

Educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada

Marvin Exneider Páez Hernández

Tutora: Mg. Consuelo González Mantilla

Universidad Pedagógica Nacional

Junio de 2018

2018 – II

Agradecimientos

La estructuración del proyecto curricular particular PCP, no es una tarea que pueda llevar una persona, sin la previa supervisión de un profesional que asesore y guíe el proyecto por un buen camino, por lo cual, quiero agradecer a la Mg. Consuelo González Mantilla, quien, en su rol como tutora, estuvo velando por el desarrollo y buena ejecución de este trabajo de grado; por otra parte deseo agradecer a mis padres por brindarme su apoyo incondicional durante el proceso del trabajo de grado y mi estadía en la universidad.

Resumen analítico en educación – RAE

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de líderes</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 25-10-2018	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Educación Física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada.
Autor(es)	Páez Hernández, Marvin Exneider
Director	González Mantilla, Consuelo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.140p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	EDUCACIÓN FÍSICA; AUTOCONTROL; CORPOREIDAD; HABILIDADES SOCIALES

2. Descripción	
Trabajo de grado que se propone desarrollar las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos dando cabida a la formación del autocontrol como parte constitutiva de la corporeidad de los sujetos, llevando a los mismos a no incurrir en conductas poco asertivas como la intolerancia y la violencia, siendo los estudiantes del colegio Sierra Morena sede B quienes posibilitaron la puesta en escena del mismo; ahora bien, este proyecto buscó la consolidación de un hombre autocontrolado, cuyo sentir, pesar y actuar se den de forma reflexionada y consciente, mejorando con ello las relaciones interpersonales de los sujetos, y por consiguiente la manera en cómo se representan en el mundo desde su conducta; para lo cual, se dará pertinencia a entender la educación física como la disciplina académica que operando a través del movimiento, posibilita la conformación de una mejor	

sociedad enmarcada en el autocontrol.

3. Fuentes

- Acebedo, H., Escobar , É., & Gloria , E. (2011). Construcción del proyecto de vida mediante el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de La Institución Educativa Sagrado Corazón De Jesús De Caicedonia – Valle Del Cauca. Caicedonia .
- Aguiló, A. (2011). Libertad y tolerancia en una sociedad plural: El arte de convivir. Madrid: Ediciones Palabra.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). Decreto 190 de 2004. Bogota.
- Bandura, A. (1965). Vicarious processes: A case of notrial. New York: Academic press.
- Bandura, A. (1965). Vicarious processes: A case of notrial. New York: Academic press.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism . usa: American Psychologist.
- Bandura, A. (2009). Social Cognitive theory of mass communication. Stanfod University.
- Barrow, H., & Brown, J. (1992). Hombre y Movimiento. Barcelona: Doyma.
- Beck, U. (1998). ¿Que es la globalizacion?; Falacias del globalismo, respuestas a la globalizacion. . Barcelona : PAIDOS.
- Buendía, J., Riquelme, A., & Ruiz, J. (2004). El suicidio en adolescentes: factores implicados en el comportamiento suicida. España: Universidad de Murcia.
- Blasco, J. S. (2001). La evaluación de la educación física en primaria: una propuesta práctica . España: INDE.
- Caballo, V. (2007). Manual de evaluacion y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI editores, S. A.
- Caballo, V. E. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI editores, S. A.
- Cadavid , A. M., & Calderón , I. C. (2004). Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán . Educación y Pedagogía , 141 - 152.
- Callois, R. (1986). Los juegos y los hombres; la mascara y el vertigo. Mexico: Fondo de cultura economica .
- Castañer, M., & Camerino, O. (2001). La Educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma. España: INDE.
- Castells, M. (1999). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: la sociedad red. México: Siglo XXI editores .
- Cisneros, I. (2004). Formas modernas de la intolerancia: De la discriminación al genocidio. Mexico D.F. : Oceano .

- Cloninger, S. (2003). Teorías de la Personalidad. Mexico: Pearson Educación.
- Cloninger, S. C. (2003). Teorías de la Personalidad. Mexico: Pearson Educación.
- Consejo Académico. (2017). Currículo para la excelencia académica y la formación integral estrategia II ciclos. Bogotá: Colegio Sierra Morena IED.
- Consejo Directivo. (2017). Sistema de evaluación Institucional. Bogotá: Colegio Sierra Morena IED.
- Contreras, O. R. (1998). Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista. España: Inde.
- Contreras, O. R. (1998). Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista. España: INDE.
- Damasio, A. (2006). El error de Descarte. La emoción, la razón y el cerebro humano,. Barcelona: Andres Bello.
- Departamento Administrativo Nacional de Encuestas. (2011). Encuesta de Convivencia Escolar. Bogota : DANE.
- Días-Aguado, M. J. (1996). El currículum de la no violencia. Programas de educación para la tolerancia. España: Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte.
- Escobar, J., Domínguez, A., & García, R. (2009). La expresión emocional en el aula y su relación con el aprendizaje significativo: estudio cualitativo en alumnos de la Lic. en psicología de la UAEH. Estado de Hidalgo México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Fernández, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría. Revista Versión Nueva Época, 5.
- Filliozat, I. (2007). El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones. Barcelona: Urano.
- Filloux, J.-C. (1992). La personalidad. Mexico D.F.: Publicaciones Cruz.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1989). Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia . España: Martínez Roca, S. A.
- Goleman, D. (2010). La Práctica de la Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. (2002). "Contenidos", La educación física en el patio. Una nueva mirada. . Buenos aires.: Stadium.
- Gonzalez, A. E. (2004). Aprender a Enseñar, fundamentos de didáctica general. Castilla: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Granda, J. (2001). Manual de aprendizaje y desarrollo motor; una perspectiva educativa. Barcelona: Paidós.
- Grasso, A. (2005). Construyendo Identidad Corporal. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Grasso, A. (2009). La Educación Física Cambia. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Guerras, S. P. (2013). La salud emocional en la infancia: Componentes y estrategias de actuación en la escuela. Madrid: NARCEA.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2014). Forencis: Datos para la vida. Bogotá D.C.: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Landazabal, M., & Azumendi, J. (2006). El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros

- escolares. España: CIDE.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- LeBreton, D. (2002). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Nueva vision .
- Lee, K. M. (2010). *Taewondo dinámico*. España: Editorial Hispano Europea.
- Luengo, M., Gomez , J., Garra , A., Romero, E., & Otero, J. (S.A.). *Construyendo salud*. 2º año. Promoción del desarrollo personal y social. España: Ministerio de educacion y cultura.
- Lumbreras, C. C. (2009). *Entrenamiento Emocional en el Trabajo*. Madrid: Esic.
- Madrid, M., Pinzón , Y., & Salinas, M. (2015). *La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de habilidades sociales en la infancia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- Maíllo, A. S. (2011). *El Problema de las Contingencias en la Teoría del Autocontrol*. Madrid: DYKINSON.
- Marina, J. A. (2006). *El laberinto sentimental*. Anagrama : Barcelona.
- Martínez, L. M. (2005). *Celos y Envidia: Emociones Humanas* . México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México .
- Martinez, R. C. (2003). *Las reformas de la educacion superior y las implicaciones en la formacion de educadores*. Cartagena: UNIVERSIDAD DE CARTAGENA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN.
- Meinel, K. (1998). *Didáctica del movimiento*. Berlin: Zabon.
- Monjas, I. (1998). *Habilidades Sociales en el Currículo*. España: Centro de Investigacion y Documentacion Educativa (CIDE).
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1996). *La Enseñanza de la Educación Física; La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Negri, T., & Hardt, M. (2001). *Imperio*. Bogotá: Ediciones desde abajo .
- Organizacion Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C: OPS.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: OPS.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Preveting Suicide: a Global Imperative*. Washington, D.C.: OMS.
- Pallarés, M. (2010). *EMOCIONES Y SENTIMIENTOS. donde se forman y como se transforman* . Barcelona : Margue Books.
- Parlebas, P. (2001). *JUEGOS, DEPORTE Y SOCIEDADES. Léxico de praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Polaino-Lorente, A., Truffino, J., & Armentia, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Rialp S.A.
- Redondo Illescas , S., & Pueyo, A. (2007). *La psicologia de la delincuencia*. REVISTA DEL CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE PSICÓLOGOS, 147-156.

- Rice, F. P. (1997). Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. Mexico: Pretince hall.
- Roca, E. (2003). Como mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional. Valencia: ACDE Ediciones.
- Ruano, K. (2004). Incidencia de la expresión corporal en las habilidades sociales y en el bienestar psicológico. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid .
- Salazar, L. (2014). La comunicación como habilidad social prioritaria en los procesos de convivencia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- Salovey , P., & Sluyter , D. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. . New York: BasicBooks .
- Secretaria de hacienda. (2004). Recorriendo Ciudad Bolivar. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C. Bogotá .
- Secretaria Distrital de Planeación. (2011). 21 Monografías de las localidades. Bogota.
- Stenhouse, L. (1978). Aplicación de la investigación a la educación . Norwinch. Inglaterra: Universidad del Anglia del Este.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del Curriculum . Madrid, España : Ediciones Morata .
- Trigo, E. (1999). Creatividad y motricidad. Barcelona: INDE.
- Trigo, E. (1999). Creatividad y Motricidad. España: INDE.
- Velazquez, M. S. (2012). Como entender el Territorio. Guatemala: Cara Parens.
- Zubiría, J. d. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogota: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.

4. Contenidos

En el presente proyecto curricular se presenta de forma ordenada una propuesta en torno a la formación del autocontrol como parte constitutiva de la corporeidad de los sujetos, presentándose a continuación cinco capítulos que darán cuenta de la realización de la propuesta:

Primer capítulo: contextualización.

Este capítulo muestra la problemática que se enmarca en la falta de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos y la falta autocontrol, por lo cual dentro de este capítulo se encontrara inicialmente un acercamiento contextual de la problemática precedido de unos referentes que suscriben la problemática como un hecho real; posteriormente se da paso a mostrar lo particular y diferente de este trabajo en relación con otros trabajos postulados a nivel internacional, nacional y local, finalizando con la viabilidad del proyecto a la luz de un marco legal, que da cuenta de las leyes y normas que tienen que ver con la propuesta en cuestión.

Segundo capítulo: perspectiva educativa

Este capítulo fundamenta el proyecto curricular particular, es decir, que se desarrolló el marco teórico conceptual desde tres componentes, el humanístico, el pedagógico y el disciplinar. Siendo aquí, donde se muestran las características del tipo de hombre que se quiere formar, a la luz de los conceptos de educación y sociedad, ceñido de los componentes humanístico, pedagógico y disciplinar que enmarcan este proyecto, dando cuenta así de la teoría de desarrollo humano que guio el trabajo, seguida de unos postulados pedagógicos que hablan de la manera en cómo se ejecutara el proyecto, llevando esto a entenderlo desde la educación física.

Tercer capítulo: diseño de la implementación.

Este capítulo toma las teorías y postulados de los dos capítulos anteriores y da paso a la elaboración de una estructura que de forma organizada representa cómo se implementara el proyecto, por lo cual, es aquí donde se muestra que características tenían la población, el territorio y la institución, seguida de un análisis que dio pie a la ejecución de una prueba diagnóstica y por último a la postulación de unos contenidos que respondieran a mejorar la problemática que precede este proyecto; este capítulo concluye con el macro diseño de la propuesta, que da cuenta de todo lo ya mencionado hasta el momento y de un micro currículo, entendiendo estos a la luz del modelo evaluativo escogido, y por consiguiente permitiendo empezar la estructuración del cuarto y quinto capítulo en relación con la puesta en escena del trabajo

Cuarto capítulo: análisis de la experiencia

Ya con el diseño de la implementación del proyecto, surge este capítulo el cual da cuenta de la incidencia de la puesta en escena, a la luz de los objetivos que se plantearon en el proyecto y las características que llevan al mismo a ser particular; así mismo, se da inicio a la práctica pedagógica la cual dio como resultado una serie de experiencias que fueron objeto de análisis para dar cambios a la estructura misma del programa, entendiendo que este fue diseñado pensando en la formación de un sujeto cuya corporeidad esta cimentada en el autocontrol; por otra parte se destaca el aporte de la puesta en escena a la formación docente.

Quinto capítulo: evaluación y consideraciones

Por último, este capítulo atiende a la evaluación que transversaliza el proyecto, inicialmente se presenta un análisis de las sesiones de clase, no como independientes, sino como el consolidado del macro diseño, el cual tuvo como objetivo el desarrollo de los procesos del autocontrol, haciendo de este una parte constitutiva de la corporeidad en los sujetos; esto, a la luz de los ejes del proyecto curricular particular, el humanístico, el pedagógico y el disciplinar. Posteriormente se da cuenta de la evaluación que subyace a partir de la estructuración de una serie de formatos los cuales mostraran la evaluación que hacen los estudiantes frente al trabajo del docente, seguido de una evaluación entre pares y por consiguiente una evaluación del programa, fichas evaluativas que fueron presentadas con antelación en la estructuración del diseño y la implementación del programa, y que en este capítulo fueron mostradas como resultado del trabajo de este proyecto curricular particular; por último, se presenta una serie de conclusiones que darán por culminado el desarrollo del proyecto

5. Metodología

Educación física, en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada es un proyecto que apunta inicialmente a la consolidación del autocontrol como parte constitutiva de la corporeidad de los sujetos llevando a los mismos a tener conductas más asertivas, disminuyendo la intolerancia y la violencia en espacios de socialización, mejorando las relaciones interpersonales de estos, para lo cual, fue necesario inicialmente reconocer la problemática como realidad social, para posterior a ello, tomar como base teórica unas teorías y modelos que enfocarán el que hacer docente y la puesta en escena del proyecto, esto a la luz de la tendencia de la sociomotricidad postulada por Parlebas, la cual atiende al aprendizaje desde la interacción entre sujetos; por lo cual, es desde estos enfoques que el estudiante aprende a reconocerse, reconociendo al otro y reconociendo lo que se está haciendo de forma crítica, llevando a la transformación de su realidad, características propias de los estadios del autocontrol.

Cabe resaltar que las diferentes herramientas que se dieron en los espacios de clase son el reflejo del análisis del diagnóstico, en contraste con el tipo de evaluación postulado para esta propuesta, siendo esto lo que llevó a entender la formación del autocontrol entorno al trabajo y desarrollo e las dimensiones cognitivas, afectiva y práxico, Mitigando así las conductas poco asertivas como lo son la intolerancia y la violencia.

6. Conclusiones

- El desarrollo de las capacidades de autoobservación en los sujetos es un proceso que, desde la sociomotricidad se da partir de generar una autoevaluación del propio ser, llevando al mismo a reconocerse y a plantearse cuál es su rol dentro del fenómeno de la socialización.
- Las habilidades de enjuiciamiento se consolidan en el sujeto a la luz de la sociomotricidad, en el intercambio mismo de experiencias entre sujetos, dado que el sujeto ya se reconoce a sí mismo, y empieza a reconocer a los demás en relación con las normas del contexto, lo que lleva al mismo a hacer un balance de sus conductas en relación con el mundo.
- Las auto respuestas conscientes al ser la última etapa del desarrollo del autocontrol siempre están precedidas por la autoobservación y el enjuiciamiento, por tanto, son la expresión de un sujeto que siente piensa y hace de forma consciente y reflexionada, por lo cual, su consolidación se da a partir de enfrentar al sujeto, a situaciones donde la contra comunicación motriz aflore conductas con cargas emocionales, que tengan que ser reguladas por el sujeto, y posteriormente analizadas.
- La formación de la corporeidad autocontrolada se da en los sujetos de manera diferente, gracias a los ritmos de aprendizaje; y esta le permite al sujeto tener independencia social y personal, en la medida en que el sujeto puede entenderse y comportarse de forma asertiva según lo requiera la situación, mejorando con ellos el su nivel de habilidades sociales, y posibilitando el mejoramiento de las relaciones interpersonales.
- Es importante la estructuración de ambientes de aprendizaje apropiados para el buen desarrollo de la sesión de clase, porque esto facilita la formación integral del sujeto y la obtención de los objetivos planteados para la clase.
- La tendencia de la sociomotricidad al potenciar la comprensión de la comunicación entre sujetos juega un papel importante en el proceso de la formación de una corporeidad autocontrolada en la medida en que se consolidan las bases el entendimiento propio, del otro en torno a valores como el respeto, y la empatía.
- El docente aprende, profundiza y crece a la par con el estudiante, en la medida en que este tenga la capacidad de abrir su vida a su qué hacer docente.
- El docente de educación física debe facilitar la formación del ser humano como sujeto socializador, siendo empático con el tipo de ser humano que se quiere formar, ya que será el docente quien desarrolle ambientes de aprendizaje que estén dados al desarrollo holístico de los sujetos, pero en esencia dados a la formación de humanos sensibles, pensantes y conscientes de su hacer.
- La formación de una corporeidad autocontrolada puede mejorar la vida interpersonal del sujeto, porque le brinda la posibilidad de hacer autoevaluaciones y procesos de enjuiciamientos éticos de su quehacer en torno a las leyes y normas que se suscriben en su diario vivir.

Elaborado por:	Marvin Exneider Páez Hernández
Revisado por:	Consuelo González Mantilla

Fecha de elaboración del Resumen:	24	10	2018
--	----	----	------

Tabla de contenidos

Resumen analítico en educación – RAE.....	iii
Agradecimientos	¡Error! Marcador no definido.
Tabla de contenidos	x
Lista de tablas	xii
Lista de figuras	xiii
Lista de Anexos	xiv
Primer capítulo: Contextualización	1
Referentes conceptuales.....	3
Referentes de la problemática.....	10
Antecedentes	13
Marco legal	16
Segundo capítulo: Perspectiva educativa.....	19
Componente humanístico	19
El hombre globalizado	24
Componente pedagógico	26
Componente disciplinar	31
Tercer capítulo: Diseño de la implementación	39
Caracterización de la población.....	39
Caracterización territorial	41
Caracterización institucional	43
Diagnóstico	45
Diseño de contenidos	50

Macro diseño	56
Objetivo general.....	56
Objetivos específicos	57
Estrategias metodológicas	57
De la construcción del macro diseño	58
Micro diseño	62
Diseño de la evaluación	63
Rejilla de evaluación de aprendizaje	63
Instrumento de evaluación docente	63
Evaluación estudiante – docente.....	64
Rubrica evaluativa de la propuesta	66
Cuarto capítulo: Análisis de la experiencia	67
Análisis experiencial, del primer eje temático.....	67
Análisis experiencial de segundo eje temático	70
Análisis experiencial del tercer y último eje temático.....	75
Quinto capítulo: Evaluación y consideraciones.....	81
Evaluación docente	94
Rubrica evaluativa de la propuesta	97
Diseño y organización	99
Relación y transversalidad de los contenidos de la propuesta.....	101
Vinculación de los contenidos con las habilidades sociales en el colegio	103
Principales consideraciones	104
Bibliografía	107
Anexos	111

Lista de tablas

<i>Tabla 1 Organización Mundial de la Salud 2000</i>	<i>11</i>
<i>Tabla 2 Índices de violencia Ciudad Bolívar</i>	<i>43</i>
<i>Tabla 3 Datos estadísticos de la prueba diagnóstica; evaluación del autocontrol y las HHSS.</i>	<i>48</i>
<i>Tabla 4 Estructura de los ejes temáticos.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabla 5 Transversalización de los contenidos para la construcción del Macro diseño.</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 6 Macro Diseño</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 7 Formato de planeación de clase</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 8 Evaluación Docente - Practicante</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 9 Evaluación Estudiante - Docente.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabla 10 Rubrica evaluativa de la propuesta.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 11 Paralelo de la prueba diagnóstica y el proceso de formación del autocontrol.</i>	<i>83</i>

Lista de figuras

<i>Figura 1. Corporeidad</i>	<i>9</i>
<i>Figura 2. Tasas de homicidios y de suicidio por regiones de la OMS, 2000</i>	<i>11</i>
<i>Figura 3. Encuesta DANE Convivencia escolar</i>	<i>12</i>
<i>Figura 4. Determinismo Reciproco.....</i>	<i>22</i>
<i>Figura 5. Relación Teoría Curricular - Proceso del Autocontrol y Definición de Corporeidad</i>	<i>29</i>
<i>Figura 6 Tendencia de la Sociomotricidad</i>	<i>33</i>
<i>Figura 7 Componentes del desarrollo perceptivo-motor</i>	<i>52</i>
<i>Figura 8 Esfera de elementos que componen el bloque de contenidos perceptivo-motores.....</i>	<i>52</i>
<i>Figura 9 Bloque de contenidos de las capacidades físico-motrices</i>	<i>53</i>
<i>Figura 10 Reconocimiento de los sentimientos propios y colectivos, fotografía de los estudiantes del colegio Sierra Morena, sede B, actividad de la sesión 4.</i>	<i>73</i>

Lista de Anexos

<i>Anexos 1 Tabla de Indicador Evaluativo de las habilidades sociales y el autocontrol; Prueba diagnóstica.</i>	111
<i>Anexos 2 Tabla de seguimiento de evaluación de los sujetos, diligenciada por uno de los docentes.</i>	112
<i>Anexos 3 Fotografía de la respuesta de los estudiantes, al indagar lo que ellos creen que los compone</i>	113
<i>Anexos 4 Representación gráfica de lo aprendido en la sesión 3 por parte de los estudiantes, Fotografía de sus respuestas.</i>	114
<i>Anexos 5 Planeación de clase 4</i>	115
<i>Anexos 6 Reconocimiento de los sentimientos y su afectación en la conducta, fotografía de la respuesta de estudiantes, al finalizar la cuarta sesión.</i>	116
<i>Anexos 7 actividades de la sesión de clase número 5, coordinación.</i>	116
<i>Anexos 8 actividades de la sesión de clase número 6, fuerza y resistencia.</i>	117
<i>Anexos 9 Planeación de clase 7</i>	118
<i>Anexos 10 Actividades de la sesión de clase número 7, flexibilidad y velocidad</i>	120
<i>Anexos 11 Ficha de evaluación de la sesión 7.....</i>	121
<i>Anexos 12 Balance de la autoobservación según las evaluaciones realizadas por los tres docentes.....</i>	122
<i>Anexos 13 Balance de las habilidades de enjuiciamiento según las evaluaciones realizadas por los tres docentes.....</i>	123
<i>Anexos 14 Balance de las autorespuestas conscientes según las evaluaciones realizadas por los tres docentes.....</i>	124
<i>Anexos 15 Ficha de evaluación de la sesión 5.....</i>	126

Primer capítulo: Contextualización

La problemática que enmarca este proyecto curricular particular reside en la falta de habilidades sociales relacionadas con la capacidad de expresar y comprender los sentimientos, categoría de análisis propuesta por Arnold Goldstein (1989) en su clasificación de las habilidades sociales. Esta falta de formación en y para las habilidades sociales se hace concreta en acciones tales como la resolución de conflictos por medio de actos groseros y violentos, al respecto Elia Roca (2003) describe que la falta de habilidades sociales lleva a los sujetos a experimentar emociones negativas, como la frustración o la ira, a sentirse rechazados, infravalorados o desatendidos por los demás.

Entendiendo que las habilidades sociales son una serie de conductas que se relacionan con el respeto a las conductas de los demás y a la capacidad de responder de manera acertada a las múltiples circunstancias que se dan en el diario vivir, concepción retomada del doctor en psicología Vicente Caballo (2007), quien además afirma que las habilidades sociales están inscritas dentro del marco cultural y por lo tanto estas varían según los patrones culturales, de género, de raza o según la corriente religiosa o política de un grupo social.

Así mismo, se determina que parte del problema de la falta de las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, se encuentra en que los sujetos no tienen un control ni conciencia de los mismos, y por ende manifiestan estos de manera tal que no se logran buenas relaciones interpersonales, por lo cual se hace necesario analizar la incapacidad que tienen muchas personas para comprender a otra persona, a pesar de haber pasado por situaciones iguales o parecidas y tener claro el nivel de confusión o estrés que puede estar pasando, un claro ejemplo de ello en clase de educación física, radica en el sentimiento de frustración por no poder ejecutar de forma adecuada algún ejercicio, seguido de la respuesta burlesca por parte de sus compañeros al no poder ejecutar dicha acción, llegando en casos extremos al *bullying*, el cual genera en la víctima de acoso, humillación, miedo, autodesprecio e ira, descritos así por Vallés (2014).

Siendo así el acoso un factor que no solo se hace evidente en la escuela, sino también en el ámbito laboral, y que es la representación clara de un acto intolerante y violento, por lo que la manifestación conductual inadecuada de estos sentimientos no solo afectase al sujeto, sino a todos aquellos que se encuentren relacionados con el mismo.

Ahora bien, dichas conductas inadecuadas al momento de expresar los sentimientos pueden ser moderadas mediante procesos educativos que lleven al individuo a conocerse a sí mismo reconociendo a los demás; sin embargo, este conocimiento de sí mismo no sería suficiente si el sujeto no tiene la capacidad de manejar adecuadamente sus emociones y sentimientos como lo son “el miedo, ansiedad, angustia, desesperación, estrés, depresión, odio, ira, envidia, rencor, rabia, culpa, vergüenza, resentimiento, tristeza, asco, celos, soledad, pesimismo, decepción, egoísmo, indignación, duelo” (Pallarés, 2010, p. 76) manifestándolos por medio de conductas poco asertivas; revelando bajos niveles de autocontrol. Un proceso formativo podría contribuir a que el sujeto se reconozca y sea capaz de reconocer a los demás respetando sus opiniones, ideas y actitudes, aunque no coincidan con las propias y así poder asumir algunas circunstancias ajenas como propias, entendiendo que existen múltiples formas de reaccionar frente a una situación y de expresar los sentimientos, para que la sociedad logre mayores niveles de tolerancia y reducir los índices de violencia.

La falta de educación en el reconocimiento de los sentimientos ha llevado a la construcción de una sociedad intolerante, compuesta por personas incapaces de controlar muchos de sus impulsos, respondiendo a las diferentes situaciones de manera violenta. Realidad que se refleja en la convivencia escolar tal como lo expresa el DANE, en la Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana ECSC, donde estipula que, para un total de 28 ciudades, el 2,1% de las personas de 15 años y más reportaron haber estado involucrados en peleas que implicaron violencia física durante el año 2015, lo cual es confirmado por el informe presentado por el Instituto de Medicina Legal (2014), en donde la intolerancia fue el factor desencadenante de la agresión en el 72,49% de los casos; posteriormente en el mismo informe, se expone que la mayoría los actos criminales con desenlaces fatales suelen estar basados en las emociones, impulsos, especulaciones y miedos. Estos resultados evidencian la importancia y la necesidad de ejecutar un proyecto que permita la formación en el reconocimiento de los sentimientos propios y los de los demás, así como la manera de expresarlos por medio de conductas asertivas.

En ese sentido, el papel que juega la educación física al momento de hablar de habilidades sociales es primordial ya que puede ayudar a educar el autocontrol a partir de la reflexión y la constante interacción con el otro, generando espacios de socialización que construyan procesos de enjuiciamiento propios con respecto al otro y a lo que se hace, de manera tal que se funden en

los sujetos nuevas formas de sentir y expresarse por medio de comportamientos menos intolerantes, contribuyendo así al mejoramiento de su calidad de vida en tanto su desempeño social, y posibilitando la incursión de estos en nuevos ámbitos y/o actividades.

Referentes conceptuales

La problemática que aborda este proyecto curricular particular se relaciona con una serie de términos que permiten ubicar dentro de un contexto teórico los fundamentos de esta propuesta. Así mismo, el desarrollo de estos conceptos posibilitará a los lectores entender el estado actual y el contexto histórico de estos.

En la actualidad se evidencia que las relaciones sociales están atravesadas por altos niveles de conductas inadecuadas, como la violencia y los actos de intolerancia que llevan a más violencia, las cuales tienen su origen en la manera en cómo se expresan y se comprenden los sentimientos propios y los ajenos, entendidos los sentimientos como “el producto de la observación por parte de la mente de los cambios generados por las emociones” (Pallarés, 2010, p. 73), por lo que serán fácilmente estructurados como la percepción del cuerpo durante un episodio/ estado emocional (Damasio, 2006, p. 184), es decir, que los sentimientos vienen siendo la reflexión consciente de cómo se siente el cuerpo al momento de experimentar una emoción; por lo tanto, se puede determinar que los sentimientos están arraigados a la conciencia, el componente cognitivo y reflexivo de las emociones, apoyada esta afirmación por (Filliozat, 2007), quien determina que las “emociones son biológicas, pulsaciones. Y los sentimientos son elaboraciones llamadas secundarias porque se las somete a un proceso de mentalización (p. 32)”.

Entendiendo las emociones como las “agitaciones, producidos por ideas, recuerdos, apetitos, deseos, pasiones... que llevan a una acción (Pallarés, 2010, p. 71), y como un “sentimiento breve, de aparición normalmente abrupta y manifestaciones físicas conscientes (agitación, palpitaciones, palidez, rubor, etcétera),(p.13)”, (Marina, 2006), queda claro que son de corta duración, unos cuantos segundos, si al caso unos minutos, ya que si llegaran a durar un poco más de unos minutos se estaría hablando de un estado de ánimo o inclusive de un sentimiento (p. 31) (Filliozat, 2007), entonces, se podría decir que las emociones son lo que se siente (Fernández, 2011) mencionando a Antonio Damasio (p. 5), diferente a los sentimientos que como ya se habían mencionado, hacen alusión a la percepción reflexiva y consciente, del cuerpo frente a la emoción.

Por otra parte, pero no alejado de la línea que se lleva, se dirá que los sentimientos están ligados de forma constante con las emociones, así:

Las emociones y los sentimientos guardan una relación recíproca cercana, ya que el sentimiento se puede originar en una emoción percibida por un evento en particular, y la emoción puede percibirse al encontrarse o pensar en un objeto hacia el cual existe un sentimiento (Martínez, 2005) cita al psicólogo Nico Frijda (p. 80).

Ahora, la reciprocidad entre emociones y sentimientos dará paso a decir que, no se podrá trabajar una sin incidir en los otros, es decir que no se podrá abordar el tema de las emociones dejando de lado los sentimientos, sin embargo, para el caso de este proyecto, estaremos enfocados en potenciar la conciencia de los sentimientos, como parte fundante de las habilidades sociales, llevando entonces al sujeto a reflexionar sobre estos y su manifestación corpórea, permitiendo establecer una relación entre la comprensión de los sentimientos y la manera como se comportan los sujetos, ya que de no tener una conciencia de los sentimientos, podría llevarlos a conductas poco asertivas, por lo que se busca que desde el fomento de esa conciencia del ser, se llegue a la construcción del autocontrol, siendo el “pienso antes de actuar”, lo que mediatice en todo momento la vida del sujeto.

Ahora, lo anteriormente mencionado lleva a indagar sobre el entendimiento del autocontrol, que en palabras de Daniel Goleman será entendido como la posibilidad de elegir como expresar nuestros sentimientos, aclarando ciertamente que no se trata de la negación o represión de nuestros verdaderos sentimientos, por lo tanto, “el autocontrol no es lo mismo que el exceso de control, es decir, la extinción de todo sentimiento espontáneo que, obviamente, tiene un coste físico y mental” (Goleman, 2010, p. 54). Así mismo, Cristina Casado Lumbreras define que el autocontrol, “Hace referencia a la capacidad de transmitir sentimientos negativos de una forma adecuada y correcta, sin herir ni ofender a los demás” (Lumbreras, 2009, p. 34).

Por lo tanto, podría decirse que el autocontrol es la capacidad que tiene un sujeto para expresar de forma acertada los sentimientos; parafraseando a Peter Salovey y David J. Sluyter (1997) se dirá que es la habilidad para administrar las respuestas que se originan dentro de los

componentes cognoscitivos, comportamentales, y de expresión física en las personas, por lo que podría atenderse que el autocontrol es un acto eminentemente corpóreo, que se da a partir de la conciencia del mismo cuerpo el cual se expresa en sus conductas interpretadas en la relación del sujeto con el mundo que lo rodea; con ello, se logra evidenciar una oportunidad para formar en el conocimiento propio desde el área de la educación física, siendo el docente de esta área de estudio quien cree estrategias formativas y didácticas que permitan al estudiante desarrollarse en el autocontrol.

Esto implica desarrollar capacidades de toma de decisiones, siendo la Educación física la que le permita al sujeto dar evidencia de su autocontrol a partir de la expresión de sus sentimientos, lo cual se verá reflejado en sus conductas, teniendo que hacer un balance moral ético sobre la incidencia de los actos y la afectación que puede traer en los demás; abriendo una puerta al mejoramiento de las relaciones interpersonales y por consiguiente el afianzamiento de las habilidades sociales, siendo esta una categoría conceptual que se hace fundamental desarrollar en este trabajo, teniendo en cuenta que estas habilidades, son las que dan cabida para evaluar el mejoramiento conductual, el mejoramiento en las relaciones interpersonales y por consiguiente posibilitaran hacer un juicio de valor frente al desarrollo del autocontrol, por lo cual, las habilidades sociales (*HH SS*) *serán* descritas desde la mirada de la psicóloga Elia Roca Villanueva (2003) como:

Una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos... Son pautas de funcionamiento que nos permiten relacionarnos con otras personas, en forma tal, que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo (p.11)

Otra concepción en cuanto al termino de habilidades sociales la obtenemos del doctor en psicología Vicente Caballo quien las denomina como:

Un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas

conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

(Caballo, 2007, p. 6)

Entonces, haciendo un análisis de las definiciones del término habilidades sociales que hacen Roca y Caballo, se dirá inicialmente que son concebidas como aquellas conductas que son expresadas por un individuo en la vida interpersonal, sin embargo, estaríamos hablando de todas aquellas conductas que se dan en el proceso de socialización. Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein, (1989) hacen una clasificación de estas en habilidades sociales básicas, avanzadas, relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, para hacer frente al estrés y de planificación; ahora bien, para el caso de este proyecto se opta por trabajar bajo la categoría de las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, entendiendo que dentro de esta categoría, se encuentran las relacionadas con expresar y comprender los sentimientos propios y los de los demás, siendo oportuno decir que la mala expresión de dichos sentimientos se asocia con la falta de autocontrol en los sujetos.

Así mismo, cabe señalar que la educación física desde su trabajo con el cuerpo forma el autocontrol en la medida en que esta construye lo humano, mediatizando las conductas del sujeto por medio del movimiento y la expresión adecuada de los sentimientos en los procesos de socialización, los cuales llevan a el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades sociales, como lo plantean Harold Barrow y Janie Brown (1992) “los procesos de socialización posibilitan la adquisición de las habilidades sociales”; ahora bien, lo acabado de mencionar permite establecer una relación directa entre la educación física como constructora de autocontrol a partir del trabajo con el cuerpo, estructurando el movimiento que llevará al sujeto a ser sociable, es decir, a tener contacto con el mundo y por ende a desarrollar las habilidades sociales en relación con los sentimientos propios y de los demás.

Con base en lo ya mencionado, se profundizará en las problemáticas que se presentan por la falta de habilidades sociales al momento de expresar los sentimientos, teniendo en cuenta que el déficit de estas habilidades se da por la falta de autocontrol, la cual da evidencia de la problemática alrededor de la tolerancia, la cual es entendida como:

El respeto y la consideración hacia la diferencia como una disposición de admitir en los demás una manera de ser y de obrar distinta a la propia o como

una actitud de aceptación del legítimo pluralismo, es a todas luces un valor de enorme importancia. (Aguiló, 2011, p.15)

Por ende, la intolerancia hace referencia a la incapacidad de aceptar y respetar a un semejante por el hecho de tener alguna diferencia, en términos de Isidro Cisneros “la manifestación de un sentimiento de rechazo hacia lo diferente” (Cisneros, 2004, P. 87), dando como resultado una expresión equívoca de los sentimientos, que podría representarse en violencia, tal y como lo expresa Luengo & otros (1998) “la expresión más evidente de la intolerancia se produce a través de las conductas violentas”(P. 183). Siendo así la violencia una expresión de intolerancia vinculada con la falta de autocontrol al momento de expresar sus sentimientos.

Teniendo claro que el propósito de este proyecto está fundamentado en la búsqueda de una mejor convivencia, a partir de la formación de una corporeidad a la luz del autocontrol, se hace necesario entender la corporeidad en términos de Alicia Grasso (2005) como “una integración permanente de múltiples factores que construyen una única entidad. Factores psicológicos, físicos, espirituales, motrices, afectivos, sociales e intelectuales constituyentes de una identidad única original del ser humano” (P.28) es entonces en la formación de esa corporeidad donde se puede desarrollar el autocontrol, ya que “la integración de la corporeidad persigue el conocimiento del propio cuerpo dentro del proceso evolutivo individual” (Grasso, 2009, P.73).

Esto hace referencia a la formación de un sujeto que se conoce y se expresa autocontroladamente por medio de sus conductas, materializadas a través del cuerpo y su corporalidad, entendida esta última como “el conocimiento del propio cuerpo, a la simbiosis de aspectos mecánicos y fisiológicos, como algo cambiante que se inscriben también en las coordenadas espacio tiempo, también cambiantes” (Grasso, 2005, P. 27); analizado esto, se dirá entonces que el reconocimiento del cuerpo será el que lleve al sujeto a formarse en el autocontrol, el cual se expresará en las conductas dejando ver la intención de la corporeidad del sujeto.

En consecuencia, la educación física debe propiciar espacios que le posibiliten al sujeto construir la corporeidad como lo menciona Grasso y ratifica (Gómez, 2002) quien opina que la educación física como proceso pedagógico, crea condiciones favorables para el desarrollo de la corporeidad. Es así como el movimiento le puede permitir al sujeto reconocer sus sentimientos y

expresarlos de manera acertada, lo cual se relaciona también con la formación de una identidad y una personalidad determinadas, las cuales son partes constitutivas de la corporeidad (Grasso, 2005). Ahora bien, la identidad será entendida como:

La cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados. En ese sentido tiene que ver con la manera en cómo los individuos se definen así mismos al querer relacionarse – “Identificarse” con ciertas características. (Larraín, 2001, p. 23)

Con base en lo expresado por Larraín, se podría decir que la identidad hace referencia a la acumulación de rasgos característicos de un sujeto, posibilitándole diferenciarse de otros, también representa la formación del yo, a partir del conjunto de normas sociales que rigen su contexto próximo, además, se logra entender que cuando este autor hace referencia a que los sujetos se definen a sí mismos, está recalcando la conciencia que tienen, lo cual les permite tener una postura crítica frente a las cosas que se dan en su socialización, llevándolos a tener la posibilidad de controlar sus conductas en las diferentes situaciones de la vida social.

Por otra parte, se encuentra la personalidad también como factor integrante de la corporeidad, entendida desde la mirada de Jean-Claude Filloux “como la configuración responsable que toma la conducta de un sujeto a lo largo de su vida, cuyas características están construidas en el seno del tejido social (Filloux, 1992, p. 7)”, es decir, la personalidad son todas las condiciones psicológicas profundas que se hacen concretas en la conducta y que está determinada por la experiencia del sujeto en su entorno. Por su parte, Susan Cloninguer la define como “las causas internas que subyacen al comportamiento del individuo y a la experiencia de la persona (Cloninguer, 2003, p.27)”.

Por lo tanto, configurar conciencia en el sujeto frente a su identidad, le permitirá al mismo tiempo construir de manera responsable su personalidad, y, por consiguiente, formar su corporeidad desde una mirada crítica de sí mismo llevándolo a tomar decisiones acertadas en sus relaciones interpersonales.

Entonces, la educación física será la que forme la corporeidad del sujeto a la luz del autocontrol, desarrollando con ello, una identidad y una personalidad más críticas frente a los procesos de socialización y el papel que juega el mismo sujeto en esos procesos por medio del trabajo con el movimiento y la retroalimentación frente a su sentir y su actuar, entendido esto en

términos de (Guerras, 2013) quien determina que “el desarrollo del autocontrol se produce a través de la experimentación de situaciones en las cuales el sujeto va observando las consecuencias de sus comportamientos, aprender a ir regulando sus acciones y a observar las consecuencias” (p.103).

Con lo anterior se articulan la educación física, la identidad, la personalidad y el autocontrol, gracias a espacios de socialización que den cabida a desarrollar la conciencia de los sentimientos como expresión mental de las emociones, y permita la manifestación de acciones de manera autocontrolada.

Entendiendo la corporeidad como la conformación holística del sujeto, es decir, soy yo y todo lo que me identifica, y por consiguiente las conductas o comportamientos que revelan mi personalidad ante la sociedad, Eugenia Trigo dice:

La corporeidad humana es (Pienso y siento al tiempo que hago; actuó porque siento y pienso), y no el cuerpo humano (solo hace) Definimos la corporeidad como (la vivenciación del hacer, el sentir, el pensar, y querer)” (Trigo,1999, p. 60)



Figura 1. Corporeidad
Fuente: Trigo.E.1999.
Adecuación: Propia

Entonces, la corporeidad autocontrolada se formará desde el movimiento y la experiencia que esta genere en los procesos de socialización, los cuales le permitirán al sujeto tener una conciencia de sus sentimientos, siendo expresados posteriormente por conductas

acertadas. Entonces, se dirá que es la conciencia lo que construirá la corporeidad autocontrolada, la cual se expresara en conductas habilidosas, siendo el “pienso y luego actuó” la frase constitutiva del autocontrol y el “actuó porque siento y pienso” la razón de la corporeidad.

Por lo cual, la corporeidad autocontrolada es la constitución del ser en la conciencia de sí mismo, es pensar en lo que siento para luego expresarlo, es el fundamento de la socialización y buenas relaciones interpersonales, la corporeidad autocontrolada es el entendimiento del yo con mi hacer, es decir, es la manifestación conductual que se observa en lo social, reflejando lo que siento de manera adecuada (Ver figura 1). Es la armonía de la interacción del sujeto con el mundo, entendiendo el mundo de manera crítica, pero respetando el pensamiento del otro, llevándolo a actuar de forma tal que los sentimientos sean la revelación consciente de las conductas.

Referentes de la problemática

La violencia, las groserías, el irrespeto y la intolerancia son maneras inadecuadas de expresar los sentimientos y pueden repercutir en la vida de estos trascendentalmente. En la actualidad, estas formas de expresarse se hacen más evidentes en los diferentes contextos de la vida social, un claro ejemplo de esto es la materialización de la intolerancia a través de los actos de violencia, presentados en el informe realizado por la (OMS) Organización Mundial de la Salud durante el año 2000, donde aproximadamente 1,6 millones de personas en todo el mundo murieron como resultado de la violencia auto infligida, interpersonal o colectiva, tal como lo evidencia en la tabla 1.

Ahora bien, se logra apreciar que, “la tercera parte de esas 1’659.000 defunciones, relacionadas con la violencia se debieron a homicidios”. (Organizacion Mundial de la Salud, 2003); lo cual se puede relacionar con la falta de autocontrol en los sujetos que llevaron a cabo dichos actos, manifestando los sentimientos en conductas que repercutieron de manera negativa en la vida de todas las personas que se vieron involucradas en estos hechos.

Así mismo, se hace pertinente mostrar la figura 2, donde se observa que los niveles de violencia expresados a nivel mundial son bastante altos, específicamente para el caso de las Américas y África, donde la tasa de homicidios es bastante alta.

Tabla 1 Organización Mundial de la Salud 2000

Cifras estimadas de defunciones debidas a la violencia en el mundo, 2000

Tipo de violencia	Número ^a	Tasa por 100 000 habitantes ^b	Proporción del total (%)
Homicidios	520 000	8,8	31,3
Suicidios	815 000	14,5	49,1
Causadas por acciones bélicas	310 000	5,2	18,6
Total ^c	1 659 000	28,8	100,0
Países de ingreso bajo a mediano	1 510 000	32,1	91,1
Países de ingreso alto	149 000	14,4	8,9

Fuente: (Organización Mundial de la Salud, 2003)

Tasas de homicidios y de suicidio por regiones de la OMS, 2000

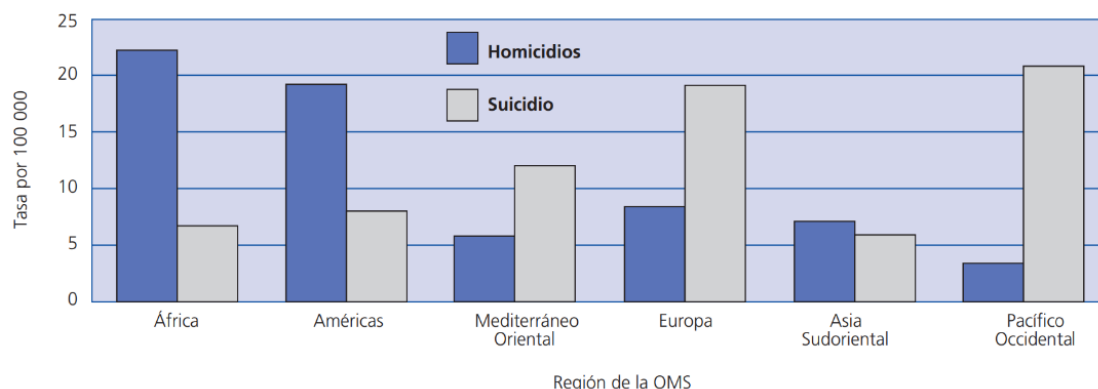


Figura 2. Tasas de homicidios y de suicidio por regiones de la OMS, 2000

Fuente: Organización Mundial de la Salud, 2003

Estos datos justifican la necesidad de ejecutar proyectos como este, el cual busca educar la forma de expresar los sentimientos, para ojalá poder incidir en estos índices. Por otra parte, en Colombia no solo los índices de violencia son referentes de los bajos niveles de autocontrol, sino que además evidencian los altos niveles de intolerancia¹ que tienen los habitantes, que tal como lo describe el informe Forensis de Medicina Legal (2014) “la intolerancia fue el factor

¹ La intolerancia: es entendida como “la manifestación de un sentimiento de rechazo hacia lo diferente” (Cisneros, 2004) llegando así hasta el punto de exaltación de los sentimientos, que llevan a expresar los mismos por medio de actos violentos,

desencadenante de la agresión en el 72,49% de los casos” (p. 234) lo cual es analizado por María José Días-Aguado quien afirma que:

La Historia de la Humanidad refleja que intolerancia y violencia suelen producirse de forma paralela, como dos caras de una misma moneda, cada uno de estos dos problemas contribuye a que el otro aumente; la intolerancia está en el origen de la violencia... y la violencia genera intolerancia. (Días-Aguado, 1996, p. 102)

Así mismo, el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) y la Secretaria de Educación, en su estudio Encuesta de Convivencia Escolar, exponen los alarmantes índices de violencia escolar, en los que se demuestra que Bogotá es la ciudad donde este tipo de conductas se hacen más reiterativas, mostrando así que el 17,4% de los estudiantes de grado 5° aseguran que un compañero de su curso lo ofendió o le pegó durante todo el tiempo, en cambio para los grados 6° a 9° se registra un 12,6%, mientras que para los grados 10° y 11° el 5,5%. Tal como se ve en la figura 3 presentada a continuación:

Pregunta: El mes pasado, ¿un compañero(a) de tu curso te ofendió o te pegó todo el tiempo, haciéndote sentir muy mal?

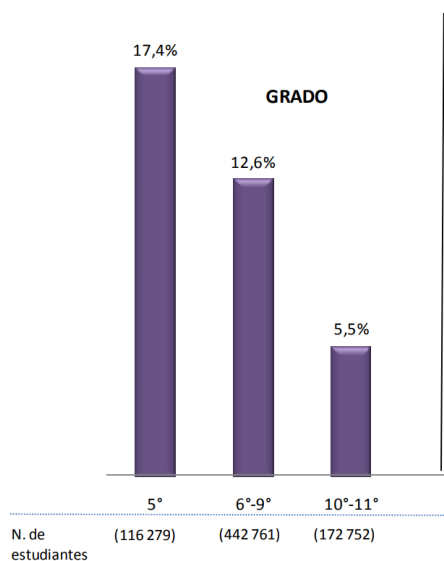


Figura 3. Encuesta DANE Convivencia escolar

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Encuestas, 2011

Ahora bien, lo acabado de mostrar en los diferentes estudios sobre la violencia e intolerancia, permiten decir que el autocontrol debería ser parte fundante en la manifestación de

los sentimientos, ya que es gracias al reconocimiento de sí mismo que el sujeto puede lograr esa conciencia de sus actos, llevándolos a no ejecutar conductas poco asertivas. El doctor en derecho Alfonso Serrano Maíllo (2011) estipula que “la falta de Autocontrol es la causa principal de la delincuencia a nivel individual” (p. 104), lo cual a su vez estaría ligado a la violencia, entendido que el acto delictivo esta precedido por algún sentimiento; así lo describe Santiago Redondo Illescas y Antonio Andrés Pueyo en su artículo “La psicología de la delincuencia”:

Múltiples investigaciones han puesto de relieve la conexión entre las vivencias de tensión y la propensión a cometer ciertos delitos, especialmente delitos violentos... Muchos homicidios, asesinatos de pareja, lesiones, agresiones sexuales y robos con intimidación son perpetrados por individuos que experimentan fuertes sentimientos de ira, venganza, apetito sexual, ansia de dinero y propiedades, o desprecio hacia otras personas. (Redondo Illescas & Pueyo, 2007, p. 148)

Lo que lleva a entender que problemáticas como los homicidios y algunos actos delictivos son expresiones de violencia que se dan por la mala formación en el autocontrol. Por otra parte, se recalcará que desde la educación física se forma una corporeidad autocontrolada, la cual expresada desde la corporalidad tenga buena acogida en los procesos de socialización gracias a sus conductas asertivas y altos niveles de habilidades sociales a partir de prácticas motrices que ayuden a estructurar esquemas comportamentales.

Por lo evidenciado en las cifras se hace importante resaltar la visión integradora de “la corporeidad como conocimiento del propio cuerpo dicho (Grasso, 2005, p. 27)”, por ello este proyecto desde la educación física como hecho y practica social, se propondría la formación de una corporeidad autocontrolada que transforme a los sujetos como individuos que luego se comportaran en el mundo social de manera asertiva permitiéndoles a los mismos no caer en la reiteración de problemáticas como las expuestas en las gráficas.

Antecedentes

En tanto se espera aportar para mejorar la convivencia en el ámbito escolar y en el desempeño social de quienes hagan parte de la actual propuesta, es preciso realizar un análisis documental de los estudios que se han realizado tanto a nivel internacional como nacional y local

que servirán como apoyo y posibilitaran la identificación de los aspectos que hacen particular esta propuesta.

En primer lugar, analizaremos el estudio realizado por Kiki Ruano Arraigada Lic. de la actividad física y el deporte de la Universidad Politécnica de Madrid llamado “Incidencia de la expresión corporal en las habilidades sociales y en el bienestar psicológico” el cual tiene como objetivo evaluar el impacto de la expresión corporal sobre las habilidades sociales relacionadas con el conocimiento y la expresión de los sentimientos propios y de los demás. Este estudio se hace relevante para la ejecución de la presente propuesta en tanto hace un análisis frente a la necesidad del ser humano de expresar sus sentimientos, posibilitándole al sujeto encontrar nuevos caminos de expresión por medio del cuerpo.

Este estudio se caracteriza por concebir el cuerpo como un vehículo comunicador de los sentimientos de los sujetos de forma individual, por ende, su preocupación constante es por el yo y por el bienestar psicológico personal del sujeto, a diferencia de esta propuesta curricular que busca que si bien la correcta expresión de los sentimientos propios lleve al bienestar del individuo su preocupación está centrada en la comprensión y correcta expresión de los sentimientos tanto propios como de los otros en pro de incrementar los niveles de desempeño social de cada sujeto, es decir se busca mejorar la relación del sujeto con el mundo a partir del autocontrol.

La preocupación por analizar este grupo de habilidades sociales ha sido una constante en Colombia, en vías de mejorar el nivel de vida de la sociedad, un ejemplo de esto es el estudio realizado por Beatriz Vella, Érica Escobar & Gloria Escobar (2011) en el Valle Del Cauca y cuyo objetivo es contribuir a la formación de habilidades sociales en pro de la construcción del proyecto de vida. A lo largo de este proyecto se resalta la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades sociales para que un sujeto piense su vida a largo plazo tomando decisiones que le permitan alcanzar un desempeño social acertado, relación que debe estar atravesada por procesos comunicativos y expresivos adecuados en todos los ámbitos.

Haciendo un contraste con la presente propuesta curricular se dirá entonces que no basta con pensar solo en la vida a largo plazo para tomar buenas decisiones, sino que además de ello debe existir un proceso complejo y constante de auto observación, ligado a unos procesos de enjuiciamiento que llevaran al sujeto a tomar buenas decisiones en cuanto a cómo se expresan

sus sentimientos, es decir, que no solo se debe trabajar las habilidades sociales como un estímulo y respuesta, sino que además de ello debe formarse al sujeto desde su corporeidad en torno a los procesos del autocontrol, siendo esta la diferencia entre el trabajo acabado de mencionar y el presente proyecto.

Particularmente, en la Universidad Pedagógica Nacional a través de estudios como el realizado por Luisa Fernanda Salazar Gómez denominado “La comunicación como habilidad social prioritaria en los procesos de convivencia” cuyo objetivo es fortalecer la habilidad comunicativa para mejorar la convivencia escolar. Se analiza como la capacidad de expresión tanto corporal como verbal de un sujeto lleva a que sus relaciones sociales tiendan a estar inclinadas hacia el conflicto o hacia el bienestar propio y de los otros. Los aportes tanto teóricos como experienciales que esta propuesta hace son fundamentales en tanto reconoce el papel principal de la expresión emocional y realza el cuerpo como medio alternativo de comunicación, y un posibilitador de alternativas para la mejora de la convivencia escolar, familiar y social de los sujetos.

Esta propuesta comparte con el presente trabajo la importancia que se le da a la expresión del sujeto como posibilitador de una buena convivencia, dentro y fuera del aula, sin embargo, se diferencia en la medida en que su enfoque principal es hacer de la comunicación una habilidad social que posibilite la convivencia escolar, objetivo diferente al de este proyecto en la medida que este busca la formación de una corporeidad autocontrolada, a luz de lo que se siente, se piensa y se hace para lograr un mejor estilo de vida en los sujetos logrando evidenciar cambios positivos en la formación y desarrollo de las habilidades sociales en los mismos.

Así mismo dentro de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional se realizó el estudio “La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de habilidades sociales en la infancia” ejecutado por Mariela Madrid, Yesica Pinzón y Martha Isabel Salinas en el año 2015, cuyo objetivo fue propiciar y potenciar habilidades sociales apropiadas que puedan fortalecer las relaciones interpersonales en los niños desde temprana edad y así orientar su desarrollo integral desde la relación de la dimensión corporal y la dimensión social, a partir de la adquisición y fortalecimiento de las habilidades ligadas a las destrezas sociales.

Esta propuesta se centró en desarrollar la expresión corporal como una forma de fortalecer la seguridad y el dominio del cuerpo y de sus movimientos potencializando así la capacidad creativa, imaginativa y aumentando la sensibilidad generando mejores procesos de comunicación interpersonal. Así pues, esta propuesta aporta grandes técnicas de expresión que permiten crear nuevas vías de comunicación de los sujetos desarrollando capacidades que muchas veces son limitadas por la agitada vida académica y la constante preocupación por la construcción de conocimientos específicos que alejan al sujeto de la posibilidad de pensarse su formación personal en los colegios a través de los mundos creados por medio de la creatividad y la imaginación, aun así, esta propuesta se diferencia de este proyecto en que este no busca desarrollar únicamente las habilidades sociales, sino la transformación del sujeto a partir del autocontrol en el mismo, llevando a este a lograr el mejoramiento de su desempeño social.

A la luz de estos estudios se puede ver que la preocupación por el desarrollo de las habilidades sociales ha sido constante y está presente en todos los niveles educativos, aun así, en la mayoría de los trabajos realizados se busca que el desempeño de los sujetos en la sociedad sea mejor, sin aterrizar específicamente en potenciar una o un grupo de las habilidades sociales, Es por esto, que se hace fundamental generar procesos formativos que desglosen ese sin número de habilidades, potenciando la interiorización crítica y reflexiva de las mismas, siendo entonces el propósito de este proyecto generar procesos introspectivos del autocontrol, que permitirán a los sujetos expresarse de forma acertada, dándole no solo ese toque particular y diferente, sino llevando a que los procesos formativos sean potenciados en la corporeidad del sujeto, llevando al mismo a sentir, pensar y hacer de manera crítica y reflexiva.

Marco legal

En este apartado se desarrollarán los lineamientos que se encuentran dentro de las diferentes leyes que se han dado alrededor del área de la educación física, permitiendo dar una mejor cimentación teórica a este proyecto, y será aquí donde se resalten aquellos estatutos que busquen como fin la construcción de un sujeto autocontrolado con altos niveles de habilidades relacionadas con los sentimientos. Por consiguiente, se iniciará con la Carta internacional revisada de la educación física, la actividad física y el deporte y posteriormente el manifiesto mundial de la educación física.

La Carta Internacional de la Educación Física y del Deporte realizada por la UNESCO, en su apartado denominado preámbulo, destaca que la educación física, actividad física y deporte es esencial como medio para potenciar los valores como el juego limpio, la igualdad, la probidad, la excelencia, el compromiso, la valentía, el trabajo en equipo, el respeto de las normas y las leyes, la lealtad, el respeto por sí mismo y por los demás participantes, el espíritu comunitario y la solidaridad. Esto deja claro que el papel de la educación física esta también ligado al desarrollo de habilidades sociales donde el respeto implicaría una conciencia de los sentimientos y de su manifestación conductual.

Posteriormente, esta carta también manifiesta que la educación física, deberían promover vínculos más estrechos entre las personas, la solidaridad, el respeto y el entendimiento mutuos, así como el respeto de la integridad y la dignidad de todo ser humano, ratificando la importancia de este proyecto cuyo fin es lograr que los sujetos no solo se reconozcan y autocontrolen, sino que se desarrollen esos lazos que los lleven a entender los sentimientos del otro creando así espacios caracterizados por la tolerancia y el respeto.

Entonces, la educación física seria el medio que posibilite la formación y desarrollo de ese tipo de humano autocontrolado con habilidades sociales altamente desarrolladas, descrito así, en el artículo 2, apartado 2.4 de la Carta Internacional de la Educación Física, mencionada anteriormente, donde se expone que la educación física posibilitara la formación de conductas sociales positivas en espacios de diversidad, estableciendo vínculos entre las personas y por ende construyendo un entendimiento mutuo, lo cual lleva al fortalecimiento y construcción de la conciencia emocional y el autocontrol de los sentimientos expresados en situaciones de incomodidad o diferencia, previniendo así la incidencia del fenómeno universal de la violencia.

Así mismo, el Manifiesto Mundial de la Educación Física, realizado por la Federación Internacional de Educación Física (FIEP) durante el año 2000, a lo largo del capítulo II determina que la educación física reconoce las prácticas corporales como medio para el desarrollo de valores, los cuales pueden llevar a la participación de caminos sociales responsables y búsqueda de la ciudadanía, constituyendo así un medio efectivo para la conquista de un estilo de vida activo; así pues, se deja clara la importancia de la educación física en la consolidación del sujeto social, permitiéndole al mismo integrarse de manera acertada en los

diferentes espacios de la vida cotidiana, desenvolviéndose de la mejor manera y expresando su corporalidad por medio de conductas asertivas, para lo cual se hace necesario el autocontrol.

Cabe destacar que en el mismo manifiesto de la FIEP en su capítulo V se expone que la Educación Física y el Deporte constituyen elementos esenciales y fundamentales para desarrollar aptitudes de voluntad y autodominio de cualquier ser humano, favoreciendo su integración en la sociedad, reforzando las resistencias a los inconvenientes de la vida moderna, enriqueciendo en el nivel comunitario de las relaciones sociales a través de prácticas físicas y deportivas; lo cual se relaciona directamente con el desarrollo del autocontrol, siendo este el que le permita al sujeto moderar sus sentimientos y expresarlos de tal manera que tenga conciencia sobre sus conductas y lo que estas pueden llegar a representarle.

Posteriormente, la Constitución Política de Colombia, en su Artículo 52. Acto Legislativo 02 de 2000, establece que:

El ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano.

Por lo anteriormente mencionado, se resalta que la educación física busca la formación integral del sujeto, identificando este proyecto como un medio que posibilita la construcción holística del mismo por su acento en aspectos sociales y afectivos articulados al movimiento corporal. Entonces, se puede determinar que, bajo los términos legales acabados de mencionar, este proyecto tendría cabida como medio transformador de una sociedad, construyendo sujetos con una corporeidad autocontrolada y altos niveles en su habilidad para expresar y comprender los sentimientos de los demás.

Segundo capítulo: Perspectiva educativa

En este capítulo se fundamenta el proyecto curricular particular, es decir, se mostrarán las características del tipo de hombre que se quiere formar, a la luz de los conceptos de educación y sociedad, además de mostrar la teoría de desarrollo humano, seguido del modelo pedagógico que transversaliza esta propuesta permitiendo resaltar la teoría curricular y el proceso de enseñanza, todo en relación con la Educación Física, por lo que será necesario apropiarse de una tendencia de la misma. Todo esto para evidenciar los componentes pedagógicos, humanísticos y disciplinares a la luz de la idea del proyecto que se postula.

Componente humanístico

El hombre actual no es capaz de controlar sus sentimientos y por ende los expresa de manera inadecuada por medio de conductas violentas y actos de intolerancia que reinciden en más violencia, por lo cual, este proyecto busca reformar la construcción de este tipo de hombre, por lo que la escuela se asumirá no como un espacio para la transmisión de conocimiento para el trabajo, sino como un espacio para la formación de seres humanos que sienten y piensan al tiempo que hacen de manera consciente, es decir, que se busca estructurar desde la educación física un espacio que posibilite el reconocimiento de los sentimientos de manera consciente y que lleve a los sujetos a actuar de manera acertada. Entonces ¿qué tipo de hombre se desea construir desde la estructuración de este proyecto curricular particular (PCP)?

El hombre que se busca formar está inmerso en la concepción de un cuerpo social, el cual se estructura desde el entendimiento de sí mismo y la relación del sujeto con su entorno, siendo el proceso de socialización el que le permita al sujeto desarrollarse holísticamente, permitiéndole al hombre entender sus sentimientos para poderlos expresar de la manera más acertada. Por ende, entenderemos el cuerpo social que constituye a este sujeto desde la perspectiva de David LeBreton:

El cuerpo moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese vector semántico por medio del cual se constituye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perspectivas, pero también la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la

seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor, etc. (LeBreton, 2002, p. 7)

Es decir que “del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituye la base de la existencia individual y colectiva.” (LeBreton, 2002, p. 7), permitiendo relacionar este concepto del cuerpo con la forma en cómo se manifiestan los sentimientos desde la existencia individual expresada en el colectivo, Se dirá entonces, que la concepción de hombre que se busca desarrollar es un hombre que tiene un juicio integral de su cuerpo, por lo que es capaz de reconocerlo desde su dimensión socioafectiva llevando al mismo a presentarse en la socialización de forma adecuada a través de actos tolerantes por consiguiente sin caer en la violencia, para apoyar esto se presenta la concepción de hombre en términos de LeBreton (2002) como:

Una emanación de un medio social y cultural... así mismo. El hombre no es producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico. (p.p. 16, 19)

Por lo tanto, todos nacen con un cuerpo biológico el cual se estructura desde lo social, llevándolo a ser y actuar de acuerdo con su entorno, pero es en la misma socialización donde el sujeto se reconoce como un ser humano y reconoce a los demás, permitiendo que se desarrollen relaciones que superan lo físico llegando a lo interpersonal, donde los sentimientos de cada persona pasar a jugar un papel importante en las relaciones entre sujetos y por ende su corporeidad, la cual se manifiesta a través de la corporalidad por medio de esas acciones que tienen una carga de expresión de los sentimientos. Por lo cual, se dirá que el tipo de hombre que se busca formar está caracterizado por ser un sujeto con conductas estructuradas desde el sentir y el pensar para la construcción y manifestación de una corporeidad que se vive y se relaciona en el autocontrol.

Ahora bien, apuntando a formar este tipo de hombre caracterizado por ser autocontrolado, será necesario estipular que la teoría de desarrollo humano que transversaliza este proyecto será la teoría cognoscitiva del aprendizaje social, donde los teóricos del aprendizaje social aceptan la idea de que la conducta es aprendida y que el ambiente influye en el desarrollo, considerando con esto, y a diferencia del conductismo, que:

Los hombres somos seres pensantes con capacidad de autodeterminación, y no solo robots que muestran la respuesta B cuando se introduce el estímulo A. Supone que podemos pensar en lo que está sucediendo, evaluarlo y modificar, en consecuencia, nuestras respuestas (Rice, 1997, p. 37)

Lo cual nos permite hacer una relación directa entre lo que determina esta teoría y la corporeidad autocontrolada ya que esta plantea el pensar y sentir para luego hacer, expresado en los términos de la teoría acaba de mencionar se trata de ser consciente de lo que se va a hacer y tener la capacidad de evaluarlo, modificando así las conductas, es decir actuar de una manera autocontrolada.

Ahora bien, el principal exponente de la teoría cognoscitiva del aprendizaje social es Albert Bandura psicólogo de la Universidad de Stanford, quien centra el foco de su estudio sobre los procesos del aprendizaje en la interacción entre el aprendiz y el entorno social; en esta teoría se establece que el aprendizaje se da en la observación mediante los procesos de socialización, ya que al observar a otros se adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes, lo que le permitirá al mismo establecer que “los cambios conductuales que resultan de la exposición a los modelos se conocen indistintamente como aprendizaje imitativo, aprendizaje observacional o aprendizaje vicario” (Cloninger, 2003, p. 360), para el cual dirá que es, el aprendizaje en el cual se adquieren “nuevas respuestas o se modifican las características de una respuesta existente como función de observar la conducta de otros y sus consecuencias reforzantes, sin que las respuestas modeladas sean abiertamente desempeñadas por el observador durante el periodo de exposición” (Bandura, 1965, p. 52).

Bandura postula cuatro procesos en el aprendizaje observacional o vicario, en donde “el aprendiz debe observar la conducta, recordarla, ser capaz de emitirla y estar motivado para hacerla” (Cloninger, 2003, p. 364), retomando a Bandura en 1986 el determina como parte inicial, *los procesos de atención, donde se observa la conducta*, de allí que nada se aprenderá a menos que sea observado; posteriormente, seguirán *los procesos de retención, donde se debe recordar*, y para ello, el sujeto debe codificar bajo normas de memoria la conducta observada “modelada”, para luego pasar a los *procesos de reproducción motora*, es decir, *a hacerlo*, es la etapa en la que el sujeto retroalimenta lo que observó y retuvo para pasar a ejecutarlo, por último, está el proceso motivacional, el cual determina la producción de una conducta aprendida,

Susan C. interpretando a Bandura plantea que las personas son capaces de interiorizar los procesos motivacionales, adquiriendo autorregulación y proporcionando autorreforzamiento para buena parte de su conducta (Cloninger, 2003, p.367)

Estos procesos acabados de mencionar permitirán organizar la formación del sujeto con una corporeidad autocontrolada, como el resultado de un aprendizaje basado en una retroalimentación continua que le permite al sujeto interiorizar el autocontrol como fundamento de la corporeidad, dando paso a decir que el desarrollo conductual consciente y autocontrolado estará siempre ligada a la relación existente entre el sujeto, las personas que interactúan entre sí y el entorno. En este sentido es pertinente abordar el concepto de determinismo recíproco, el cual reconoce que la persona, el ambiente y la conducta influyen todos entre sí, ya que la conducta realiza cambios en el ambiente, el ambiente cambios en la persona y en su conducta, generando así una reciprocidad donde todo afecta todo y el azar también participa en la determinación de las trayectorias del hacer; en consecuencia, para el desarrollo de este proyecto será necesario trabajar en la conciencia de los sentimientos de la persona, para posteriormente entender cómo se manifiestan y como pueden cambiarse a partir de la relación con el entorno externo (Ver Figura 4), lo cual permite afirmar que la *teoría de Bandura promete dar a la gente mayor control sobre su vida* (Cloninger, 2003)

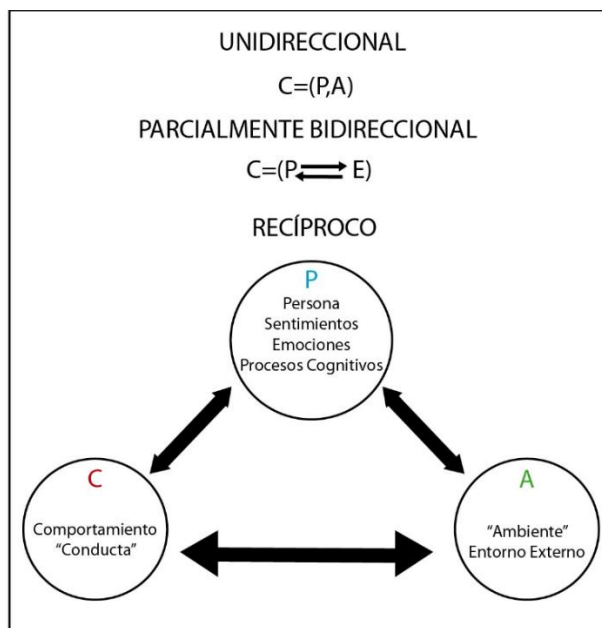


Figura 4. Determinismo Recíproco

Fuente: Elaboración propia a partir de (Bandura, 1978, p. 345)

Teniendo en cuenta que al igual que el aprendizaje observacional, Bandura presenta tres etapas para lograr el desarrollo del autocontrol en los sujetos, este proceso se convertirá en la base estructural del proyecto. La primera etapa es la auto observación, entendida como la observación que se realiza del propio comportamiento, analizando sus consecuencias; la segunda etapa, gira alrededor de los procesos de enjuiciamiento, los cuales constituyen la valoración que se realiza de los comportamientos, en función de una serie de normas que ha ido asumiendo; la última etapa es la autorrespuesta, entendida como la reacción que se da en la persona tras las dos etapas anteriores, se trata de optar por corregir las conductas poco asertivas, que para este caso serán las que estén permeadas por actos intolerantes o violentos.

Ahora bien, diremos que hay una relación directa entre el aprendizaje observacional, el determinismo recíproco y las etapas para la formación del autocontrol, ya que todas enmarcan de forma tácita la importancia de la socialización en los procesos de aprendizaje y la respectiva retroalimentación de los procesos comportamentales autónomos y grupales, dando paso a estrechar un vínculo importante entre estos procesos y el enfoque de este proyecto, ya que estos facilitarán la formación de la corporeidad autocontrolada, a partir del reconocimiento del propio ser y las relaciones interpersonales.

Es importante resaltar que la teoría manifestada por Albert Bandura no solo deja ver que el hombre es un sujeto social que se construye en los procesos de socialización, sino que también deja ver el tipo de sociedad que se ha construido y que en la elaboración de este proyecto se quiere cambiar, ¿pero de qué sociedad estamos hablando? Teniendo en cuenta que somos y hacemos lo que vemos, y con ello las conductas intolerantes y violentas además de ser expresiones inadecuadas de los sentimientos, también son parte de ese aprendizaje vicario que socialmente se ha construido en el colectivo, y que él ha definido como modelado de la agresión (entendiendo la agresión como los actos de violencia), en donde los medios masivos de comunicación y el desarrollo de las tecnologías han llevado a las personas a sumergirse en un mundo donde se aprenden pensamientos y comportamientos o conductas, expresándolo así:

Se aprende una gran cantidad de información sobre los valores humanos, los estilos de pensamiento y los patrones de comportamiento a partir del amplio modelado en el entorno simbólico de los medios de comunicación. (Bandura, 2009, p. 98)

Diremos entonces que la sociedad que se ha venido construyendo está siendo atravesada por lo que Manuel Castells denomina la era de la información, la cual está caracterizada por una alta explosión en el campo tecnológico de la comunicación lo cual ha superado todas las barreras de tiempo y espacio que llevaban a que las relaciones de los sujetos en el mundo se dificultaran. Esta era ha modificado tanto la forma de comunicación, como los medios de producción y la integración de los mercados lo que lleva a la génesis de una nueva sociedad.

Un nuevo sistema de comunicación, que cada vez habla más un lenguaje digital universal, está integrando globalmente la producción y distribución de palabras, sonidos e imágenes de nuestra cultura y acomodándolas a los gustos e identidades y temperamentos de los individuos (Castells, 1999, p.28)

Tal como lo menciona el autor la sociedad actual está caracterizada por llevar a que el sujeto pierda cada día más la capacidad de relación con el mundo debido a su sumergimiento en el mundo digital, cada día se hace menos necesario comunicarse en tiempo real ya que la red brinda cada día más herramientas para la comunicación, lo cual lleva a que el desarrollo de las habilidades sociales sea cada día más insignificante; este nuevo mundo de comunicación ha permeado también las conductas de los sujetos tal como lo plantea Bandura, ya que muchas de estas conductas fueron aprendidas y/o motivadas por lo que se denomina modelado de la agresión, un proceso que se da desde el aprendizaje vicario y se traslada al diario vivir a través de conductas no asertivas como la violencia, para lo cual Cloninger citando a Bandura propone que puede ser posible reducir la agresión si se cambia la sociedad.

En ese sentido, el concepto de sociedad que se busca gira alrededor de sujetos autocontrolados, entendiendo que la sociedad que se quiere formar a la luz de este proyecto es una sociedad más tolerante y por ende menos violenta, que cuente con espacios de interacción entre sujetos que sean ejemplo de altos niveles de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, y entendiendo que la sociedad será ejemplificadora de valores como el respeto y la tolerancia gracias al autocontrol.

El hombre globalizado

El hombre ha sido sublimado por la historia que el mismo se ha encargado de construir, la ambición de un mundo económicamente libre, encadenado a vivir en un sistema capitalista y

tras el fenómeno denominado globalización, el cual radica en la simplificación de la identidad de un algo, ya sea un territorio, o un acto eminentemente cultural, para ser representado a partir de unas cuantas características, haciendo que ese “algo” cultural pierda su esencia al punto de reducir un territorio o una cultura, a unas simples características de la misma; llevando a una perdida y una reestructuración de la identidad global, y personal, en la medida en la que cada cultura queda sublimada a unas cuantas características que además ya han sido permeadas por otras culturas y por la imposición del mercado y las trasnacionales (Beck, 1998).

Según Wallertein citado por Beck (1998) el mundo capitalista tiene su origen en el rompimiento de las fronteras físicas y la posibilidad de las relaciones sociales superando las distancias, dado esto último por los avances en la tecnología , dando como resultado un sujeto con pocas habilidades sociales, puesto que su interactuar con el mundo es a través de los sistemas computarizados, y por ende se tiene a un individuo que está atrapado en un gran contenedor, muchas veces incapaz de reconocer su corporeidad, con una mala expresión de su corporalidad.

A partir de lo planteado por Albert Bandura (2009), en su teoría cognitiva social de la comunicación masiva, donde expresa como los medios de comunicación permean la conducta del hombre en la medida en que el tipo de información que se recibe a través de estos medios, comunica y enseña, se podría decir, que son los contenidos de eso que se ve y se vive desde la tecnología y la vivencia de la globalización lo que incurra en la psiquis de los sujetos llevándolos a ser lo que son hoy en día, y a conformar una sociedad compuesta por individualidades, caracterizadas por una mala educación social, con unos niveles de intolerancia altos, y un no entendimiento del propio ser que manifiesta sus sentimientos de manera no asertiva y por ende, cae en conductas violentas con agresiones verbales, físicas y psíquicas.

Al ver la globalización como un fenómeno que se da desde la imposición, y como el resultado de todo un recuento histórico que ha estado mediado por la violencia, y la sublimación, entonces se entenderá que el hombre actual se ha formado desde la imposición, dando como resultado el poco conocimiento y control de sí mismo, una sociedad que desde la globalización ha formado sujetos poco autocontrolados, es aquí donde se dirá que la globalización sobre pasa lo económico para suscitarse en lo cultural, recalcando la teoría expuesta por Ronald Robertson la cual en términos de Beck, muestra cómo se pierde el sentido de lo meramente globalizado para

convertirse en una glocalización, es decir, una constante transformación de la cultura, y la identidad, que influye en la corporeidad y dan como resultado una sociedad compuesta por individuos violentos, intolerantes y con bajos niveles en sus habilidades sociales.

Ahora bien, el tipo de sociedad que se ha construido desde la globalización está representada en los hombres que la componen, en donde la violencia se presenta como una representación inadecuada de los sentimientos que deja ver la falta de autocontrol, por lo que se hace fundamental además recalcar el papel de la escuela en la globalización, siendo esta la que ayude en la transformación de ese hombre, replanteando su propósito centrado en la construcción de personas laboralmente activos, y apuntándole a la construcción del ser humano como sujeto que entiende su corporeidad porque “piensa y siente al tiempo que hace, y actúa porque piensa y siente” (Trigo, 1999, p. 60), siendo así como desde este proyecto también se reivindica la idea de la escuela no como la trasmisora de contenidos e información, sino como la constructora de sujetos habilidosos socialmente que viven en el autocontrol.

Así mismo, se dirá que la globalización nos está empujando a la construcción de una “megalengua común” como lo plantea Humberto Eco (2011), la pregunta es si esa megalengua comunicadora es la que se ha dado históricamente, es decir, una lengua universal de violencia, intolerancia y poca conciencia sobre el ser propio y colectivo, puesto que, si es así, este proyecto estaría inscrito en la línea que busca cambiar esa realidad que se ha construido con el pasar del tiempo.

Componente pedagógico

A lo largo de la historia los procesos pedagógicos que se han dado dentro de la escuela tienen como finalidad construir un sujeto que cumpla con las exigencias de la sociedad, por lo que han surgido múltiples teorías educativas que apuntan a la formación de un tipo de hombre. Para el caso particular de esta propuesta curricular se ha tomado como guía los postulados de las teorías curriculares que se encuentran dentro del enfoque Práctico, el cual se caracteriza por buscar “la comprensión de sí mismo, del otro y del entorno por medio de la interacción” (Gonzalez, 2004, p. 216), ahora bien, este enfoque tuvo su origen a partir de la urgencia de resolver las necesidades reales de la escuela, las cuales habían sido históricamente perpetuadas debido a la imposición de los lineamientos curriculares que se implementaban como resultado de la investigación de agentes externos.

Por ello, se necesita que el docente asuma una postura crítica a partir de la investigación que dé como resultado propuestas alternativas para la solución de dichas problemáticas y que además permita generar procesos de liberación de los docentes de los cánones rígidos que provenían de los planes académicos propuestos desde afuera, además, este enfoque permite “al estudiante desarrollar estrategias de aprendizaje para construir conocimiento y métodos para aprender” (Martinez, 2003, p. 42), a partir de la retroalimentación continua, haciendo flexible el currículo.

Desde sus inicios, esta teoría buscó construir un modelo con la potencia de hacer que los maestros investigaran en sus aulas y que, a la vez, esta tarea no se convirtiera en una carga más en su plan de trabajo; es decir, para esta teoría, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador, siendo los investigadores los que deben justificarse ante los docentes y no éstos ante aquéllos (Stenhouse, 1978, p.82)

En este sentido la teoría practica busca establecer una relación emancipadora y transformadora entre la actividad intelectual de la escuela y la conformación de la cultura, en la cual el maestro tenga la posibilidad de articular no solo los conocimientos disciplinares sino además crear puentes de conexión entre estos y la relación del sujeto con su contexto inmediato, permitiéndole generar procesos de reflexión que no solo analicen las problemáticas en los que se encuentra inmerso, sino que además tenga la posibilidad de forjar proyectos que lleven a la transformación de los mismos, que aunque no tengan un alcance macro si permitan el cambio de vida del sujeto en cuestión.

(...) TCP² Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Por lo tanto, no es algo cerrado, acabado, sino abierto a la indagación. (Stenhouse, 1984, p. 29)

En relación con lo que resalta esta concepción, el proyecto busca desde la educación física articular contenidos disciplinares del área, con contenidos de la cultura para hacer del

² TCP: Teoría Curricular Practica

currículo un transformador de la enseñanza, la escuela y de la realidad, generando así una formación en la corporeidad de los sujetos y por consiguiente un cambio en la cultura, entendiendo esta como el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación, incluyendo la idea de una multiplicidad de tradiciones, que es publica en el sentido de que podemos aprenderla participando en los grupos que la comparten, por lo cual la cultura es transmitida, aprendida y compartida; en cierto modo, la cultura es un artículo de consumo intelectual, del que se ocupan las escuelas y del que extraen los contenidos de la educación" (Stenhouse, 1984, p. 32).

Ahora bien las concepciones frente al enfoque curricular práctico, fueron la base para la formulación de la propuesta curricular de Lawrence Stenhouse quien en primer lugar pide que la educación se comprenda como un arte el cual debe ser perfeccionado por sus artistas en este caso los docentes para que los estudiantes tengan la posibilidad de establecer una relación horizontal por medio de la cual el estudiante aprenda del maestro y este de su estudiante con el fin de perfeccionar el acto educativo para alcanzar la transformación de la realidad, en consecuencia Stenhouse concibe el currículo como , y su aporte estaría sustentado en lo siguiente:

Un currículo, si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje y a esto es lo que llamamos curriculum (Stenhouse, 1984, p. 104)

Su teoría curricular nace como respuesta al modelo por objetivos y propone el modelo por procesos, el cual tiene como objetivo materializar los ideales de la vida logrando así que la sociedad y la escuela amplíen el espectro de comprensión en el que los actos educativos se conviertan en posibilidades de indagación, en los que se generen constantes procesos de reflexión y crítica de la práctica, por medio del dialogo entre culturas, por lo que este autor considera que la realización de un curriculum es una producción inscrita en el ámbito cultural, el cual no solo tiene inferencia en lo relacionado con la actividad académica, sino que trasciende a la transformación y la resignificación de las formas de relación entre los sujetos de un grupo social.

En consecuencia, esta perspectiva curricular permite llegar a la formación de un ser autocontrolado a partir de procesos de retroalimentación característicos del modelo presentado y a su vez del proceso de formación del autocontrol. Así mismo, implementar un currículo que permita a los sujetos la comprensión de sí mismo, del otro y del entorno por medio de la interacción, creara conciencia personal y colectiva sobre la necesidad de transformar las conductas no asertivas como la violencia y la intolerancia, llevando a la conformación de una cultura fundada en el autocontrol, en corporeidades autocontroladas, siendo entonces la educación física la que logre este proceso en los sujetos haciendo que ellos sean abiertos a transformar y transformarse desde su sentir, su pensar y por consiguiente su hacer.

Al relacionar esta teoría curricular con el proceso de autocontrol antes presentado se piensan tres etapas, en primer lugar, llevar al sujeto a realizar una observación y autoobservación de la práctica cotidiana, haciendo énfasis en sus sentimientos; en segundo lugar, propiciar la identificación de falencias y fortalezas de la misma forjando un proceso de enjuiciamiento; para finalmente realizar una transformación de esta como auto respuesta o solución a los problemas identificados en el proceso, transformación que será evidente en las conductas reflejadas en el hacer, ver la relación planteada así como su conexión con la corporeidad en la figura 5.

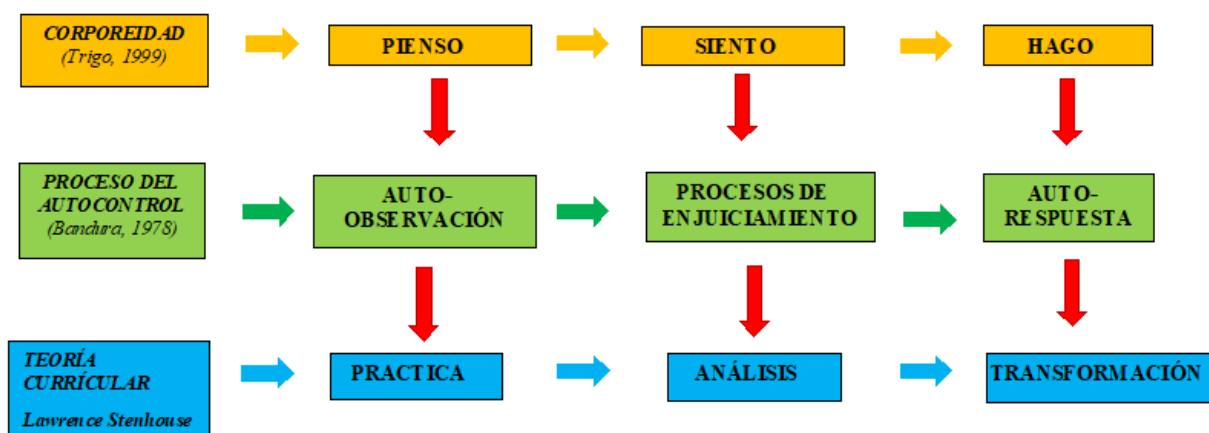


Figura 5. Relación Teoría Curricular - Proceso del Autocontrol y Definición de Corporeidad
Fuente: Propia

Ahora bien, este proyecto optara por un modelo pedagógico interestructurante, el cual surge a partir de buscar un punto de equilibrio entre los modelos hetero y auto estructurantes, según Not (1983), dado que, desde un enfoque dialogante, reconoce “el papel activo del

estudiante en el aprendizaje, y el rol esencial y determinante de los mediadores de este proceso” (Zubiría, 2006, p. 194).

Seleccionar el modelo pedagógico interestructurante con enfoque dialogante para el proyecto, es pertinente porque reconoce el conocimiento que se construye por fuera de la escuela pero le da prioridad al desarrollo de competencias de tipo integral, siendo entonces “la escuela un lugar para humanizar al ser humano y no para atosigarlo de datos insustanciales” (Zubiría, 2006, p. 213), rescatando de la Escuela Activa el papel activo que cumple el estudiante en todo proceso de aprendizaje y la finalidad de la comprensión.

Lo anteriormente dicho se resumirá entonces en términos de Samper diciendo que:

Debe reconocerse el conocimiento por fuera de la escuela, pero que este debe ser reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. (Zubiría, 2006, p. 194)

Así mismo, el modelo pedagógico dialogante expone que se deben reconocer las dimensiones humanas formándolas integralmente, por lo cual, la escuela debe preocuparse por el desarrollo de lo humano y no por en el aprendizaje de contenidos, siendo así como se forme un sujeto inteligente a nivel cognitivo, afectivo y práxico, por consiguiente los procesos de reflexión y constante dialogo pedagógico entre el triada compuesta por el estudiante, el saber y el docente abrirán paso a los aprendizajes a partir de la observación constante del sí mismo en relación con los demás, es decir un entendimiento del sujeto con respecto al mundo que lo rodea, llevándolo a tener un comportamiento asertivo gracias a su capacidad de comprender y expresar sus sentimientos de manera autocontrolada; llevando con ello al desarrollo de las dimensiones anteriormente mencionadas (Cognitiva, Afectiva y práxico) las cuales son especificadas por Samper así:

La primera dimensión está ligada al pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad, y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del “sujeto que siente, actúa y piensa” como dice Wallon...En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa; y que es

obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, a amar mejor y actuar mejor. (Zubiría, 2006. p. 195)

Por lo cual, cabe decir que este modelo no solo permitirá una relación constante y activa entre el estudiante y el docente fundamentada en el dialogo, sino que además de ello será coherente con la teoría curricular de Stenhouse, la cual determina que los procesos educativos deben generar constantes ambientes de reflexión y critica de la práctica por medio de la socialización y el dialogo entre sujetos. Por lo cual, se dirá que la descripción de corporeidad de Trigo, la teoría de desarrollo humano planteada por Bandura, la teoría curricular de Stenhouse y el modelo pedagógico postulado por Samper, llevarán al sujeto a entender el impacto de sus acciones y las conductas en el entorno social, es decir, a organizar las ideas y los sentimientos para la acción, posibilitándole cambiar la realidad que lo atraviesa de manera positiva, respondiendo al tipo de ser humano al que apunta esta propuesta, caracterizado por lograr una corporeidad autocontrolada.

En consecuencia, se recalca que el sujeto será entendido desde su corporeidad es decir desde sus diferentes dimensiones, lo que llevará a un desarrollo holístico ya que en palabras de Samper el proceso educativo no debería enfocarse únicamente a potenciar una de las dimensiones de lo humano dejando de lado las otras, ya que esto estaría contradiciendo el paradigma de la complejidad y resultaría negativo para la formación del sujeto, entendiendo que se quiere trazar líneas de acción para la formación de un ser complejo y dialéctico como ser.

Adicionalmente Samper determina la importancia de los contextos, diciendo que “una teoría, un sentimiento o una práctica no pueden comprenderse si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fueron gestadas” (Zubiría, 2006, p. 199), por lo cual para que se dé el adecuado desarrollo de los sujetos, las practicas pedagógicas deben tener en cuenta estos factores externos y el conocimiento que estos generan, lo cual está en perfecta correspondencia con los fundamentos de la TCP.

Componente disciplinar

Habiendo logrado estipular la estructura general correspondiente a lo pedagógico, será de vital importancia resaltar ahora lo disciplinar, por lo que se entenderá la educación física en

términos de Ricardo Contreras quien en su libro (Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista), determinan esta área de estudio de la siguiente manera:

La Educación Física es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento, por tanto, no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad, en ese sentido el movimiento hay que entenderlo no como una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino la expresión de percepciones y sentimientos, de tal manera que el movimiento consciente, y voluntario es un aspecto significativo de la conducta humana. (Contreras, 1998, p. 25)

Por lo acabado de mencionar, se dirá entonces que la educación física permitirá la formación de una corporeidad autocontrolada en la medida en que esta forma al sujeto en la conciencia del movimiento voluntario que se representa en lo conductual, y se da como la expresión de las percepciones y los sentimientos, es decir, un sujeto que en sus conductas refleja los altos niveles de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, en la medida en que el expresar y el comprender los mismos hacen parte del autocontrol y de la expresión conductual como lo plantea Contreras.

Ahora bien, para que este proceso se lleve a cabo se retoma lo postulado por Pierre Parlebas acerca de la Sociomotricidad, la cual parte del estudio de la praxiología motriz para comprender la importancia del movimiento y del actuar del hombre, entendida como la interacción motriz entre dos o más personas alrededor de una tarea o práctica como los “deportes de combate, todos los juegos deportivos, y todos los juegos colectivos” (Parlebas, 2001, P. 277), tarea que puede llevar a situaciones motrices o relaciones entre los sujetos que se encuentran realizando dicha práctica; por eso determina dos tipos de situaciones motrices, situaciones de contracomunicación motriz, las cuales son dadas en deportes de conjunto como el voleibol o de contacto como el taekwondo, que generan interrelación de competencia; y por otra parte, las situaciones de comunicación motriz, las cuales se generan en trabajos de cooperación, donde todos trabajan para lograr un objetivo; y por último las situaciones que combinan las dos anteriores.

Así, dentro de una práctica deportiva o juego, se pueden evidenciar las acciones motrices entendidas estas como las manifestaciones comunes a nivel motriz de un conjunto de

personas que realizan una práctica grupal, como por ejemplo golpear un balón en el fútbol con el pie, siendo entonces las particularidades de esta acción las que den paso a hablar de las conductas motrices y a entender desde la sociomotricidad “la educación física como una pedagogía de las conductas motrices” (Contreras, 1998, p. 71) (Ver figura 6).

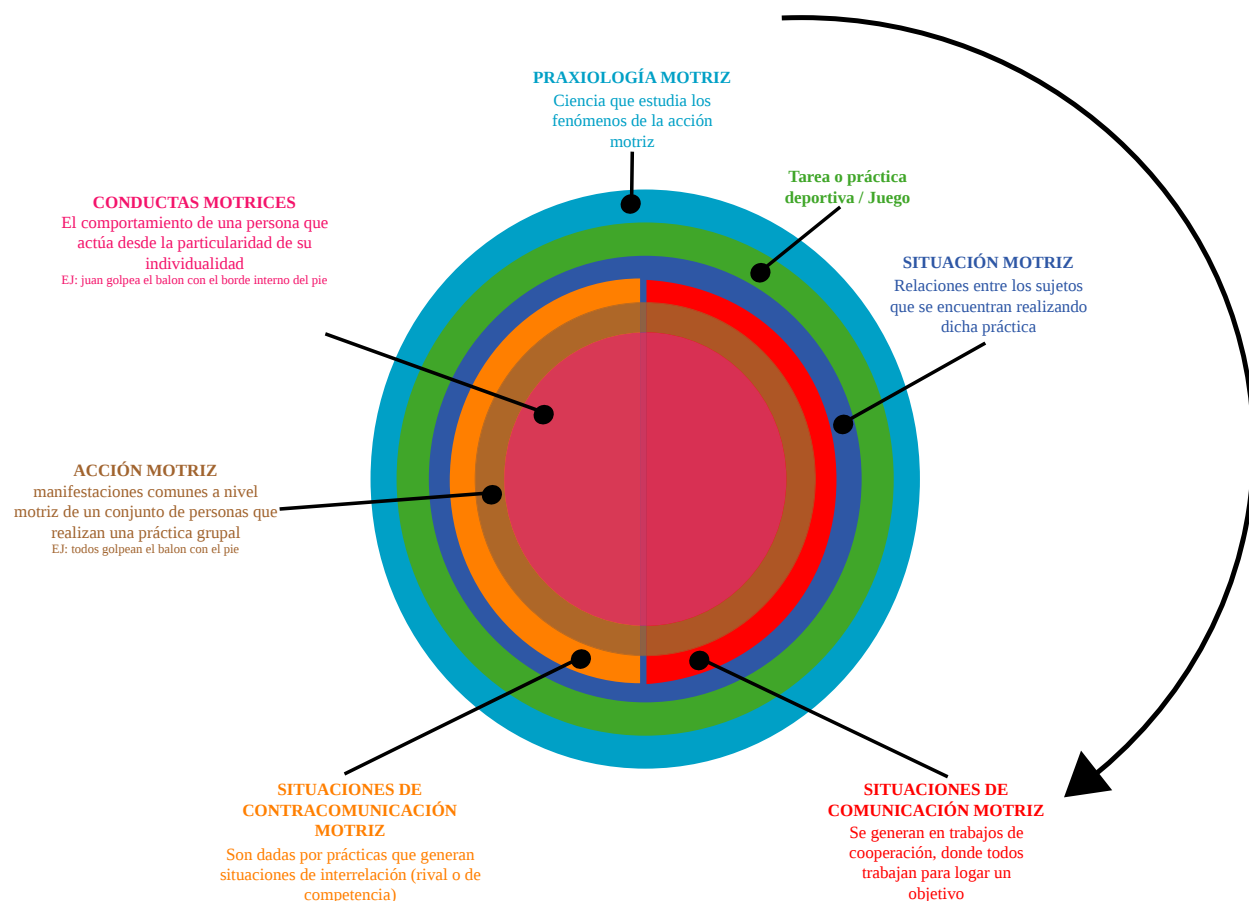


Figura 6 Tendencia de la Sociomotricidad
Fuente: Propia a partir de Parlebas, 2001.

Siendo las conductas motrices el comportamiento de una persona que actúa desde la particularidad de su individualidad, es decir, sus manifestaciones observables en el movimiento corporal hasta los procesos intrínsecos del individuo, y estos el significado interno que se da en el hombre al momento de relacionarse con su entorno (*la vivencia corporal, percepción, imagen mental, anticipación, emociones, sentimientos*) (Parlebas, 2001, p. 204); se dirá entonces que la conducta motriz es la expresión de un ser que siente y piensa para luego actuar o parafraseando a Parlebas, *la conducta motriz responde a la totalidad de la persona que actúa*.

Entonces la sociomotricidad entenderá el movimiento como el posibilitador de la socialización entre los participantes de prácticas motrices, los cuales a partir de su ejecución pueden desarrollar rasgos de su personalidad e identidad, partes constitutivas de la corporeidad como lo menciona Grasso, (2005), como una posibilidad para la formación de un sujeto autocontrolado pensada desde la educación física.

Ahora bien, Parlebas (2001) dentro de su descripción de las diferentes situaciones sociomotrices postula que hay “tres factores que traducen las relaciones entre el practicante, con el entorno físico y con el ámbito humano en el actúa” (Parlebas, 2001, P. 61), siendo entonces la incertidumbre (I) procedente del entorno físico el primer criterio relacional para tener en cuenta, seguido de la comunicación Motriz entre (C) compañeros, y por último, la interacción prático contra el (A) adversario o contracomunicación. La combinación de estos tres factores en términos de ausencia o presencia de estos llevara a la definición de ocho categorías que conforman las diferentes prácticas motrices o dominios, siendo la raya debajo de la letra el exponente faltante, a saber:

1. $\underline{C} \underline{A} \underline{I}$ = coincide con los deportes individuales con medio fijo como el atletismo, la natación, o gimnasia entre otras.
2. $\underline{C} \underline{A} I$ = Coincide con los deportes individuales con medio poco estable o fijo, como el esquí, alpinismo, espeleología entre otros.
3. $\underline{C} A \underline{I}$ = en esta se tiene como ejemplo las practicas motrices como el boxeo, el taekwondo, tenis de mesa, esgrima entre otros.
4. $\underline{C} A I$ = en este caso las practicas motrices se pueden dar a través del juego como ponchados, la lleva, o deportivos como patinaje en parejas.
5. $C \underline{A} \underline{I}$ = este dominio se hace evidente en prácticas como ejercicios acrobáticos de circo, o contrarreloj por equipos.
6. $C \underline{A} I$ = esta práctica motriz se vislumbra en excursiones grupales, carreras de observación.
7. $C A \underline{I}$ = este dominio se representa en prácticas como el baloncesto, el voleibol, tenis entre otros.
8. $C A I$ = estas características interdependientes se hacen evidentes en prácticas como juegos populares “yermis, soldadito libertador”.

Con base en lo anterior se dirá que para la ejecución de este proyecto será más conveniente posicionarse en las prácticas motrices cuyos dominios lleven a los sujetos a reconocerse así mismo desde los procesos sociales, es decir, donde las prácticas propendan a conductas motrices autocontroladas, por lo que se trabajará en los siguientes dominios en pro del desarrollo de esa corporeidad:

- Dominio (CAI): las practicas motrices con adversario, con cooperación y con incertidumbre llevaran a los sujetos a reconocerse entorno a los demás, siendo entonces la interacción del sujeto frente a los factores CAI lo que lleve al mismo a reflexionar sobre su ser como sujeto que piensa siente y hace, llevando así en primera instancia a potenciar la autoobservación en el sujeto, siendo esta la primera fase de formación del autocontrol.
- Dominio (CAI): esta clasificación de las practicas motrices, enmarcan al sujeto en unos parámetros más estructurales, en la medida que no abra incertidumbre del ambiente, puesto que este ya estará determinado para una práctica que posibilite la comunicación y la contra comunicación en un sistema reglado de la practica motriz, lo que llevara al sujeto a hacer un enjuiciamiento critico de sus propias conductas fundadas en la normatividad de las diferentes situaciones que se postulen y así contribuir al análisis auto-observacional que se ha hecho, ya que se trata de dar una valoración critica a esos comportamientos o manifestaciones de los sentimientos en la conducta motriz, consolidando así, las habilidades de enjuiciamiento en el sujeto.
- Dominio (CAI): en esta parte del proceso formativo del autocontrol, se guiará el proyecto al trabajo con prácticas motrices fundadas en la contra comunicación como característica principal, puesto que estas darán pie a evidenciar el autocontrol como expresión latente de los sentimientos, y será la conducta la que dé cuenta del desarrollo de las auto respuestas conscientes en los sujetos.

Ahora bien, como se acaba de presentar, existe una transversalización coherente entre la sociomotricidad, y la formación del autocontrol, siendo la socialización misma la que preceda las diferentes practicas motrices, desde sus diferentes dominios, y la que de paso a la consolidación del autocontrol como parte constitutiva de la corporeidad, de igual forma, hay una relación latente entre la tendencia de la sociomotricidad y la teoría curricular postulada desde Lawrence Stenhouse, en la medida en que el docente es tomado en ambos postulados como un investigador del proceso educativo, dándole un papel activo en los procesos de enseñanza- aprendizaje en busca de lograr la transformación de la realidad del sujeto; en cuanto al estudiante, para ambos casos cumple con la característica de ser un sujeto activo en la transformación y la adaptación de sus conductas.

Posteriormente, se tratará de ser consecuente con la línea que se lleva, por lo que en este proyecto se trabajará el modelo didáctico procesual postulado por Stenhouse, el cual radica en analizar los diversos procesos del fenómeno de enseñanza- aprendizaje desde finalidades pedagógicas que lleven a la transformación de la realidad, por lo que no importa solo el resultado, sino como se adquiere el conocimiento, es decir, el proceso, siendo entonces el rol del docente como investigador el que ayude a mejorar esos procesos en conjunto de los estudiantes y su participación activa, donde la retroalimentación sea la constante de cada practica motriz.

Así mismo, se llega a entender el modelo didáctico como un instrumento de carácter científico que permite el entendimiento del fenómeno educativo, convirtiéndose así en una forma simplificada de la realidad, es decir, un mediador entre la teoría y la práctica pedagógica, el cual posibilita hacer una intervención de la realidad que se vive en la socialización entre los sujetos. entonces, diremos que este modelo didáctico es apropiado para el buen desarrollo de este proyecto, en la medida en que este permitirá hacer énfasis en el proceso formativo que desarrolla para llegar al objetivo, que para este caso será la corporeidad autocontrolada en cada uno de los sujetos intervenidos.

Además, el modelo didáctico es acorde al enfoque de este proyecto curricular particular, en la medida que este tiene en cuenta el desenvolvimiento procesual del sujeto en las diferentes situaciones motrices que darán como consecuencia la construcción de su corporeidad autocontrolada, siendo entonces, la participación activa del estudiante la que lo lleve a la construcción de su conocimiento, o para el caso, a la adquisición de la conciencia de sus conductas motrices en relación con sus sentimientos, el cual será el resultado del proceso formativo.

Para concretar este modelo se ha opta por trabajar inicialmente bajo el estilo de enseñanza que Mosston & Ashworth (1996) han denominado estilo denominado resolución de problemas, en donde el docente en la fase de pre impacto toma las decisiones frente al contenido a tratar, y que de ese contenido se trabajara para posteriormente diseñar el problema que provocara las soluciones divergentes en los estudiantes, con ello no solo el docente tomara un papel activo, sino que además deberá buscar desde su rol como investigador que los contenidos apunten a cambiar las realidad de los estudiantes.

En la segunda fase denominada Impacto, se recalcará el papel activo del estudiante, siendo este quien decida cuáles de las soluciones son aplicables al problema, buscando las respuestas alternativas para solucionarlo, aquí por lo cual, “el alumno especifica el contenido a través de sus soluciones, que se convierten en el contenido del episodio”(P.224), siendo esta manera peculiar de cada estudiante de responder al problema, la que le dé una perspectiva flexible y abierta a esta estructura curricular.

Por último, en la tercera fase de este estilo de enseñanza, se genera una retroalimentación, característica del enfoque curricular práctico, del modelo pedagógico interestructurante con enfoque dialogante; retroalimentación que girara en torno al análisis crítico del proceso que se acabó de dar, además, será aquí donde el estudiante evalúe las soluciones descubiertas e indague sobre el objetivo planteado, abriendo paso al dialogo, al reconocimiento y análisis de sí mismo, es decir, a una autoobservación y un análisis de los demás, formando con ello habilidades de enjuiciamiento, que al ser dialogadas, permitirán al docente ir evaluando el proceso que se lleva.

El otro estilo de enseñanza que transversaliza este proyecto, es el estilo del descubrimiento guiado, planteado también por Mosston & Ashworth, (1996), cuyas características afianzaran el desarrollo de las autorespuestas conscientes, última etapa del autocontrol, ya que este estilo gira en torno a una relación “particular entre el profesor y el estudiante, donde la secuencia de estímulos y preguntas del primero conlleva una serie de respuestas del segundo”(p.199), respuestas que darán evidencia del objetivo planteado, y por consiguiente, se dirá que no necesariamente serán verbales, ya que estas estarán mediadas por los estímulos del entorno y las relaciones interpersonales, es decir, en cómo se comportan ante determinada situación o pregunta problema en los procesos de socialización.

Por lo cual, las respuestas al proceso dado desde este estilo, sean asertivas o no, abrirán paso a una retroalimentación inmediata, que sirva como motivación o reflexión frente a lo sucedido (Mosston & Ashworth, 1996), lo que deja a la vista el constante dialogo en el proceso formativo, y donde el rol investigativo del docente se verá reflejado en como este propicia situaciones que conlleven a generar esas auto respuestas asertivas propias del autocontrol y hacer reflexión sobre las mismas, mejorando los niveles de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos.

Ahora bien, la teoría curricular de Stenhouse, en relación con su modelo didáctico y el modelo pedagógico dialogante de Samper, dejan ver el papel activo que siempre juega el estudiante y su constante interacción con el docente, lo que da cabida para acoger una evaluación de carácter formativo o práctico para este proyecto, la cual en términos de Godínez, 2006, “es entendida como un proceso sistemático y complejo para obtener información y retroalimentar el proceso, orientado directamente a la búsqueda de la calidad de lo que se está produciendo: el aprendizaje del alumno y la enseñanza del maestro, es decir, que la evaluación formativa permite constatar la validez de los componentes del proceso formativo”, por lo que posibilitará evidenciar “si se van consiguiendo los objetivos programados, las dificultades encontradas, las posibles causas de los errores” (Blasco, 2001, p. 30).

Este modelo evaluativo es fácilmente relacionado al enfoque de este proyecto, puesto que posibilita hacer un balance crítico de los procesos que se han desarrollado y revisar si se han cumplido los objetivos programados, además, posibilitará evidenciar las dificultades en los procesos, y posteriormente los errores, permitiéndole al docente cambiar de contenido, estrategia o pregunta según corresponda el estilo que esté utilizando, siempre en busca de lograr el objetivo formativo.

Para este proyecto en particular, la evaluación tendrá tres grandes momentos, un primer momento la evaluación inicial o diagnóstica frente a la problemática a tratar, “falta de autocontrol en los sujetos, y su inadecuada forma de expresar los sentimientos”, para posteriormente, en el desarrollo de las sesiones evaluar el proceso que se lleva, a partir de la retroalimentación y actividades que se designen; por último, se realizará una evaluación de los mismos elementos de la prueba diagnóstica para contrastar la información, cabe aclarar, que el estudiante por medio de una rúbrica diseñada, también evaluará al docente en determinadas ocasiones, permitiendo al mismo hacer cambios pertinentes si son necesarios.

Tercer capítulo: Diseño de la implementación

Al haber sentado las bases que transversalizan este proyecto, se dará paso a la elaboración de una estructura que dé cuenta del diseño planteado para su implementación y posteriormente de los resultados de su puesta en escena, a la luz del tipo de hombre que se pretende formar y por consiguiente de los propósitos u objetivos planteados para tal fin.

La prueba piloto se realizará en un contexto formal de la educación, por lo que la escuela cumplirá un papel fundamental a través de la Educación Física en el desarrollo de los estudiantes. Cabe resaltar que se dará cuenta de su proceso y sus correspondientes resultados por medio de las planeaciones de clase, diarios de campo, contenidos, formatos, y evidencia de la evaluación, permitiendo así hacer un análisis concreto frente a los objetivos planteados para la ejecución de este.

Caracterización de la población

El presente proyecto se implementará con los estudiantes de quinto grado del colegio Sierra Morena, quienes oscilan entre los 10 y los 13 años de edad, los cuales son caracterizados por Meinel, (1998), dentro de la etapa escolar, oscilando entre los 9 y los 13 años, rango que encaja en la edad de esta población; según Meinel esta etapa es la mejor época de aprendizaje de la infancia, ya que marca un punto culminante del desarrollo general de las personas, puesto que todo lo que en los primeros años de escuela se presentaba como tendencia de desarrollo, en esta etapa se alcanza su maduración completa (p.244), así mismo, se hace evidente un dominio consciente de los movimientos, y un derroche de los mismos, gran agilidad y destreza para las diferentes actividades, seguido de una gran capacidad para aprender diferentes movimientos.

Granda (2001) habla de una etapa entre los 6 y los 12 años, un año menos que Meinel, y en la cual especifica que socialmente los niños desarrollan un punto de vista multifacético, haciéndolos más conscientes de las personalidades, los motivos y las emociones que subyacen a la conducta de los otros(p.65), por lo que esta característica en la población, viabilizará los caminos para lograr la conciencia que se quiere frente a las conductas poco asertivas como la violencia, aclarando que Granda también especifica que es en este rango de edad donde el niño desarrolla habilidades para solucionar problemas, pensando en soluciones alternativas a los conflictos sociales y evaluando sus resultados potenciales (p.64), por lo cual, son capaces de

crear códigos que regulan la agresión, interpretando la agresión como un acto intolerante o violento.

Por otro lado, en cuanto área cognitiva (Granda, 2001) la etapa escolar responde a un periodo de operaciones concretas, siendo de los 9 a los 12 años, donde los mismos desarrollen la capacidad analítica y pueden organizar nociones espaciotemporales, así mismo, uno de los aspectos importantes del pensamiento del niño lo constituye el uso de operaciones lógicas, entendidas como:

Toda actividad interiorizada, reversible y coordinada. Es interiorizada porque el niño puede pensar en situaciones imaginativamente antes de actuar, es reversible porque puede observar y pensar las cosas desde distintos puntos de vista y orden y es coordinada porque actúa dentro de una estructura de conjunto (Granda, 2001, p. 65)

Ahora bien, con base en esta descripción, diremos que el sujeto se encuentra en un nivel cognitivo óptimo para desarrollar su corporeidad a la luz del autocontrol, entendiendo que desde su cognición este ya es capaz de reconocer lo que hace y de asumir la responsabilidad de sus actos, los cuales estarán ligados a la regulación de sus sentimientos, puesto que es también en esta etapa donde el niño avanza en el control y la regulación de las propias emociones, siendo entonces donde ese control emocional se transforme en autocontrol (Granda, 2001, p. 35).

Se halla otra relación estrecha entre el enfoque del proyecto y el estadio de desarrollo que están atravesando los sujetos, pero esta vez, desde la tendencia de la sociomotricidad, la cual determina la importancia del aprendizaje a partir de los procesos de socialización, relacionando esto con las motivaciones en la etapa escolar, específicamente con la motivación social, la cual se refiere a la importancia que el niño le da a la comunicación y a la interacción con sus iguales, por lo cual, se facilitaría, el desarrollo del autocontrol, si se entiende que el sujeto se encuentra motivado desde su área emocional por relacionarse con sus pares.

Del mismo modo, se encuentra que el autocontrol al igual que las habilidades sociales, toman su esencia en la socialización por lo que, con motivación social será más fácil la formación de estos ejes, y por consiguiente su análisis; ahora bien, dentro de las motivaciones que se describen está la motivación de logro, donde los niños quieren medirse en cuanto a otros,

y posterior a eso una motivación de conocimiento, fundada en la etapa de curiosidad, exploración y evaluación.

Caracterización territorial

El presente proyecto tendrá cabida en la IED Sierra Morena sede B, en la jornada mañana; esta institución, se encuentra ubicada en la UPZ Ismael Perdomo situada dentro de la localidad 19 de Ciudad Bolívar, localizada al sur occidente de la ciudad de Bogotá, limitando con localidad de bosa y las avenidas sur y ferrocarril del sur; al occidente con el municipio de Soacha,; al sur con la localidad de Usme y con el rio Chisacá; y al oriente limita con las localidades Usme y Tunjuelito (Secretaria Distrital de Planeación, 2011); ahora, la formación geográfica de esta localidad oscila entre lo plano y las ondulaciones pronunciadas de los cerros de ciudad bolívar, con una temperatura promedio de los 12,78 grados centígrados, aunque no varía en gran medida con la temperatura registrada en el resto de la ciudad, aun así, la sensación térmica es más baja debido a la influencia de los vientos provenientes de los páramos cercanos y la alta presencia fluvial del sector (Secretaria de hacienda, 2004) .

Por otra parte, los barrios correspondientes a la UPZ Ismael Perdomo se encuentran tan cerca a los linderos con el municipio de Soacha, generado un sin número de riñas entre el distrito y dicho municipio, dando como resultado una baja inversión para el mejoramiento de la calidad de vida, suceso que se hace evidente en la falta de inversión por parte de las entidades territoriales para la construcción de la sede B del colegio ya mencionado.

Ahora bien, dentro de la dimensión social, se logra evidenciar que los habitantes de esta localidad están atravesados por la pobreza, debido a que la localidad fue poblada por personas provenientes de las olas de desplazamiento generadas en el país, llevando a las mismas a invadir este espacio, por lo que estas personas que habitan la localidad en su situación de desplazamiento no están capacitadas para poder acceder a cargos laborales cuyas retribuciones económicas puedan satisfacer de manera adecuada las necesidades básicas de las familias, la canasta familiar o el consumo de bienes y servicios que incrementen los niveles de calidad de vida.

Así mismo, problemáticas como el hacinamiento crítico y la dependencia económica llevaron a que en la localidad se presenta una pobreza multidimensional, entendida esta como el grado de privación de las personas en un conjunto de dimensiones, como por ejemplo la

privación de ingresos así mismo, la secretaria de hacienda determina esta localidad en cuanto a educación respecta, es la segunda localidad con la mayor tasa de analfabetismo de la ciudad después de Usme, en personas con un rango de edad superior a los 35 años, en tanto la población es más joven las tasas de analfabetismo disminuyen y la cantidad de años que invierte una persona en procesos educativos aumenta, a pesar de tener uno de los mayores cubrimientos educativos de la ciudad de Bogotá con un 81,5% porcentaje que se toma a través de la cantidad de estudiantes matriculados en las entidades públicas (Secretaria de hacienda, 2004).

En la dimensión económica se resaltaré que la localidad 19 Ciudad Bolívar está vinculada al Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de la ciudad de Bogotá el cual se materializa por medio del decreto 190 de 2004 teniendo el siguiente objetivo a largo plazo:

Garantizar la sostenibilidad ambiental, económica y fiscal del Distrito Capital, alcanzando los objetivos generales y sectoriales, desarrollando las políticas y ejecutando los planes y las operaciones prioritarias que orientan el desarrollo económico social y el ordenamiento territorial en el largo plazo, con el fin de aumentar la competitividad, la productividad general y sectorial con responsabilidad fiscal (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004)

Para lo cual se determina que las UPZ San Francisco, Lucero, Tesoro, Ismael Perdomo y Jerusalem son residenciales de urbanización incompleta, es decir, que las construcciones tienen deficiencias estructurales, además de tener grandes dificultades de accesibilidad, y equipamiento espacio público, por lo que son zonas caracterizadas por oscilar entre los estratos 1 y 2. Arborizadora está clasificada como zona residencial consolidada, caracterizada por tener estratos medios ya que su ocupación territorial se ha dado de forma planificada.

La zona Monte Blanco está clasificada como predominantemente dotacional, ya que tiene altos niveles de producción de equipamientos urbanos y metropolitanos. Por último, la zona de Mochuelo es una zona en desarrollo, ya que tiene grandes extensiones de tierra sin ocupar (Secretaría Distrital de Planeación, 2011). Finalmente, la UPZ Ismael Perdomo, está caracterizada por ser de actividad residencial sin presencia de propiedad horizontal, y con déficit estructural en sus periferias, por lo que su estratificación socioeconómica está entre los estratos uno y dos.

Como tercera dimensión, encontramos la dimensión política la cual será entendida “como el ejercicio de poder que se traduce en constantes y complejos procesos y dinámicas de lucha por la posesión y control del territorio” (Velazquez, 2012, p. 71), permitiendo traer a colación el fenómeno del microtráfico seguido del aumento de grupos delictivos, además del sicariato y otros fenómenos que han acentuado la presencia de grupos delincuenciales o bandas criminales las cuales en busca de poseer el dominio de lugares para comerciar estupefacientes han creado fronteras imaginarias a través de la violencia entre algunos barrios logrando así tener dominio territorial. Llevando esto al caso de la UPZ Ismael Perdomo, la Secretaria Distrital de Salud en compañía del Hospital Vista Hermosa en el año 2016 expiden un documento llamado “Diagnóstico local con participación social”, Ciudad Bolívar, donde muestra que esta UPZ es la segunda en tener los índices más altos de violencia (Ver tabla 2)

Tabla 2 *Índices de violencia Ciudad Bolívar*

NIVELES DE VIOLENCIA	NÚMERO DE CASOS
Violencia intrafamiliar y/o de género	406 casos
Homicidios y/o feminicidios	31 casos
Conductas suicidas	283 casos
Consumo de sustancias psicoactivas	21% de la población
Consumo de bebidas alcohólicas	38% de la población
Violencia escolar y/o bullying	no presenta una cifra concreta
Abuso sexual	568 casos.

Fuente: Secretaria Distrital de Salud, Diagnóstico local con participación social, (2006)

En este cuadro, se hace evidente la gran cantidad de problemáticas que circundan la comunidad de dicha UPZ lo que recalca la importancia de trabajar un proyecto que ayude a construir a las nuevas generaciones en el autocontrol, contribuyendo a la no perpetuación de las expresiones inadecuadas de los sentimientos, manifestadas en conductas como la violencia, la intolerancia y el suicidio.

Caracterización institucional

Dentro de la caracterización institucional, se dará cuenta de la cultura escolar del colegio Sierra Morena, desde diferentes enfoques como lo son el enfoque estructural y el organizacional, esto a la luz de los diferentes documentos institucionales. Dentro del enfoque estructural, se encuentra que el colegio Sierra Morena IED, nace bajo la resolución 1899 del año 2002, teniendo el carácter institucionalizado a nivel oficial, el cual está conformado por cuatro escuelas, que velan por la formación básica y media fortalecida; así mismo, el consejo académico es consolidado en el año 2002 en el mes de octubre, dejando como resultado el establecimiento

del PEI (proyecto educativo institucional) cuyo enfoque se muestra como: “*una institución viva, activa, planeada y proyectada al siglo XXI*”, dando como resultado el entendimiento de la escuela como un ámbito donde se respeta al estudiante como ser integral que desarrolla sus capacidades intelectuales, sociales y espirituales en un marco de libertad, respeto, responsabilidad y solidaridad; prestando especial atención a la diversidad como elementos constitutivos de toda sociedad y brindando la oportunidad a los mismos de la creación, innovación, transformación de actitudes cotidianas, la búsqueda y construcción de caminos pertinentes socialmente, por lo que entiende a su vez la educación como un proyecto cultural que posibilita a la comunidad educativa pensar, sentir, y transformar su cultura dentro de su diario vivir (Consejo Academico, 2017).

Lo acabado de mencionar hace referencia al enfoque curricular de la institución, el cual si es analizado a los ojos de este proyecto tiene concordancias que lo atan de manera imprescindible, teniendo en cuenta que el objeto de este proyecto es la consolidación de un sujeto con una corporeidad autocontrolada que sea capaz de transformar sus realidades en la medida en que la conciencia de sí mismo le permita formarse como sujeto activo.

Cabe acotar que este proyecto tendrá lugar en la sede B Santo Domingo Sabio ubicada en el barrio Santo Domingo, cuya apertura fue en el año 1998, como una iniciativa comunitaria, la cual en la preocupación de no tener un lugar cercano en el cual pudiesen educar a sus hijos deciden construirla con materiales reciclables y encerrarla con una cerca de lata. Inicialmente no tenía cubrimiento ni apoyo de la secretaria de educación, por lo que eran bachilleres de policía quienes se encargaban del proceso formativo, hasta que se presentaron problemas entre los agentes y los estudiantes, y por ello una serie de demandas jurídicas por abusos de la policía, dando como resultado el reconocimiento de la institución como estatal por parte de la secretaria de educación del Distrito, por lo que es adjudicada al colegio Sierra Morena.

Gracias a ello, la secretaria de educación envía a esta institución maestros del distrito, además de construir algunos salones, aunque solo hasta el 2014 se logra contar con los servicios de acueducto y alcantarillado de manera formal, además de la debida construcción de un comedor escolar y el recubrimiento de los salones de lata con drywal, para mejorar la temperatura dentro de las aulas. En la actualidad esta sede del colegio cuenta con los servicios

públicos necesarios para consolidación de las sesiones de clase de manera adecuada, y con espacios para la formación de los estudiantes.

Posteriormente el enfoque organizacional de la institución está determinado por los componentes académicos, por lo que a continuación se hará un breve recuento de la composición curricular de la institución, empezando por el plan de estudios, el cual está distribuido por áreas de estudio según su saber, seguido de eso se logró estipular que está estructurado por ciclos, los cuales están constituidos por unos grados determinados de la siguiente manera:

- Ciclo 1: Prescolar, Primero y Segundo.
 - Ciclo 2: Tercero Y Cuarto.
 - Ciclo 3: Quinto, Sexto Y Séptimo.
 - Ciclo 4: Octavo Y Noveno.
 - Ciclo 5: Decimo y Once
- (Consejo Academico, 2017)

Cada ciclo cuenta con una carga académica expresada en varias áreas de estudio las cuales buscan llevar a cabo la formación de ese estudiante fundamentado desde el PEI pensando en la realidad social del lugar. Para lograr la construcción de este sujeto crítico y activo, en cada área se plantea un subobjetivo que llevará a la apropiación del objetivo principal desde la variante que cada asignatura. La malla curricular de la institución tiene como hilo conductor el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas según la complejidad, la edad y grado en que se encuentran los estudiantes, por lo que esta concepción exige que los docentes realicen el trabajo interdisciplinario desde su disciplina, para aportar al desarrollo de dichas habilidades; vincula al estudiante, padre de familia y docente en la realidad del contexto, llegando entonces a la evaluación en términos de la institución, como el análisis objetivo y concreto de los aciertos y errores generados antes, ahora y después de creada la propuesta curricular; por lo tanto la “evaluación tiene planteamientos formativos y antes que lograr resultados es un escenario de formación y crecimiento de los participantes en el proceso” (Consejo Directivo, 2017).

Diagnóstico

Posterior a realizar varias visitas a la institución donde se realizaría la práctica pedagógica o puesta en escena de este proyecto curricular, se estructuró un formato que sirvió como herramienta evaluativa, tomando como referencia la clasificación de las habilidades sociales hecha por Goldstein & otros (1989), de las cuales se conforman unos indicadores de logro que permitieron la medición de las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, y el

autocontrol, fundamentados en las conductas de los estudiantes, (véase tabla de indicador evaluativo de las habilidades sociales y el autocontrol, prueba diagnóstica anexo 1); esta tabla ayudo a comprender los niveles de HHSS y de autocontrol en los estudiantes, siendo consignados los resultados de cada indicador en una tabla la cual tomo a cada sujeto de la población intervenida y los evaluó por independiente (véase anexo 2).

Ahora, esta evaluación fue ejecutada por dos docentes de la institución durante la primera sesión de clase realizada por el docente practicante; durante la dirección de la clase, ellos estuvieron de observadores, y con base en la observación diligenciaron el formato, posteriormente basado en la experiencia el docente practicante también llena el formato, arrojando como resultado tres evaluaciones que permitirán hacer el consolidado de la fase diagnóstica (véase tabla 3).

Para llevar a cabo esta evaluación, se estructuró una sesión clase, donde se plantearon actividades que inicialmente permitieron reconocer al grupo, al tiempo que se entraba en confianza, generando espacios de interacción entre los sujetos y el docente, posteriormente, se les solicito a los estudiantes un dibujo de ellos mismos, donde representaran lo qué los compone como personas, o lo que ellos creen que los representa en el mundo, dejando en evidencia su postura acerca de sí mismos, los cuales se entienden como un cuerpo físico, pero a un no reconocen sus sentimientos ni emociones, esta afirmación surge a partir del análisis de las respuestas de los niños frente a la actividad propuesta, (véase anexo3); otra de las actividades que se realizaron, giraron en torno al análisis de la confrontación de ideas en el espacio planteado para la retroalimentación al final de la clase.

Es importante resaltar que la primera actividad propuesta donde los estudiantes se presentaban, no se pudo realizar conforme lo planeado, debido al desorden continuo de los estudiantes, por lo que tuvieron que hacerse modificaciones, que al final terminaron fracasando, por las burlas y bromas continuas de los estudiantes hacia ellos mismos, esto pudo darse por la manera en cómo se presenta la actividad, pero específicamente se atribuye al evidente desorden de los estudiantes, y a la manera en cómo se relacionan de forma grosera entre ellos mismos, cabe aclarar que no todos los estudiantes actuaban de esa manera, pero los pocos que se veían interesados, terminaban desistiendo de la actividad por la grosería de los demás compañeros de clase; seguidamente se postula una actividad donde los estudiantes juegan un rol más activo,

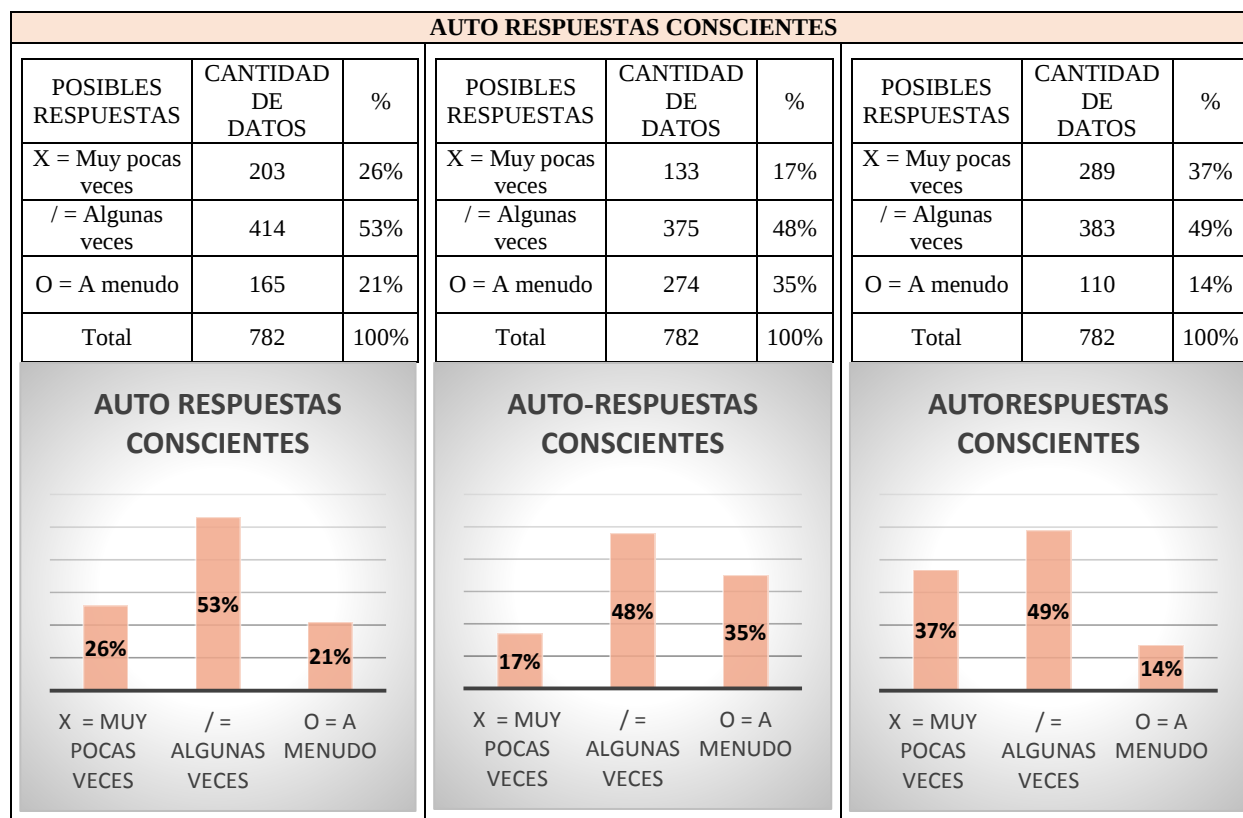
permitiendo con ello una mayor desinhibición de los mismos, para esto se les presenta un balón hecho en tela con un globo en su interior, y se les pide que organicen una actividad donde todos puedan participar, siendo el juego de ponchados al que ellos llegan como decisión de juego, sin embargo, se aclara que ellos mismos realizaron unas adecuaciones a las reglas, como poder reintegrar al ponchado tras pasar por debajo de su brazo, la actividad al cabo de 5 minutos tuvo que ser parada, por una agresión de un estudiante a otro, para luego ser retomada. Posterior a esta actividad, se hace una breve reflexión grupal donde muchos de los estudiantes, hacen alusión a la grosería, e irrespeto por las normas durante el juego.

Lo acabado de mencionar en cuanto a la parte inicial y central de las actividades propuestas, dejan en evidencia, muchas de las características de la falta de autocontrol, sustentado esto, a partir del mismo análisis que hacen los estudiantes en la reflexión de la actividad, donde ellos señalan los errores ajenos, pero ninguno asume una postura autocritica que de evidencia de un proceso de autoobservación, o de una habilidad de enjuiciamiento que trascienda la queja y pase a ser una reflexión desde lo colectivo, por último, el hecho de que se haya tenido que interrumpir varias veces la sesión por desorden u agresiones verbales y físicas, denotan un bajo nivel de auto respuestas conscientes, características propias de un sujeto con una corporeidad poco autocontrolada.

Ahora, tras un análisis de los datos obtenidos de los formatos diligenciados por los profesores (ver tabla 3), se logra determinar que en un 30% aproximadamente, los estudiantes no responden de manera asertiva, tanto en su nivel de habilidades sociales como de expresión del autocontrol, por otra parte, también se hace evidente que casi el 50 % de los estudiantes responden de manera acertada solo algunas veces y solo un 15 % aproximadamente, en algunos casos respondes de manera constante a las diferentes situaciones, de manera tolerante y autocontrolada, por lo cual, este proyecto potenciara la formación de la corporeidad autocontrolada, siempre en busca de lograr que las respuestas por parte de la población intervenida, sean más tolerantes y por ende menos violentas, buscando que se logre una población activa en la criticidad de su actuar, por lo que los sujetos a partir de este momento se guiaran por un constante proceso reflexivo donde su sentir, pensar y hacer sean de manera consciente, y por ende autocontrolada.

Tabla 3 Datos estadísticos de la prueba diagnóstica; evaluación del autocontrol y las HHSS.

RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA EJECUTADA POR CADA DOCENTE																																																					
DOCENTE 1 - GILMA MORENO			DOCENTE 2- ERNESTO VALLEJO			DOCENTE EN PRACTICA																																															
AUTOBSERVACIÓN																																																					
<table><tr><th>POSIBLES RESPUESTAS</th><th>CANTIDAD DE DATOS</th><th>%</th></tr><tr><td>X = Muy pocas veces</td><td>37</td><td>22%</td></tr><tr><td>/ = Algunas veces</td><td>111</td><td>65%</td></tr><tr><td>O = A menudo</td><td>22</td><td>13%</td></tr><tr><td>Total</td><td>170</td><td>100%</td></tr></table>			POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%	X = Muy pocas veces	37	22%	/ = Algunas veces	111	65%	O = A menudo	22	13%	Total	170	100%	<table><tr><th>POSIBLES RESPUESTAS</th><th>CANTIDAD DE DATOS</th><th>%</th></tr><tr><td>X = Muy pocas veces</td><td>56</td><td>33%</td></tr><tr><td>/ = Algunas veces</td><td>85</td><td>50%</td></tr><tr><td>O = A menudo</td><td>29</td><td>17%</td></tr><tr><td>Total</td><td>170</td><td>100%</td></tr></table>			POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%	X = Muy pocas veces	56	33%	/ = Algunas veces	85	50%	O = A menudo	29	17%	Total	170	100%	<table><tr><th>POSIBLES RESPUESTAS</th><th>CANTIDAD DE DATOS</th><th>%</th></tr><tr><td>X = Muy pocas veces</td><td>82</td><td>48%</td></tr><tr><td>/ = Algunas veces</td><td>68</td><td>40%</td></tr><tr><td>O = A menudo</td><td>20</td><td>12%</td></tr><tr><td>Total</td><td>170</td><td>100%</td></tr></table>			POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%	X = Muy pocas veces	82	48%	/ = Algunas veces	68	40%	O = A menudo	20	12%	Total	170	100%
POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%																																																			
X = Muy pocas veces	37	22%																																																			
/ = Algunas veces	111	65%																																																			
O = A menudo	22	13%																																																			
Total	170	100%																																																			
POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%																																																			
X = Muy pocas veces	56	33%																																																			
/ = Algunas veces	85	50%																																																			
O = A menudo	29	17%																																																			
Total	170	100%																																																			
POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%																																																			
X = Muy pocas veces	82	48%																																																			
/ = Algunas veces	68	40%																																																			
O = A menudo	20	12%																																																			
Total	170	100%																																																			
AUTOBSERVACIÓN <table><tr><td>X = MUY POCAS VECES</td><td>22%</td></tr><tr><td>/ = ALGUNAS VECES</td><td>65%</td></tr><tr><td>O = A MENUDO</td><td>13%</td></tr></table>			X = MUY POCAS VECES	22%	/ = ALGUNAS VECES	65%	O = A MENUDO	13%	AUTOBSERVACIÓN <table><tr><td>X = MUY POCAS VECES</td><td>33%</td></tr><tr><td>/ = ALGUNAS VECES</td><td>50%</td></tr><tr><td>O = A MENUDO</td><td>17%</td></tr></table>			X = MUY POCAS VECES	33%	/ = ALGUNAS VECES	50%	O = A MENUDO	17%	AUTOBSERVACIÓN <table><tr><td>X = MUY POCAS VECES</td><td>48%</td></tr><tr><td>/ = ALGUNAS VECES</td><td>40%</td></tr><tr><td>O = A MENUDO</td><td>12%</td></tr></table>			X = MUY POCAS VECES	48%	/ = ALGUNAS VECES	40%	O = A MENUDO	12%																											
X = MUY POCAS VECES	22%																																																				
/ = ALGUNAS VECES	65%																																																				
O = A MENUDO	13%																																																				
X = MUY POCAS VECES	33%																																																				
/ = ALGUNAS VECES	50%																																																				
O = A MENUDO	17%																																																				
X = MUY POCAS VECES	48%																																																				
/ = ALGUNAS VECES	40%																																																				
O = A MENUDO	12%																																																				
HABILIDADES DE ENJUICIAMIENTO																																																					
<table><tr><th>POSIBLES RESPUESTAS</th><th>CANTIDAD DE DATOS</th><th>%</th></tr><tr><td>X = Muy pocas veces</td><td>77</td><td>33%</td></tr><tr><td>/ = Algunas veces</td><td>129</td><td>54%</td></tr><tr><td>O = A menudo</td><td>32</td><td>13%</td></tr><tr><td>Total</td><td>238</td><td>100%</td></tr></table>			POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%	X = Muy pocas veces	77	33%	/ = Algunas veces	129	54%	O = A menudo	32	13%	Total	238	100%	<table><tr><th>POSIBLES RESPUESTAS</th><th>CANTIDAD DE DATOS</th><th>%</th></tr><tr><td>X = Muy pocas veces</td><td>24</td><td>10%</td></tr><tr><td>/ = Algunas veces</td><td>154</td><td>65%</td></tr><tr><td>O = A menudo</td><td>60</td><td>25%</td></tr><tr><td>Total</td><td>238</td><td>100%</td></tr></table>			POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%	X = Muy pocas veces	24	10%	/ = Algunas veces	154	65%	O = A menudo	60	25%	Total	238	100%	<table><tr><th>POSIBLES RESPUESTAS</th><th>CANTIDAD DE DATOS</th><th>%</th></tr><tr><td>X = Muy pocas veces</td><td>79</td><td>33%</td></tr><tr><td>/ = Algunas veces</td><td>133</td><td>56%</td></tr><tr><td>O = A menudo</td><td>26</td><td>11%</td></tr><tr><td>Total</td><td>238</td><td>100%</td></tr></table>			POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%	X = Muy pocas veces	79	33%	/ = Algunas veces	133	56%	O = A menudo	26	11%	Total	238	100%
POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%																																																			
X = Muy pocas veces	77	33%																																																			
/ = Algunas veces	129	54%																																																			
O = A menudo	32	13%																																																			
Total	238	100%																																																			
POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%																																																			
X = Muy pocas veces	24	10%																																																			
/ = Algunas veces	154	65%																																																			
O = A menudo	60	25%																																																			
Total	238	100%																																																			
POSIBLES RESPUESTAS	CANTIDAD DE DATOS	%																																																			
X = Muy pocas veces	79	33%																																																			
/ = Algunas veces	133	56%																																																			
O = A menudo	26	11%																																																			
Total	238	100%																																																			
HABILIDADES DE ENJUICIAMIENTO <table><tr><td>X = MUY POCAS VECES</td><td>33%</td></tr><tr><td>/ = ALGUNAS VECES</td><td>54%</td></tr><tr><td>O = A MENUDO</td><td>13%</td></tr></table>			X = MUY POCAS VECES	33%	/ = ALGUNAS VECES	54%	O = A MENUDO	13%	HABILIDADES DE ENJUICIAMIENTO <table><tr><td>X = MUY POCAS VECES</td><td>10%</td></tr><tr><td>/ = ALGUNAS VECES</td><td>65%</td></tr><tr><td>O = A MENUDO</td><td>25%</td></tr></table>			X = MUY POCAS VECES	10%	/ = ALGUNAS VECES	65%	O = A MENUDO	25%	HABILIDADES DE ENJUICIAMIENTO <table><tr><td>X = MUY POCAS VECES</td><td>33%</td></tr><tr><td>/ = ALGUNAS VECES</td><td>56%</td></tr><tr><td>O = A MENUDO</td><td>11%</td></tr></table>			X = MUY POCAS VECES	33%	/ = ALGUNAS VECES	56%	O = A MENUDO	11%																											
X = MUY POCAS VECES	33%																																																				
/ = ALGUNAS VECES	54%																																																				
O = A MENUDO	13%																																																				
X = MUY POCAS VECES	10%																																																				
/ = ALGUNAS VECES	65%																																																				
O = A MENUDO	25%																																																				
X = MUY POCAS VECES	33%																																																				
/ = ALGUNAS VECES	56%																																																				
O = A MENUDO	11%																																																				



Fuente: Propia

Por otra parte, y fundamentados en las gráficas presentadas en la tabla 3, se logra evidenciar que los docentes uno y dos tienen un punto de vista que acercan más a los estudiantes al autocontrol, dejando ver que para ellos las conductas asertivas son más comunes en los contextos de socialización: sin embargo, desde la experiencia que brindó la sesión de clase de la prueba diagnóstica, el docente practicante, deja ver una postura un poco más desligada de los docentes del plantel, evidenciando con ello un menor nivel de autocontrol en los estudiantes, denotando con ello un porcentaje más bajo de conductas asertivas tal como se ve reflejado en las gráficas; ahora, este hecho se puede atribuir a varios factores dentro de los cuales se podría decir que uno es el poco conocimiento personal del docente practicante hacia los estudiantes, como segunda medida, se podría decir que los docentes del plantel, a su larga experiencia, entienden muchos de los actos de los estudiantes como algo natural del contexto, y también se podría atribuir a la subjetividad que implica evaluar la conducta del sujeto, puesto que esta siempre estará ligada a múltiples factores.

Sin embargo, lo que sí es común denominador dentro de este análisis estadístico, es que los tres docentes infieren que parte de los estudiantes son asertivos en algunos casos, teniendo

como variantes, el sujeto, la situación que se presenta, y el indicador que se evaluó para cada contenido del autocontrol (ver anexo 13); ahora bien, el hecho de que muchos estudiantes, solo algunas veces denoten autoobservación, enjuiciamiento, y transformación de sus conductas, concretándolas en actos asertivos relacionados con el autocontrol, nos lleva a determinar, la importancia de consolidar el autocontrol como parte constitutiva de la corporeidad de los sujetos, para posibilitar que respondan cada vez más de manera menos intolerante y violenta a los problemas o roces personales que se puedan dar en los espacios de socialización, esto dado a la luz del entendimiento del propio sujeto en relación con el mundo que lo rodea.

Por otra parte, se resalta que de la tabla 3, en mayor parte se encuentra una discrepancia entre docentes en la evaluación de las auto respuestas conscientes, siendo el docente practicante quien logre denotar mayor déficit de estas por parte de los estudiantes, recalcando la importancia de la formación del autocontrol; Ahora, para que esto se lleve a cabo será fundante que el docente como investigador postule unos contenidos que desde la educación física darán cuenta de la formación del autocontrol en los sujetos, a partir de la formación integral del mismo, es decir que forma el autocontrol pensando en el sujeto como un todo, que piensa siente al tiempo que hace.

Diseño de contenidos

Tomando como referencia la evaluación diagnóstica se encuentra que más del 50% de los indicadores de evaluación denotan poca asertividad en las conductas de los estudiantes, otro porcentaje, dentro de la misma evaluación nos lleva a determinar que un 30% de las conductas de la población intervenida, son actos no asertivos en la medida en que se incurre en la intolerancia y la violencia, y solo un 20% de las conductas analizadas desde los diferentes criterios que se evalúan, dan cuenta de las auto respuestas conscientes y conductas asertivas en los sujetos, por lo cual serán estos datos los que permitan resaltar la importancia de desarrollar la formación de los sujetos entorno al autocontrol, y por consiguiente postular una serie de contenidos que ayudaran al desarrollo de este en los sujetos.

Ahora bien, atendiendo al papel que juega el docente como investigador, y teniendo en cuenta lo acabado de mencionar, se postularan unos contenidos, dentro de los cuales se optará por trabajar primero el desarrollo de las capacidades perceptivo-motoras, las cuales parafraseando a Castañer y Camerino (2001), son aquellas que a través de los sentidos, permiten

coordinar el movimiento corporal para adaptarlo a las necesidades del propio cuerpo o las circunstancias del entorno, por lo que precisan un ajuste psico-sensorial complejo para su ejecución.

Las capacidades perceptivo-motoras están compuestas por la Somatognosia y la Exterognosia, siendo la primera el referente al “conocimiento y manejo del propio cuerpo, proceso sobre el cual se centra el crecimiento de la dimensión reflexiva del ser” (p. 58), es decir, en la formación de la corporalidad dada a partir del desarrollo del esquema corporal el cual va a tomar su manifestación observable en la cualidad física del Equilibrio³ como expresión de la corporalidad cambiante que se desenvuelve en un espacio tiempo también cambiantes, ahora, si lo traemos al caso de este proyecto, se dirá que el desarrollo de las capacidades perceptivo-motoras y en específico del equilibrio en los sujetos, les permitirán tener conciencia de su cuerpo y reconocimiento de sus sentimientos, generando habilidades de auto observación a partir de la expresión conductual de su corporalidad.

Ahora bien, la exteroagnosia se refiere al momento en que la corporalidad juega y se desarrolla en conjunción con los elementos espacio-temporales, externos a la realidad propia del cuerpo (Castañer & Camerino, 2001, p. 58), la cual, permite a las sujetos reconocerse, y reconocer a los demás por medio de la interacción y la comunicación en el proceso de socialización, desarrollo que se dará a partir del trabajo y la formación de la (espacialidad - lateralidad) y la (temporalidad – ritmo) del sujeto, hasta llegar a la representación compleja de las mismas, evidenciada en la coordinación⁴, ayudando entonces a la construcción de un reconocimiento del ser con relación al otro, abriendo paso a la formación y desarrollo de habilidades de auto enjuiciamiento en los sujetos; lo anterior mente dicho se observa claramente en la figura 7.

³ **Equilibrio:** Capacidad de controlar el propio cuerpo en el espacio y de recuperar la correcta postura tras la intervención de un factor desequilibrante. (Castañer & Camerino, 2001)

⁴ **Coordinación:** Capacidad de regular de forma precisa la intervención del propio cuerpo en la ejecución de la acción justa y necesaria según la idea motriz prefijada. (Castañer & Camerino, 2001)

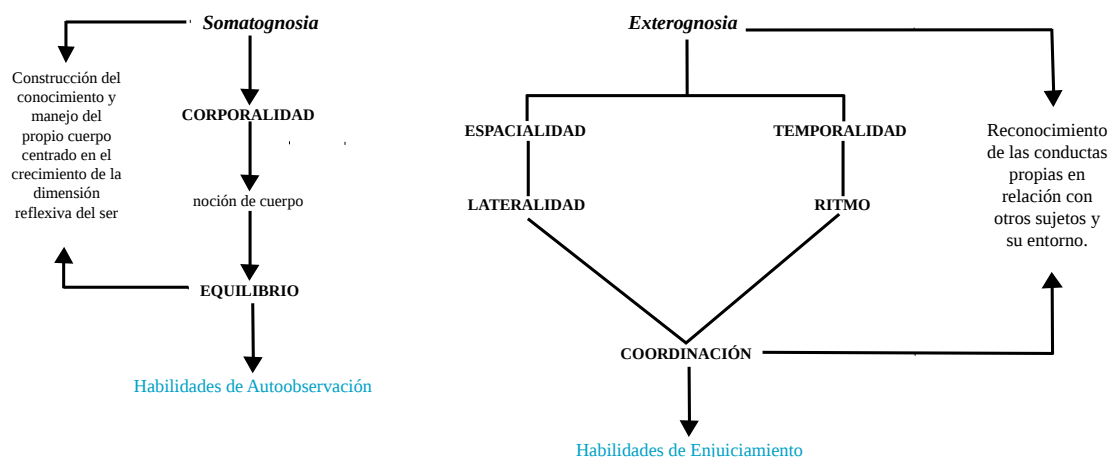


Figura 7 Componentes del desarrollo perceptivo-motor

Fuente: Castañer & Camerino, 2001.

Adaptación: Propia

Entonces, el desarrollo de las habilidades de autoobservación y de enjuiciamiento tendrán lugar en la formación de las capacidades perceptivo-motrices, las cuales son englobadas en una sola esfera, evidenciando así los componentes primarios y secundarios haciendo hincapié en equilibrio y la coordinación como elementos centrales, representado así por Castañer y Camerino (Castañer & Camerino, 2001) en la figura 8:

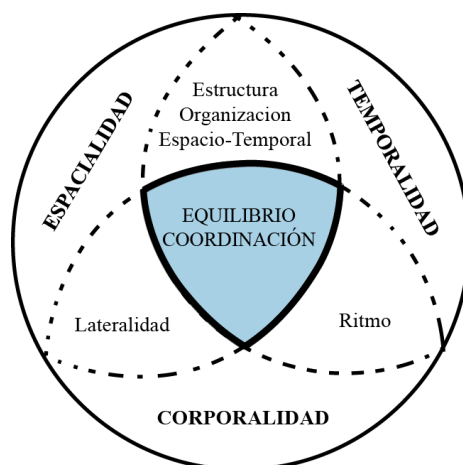


Figura 8 Esfera de elementos que componen el bloque de contenidos perceptivo-motrices

Fuente: Castañer y Camerino, 2001.

Ahora, como segunda parte de la estructuración del desarrollo del autocontrol, se tomarán las capacidades físico-motrices, como el medio que ayudará a la formación de las auto respuestas conscientes, entendiendo entonces estas capacidades *como las condiciones motoras de tipo endógeno, y que son fácilmente observables puesto que se concretan de los aspectos*

autónomo-funcionales (Castañer & Camerino, 2001, p. 93). Estas han sido clasificadas por diversos autores en capacidades condicionales, las cuales son fundamentadas sobre la eficiencia orgánico muscular, y capacidades coordinativas las cuales dependerán de la regulación del movimiento (Castañer & Camerino, 2001). Sin embargo, estos autores prefieren hablar de capacidades físico-motrices básicas y capacidades físico-motrices intermedias, las cuales participan en el desarrollo de las capacidades básicas, como se plasma en la figura 9.

Por lo cual, para el desarrollo de la última etapa de la formación del autocontrol, se trabajara sobre la entrenabilidad de las capacidades físico-motrices básicas teniendo en cuenta que dentro de estas se encuentran contenidas el desarrollo de las intermedias, y debido a que son las más fácil observables de la actividad motriz, permitiendo evidenciar el desarrollo no solo de estas capacidades, sino del autocontrol, en los sujetos al encontrarse en procesos de contracomunicación motriz al relacionarse con el otro.

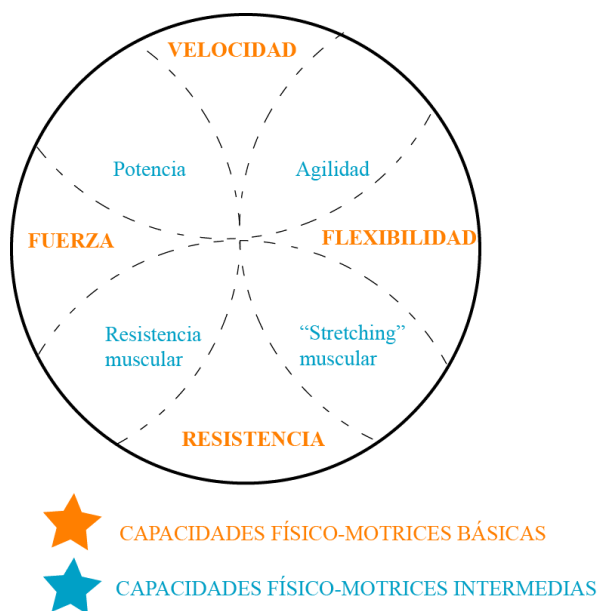


Figura 9 Bloque de contenidos de las capacidades físico-motrices
Fuente: Castañer y Camerino, 2001
Adaptación: Propia

Es importante recordar que el trabajo con tres de los dominios postulados por Parlebas (CAI-CAI-CAI)⁵, proporcionaran los medios para el desarrollo de las capacidades perceptivo-

⁵ Dominios de la Sociomotricidad: dentro de los dominios que transversalizan este proyecto encontramos los siguientes:

motoras y físicas anteriormente mencionadas; inicialmente los juegos porque posibilitan el aprendizaje y la formación de los sujetos, llevándolos a entenderse a sí mismos en factores emocionales, sentimentales y a estructurar sus diferentes conductas entorno a la reglamentación que el juego mismo propone.

“El juego provee la oportunidad de expresar sentimientos negativos, de experimentar con situaciones alternativas y de procesar la nueva información sin las consecuencias que tendría en la vida real” (Landazabal y Azumendi, 2006, p. 43), permitiéndole entonces no solo estructurar una personalidad alrededor de las reglas, sino además genera procesos de respeto mutuo, ya que “nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar; es decir, la voluntad de respetarla” (Caillois, 1986, p. 11), lo que someterá al sujeto a estructurar su conducta a unas características determinadas por la situación motriz, llevándolo a procesos de retroalimentación y autoobservación constantes, que darán como resultado la formación de una persona en torno al desarrollo de la conciencia de lo que se siente, se piensa y se hace, además de permitir la formación en las habilidades perceptivo-motoras desde lo que se denomina como Somatognosia.

El juego además de posibilitar la autoobservación provee un ambiente para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos, ya que “en su contexto se toman decisiones, se abordan situaciones problemáticas y se elaboran estrategias de acción” (Landazabal y Azumendi, 2006, p. 51), construyendo empatía y por consiguiente tolerancia en la medida en que los sujetos “tienen que ponerse de acuerdo con otras personas que experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, percepción y valoración de las situaciones” (Landazabal y Azumendi, 2006, P. 22), llevando entonces a los sujetos a procesos de socialización que pondrán en constante movimiento los sentimientos de los integrantes, manifestados estos por medio de sus conductas motrices, siendo entonces el desarrollo de las capacidades físicas somatognosicas a través del juego las que posibiliten la formación de una corporeidad autocontrolada en las personas que desde sus corporalidades construyen la sociedad.

*CAI= con Cooperación - con Adversario – con Incertidumbre

*CAI= con Cooperación – con Adversario – sin Incertidumbre

*CAI= sin Cooperación – Con cooperación- Sin Incertidumbre

El otro medio empleado serán los deportes, enmarcados dentro del dominio CAI los cuales por sus características de comunicación y contracomunicación, exponen constantemente a sus practicantes a un sin número de sentimientos como la frustración, tristeza, felicidad, etc. la cual dará evidencia del autocontrol de los sujetos en la medida en que estos logren hacer conciencia crítica frente a los mismos, permitiéndoles llevar a cabo procesos de enjuiciamiento de su conducta en relación con los compañeros que también se desenvuelven en la misma práctica deportiva.

Ya que cada deporte exige tener una postura, una respiración y una coordinación diferente, se hace necesario tener conciencia para ejecutar adecuadamente la práctica, siendo entonces la auto observación en relación con el compañero de practica la que le permita al estudiante empezar a desarrollar esos procesos de auto enjuiciamiento; por otra parte, se dirá que el deporte posibilita la formación de la temporalidad, espacialidad, ritmo, lateralidad y coordinación; capacidades perceptivo-motoras que permitirán el afianzamiento de las habilidades de auto enjuiciamiento, llevando entonces al sujeto a reconocer sus errores, en relación con lo que se está haciendo, generando una auto observación con contenidos de enjuiciamiento del propio ser.

Por último, para el caso de este proyecto, se encuentran los contenidos de las practica deportiva que se caracterizan por tener mayor prevalencia de situaciones motrices de contracomunicación, las cuales permiten el afianzamiento de muchas auto respuestas, siendo guiadas por situaciones motrices basadas en la instrucción, es decir, por medio de situaciones que permitan el afianzamiento del reconocimiento y control del propio ser; por lo cual, se presenta la tabla 4 donde se muestra cómo se transversaliza los diferentes contenidos del proyecto, dando como resultado los ejes temáticos del macro diseño curricular.

El autocontrol en este cuadro hace referencia a la capacidad de tomar decisiones de manera consciente, lo que implica que el sujeto se reconozca así mismo para posteriormente lograr procesos de socialización más efectivos, donde deje ver un pleno autocontrol de sus conductas motrices, en situaciones de comunicación y contracomunicación motriz, además de resaltar, los contenidos de la educación física que facilitaran la construcción de un cuerpo que piensa, siente y actúa de manera consciente, permitiendo que desarrolle sus habilidades sociales para el diario

vivir, “incrementando su calidad de vida, en la medida en que ayuda a estos a sentirse bien y a obtener más fácilmente lo que se quiere” (Roca, 2003. p. 11).

Tabla 4 Estructura de los ejes temáticos

ESTRUCTURA DE LOS EJES TEMÁTICOS					
Objetivo general: Desarrollar procesos de autocontrol llevando a los sujetos a hacer de este, una parte constitutiva de su corporeidad.					
Contenidos del Autocontrol	Contenidos de la tendencia- Dominios de la sociomotricidad	Contenidos de la educación física			Ejes Temáticos
Tema: Habilidades de Autoobservación	Dominio (CAI) caracterizado por: Con adversario Con cooperación Con incertidumbre Ejemplo: Juego tradicionales	CAPACIDADES PERCEPTIVO-MOTORAS	Somatognosia	Tema: *Equilibrio Subtemas: -Equilibrio Estático -Equilibrio Dinámico -Esquema Corporal	Autoobservación socioafectiva; me reconozco en el juego a partir de mi conducta motriz.
Tema: Habilidades de enjuiciamiento	Dominio (CAI) caracterizado por: Con adversario Con cooperación Sin incertidumbre Ejemplo: Deportes colectivos		Exterognosia	Temas: *Coordinación -Espacialidad -Temporalidad -Lateralidad -Ritmo	Empatía motriz reciproca; valoración comportamental y desarrollo de habilidades de enjuiciamiento
Tema: Auto respuestas conscientes	Dominio (CAI) caracterizado por: Con adversario Sin cooperación Sin incertidumbre Ejemplo: Taekwondo	CAPACIDADES FÍSICO-MOTRICES BÁSICAS	Temas: -Fuerza -Resistencia -Velocidad -Flexibilidad		Cuerpo y movimiento; confrontando corporeidades, desde las autorespuestas conscientes

Fuente: Propia

Macro diseño

El macro diseño que estructura este proyecto se ha construido pensando en atender el objetivo de formar un sujeto con una corporeidad autocontrola, entendiendo la importancia de los procesos que se deben dar para llegar a lograr dicho propósito, por ello se entiende que el autocontrol y las habilidades sociales tienen su manifestación en las conductas y en los procesos de socialización, de allí la importancia de las relaciones interpersonales, lo que nos lleva a enfocarnos en la tendencia de la educación física denominada sociomotricidad.

Objetivo general

Desarrollar procesos de autocontrol y que este sea una parte constitutiva de su corporeidad.

Objetivos específicos

Este apartado fue pensado en dejar en evidencia los objetivos que se encuentran inmersos dentro del objetivo general del macro diseño, siendo estos los que guíen cada eje temático.

- Desarrollar la capacidad de autoobservación, por medio del afianzamiento del esquema corporal, y el desarrollo de las capacidades Perceptivo-motrices “Somatognosicas”.
- Generar habilidades de enjuiciamiento en los estudiantes por medio del trabajo con las capacidades perceptivo-motrices “Exterognosicas”
- Sentar las bases de la corporeidad autocontrolada por medio del entrenamiento de las capacidades físicas básicas, a través de una práctica motriz con adversario.

Estrategias metodológicas

En busca de lograr los objetivos acabados de plantear, se presentarán a continuación unas estrategias metodológicas a tener en cuenta a la luz de las características postuladas para la construcción de este proyecto, por lo cual, como primera medida se deberán desarrollar ambientes de aprendizaje que posibiliten un aprendizaje realmente significativo en los estudiantes, siendo entonces la construcción del sujeto lo realmente importante y no los contenidos, aunque no se debe perder de vista el objetivo que se planteó, por lo cual el docente debe ser riguroso en cuanto a su labor como investigador, tomando las medidas necesarias para que el proceso formativo tenga el resultado que se espera, el cual, para este caso, es la formación de una corporeidad autocontrolada, que se manifieste por medio de las conductas asertivas, las cuales son la representación de los niveles de HHSS relacionadas con los sentimientos.

Otras estrategias estarán fundadas en los contenidos de la tendencia de la sociomotricidad, por lo que, para desarrollar el autocontrol en los sujetos, se tendrán en cuenta aspectos como el de fomentar prácticas motrices donde se presenten situaciones de comunicación y contracomunicación, originando un entorno de incertidumbre, permitiéndole al sujeto desarrollar habilidades de auto observación a partir de la formación en prácticas motrices como el juego, que por sus características, no solo desarrollaran las capacidades perceptivo-motoras, sino que además le permitirán al sujeto empoderarse y reconocer su corporeidad.

Así mismo, se tendrán que promover prácticas motrices con adversario, pero en cooperación de los participantes, generando un entorno sin incertidumbre, como lo son las

prácticas motrices que giran alrededor de los deportes cooperativos, ya que construyen al sujeto en los procesos de socialización, los cuales son los mismos que le ayudan a desarrollar diferentes habilidades sociales, además de permitirles la autoevaluación y/o auto enjuiciamiento de sus conductas con respecto a las de sus compañeros en el desenvolvimiento de la práctica motriz, por último, para la formación de auto respuestas conscientes en los sujetos, será propicio el trabajo con prácticas de contracomunicación motriz sin cooperación y sin incertidumbre, donde el sujeto se vea expuesto a un sin número de sentimientos que tendrá que reconocer y controlar para expresarlos de forma asertiva, siendo entonces, las prácticas motrices las que constituyan el último eslabón del desarrollo del autocontrol y se potencialicen a su vez desde la formación de las capacidades físicas básicas.

De la construcción del macro diseño

Como ya se mencionó anteriormente, el macro diseño es una estructura o esquema que da cuenta de manera sistemática de los contenidos en el presente proyecto, a partir de la teoría de desarrollo humano postulada por Albert Bandura, quien propone un proceso para el desarrollo del autocontrol, la formación de la autoobservación, las habilidades de enjuiciamiento y las auto respuestas , por lo que serán estos procesos los ejes principales del macro diseño, para trabajar sobre el reconocimiento del propio ser en relación con el otro y el entorno y posterior autocontrol.

Por otra parte, este proyecto toma como eje de referencia para su desarrollo un el enfoque práctico de las teorías curriculares, el cual busca “la comprensión de sí mismo, del otro y del entorno por medio de la interacción” (González, 2004), permitiendo hacer una estrecha relación con el objetivo de la formación del autocontrol en la medida en que este enfoque viabilizará el desarrollo de la corporeidad que se quiere lograr, entendiendo el desarrollo del autocontrol y las habilidades sociales como construcciones que se dan en el proceso de socialización a partir de un currículo que “no es algo cerrado, acabado, sino abierto a la indagación” (Stenhouse, 1984), siendo así la retroalimentación dentro del proceso formativo parte fundante del macro diseño a presentar, ya que refleja características propias de la teoría curricular práctica y del modelo pedagógico interestructurante planteado por Not, al que Samper toma y le da el enfoque dialogante.

Así mismo, se dirá que, para la realización de este macro diseño, se han postulado desde el docente como investigador unos contenidos propios de la educación física que viabilizaran la formación de la corporeidad autocontrolada, siendo la tabla 4 presentada anteriormente la que mostrara las relaciones que van que transversalizan la propuesta para consolidar los ejes temáticos, y la tabla 5 la que dé cuenta de los temas que se desarrollaran en cada eje temático; entonces, se dirá que las relaciones estructuradas surgen a partir de comprender el autocontrol como el centro del proceso formativo, el cual se dará inicialmente a partir de incidir en los sujetos para que los mismos se auto observen, para lo cual se destaca el reconocimiento del cuerpo como ser biológico y posterior a ello, la incidencia que debe haber en los mismos para la estructuración de procesos reflexivos frente a lo que siente ese cuerpo, siendo esta lo que lleve a la comprensión del actuar frente a un grupo social y a las reglas que enmarquen dicho entorno social.

Cabe aclarar que la razón por la cual se transversaliza el desarrollo del autocontrol con la formación del esquema corporal y el equilibrio, esta esencialmente en entender que el esquema corporal, le permite al sujeto tener un mejor conocimiento de sí mismo, el equilibrio abrigará al sujeto a encontrar un punto neutro para su ubicación, siempre pasando por una revisión de su propio ser; al haberse consolidado una autoobservación de lo físico y lo sentimental, se pasará a desarrollar habilidades de enjuiciamiento que surjan de esa auto observación que el sujeto hace de sí mismo, pero esta vez, se evalúa así mismo no desde su sentir ni desde el entendimiento de su cuerpo, sino desde su hacer propio, es decir desde la manera en cómo se representa conductualmente, tomando como referente a los demás, por lo que es aquí que se habla de la conformación de la empatía y el cuidado por el otro, y se va a guiar a partir de los trabajos coordinativos puesto que estos llevan al sujeto a realizar una comparación casi que innata de él frente al hacer del otro.

Por último, es en el desarrollo de las capacidades físicas básicas, donde se encuentra el producto del proceso formativo, entendiendo este como respuesta que da el sujeto, al haber hecho una autoobservación, enjuiciando su hacer para posteriormente ejecutar de una manera más concreta, es decir de manera sentida pensada y actuada en otras palabras autocontrolada.

Tabla 5 Transversalización de los contenidos para la construcción del Macro diseño.

EDUCACIÓN FÍSICA EN PRO DE LA FORMACIÓN UNA CORPOREIDAD AUTOCONTROLADA			
Objetivo general: Desarrollar procesos de autocontrol y que este sea una parte constitutiva de su corporeidad.			
Contenidos del tema generador “Autocontrol”	Contenidos de la educación física	TRANSVERSALIDAD	
Tema: Habilidades de Autoobservación	Tema: Capacidades perceptivo-motrices “ <u>somatognosia</u> ”	Eje Temático: Autoobservación socioafectiva; me reconozco en el juego a partir de mi conducta motriz.	Sesiones 2
Subtemas: Reconocimiento físico. Reconocimiento Afectivo.	Subtemas: Equilibrio Estático Equilibrio Dinámico	Subtemas: Propiocepción equilibrada estática & dinámica.	sesión: # 1
	Esquema corporal	Integralidad corporal; reconociéndome en el equilibrio.	sesión: # 2
Contenidos del tema generador “Autocontrol”	Contenidos de la educación física	TRANSVERSALIDAD	
Tema: Habilidades de Enjuiciamiento	Tema: capacidades perceptivo-motrices. “ <u>extergnosia</u> ”	Eje Temático: Empatía motriz recíproca; valoración comportamental y desarrollo de habilidades de enjuiciamiento	Sesiones 3
Subtemas: Reconocimiento y aceptación del otro.	Subtemas: Espacialidad	Subtemas: Cuerpo y sentimientos; <u>nuestra</u> exploración espacial motriz.	sesión: # 3
	Temporalidad Ritmo	Ritmo y temporalidad, reconociendo los sentimientos en el otro y las conductas grupales.	sesión: # 4
Valoración conductual con respecto al otro, y dinámicas del entorno.	Coordinación	Valoración coordinada del sentimiento con el movimiento en la socialización.	sesión: #5
Contenidos del tema generador “Autocontrol”	Contenidos de la educación física	TRANSVERSALIDAD	
Tema: Auto respuestas Conscientes	Tema: Capacidades físico-motrices básicas	Eje Temático: Cuerpo y movimiento; confrontando corporeidades, desde las auto respuestas conscientes	Sesiones 3
Subtemas: Cuidar por la integridad propia y del otro.	Subtemas: Fuerza Resistencia	Subtemas: Fortalecimiento Fuerza y resistencia, concienciación de las discrepancias de mi conducta en el entorno socializado.	# 6
Corrección de mis conductas poco asertivas.	Velocidad Flexibilidad	A toda máquina, flexibilizando mi conducta, ante la oposición.	# 7
Manifestaciones conscientes y reflexionadas de la conducta.	Fuerza Flexibilidad	Asertividad motriz en las prácticas motrices con adversario.	# 8

Fuente: Propia

Ahora bien, con base en lo acabado de mencionar se presenta a continuación la estructura general del macro diseño en la tabla 6, el cual responde a la transversalización de los contenidos del tema generador y de la educación física, mostrando con ello el eje temático que se determina en cada una de las unidades y sus correspondientes contenidos.

Tabla 6 Macro Diseño

EDUCACIÓN FÍSICA EN PRO DE LA FORMACIÓN UNA CORPOREIDAD AUTOCONTROLADA			
TENDENCIA: SOCIOMOTRICIDAD		OBJETIVO PRINCIPAL DEL MACRO DISEÑO: Desarrollar procesos de autocontrol llevando a los sujetos a hacer de este, una parte constitutiva de su corporeidad.	
EJE TEMÁTICO 1 Autobservación socioafectiva; me reconozco en el juego a partir de mi conducta motriz.			
OBJETIVO DEL EJE 1	TEMAS	EVALUACIÓN	
Desarrollar la capacidad de autoobservación, por medio del afianzamiento del esquema corporal, y el desarrollo de las capacidades Perceptivo-motrices “Somatognosicas”.	Propiocepción equilibrada estática & dinámica	Ficha con interrogantes determinada para la sesión.	
	Integralidad corporal; reconociéndome en el equilibrio.	Ficha de evaluación determinada para sesión de clase	
EJE TEMÁTICO 2 Empatía motriz reciproca; valoración comportamental y desarrollo de habilidades de enjuiciamiento.			
OBJETIVO DEL EJE 2	TEMAS	EVALUACIÓN	
Generar habilidades de enjuiciamiento en los estudiantes por medio del trabajo con las capacidades perceptivo-motrices “Exterognosicas”	Cuerpo y sentimientos; <u>nuestra</u> exploración espacial motriz.	Análisis de lo aprendido en clase, alrededor de una ilustración.	
	Ritmo y temporalidad, reconociendo los sentimientos en el otro y las conductas grupales.	Interrogantes, establecidos, para que el estudiante de cuenta y reflexione sobre la sección de clase.	
	Valoración coordinada del sentimiento con el movimiento en la socialización.	Ficha de evaluación determinada para la sesión de clase.	
EJE TEMÁTICO 3 Cuerpo y movimiento; confrontando corporeidades, desde las auto respuestas conscientes			
OBJETIVO DEL EJE 3	TEMAS	EVALUACIÓN	
Sentar las bases de la corporeidad autocontrolada por medio del entrenamiento de las capacidades físicas básicas, a través de una práctica motriz con adversario.	Fuerza y resistencia, concienciación de las discrepancias de mi conducta en el entorno.	Ficha de evaluación determinada para la sesión de clase	
	A toda máquina, flexibilizando mi conducta, ante la oposición.	Interrogantes, establecidos, para que el estudiante de cuenta y reflexione sobre la sección de clase; Ficha de evaluación determinada para la sesión	
	Asertividad motriz en las practicas motrices con adversario.	Ficha de evaluación estudiante docente, tabla de evaluación docente practicante, rubrica evaluativa del proceso, ficha determinada para la sesión.	

Fuente: Propia

Micro diseño

La finalidad del micro diseño radica en dar cuenta de manera organizada de cómo se llevará a cabo la práctica docente, además, aquí se evidencian características metodológicas, por lo cual se ha diseñado, la tabla 7 que dará cuenta a lo largo de la puesta en escena delo planeado, cabe aclarar que para cada sesión se estructurará una ficha de evaluación, diferente o similar a la anterior, esto con el fin de llevar un seguimiento de cada sesión de clase, y así mismo hacer de estas objeto de análisis que evidencie el proceso en cuanto al aprendizaje del autocontrol en los sujetos, además de atender, a la evaluación formativa que transversaliza este proyecto, por otra parte estas fichas darán pie, a la retroalimentación grupal y el análisis de cada sesión.

Tabla 7 *Formato de planeación de clase*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA La educación física, en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada				
Colegio: I.E.D. Sierra Morena	Sede: B	curso:	Jornada: Mañana	Unidad N°:
Planeación de clase N°:	Fecha: __ de ____ del 2018		N° estudiantes:	
Docente a cargo:		Docente del proyecto: Marvin Exneider Paez Hernandez		
Objetivo de la unidad:				
Eje temático:		Tema general:		
Objetivo de la sesión:			Tiempo de duración	
1. Reunión:				
2. Parte inicial:				
3. Parte central:				
4. Evaluación:				
5. Cierre y tema próxima clase:				
6. En caso de lluvia: (Plan B)				
Material (Recursos):				
Observaciones				

Fuente: Propia

Diseño de la evaluación

En este apartado se presentarán las diferentes estructuras evaluativas que darán cuenta del desarrollo del proceso formativo, estando compuesto por una serie de rubricas que en conjunto determinarán la estructura de la evaluación formativa, compuesta por la rejilla de evaluación de aprendizaje individual, el instrumento de evaluación docente, la rúbrica de evaluación estudiante docente, y la rúbrica de evaluación del proceso. Además, cabe resaltar que cada sesión de clase contará con la ficha o dinámica que permitirá llevar a cabo y dar evidencia del cumplimiento del objetivo de la sesión.

Rejilla de evaluación de aprendizaje

Como ya se había mencionado anteriormente, el proceso formativo del autocontrol y las habilidades sociales esta guiado por una serie de indicadores que se encuentran suscritos en la tabla de indicador evaluativo de las habilidades sociales y el autocontrol, postulada en el anexo 1, como formato de evaluación de la prueba diagnóstica, la cual dará un primer acercamiento al autocontrol desde sus tres etapas (la autoobservacion , las habilidades de enjuiciamientos y las autorespuestas conscientes), esta tabla y la siguiente en el anexo 2, serán las que permitan llevar el seguimiento de la formación de la corporeidad autocontrolada permitiendo hacer un seguimiento de cada uno de los estudiantes por independiente, lo cual permitirá evidenciar si hubo o no un mejoramiento del autocontrol a lo largo del proceso, esta rejilla se diligencia al inicio y final del trabajo formativo con el fin de hacer un contraste frente a los datos arrojados antes y después del proceso.

Instrumento de evaluación docente

Esta evaluación, permitirá entender desde la mirada de otros docentes, si el trabajo llevado a cabo tiene coherencia con los diferentes postulados del proyecto; dentro de lo que se tendrá en cuenta, está planeación de clase a la luz del macro diseño y posteriormente con la teoría que transversaliza al mismo, tal como se ve en la tabla 8; los indicadores de logro, dejen en evidencia el papel que cumplió el docente a lo largo proceso formativo, entendiendo que este ya cuenta con una determinada carga de características por cumplir, dentro de las cuales se destacan el docente como guía, postulado en el modelo pedagógico dialogando de Zubiria, así como, también el docente como investigador, que se caracteriza por escuchar, observar y hacer de manera organizada, así como, en ambos casos el docente tendrá que velar por la participación

activa del estudiante, por lo que algunos indicadores dejaran ver si el docente favoreció el rol del estudiante.

Tabla 8 *Evaluación Docente - Practicante*

EVALUACIÓN DOCENTE – PRACTICANTE					
Marque con una “X” el indicador que crea correspondiente, siendo N = Nunca / AV.= Algunas Veces / FR. = Frecuentemente / S = Siempre.					
Docente que evalúa:	Cuso:	Rango de edad de los estudiantes:			
Fecha:					
Indicadores de logro		N.	AV.	FR.	S.
Explica el objetivo de la sesión de clase.					
Toma los consejos y observaciones que se le hacen y los tiene en cuenta para práctica.					
Hay puntualidad por parte del docente.					
Desarrolla el tema de forma coherente.					
Demuestra dominio de la sesión.					
Hay un trato adecuado de respeto con los estudiantes y pares.					
Hay coherencia entre los temas que se postulan y las prácticas realizadas.					
Genera espacios de cordialidad y respeto en sus estudiantes y pares.					
Se evidencia planeación y organización.					
Utiliza estrategias metodológicas durante la sesión de clase acordes al desarrollo de la sesión.					
Promueve espacios de dialogo para la conciliación y consensos entre los estuantes.					
Promueve el desarrollo de valores éticos y personales entre sus estudiantes generando un clima democrático.					
Invita a los estudiantes a reflexionar sobre el proceso y desarrollo de la sesión a la luz del objetivo.					
Sus explicaciones son claras y concisas.					
Cuando un estudiante no tiene clara la actividad la explica de tal forma que el este la comprenda.					
Propicia la participación de los estudiantes a nivel individual y grupal.					
Utiliza un lenguaje claro y comprensible para comunicarse con los estudiantes.					
Formula preguntas que son interesantes e importantes en el tema de la sesión.					
Hace uso de su ficha de evaluación.					
Permite que los estudiantes evalúen el proceso por medio del dialogo.					
Permite que los estudiantes evalúen al docente.					
Observaciones y sugerencias:					

Fuente: Propia

Evaluación estudiante – docente

Esta plantilla de evaluación permite hacer un consenso por estudiantes sobre el rol que está cumpliendo el docente, abriendo paso a un posible análisis sobre si se está llevando a cabo un papel activo entre docente estudiante y si se está llegando a acuerdos que evidencian el dialogo y la reflexión, características propias del modelo pedagógico interestructurante con enfoque dialogante y la teoría curricular práctica postulada por Lawrence Stenhouse, donde el docente tiene que hacer contraste ético y consciente de lo que está haciendo, no solo desde su creer, sino desde la perspectiva de todos los participantes del acto educativo, siendo entonces la

tabla 9 la que dé cuenta de lo acabado de mencionar; cabe resaltar que esta tabla podrá ser diligenciada por los estudiantes al finalizar el proceso programado para la ejecución piloto de este proyecto, teniendo en cuenta que en esta se hacen interrogantes que dan cuenta del proceso y la relación estudiante docente :

Tabla 9 Evaluación Estudiante - Docente

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Educación física, en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada EVALUACIÓN ESTUDIANTE - DOCENTE IED. SIERRA MORENA				
%%& EVALÚA A TU PROFE %%&				
Fecha:	Cuso:	Edad:		
Nombre 1:	Cuso:	Edad:		
Nombre 2:	Cuso:	Edad:		
objetivo de la clase: "siempre está escrito"				
¿Crees que el objetivo se ☐ SI ☐ NO logró? ¿Por qué?				
Indicadores de logro	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Las clases hicieron que te sintieras bien				
Durante las clases el profesor llego temprano.	SI		NO	
Entendiste las actividades que se hicieron.				
El profesor participo en las actividades que hicieron.				
El profesor fue respetuoso, cuando te hablo e hizo actividades.				
Crees que lo que se hizo ayudo a lo que se quería con la clase				
El profesor ayudo a que todos escucharan y se respetaran entre sí.				
Crees que el profesor fue organizado.				
En la clase hiciste diferentes actividades que ayudaran a lo que se quería.				
El profesor permitía que todos llegaran a acuerdos en la sesión de clase.				
El profesor permite que todos aprendan unos de otros.				
El profesor permitía que todos pensaran y hablaran, sobre si se logró o no lo que se quería con la clase.				
El profesor explico las actividades				
Cuando tu o un compañero tuyo no entendía la actividad el profesor la explicaba para que la entendiera.				
El profesor hizo preguntas que te hicieran pensar sobre las actividades que se hicieron.				
Pudiste hablar sobre cosas de la clase con el profesor y llegar a acuerdos.				
El profesor se preocupó por ti cuando estabas en clase				
El profesor escuchaba tus opiniones				
El profesor te hacía pensar en cómo te sentías				
El profesor te hacía caer en cuenta de cuando hacías cosas mal y lo arreglaban juntos				
¿Qué crees que debe mejorar el profesor o que debería mejorar en la clase?				

Fuente: Propia

Rubrica evaluativa de la propuesta

Esta ficha de evaluación será respondida al finalizar la ejecución del proyecto curricular, por el ejecutor del programa, esta, le permitirá al ejecutor del proyecto hacer una evaluación frente al trabajo que se realizó y dar a partir esto una serie de cierres y conclusiones del programa, además, le permitirá tener claro si se dieron las relaciones entre lo escrito y los diferentes contenidos expresados en la práctica, antes, durante y después de la puesta en escena del proyecto, ya que, este da cuenta del proceso y de la estructura, como conformó y se adecuó el macro diseño a la luz del problema propuesto y el objetivo de este, al igual que la evaluación estudiante docente, esta ficha será diligenciada al finalizar el proceso de la puesta en escena.

Tabla 10 Rubrica evaluativa de la propuesta

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA La educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PROCESO IED. SIERRA MORENA					
RUBRICA EVALUATIVA DE LA PROPUESTA					
Marque con una “X” el indicador que crea correspondiente, siendo N = Nunca / AV.= Algunas Veces / FR. = Frecuentemente / S = Siempre.					
CATEGORÍA	INDICADORES DE LOGRO	N.	AV.	FR.	S.
DISEÑO Y ORGANIZACIÓN	Se propiciaron métodos o mecanismos de evaluación del aprendizaje.				
	Las planeaciones de clase fueron diseñadas de tal forma que la coherencia práctica, y teoría se hiciera evidente.				
	Se presentaron sugerencias metodológicas en los temas aplicados.				
	Hubo claridad en los objetivos del aprendizaje.				
RELACIÓN EJES TEMÁTICOS, CONTENIDOS DE LA TENDENCIA Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	Hubo coherencia durante el programa entre los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación.				
	Los contenidos de la educación física tienen relación directa con los contenidos de la tendencia.				
	Se mantuvo la coherencia entre la teoría y la práctica.				
	Los contenidos propuestos desde la educación física aportaran coherentemente al objetivo de la unidad.				
	La evaluación propuesta, responde de forma coherente a las diferentes teorías que engloban el proyecto.				
VINCULACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS PROBLEMAS DE HABILIDADES SOCIALES EN EL COLEGIO	Los contenidos, apuntan a lograr el ideal de hombre objetivado.				
	Hay actividades de orientación y reforzamiento de los temas aplicados.				
	Hay relación de los contenidos con las expectativas de los estudiantes y docentes a cargo.				

Fuente: Propia

Cuarto capítulo: Análisis de la experiencia

Este capítulo busca dar cuenta de la incidencia de la puesta en escena, a la luz de los objetivos que se plantearon en el proyecto y las características que llevan al mismo a ser particular; así mismo, se da inicio a la práctica pedagógica con la validación de la existencia de la problemática, gracias al diagnóstico que guiará posteriormente el proceso dando con ello un punto de partida o referente frente al autocontrol de los estudiantes y sus habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, además, este capítulo dejará precedencia de la práctica realizada permitiendo hacer un contraste de lo planeado con la respectiva ejecución.

Análisis experiencial, del primer eje temático

Antes de iniciar con la exposición de la experiencia y su respectivo análisis, cabe resaltar que este primer eje temático responde al nombre de *Autobservación socioafectiva; me reconozco en el juego a partir de mi conducta motriz*, y tuvo como objetivo desarrollar la capacidad de autoobservación, por medio del afianzamiento del esquema corporal, y el desarrollo de las capacidades Perceptivo-motrices “Somatognosicas”, para lo cual se estructuran dos sesiones de clase las cuales conformarán el cuerpo de dicho eje temático. Siendo estas dos primeras sesiones las que a partir del equilibrio estático y dinámico propicien en el sujeto un reconocimiento propioceptivo, permitiéndole generar en sí mismo habilidades de autoobservación.

Ahora, en este eje temático se postulan actividades pensadas desde el estilo de resolución de problemas, tal como se había indicado anteriormente en el diseño de la presente propuesta, siendo entonces el problema el que llevará a los estudiantes a hacer uso del equilibrio para realizar la actividad, esto, finalizado con una evaluación entorno a una serie de interrogantes, que permitirían al sujeto cuestionarse sobre su sentir respecto a la actividad.

La primera sesión buscó desarrollar el reconocimiento propioceptivo en los estudiantes, el cual le permite al sujeto pensar y sentir sobre la posición de su cuerpo, llevando al mismo inevitablemente a hacerse una autoobservación; ahora, las actividades que posibilitaron este aprendizaje, giran en torno a dos problemas planteados por el docente, un primer problema potencia el equilibrio estático y dinámico, y se presenta a los estudiantes por medio de una historia, donde se les dice que se imaginen parados en lo más alto de un edificio y de llegar a resbalar caerían al vacío, y la superficie en la que debían pararse no era más que un trozo de

cartón de 10x10cm, en un principio todos pensaron en esta actividad como algo sencillo, pero al ver que solo un pie se podía apoyar, empezaron a buscar estrategias que consistían en cambiar de pie o buscar que los dos pies estuviesen apoyados en el trozo de cartón.

Para el segundo problema propuesto para la sesión, se les plantea a los estudiantes cruzar por un río empleando dos cartones, los cuales no podían ser arrastrados, lo que llevo a estos a tener que desplazarse mientras hacían uso del equilibrio dinámico; para este problema al igual que para el anterior, los estudiantes se valían no solo de sus estrategias, sino de las estrategias que podían ver en los demás, como la postura del cuerpo que funcionaba en algún estudiante, era rápidamente replicada por los demás sin necesidad de que el docente lo solicitara; esta clase, propicio en el estudiante características de la autoobservación a partir del reconocimiento del cuerpo entorno a una situación de equilibrio.

En la segunda sesión de clase, se buscó afianzar el esquema corporal, a través de la sensibilización de los segmentos corporales, para ello, se plantearon actividades que le permitieran a los estudiantes, jugar un rol activo, donde ellos mismos postularan actividades desde problemas estructurados por el docente, al igual que en la sesión anterior, para este caso, el equilibrio jugo un papel primordial para la consolidación de un esquema corporal entendido y reflexionado, a partir de la comprensión misma de los segmentos corporales, las actividades que permitieron este aprendizaje, también fueron propuestas desde la resolución de problemas, teniendo como base el trabajo de cuerpo objeto, donde el desplazamiento de un objeto de un lugar a otro fue la base para la creación del problema que los estudiantes desarrollarían.

Se resalta que estas sesiones posibilitaron un autoanálisis en algunos de los sujetos, siendo estos los que llegaron a determinar la importancia de hacer una mirada general del cuerpo para poder tener mejor manejo de este, esto evidenciado en las respuestas que dan los estudiantes en la ficha de evaluación, y en la retroalimentación de la clase; cabe aclarar que otros estudiantes se quedan en el entendimiento de la actividad, es decir, que en la evaluación y la retroalimentación grupal, dejan ver que efectivamente se trabajó el desarrollo del equilibrio, pero no hacen un análisis que dé cuenta, de una autoobservación consciente y reflexionada a la luz de las actividades.

Es por esto, que se hace necesario tomar este hecho como eje de análisis, puesto que al decir que varios estudiantes no evidencian ese proceso de autoobservación tal como se acaba de

mentonar, nos lleva a pensar que esto pudo haberse presentado en primera media, debido a la característica natural de un grupo en formación, donde todos los sujetos aprenden a distintos ritmos entendiendo que cada sujeto es diferente; como segunda instancia, se podría decir que las actividades que se propusieron no fueron lo suficientemente pertinentes para generar esa instancia del autocontrol, pero para este caso también debe tenerse en cuenta que muchos de los estudiantes se encontraban en desorden haciendo que incluso para los que querían trabajar fuese incomodo el aprendizaje por las burlas de algunos estudiantes y el desorden que generaban los mismos, esta manifestación desordenada de los estudiantes, se presenta en las sesiones de clase al darles el rol activo que se postuló en el estilo de enseñanza.

Sin embargo, a pesar de este incidente, se rescata que en las sesiones de clase se ha mejorado el dialogo entre estudiantes evitado los actos violentos; dialogo que traspasa las barreras de lo meramente verbal, llevando la práctica a la formación de un lenguaje motriz, esto representado en la colaboración entre estudiantes evidenciada más específicamente en la actividad 2 de la sesión dos, donde el desplazamiento de una pelota u objeto de un lugar a otro con una parte del cuerpo diferente a las manos, pone a los grupos en un constante reconocimiento de los segmentos corporales y de la forma de movimiento de estos, además de estrechar ese dialogo entre un estudiante y otro para lograr ese objetivo; entonces, se encuentra que varios estudiantes hallan relación de las actividades con las características de una autoobservación y del trabajo colectivo que se realizó.

De igual forma, la sesión número uno, propicio el dialogo motriz en la medida en que el problema que se postuló de desplazarse de un lugar a otro parado sobre trozos de cartón muy pequeños, llevo a que los estudiantes a que tuviesen que valerse de las estrategias que utilizaban otros compañeros para desarrollar la actividad, dejando en evidencia el enfoque de la sociomotricidad como un medio para la formación de los sujetos donde es en la interacción entre sujetos que comparten un mismo contexto, que se desarrolla el aprendizaje.

Por otro lado, el rol docente y del estudiante, que se postula desde la teoría curricular práctica, el modelo pedagógico dialogante, y el estilo de enseñanza basado en la resolución de problemas, se trató de llevar en estas sesiones, siendo el docente un guía que le permite al estudiante participar activamente de su proceso formativo, sin embargo, hubo muchas interrupciones del docente en el transcurso de la sesión, por el desorden de los estudiantes tal

como ya se había mencionado, obligando al docente a tomar un rol más vertical, para poder encaminar de nuevo la practica pedagógica.

Por esto, se evidencia que muchos estudiantes, no entienden su papel activo como una posibilidad para formarse así mismo o no tienen claro todavía cual es el sentido de un papel activo y autónomo dentro de la proyección de clase y el proceso formativo, haciendo que estos, entren en total desorden cuando no se encuentran con una voz instruccional que los esté guiando, por lo que se hace pertinente decir, que la formación de este estudiante activo, debe darse de manera sistemática y progresiva, ya que los estudiantes, están acostumbrados a un trabajo muy instruccional donde su rol activo es muy pequeño llevando a los mismos a no tener una base de qué hacer cuando se presenta esta posibilidad de formación diferente.

Entonces, fundamentado en lo acabado de mencionar, se decide que en las próximas sesiones, se trabajará desde un estilo de enseñanza más instruccional, el cual irá adecuando a los estudiantes a un trabajo más autónomo, siendo el estilo de asignación de tareas, quien lleve a los sujetos a la formación de esta corporeidad autocontrolada, y a entender su rol activo, no como un espacio de no hacer nada, sino todo lo contrario, de hacer mucho sin necesidad de alguien que este siempre instruyendo. Además, se dirá que incursionar en este estilo de enseñanza le brindara al estudiante un rol activo, donde el docente no toma una postura vertical, sino todo lo contrario le permite al sujeto que se construya así mismo, pasando siempre por la reflexión, la cual retroalimentará al sujeto de las muchas posturas que se dan en una clase.

Ahora, a la experiencia que deja la ejecución de las dos sesiones de clase se logra decir que hubo un avance en el proceso del autocontrol distinto en cada estudiante, siendo marcado este avance más en unos que en otros, esto interpretado, a la luz de las evaluaciones que se postularon para cada sesión, y por consiguiente a los análisis que hacen los estudiantes en la retroalimentación, por lo cual podríamos deducir que se podrá continuar con el proceso y desarrollo del autocontrol a partir de la formación de los sujetos a la luz de la consolidación de las habilidades de enjuiciamiento en los estudiantes.

Análisis experiencial de segundo eje temático

El segundo eje temático tiene como nombre *Empatía motriz reciproca; valoración comportamental y desarrollo de habilidades de enjuiciamiento*, y tuvo como objetivo principal

generar habilidades de enjuiciamiento en los estudiantes por medio del trabajo con las capacidades perceptivo-motrices “Exterognosicas”, para lo cual se estructuraron tres sesiones de clase, de las cuales traeremos a colación lo más substancial en torno al desarrollo de lo que se buscó con este eje.

Dentro de la puesta en escena de este eje temático se resaltan varias actividades que al criterio del autor de este proyecto fueron bastante exitosas, ya que dentro de su dinamismo resalta la formación de las habilidades de enjuiciamiento, desde un reconocimiento propio hasta el reconocimiento del otro, entendiendo con ello, que tanto el sujeto como los demás, son sujetos de sentimientos y que la mala expresión de los mismos repercute en conductas que podrían terminar siendo violentas.

Entonces, inicialmente se destacan las actividades de la sesión 3, la cual tuvo como objetivo “generar en los estudiantes una visión clara de los conceptos de emoción y sentimientos, posibilitándoles relacionarlos con el mundo”, siendo esta sesión la que pretende lograr en los sujetos una distinción entre sentimientos y emociones, comprendiendo que el cuerpo y lo humano es algo más que lo meramente tangible, evidenciado esto en el anexo 4, donde se muestran las respuestas de los estudiantes, al preguntales que aprendieron, siendo esta pregunta parte de la ficha de evaluación para esta clase; dentro de las actividades que permitieron que se empezara a comprender la diferencia de sentimiento y emoción, se pensó desde un duende que jugaba con los sentimientos de los demás cuando estaba aburrido y cada vez que él quería cambiar los sentimientos de los demás lo hacía; esto seguido de la formación de varios grupos, a los que se les entregaría un papel con una emoción y ellos tendrían que mostrar los diferentes niveles de esta, siendo el primero en la fila en que denote solo un poco de ese sentir y el último quien lo exprese en su totalidad.

Estas actividades posibilitaron alcanzar el objetivo planteado para esta sesión denotando empatía en los estudiantes, quienes en la retroalimentación de la sesión afirmaban haber visto a sus familiares con alguno de estos sentimientos, y que muchos de estos también los han sentido en algún momento; por otra parte, para esta sesión, se logra que los estudiantes estén más prestos a la actividad, siendo ellos mismos quienes por el silencio del docente se autorregulen sin necesidad de solicitarles lo mismo, denotando con este acto, una autoobservación en relación con los otros, es decir, que el estudiante o estudiantes que formaron bullicio y desorden en las

primeras sesiones, esta vez, atendían al silencio de los demás estudiantes que si querían hacer la actividad, sin necesidad de que se les solicitara lo mismo, gracias a que veían que eran ellos los únicos que no estaban guardando silencio, y por lo cual se autorregulaban.

Ahora, el autocontrol a la luz de este proyecto “Hace referencia a la capacidad de transmitir sentimientos negativos de una forma adecuada y correcta, sin herir ni ofender a los demás” (Lumbreras, 2009, p. 34), por lo cual, el hecho de que haya un reconocimiento de los sentimientos por parte de los estudiantes, deja a la vista que se logró algo de autoobservación en los estudiantes, y por consiguiente al socializar algunas de las respuestas de los estos, muchos de ellos hacían referencia a que todos alguna vez han tenido determinados sentimientos, iguales o similares a los de otros, por lo que se empiezan a dar los primeros pasos en la formación de las habilidades de enjuiciamiento, y se deja evidencia del desarrollo de la autoobservación.

Así mismo, la cuarta sesión (ver anexo 5) buscó marcar más ese reconocimiento del otro, no solo como sujeto físico, sino como sujeto afectivo, fomentando empatía entre los estudiantes, y a su vez dando paso a esa característica evaluativa de las habilidades de enjuiciamiento, donde no solo se reconoce al otro, sino que se acepta que la conducta esta permeada por los sentimientos y que esta puede afectar a los demás, para ello, se postularon varias actividades que permitieron lograr lo acabado de mencionar; inicialmente, se les solicito a los estudiantes escribir su nombre en un papel, para luego pensar que sentimiento tenían en ese momento, antes de iniciar la clase, posteriormente, se pegaron en el tablero varios Emoji alusivos a un sentimiento, donde ellos dejarían su nombre según se identificaran con el sentimiento que tenían, por lo cual la clase inicia invitando a la autoobservación.

Luego, se realizó, una práctica donde ellos escucharían unas canciones y con base en la canción decidirían que sentimiento les evocaría la misma, permitiendo que el nombre de cada estudiante cambiara de un lugar a otro en los emojis, esta parte de la sesión se logró satisfactoriamente, uno de los estudiantes durante esta parte del ejercicio, expresa que esta actividad nunca la habían hecho, y es por esto que se podría atribuir el éxito de este ejercicio; seguidamente, se realizó una mini rumba aeróbica, donde a partir de unas coreografías, ellos analizarían su sentir y poder cambiar su nombre de un lugar a otro según el Emoji que identificara su sentir, tal como se observa en la figura 10, donde los estudiantes reflexionan sobre sus sentimientos y dejan a la vista los sentimientos de los demás.



Figura 10 Reconocimiento de los sentimientos propios y colectivos, fotografía de los estudiantes del colegio Sierra Morena, sede B, actividad de la sesión 4.

Fuente: Propia

Ahora, esta sesión permite dar cuenta de la autoobservación de los estudiantes, para reconocer inicialmente sus sentimientos, y denota la habilidad de enjuiciamiento en cada estudiante para deducir el sentir del colectivo en relación con el propio, esto a partir de la evaluación escrita y la retroalimentación de la clase, se destaca el papel activo y crítico que jugó cada estudiante, al ser partícipe de la actividad de forma respetuosa y de forma propositiva como se dio en la última actividad de la clase, donde ellos tienen que proponer una coreografía y para adecuarla a cualquier canción que se les ponga, dejando un grupo ganador, actividad que dejó a la vista un trabajo en equipo, además de denotar un dialogo verbal y motriz entre los estudiantes, y a pesar de haberse postulado una contra comunicación entre los grupos que bailaban, no se vieron actos de intolerancia o violencia.

Por otra parte en la evaluación escrita de esta sesión, se encuentran respuestas entorno a la interpretación de algunos estudiantes, los cuales hacen una autoobservación de sus sentimientos relacionándolos con sus actitudes, gestos y sus comportamientos, otros tantos, que también denotan un proceso de autoobservación, y de auto enjuiciamiento, pero menos profundo, tomando referente las imágenes representativas de los sentimientos y no lo que estos podían expresar desde la corporeidad representada en la conducta (véase anexo 6).

Posteriormente, para la quinta sesión, se busca la consolidación de la autoevaluación de los comportamientos, a la luz del comportamiento de otros y de las normas que se establecieron,

siendo el ritmo y la coordinación los temas a trabajar en esta clase, por lo cual, esta sesión estuvo fundada desde su inicio en prácticas que implicaran el ritmo, y posterior a ello, la coordinación en el salto y desplazamientos, a nivel grupal, hasta llegar a una prueba de relevos (véase anexo 7).

Estas actividades resaltaron diversas habilidades de enjuiciamiento propio y colectivo a la luz de las normas propuestas para la pista de relevos, puesto que muchos de los estudiantes, hicieron trampa en algunas actividades, los demás en la retroalimentación, muestran ese inconformismo y expresan como se sintieron con respecto a la actividad que se realizó; dentro de los enjuiciamientos que buscamos evidenciar, se lograron ver posturas donde los estudiantes empiezan a rechazar el acto de grosería y empiezan a pensar en estos como una expresión poco asertiva de los sentimientos tal como se ve reflejado en las respuestas a la tabla de evaluación presentada por uno de los grupos de trabajo (ver anexo 15)

Dentro de las respuestas a los interrogantes, logramos ver como los estudiantes, han estructurado relaciones específicas entre el sentimiento y el actuar, siendo alguno de estos elementos, lo que afecte al otro, es decir, ya se entiende que el actuar y el sentir están de la mano, y que una mala expresión de los sentimientos lleva a una mala expresión conductual, evidente esto, cuando el grupo de trabajo responde a la pregunta ¿qué se hace si ellos fueron groseros con alguien?, dando como respuesta que uno de sus compañeros fue grosero por no entender lo que sentía, esta respuesta, no solo fue dada de manera escrita, también fue mencionada por los estudiantes en la retroalimentación; cabe decir que aunque se entiende que los sentimientos están atados al actuar, los estudiantes que hicieron trampa en la competencia dejaron ver que aún tienen un desarrollo del autocontrol bastante inmaduro, ya que denotan que aún no logran reconocer los sentimientos de euforia producidos por la competencia para encaminarlos a una expresión asertiva en la medida en que se respeten las normas de la actividad.

De igual forma, en la pregunta sobre qué cree que sentían sus compañeros, ellos responden felicidad, y cuando se les pregunta en la reflexión asocian varios de los sentimientos de sus compañeros con los gestos, o con la forma en cómo se comportaban durante las clases ya que fueron juicioso y participativos, otros hacían alusión a la manera en cómo algunos rompían las reglas denotando que ya hay un enjuiciamiento por parte los estudiantes que los lleva a pensar en cómo actuaron en contraste con los demás y las reglas; Se resalta, que para esta sesión en

particular los estudiantes atendieron de forma respetuosa a las actividades y no hubo necesidad de solicitar silencio para dar las explicaciones ya que ellos mismos buscaban regularse.

Ahora bien, la ficha de evaluación, pregunta a los estudiantes que tipo de practica de contra comunicación les gustaría hacer para la formación en el autocontrol, esto con el fin de estar acorde con un currículo flexible, además por permitirle al estudiante asumir un rol activo durante el proceso, para lo cual ellos escogen la práctica del taekwondo; Posterior a ello y a modo de cierre del análisis de este eje temático, se dirá que las actividades propuestas, llevaron una secuencia adecuada para el desarrollo de las habilidades de enjuiciamiento, entendiendo que como ya se había mencionado, el autocontrol, fundados en la experiencia obtenida hasta el momento por parte del docente practicante, dejará ver que no se forma a los sujetos de igual forma, puesto que sus ritmos de aprendizaje son diferentes; además, se resalta que el cambio de estilo de enseñanza del eje anterior (resolución de problemas) al actual (asignación de tareas) que es más instruccional, permitió tener un mejor manejo del grupo, el cual respondió a su rol activo de manera más acertada, es decir, que los estudiantes tomaron una actitud crítica y participativa de las actividades de la clase por lo que se vieron menos interrumpidas por el desorden.

Entonces, con base en lo acabado de mencionar, se dirá que, los estudiantes han mostrado características de formación en torno a la autoobservación y a las habilidades de enjuiciamiento, por lo cual, se continuara con la consolidación del autocontrol como parte constitutiva de la corporeidad de los sujetos.

Análisis experiencial del tercer y último eje temático

La tercera fase del desarrollo del trabajo en el autocontrol tiene su naturaleza en la formación de lo que Bandura determina como auto-respuestas conscientes, por lo que fueron abordadas a lo largo de tres sesiones de clase, las cuales buscaron el objetivo principal de este eje temático cuyo nombre corresponde a *Cuerpo y movimiento; confrontando corporeidades, desde las auto-respuestas conscientes* y cuyo objetivo buscó sentar las bases de la corporeidad autocontrolada por medio del entrenamiento de las capacidades físicas básicas, a partir de una práctica motriz con adversario, siendo el taekwondo la práctica escogida directamente por los estudiantes a través de la ficha evaluativa presentada (ver anexo 15); ahora, del taekwondo se trabajarían, las técnicas de ataque con manos y piernas, seguido de juegos y dinámicas que

dentro del taekwondo respetaran la característica de contracomunicación y que potenciara la capacidad física necesaria para cada sesión, y de esa práctica motriz se formará al sujeto en el entendimiento del sujeto integral que siente piensa y hace de forma consciente y reflexionada.

Ahora, respecto al desarrollo y ejecución de las diferentes sesiones de clase que enmarcaron el eje temático tres, se destacan varios sucesos o características propias de lo que se quería lograr, inicialmente, se acentúa el oportuno trabajo de fuerza y resistencia, a través de una práctica de contra comunicación motriz sin incertidumbre y sin cooperación, pero donde la intolerancia y la violencia no tuvieron cabida, puesto que los estudiantes ejecutaron la sesión de tal forma que el cuidado de la integridad propia y del otro se hicieron partícipes todo el tiempo, haciendo una adecuada ejecución del ejercicio sin lastimar ni lastimarse (véase anexo 8). De lo cual, se podría decir entonces que, para este último eje temático, ya se empiezan a evidenciar cambios comportamentales, que denotan un desarrollo del autocontrol por parte de los estudiantes, siendo que esta actividad fue mucho más fácil de dirigir que las anteriores, y donde los estudiantes demuestran un control más grande de su sentir con respecto a su actuar.

Las actividades características de la clase que llevaron a determinar lo acabado de mencionar, se encuentran enmarcadas en la apropiación responsable de la actividad por parte de los sujetos, ya que estos al ver que tenían que empujar o halar al compañero, lo cuidaban para que no se fuera a caer en el suelo, ahora, un estudiante, hace alusión al entorno físico en el que se está trabajando, diciendo que el suelo es muy duro y que por ello no se pueden caer, lo que denota un claro reconocimiento del sujeto en relación con el entorno, dándole de igual forma un reconocimiento al compañero y a la actividad que se realiza.

Seguidamente, la retroalimentación de esta actividad denota respuestas que dan cuenta de la conciencia de los sujetos alrededor del tema del autocontrol como parte constitutiva de la corporeidad, como por ejemplo, al interrogante ¿Tuviste que cuidar a tu compañero para no lastimarlo?, los estudiantes responden de forma afirmativa, entendiendo que la actividad era de bastante roce físico como para lastimar al compañero, por lo que se podría decir que hay una comprensión de la conductas mucho más arraigada al autocontrol, puesto que en esencia se comprende que una mala conducta o ejecución del movimiento pueden traer consecuencias.

Por otra parte, se resalta que los estudiantes, alcanzan un entendimiento de la violencia no solo como una manifestación física, sino además verbal, ya que al preguntarles ¿crees que tus

sentimientos afectaron tus comportamientos? Los estudiantes responden de forma afirmativa, agregando que si se molestan se vuelven groseros, toscos, no solo con los golpes sino también con las palabras, y dan un ejemplo de uno de los estudiantes que fue grosero en sesiones atrás; esto permite deducir que a partir del trabajo que se desarrolló hasta el momento, ya existe evidentemente una reflexión alrededor del propio ser entendiendo al otro y por consiguiente dando importancia a los sentimientos, a la conducta y estos factores como parte de una reflexión que se constituyen en las relaciones interpersonales.

Ahora, la sesión que enmarcó las actividades de fuerza y resistencia, tuvo como objetivo principal generar espacios donde el estudiante creará la necesidad por el cuidado propio y del otro, en prácticas con adversario, por lo que se podría decir que el objetivo de esta sesión de clase se logró en la medida en que se ve un verdadero cuidado por el otro cimentado en el buen manejo de los sentimientos, llevando con ello a desarrollar un compañerismo, es decir, unos ambientes de aprendizaje, donde la interacción social, está enmarcada por buenos niveles de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos expresando los mismos de manera acertada, ahora bien, el desarrollo de estos niveles en los procesos de socialización guiados a partir de una tendencia sociomotriz y una teoría de desarrollo humano enfocada al aprendizaje desde la interacción humana deja como conclusión de esta sesión, que todo proceso formativo guiado a partir de la interacción docente estudiante, abre puertas a una verdadera transformación.

Por otra parte, la sesión de clase número 7 presentada en el anexo 9 resaltó más características del autocontrol en los estudiantes, a partir de la práctica de contra comunicación motriz del taekwondo, la cual transversalizó los contenidos postulados desde el docente como investigador, ayudando a potenciar la flexibilidad y la velocidad, capacidades físico-motrices postuladas para favorecer la formación de las auto respuestas conscientes; por lo cual, de esta sesión de clase, se destaca la manera en cómo los estudiantes responden a la práctica deportiva de forma disciplinada (véase anexo 10), mostrándose buena expresión de las emociones y por supuesto la buena manifestación e interpretación de los sentimientos, se destaca el hecho de la buena utilización de técnicas aprendidas, puesto que no se vio durante la sesión una expresión violenta o intolerante entre estudiantes pese al enfoque de contracomunicación motriz del deporte y su característica vista desde la sociomotricidad que la enfoca a ser una práctica sin incertidumbre, sin cooperación pero con adversario; ahora bien, se evidencia un dialogo en la

medida en que los estudiantes tratan de acoger la técnica que se les está enseñando para ejecutarla de la mejor manera, sin lastimarse o agredir al compañero, esto además de la observación que hacen los estudiantes entre sí para hacer las actividades de la mejor manera.

Ahora, se hace necesario resaltar la importancia del trabajo en conjunto, es decir donde interactúan varias personas alrededor de una actividad, puesto que en el desarrollo de las técnicas, hubo varios estudiantes que pedían consejos a sus compañeros para llevar a cabo la actividad, entendiendo que sus compañeros ejecutaban bien el movimiento dejando en evidencia el aprendizaje desde la socialización, desde la interacción entre dos o más sujetos, y por ende el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos que permitían que los estudiantes construyeran buenas relaciones interpersonales; por otra parte, esta sesión de clase tuvo como objetivo generar en los estudiantes la reflexión de los sentimientos para autocontrolar sus conductas, de lo que se podría decir que se logró a la luz del comportamiento asertivo de los mismos, ante las diferentes situaciones que se postularon en la clase, por parte de los estudiantes, dejan visto que entendieron el enfoque de la sesión de clase, ya que en la ficha de evaluación y en la retroalimentación, los estudiantes dan cuenta de lo aprendido y hacen una autoobservación de su sentir, dando como resultado una definición propia del autocontrol (véase anexo11), cimentada a lo largo de las sesiones de clase que se desarrollaron en el proceso de pilotaje de este proyecto curricular.

Continuando con el análisis que se viene haciendo, se dirá que la tercera y última sesión de clase de este eje temático se estructuró pensando en recalcar la reflexión de las conductas asertivas en torno al sentir, el pensar y el hacer, siendo este el objetivo de la sesión de clase, se destacan gestos dentro de los estudiantes tales como pedir disculpas y aceptar errores, a pesar de la naturaleza de contracomunicación de la práctica deportiva, no se generan conflictos entre los estudiantes, ni agresiones físicas ni verbales, muestra del respeto mutuo entre los estudiantes, que a su vez podría interpretarse como la forma física de un buen nivel de habilidades sociales propios de una persona que se autocontrola, que está en constante autoobservación y enjuiciando su actuar con relación al mundo que lo circunda; ahora, se puede entender la preocupación de los estudiantes, por realizar la practica sin lastimar al compañero a pesar de verse en una situación de adversario, como una manifestación de auto respuestas conscientes de los estudiantes, puesto que el accionar esta siempre mediado por la necesidad de cuidar la integridad propia y del otro.

Dentro de esta sesión de clase, se acentúa la importancia de adaptación e innovación que debe tener el docente del área de educación física, reconociendo tanto la planta física, como los materiales de trabajo y a su vez la población que se va a trabajar, factores que se hacen determinantes para el buen desarrollo del proceso de formación de los sujetos, y factores que debe tener el docente como investigador del proceso de enseñanza aprendizaje, tal como lo postula Stenhouse, citado anteriormente en la perspectiva educativa de este proyecto, para lo cual, se determina que a pesar de la falta de espacios aptos para la práctica que se desarrolló, se logran generar ambientes de aprendizaje que viabilizaron la formación de los sujetos de forma íntegra.

Ahora bien, de la evaluación de esta sesión se logra destacar el análisis que hacen los estudiantes en torno al entendimiento de su hacer y su estrecha relación con su sentir, puesto que dejan ver la comprensión que tienen frente a la conducta asertiva y la resolución de problemas de manera tolerante y sin violencia.

Por otra parte, cada estudiante es capaz de describir sus sentimientos explicando la razón de estos, por ejemplo, una de las estudiantes, explica que su poca participación por un sentimiento de miedo hacia los golpes o a ser lastimada durante la práctica, otra, describe su insatisfacción, puesto que al no tener ropa apropiada para la clase decidió no hacer muchos de los ejercicios, recalando que los que realizó por decisión propia, le generaban inquietud al estar en falda, así mismo, un estudiante, se describe su sentimiento de tristeza, ya que él quería estar en la sesión, pero sentía enfermo para hacer las actividades, esto, sin mencionar los otros tantos que explicaban su sentir en torno a la situación que los precedía y en contraste con su actuar, decía uno de ellos que se sentía feliz porque siempre había querido hacer una práctica marcial como el taekwondo y por eso participo activamente, haciendo su práctica de tal manera que fuera lo más cercana posible a lo descrito por el docente.

En esta sesión no solo se logra evidenciar el desarrollo del autocontrol, sino que además de ello se encuentran consignado el progreso del proceso formativo de los estudiantes a la luz del reconocimiento propio y del otro, siendo entonces la sociomotricidad la que dio cabida al aprendizaje a partir de las relaciones sociales, y fue ese constante interactuar entre los estudiantes del grado quinto del colegio Sierra Morena sede B, lo que llevó a los mismos a limar asperezas mejorando sus relaciones interpersonales, y por ende mejorando los niveles de habilidades

sociales en los mismos. Específicamente las habilidades sociales relacionadas con la comprensión y expresión de los sentimientos, puesto que fue allí donde se depositó gran parte del contenido a reflexionar; esta sesión de clase deja una construcción como docente en la medida que deja muchas consideraciones a tener en cuenta, dentro de la cual destacare que tal cual como lo dice Zubiria, la escuela es más que un lugar para impartir contenidos, puesto que las personas no somos ajenos al sentir, y esto nos lleva a pensar que el verdadero papel de la escuela desde un enfoque humanista es la formación de sujetos dialogantes, y con esto me refiero a la capacidad de los sujetos para responder de forma asertiva a las diferentes situaciones que surgen en la vida sin incurrir a la intolerancia o a la violencia de algún tipo.

Es satisfactorio saber que el problema no es aprender contenidos sino aprender a conocernos, en la puesta en escena de este proyecto curricular particular los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocerse un poco más a ellos mismos, gracias a la interacción y a la formación del autocontrol en los mimos, el cual llevo a estos a autobservarse de forma crítica, para así mismo poder hacer un enjuiciamiento de ellos mismos, posibilitándoles hacer un cambio de sí mismos; por otra parte destaco el sentimiento de satisfacción que deja la puesta en escena puesto que como docente aprendí a conocerme reconociendo a los estudiantes; aún tengo mucho que aprender.

Quinto capítulo: Evaluación y consideraciones

En este capítulo, inicialmente se hace un balance de los sujetos tratando de entender si hubo o no crecimiento personal ellos a la luz de la formación del autocontrol, posteriormente, se presenta un análisis de las sesiones de clase, no como independientes, sino como el consolidado del macro diseño, el cual tuvo como objetivo el desarrollo del autocontrol, haciendo de este una parte constitutiva de la corporeidad; esto, a la luz de los ejes del proyecto, el humanístico, el pedagógico y el disciplinar. Posteriormente se dará cuenta de la evaluación que subyace a partir de la estructuración de una serie de formatos los cuales mostrarán la evaluación que hacen los estudiantes frente al trabajo del docente, seguido de una evaluación entre pares y por consiguiente una evaluación del programa, fichas evaluativas que fueron presentadas con antelación, ahora serán mostradas como resultado del trabajo; por último, se presentarán una serie de consideraciones que acerca del trabajo realizado, permitiendo orientar caminos futuros.

Ahora bien, teniendo en cuenta la evaluación diagnóstica y los datos estadísticos que surgen a partir de esta, se procede a hacer un análisis para determinar el estado de la formación del autocontrol a la luz del proceso formativo que se llevó a cabo, es decir, se hará un paralelo de la evaluación diagnóstica inicial, en relación con el proceso que se desarrolló, tomando como fundamento las sesiones de clase realizadas; ahora bien, esto, permitirá determinar si la autoobservación, las habilidades de enjuiciamiento, y las autorespuestas conscientes, mejoraron, empeoraron o se mantuvieron igual.

Entonces, fundados en la tabla 3 presentada en el apartado de la prueba diagnóstica del capítulo 3, se dirá que el nivel de autoobservación inicialmente en los estudiantes es muy bajo, teniendo en cuenta que las evaluaciones de los tres docentes plantean que alrededor del 35% de los estudiantes evidencian muy pocas veces procesos de autoobservación, y más del 50% de los estudiantes solo en algunos casos denotan esta características del autocontrol, para finalizar con el bajo porcentaje de estudiantes que tienden a denotar constantemente esta capacidad de autoobservación, siendo el 15% de estos los que logren esta característica dentro de sus corporeidades; lo que nos lleva a decir que la autoobservación en los sujetos no se mostraba como parte constitutiva de su corporeidad, por lo que no denotaban niveles elevados de esta en el momento en que se desarrolló la prueba diagnóstica; esto último, justificado no solo con la tabla 3, sino además, con el consolidado presentado en el anexo 12 que permite ver cada indicador de

logro con su respectivo análisis estadístico, un ejemplo de esto, se enmarca en el entendimiento del ser por parte de los estudiantes, quienes en la evaluación diagnóstica, dejan ver que se reconocen como un cuerpo físico, dejando de lado la cognición y los sentimientos, esto entonces, da pertenencia a la afirmación que se hace al hablar de los bajos niveles de autoobservación en los estudiantes.

De igual forma el desarrollo de las habilidades de enjuiciamiento van a dar cuenta de unos niveles bajos encontrados en la prueba diagnóstica, siendo el consolidado desarrollado en la tabla 11 la que nos deje en evidencia que, para las habilidades de enjuiciamiento, más del 50% de los estudiantes denotan estas habilidades algunas veces, por lo que la mayoría de los estudiantes no tienen esta característica en su corporeidad, permitiendo decir que solo el 10% de los estudiantes a los que se les aplicó la prueba las presentan con regularidad; esto mismo lo vamos a evidenciar en el anexo 13, donde se consolida los datos de cada indicador de logro en conjunto con estadísticos para las habilidades de enjuiciamiento. De igual forma, al haber falencias en los procesos de autoobservación y habilidades de enjuiciamiento, es lógico encontrar un bajo nivel de conductas precedidas por la conciencia, es decir a lo que Bandura denomina auto respuestas conscientes, siendo este, la manifestación de la corporeidad autocontrolada, que piensa siente y hace; lo cual se puede apreciar en detalle tanto en la tabla 11, con el consolidado de los profesores, como en el anexo 14 con los datos estadísticos por indicador para esta categoría.

Ahora bien, lo acabado de mencionar nos lleva a reflexionar, sobre los datos expuestos en los consolidados y las tablas anexas acabadas de mencionar, las cuales tienen como característica en común, que todas muestran que todos los estudiantes tienen un nivel de autocontrol, que para este caso no es lo suficientemente desarrollado en su corporeidad, llevando a los sujetos a incidir en conductas intolerantes y violentas, reflejo de la mala expresión de los sentimientos.

Entonces, lo mostrado en la tabla 11 hace un contraste de lo que se logró potenciar en la corporeidad de los sujetos a la luz del autocontrol, y tomando como base los criterios que se evaluaron en la prueba diagnóstica, dejando ver en esencia el desarrollo de esta corporeidad a lo largo del proceso; ahora bien cabe recordar que este proyecto se enfocó en la construcción de un hombre específicamente social haciendo que la escuela fuera el espacio para la formación de

seres humanos que sienten y piensan al tiempo que hacen de manera consciente, es decir, un sujeto cuya corporeidad está consolidada en el autocontrol.

Tabla 11 Paralelo de la prueba diagnóstica y el proceso de formación del autocontrol.

AUTOOBSERVACIÓN			
CONOCE LOS PROPIOS SENTIMIENTOS	1	Intenta reconocer los sentimientos que experimenta	En esencia, las sesiones de clase denotan que hay una mejor comprensión de los sentimientos por parte de los estudiantes, esto se dio después de las primeras dos sesiones de clase, pasando de entender el cuerpo como algo meramente físico como se evidencia en el anexo 3, a una comprensión más cercana de un cuerpo que piensa y siente al tiempo que hace, como se mostraría en el anexo 4, donde los estudiantes resaltan la importancia de los sentimientos; proceso que se da gracias al desarrollo de las sesiones de clase, y sobre todo por la reflexión que se propicia en cada una de ellas.
	2	Evidencia un comportamiento calmado ante momentos de euforia	Para este caso, los sujetos fueron cediendo con el pasar de las sesiones de clase, dejando un sin sabor de las primeras sesiones, las cuales no pudieron llevarse a cabo de manera satisfactoria por los momentos de euforia, lo que llevó a tomar decisiones, y cambiar el estilo de enseñanza, posterior al cambio los sujetos denotaron un cambio muy marcado en la forma de manifestarse, siendo entonces para el final del proceso formativo que se denote una mejoría en la manera en cómo los estudiantes se comportan, en relación los bajos niveles que tomaron en la prueba diagnóstica donde solo el 40% de los estudiantes algunas veces evidenciaran un comportamiento calmado, y solo un 18% un comportamiento asertivo frente a su euforia, siendo entonces el 42% restante los que nunca o muy pocas veces mostraban control sobre su comportamiento en momentos de euforia (ver anexo 12), cosa que se potencio de forma gradual conforme se avanzó en el proceso, al puto que ellos mismos llegaron a autorregularse, en las actividades y en los espacios de retroalimentación.
	3	Acepta críticas constructivas de cercanos, y las reflexiona en su hacer sin tomar posturas de molestia	Este criterio se evidenció en varios momentos de las diferentes sesiones, específicamente, cuando alguno de los estudiantes se dirigía a su compañero para explicarle la manera más eficaz de realizar la actividad, sin embargo, no fue una postura que todos los estudiantes tomaran, quizás porque no veían viable la crítica como constructiva, o porque la sentían como ataque, en una etapa inicial, ellos preferían observar que pedir una opinión o aceptarla, tal como se vería en los resultados de la prueba diagnóstica, sin embargo este hecho cambio mejorando la manera en cómo se comunicaban los estudiantes, no solo aceptando críticas, sino pidiendo disculpas al cometer algún acto poco asertivo.
	4	Manifiestan conductas adecuadas a la situación presente	Inicialmente no, puesto que hubo que tomar cambios metodológicos como el cambio de estilo de enseñanza por las conductas poco asertivas de los estudiantes, fundadas en la grosería y el irrespeto, sin embargo, luego de cambiar muchas de las maneras en cómo se representaban las sesiones, los sujetos estaban más atentos con las dinámicas que se proponían para la clase, manifestando conductas adecuadas, pero este hecho no aplicaba para todo el grupo, puesto que siempre hubo estudiantes cuyas conductas iban y venían de lo acertado entendido eso desde el autocontrol, y lo poco asertivo.
	5	Modera sus emociones sin necesidad de llamarle la atención	Este fue uno de los hechos más importantes a relucir en el trabajo, las primeras dos sesiones buscaron la consolidación de la autoobservación, sin embargo, no es hasta el momento mismo en que se empiezan a formar las habilidades de enjuiciamiento que los sujetos empiezan a autorregularse, tanto en su expresión emocional, como en sus conductas. Se hace evidente, un desarrollo de esta característica de la autoobservación si tomamos como base de referencia la prueba diagnóstica (ver anexo 12), en relación con la manera en cómo se llevan a cabo sesiones donde son los estudiantes los que toman el papel protagónico del proceso formativo como se evidencia en los anexos 7, 8, 10.

HABILIDADES DE ENJUICIAMIENTO			
COMPRENDER LO QUE SIENTEN LOS DEMÁS.	6	Se enfrenta con el enfado de otro respondiendo de manera poco asertiva	Para las sesiones que se programaron para la formación de las habilidades de enjuiciamiento, los estudiantes que llegaron a ser groseros con sus compañeros, fueron disminuyendo en la medida en que se empieza a entender que la solución a los problemas no está en los actos intolerantes y violentos; sin embargo, para este criterio de evaluación, se dirá que el avance se vio más lento en referencia a otros, que fueron más fácilmente desarrollados y apropiados, se termina el proceso, logrando que en las sesiones de clase se disminuyeran este tipo de actos.
	7	Expresa afecto.	Se estrechan lazos de amistad a partir de los trabajos grupales, los cuales se logran a pesar de los distintos roces que se pudiesen haber dado entre sujetos por las burlas y la grosería de muchos de los estudiantes; para este punto en específico, se resalta la comprensión de las emociones y los sentimientos como parte fundante de la conducta, lo que llevo a los sujetos a generar empatía por el otro, abriendo espacios de dialogo, donde ellos podían hallar solución a las situaciones de la sesión de clase.
	8	Demuestra preocupación por sus compañeros en casos de verlos llorar o sucesos similares.	Al iniciar las clases parecía que si un compañero lloraba se le acercaban le preguntaban sobre lo sucedió y se escuchaba como decían uno al otro “ dígame al profesor”, y quedaba hasta ahí su preocupación, con el pasar de las sesiones se evidencia un avance en este tipo de aspectos, gracias a la empatía que se consolida al entender o tratara de entender que puede estar sintiendo el otro, sin embargo, estos hechos no aplicaban para todos los sujetos, entendiéndose que cada sujeto tiene su propio ritmo de aprendizaje.
	9	Toma en cuenta la opinión del otro en la ejecución de tareas	Teniendo en cuenta que las primeras clases fueron llevadas desde la resolución de problemas, algunos estudiantes preguntaban u opinaban sobre la mejor manera de llevar a cabo las actividades, y algunos los escuchaban, otros, querían imponerse sobre los grupos de trabajo, y otros tantos esperaban que otros empezaran a trabajar para copiar lo que hacían; dentro de cada grupo siempre había un estudiante que se hacía notar un poco más tomando la vocería, y era este quien escuchaba opiniones, sin embargo, otros grupos se veían en constante dialogo siempre pensando en mejorar el trabajo propuesto. Todo lo acabado de mencionar, se dio en el transcurso no solo de las sesiones programadas para la formación de las habilidades de enjuiciamiento, por el contrario, al ser características de socialización y relaciones interpersonales eran evidentes todo el tiempo y su desarrollo fue mejorando cada vez más con el pasar de las sesiones.
	10	Reconoce cuando alguien más hace algo bien y se hace saber	Los cumplidos, no fueron muy evidentes dentro del trabajo que se desarrolló, se lograron ver muestras de alegría y entusiasmo hacia el estudiante que posibilitaba que su grupo de trabajo tuviese mejor rendimiento en las actividades, pero no se vio que ningún estudiante digiera ningún cumplido en torno a otro, por lo cual se afirma que esta característica no se fortaleció de tal manera que se pueda resaltar.
	11	Acepta las diferencias y las respeta	Las sesiones programadas para la formación de las habilidades de enjuiciamiento mostraron un mejor reconocimiento del otro con respecto al propio sujeto, y al entorno, lo que llevaría a decir que este criterio se fortaleció en los sujetos, ya que en la tabla de anexo 13 da cuenta de cómo algunas veces los estudiantes aceptaban y respetaban la diferencia, pero solo algunas veces y en mayor medida era la no aceptación y el irrespeto el que precedía las situaciones; podríamos decir que este indicador de desarrollo de las habilidades de enjuiciamiento se potencia en el mismo momento en que se empiezan hacer evidentes las disculpas y la aceptación de los errores y de las groserías sin necesidad de que estas fueran motivadas o impuestas por el docente.
	12	Hace cumplidos si es pertinente	En alguna de las sesiones, se evidencio como una niña lleva su cabello bien peinado, algo inusual en ella puesto que siempre traía el cabello suelto, al ingresar al salón varios de los niños silbaron y otros tantos hicieron ruidos como demostrando admiración, no fue específicamente un acto que me permitiera ver

			un cumplido tal como se esperaría, sin embargo, se atañe que este modo de expresión fue un cumplido en la medida en que la estudiante se sintió aludida y no molesta o vulnerada. Mas allá de ese hecho, no se presenta un avance significativo.
PEDIR PERMISO	13	Pide permiso cuando necesita hacer algo.	En esencia los estudiantes ya pedían permiso y lo hacían a la persona correcta, esto evidenciado claramente en la prueba diagnóstica y en la ficha del balance de las habilidades de enjuiciamiento postulada en el anexo 14, donde podemos recalcar que, este criterio no hubo necesidad de aprenderlo, simplemente se siguió reforzando con el proceso.
	14	Pide permiso a la persona adecuada.	
COMPARTIR	15	Ofrece compartir algo que es apreciado por los demás.	Este criterio, ve encuentra de la mano con el trabajo grupal, siendo allí, donde se lograba ver que algunos estudiantes eran envidiosos con sus objetos personales, e incluso con el material que el docente disponía para la clase, sin embargo, las situaciones en torno a este criterio fueron muy pocas, y difícilmente percibidas, puesto que en las pruebas de relevos e incluso en las que el material no alcanzaba, lo estudiantes mismos se las ingeniaban para que todos tuviesen esa oportunidad de trabajar, por lo cual, fue en ese trabajo grupal que no se hizo tan marcado este criterio como problemática, por lo que no se dirá que se desarrolló, sino que se potencio en la medida en que los sujetos tuvieron que desarrollar estrategias en torno al compañerismo y la comprensión del otro como un igual, es decir que los criterios postulados en el compartir se potencializan en el interactuar de los sujetos y en la forma en como socializan.
	16	En trabajo de material didáctico, no se apodera del mismo como propio, ni se cierra a la idea de compartir.	
	17	Comparte espacios y objetos con los otros sin necesidad de entrar en conflicto	
AYUDAR	18	Ofrece ayuda a quien lo necesita, sin que este lo pida.	La prueba diagnóstica evidencia que muchos de los sujetos no tienen dentro de sus características personales, el ayudar al otro de forma desinteresada, sin embargo, muchos estudiantes se ofrecían a ayudar llevando el material para la clase, aun cuando nadie solicito su ayuda, indistintamente, había estudiantes que eran más reacios a ayudar. En la medida que el proceso se fue dando, la socialización llevo a fortalecer muchos lazos de amistad, y a reconocer las necesidades del otro a partir de entender las mías, haciendo que muchos estudiantes ofrecieran su ayuda a otros en las actividades que se proponían. se dirá entonces que estos criterios también fueron potenciados a partir de la ejecución piloto, teniendo como ejemplo, que en la prueba diagnóstica (ver anexo12), solo el 18% de los estudiantes ayudaban a menudo a sus compañeros, y que este acto se hizo más evidente conforme se avanzaba en el proceso, cabe aclarar que este hecho también está ligado a la habilidad de Aceptar críticas constructivas de cercanos, puesto que en la medida en que los estudiantes aceptaban críticas, empezaron a verse actos de ayuda entorno a las actividades propuestas.
	19	Cuando alguien pide ayuda, le colabora sin interés y sin reproche.	
NEGOCIAR	20	Consensa acuerdos en grupo.	La prueba diagnóstica diligenciada por los docentes y el docente practicante determina un bajo nivel para negociar y consensuar, y una gran capacidad para imponer; lo cual se evidenció en varias de las sesiones postuladas, ya que se le solicito a los estudiantes que ellos mismos consolidaran alguna actividad que vinculara a todos y que respondiera al objetivo planteado, siendo aquí donde muchos estudiantes querían imponer sus ideas, terminado por ceder a ideas diferentes a las propias, e incluso a tolerar ideas que se apartaban totalmente de las que ellos mismos postulaban; seguidamente y pensando en el dialogo no solo motriz, sino verbal, algunas de las evaluaciones fueron también en grupos, abriendo espacios donde ellos mismos confrontaran su pensar y esto les potenciara los indicadores de logro para este criterio suscrito en las auto respuestas conscientes.
	21	Acepta los acuerdos establecidos mutuamente y se acoge a los mismos	
	22	Toma en cuenta las ideas de los demás. Sin imponer las ideas.	

EMPEZAR EL AUTOCONTROL	23	Controla su carácter de forma que no se le sale de las manos.	Las estadísticas entorno a estos indicadores de logro fueron bastante bajas, y resaltaban el porqué de la estructuración de un proyecto como este; ahora bien, las sesiones en la medida que se fueron consolidando le permitieron hacer que muchos estudiantes relacionaran su conducta con sus sentimientos, logrando con ello una transformación de las mismas, además de ello, este autoconocimiento, posibilitó disminuir muchas de las groserías y auto verbalización negativas dentro del aula, esto en mayor medida en algunos estudiantes, y menos evidenciado en otros tantos, entendiendo que el autocontrol se empezó a consolidar al tiempo con todo el grupo, pero que cada sujeto del grupo es diferente. Estos son los indicadores que más importancia tienen en el proyecto, puesto que este se suscribe en y para la consolidación del autocontrol como parte constitutiva de la corporeidad de los estudiantes.
	24	No recae en verbalizaciones negativas “Groserías, Insultos”	
	25	No hace uso de apodos.	
DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS	26	Cuando algo le parece injusto, es capaz de expresarlo de forma adecuada.	En esencia, como ejemplo tenemos, que cuando se les proponía a los estudiantes, alguna actividad que vulnerara su tiempo de receso estos inmediatamente se paraban a discutir, sin embargo este hecho no siempre estaba acompañado de una expresión adecuada verbal o física, llevando a varios estudiantes a ser groseros, a pasar por intolerantes y hasta violetos; es curioso ver que la evaluación diagnóstica para estos criterios, apuntan a que los sujetos tienen un nivel aceptable en cuanto al reconocimiento de sus derechos; ahora bien, lo que formó el proyecto, a partir de este diagnóstico, se enmarca en la enseñanza que deja el pensar y reflexionar sobre los actos, siendo entonces la autoobservación la que denotara en posteriores sesiones que los sujetos piensan, no solo en el dicho que se les vulnera, sino que lo defienden tomando una postura diferente a la violenta o la de la patanería, en esa medida se dice que la formación de la autoobservación y del desarrollo de las habilidades de enjuiciamiento en los sujetos, les posibilitó a los mismos hacer de sus conductas y respuestas algo más estructura y cimentado en el autocontrol.
	27	Defiende los derechos dejando ver a los demás cuál es su postura.	
RESPONDER A LAS BROMAS	28	Es tolerante al momento de que alguien les realiza una broma o chiste.	En las primeras clases, los estudiantes hicieron uso de la actividad que propuso el docente para hacer bromas a sus compañeros, los cuales inmediatamente desistían de esta, al sentir que sus compañeros se burlaban de ellos, así mismo la evaluación diagnóstica, dejó ver que la tolerancia en muchos de los sujetos era muy débil, puesto que estos entraban directamente al conflicto o perdían el control cuando los demás hacían bromas; ahora bien, el proceso fundado en el desarrollo del autocontrol, permitió a los sujetos reflexionar, sobre sí mismos, sobre su sentir, sobre su pensar y sobre todo lo que los rodea. Dándoles con ello la posibilidad de recapacitar sobre las consecuencias antes de actuar. Por lo cual, la autoobservación aprendida a partir del equilibrio dio el primer granito de arena, para consolidar ese sujeto pensante, seguido del desarrollo de las habilidades de enjuiciamiento que hacen sopesar si lo que está haciendo es en verdad lo correcto en relación con el contexto y, por último, llegar a la ejecución desde una conducta asertiva.
	29	Se las arregla sin perder el control cuando los demás le hacen bromas	
	30	Responde de manera (violenta, verbal), física, las bromas que le hacen.	
EVITAR PROBLEMAS	31	Se mantiene al margen de situaciones que le pueden ocasionar problemas.	Para este caso, se enmarca el hecho de varios estudiantes, quienes siempre estaban en desorden, y quienes eran los que hacían que la clase fuese interrumpida, para ellos la evaluación diagnóstica apuntó con niveles muy bajos, sin embargo, luego del proceso se evidencia que se encuentran más calmados y que optan por trabajar gracias a la manera en cómo se dan las sesiones. Ahora se resalta el hecho, de que estos estudiantes fuesen los más interesados en hacer parte de la práctica de comunicación motriz, que se dio a partir del taekwondo, permitiendo hacer que ellos le colaboraran al docente en práctica, tomando así una voz de líderes, donde ellos manejaban las paletas y demás materiales para la práctica deportiva. Esto trae a colación con el fin de dar cuenta de la manera en cómo los estudiantes empiezan a mantenerse al margen de las situaciones que pudiesen generarles inconvenientes, como un regaño, por ejemplo, a partir de la participación de la clase.
	32	Encuentra alternativas diferentes a la pelea para resolver sus inconvenientes.	

DISCULPARSE	33	Pide disculpas cuando comete un error.	Este fue uno de los más grandes logros que se dieron en el desarrollo de la corporeidad autocontrolada, puesto que la prueba diagnóstica denota que no más de 10% de los estudiantes pedían disculpas por sus groserías o actos que perjudicaran a otras personas (véase anexo 14), para hacerse posteriormente evidente este acto como una realidad que refleja todos los procesos del autocontrol, indicado por una autoobservación ligada directamente a la autoevaluación de la conducta respecto a lo sucedido y conforme a este previo análisis llegar al punto de transformar la conducta inadecuada con un gesto de bondad y arrepentimiento como lo es pedir un disculpas, este acto entre estudiantes no era muy común, sin embargo, tras consolidar las habilidades de enjuiciamiento, se empieza a hacer presente este acto dentro de los sujetos, permitiendo decir que en esencia se potencia reflejando autorespuestas conscientes.
	34	Dice con frecuencia auto-verbalizaciones negativas	Al ejecutar la prueba diagnóstica, algunos de los estuantes, tendían a manejar un lenguaje vulgar, y la forma en cómo se expresaban con sus propios compañeros era no la más apropiada, el proyecto no cambió este hecho del todo. Sin embargo, la oportuna intervención del docente resaltando lo mal que se veían estas conductas llevaron a los sujetos a dejar estas verbalizaciones, el rol del docente como guía, abrió esa posibilidad, en la medida que se podía estrechar mejor la relaciones estudiante docente, y a partir de allí cambiar esas cosas que no se trabajaron pero que si se potenciaron, lo que nos lleva a decir que hubo una incidencia del docente, que hicieron que en el momento de estar en la práctica pedagógica los estudiantes dejaran de referirse a los compañeros de manera grosera. Y por consiguiente mejoraron las relaciones interpersonales de los mismos, potenciando sus habilidades sociales, y su capacidad para expresarse de forma más asertiva al mundo (Caballo 2007).
GROSERÍAS	35	Responde con malas palabras, o gestos groseros ante un reclamo.	

Fuente: Propia

Por lo cual, la intolerancia y la violencia no tuvieron cabida puesto que estos dos fenómenos serian entendidos como una expresión inédita y poco reflexionada de los sentimientos; la falta de formación del sujeto alrededor de dicho autocontrol se hace evidente el inicio de las sesiones, siendo la conducta la que evidencie un patrón poco reflexionado de los sentimientos llevando a los sujetos a no tener conciencia de los mismos, representado esto, en la prueba diagnóstica que se desarrolla en una primera instancia, posteriormente, a lo largo de las sesiones, se observa no solo un cambio comportamental por parte de los estudiantes, sino además de ello se logran hacer evidentes muchas de las características propias del autocontrol en los estudiantes, empezando por el proceso de autoobservación el cual denota un cambio que va de una despreocupación por lo que siento y lo que hago hasta un análisis coherente y reflexionado sobre el que estoy sintiendo y como represento esto en la relación social.

Este cambio permitió a los sujetos la posibilidad de un enjuiciamiento de su conducta, en relación con lo que se está sintiendo y viviendo en el momento, dando como resultado para el caso de las sesiones presentadas en el segundo eje temático del autocontrol, un nivel alto de empatía motriz, evidenciando esto no solo en las diferentes respuestas que se presentan en la evaluación escrita y la que se dio a partir de la retroalimentación sino a demás por la manera en

cómo se expresan los estudiantes en las diferentes actividades, dejando ver un entendimiento reflexivo del porque su comportamiento en relación con su manera de sentir y del porqué del comportamiento del otro.

El tercer eje temático de este proyecto deja en evidencia un importante trascender en la formación de los sujetos, puesto que se da cabida a hablar del cuidado por el otro, del respeto mutuo y de algo fundante que fue presentando en las sesiones de clase tal como lo es el hecho de pedir disculpas por convencimiento propio, es decir, que de la primera sesión a la última el pedir disculpas por parte de los estudiantes fue un fenómeno logrado entre ellos a partir de entender que los actos tenían repercusiones, y que estos a su vez tenían una carga en los sentimientos, que podían llegar a expresarse inadecuadamente llegando a lastimar u ofender; por lo cual, la incidencia de pedir disculpas, permite decir que hay una estructura formativa que se creó en los estudiantes, a partir de auto observarse de forma crítica generando un enjuiciamiento, que lleva a analizar todo lo sucedido, y por último a determinar si hubo o no una mala expresión de su sentimiento manifestado en la conducta.

Aparte, durante el proceso de formación hubo estudiantes que permitieron evidenciar más fácilmente este desarrollo, en contraste con otros que aunque su formación en el autocontrol había empezado a notarse, pareciesen que apenas empezaban a consensuar en torno al enjuiciamiento de su hacer y su sentir, afirmación que podrá entenderse, a partir de comprender a cada estudiante como un proceso independiente, además de estar sustentado, en la manera en cómo estos se relacionaban con el grupo y la comprensión que hacían los mismos frente a los debates que se daban en las reflexiones al final de cada sesión.

Ahora bien, si entendemos que para la formación de un sujeto menos violento y más tolerante, fue necesario la apropiación de una teoría de desarrollo humano como lo fue la teoría cognoscitiva del aprendizaje social de Albert Bandura, de la cual se extrajo el proceso que consolida el autocontrol, se dirá que se lograron evidenciar los procesos de autoobservación, habilidades de enjuiciamiento y auto respuestas conscientes en los sujetos, demostrando que en la prueba diagnóstica más del 50% de los estudiantes solo algunas veces denotaban estas características del autocontrol, un 33 % evidenciaban muy pocas veces características de este y el restante en un porcentaje muy bajo mostraba a menudo la formación de este evidenciado en su conducta (vér tabla 3), siendo el desarrollo de cada característica del autocontrol lo que

permitiría atribuir a este proyecto una viabilidad en el desarrollo de su objetivo pensando que es la formación de la corporeidad autocontrolada la que da cabida a hablar no solo de un sujeto tolerante y no violento, sino hablar que esta corporeidad se consolida en la interacción social, que no se estructura únicamente desde lo individual, aportando a una sociedad más tolerante y por ende menos violenta, donde los espacios de interacción entre sujetos fuesen ejemplo de altos niveles de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, y entendiendo que la sociedad que se buscó lograr desde la puesta en escena, fue en esencia ejemplificadora de valores como el respeto y la tolerancia gracias al autocontrol.

Ahora bien, el enfoque práctico que guio el desenvolvimiento de este proyecto en esencia deja ver “la comprensión de sí mismo, del otro y del entorno por medio de la interacción” (Gonzalez, 2004, p. 216), siendo esto un proceso que se logró dar a partir del desarrollo de los diferentes estadios del autocontrol en los sujetos, tal como se ha mostrado anteriormente en los diferentes resultados de las sesiones de clase.

Por otra parte, es la teoría curricular práctica de Lawrence Stenhouse la que propicia que el accionar del docente siempre estuviese dado a buscar en el estudiante un rol activo, permitiendo al mismo no solo participar activamente en la transformación de su realidad, sino además velar por que en verdad se llevara una práctica pedagógica donde el estudiante tomara esa realidad, y a partir de ahí se diera un análisis reflexionado y consciente y por ende una transformación; ahora bien, para el caso de este proyecto se logró observar que la realidad de la población se suscribe a la intolerancia y la violencia como expresiones inadecuadas de los sentimientos, y como a partir de ese hecho, se logra determinar que hay una falta de autocontrol en los sujetos, para lo cual se buscó no solo una solución, sino una transformación del sujeto mismo, de ahí que se puede determinar si hubo un cambio o no en el sujeto.

Durante la puesta en escena de este proyecto, se logran reconocer cambios comportamentales como referirse al otro de forma más acertada sin incidir en violencia de ningún tipo, asumiendo la conducta como un gesto que trae consecuencias, que pueden lastimar a alguien, por lo que se manifiesta la disculpa entre los estudiantes, estos actos dejan en evidencia el desarrollo de las habilidades sociales en los sujetos, mejorando con ello sus relaciones interpersonales, además, mostrando características propias de la autoobservación, de habilidades de enjuiciamiento, de acciones de empatía que surgen a partir de aceptar los errores, cosa que

hace evidente una transformación del sujeto, asumiendo que para esta problemática es el mismo sujeto quien ocasiona el problema por la falta de reconocimiento de su sentimientos y la manera en cómo se expresan los mismos.

Por otra parte, se encuentra que en función del desarrollo de la corporeidad autocontrolada, se buscó potenciar la reflexión en torno al pensar, al sentir y al hacer de manera consciente, trabajo que desde el desarrollo del autocontrol permitió formar de manera holística al sujeto, cumpliendo con ello la característica del modelo pedagógico interestructurante con enfoque dialogante postulado por Zubiria, la cual determina que la escuela debe posibilitar la formación del estudiante potenciando sus dimensiones a nivel cognitivo, afectivo y práxico, por lo cual, se dirá que para cada sesión se estructuraron una serie de actividades que llevaron a los sujetos a reflexionar sobre su hacer, pero específicamente fue en la retroalimentación, donde cada estudiante daba su punto de vista ya fuese hablando sobre su sentir y su actuar, o reflexionando sobre el comportamiento del otro, su posible sentimiento, cabe decir que el dialogo no solo se dio de forma verbal, para este caso, en la práctica de contracomunicación motriz escogida por los estudiantes “taekwondo”, se resalta el cuidado por el otro como una manera acertada de actuar, ejemplo que deja dicho que la comunicación se dio a partir de la empatía, es decir el ver al otro como un igual y tratar de entender que siente gracias al entendimiento del propio sentir.

Por último, se dirá que es posible trabajar desde una teoría curricular práctica, y un modelo pedagógico interestructurante con enfoque dialogante, si se piensa como investigador-guía, y esto implica ver la práctica pedagógica como una oportunidad para aprender y enseñar, dejando de lado la idea de una única solución para llegar a la meta, esto, se ve en este proyecto, en la medida en cómo se estructuró su flexibilidad curricular, ya que el macro diseño y los contenidos que se postularon para lograr el objetivo de este proyecto curricular particular, nunca fueron estáticos, es decir, que estaban sometidos a ser cambiados de ser necesario, y dentro de las muchas opciones para la ejecución de las practicas, fueron los estudiantes quienes decidieron, en compañía del docente como guía hacer una u otra práctica para lograr los objetivos, por otra parte, se resalta que es imprescindible el dialogo entre los implicados en el proceso formativo, ya que una práctica mal encaminada puede llevar a interpretaciones equivocadas de los objetivos o a que la sesión de clase decaiga por no generar el interés necesario para que el estudiante se sienta

a gusto, con esto último, hago claridad frente al dialogo, como aquella expresión ya sea gesto o manera de comportarse que puede tener un estudiante o varios frente a una práctica, ya que con base en la experiencia que pudo dejar este proyecto, se logra asumir que la motivación es un factor importante para el buen desempeño de los estudiantes y para facilitar el aprendizaje y formación en los mismos.

Por otra parte, se destaca la tendencia de la sociomotricidad como parte constitutiva no solo del autocontrol, sino de la esencia del desarrollo de las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, ya que con base en la experiencia que deja el haber realizado este proyecto, se puede decir que una forma efectiva de atacar una problemática social como lo es la violencia y la intolerancia se encuentra en mejorar las relaciones interpersonales, estructurando las mismas en bases de socialización fundadas en el respeto y sobre todo en la empatía partiendo del autoconocimiento.

La sociomotricidad, permitió entender que el aprendizaje a partir de las relaciones entre dos o más individuos, posibilitan una comunicación, que dará cabida al dialogo, se establece que los espacios de reflexión entre sujetos llevan a discusiones que consensuadas darán cuenta de un entendimiento grupal, de ahí que la gran mayoría de las fichas de evaluación de este proyecto fueran de tipo grupal, atendiendo a la retroalimentación como un medio para reflexionar alrededor de los temas propuestos para cada sesión; así mismo, los dominios motrices escogidos para ejecución de las diferentes etapas, permitieron no solo el aprendizaje de los contenidos del autocontrol en su hacer, sino que permitieron al docente aprovechar esta distinción, para hacer partícipes a los estudiantes, dentro del proceso formativo, siendo ellos quienes escogiesen que practica motriz desarrollarían, dentro de la clasificación que se encuentran para cada dominio, estructura que además de abrir puertas a un docente como investigador, le posibilita al estudiante jugar su papel activo, flexibilizando la estructura curricular y amenizando el proceso de aprendizaje.

Se resalta el hecho de entender a los estudiantes como sujetos sociales, puesto que fue en esa socialización donde se consolidaron habilidades como pedir disculpas, y el auto enjuiciamiento detrás de este hecho, refiriéndonos entonces, en el entendimiento de la educación física como la que permitió al sujeto formarse en la conciencia de su movimiento, es decir, de una conducta consciente y voluntaria.

Por otra parte, se logró precisar que es fundante determinar con más mesura el estilo de enseñanza que transversalice cualquier proyecto o practica educativa, ya que se debe estar acorde a la formación que estén recibiendo los estudiantes, a sus realidades; para el caso de este proyecto, se buscó un estilo de enseñanza que fuera acorde con la estructura teórica pedagógica de la institución, la cual desde su manual de convivencia se inscribe en la pedagogía conceptual, la cual brinda un rol activo del estudiante, y una participación del docente como guía, por lo cual, buscó dar un papel más activo al estudiante respondiendo al modelo pedagógico propuesto desde el plantel educativo.

Por lo cual, inicialmente, se adopta un estilo de enseñanza de resolución de problemas, al cual los estudiantes respondieron bien, pero no llena las expectativas frente al papel activo que jugaron los mismos en la formación, por lo que se decidió, atendiendo al docente como investigador, empezar a formar no solo en el autocontrol y en el desarrollado de las habilidades sociales, sino a formar ese rol activo del estudiante, tomando entonces el estilo de asignación de tareas como la base para este aprendizaje, entendiendo que el ser activo no es solo hacer presencia de una clase, sino aportar de forma crítica y reflexiva a la misma, optando por tomar un papel disciplinado ante la misma, es decir, autónomo para proponer.

Ahora, cabe aclarar que el estilo de la asignación de tareas contribuyo al rol activo del estudiante, en la medida en que este pudo tomar decisiones frente a la manera en cómo se ejecuta cada actividad, sin desligarlo netamente de la instrucción del docente, ya que la experiencia del primer estilo de enseñanza denoto un mal entendimiento del rol activo por parte de los estudiantes, el cual fue asumido de una manera irresponsable, que llevo a los mismos al desorden; por lo cual, se reitera la importancia de comprender el rol que juegan los estudiantes en el momento de estructurar un proyecto curricular, teniendo como base el rol que han aprendido a lo largo de su proceso formativo, ya que si han sido formados a la luz de estilos instruccionales, al momento de trabajar con modelos que les permitan tener una mayor libertad, puede que suceda algo similar a la experiencia que denota este proyecto, donde los estudiantes se desordenen o llegue a perder el objetivo de clase.

Seguidamente, entraremos a decir que los ambientes de aprendizaje también tendrán que ser diseñados de forma tal que no solo permitan el aprendizaje de los contenidos y/o formen al sujeto con las características del tipo de hombre que se desea educar, además de ello, se debe

velar por el bienestar de los estudiantes, haciendo de los espacios algo propicio para su formación, pero minimizando al máximo los factores de riesgo, esta conclusión se logra determinar a partir de la situación tan difícil en cuanto a la planta física que vive la institución donde se realizó la puesta en escena del proyecto, ya que no cuenta con un patio, y la mayor parte de las practicas tuvieron que ser realizadas en los salones de clase, por otra parte, el colegio abría la posibilidad a trabajar con los muchachos cerca de un parque fuera de la institución, pero las condiciones sociales no eran propicias, teniendo en cuenta la problemática de drogadicción que rodea la institución.

Por último, entraremos a contar como se presentó la evaluación a lo largo del proyecto y que conclusiones se logran dar en torno a esta; por lo tanto, sé dirá que parte de la evaluación formativa tiene como fundamento constatar la validez del proceso que se ha desarrollado, permitiendo de allí para tomar decisiones que favorezcan el proceso formativo, entonces para cada sesión de clase se estructuraron una serie de fichas evaluativas que buscaban evidenciar de forma escrita el entendimiento y la comprensión que tuvieron los estudiantes de cada sesión, permitiendo con ello hacer un contraste entre los ejes temáticos del autocontrol y del objetivo que se quería lograr.

Entonces, el resultado de aplicar fichas de evaluación enfocadas cada clase, evidencia el resultado de cada sesión en contraste con el objetivo planeado para la misma, además de mostrar rasgos específicos del desarrollo del autocontrol en los sujetos, lo cual fue provechoso para dar cuenta del proceso que se estaba dando en torno al autocontrol, sin embargo, su eficiencia no fue de un cien por ciento, puesto que la evaluación escrita deja solo ver una parte del proceso que se lleva, y en algunos casos no fue eficiente en la medida que solo daba cuenta de unos aspectos que debían ser complementados, con la retroalimentación, característica de la evaluación formativa; dentro de las fallas o vacíos que se presentaron, se encuentra que hubo interrogantes que no aportaron a evidenciar lo que se quería, o que fueron entendidas por los estudiantes de manera diferente a lo planeado, sin embargo esas dudas y o asperezas se deben prever con una mejor planificación de las rubricas y para el caso de este proyecto, la retroalimentación, posibilito la comprensión de lo que se preguntaba.

Ahora, sé recalca que la evaluación formativa no solo se consolida en las fichas de evaluación, ya que también estuvo guiada por la retroalimentación de las mismas a partir de

plenarias y por consiguiente del análisis e interpretación que dio el docente de las respuestas enunciadas por los estudiantes frente a su conducta en relación con los sentimientos y el autocontrol, puesto que para este caso, fue la conducta de los estudiantes y la coherencia expresada en la evaluación la que reveló la eficiencia del proceso que se llevó a cabo durante la puesta en escena de este proyecto. De igual forma, la conducta de los sujetos, la retroalimentación verbal entre estudiantes y posteriormente entre estudiantes y docente, evidenciaron los parámetros que había que cambiarse para que la formación no perdiera su norte, dando paso a reiterar la efectividad que tuvo utilización del enfoque evaluativo práctico, ya que dentro de sus características permitió evidenciar lo que se estaba haciendo de manera adecuada y lo que no, dando paso a la postulación de estrategias y maneras de abordar los contenidos de forma más efectiva, sin dejar de lado el rol que debía cumplir cada estamento dentro del proceso formativo.

Por último, se resaltaré la importancia de la evaluación estudiante docente, entre pares, y sobre todo la evaluación del mismo programa durante la ejecución de este proyecto, puesto que es a partir de ello, el docente logro entender cuál fue su papel real, a los ojos de los estudiantes y del docente a cargo, respetando no solo la experiencia de los estudiantes, sino la experticia del docente, cabe decir que estos formatos, se incluyen dentro del consolidado de la evaluación formativa, abriendo la posibilidad a entender al docente desde los ojos de un tercero y si este en verdad logró su propósito como docente investigador a la luz de la teoría curricular, y como guía a la luz del modelo pedagógico, así mismo, dejaron en evidencia como fue el desarrollo del proyecto en su puesta en escena y si este logro con sus designios desde las categorías propuestas como lo son el diseño y la organización, la relación de los ejes temáticos, y contenidos de la tendencia y por último, la vinculación de los contenidos con los problemas de habilidades sociales, esto evidenciado en los posteriores análisis.

Evaluación docente

La evaluación docente, arranca inicialmente con una evaluación realizada por parte de los estudiantes, siendo esta evaluación la que permitió hacer un consenso sobre el rol que cumplió el docente a lo largo de la puesta en escena, dando paso a un posible análisis sobre si se llevó a cabo un papel activo entre docente estudiante y si se dieron acuerdos que evidenciaran el dialogo y la reflexión, características propias del modelo pedagógico interestructurante con

enfoque dialogante y la teoría curricular práctica postulada por Lawrence Stenhouse, donde el docente tiene que hacer contraste ético y consciente de lo que está haciendo, no solo desde su creer, sino desde la perspectiva de todos los participantes del acto educativo.

Ahora bien, se logra destacar la manera en cómo se asume el papel del docente, ya que, a criterio de los estudiantes, el aula va a ser entendida como un lugar abierto a la reflexión y el aprendizaje a partir del criticismo que posibilita un ambiente cimentado en el dialogo, donde los actos precedidos por la violencia y la intolerancia fueron reduciéndose cada vez más, gracias a la reflexión, esto último sustentado en los análisis del proceso.

Por otra parte, es preocupante una observación que hacen los estudiantes, respecto a la forma de explicar del docente, puesto que en las dos evaluaciones que se realizaron durante el proceso, los estudiantes afirmaron que hubo veces donde no entendieron alguna actividad, esto puede reflexionarse, desde varios puntos de vista, siendo el primero que el docente en algunos casos no fue lo suficientemente concreto en su explicación dejando vacíos; como segunda opción, se puede ligar la manera en cómo los estudiantes tomaban las sesiones de clase, entendiendo que no siempre estaban atentos a las indicaciones, aun así, el proceso fundado en el análisis de las diferentes sesiones denota un aprendizaje significativo del autocontrol, no solo como concepto sino en el actuar de los estudiantes, es decir que de una forma u otra se vincula a su corporeidad.

En el rol docente, es de vital importancia en todas las sesiones de clase, y este debe ser lo más breve y conciso al momento de explicar cualquier actividad, para que el estudiante no caiga en la falta de entendimiento de las acciones llevadas a cabo y que posteriormente puede afectar la comprensión de los propósitos y los resultados esperando en clase.

Por otra parte, se destacan todos aquellos aprendizajes que el docente adquirió al haber hecho la puesta en escena en una institución formal, puesto que esta experiencia fue lo más cercana a la realidad docente, situación que posibilitó la construcción de una serie de ideas que más que conclusiones son enseñanzas de vida, dentro de las cuales se destacan las siguientes:

- El docente aprende, profundiza y crece a la par con el estudiante, en la medida en que este tenga la capacidad de abrir su vida a su qué hacer docente, es decir, que el docente debe tener la capacidad de entender que él no es el centro del proceso formativo y que además

de ello hay conocimientos que trascienden lo teórico y es importante que el docente sepa reconocer esos conocimientos para favorecer su formación humana permitiéndole al mismo crecer como profesional.

- El docente de educación física debe facilitar la formación del ser humano como sujeto socializador, siendo empático los estudiantes, ya que será el docente quien desarrolle ambientes de aprendizaje que estén dados al desarrollo holístico de los sujetos, pero en esencia dados a la formación de humanos sensibles, pensantes y conscientes de su hacer, de ahí que el docente debe tener claro el papel que desea cumplir como formador, apropiándose de teorías y conceptos que desea poner en práctica, y tener la capacidad de desistir de las mismas si ve que no están dando los resultados formativos que busca, esto como resultado de una actitud investigadora, pensando en el bienestar de los sujetos que se están formando.

Por último, gracias a la puesta en escena de este proyecto el docente logra una mejor comprensión de las diferentes teorías seleccionadas, dando como resultado una serie de análisis que le ayudarán para su quehacer docente, destacando principalmente la importancia de la sociomotricidad como tendencia posibilitadora para la formación de sujetos íntegros, entendiendo que la dimensión socializadora de la tendencia no solo permitiría formar en el autocontrol, sino que además de ello, por su carácter interpersonal, posibilita el trabajo de atacar problemáticas relacionadas con las relaciones sociales, permitiendo potenciar las habilidades sociales en los sujetos y mejorar su estilo vida a partir de la consolidación de hábitos que pueden ser aprendidos entre sujetos.

De igual forma, el modelo pedagógico dialogante, invita a fomentar y a estructurar esas habilidades sociales a partir de canales de comunicación asertivos, donde el escuchar al otro, sea esencia para un mejor vivir y para la solución de problemas, denotando así la naturaleza de este modelo que en esencia lleva a pensar el mundo, la sociedad y al humano, como un conjunto social donde la intolerancia y lo violencia no tienen razón de existir, puesto que a partir del dialogo forjaran las buenas relaciones interpersonales, y por consiguiente posibilitaran el desarrollo de las habilidades sociales que son tan fundantes en la formación de una corporeidad autocontrolada.

La segunda parte de la evaluación docente se dio a partir del docente a cargo del espacio frente al trabajo realizado por el practicante en la ejecución piloto, teniendo como base las planeaciones de clase presentadas y lo que el docente logró evidenciar en la práctica, esto llevo al mismo a realizar un análisis contrastando la teoría y la ejecución que se dio; el docente destaca de manera favorable del trabajo desarrollado, resaltando la rigurosidad con la que se llevó este y la manera en cómo se abordaron los contenidos de manera coherente haciendo un buen uso del lenguaje para la comunicación con los estudiantes.

Por otra parte, destaca que la puesta en escena del proyecto se dio de manera ordenada, en la medida en que el docente practicante, tuvo un buen manejo de grupo, llevando a cabo las sesiones de clase cimentadas en el respeto posibilitando un ambiente de orden, entendiendo a su vez el orden no como la imposición del docente, sino como la participación activa de los integrantes del acto educativo.

Por último, se resalta el aprendizaje que se da a partir de observar y compartir con otros docentes, ya que en gran parte eran los docentes el apoyo y el ejemplo a seguir, siendo ellos quienes tienen mayor experiencia en su hacer y en la manera en cómo se deben resolver las muchas situaciones que se puedan presentar en el aula, esto significa que sean sabedores de todo, pero en el proceso de la vida y del profesionalismo que esta labor implica, es de vital importancia saber escuchar consejos de los más experimentados; para lo cual se concluirá este apartado diciendo que el docente debe tener dentro de sus capacidades, la escucha, porque es importante para el aprendizaje, la reflexión, y la toma de buenas decisiones; la observación, para ver más allá de lo que todos ven, y para lograr un hacer siempre reflexionado; y sobre todo, el amor por lo que se hace, ya que esto permitirá crear ambientes propicios para el desarrollo del potencial humano.

Rubrica evaluativa de la propuesta

A partir de la estructuración de este proyecto curricular particular, y atendiendo con la evaluación procesual, se destaca la importancia de la tabla 10 con la cual se realizó la autoevaluación de la propuesta dejando ver si el proyecto cumplió con unas características de diseño, organización, relaciones transversales y vinculación de contenidos.

Tabla 10: Rubrica evaluativa de la propuesta

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA La educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PROCESO IED. SIERRA MORENA					
RUBRICA EVALUATIVA DE LA PROPUESTA					
CATEGORÍA	INDICADORES DE LOGRO	N.	AV.	FR.	S.
DISEÑO Y ORGANIZACIÓN	Se propiciaron métodos o mecanismos de evaluación del aprendizaje.			X	
	Las planeaciones de clase fueron diseñadas de tal forma que la coherencia práctica, y teoría se hiciera evidente.			X	
	Se presentaron sugerencias metodológicas en los temas aplicados.			X	
	Hubo claridad en los objetivos del aprendizaje.		X		
	Se busco la construcción de ambientes de aprendizaje adecuados a los objetivos que se querían lograr			X	
	Se utilizaron herramientas de trabajo, materiales didáctico o herramientas para facilitar el aprendizaje en el aula.				X
	Los planteamientos fueron flexibles de tal forma que permitieron hacer cambios para mejorar substancialmente la propuesta			X	
RELACIÓN Y TRANSVERSALIDAD DE LOS CONTENIDOS DE LA PROPUESTA	Hubo coherencia durante el programa entre los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación.			X	
	Se mantuvo la coherencia entre la teoría y la práctica al momento de ejecutar las sesiones de clase.		X		
	Los contenidos propuestos desde la educación física aportaron coherentemente al objetivo de la unidad.			X	
	La evaluación propuesta, permite contrastar de forma coherente a las diferentes teorías que engloban el proyecto.			X	
VINCULACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS PROBLEMAS DE HABILIDADES SOCIALES EN EL COLEGIO	Los contenidos, ayudaron a lograr el ideal de hombre objetivado.				X
	Hay actividades de orientación y reforzamiento de los temas aplicados.			X	
	Los contenidos disminuyeron el problema de violencia e intolerancia en la población intervenida.			X	

Fuente: Propia

Los criterios que se tomaron en cuenta para la estructuración de esta rúbrica evaluativa se postulan pensando en que estos permitan comprender de manera general y específica como se presentó el proyecto a la luz del trabajo realizado, evidenciando la pertenencia de este y si cumplió con unos indicadores que se postularon, los cuales buscan hallar una relación de la teoría y la práctica, en los diferentes estadios del proyecto, desde la elaboración escrita, hasta la puesta en escena.

Ahora bien, fundados en la tabla respondida después de finalizado el proyecto curricular particular, se desglosarán uno por uno los indicadores de logro presentados en la ficha de

evaluación, tratando de ser lo más precisos con la evaluación del programa, para lo cual se iniciará tomando como eje de análisis los contenidos propuestos para la primera categoría conceptual.

Diseño y organización

Esta categoría de análisis tuvo como objetivo evaluar la estructura general del proyecto en cuanto a su delineación teórica, como a su organización, por lo cual partiremos analizando el primer criterio de evaluación, “Se propiciaron métodos o mecanismos de evaluación del aprendizaje”, respondiendo a este criterio, se da una respuesta afirmativa la cual está sustentada en la manera en cómo se consolida la evaluación que transversaliza el proyecto, y de la cual se podrá decir, que en esencia permite hacer un seguimiento del proceso que se lleva y posterior a eso da cuenta de cómo el proceso responde de manera asertiva con los objetivos planteados, esto, se logra desglosar a lo largo de los capítulos tres y cuatro, los cuales dan cuenta de los diferentes mecanismos evaluativos que se usaron, dentro de los que se destacaran el uso de rubricas, y fichas evaluativas, el uso de pequeños cuestionarios, y la retroalimentación.

Seguidamente, se responderá al siguiente indicador, diciendo que uno de los objetivos de la evaluación se sustenta en reafirmar el trabajo del docente como investigador, por lo cual, verificar si las planeaciones de clase fueron diseñadas de tal forma que la coherencia práctica y teoría se hicieran evidentes, solo podría darse hasta haber concluido la sesiones. Por lo cual, al ya verse terminado el proyecto, se dirá que cada sesión de clase tuvo en esencia una parte de la constitución teórica del proyecto, no solo de los roles que se debían dar en el ámbito formativo, sino, además, de los contenidos que fueron propuestos para el desarrollo de la corporeidad autocontrolada, por lo que fue la conducta la que dio cuenta del proceso que se llevó a cabo, y la evaluación de cada sesión la que sacó a relucir que efectivamente se dieron coherencias entre la teoría y la práctica, sin embargo cabe decir que las coherencias se dieron en la medida en que se somete a análisis la sesión, dando el análisis de la misma, arrojaría una serie características que debían mejorarse, o que debían continuar para la siguiente sesión, por lo que cada vez que el proceso avanzaba se hacía más fácil denotar este integrado de teorías en la puesta en escena; se destaca la habilidad que debe tener el docente, para ser capaz de analizar si en verdad se están evidenciando todas las características teóricas de un proyecto, al tiempo que lo ejecuta, puesto que debe tener más que solo el aprendizaje teórico, o la capacidad de manejar el grupo para

transmitir contenidos, debe contar con algo que solo el tiempo le permitirá desarrollar, experiencia.

Ahora bien, en el tercer indicador se encuentra el interrogante de si se presentaron sugerencias metodológicas en los temas aplicados, para lo cual se responderá diciendo que una de las características del proyecto era posibilitar al estudiante tomar decisiones sobre las decisiones que el docente como investigador había postulado, es decir, que el docente determino características macro para poder evidenciar factores constitutivos del autocontrol, de ahí la consolidación de un macro diseño que respondía a la integración de las teorías, que iban encaminadas a la formación de un tipo de hombre; pero el estudiante en gran medida, escogía qué practica dentro de esas categoría encasillada estratégicamente por el docente, quería desarrollar, como ejemplo tenemos que dentro del trabajo para la formación de las auto respuestas conscientes, se determinó que lo más viable era situarse en las practicas motrices de contracomunicación, y específicamente, en las que por su dominio Parlebas determino que no contabas con incertidumbre, tampoco con compañero, pero si contaban con un adversario, dentro de las cuales se encuentran todos aquellos deportes de contacto, para lo que se realizó consenso entre los estudiantes de varias prácticas deportivas siendo la que más puntuó, la que llevara a cabo; por lo cual, se reincide en la respuesta a este indicador diciendo que ciertamente si se dieron sugerencias metodológicas en los temas aplicados, tanto por el docente como por los estudiantes.

Continuando con la línea que se lleva, se responderá el indicador de logro cuarto de esta categoría, establecido que la estructuración de los objetivos de aprendizaje y la creación de los indicadores de evaluación, fueron diseñados de forma paulatina, por lo que solo algunas veces hubo claridad en los mismos, a lo que se añade diciendo que estos estuvieron en constantes cambios y ajustes, hasta lograr decantarlos de tal manera que respondieran a los intereses del proyecto.

El siguiente indicador se responde de forma afirmativa, ya que si se buscó la construcción de ambientes de aprendizaje adecuados a los objetivos que se querían lograr, sin embargo, se resalta algo que ya se había mencionado anteriormente, en cuanto a la dificultad que hubo para encontrar un espacio que estuviese acorde a las necesidades de los estudiantes, puesto que esta institución no cuenta con una planta física apropiada para una óptima ejecución de clase,

sin embargo, uno de los retos que enfrenta un docente a diario, está precisamente en la capacidad que tenga el mismo para romper esas dificultades en su quehacer diario, tal como sucedió en la ejecución del proyecto, donde a pesar de la falta de materiales y planta física se planearon las sesiones, pensando en esos vacíos, y diseñando con ello una variedad de ambientes de aprendizaje que posibilitaron la formación de los sujetos; con esto, se responde a su vez, el siguiente indicador de esta categoría, manifestando que se utilizaron herramientas de trabajo, llevadas por el docente, y en gran parte se usaron materiales didácticos con cosas que se podían encontrar fácilmente en los ambientes externos, tales como el cartón utilizado en las prácticas de equilibrio, esto con el fin de facilitar el aprendizaje en el aula.

El ultimo indicador de esta categoría evalúa si los planteamientos fueron flexibles de tal forma que permitieron hacer cambios para mejorar substancialmente la propuesta, para lo cual responderé inicialmente diciendo que si, en la medida que los contenidos atendieron a la formación del autocontrol en los sujetos, y posibilito hacer cambios desde la puesta en escena como en la estructura teórica, ya que, los contenidos desde la tendencia y vistos a la luz de las capacidades somatognosicas, exteroognosicas y físico-motrices podían abordarse de forma indistinta según el docente investigador lo postulara, o incluso como se vio en varias sesiones, los estudiantes proponían sus prácticas al haber comprendido el objetivo de la sesión y el contenido a trabajar; por otra parte, al estar parados sobre un currículo flexible, el docente podía variar cosas importantes en la manera de implementar el proyecto, tal como hizo con el estilo de enseñanza, cabe aclarar que esto daba, en la medida en que se mantuviese la estructura general del proyecto se respetaran la lógica del proceso formativo.

Ahora, se concluye de esta categoría, que en general su carácter organizacional y de diseño, fue bueno en la medida en que da solución a la problemática propuesta desde este proyecto curricular particular, y atiende a las necesidades de la población con una propuesta que van desde la postulación de contenidos, hasta la estructuración de ambientes de aprendizaje aptos para la formación del tipo de hombre se busca formar.

Relación y transversalidad de los contenidos de la propuesta

Esta categoría buscara dar cuenta si efectivamente se dieron las relaciones transversales del proyecto, por lo cual empezaremos determinando que el primer indicador de logro pregunta si hubo coherencia durante el programa entre los objetivos, contenidos y los criterios de

evaluación, de lo que se responderá que sí, atendiendo a que cada sesión fue programada con estas características y que a su vez darían cuenta de un objetivo más grande referido en el macro diseño, esta relación entre los diferentes partes del macro diseño y cada una de la sesiones revelan el carácter global del proyecto curricular particular, siendo la complejidad y la secuencia de contenidos y sesiones la que dieron esencia a la práctica, a la retroalimentación y posteriormente transformación de las conductas en los sujetos, hasta llevarlos a consolidar las bases del autocontrol en su corporeidad; para este caso cabe aclarar que hubo dificultad para poder mantener las relaciones transversales, puesto que el proyecto en todo el proceso estuvo sujeto a cambios en busca de mejorar el desarrollo del mismo.

Ahora, si vemos los indicadores siguientes de esta categoría se dirá que hacen alusión específicamente a como los contenidos se relacionaron y si se logra ver coherencia entre la teoría y práctica a lo largo de las sesiones, lo cual da paso a decir que los contenidos postulados para la ejecución del trabajo desde la educación física están estrechamente ligados a la formación de un sujeto social, por lo que es desde allí que se encuentra la relación directa entre la socialización y la característica de la tendencia de la sociomotricidad de ver el aprendizaje como un constructo entre dos o más personas, esa como primera relación de contenidos propios de la educación física y la tendencia, ahora bien, estos contenidos dados desde las distintas perspectivas aportaron a la formación del sujeto autocontrolado, en la medida en que se llevó a los sujetos a auto cuestionarse y así mismo generar una transformación de su hacer a partir del desarrollo de sus habilidades sociales en torno al autocontrol, por lo que se evidencia un aporte de los contenidos propuestos para la ejecución de este proyecto en relación con los objetivos del macro currículo, y del tipo de humano que busco este; se responde a este indicador de logro con el calificativo de a veces, puesto que en algunas sesiones fue difícil determinar el desarrollo de los objetivos, ya que encontrar lo substancial de cada puesta en escena a la luz del proyecto requería de un análisis riguroso que posibilitara hallar las relaciones que se necesitaban.

Como último indicador de esta categoría, se interroga si la evaluación propuesta, permitió contrastar de forma coherente a las diferentes teorías que engloban el proyecto, para lo cual se responde que frecuentemente, puesto que las fichas evaluativas para sesión permitieron hacer un contraste y un seguimiento del proceso frente a las teorías propuestas, sin embargo, algunas veces los interrogantes no daban cuenta del proceso, o del objetivo de la sesión, y era en

la reflexión de la sesión, donde los estudiantes dejaban ver, esos detalles frente a los temas de clase, que la evaluación escrita no permitía ver.

Por cual, se dirá que es importante tener claridad de lo que se va a evaluar para no desperdiciar las ideas que se pudiesen plasmar en escrito; cabe aclarar que para el caso de este proyecto fueron pocas las veces en donde las fichas evaluativas no daban cuenta en su totalidad del proceso, de ahí que se autoevalúa este indicador de forma positiva.

Vinculación de los contenidos con las habilidades sociales en el colegio

Para este caso se debe tener en cuenta, que los contenidos del proyecto buscaban responder a una problemática que se encasilla dentro de la falta de habilidades sociales, llevando a los sujetos a expresar sus sentimientos de formas equivocadas a partir de actos intolerantes o violentos, por tanto, esta categoría se suscribe en torno a decir que los contenidos postulados para el desarrollo y formación de habilidades sociales y consolidación de ese ser humano cuya corporeidad se cimienta en el autocontrol, apuntaron de forma positiva a conquistar el tipo de hombre que desea lograr, entendiendo que a lo largo de la puesta en escena se dieron cambios substanciales en la manera de pensar y actuar de los estudiantes, llevando a los mismos a auto cuestionarse a partir de la auto observación, dando como resultado una respuesta consciente y sentida de su corporeidad manifestada en la conducta y en la manera en cómo se relaciona el sujeto con los demás, abriendo paso a pensar en el otro, es decir, consolidando empatía, tolerancia y respeto, esto, respaldado por los análisis que se ejecutaron para cada una de las sesiones, las cuales resaltan estas características acabadas de suscitar.

Es por esto que se afirma que los contenidos que se encuentran en este proyecto apuntaron de forma apropiada a alcanzar características propias del hombre que piensa y siente al tiempo que hace de manera consciente y reflexionada; de igual manera, se dirá que hubo actividades de orientación que reforzaron los temas aplicados, esto se entiende a luz de este proyecto por su carácter holístico, ya que varias de las teorías que apoyan el proyecto promueven la formación del sujeto en sus diferentes dimensiones, si bien es cierto que al hablar de los sentimientos, pareciese que se potenciara más la dimensión afectiva, por el contrario en este proyecto se determina que los sentimientos son el consolidado de todas las dimensiones, es decir, la expresión completa de la corporeidad manifestada a partir de la corporalidad, por lo cual, al tratar un contenido, este se vinculaba al siguiente por su carácter complejo, y por el tipo de

formación holística que se buscó impartir; por último, se dirá que los contenidos ayudaron a disminuir el problema de violencia e intolerancia en la población intervenida, de tal forma que los sujetos denotan un cambio en sus conductas, y hacen un reconocimiento de su sentir expresando este a partir de conductas asertivas, las cuales muchas veces se dieron posterior a una conducta poco asertiva, siendo este el caso de los estudiantes que reflexionaban sobre sus actos y pedían disculpas a sus compañeros por convencimiento propio.

Posteriormente, cabe decir que la relación entre los contenidos y los agentes participativos del proceso formativo, se hallan implícitos en la flexibilidad curricular, entendiendo que el docente como investigador, podía determinar según análisis que una teoría o contenido no había favorecido al propósito del proyecto y pudo haber postulado otra, y por parte del estudiante, en su rol activo podía escoger que de esos contenidos iba a tomar para trabajarlo en la sesión de clase.

Se concluirá diciendo que este proyecto permitió el cumplimiento de los objetivos en la medida que evidenció el concepto de hombre que se pretendía apuntar, pese a los inconvenientes de planta física, y la comprensión que pudo dar este programa, siendo una ejecución piloto, se abre la expectativa a seguir trabajando en torno el tema del desarrollo del autocontrol, y la formación de las habilidades sociales en los sujetos, postulando nuevos contenidos, nuevas estrategias y nuevas maneras de abordar el desarrollo de este ideal de hombre, esto siempre y cuando no se pierda la esencia de lo que significa el ser docente, y la proyección que se tiene a formar mejores personas cada día.

Principales consideraciones

Dentro de las principales consideraciones que se logran destacar de este proyecto se presentaran las siguientes para dar cierre y finalización al mismo:

- El desarrollo de las capacidades de autoobservación en los sujetos es un proceso que, desde la sociomotricidad se da a partir de generar una autoevaluación del propio ser, llevando al mismo a reconocerse y a plantearse cuál es su rol dentro del fenómeno de la socialización.
- Las habilidades de enjuiciamiento se consolidan en el sujeto a la luz de la sociomotricidad, en el intercambio mismo de experiencias entre sujetos, dado que el sujeto

ya se reconoce a sí mismo, y empieza a reconocer a los demás en relación con las normas del contexto, lo que lleva al mismo a hacer un balance de sus conductas en relación con el mundo.

- Fundado en las circunstancias del proyecto, se determina que las auto respuestas conscientes al ser la última etapa del desarrollo del autocontrol tienden a estar precedidas por la autoobservación y el enjuiciamiento, por tanto, son la expresión de un sujeto que siente piensa y hace de forma consciente y reflexionada, por lo cual, su consolidación se da a partir de enfrentar al sujeto, a situaciones donde la contra comunicación motriz aflore conductas con cargas emocionales, que tengan que ser reguladas y analizadas.
- La formación de la corporeidad autocontrolada se da en los sujetos de manera diferente, debido a los diferentes ritmos de aprendizaje; y esta le permite al sujeto tener independencia social y personal, en la medida en que puede entenderse y comportarse de forma asertiva según lo requiera la situación, mejorando con ello su nivel de habilidades sociales, y posibilitando el mejoramiento de las relaciones interpersonales.
- Es importante la estructuración de ambientes de aprendizaje apropiados para el buen desarrollo de la sesión de clase, porque esto facilita la formación integral del sujeto y la obtención de los objetivos planteados para la clase.
- La tendencia de la sociomotricidad al potenciar la comprensión de la comunicación entre sujetos resulta pertinente en el proceso de la formación de una corporeidad autocontrolada en la medida en que se consolidan las bases el entendimiento propio y del otro en torno a valores como el respeto y la empatía.
- El docente aprende, profundiza y crece a la par con el estudiante, en la medida en que este tenga la capacidad de abrir su vida a su qué hacer docente.
- El docente de educación física debe facilitar la formación del ser humano como sujeto socializador, proponiendo ambientes de aprendizaje que estén dados al desarrollo holístico de los sujetos, pero en esencia dados a la formación de humanos sensibles, pensantes y conscientes de su hacer.
- La formación de una corporeidad autocontrolada puede mejorar la vida interpersonal del sujeto, porque le brinda la posibilidad de hacer autoevaluaciones y procesos de enjuiciamientos éticos de su quehacer en torno a las leyes y normas que se suscriben en su diario vivir.

Ahora, para la consolidación de futuras propuestas en torno a temas relacionados con el autocontrol, las habilidades sociales y los sentimientos, se recomienda proponer unos indicadores claros en la evaluación, que posibiliten un análisis riguroso del proceso formativo teniendo claro el seguimiento que se hará del avance de la propuesta, teniendo en cuenta que para el caso de este proyecto fue difícil identificar y consolidar los indicadores que permitirían la evaluación del proceso.

Por otra parte, se diría que el camino a seguir para futuras investigaciones debe darse a partir de comprender el contexto de la población intervenida, puesto que, con base en ello, las decisiones en cuanto al diseño curricular, y la manera en cómo se abordan los contenidos será diferente según las características de la población.

Ahora, los sujetos pueden reaccionar a estímulos de forma diferente, como ejemplo encontramos un caso que sucedió en el plantel donde se realizó la puesta en escena del proyecto, allí, un niño de grado cuarto empuja a un compañero de forma violenta, y la docente se acerca y los regaña a ambos, este caso llamo mi atención, y al preguntar a la docente, esta me responde que el niño que golpeo al otro, es muy calmado, pero el otro niño en cambio lo molesta mucho, al punto que hace que su compañero pierda el control y actúe de forma poco asertiva; por lo cual se recalca que hay que tener cuidado al determinar que un sujeto a consolidado el autocontrol como parte constitutiva de su corporeidad, puesto que la esencia misma del autocontrol está ligada a la subjetividad de los sentimientos, los cuales se pueden manifestar de manea diferente en cada sujeto y según la situación a la que se enfrente.

Por último, se dará cierre a este proyecto trayendo a colación la siguiente cita:

Cuando las cosas se salen de control, *tu reto es controlar*, la forma en como respondes a lo que sucede... “*ahí es donde está tu verdadero poder*” (Anónimo)

Bibliografía

- Acebedo, H., Escobar, É., & Gloria, E. (2011). *Construcción del proyecto de vida mediante el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de La Institución Educativa Sagrado Corazón De Jesús De Caicedonia – Valle Del Cauca*. Caicedonia .
- Aguiló, A. (2011). *Libertad y tolerancia en una sociedad plural: El arte de convivir*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Decreto 190 de 2004*. Bogotá.
- Bandura, A. (1965). *Vicarious processes: A case of notrial*. New York: Academic press.
- Bandura, A. (1965). *Vicarious processes: A case of notrial*. New York: Academic press.
- Bandura, A. (1978). *The self system in reciprocal determinism*. usa: American Psychologist.
- Bandura, A. (2009). *Social Cognitive theory of mass communication*. Stanford University.
- Barrow, H., & Brown, J. (1992). *Hombre y Movimiento*. Barcelona: Doyma.
- Beck, U. (1998). *¿Que es la globalizacion?; Falacias del globalismo, respuestas a la globalizacion.*. Barcelona : PAIDOS.
- Buendía, J., Riquelme, A., & Ruiz, J. (2004). *El suicidio en adolescentes: factores implicados en el comportamiento suicida*. España: Universidad de Murcia.
- Blasco, J. S. (2001). *La evaluación de la educación física en primaria: una propuesta práctica*. España: INDE.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluacion y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI editores, S. A.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI editores, S. A.
- Cadavid, A. M., & Calderón, I. C. (2004). Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán . *Educación y Pedagogía* , 141 - 152.
- Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres; la mascara y el vertigo*. Mexico: Fondo de cultura economica .
- Castañer, M., & Camerino, O. (2001). *La Educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma*. España: INDE.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: la sociedad red*. México: Siglo XXI editores .
- Cisneros, I. (2004). *Formas modernas de la intolerancia: De la discriminación al genocidio*. Mexico D.F. : Oceano .
- Cloninger, S. (2003). *Teorias de la Personalidad*. Mexico: Pearson Educación.
- Cloninger, S. C. (2003). *Teorias de la Personalidad*. Mexico: Pearson Educación.
- Consejo Academico. (2017). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral estrategia II ciclos*. Bogotá: Colegio Sierra Morena IED.
- Consejo Directivo. (2017). *Sistema de evaluación Institucional*. Bogotá: Colegio Sierra Morena IED.

- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*. España: Inde.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*. España: INDE.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descarte. La emoción, la razón y el cerebro humano*,. Barcelona: Andres Bello.
- Departamento Administrativo Nacional de Encuestas. (2011). *Encuesta de Convivencia Escolar*. Bogota : DANE.
- Días-Aguado, M. J. (1996). *El currículum de la no violencia. Programas de educación para la tolerancia*. España: Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte.
- Escobar, J., Domínguez, A., & García, R. (2009). *La expresión emocional en el aula y su relación con el aprendizaje significativo: estudio cualitativo en alumnos de la Lic. en psicología de la UAEH*. Estado de Hidalgo México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Fernández, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría. *Revista Versión Nueva Época*, 5.
- Filliozat, I. (2007). *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*. Barcelona: Urano.
- Filloux, J.-C. (1992). *La personalidad*. Mexico D.F.: Publicaciones Cruz.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1989). *Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia* . España: Martínez Roca, S. A.
- Goleman, D. (2010). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. (2002). “*Contenidos*”, *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. . Buenos aires.: Stadium.
- Gonzalez, A. E. (2004). *Aprender a Enseñar, fundamentos de didáctica general*. Castilla: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Granda, J. (2001). *Manual de aprendizaje y desarrollo motor; una perspectiva educativa*. Barcelona: Paidós.
- Grasso, A. (2005). *Construyendo Identidad Corporal*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Grasso, A. (2009). *La Educación Física Cambia*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Guerras, S. P. (2013). *La salud emocional en la infancia: Componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Madrid: NARCEA.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2014). *Forencis: Datos para la vida*. Bogotá D.C.: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Landazabal, M., & Azumendi, J. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. España: CIDE.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- LeBreton, D. (2002). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Nueva vision .
- Lee, K. M. (2010). *Taewondo dinámico*. España: Editorial Hispano Europea.

- Luengo, M., Gomez , J., Garra , A., Romero, E., & Otero, J. (S.A.). *Construyendo salud. 2º año. Promoción del desarrollo personal y social*. España: Ministerio de educacion y cultura.
- Lumbreras, C. C. (2009). *Entrenamiento Emocional en el Trabajo*. Madrid: Esic.
- Madrid, M., Pinzón , Y., & Salinas, M. (2015). *La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de habilidades sociales en la infancia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- Maíllo, A. S. (2011). *El Problema de las Contingencias en la Teoría del Autocontrol*. Madrid: DYKINSON.
- Marina, J. A. (2006). *El laberinto sentimental*. Anagrama : Barcelona.
- Martínez, L. M. (2005). *Celos y Envidia: Emociones Humanas*” . México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México .
- Martinez, R. C. (2003). *Las reformas de la educacion superior y las implicaciones en la formacion de educadores*. Cartagena: UNIVERSIDAD DE CARTAGENA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN.
- Meinel, K. (1998). *Didáctica del movimiento*. Berlin: Zabon.
- Monjas, I. (1998). *Habilidades Sociales en el Currículo*. España: Centro de Investigacion y Documentacion Educativa (CIDE).
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1996). *La Enseñanza de la Educación Física; La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Negri, T., & Hardt, M. (2001). *Imperio*. Bogotá: Ediciones desde abajo .
- Organizacion Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C: OPS.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: OPS.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Preveting Suicide: a Global Imperative*. Washington, D.C.: OMS.
- Pallarés, M. (2010). *EMOCIONES Y SENTIMIENTOS. donde se forman y como se transforman* . Barcelona : Margue Books.
- Parlebas, P. (2001). *JUEGOS, DEPORTE Y SOCIEDADES. Léxico de praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Polaino-Lorente, A., Truffino, J., & Armentia, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Rialp S.A.
- Redondo Illescas , S., & Pueyo, A. (2007). La psicologia de la delincuencia. *REVISTA DEL CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE PSICÓLOGOS*, 147-156.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Mexico: Pretince hall.
- Roca, E. (2003). *Como mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Ruano, K. (2004). *Incidencia de la expresión corporal en las habilidades sociales y en el bienestar psicológico*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid .

- Salazar, L. (2014). *La comunicación como habilidad social prioritaria en los procesos de convivencia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- Salovey , P., & Sluyter , D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. . New York: BasicBooks .
- Secretaria de hacienda. (2004). *Recorriendo Ciudad Bolivar. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C.* Bogotá .
- Secretaria Distrital de Planeación. (2011). *21 Monografías de las localidades*. Bogota.
- Stenhouse, L. (1978). *Aplicación de la investigación a la educación* . Norwinch. Inglaterra: Universidad del Anglia del Este.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del Curriculum* . Madrid, España : Ediciones Morata .
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y Motricidad*. España: INDE.
- Velazquez, M. S. (2012). *Como entender el Territorio*. Guatemala: Cara Parens.
- Zubiría, J. d. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogota: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.

Anexos

Anexos 1 Tabla de Indicador Evaluativo de las habilidades sociales y el autocontrol; Prueba diagnóstica.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA La educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada Tabla de Indicador Evaluativo de las habilidades sociales y el autocontrol; Prueba diagnóstica		
Colegio dónde se realiza la práctica: IED. Sierra Morena		Sede: B Jornada: Mañana
Fecha: 5 de marzo del 2018	Curso que se evalúa: 501	Población: Niños entre 10 y 13 años
Profesor a cargo del espacio:		Practicante: Marvin Exneider Paez Hernandez
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA AUTOOBSERVACIÓN Y EL ENJUICIAMIENTO / HABILIDADES SOCIALES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS		
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO	
CONOCE LOS PROPIOS SENTIMIENTOS	1	Intenta reconocer los sentimientos que experimenta
	2	Evidencia un comportamiento calmado ante momentos de euforia
	3	Acepta críticas constructivas de cercanos, y las reflexiona en su hacer sin tomar posturas de molestia
	4	Manifiesta conductas adecuadas a la situación presente
	5	Modera sus emociones sin necesidad de llamarle la atención
COMPRENDER LO QUE SIENTEN LOS DEMÁS.	6	Se enfrenta con el enfado de otro respondiendo de manera poco asertiva
	7	Expresa afecto.
	8	Demuestra preocupación por sus compañeros en casos de verlos llorar o sucesos similares.
	9	Toma en cuenta la opinión del otro en la ejecución de tareas
	10	Reconoce cuando alguien más hace algo bien y se hace saber
	11	Acepta las diferencias y las respeta
	12	Hace cumplidos si es pertinente
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LAS AUTO RESPUESTAS CONSCIENTES / HABILIDADES SOCIALES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN		
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO	
PEDIR PERMISO	13	Pide permiso cuando necesita hacer algo.
	14	Pide permiso a la persona adecuada.
COMPARTIR	15	Ofrece compartir algo que es apreciado por los demás.
	16	En trabajo de material didáctico, no se apodera del mismo como propio, ni se cierra a la idea de compartir.
	17	Comparte espacios y objetos con los otros sin necesidad de entrar en conflicto.
AYUDAR	18	Ofrece ayuda a quien lo necesita, sin que este lo pida.
	19	Cuando alguien pide ayuda, le colabora sin interés y sin reproche.
NEGOCIAR	20	Consensa acuerdos en grupo.
	21	Acepta los acuerdos establecidos mutuamente y se acoge a los mismos
	22	Toma en cuenta las ideas de los demás. Sin imponer las ideas.
EMPEZAR EL AUTOCONTROL	23	Controla su carácter de forma que no se les sale de las manos.
	24	No recae en verbalizaciones negativas “Groserías, Insultos”
	25	No hace uso de apodos.
DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS	26	Cuando algo le parece injusto, es capaz de expresarlo de forma adecuada.
	27	Defiende los derechos dejando ver a los demás cuál es su postura.
RESPONDER A LAS BROMAS	28	Es tolerante al momento de que alguien les realiza una broma o chiste.
	29	Se las arregla sin perder el control cuando los demás le hacen bromas
	30	Responde de manera (violenta, verbal), física, las bromas que le hacen.
EVITAR PROBLEMAS	31	Se mantiene al margen de situaciones que le pueden ocasionar problemas.
	32	Encuentra alternativas diferentes a la pelea para resolver sus inconvenientes.
DISCULPARSE	33	Pide disculpas cuando comete un error.
GROSERIAS	34	Dice con frecuencia auto verbalizaciones negativas
	35	Responde con malas palabras, o gestos groseros ante un reclamo.

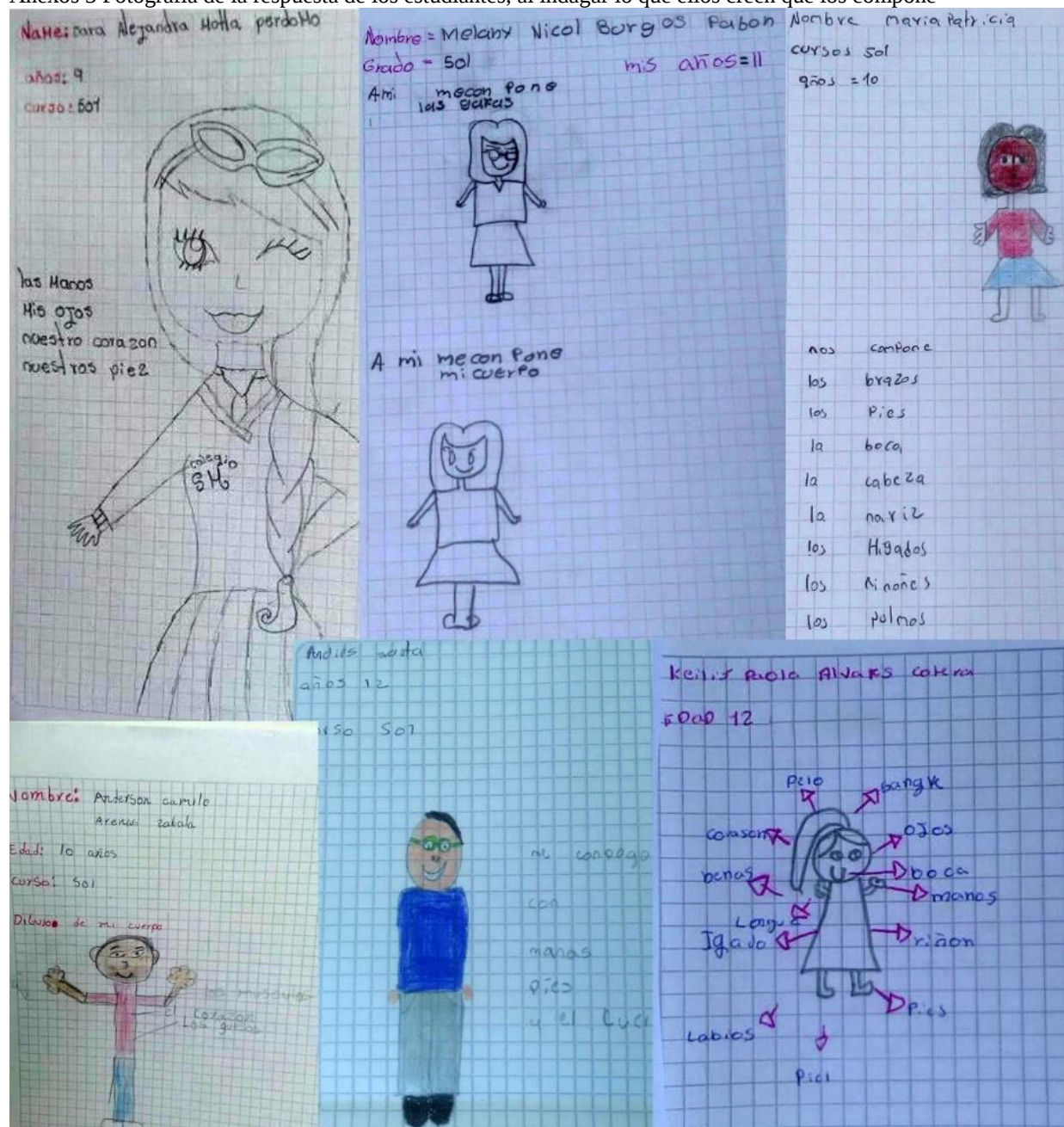
Fuente: Propia

Anexos 2 Tabla de seguimiento de evaluación de los sujetos, diligenciada por uno de los docentes.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA La educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada IED. Sierra Morena Sede B / Curso 501 TABLA DE SEGUIMIENTO DE EVALUACIÓN DE SUJETOS																																			
Docente: Gilma Yaneth Moreno Practicante: Marvin Exneider Paez Hernandez																																			
NOMBRES Y APELLIDOS	HABILIDADES SOCIALES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS												AUTOCONTROL / HABILIDADES SOCIALES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN																						
	Auto observación					Habilidades de enjuiciamiento							Autorespuestas conscientes																						
	Conoce los propios sentimientos					Comprender lo que sienten los demás							Pedir Permiso	Compartir			Ayudar		Negociar		Empezar el autocontrol			Defender los derechos		Responder a las bromas.			Evitar problemas	Disculparse	Groserías				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
1 Sujeto 1	O	/	/	/	/	X	X	/	O	/	/	/	O	O	/	/	/	/	O	X	/	/	X	O	/	O	/	O	/	O	O	X	O	/	O
2 Sujeto 2	O	/	O	/	/	O	X	/	X	/	X	/	O	O	/	/	/	/	O	X	/	X	/	/	/	/	/	O	/	/	O	X	O	/	/
3 Sujeto 3	/	X	/	X	X	/	X	X	/	O	/	/	O	/	/	/	X	/	O	X	/	O	/	/	/	X	/	X	X	O	/	/	X	/	/
4 Sujeto 4	/	O	X	O	/	X	X	/	X	X	X	X	O	/	X	X	/	/	X	X	/	X	/	/	/	/	/	X	X	O	/	X	X	/	/
5 Sujeto 5	/	/	/	/	/	/	X	X	X	O	/	O	/	/	X	/	X	/	O	X	X	O	X	/	/	/	X	X	X	/	/	X	X	/	X
6 Sujeto 6	/	X	/	O	X	/	X	/	X	/	X	/	O	O	X	/	/	/	O	X	X	/	X	/	O	/	/	X	X	O	O	/	X	/	/
7 Sujeto 7	/	X	/	/	/	/	X	/	X	/	X	/	O	/	X	/	/	/	O	X	X	/	O	/	/	/	X	X	X	O	/	X	X	/	/
8 Sujeto 8	/	X	/	/	X	/	X	/	O	O	/	/	O	/	X	/	/	/	X	X	X	/	X	O	/	/	/	X	X	X	/	X	X	/	/
9 Sujeto 9	O	X	/	/	/	/	X	/	X	O	X	/	O	O	/	/	/	/	O	X	/	X	X	/	/	/	/	/	/	O	O	/	/	/	X
10 Sujeto 10	/	/	/	X	/	/	X	/	X	/	X	/	/	O	X	/	/	/	/	X	X	/	X	/	/	/	/	X	X	/	O	X	X	/	/
11 Sujeto 11	/	X	/	/	O	/	X	/	X	O	X	X	O	/	/	/	X	/	O	X	/	/	X	/	X	O	/	X	/	O	/	X	X	/	/
12 Sujeto 12	/	/	O	/	/	/	X	/	X	/	X	/	O	O	/	X	X	/	/	X	/	/	X	/	/	/	/	X	/	O	O	/	X	/	/
13 Sujeto 13	/	/	/	/	O	X	/	O	X	O	X	/	O	O	O	/	O	O	/	O	/	/	X	/	/	X	O	X	O	X	X	/	X	O	O
14 Sujeto 14	/	/	X	/	X	/	/	/	X	O	X	/	O	O	/	/	/	O	O	/	/	/	X	/	O	/	X	O	/	O	O	X	O	O	/
15 Sujeto 15	/	X	/	/	/	/	/	/	X	O	X	/	O	/	/	/	/	/	/	/	/	/	X	/	/	/	/	/	/	O	/	O	/	/	O
16 Sujeto 16	/	/	/	/	/	/	/	/	X	O	X	/	/	/	X	/	/	O	/	/	X	X	/	/	O	/	/	X	X	/	/	/	X	O	O
17 Sujeto 17	/	/	/	X	O	X	/	/	/	/	O	X	O	O	/	/	/	/	O	/	/	O	X	/	/	/	O	/	/	O	/	X	/	/	/
18 Sujeto 18	/	X	/	O	X	O	/	/	X	/	/	/	O	/	X	/	O	O	/	/	X	/	X	O	O	X	/	X	X	/	X	/	X	O	O
19 Sujeto 19	O	/	X	/	O	/	/	/	X	/	X	/	O	/	/	/	/	/	/	/	/	/	X	O	/	/	O	O	/	O	/	X	O	/	/
20 Sujeto 20	/	/	/	/	/	/	/	/	X	/	X	/	O	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	X	O	O	/	/	/	O	/	/
21 Sujeto 21	/	/	X	/	/	/	/	/	/	O	O	/	O	O	X	X	O	/	/	/	X	/	X	O	/	/	O	/	X	O	O	/	/	/	/
22 Sujeto 22	O	X	/	/	/	O	/	/	O	X	O	/	O	O	X	X	/	/	O	/	X	/	O	/	/	X	/	X	X	/	/	O	X	/	/
23 Sujeto 23	/	/	X	/	O	/	/	/	O	/	X	/	O	O	X	/	/	/	/	X	X	/	/	/	/	O	/	/	X	O	/	O	/	/	/
24 Sujeto 24	/	X	O	/	/	X	X	/	/	O	X	/	/	O	X	/	O	/	X	X	X	X	/	/	/	/	X	X	X	/	O	X	X	X	/
25 Sujeto 25	/	/	/	X	O	/	X	/	/	O	X	/	O	O	/	/	/	/	O	X	/	/	X	X	/	/	X	X	/	O	X	X	/	/	/
26 Sujeto 26	X	/	/	/	X	/	X	/	X	O	X	/	O	X	/	/	/	/	X	X	/	X	O	/	X	/	X	X	X	/	O	X	X	/	/
27 Sujeto 27	O	/	X	/	/	/	X	/	X	/	X	/	/	O	/	/	O	X	/	/	/	X	/	X	/	X	/	X	/	/	X	/	X	O	X
28 Sujeto 28	/	X	/	X	/	/	/	/	/	/	/	/	/	O	X	/	/	/	/	X	X	/	X	/	/	/	/	/	X	/	O	X	/	/	/
29 Sujeto 29	/	/	/	/	X	/	X	/	X	O	/	/	O	O	/	/	X	/	O	/	O	X	O	/	/	/	/	X	X	O	O	/	X	/	/
30 Sujeto 30	O	X	/	O	O	/	/	/	X	O	X	/	O	/	X	/	O	O	O	/	X	/	/	/	O	/	/	O	X	O	/	/	O	O	O
31 Sujeto 31	/	/	/	/	/	/	/	/	/	O	X	/	O	/	X	/	/	/	/	X	X	O	X	/	/	/	X	/	X	X	/	X	/	/	/
32 Sujeto 32	/	X	/	O	/	/	X	/	X	/	/	/	O	/	/	/	O	/	/	X	/	X	/	/	/	/	X	X	/	O	X	X	X	/	/
33 Sujeto 33	/	X	/	X	O	/	X	/	/	O	X	/	O	/	/	O	O	/	O	X	/	/	X	/	/	/	X	X	/	O	/	X	X	/	X
34 Sujeto 34	/	X	/	/	X	/	X	/	X	/	X	X	O	/	X	X	/	/	O	X	X	/	X	O	/	O	X	X	X	O	/	X	X	/	/

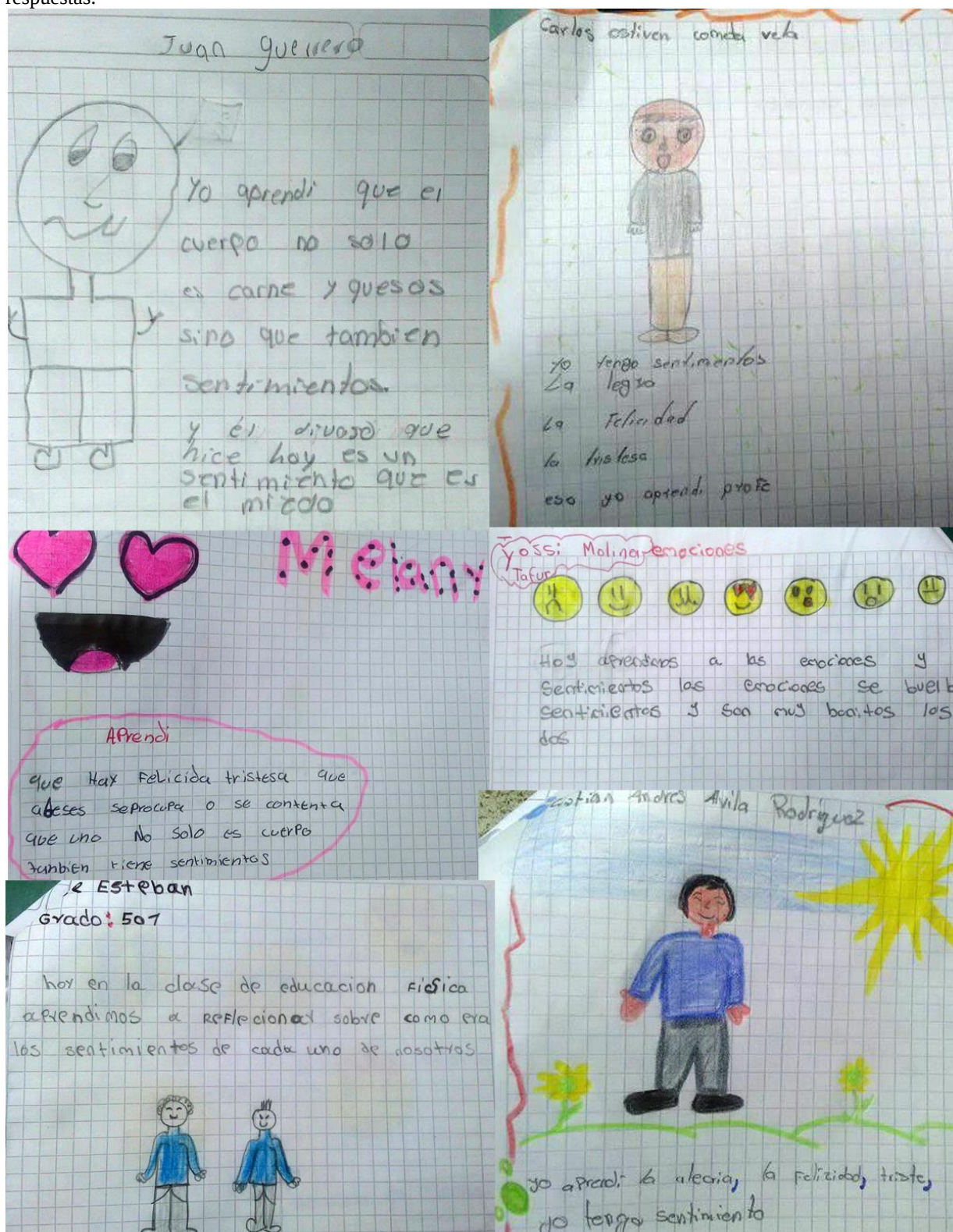
Fuente: Propia

Anexos 3 Fotografía de la respuesta de los estudiantes, al indagar lo que ellos creen que los compone



Fuente: Propia

Anexos 4 Representación gráfica de lo aprendido en la sesión 3 por parte de los estudiantes, Fotografía de sus respuestas.



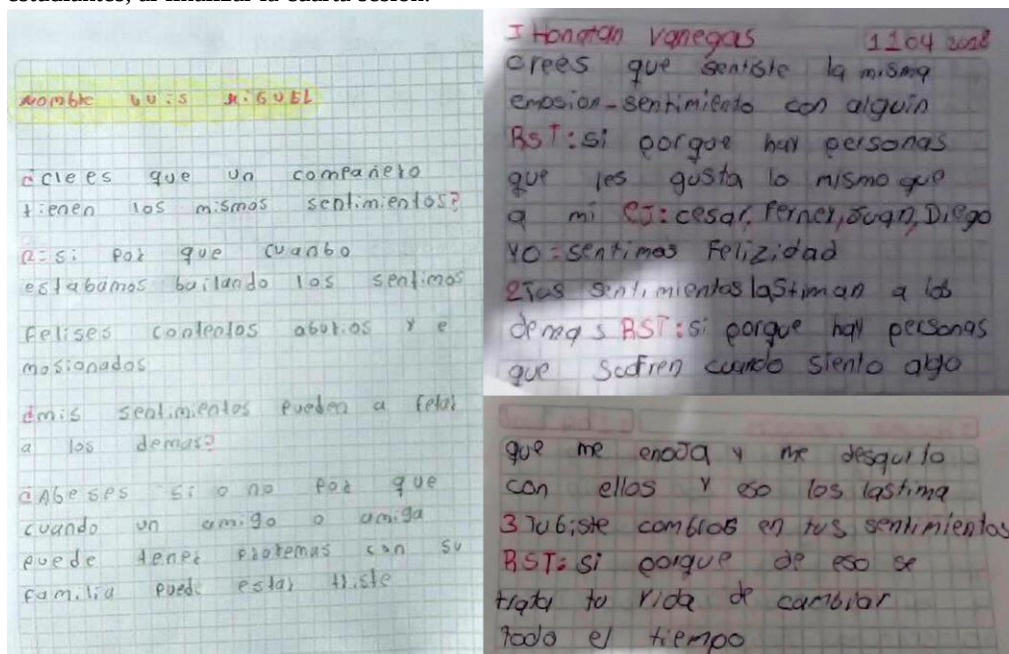
Fuente: Propia

Anexos 5 Planeación de clase 4

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada				
Colegio: I.E.D. Sierra Morena	Sede: B	Curso: 501	Jornada: Mañana	Unidad N°: 2
Planeación de clase N°: 4	Fecha: 11 de abril del 2018			N° estudiantes: 32
Docente a cargo: Nestor Vallejo		Docente del proyecto: Marvin Exneider Paez		
Objetivos de la unidad: Generar habilidades de enjuiciamiento en los estudiantes por medio del trabajo con las capacidades perceptivo-motrices “Exterognoscicas”.				
Eje temático: Empatía motriz reciproca; valoración comportamental y desarrollo de habilidades de enjuiciamiento		Tema general: Ritmo y temporalidad, reconociendo los sentimientos en el otro y las conductas grupales.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Afianzar la autoevaluación de los sentimientos y las conductas propias, en relación con las de otros estudiantes, fomentando empatía entre los mismos.				TIEMPO DE DURACIÓN
1. Reunión: saludo, retroalimentación de la sesión anterior y adecuación del aula de clase.				5 minutos Aprox.
2. Parte inicial: se le entregara un papel a cada estudiante, y se les solicitara que cada uno de ellos escriban su nombre en el papel, posterior a eso, el profesor abra pegado unas figuras que representan algunos sentimientos, se les preguntara a los estudiantes como se sienten y ellos pegaran su nombre debajo de la figura que corresponda al sentimiento del estudiante. Posterior a eso se les dará la indicación que pueden ir cambiando sus nombres de lugar según crean correspondiente a su sentir. Posterior a ello, se pondrán una serie de canciones las cuales los niños simplemente escucharan y pensarán sobre que sentimiento puede estar relacionada con el audio, después de eso, se repetirán las canciones y ellos tendrán que moverse como crean que es conveniente para el ritmo que se escucha, atendiendo al sentimiento que puede transmitir la canción.				35 minutos Aprox.
3. Parte central: dentro de las capacidades exteroognoscicas se postulan el rito y la lateralidad como posibilitadores de construir esa mirada del otro en términos de su reconocimiento, por lo que a partir del trabajo con estas, se podrá formar en el sujeto las habilidades de enjuiciamiento, que hacen alusión, a la relación del sujeto con su entorno y con las demás personas, por lo cual, parte del trabajo a realizar, para esta etapa, será organizada por el docente, siendo el quien dirija una clase corta aeróbica musicalizada; cabe resaltar que en cada corte o cambio de actividad, se les pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre su sentir, y si es diferente, que tome su nombre, el que escribió al inicio de la sesión y lo acomode donde el crea conveniente. Ahora bien, respondiendo al estilo de resolución de problemas en relación con el dominio de la sociomotricidad, que estipula que en la actividad debe haber adversario, cooperación pero sin incertidumbre, entonces se les postula el siguiente problema: ustedes son bailarines profesionales que van a participar en un concurso por mucho dinero, pero resulta que faltando 5 minutos les avisan que la pista musical que ellos llevaron no funciona, por lo que se verán obligados a adaptar la coreografía a cualquier canción. Esto deberá ser realizado por grupos, y serán los estudiantes quienes determinen la cantidad de integrantes una canción al grupo en general; los grupos, competirán entre sí, buscando hacer la mejor coreografía en 5 minutos, siendo el tiempo el problema más grande a resolver en conjunto del trabajo grupal y la cooperación de los mismos para poder sacar adelante este ejercicio.				35 minutos Aprox.
4. Evaluación: la evaluación tendrá lugar a modo de reflexión, invitando a los estudiantes a conversar sobre lo que ellos creían que era el objetivo, el cual será leído posteriormente, y nuevamente reflexionado sobre si se cumplió el objetivo, por último, para esta actividad se les pedirá a los estudiantes, que respondan a las siguientes preguntas, escribiendo inicialmente su respuesta y después llevándola a reflexión grupal. * ¿Alguno de tus compañeros tuvo un sentimiento similar al tuyo? ¿Cómo lo supiste? * Crees que tus sentimientos pueden afectar a las personas que te rodean? ¿Por qué? * a algunos se les pregunta; ¿tuviste cambio de sentimientos?, a otros ¿tuviste cambios de emociones?; ¿cuáles?				10 minutos Aprox.
Cierre y tema próxima clase: conclusiones breves por parte de los estudiantes y apoyo del docente.				5 minutos Aprox.
5. En caso de lluvia: (Plan B) En caso de lluvia, la actividad podrá realizarse en el aula de clase.				
Material (Recursos): memoria con música, fotocopia de las caras con las emociones, cinta, grabadora o sonido.				

Fuente: Propia

Anexos 6 Reconocimiento de los sentimientos y su afectación en la conducta, fotografía de la respuesta de estudiantes, al finalizar la cuarta sesión.



Fuente: Propia

Anexos 7 actividades de la sesión de clase número 5, coordinación.



Fuente: Propia

Anexos 8 actividades de la sesión de clase número 6, fuerza y resistencia.



Fuente: Propia

Anexos 9 Planeación de clase 7

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada				
Colegio: I.E.D. Sierra Morena	Sede: B	Curso: 502	Jornada: Mañana	Eje temático N°: 3
Planeación de clase N°: 7	Fecha: 17 de mayo del 2018		N° estudiantes: 34	
Docente a cargo: Gilma Yaneth Moreno		Docente del proyecto: Marvin Exneider Paez		
Objetivos de la unidad: Sentar las bases de la corporeidad autocontrolada por medio del entrenamiento de las capacidades físicas básicas, a través de una práctica motriz con adversario.				
Eje temático: Cuerpo y movimiento; confrontando corporeidades, desde las auto respuestas conscientes.		Tema general: A toda máquina, flexibilizando mi conducta, ante la oposición.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN: generar espacios donde el estudiante entienda la necesidad de reflexionar sobre los sentimientos, para autocontrolar sus conductas.				TIEMPO DE DURACIÓN
1. Reunión: se hará un recuento de la sesión anterior, se darán las pautas de clase, teniendo en cuenta que se empezará a trabajar desde el taekwondo y se procederá a dirigirse al patio.				5 minutos Aprox.
2. Parte inicial: se explicará y realizara el saludo marcial correspondiente al taekwondo, practica de contra comunicación que fue escogida por los niños, posterior a eso se postula un juego de congelados por tiempo, para esta actividad se seleccionaran 5 estudiantes cada uno de ellos se le entregara una paleta, a la voz de arrancar tendrán que congelar a todos los compañeros, mientras se mide el tiempo que tardan en congelarlos, eso pasara con cada uno de los grupos, para esta actividad, cabe aclarar que las paletas son de espuma Eva y que ningún niño podrá congelar a otro si golpea la cara o los genitales del compañero, por lo que serán las piernas y la parte del tronco la única sección donde se puede congelar, al tiempo que se realiza la actividad, se les pide a los estudiantes que piensen en lo que sienten y como expresan ese sentimiento. A modo de modificación de esta actividad se congelarán los estudiantes, pero esta vez los compañeros tendrán la posibilidad de descongelarlos, por lo que cada vez que se congele un estudiante este se arrodillara y será descongelado cuando algún compañero pase su pierna por encima de este.				20 minutos Aprox.
3. Parte central: pensando en responder desde el taekwondo a la formación de la flexibilidad como uno de los contenidos, se llevará a cabo un estiramiento encéfalo caudal, haciendo énfasis en las extremidades inferiores, para luego parar a la realización de a las actividades de velocidad, cabe resaltar que en la modificación del primer juego para calentamiento ya se empieza a hacer un trabajo de flexibilidad leve. Como primera actividad de velocidad, estaremos centrados en los juegos de combate, donde pisar el pie del compañero, tocar la rodilla o la espalda, del oponente con la mano sea la situación de contracomunicación que permita la expresión de la velocidad en el combate, como adecuación de estas actividades, se encuentra que el juego es de solo con una mano o con la mano o pie menos dominante o que uno solo ataque y el otro esquive. Luego se les pedirá que se organicen uno al lado del otro y a la voz de un tono, se inicie con un <u>skipping</u> pequeño y a la voz de otro un pique o carrera a toda velocidad hasta una línea limite, en este caso, no hay ni incertidumbre ni cooperación y la contra comunicación se refleja en la competencia por velocidad. Como adecuación entre la primera actividad que está pensada desde los juegos de combate y la segunda pensada desde la velocidad con adversario sin choque, se postula la siguiente actividad, uno de los estudiantes estará posicionado en frente de otro a una distancia aproximada de un metro, al tono uno de los compañeros buscara pisar los pies del compañero en un desplazamiento lineal y el otro solo sobre su línea imaginaria podrá desplazarse de espaldas, luego de llegar al límite el que iba de espaldas evitando que se le pisaran para a pisar				50 minutos Aprox.

y así de extremo a extremo. Se hará una pausa corta de estiramiento haciendo énfasis en la parte de las extremidades inferiores, y se pasara a explicar la base de la patada Ap chagui y Bandal chagui, para este trabajo será necesario que los estudiantes se desplacen al salón y se descalcen totalmente, se organizaran en unas filas y se mostrara la ejecución técnica de las patadas, se solicitara específicamente control de la velocidad, la fuerza y mucho énfasis en la correcta ejecución del movimiento. Para finalizar con el trabajo del día y a modo de vuelta a la calma, se organizará al grupo en una postura para meditar y se les invitara a que piensen sobre su sentir y su actuar y si este fue de manera autocontrolada o si se salió de control.	
4. Evaluación: Se les pedirá a los estudiantes que saquen una hoja y en grupos de 5 compañeros, respondan las siguientes preguntas consignadas en el siguiente cuadro: ¿Qué aprendiste hoy? ¿Qué sentimientos tuviste durante las actividades, como te sentiste? ¿Qué crees que es el autocontrol? ¿Tuviste que autocontrolarte para no hacerle daño a tus compañeros? ¿Cuándo, explica y has un dibujo? ¿Crees que todos sus compañeros se autocontrolaron durante las? Si o No y ¿por qué? Posterior a que cada niño responda a las preguntas, se les pedirá que a modo de retroalimentación algunos nos digan las respuestas a las preguntas y entre todos socialicemos que se piensa al respecto, en busca de llegar a un consenso grupal	40 minutos Aprox.
Cierre y tema próxima clase: conclusiones breves por parte de los estudiantes y apoyo del docente.	5 minutos Aprox.
En caso de lluvia: (Plan B) En caso de lluvia se adecuarán las actividades de la sesión al espacio de clase, donde se trabajan la velocidad y la flexibilidad a partir de trabajo de ejercicios donde el lugar de trabajo requerido no sea tan grande, la flexibilidad se trabajará desde la formación del poomsae.	
Material (Recursos): paletas para taekwondo	

Fuente: Propia

Anexos 10 Actividades de la sesión de clase número 7, flexibilidad y velocidad



Fuente: Propia

Anexos 11 Ficha de evaluación de la sesión 7

 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada IED. Sierra Morena - sede B - J.m.		
Nombres	Edad	Fecha:
Johan Sanchez Matallana	13	17 del 2018
Yossi Esteban Molina	10	
Mejandra Ayala Ojeda	13	
Laura Valentina Vargas	12	
Leidy Juliana Rojas	10	
		Curso:
		501
1) ¿Qué aprendiste hoy? 2) ¿Qué sentimientos tuviste durante las actividades, como te sentiste? 3) ¿Qué crees que es el autocontrol? 4) ¿Tuviste que autocontrolarte para no hacerle daño a tus compañeros? ¿Cuándo, explica y has un dibujo?		
5) ¿Crees que todos sus compañeros se autocontrolaron durante las? Si o No y ¿por qué?		
1 Aprendí a controlar los sentimientos 2 me la pase feliz 3 controlar los sentimientos y emociones 4 controlarme para que mis compañeros para que no se los timen		
		

EVALUACIÓN 1

 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada IED. Sierra Morena - sede B - J.m.		
Nombres	Edad	Fecha:
Thalia Tabares	10	17 de Mayo 2018
Wendy Garcia	10	
Michelle Velazquez	10	
Sahvan Montaña	10	
Fernely Gomez	13	
		Curso:
		501 JM
6) ¿Qué aprendiste hoy? 7) ¿Qué sentimientos tuviste durante las actividades, como te sentiste? 8) ¿Qué crees que es el autocontrol? 9) ¿Tuviste que autocontrolarte para no hacerle daño a tus compañeros? ¿Cuándo, explica y has un dibujo?		
10) ¿Crees que todos sus compañeros se autocontrolaron durante las? Si o No y ¿por qué?		
6 nosotras aprendimos a controlar, a estar tranquilas, y a autocontrolarnos. 7 nosotras nos sentimos aburridas, feliz, bravas, con amor y con calma 8 controlarse tener respeto 9 si nos tuvimos que autocontrolar para no hacerle daño a nuestros compañeros		

EVALUACIÓN 2

 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada IED. Sierra Morena - sede B - J.m.		
Nombres	Edad	Fecha:
Angela Ojuela	13	Jueves 17 de Mayo 2018
Sara Hilda Perdomo	10	
Nicole Andrea Franco Palacios	13	
Mónica Daniela Poveda	11	
Shirley Young Bustidas	11	
		Curso:
		501
1) ¿Qué aprendiste hoy? 2) ¿Qué sentimientos tuviste durante las actividades, como te sentiste? 3) ¿Qué crees que es el autocontrol? 4) ¿Tuviste que autocontrolarte para no hacerle daño a tus compañeros? ¿Cuándo, explica y has un dibujo?		
5) ¿Crees que todos sus compañeros se autocontrolaron durante las? Si o No y ¿por qué?		
Hoy en la clase aprendí a autocontrolarme Los sentimientos que sentí es felicidad El auto control es controlarme para no lastimar a un compañero Si porque no se agredía		

EVALUACIÓN 3

 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada IED. Sierra Morena - sede B - J.m.		
Nombres	Edad	Fecha:
Angela Ojuela	13	Jueves 17 de Mayo 2018
Sara Hilda Perdomo	10	
Nicole Andrea Franco Palacios	13	
Mónica Daniela Poveda	11	
Shirley Young Bustidas	11	
		Curso:
		501
1) ¿Qué aprendiste hoy? 2) ¿Qué sentimientos tuviste durante las actividades, como te sentiste? 3) ¿Qué crees que es el autocontrol? 4) ¿Tuviste que autocontrolarte para no hacerle daño a tus compañeros? ¿Cuándo, explica y has un dibujo?		
5) ¿Crees que todos sus compañeros se autocontrolaron durante las? Si o No y ¿por qué?		
Solución 1 recordo 2 ablandé enojada, feliz, divertida 3 es que yo me controlo y a combatir con los demás 4 si porque le pegaban muy duro y abusaban		
		

EVALUACIÓN 4

Anexos 12 Balance de la autoobservación según las evaluaciones realizadas por los tres docentes

BALANCE DE LA AUTOBSERVACIÓN SEGÚN LAS EVALUACIONES REALIZADAS POR LOS TRES DOCENTES					
DOCENTE 1		DOCENTE 2		DOCENTE PRACTICANTE	
<i>Intenta reconocer los sentimientos que experimenta</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Intenta reconocer los sentimientos que experimenta</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Intenta reconocer los sentimientos que experimenta</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	1 = 3%	X = Muy Pocas Veces	9= 23%	X = Muy Pocas Veces	15= 44%
/ = Algunas Veces	27 = 79 %	/ = Algunas Veces	18= 53 %	/ = Algunas Veces	15= 44 %
O = A menudo	6 = 18%	O = A menudo	7=24 %	O = A menudo	4= 12%
Total	34	Total	34	Total	34
<i>Evidencia un comportamiento calmado ante momentos de euforia</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Evidencia un comportamiento calmado ante momentos de euforia</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Evidencia un comportamiento calmado ante momentos de euforia</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	16 = 47%	X = Muy Pocas Veces	12= 35%	X = Muy Pocas Veces	20= 59%
/ = Algunas Veces	17 = 50%	/ = Algunas Veces	14= 41%	/ = Algunas Veces	10= 29 %
O = A menudo	1= 3%	O = A menudo	8= 24%	O = A menudo	4= 12%
Total	34	Total	34	Total	34
<i>Acepta críticas constructivas de cercanos, y las reflexiona en su hacer sin tomar posturas de molestia</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Acepta críticas constructivas de cercanos, y las reflexiona en su hacer sin tomar posturas de molestia</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Acepta críticas constructivas de cercanos, y las reflexiona en su hacer sin tomar posturas de molestia</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	6= 18%	X = Muy Pocas Veces	12= 35%	X = Muy Pocas Veces	16= 47 %
/ = Algunas Veces	26 = 76%	/ = Algunas Veces	17= 50 %	/ = Algunas Veces	15= 44%
O = A menudo	2= 6%	O = A menudo	5= 15%	O = A menudo	3= 9%
Total	34	Total	34	Total	34
<i>Manifiesta conductas adecuadas a la situación presente</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Manifiesta conductas adecuadas a la situación presente</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Manifiesta conductas adecuadas a la situación presente</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	6 = 18%	X = Muy Pocas Veces	11= 32%	X = Muy Pocas Veces	19= 56%
/ = Algunas Veces	23= 67%	/ = Algunas Veces	19= 56%	/ = Algunas Veces	9= 26 %
O = A menudo	5= 15%	O = A menudo	4=12 %	O = A menudo	6= 18%
Total	34	Total	34	Total	34
<i>Modera sus emociones sin necesidad de llamarle la atención</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Modera sus emociones sin necesidad de llamarle la atención</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Modera sus emociones sin necesidad de llamarle la atención</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	8= 23%	X = Muy Pocas Veces	11= 32%	X = Muy Pocas Veces	14= 41%
/ = Algunas Veces	18= 53%	/ = Algunas Veces	18= 53 %	/ = Algunas Veces	17= 50%
O = A menudo	8= 24%	O = A menudo	5=15 %	O = A menudo	3= 9%
Total	34	Total	34	Total	34

Fuente Propia

Anexos 13 Balance de las habilidades de enjuiciamiento según las evaluaciones realizadas por los tres docentes

BALANCE DE LAS HABILIDADES DE ENJUICIAMIENTO SEGÚN LAS EVALUACIONES REALIZADAS POR LOS TRES DOCENTES					
DOCENTE 1		DOCENTE 2		DOCENTE PRACTICANTE	
<i>Se enfrenta con el enfado de otro respondiendo de manera poco asertiva</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Se enfrenta con el enfado de otro respondiendo de manera poco asertiva</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Se enfrenta con el enfado de otro respondiendo de manera poco asertiva</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	4=12%	X = Muy Pocas Veces	3=9%	X = Muy Pocas Veces	17=50%
/ = Algunas Veces	27=79%	/ = Algunas Veces	20=59%	/ = Algunas Veces	15=44%
O = A menudo	3=9%	O = A menudo	11=32%	O = A menudo	2=6%
Total	34	Total		Total	34
<i>Expresa afecto</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Expresa afecto</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Expresa afecto</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	20= 59%	X = Muy Pocas Veces	5=15%	X = Muy Pocas Veces	12=35%
/ = Algunas Veces	14=41%	/ = Algunas Veces	24=70%	/ = Algunas Veces	15=44%
O = A menudo	0= 0%	O = A menudo	5=15%	O = A menudo	7=21%
Total	34	Total	34	Total	34
<i>Demuestra preocupación por sus compañeros en casos de verlos llorar o sucesos similares.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Demuestra preocupación por sus compañeros en casos de verlos llorar o sucesos similares.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Demuestra preocupación por sus compañeros en casos de verlos llorar o sucesos similares.</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	2 = 6%	X = Muy Pocas Veces	5=15%	X = Muy Pocas Veces	14=41%
/ = Algunas Veces	30 = 88%	/ = Algunas Veces	24=70%	/ = Algunas Veces	19=56%
O = A menudo	2= 6%	O = A menudo	5=15%	O = A menudo	1=3%
Total	34	Total	34	Total	34
<i>Toma en cuenta la opinión del otro en la ejecución de tareas</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Toma en cuenta la opinión del otro en la ejecución de tareas</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Toma en cuenta la opinión del otro en la ejecución de tareas</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	23=68%	X = Muy Pocas Veces	4=12%	X = Muy Pocas Veces	13=38%
/ = Algunas Veces	9=26%	/ = Algunas Veces	23=67%	/ = Algunas Veces	17=50%
O = A menudo	2=6%	O = A menudo	7=21%	O = A menudo	4=12%
Total	34	Total		Total	
<i>Reconoce cuando alguien más hace algo bien y se hace saber</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Reconoce cuando alguien más hace algo bien y se hace saber</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Reconoce cuando alguien más hace algo bien y se hace saber</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	1=3%	X = Muy Pocas Veces	3=9%	X = Muy Pocas Veces	8=24%
/ = Algunas Veces	13=38%	/ = Algunas Veces	22=64%	/ = Algunas Veces	17=50%
O = A menudo	20=59%	O = A menudo	9=26%	O = A menudo	9=26%
Total	34	Total		Total	
<i>Acepta las diferencias y las respeta</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Acepta las diferencias y las respeta</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Acepta las diferencias y las respeta</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	25=73%	X = Muy Pocas Veces	3=9%	X = Muy Pocas Veces	17=50%
/ = Algunas Veces	7= 21%	/ = Algunas Veces	23= 67%	/ = Algunas Veces	15= 44%
O = A menudo	2= 6%	O = A menudo	8= 23%	O = A menudo	2= 6%
Total	34	Total		Total	34
<i>Hace cumplidos si es pertinente</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Hace cumplidos si es pertinente</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Hace cumplidos si es pertinente</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	3=9%	X = Muy Pocas Veces	2=6%	X = Muy Pocas Veces	17=50%
/ = Algunas Veces	29=85%	/ = Algunas Veces	17= 50%	/ = Algunas Veces	15=44 %
O = A menudo	2=6%	O = A menudo	15= 44%	O = A menudo	2= 6%
Total	34	Total	34	Total	34

Fuente: Propia

Anexos 14 Balance de las autorespuestas conscientes según las evaluaciones realizadas por los tres docentes

BALANCE DE LAS AUTORESPUESTAS CONSCIENTES SEGÚN LAS EVALUACIONES REALIZADAS POR LOS TRES DOCENTES					
DOCENTE 1		DOCENTE 2		DOCENTE PRACTICANTE	
PEDIR PERMISO		PEDIR PERMISO		PEDIR PERMISO	
<i>Pide permiso cuando necesita hacer algo.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Pide permiso cuando necesita hacer algo.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Pide permiso cuando necesita hacer algo.</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	0=0%	X = Muy Pocas Veces	7=20%	X = Muy Pocas Veces	10=29%
/ = Algunas Veces	6=18%	/ = Algunas Veces	15=44%	/ = Algunas Veces	16=47%
O = A menudo	28=26%	O = A menudo	12=35%	O = A menudo	8=24%
Total	34	Total	34	Total	34
COMPARTIR		COMPARTIR		COMPARTIR	
<i>Ofrece compartir algo que es apreciado por los demás.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Ofrece compartir algo que es apreciado por los demás.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Ofrece compartir algo que es apreciado por los demás.</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	17=50%	X = Muy Pocas Veces	17=50%	X = Muy Pocas Veces	12=35%
/ = Algunas Veces	16= 47%	/ = Algunas Veces	16= 47%	/ = Algunas Veces	15= 44%
O = A menudo	1=3%	O = A menudo	1=3%	O = A menudo	7=20%
Total	34	Total	34	Total	34
AYUDAR		AYUDAR		AYUDAR	
<i>Ofrece ayuda a quien lo necesita, sin que este lo pida</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Ofrece ayuda a quien lo necesita, sin que este lo pida</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Ofrece ayuda a quien lo necesita, sin que este lo pida</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	1=3%	X = Muy Pocas Veces	11=32%	X = Muy Pocas Veces	11=32%
/ = Algunas Veces	28=82%	/ = Algunas Veces	22=65%	/ = Algunas Veces	19=56%
O = A menudo	5=15%	O = A menudo	8=23%	O = A menudo	4=12%
Total	34	Total	34	Total	34
NEGOCIAR		NEGOCIAR		NEGOCIAR	
<i>Consensa acuerdos en grupo.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Consensa acuerdos en grupo.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Consensa acuerdos en grupo.</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	21=62%	X = Muy Pocas Veces	6= 17%	X = Muy Pocas Veces	13=38%
/ = Algunas Veces	13=38%	/ = Algunas Veces	16=47%	/ = Algunas Veces	15=44%
O = A menudo	0=0%	O = A menudo	12=35%	O = A menudo	6=17%
Total	34	Total	34	Total	34
EMPEZAR EL AUTOCONTROL		EMPEZAR EL AUTOCONTROL		EMPEZAR EL AUTOCONTROL	
<i>Controla su carácter de forma que no se les sale de las manos</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Controla su carácter de forma que no se les sale de las manos</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Controla su carácter de forma que no se les sale de las manos</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	23=68%	X = Muy Pocas Veces	10=29%	X = Muy Pocas Veces	12=35%
/ = Algunas Veces	9=26%	/ = Algunas Veces	12=35%	/ = Algunas Veces	16=47%
O = A menudo	2=6%	O = A menudo	12=35%	O = A menudo	6=17%
Total	34	Total	34	Total	34
DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS		DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS		DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS	
<i>Cuando algo le parece injusto, es capaz de expresarlo de forma adecuada.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Cuando algo le parece injusto, es capaz de expresarlo de forma adecuada.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Cuando algo le parece injusto, es capaz de expresarlo de forma adecuada.</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	6=18%	X = Muy Pocas Veces	4=12%	X = Muy Pocas Veces	12=35%
/ = Algunas Veces	24=70%	/ = Algunas Veces	19=56%	/ = Algunas Veces	18=52%
O = A menudo	4=12%	O = A menudo	11=32%	O = A menudo	4=12%
Total	34	Total	34	Total	34

RESPONDER A LAS BROMAS		RESPONDER A LAS BROMAS		RESPONDER A LAS BROMAS	
<i>Es tolerante al momento de que alguien les realiza una broma o chiste.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Es tolerante al momento de que alguien les realiza una broma o chiste.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Es tolerante al momento de que alguien les realiza una broma o chiste.</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	21= 62%	X = Muy Pocas Veces	7= %	X = Muy Pocas Veces	15= 44%
/ = Algunas Veces	7= 20%	/ = Algunas Veces	17= 50%	/ = Algunas Veces	17= 50%
O = A menudo	6= 18%	O = A menudo	10= 29%	O = A menudo	2= 6%
Total	34	Total	34	Total	34
EVITAR LOS PROBLEMAS CON LOS DEMÁS		EVITAR LOS PROBLEMAS CON LOS DEMÁS		EVITAR LOS PROBLEMAS CON LOS DEMÁS	
<i>Se mantiene al margen de situaciones que le pueden ocasionar problemas.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Se mantiene al margen de situaciones que le pueden ocasionar problemas.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Se mantiene al margen de situaciones que le pueden ocasionar problemas.</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	4=12%	X = Muy Pocas Veces	2=6%	X = Muy Pocas Veces	10=29%
/ = Algunas Veces	17=50%	/ = Algunas Veces	19=56%	/ = Algunas Veces	21=61%
O = A menudo	13=38%	O = A menudo	13=38%	O = A menudo	3=9%
Total	34	Total	34	Total	34
DISCULPARSE		DISCULPARSE		DISCULPARSE	
<i>Pide disculpas cuando comete un error.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Pide disculpas cuando comete un error.</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Pide disculpas cuando comete un error.</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	21=62%	X = Muy Pocas Veces	1=3%	X = Muy Pocas Veces	15=44%
/ = Algunas Veces	10=29%	/ = Algunas Veces	18=53%	/ = Algunas Veces	17=50%
O = A menudo	3=9%	O = A menudo	14= 41%	O = A menudo	2= 6%
Total	34	Total	34	Total	34
GROSERÍAS		GROSERÍAS		GROSERÍAS	
<i>Dice con frecuencia auto verbalizaciones negativas</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Dice con frecuencia auto verbalizaciones negativas</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Dice con frecuencia auto verbalizaciones negativas</i>	<i>Estudiantes</i>
X = Muy Pocas Veces	1=3%	X = Muy Pocas Veces	2=3%	X = Muy Pocas Veces	13=38%
/ = Algunas Veces	27= 79%	/ = Algunas Veces	17= 50%	/ = Algunas Veces	16= 47%
O = A menudo	6=18%	O = A menudo	14=18%	O = A menudo	5=15%
Total	34	Total	34	Total	34

Fuente: Propia

Anexos 15 Ficha de evaluación de la sesión 5.

EDUCACIÓN FÍSICA EN PRO DE LA FORMACIÓN DE UNA CORPOREIDAD AUTOCONTROLADA					
Nombres: <u>Sofía Alberto</u>	Edad: <u>13</u>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA COLEGIO: SIERRA MORENA SEDE B			
<u>Sese Esteban</u>	<u>12</u>				
<u>Jhonatan Rodriguez</u>	<u>10</u>				
<u>cesar camacho</u>	<u>10</u>				
<u>Luis Michel Rodriguez</u>	<u>11</u>				
<u>Daniela Patricia Perez</u>	<u>11</u>				
☒ ¿Alguna vez has visto a algún compañero triste?			SI	NO	
☒ ¿Lo has ayudado?			SI	NO	
☒ ¿Por qué? <u>porque es una manera de expresar los sentimientos</u>					
☒ ¿Has sido grosero con algún compañero o has visto que alguien lo sea?			SI	NO	
☒ ¿Crees que cuando un compañero es grosero, el otro, se siente mal?			SI	NO	
☒ ¿Por qué? <u>los sentimientos de las personas afectan a los demás</u>					
☒ Durante la actividad fuiste grosero con alguien.			SI	NO	
☒ ¿Por qué? <u>el que si porque no sepo su sentimiento</u>					
☒ ¿Durante la actividad, viste a alguien ser grosero con alguien o pegarle a alguien?			SI	NO	
☒ ¿Qué crees que estaban sintiendo tus compañeros durante las actividades? <u>FELIZIDA</u>					
☒ ¿Cómo te sentiste tu haciendo las actividades? <u>bien porque aprendi a que debo controlar mis sentimientos</u>					
☒ ¿Qué aprendiste el día de hoy en clase? <u>a controlar mis sentimientos para no hacer sentir mal a los dem.</u>					
☒ ¿Cuál de los siguientes deportes te gustaría hacer como practica de autocontrol?			Boxeo	Taekwondo	Karate
<u>taekwondo</u>					

Fuente: Propia