera sesión, mientras que la ejecución elemental paso del 5 al 30%, propiciando el establecimiento de un análisis entorno al impacto del diseño de las actividades en la manera como los estudiantes realizan los movimientos, prueba de ello también, es el cambio en los porcentajes del patrón del salto (M2), el cual paso de tener un porcentaje de ejecución madura del 45% a lograr subir a 88% y a su vez disminuir del 50% al 12 % en porcentaje de ejecución inicial, por otra parte el patrón básico de pateo (M3) dejo ver una mejoría al llegar al 74% de ejecución madura, mientras que solamente un 18% de los estudiantes continúan realizando la acción en un estado inicial, por la misma línea de cambio se ubicó el patrón básico de lanzamiento (M4) el cual dejo ver un leve crecimiento hasta lograr llegar al 59% de ejecutantes en estado maduro y el restante 41% en estado elemental, finalmente, el patrón básico de recepción (M5) continua siendo el de menor porcentaje de ejecución madura, no obstante el 59% de los estudiantes se ubicó esta vez dentro de una ejecución elemental, mientras que el restante 41% lo hizo en un estado maduro, mostrando así una mejoría en comparación a la primera sesión diagnóstica; finalmente es necesario aclarar que el criterio de motricidad fina (M6) logro llegar a un porcentaje de éxito del 100%, mejora que consideramos se debe en gran medida a la utilización de ambientes con medios para los estudiantes . A continuación, se presenta una gráfica que sistematiza los datos anteriormente obtenidos para su análisis. (Ver figura 11)



*Figura 11. Gráfico diagnóstico aspecto motor (M) Segunda sesión*

Ante la diferencia obtenida de las dos primeras sesiones, se considera pertinente aclarar que, si bien los porcentajes de ejecución madura en los patrones, en su mayoría aumentaron, esto no puede considerarse como prueba suficiente de que los estudiantes adquirieron el reconocimiento de sus capacidades a cabalidad, entendiendo a su vez, que es muy probable que los porcentajes tuviesen lugar a cambio a raíz del cambio en las actividades realizadas, las cuales para este caso, fueron mucho más específicas y su evaluación fue centrada en el porcentaje de acierto. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario realizar un trabajo más específico en cada uno de los patrones básicos de movimiento, ello con la esperanza de tener un resultado más sustentado acerca del desarrollo de los estudiantes.

Una vez que se tiene claro que el siguiente paso es la realización de trabajos específicos en cada patrón, resta tomar la decisión de qué patrones trabajar y en qué orden, decisión que en este caso será basada en la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje

que propicien la generación de confianza en los estudiantes para lograr superar los estancamientos en el desarrollo motor , en ese orden de ideas, gracias al análisis presentado en las primeras dos sesiones, fue posible evidenciar que de todos los patrones el que mayor estabilidad tuvo entre los resultados de las dos tomas de datos fue la carrera (M1), razón que le convierte en el patrón a trabajar inicialmente, ello con el fin de crear un ambiente motivante a raíz de una acción en la que los estudiantes tengan cierto dominio, para que a medida que aumente la eficacia y éxito en el desenvolvimiento de las actividades, se vayan generando indicios de confianza.

Ahora que se tienen tanto el paso a seguir como el patrón inicial a fortalecer, se realizarán trabajos específicos en cada uno de los patrones básicos de movimiento, haciendo la salvedad de que esta fase se encuentra incluida dentro del eje temático *conozco y reconozco mi cuerpo*, cuyo objetivo es el reconocimiento de las capacidades y limitaciones. A raíz de esta transición, surge la necesidad de elaborar instrumentos más precisos para evaluar el grado de ejecución de los patrones básicos de movimiento, en ese orden de ideas, se toma la decisión de diseñar rubricas específicas para cada patrón con el propósito de lograr una evaluación más precisa y que permita desde la corriente de evaluación formativa fortalecer los procesos de desarrollo de los estudiantes.

### **Fase de Fortalecimiento**

De acuerdo con lo ocurrido durante la fase anterior y en aras de responder a los planteamientos del proyecto, centrados en la generación de confianza para la formación del *ser motrizmente confiado*, surgen una serie de modificaciones a raíz de una observación realizada por la Tutora del proyecto, Mg. Consuelo González y en contraste con lo evidenciado durante la *fase diagnóstica*, puesto que surge la necesidad de replantear la rúbrica de evaluación general, ya

que se observa que durante la fase diagnóstica, la precisión de la evaluación realizada al progreso de los estudiantes, pudo verse afectada por concebir dentro de sus parámetros una división poco apropiada, en ese sentido, se establece como primer cambio, la unión entre los aspectos, motor y cognitivo, convirtiendo dichos aspectos en el ahora denominado motor-cognitivo, desde el cual se pretenden evaluar los elementos correspondientes al planteamiento de desarrollo motor y según la edad de los sujetos, sin dejar de lado los elementos cognitivos que le permiten a dicho ser, ejecutar las acciones a través los diferentes procesos, para este caso de “seriación”, “clasificación” y “conservación”(Granda, J, 2002, p. 62), pretendiendo que desde su conjunción con los patrones básicos de movimiento se responda de una manera más adecuada a los planteamientos del proyecto.

Se realiza como segundo cambio, un replanteamiento de los criterios del área social-emocional, buscando que sean más claros y puntuales para lograr evidenciarlos durante la práctica. Lo anterior deriva en que el área de la confianza motriz presente en el formato general, se incluyan los aspectos *motor-cognitivo* y *social-emocional*. (Ver figura 12)

AREA DE LA CONFIANZA MOTRIZ	
MOTOR-COGNITIVO (MC)	SOCIAL Y EMOCIONAL (SE)
<p><b>MC1 Tiene la capacidad de ejecutar patrones básicos de movimiento de manera madura y entendiendo los conceptos de seriación, conservación, clasificación, además de tener nociones espaciotemporales.</b></p> <p><b>MC1.1</b> Tiene la capacidad de ejecutar el patrón básico de la <b>carrera</b> de manera madura y entendiendo los conceptos de seriación, conservación y clasificación además de tener nociones espaciotemporales.</p> <p><b>MC1.2</b> Tiene la capacidad de ejecutar el patrón básico de <b>salto</b> (vertical y horizontal) de manera madura y entendiendo los conceptos de seriación, conservación y clasificación además de tener nociones espaciotemporales.</p> <p><b>MC1.3</b> Tiene la capacidad de ejecutar el patrón básico del <b>pateo</b> de manera madura y entendiendo los conceptos de seriación, conservación y clasificación además de tener nociones espaciotemporales.</p> <p><b>MC1.4</b> Tiene la capacidad de ejecutar el patrón básico del <b>lanzamiento</b> de manera madura y entendiendo los conceptos de seriación, conservación y clasificación además de tener nociones espaciotemporales.</p> <p><b>MC1.5</b> Tiene la capacidad de ejecutar el patrón básico de <b>recepción</b> de manera madura y entendiendo los conceptos de seriación, conservación y clasificación además de tener nociones espaciotemporales.</p> <p><b>MC2 Tiene la capacidad de desarrollar actividades que incluyan la motricidad fina, comprendiendo los conceptos de seriación, conservación y clasificación además de tener nociones espaciotemporales.</b></p> <p><b>MC3 Presenta apertura a nuevas experiencias, gracias a la visión polifacética y la flexibilidad en el pensamiento.</b></p> <p><b>MC4 Tiene la capacidad de realizar procesos de retroalimentación a raíz del uso de la capacidad lógica y el pensamiento objetivo en su cotidianidad.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SE1 Sabe lo que puede hacer y lo que representa adaptando sus conductas para interactuar con los otros en su entorno social.</b></li> <li>• <b>SE2 Las experiencias le permiten construir su personalidad, brindándole la oportunidad de socializar y tener un punto de vista multifacético sobre los demás.</b></li> <li>• <b>SE3 Reacciona ante la motivación de la sociedad, de un logro o de un conocimiento dándole paso a nuevas experiencias.</b></li> <li>• <b>SE4 Reconoce, entiende y controla sus emociones a raíz de las experiencias.</b></li> <li>• <b>SE5 Comprende sus capacidades y limitaciones, expresándolas a través de sus pensamientos y emociones, creando grupos sociales, con capacidades y conocimientos similares.</b></li> </ul>

Figura 12. Segunda rubrica de evaluación general. fuente propia.

### Sesión 3

En esta sesión, se dará inicio la *fase de fortalecimiento* de las habilidades motrices y capacidades motrices básicas, decisión tomada a raíz del proceso de evaluación realizado durante la fase de diagnóstico a partir de la rúbrica general, obteniendo una valoración porcentual de éxito en la ejecución adecuada de dichos patrones básicos de movimiento.

La tercera sesión plantea un trabajo centrado en *reconocer la adecuada ejecución del patrón básico de la carrera*, buscando que al ser un patrón en un estado maduro y gracias al porcentaje de éxito en la realización de actividades, aumente la motivación, elemento que se

encuentra ligado a la generación de confianza necesaria para realizar acciones de manera más fluida y consciente, permitiendo que los estudiantes puedan afrontar los estancamientos en su desarrollo motor, al mismo tiempo que se fortalecen otras áreas como la social y cognitiva, entendiendo que se encuentran estrechamente relacionadas entre sí en tanto representan una unidad que es el ser. Para esta sesión y las futuras, fueron desarrollados nuevos formatos de evaluación específicos para cada patrón, los cuales se mostrarán después de la contextualización de la sesión.

Dentro del desarrollo de la tercera sesión, las sub-fases iniciales de calentamiento y movilidad articular persisten, por lo cual el análisis hará énfasis en los elementos diferenciales. Dentro de las actividades centrales de la sesión, se ubican las denominadas “*iniciación a la carrera*” y “*predeportivos de atletismo*”, las cuales se basaban en un ciclo donde inicialmente los estudiantes adquirían una técnica, y luego la afianzaban desde la ejecución continua del patrón, en ambientes de aprendizaje con énfasis en el patrón básico de movimiento de la carrera.

Los estudiantes que presentaban errores tuvieron la oportunidad de realizar en repetidas ocasiones la acción, sin la presión de tener que responder a un objetivo para dicho accionar, entonces tras el ensayo-error, los estudiantes cuyo desempeño iba mejorando encontraban motivación hacia mayores retos, ejemplo de ello fue lo sucedido durante la explicación de la técnica en la carrea, momento donde los estudiantes pudieron evaluar su propia manera de moverse, haciéndolos conscientes de cuáles eran las falencias y aciertos en la técnica propia, ello conlleva a que fueran capaces de establecer un pensamiento u opinión acerca de si mismos y de los demás, elemento que favorece la construcción de confianza en la medida en que le brinda mayores herramientas al sujeto para comunicarse con sus semejantes, así mismo, estos elementos de análisis anteriormente mencionados se encuentran incluidos dentro del área social-emocional

de la rúbrica de evaluación general (SE1, SE2, SE5), si un estudiante tiene la capacidad de realizar una tarea con la que posea dificultad varias veces, logrará reconocer la técnica de una ejecución madura gracias a la repetición y el ensayo-error, favoreciendo la eficacia a la hora de realizar actividades que en un futuro impliquen el uso de dicha técnica, brindando la oportunidad de generar confianza en el ser a medida que este solventa y afronta sus estancamientos.

Para la parte evaluativa de la tercera sesión, se tuvieron en cuenta indicadores más puntuales en comparación a la forma evaluativa utilizada durante el diagnóstico, estos indicadores incluyen los elementos técnicos señalados por Granda (2002) en el manual de aprendizaje y desarrollo motor, donde su inclusión se hace con la pretensión de realizar una evaluación más exacta, la cual dentro de la corriente de la evaluación formativa, sirve como punto de referencia para comprender el progreso de cara a los estancamientos presentes en los estudiantes. A continuación, se muestra el formato de evaluación específico para el patrón de la carrera y junto a este, los indicadores y el desarrollo obtenido durante la sesión, recordando que la manera de diligenciar este formato continúa siendo la misma de los formatos anteriores. (Ver figura 13)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - Evaluación rubrica específica - "la confianza motriz en el desarrollo humano"																		
LISTADO DE INDICADORES DE LOGRO - Elaborado por: Etnny Higuera, Miguelangel Pineda, John Ramirez y Yerson Fonseca																		
MC 1.1.1 CARRERA	Fluida y rítmica	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Tronco inclinado	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓
	Cabeza erecta, mirada adelante	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Brazos se balancean en el plano sagital	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Brazos en oposicion a las piernas	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Codos flexionados	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Pierna de soporte extendida empujando el cuerpo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Segunda pierna se flexiona	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mayor elevacion de rodilla	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Zancada relajada y con poca elevación	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Controla paradas y cambios de dirección.	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X
	INDICADORES																	
	NOMBRES																	

Figura 13. Rubrica específica de la carrera, fuente propia.

Como se puede observar, la especificidad de los indicadores permite la realización de una observación más detallada por parte del docente o evaluador, en este caso permitió evidenciar que el patrón de carrera en estado maduro fue realizado correctamente por 10 estudiantes (59%), mientras que los 7 (41%) restantes (8 si se cuenta al estudiante ausente en la sesión), se ubicaron en una ejecución inicial; con esta evaluación y con el proceso ya adelantado es posible evaluar de manera más detallada el patrón y así favorecer el reconocimiento de las capacidades propias de los estudiantes. Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, se procede a diseñar la siguiente sesión de clases la cual se centrará en los patrones con mayores falencias durante la primera sesión, estos son los patrones básicos de lanzamiento y recepción, su selección se debe a que apunta al objetivo

de la unidad *conozco y reconozco mi cuerpo*, el cual es propiciar el reconocimiento de las capacidades y limitaciones en los estudiantes.

#### **Sesión 4**

Continuando en la *fase de fortalecimiento*, el espacio de la cuarta sesión se desarrolla en el marco de una inducción a la técnica del lanzamiento y la recepción, haciendo la salvedad de que, gracias a la naturaleza de dichos movimientos, es posible asociar su ejecución y trabajo. La sesión entonces se da en un ambiente rodeado por actividades que involucran tanto un patrón amplio del movimiento en la medida en que la exigencia de los ejercicios se lo requiere a los estudiantes, como un momento de ejercicio preciso que depura la técnica del patrón al objetivo de dichas actividades. Citando un ejemplo práctico de lo anteriormente mencionado, se trae a colación la estación de potencialización propuesta en la cuarta sesión, donde a través del lanzamiento de distintos objetos con diferentes tamaños, dimensiones y pesos, les fue posible a los estudiantes dimensionar cual debería ser la manera adecuada de ejecutar dicho patrón, llevando al individuo a adoptar una posición más participativa y más dispuesta ante el conocimiento lo que conlleva a generar confianza a raíz del accionar repetitivo de un movimiento, esperando que el ser logre llevar dicho saber a la cotidianidad. Para esta sesión fueron diseñados dentro de cada una de las actividades, distintos niveles de dificultad, además de hacer uso de diferentes elementos para el lanzamiento y la recepción, todo ello con el fin de permitirle al estudiante ampliar la visión entorno a los posibles usos que poseen estos patrones, lo que conlleva a la generación del reconocimiento de las capacidades en los sujetos y de esa manera converge con el objetivo del eje temático y el proyecto.

Otro aspecto que es posible rescatar como acierto, es el hecho de ubicar varias estaciones para un mismo patrón, desde las cuales los estudiantes pueden probar diferentes materiales y

elementos para la realización de un mismo movimiento, adquiriendo más experiencia con dicha acción y posiblemente, permitiéndoles a los estudiantes reconocer sus capacidades y limitaciones durante la ejecución de este ejercicio, lo cual además de coincidir con el propósito del eje temático, favorece el desarrollo y la generación de indicios de confianza.

En la parte evaluativa, se pudo evidenciar que un 67% de los estudiantes ejecutaron de manera madura el patrón básico del lanzamiento mientras que un 56% realizaron un nivel de ejecución similar, pero en el patrón básico de recepción, porcentajes que brindan un panorama alentador con relación a los niveles de ejecución presentados durante la fase diagnóstica, ya que además de aumentar la eficacia en la realización de un patrón maduro, propician ambientes motivantes gracias al éxito presentado en el desarrollo de las actividades. A continuación, se presentan dos gráficas que muestran los porcentajes anteriormente mencionados (Ver figuras 14).

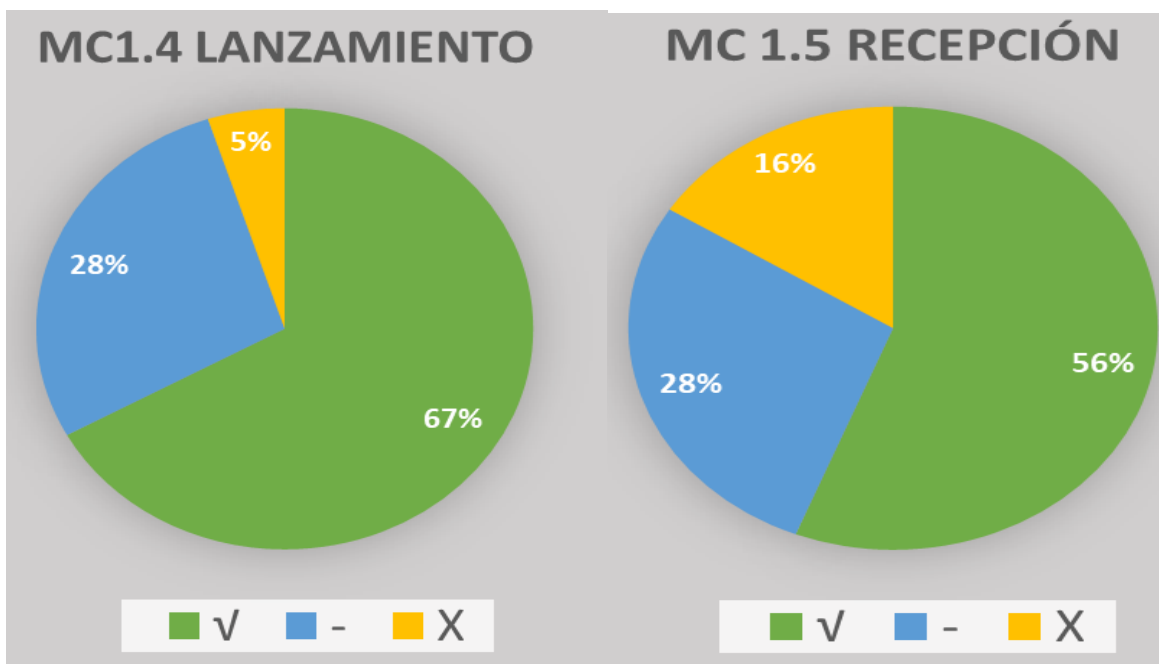


Figura 14. Gráficas de lanzamiento y recepción, fuente propia

## Sesión 5

La quinta sesión, que también se enmarca en la *fase de fortalecimiento*, se basa en los patrones básicos de salto y pateo, patrones que son los únicos que faltan por ser trabajados de manera particular, además presenta una novedad en comparación a las dos sesiones anteriores, esta es el hecho de realizar la implementación de un estilo de enseñanza centrado en la autoevaluación, buscando que los estudiantes se encuentren en un ambiente de autonomía y motivación.

El estilo de enseñanza basado en la autoevaluación se centra en que el ser sea capaz de comprender su aprendizaje a un nivel intrapersonal, además de relegarle la labor de corrección al mismo estudiante, propiciando que a través de dichas atribuciones se fuese generando la confianza, a la par que se afianzaba la ejecución de un movimiento. El modo de ejecución de dicho proceso autoevaluativo se llevó a cabo a través de imágenes que ilustraban un patrón técnicamente adecuado, ubicado en tres niveles de ejecución, estos son inicial, elemental y maduro, permitiéndole al estudiante ubicarse en un nivel y proponerse a llegar a la ejecución madura del patrón. A continuación, se presenta una imagen que fue utilizada durante la sesión para que los estudiantes vieran la técnica adecuada de ejecución, en este caso del patrón de pateo (Ver figura 15).

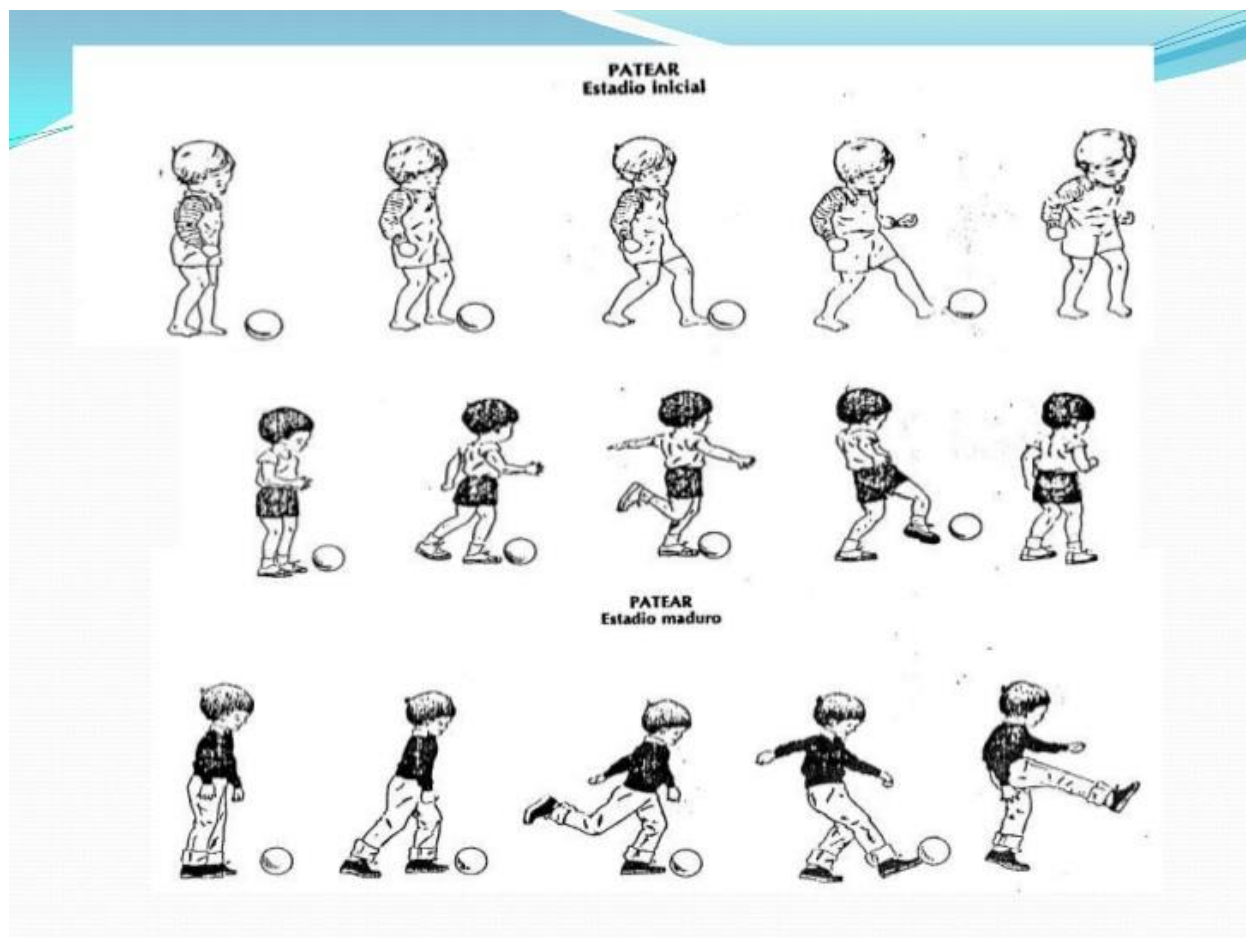


Figura 15. Patrón de pateo explicación, fuente: <https://userscontent2.emaze.com/images/9c791d16-c77e-4dbc-a390-caa0aa25689c/912ce56a7e58ec089e79a5c963e4bbc9.png>

La manera en la que se usaban este tipo de imágenes, era durante el momento posterior a cuando los estudiantes realizaban los ejercicios de ejecución del patrón, ello durante un espacio determinado de tiempo en el cual, el estudiante en conjunto con sus compañeros evaluaba dicho accionar, se sometía a sí mismo y a los demás a prueba y era capaz de ubicarse en un rango de ejecución, acciones que se encuentran acordes con los criterios planteados por el área social-emocional y además corresponde a las características propias del sujeto en dicha etapa de desarrollo. En resumen, la *fase de fortalecimiento* permitió evidenciar que la elección de trabajar

los patrones específica y separadamente era un acierto tanto para el afianzamiento de la técnica en dichos movimientos, como para la construcción de confianza en los sujetos.

La sesión 5 se ubica como momento final de la fase de fortalecimiento, fase cuyo objetivo se centró en propiciar el reconocimiento de la adecuada ejecución de los patrones básicos de movimiento en pro de alcanzar el propósito del eje temático *conozco y reconozco mi cuerpo*, ello buscando que los estudiantes reconocieran sus capacidades y limitaciones en aras de propiciar la generación de confianza. Habiendo finalizado la fase, se procede a realizar una sesión que retomará el propósito de *propiciar el reconocimiento de las capacidades propias del ser a partir de la coordinación dinámica*, descrito durante la segunda sesión, en ese orden de ideas, se propone realizar un momento o fase de contraste que permita evidenciar si existe progreso en el desarrollo de los estudiantes, además del impacto que pudo llegar a tener la fase de fortalecimiento, pero sobre todo, que permita al grupo evaluador determinar si se logró tener cercanía al objetivo del eje temático.

### **Fase de contraste**

Al finalizar la fase de fortalecimiento, se da lugar a un momento o fase de contraste, desde la cual se busca que desde de los datos obtenidos del proceso evaluativo en torno a los formatos y las retroalimentaciones que tuvieron lugar en cada una de las sesiones de clase, se realice un proceso de análisis que permita ver qué progreso hubo en los estudiantes, contrastando las fases *diagnóstica* y de *fortalecimiento*, con lo planteado para la fase de *contraste*, donde dicho contraste se pretende desarrollar mediante actividades que involucren los patrones básicos de movimiento individualmente y en conjunto.

## Sesión 6

Incluida dentro del eje temático *conozco y reconozco mi cuerpo*, la sexta sesión de clases, se halla dentro de la denominada fase de contraste, momento que pretende realizar un análisis comparativo entre los niveles de reconocimiento de las capacidades propias de los sujetos, vistos entre las fases de diagnóstico y la sesión actual, utilizando como método de medición los porcentajes obtenidos en cada uno de los criterios de la rúbrica general de evaluación y formatos de evaluación específicos empleados en esta sesión, lo anterior de cara a dar sustento a las decisiones que serán tomadas con respecto al proceso de implementación. Para lograr lo anteriormente mencionado, se ubicará como propósito de la sesión *evidenciar los niveles de reconocimiento de las capacidades propias del ser a partir de actividades que involucren la coordinación dinámica*.

Dentro de las características principales de esta sesión, se encuentra la conservación de las tres sub-fases que se habían venido presentando durante las anteriores sesiones, estas son el calentamiento o fase de inicio, la fase o actividades centrales y la fase final o vuelta a la calma, resaltando además que en esta sesión se contó con la asistencia y acompañamiento de la tutora del proyecto Mg. Consuelo González Mantilla, quien realizó apreciaciones y observaciones con respecto a la sesión de clase y los estilos de enseñanza empleados. Estas observaciones serán mencionadas luego de hacer una contextualización general de la temática de la sesión.

Para esta sesión se plantearon cuatro actividades, cada una de ellas dedicada a un patrón de movimiento diferente, desde las cuales se buscaba que los estudiantes reconocieran el momento de uso de los patrones básicos de movimiento como medio para lograr alcanzar el objetivo determinado por cada actividad, a la vez que un docente de apoyo diligenciaba un formato específico de evaluación que permitiera observar con mayor detenimiento si se cumplía

o no con los indicadores que permitirían considerar dicho criterio como aprobado, en ese orden de ideas, lo que se pretendía con las actividades era que el estudiante reconociera el posible uso que se le pueden dar a las capacidades poseídas, logrando así realizar un acercamiento al cumplimiento del propósito del eje temático *conozco y reconozco mi cuerpo*, el cual es *conocer las capacidades y limitaciones*.

La sesión pretendía a su vez, responder al cuestionamiento de si resultaba o no necesario reforzar por aparte los patrones de lanzamiento, recepción, salto y motricidad fina, se pudo evidenciar que, aunque fue observable un progreso en dichos patrones, aun se presentaban falencias; seguido a esto y con ayuda de la tutora, fue posible determinar que algunas de las actividades planteadas, como lo fue la actividad centrada en afianzar los patrones básicos de lanzamiento y recepción, no permitían un adecuado uso de dichas habilidades, puesto que para cumplir con la finalidad de la actividad no era necesario desplegar todo el patrón, si no enfocarse en un movimiento preciso y necesario para cumplir con dicho objetivo.

Retomando las apreciaciones realizadas al proyecto por la tutora, se resalta la recomendación de añadir el estilo de enseñanza basado en la inclusión, puesto que concuerda con el propósito y postulados del proyecto además de contribuir al desarrollo de las cualidades del ser motrizmente confiado, y característica de facilidad para el desenvolvimiento en el entorno, ello en razón de que la estructura del estilo permite crear ambientes de aprendizaje que fomentan la participación de todos los estudiantes desde su respectivo nivel motriz, lo que además de generar conciencia sobre las capacidades y limitaciones particulares de cada estudiante, propiciará un aumento en la participación en las actividades, gracias a la apertura de nuevas posibilidades de ejecutar la acción solicitada, según las capacidades de cada sujeto. Cabe mencionar que tres de los estudiantes se encontraban ausentes debido a que se encontraban en la

feria del libro, por lo que los porcentajes que se manejen para esta sesión serán manejados sobre 15 personas.

Se procede entonces, a diseñar la séptima sesión de clase que será basada en el fortalecimiento de los patrones en los cuales la tutora había sustentado sus comentarios, estos son la motricidad fina, la recepción, el lanzamiento y el salto, haciendo la salvedad de que dicha sesión entrara en el marco de la fase de contraste, como complemento a lo obtenido y presenciado durante la sesión 6.

### **Sesión 7**

Durante el transcurso del inicio de esta sesión, se toma en cuenta la sugerencia realizada por parte de la tutora Consuelo González de hacer uso de estilos de enseñanza que posibiliten la creación de ambientes de aprendizaje más participativos, y por ello en el marco de la séptima sesión, haciendo uso del estilo de enseñanza basado en la inclusión y buscando reforzar las habilidades en las que se encontraron debilidades en la sesión anterior, se diseñan actividades que cuenten con distintos niveles de ejecución para que el estudiante se adapte a alguno de esos niveles según sus posibilidades y vaya progresando a medida que domine y adquiera la confianza para avanzar, todo lo anterior, con miras a fortalecer las habilidades motrices básicas de lanzamiento, recepción, salto vertical y motricidad fina, permitiendo evidenciar que los estudiantes en los primeros momentos de las actividades realizaban los movimientos y acciones con mayor intensidad, suponiendo que la acción se denotara entorpecida y por ende el propósito de la actividad resultara relegado de veracidad, no obstante, al realizar el mismo ejercicio en repetidas ocasiones los estudiantes notaban los errores que estaban cometiendo y empezaron a modificar su ejecución logrando una mayor concentración y así realizar la tarea con mayor conciencia, habilidad y efectividad, logrando adquirir además., elementos propios del ser

motrizmente confiado como lo es la capacidad de evaluar su actuar. En esta sesión se identificó que ante la necesidad de contrastar los resultados obtenidos de la fase de *fortalecimiento*, ya que aunque el trabajo se enfocaba igualmente en el refuerzo de las habilidades básicas y la coordinación dinámica (uso de los patrones básicos de movimiento en conjunto), se denotaba un cambio drástico en la solidez y eficacia durante la ejecución de dichos patrones, permitiendo evidenciar además que la confianza de los seres a la hora de ejecutar una acción, denominada por este proyecto como *confianza motriz* empezaba a ver sus primeros brotes de visibilidad.

Como propósito del proyecto se propuso afrontar los estancamientos en el desarrollo motor de los estudiantes, buscando que a raíz de ello se genere la confianza motriz. Una vez que los estudiantes lograron reconocer los diferentes patrones básicos de movimiento, su nivel de participación ante actividades que les involucraran aumento, aun cuando las ejecuciones de los ejercicios fueran no acertadas, los estudiantes persistían ante el estímulo del logro y el estímulo social, elementos que incluidos dentro de los criterios de la rúbrica general, apuntan a la formación del ser motrizmente confiado, en ese orden de ideas, si la motivación y el nivel de participación aumentaron, es posible decir que se empezaron a generar características de confianza motriz en los estudiantes involucrados en la ejecución piloto de este proyecto.

### **Sesión 8**

Dentro de los elementos propuestos para el eje temático *conozco y reconozco mi cuerpo*, se propone el trabajo en torno a las *capacidades condicionales*, compuestas por la *velocidad, la resistencia, la fuerza y la flexibilidad*, entendiendo que dentro de la *fase de contraste* resultaba pertinente su afianzamiento y entendimiento. Teniendo como base dichas capacidades, se realizó una indagación en torno a las nociones que tenían los estudiantes de dichos elementos, a partir de una serie de actividades que implicaban el uso combinado de las *capacidades condicionales*

junto con las habilidades motrices básicas, estas son por una parte *la carrera de relevos*, actividad con la cual se pretendía hacer uso del patrón básico de la carrera en, conjunto con la velocidad, seguidamente se planteó la actividad *tirar la soga*, la cual se basa en una competencia que hace uso de la *fuerza*, como siguiente actividad fue postulada la competencia *pasos de gigante*, la cual consistía en tratar de llegar al otro extremo de la pista, en la menor cantidad de pasos posibles, haciendo uso de una postura adecuada, además de la capacidad de la *flexibilidad* en la medida en que la actividad exige un esfuerzo máximo en dicha capacidad; finalmente, mediante una competencia de *salto de soga* se pretendió trabajar la resistencia, en la medida en que los estudiantes trataban de mantenerse ejecutando el ejercicio para lograr ser el que más repeticiones realizara, utilizando tanto el patrón del salto, como la capacidad de hacer uso de sus habilidades en el entorno como lo plantea el propósito del *ser motrizmente confiado*. Cabe mencionar que, entre cada una de las actividades anteriormente descritas, se realizaba un proceso de diligenciamiento de un formato que reunía una serie de preguntas, las cuales pretendían propiciar el reconocimiento por parte de los estudiantes de las capacidades motrices básicas, estas preguntas eran ¿Qué es la fuerza?, ¿Cómo puedes utilizar la fuerza?, ¿Qué es la velocidad?, ¿Para qué se utiliza?, fueron algunas de las preguntas empleadas para entender si los estudiantes tenían conocimiento de las distintas capacidades que poseen.

Lo anterior, permitió evidenciar que un 100 % de los estudiantes conocían, comprendían y hacían uso de dichas capacidades, completando así la *fase de contraste* y permitiendo que el proyecto continuara con la llamada *fase de reto*, la cual tiene como particularidad el cambio de eje temático, guiando el proceso de la ejecución piloto hacia el eje *Mi cuerpo en el entorno*, cuyo propósito es *emplear las habilidades y capacidades al interactuar en el entorno*, lo que encamina todo el trabajo al uso de las habilidades

poseídas y adquiridas, de manera más activa y eficaz en el contexto o entorno donde se desenvuelve el sujeto. A continuación, se muestra una imagen del proceso de diligenciamiento llevado a cabo por los estudiantes. (ver figura 16)

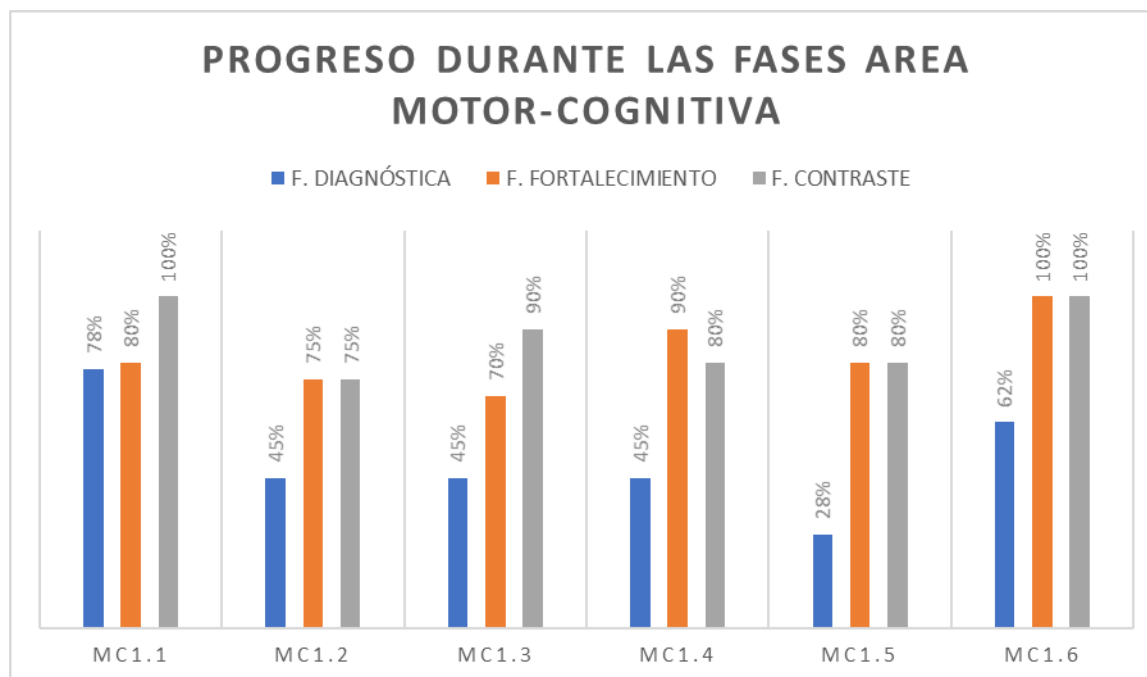


Figura 16. Estudiantes diligenciando formato de retroalimentación

Ahora que se logró evidenciar que los estudiantes en su mayoría lograron el propósito de *conocer las capacidades y limitaciones*, planteado por el eje temático *conozco y reconozco mi cuerpo*, surge la necesidad de tomar la decisión acerca de que eje temático será el adecuado para seguir.

El análisis establecido a raíz de las fases de diagnóstico, fortalecimiento y contraste se realiza a través de la medición comparativa de los porcentajes obtenidos en todos los

criterios de evaluación ubicados dentro de los formatos de evaluación generales y específicos, por lo que serán presentados a continuación a manera de gráfico. (Ver figura 17)

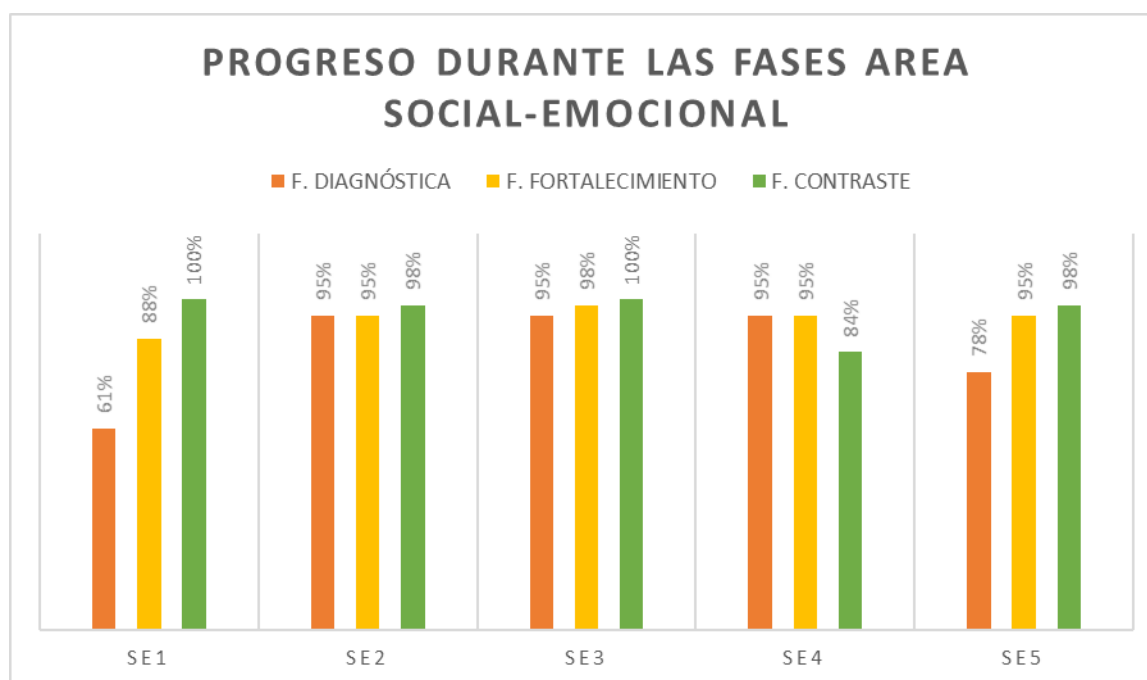


*Figura 17. Progreso durante las fases área motor, cognitiva. Fuente propia*

Si bien es cierto que es posible ver una notoria mejoría en el reconocimiento de las capacidades del ser, vista desde los patrones básicos de movimiento, los porcentajes de correcta ejecución aumentan de cara a la fase de fortalecimiento y la fase de contraste, lo cual lleva a pensar que es necesario y un acierto la realización de trabajos específicos para las deficiencias en el desenvolvimiento de los patrones, así mismo, el diseño de ambientes que proporcionen a los estudiantes un ambiente propicio para la práctica de los ejercicios y a su vez motiven a los estudiantes a afrontar nuevos retos haciendo uso de sus habilidades,

resultan de vital importancia a la hora de proporcionarle al estudiante una atmósfera de confianza.

De la misma manera en la que se estableció el análisis al aspecto motor-cognitivo, se procede a analizar lo ocurrido en el área social emocional, área en la que inicialmente se debe mencionar, que no sufre mayores cambios con respecto a los demás momentos de evaluación, quizás debido a que los criterios establecidos para dicho aspecto, se encuentran reconocidos y comprendidos en esta población, en este orden de ideas, se observará una gráfica que represente lo señalado por la premisa anteriormente expuesta. (Ver figura 18)



*Figura 18. Progreso durante las fases área social emocional, fuente propia.*

Antes de continuar con la última fase de la implementación, es necesario mencionar que los ejes temáticos y su trabajo específico suceden a manera de remolino, entendiendo que se centra el trabajo en un nivel, hasta que se logra que el sujeto ascienda

por sus propios medios y en este caso, reconozca sus capacidades, en ese orden de ideas, una vez que se ha logrado el reconocimiento de las capacidades propias del ser, para este caso el siguiente paso será adoptar un eje temático que proponga situaciones más complejas que las de reconocimiento y pase a permitirle al ser hacer uso de dichas capacidades en el entorno.

Se propone entonces, el diseño de una fase de reto como siguiente paso a realizar. Ahora que los estudiantes pasaron por tres fases, una de diagnóstico que permitió evidenciar los estancamientos en el aspecto motor y tomar las decisiones para afrontarlos, otra de fortalecimiento que se centró en propiciar el reconocimiento de las capacidades y limitaciones, centrándose en los patrones básicos de movimiento y una tercera fase de contraste que pretendía comparar lo ocurrido durante el inicio de la implementación y lo acontecido en ese momento, se considera necesario, a partir del cambio y transición hacia una fase que rete las capacidades ahora reconocidas, continuar con el proceso de generación de confianza motriz a través de la aplicación de otro eje temático llamado *mi cuerpo en el entorno*, cuyo propósito es propiciar el uso de las capacidades reconocidas por los estudiantes a la hora de desenvolverse en el entorno.

### **Fase de reto**

Una vez que se realiza el cambio de eje temático, se inicia con la construcción de ambientes de aprendizaje que propicien el desenvolvimiento de los estudiantes en sus exigencias a través del uso de los elementos, habilidades y capacidades obtenidas previamente, esto con el objetivo de permitirle entender las facilidades de desempeño en diferentes entornos y propiciando la generación confianza, en otras palabras, se busca que gracias a la creación de ambientes de aprendizaje que permitan que el estudiante use sus habilidades y capacidades, este

último podrá afianzar esa intencionalidad de disposición activa ante un entorno problémico. Para lograr el objetivo planteado anteriormente, se toma como medio la sesión nueve de clase, la cual tiene por objetivo, *permitir que el estudiante haga uso de las capacidades y habilidades obtenidas y poseídas en el entorno, a través de actividades que impliquen la lateralidad.*

### **Sesión 9**

Para describir la novena sesión de clase, es correcto mencionar que además de las actividades en torno a la postura, se toman de manera indirecta pero relacionada, las habilidades motrices básicas, un ejemplo de ello puede ser la actividad propuesta dentro de la fase central de dicha sesión y denominada *el rey de cancha*, la cual pretende que mediante el uso de patrones básicos de carrera, pateo, salto, lanzamiento y recepción, el estudiante se pueda desenvolver en un ambiente creado con el objetivo de durar el mayor tiempo posible como *rey* o equipo que domina el campo, para ello se debe lograr hacer una anotación al equipo contrario, teniendo como regla que luego de que un equipo recibe una anotación, este deberá ceder el espacio de juego a el siguiente equipo, teniendo como vencedor el equipo que lograr mantenerse mayor tiempo sin recibir ninguna anotación y anotando el mayor número de veces posibles en la meta del equipo contrario. En esta actividad intervienen juntos los patrones de carrera, lanzamiento, pateo y recepción, haciendo la salvedad de que su aplicación se da en pro de alcanzar el objetivo del juego, lo que probablemente ocasione que los estudiantes adapten su técnica de ejecución a las exigencias de dicha actividad.

En esta sesión fue posible evidenciar que, aunque existen varios estudiantes que durante un trabajo específico de los patrones ejecutan la técnica de manera adecuada y eficaz, durante una actividad que involucre un desenvolvimiento integrado con las demás capacidades, es posible que no se desenvuelvan de la misma manera, así mismo se evidencio que ciertos

estudiantes cuya motivación y confianza les permitían alcanzar propósito de la actividad, se desempeñaron de una manera fluida y acertada en dichos ambientes, lo que permite relacionar los elementos propios de la clase con las premisas conceptuales propuestas por el proyecto, más específicamente hablando de que a través del reconocimiento de las capacidades y limitaciones se lograra la formación de seres *motivadamente confiados*, problemática en la cual se centra este trabajo y así mismo, sustenta la viabilidad del proyecto, no solo desde la última sesión, sino desde el proceso llevado a cabo durante toda la ejecución piloto del programa curricular diseñado para el proyecto *la confianza motriz en el desarrollo humano*.

## **Capítulo V**

### **Evaluación**

A continuación, se presentarán las conclusiones, reflexiones y comentarios que se lograron concretar, gracias al recorrido teórico y práctico realizado durante la ejecución piloto, lo evidenciado durante la implementación del proyecto y las experiencias adquiridas durante su construcción, las cuales se dividen en tres aspectos, el programa, los aprendizajes de los estudiantes y el rol del docente.

#### **Evaluación del programa**

Se logra evidenciar que el programa aporta al objetivo de afrontar los estancamientos presentes en el desarrollo motor de los seres a raíz de problemas de confianza, puesto que al tener como estrategia el diseño de ambientes motivantes y atractivos, genera un entorno que propicia la creación de confianza motriz.

Como primer punto de análisis, se encuentra que se considera acertado el uso de un enfoque curricular abierto en la medida en que este invita a tener una actitud reflexiva y a tomar las decisiones con base en las necesidades de la población, la cual resulta coherente también con la selección del tipo de enfoque práctico. Es también un acierto puesto que favorece y da validez al uso de los contenidos de la psicomotricidad dentro del ámbito cotidiano, prueba de ello que los estudiantes lograsen identificar en la práctica que las habilidades y destrezas que se suelen utilizar únicamente en momentos específicos o dedicados al entrenamiento también pueden favorecer el desenvolvimiento en la cotidianidad.

Por otra parte, los lineamientos pedagógicos que fueron basados en principios pedagógicos propuestos por Saybold, cumplieron su función como eje rector de la

propuesta pedagógica, por otra parte, dentro de dichos principios existen regulaciones para lograr su uso, ejemplo de ello el modelo didáctico, el cual está basado en los estilos de enseñanza mando directo, enseñanza basada en la tarea e inclusión, utilizados para la implementación y considerados a su vez como un acierto en la medida que su orden de uso permitió establecer procesos de autonomía en los estudiantes, a los cuales se les fue otorgando dicho valor a medida que la implementación y sus sesiones avanzaban.

Como siguiente conclusión, es necesario mencionar que los instrumentos de recolección empleados para la evaluación formativa, le convirtieron en un momento no concebido como el final del proceso de enseñanza- aprendizaje, sino como punto de referencia para tomar nuevos retos a la hora de desenvolverse en el entorno, así mismo, la evaluación formativa representa una oportunidad para el docente en la medida en que también le permite mantener un proceso de construcción personal a raíz de una referencia o marca pre impuesta y obtenida de dicho proceso informativo.

### **Evaluación de los Estudiantes**

Como fue mencionado en el cuarto capítulo, los estudiantes tuvieron un progreso desde el ámbito motor al mejorar y afianzar la técnica de ejecución madura de los patrones básicos de movimiento, así mismo fueron capaces de reconocer que dichas capacidades forman parte de su ser otorgándoles la posibilidad de desenvolverse de muchas maneras en el entorno.

Otra conclusión tomada, es que en razón a los procesos de enseñanza-aprendizaje dados durante la implementación, los estudiantes aprendieron a realizar trabajos en grupos que no son

cercanos a él, esto quiere decir que es capaz de interactuar con el otro sin importar el género o los subgrupos que ya están establecidos en su entorno.

Otro aspecto identificado, fue la evolución presentada a nivel motivacional y de interés hacia la clase de educación física, donde pudo ser evidenciado que las clases más estructuradas y encaminadas hacia las necesidades del propio sujeto, le permitían al estudiante permanecer en un ambiente sin presiones, generador de confianza. Finalmente, serán ubicadas las conclusiones y comentarios realizados en torno a la evaluación desde el rol del docente.

### **Evaluación Docente**

En la perspectiva de la evaluación como docentes, es necesario establecer dos factores que se considera poseen una alta influencia en el proceso evaluativo del educador. El factor inicial desde el cual tomaremos la evaluación docente es el lenguaje asertivo, elemento que, para la construcción de seres confiados motrizmente resulta vital, puesto que, si el lenguaje no resulta lo suficientemente convincente para los estudiantes, probablemente el docente pierda su rol como guía.

El segundo elemento a tener en cuenta durante la evaluación de docente es la habilidad para el diseño de ambientes de aprendizaje, puesto que son de vital importancia para lograr un adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje efectivo. Para el caso de este proyecto, se plantean una serie de ambientes de aprendizaje que sean generadores de confianza, a través de actividades, materiales y disposiciones que puedan aumentar la motivación del estudiante por aprender y recorrer nuevas experiencias, desde la experiencia del proyecto en creación y diseño de dichos ambientes, las características que puede llegar a tener un ambiente de este tipo son, inicialmente el hecho de que propicie las condiciones para realizar repetición de las acciones, que proporcione motivación al

estudiante, que resulte un reto pero no un obstáculo, que no le permita perder el interés a través de la constante actualización. Los anteriores elementos son traídos a colación debido a que dentro del rol docente la responsabilidad de creación y diseño de ambientes de aprendizaje está a su cargo, en ese sentido, los ambientes generados por los docentes en formación para este proyecto fueron diseñados con éxito, favoreciendo la formación del ideal de un ser motrizmente confiado.

### **Conclusiones y reflexión**

Los estancamientos en el desarrollo motor de los seres a raíz de problemas de confianza pudieron ser afrontados durante la ejecución de este proyecto gracias al fortalecimiento y reconocimiento por parte de los sujetos de las capacidades propias, así como el entendimiento de los posibles usos para esas capacidades adquiridas.

Sistematizando lo anteriormente evidenciado, es posible señalar 5 conclusiones:

Como primera conclusión, el proyecto resulta viable, en la medida en que cumple con el propósito de afrontar los estancamientos en el desarrollo motor evidenciados durante la fase diagnóstica, en segundo lugar, se concluye que la relación establecida entre la confianza motriz y los elementos característicos del proyecto, se da desde lo metodológico entendiendo que es a través de las actividades y su diseño que los seres afrontan los estancamientos en su desarrollo motor, como tercera conclusión, es necesario citar los ejes temáticos diseñados, los cuales poseían una relación conceptual muy cercana y estrecha, dificultando la toma de decisiones al momento de pretender realizar un cambio entre un eje y otro; como cuarta conclusión se halla que en contraste con lo planteado por la teoría del ciclo vital completo propuesto por Erik Erickson, la confianza es evidenciable en etapas mayores a la etapa de infante, así mismo su desarrollo se ve permeado a lo largo

de toda la vida. Finalmente, la quinta conclusión se refiere al orden de diseño de las actividades y como su adecuado o inadecuado uso puede influenciar el desenvolvimiento de los estudiantes en dichas actividades.

### Referencias bibliográficas

- Agora, (s.f.). El ágora. Recuperado el 01 de 06 de 2017, Recuperado de [https://www.elagora.org.ar/site/construyendo-agendas/documentos/Conceptos\\_de\\_seguridad.pdf](https://www.elagora.org.ar/site/construyendo-agendas/documentos/Conceptos_de_seguridad.pdf)
- Asamblea nacional constituyente. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado el 14 de 08 de 2017, Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp?i=4125>
- Bordignon, N. A. (12 de 2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. Revista Lasallista de Investigación, 2(2), 50-63. Recuperado el 22 de 10 de 2017, Recuperado de Sistema de Información Científica Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Cazares, M. (09 de 09 de 2008). Colombia Aprende. Recuperado el 25 de 01 de 2018, Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863\\_archivo.doc](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863_archivo.doc)
- Cornu, L. (2002). La confianza en las relaciones pedagógicas. Ponencia. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 25 de 04 de 2017, Recuperado de <http://www.cpel.uba.ar/uploads/archivos/20141006-015201.pdf>
- Estebaranz García, A. (1999). Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Recuperado el 26 de 10 de 2017, Recuperado de

<https://books.google.com.co/books?id=p1a37gYpsjEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

FEADEF. (2006). LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. Recuperado el 27 de 02 de 2018, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2089241.pdf>

Trilleras, M. H. (29 de 09 de 2012). *INTERVENCIÓN EN CRISIS*. Recuperado el 12 de 03 de 2018, de <http://intervencionesencrisis.blogspot.com.co/2012/09/intervencion-en-crisis.html>

García Fontecha, C. G. (11 de 2013). *traumatologíainfantil.com*. Recuperado el 14 de 05 de 2018, de <https://www.traumatologiainfantil.com/es/pie/pie-equinovaro>

Gonzalez, A. M., & González, C. (2010). *Scielo*. Recuperado el 10 de 02 de 2018, de [www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf)

Muntaner, J. (1986). *RACO - Revistes Catalanes amb Accés Obert*. Recuperado el 10 de 05 de 2018, de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/70218/96380>

Urquijo Angarita, M. (2014). *dialnet.unirioja.es*. Recuperado el 18 de 03 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5010857.pdf>

González, A. M., & González, C. (2010). *Scielo*. Recuperado el 10 de 02 de 2018, Recuperado de [www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf)

Granda, J. (2001). *Manual de aprendizaje y desarrollo motor*. Barcelona, España: Paidós.

León Zarceño , E., & Sidicaro Itzcovich, F. (2017). Autoconfianza y deporte: Análisis de la investigación entre 2010-2015. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 5(1), 24-31. Recuperado el 19 de 05 de 2018, de

[https://www.google.com/url?q=http://sportsem.uv.es/j\\_sports\\_and\\_em/index.php/rips/article/viewFile/109/143&sa=U&ved=0ahUKEwii\\_L3L\\_5vbAhUH0VMKHR8gANgQFggGMAE&client=internal-uds-cse&cx=011592280532160877737:lsblopbyde&usg=AOvVaw2Bz5vluV\\_bJ7X2xt8m9mz2](https://www.google.com/url?q=http://sportsem.uv.es/j_sports_and_em/index.php/rips/article/viewFile/109/143&sa=U&ved=0ahUKEwii_L3L_5vbAhUH0VMKHR8gANgQFggGMAE&client=internal-uds-cse&cx=011592280532160877737:lsblopbyde&usg=AOvVaw2Bz5vluV_bJ7X2xt8m9mz2)

Loaiza zapata, c. A. (2014). Principales causas de accidentes de tránsito: primera parte. Blog sura.

Recuperado el 02 de 06 de 2017, Recuperado de <https://www.sura.com/blogs/autos/causas-accidentes-transito.aspx>

Maturana, H. (1995). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Dolmen ediciones. Recuperado el 07 de 05 de 2018, Recuperado de

<https://books.google.com.co/books?id=iEnkrc0nFpwC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

- Ministerio de Educación Nacional. (8 de 02 de 1994). Ley 115. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado el 15 de 08 de 2017, Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Montaño, M., Palacios, J., & Gantiva, C. (06 de 2009). Psicología. Avances de la disciplina. (u. D. Buenaventura, ed.) Recuperado el 01 de 10 de 2017, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531007.pdf>
- Morales, J. J. (2001). Programa de doctorado: innovación y sistema educativo. Recuperado el 25 de 10 de 2017, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.pdf>
- Morales, M. (2000). Tecnología organización personas capacitación y desarrollo s.a. Recuperado de <http://www.topconsultores.cl/img/confianza%20y%20desarrollo.pdf>
- Mosston, M, y Ashworth, S. (1993). La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza. Recuperado el 25 de 10 de 2017, Recuperado de

<https://juliita.files.wordpress.com/2009/10/metodologia-los-estilos-de-ensenanza-de-moston.pdf>

Muntaner, J. (1986). *RACO - Revistes Catalanes amb Accés Obert*. Recuperado el 10 de 05 de 2018, de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/70218/96380>

RAE. (s.f.). Real Academia Española. Recuperado el 25 de 10 de 2017, Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=calificar>

Rivero, M. (s.f.). Depósito digital de la universidad de Barcelona. Recuperado el 01 de 05 de 2017, Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/teoria%20de%20jean%20piaget.pdf>

Sanz, A. B. (04 de 10 de 2011). [didacticaabs.blogspot.com.co](http://didacticaabs.blogspot.com.co). Recuperado el 25 de 01 de 2018, Recuperado de <http://didacticaabs.blogspot.com.co/2011/10/curriculo-abierto-cerrado-oculto-y.html>

Sanz, S, Ruíz, C, y Pérez, I. (2009). Concepto, dimensiones y antecedentes de la confianza en los entornos virtuales. *Teoría y praxis* (6), 31-56. Recuperado el 10 de 05 de 2017, Recuperado

- de [http://www.teoriaypraxis.uqroo.mx/doctos/numero6/sanz-%20ruiz%20y%20perez%20\(31-56\).pdf](http://www.teoriaypraxis.uqroo.mx/doctos/numero6/sanz-%20ruiz%20y%20perez%20(31-56).pdf)
- Torres, R. M. (1995). [Http://otra-educacion.blogspot.com.co](http://otra-educacion.blogspot.com.co). Obtenido de UNICEF: <http://otra-educacion.blogspot.com.co/2011/08/el-derecho-de-ninos-y-ninas-una.html>
- Trilleras, M. H. (29 de 09 de 2012). INTERVENCIÓN EN CRISIS. Recuperado el 12 de 03 de 2018, Recuperado de <http://intervencionesencrisis.blogspot.com.co/2012/09/intervencion-en-crisis.html>
- Unesco. (2 de 11 de 2001, párr. 7). Unesco. Recuperado el 14 de 08 de 2017, Recuperado de [http://webarchive.unesco.org/20160813192137/http://portal.unesco.org/es/ev.php-url\\_id=13179&url\\_do=do\\_topic&url\\_section=201.html](http://webarchive.unesco.org/20160813192137/http://portal.unesco.org/es/ev.php-url_id=13179&url_do=do_topic&url_section=201.html)
- Unicef. (2006). Unicef.org. Recuperado el 4 de 08 de 2017, Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Urquijo Angarita, M. (2014). [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es). Recuperado el 18 de 03 de 2018, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5010857.pdf>
- Zagalas Sánchez, M. L., Moreno, R., & Cachón Zagalas, J. (2001). Nuevas tendencias de la educación física. (U. d. Jaen, Ed.) *Contextos Educativos* (4), 263-294. Recuperado el 25 de 10 de 2017, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209702.pdf>
- Zepeda, A. L. (s.f.). [almazepeda.weebly.com](http://almazepeda.weebly.com). Recuperado el 25 de 01 de 2018, Recuperado de <http://almazepeda.weebly.com/tipos-de-curriculo.html>