

El reconocimiento del otro: un puente entre la competencia y la cooperación

Angie Paola Carrasco Larrotta - Daniel Alejandro Luna Castillo

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Física

Mg. John Jairo García Díaz

Marzo 2026

El reconocimiento del otro: un puente entre la competencia y la cooperación.

Angie Paola Carrasco Larrotta - Daniel Alejandro Luna Castillo

Mg. John Jairo García Díaz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Marzo 2026

Bogotá

Tabla de contenido

Relatoría	6
Introducción	10
CAPÍTULO 1	12
Contextualización	12
Fundamentación	12
El cuerpo como producción capitalista	14
La competencia como motor del capital	15
Positivismo e ilusiones de igualdad	16
Espectáculo Unifica y Distorsiona la Vida Social	17
Lugar de práctica	18
Grupo participante	19
Antecedentes	21
Antecedentes Locales	21
Antecedentes Nacionales	25
Antecedentes Internacionales	28
CAPÍTULO 2	36
Perspectiva Educativa	36
Perspectiva Humanística	36

Perspectiva Pedagógica	42
Perspectiva Disciplinar	55
Marco conceptual	60
Competencia.....	60
Cooperación	61
Educación física	63
Experiencia corporal	66
Fenomenología	68
CAPÍTULO 3.....	70
Diseño e Implementación.....	70
Currículo	72
Evaluación.....	76
Instrumento: Diario de campo.....	79
.....	82
Diarios de campo del docente	82
Diarios de campo estudiantes	83
CAPÍTULO 4.....	86
Resultados	86
Análisis deportistas	86
Análisis profesores	96

Discusión.....	101
Cooperación reflexiva y consciente- Deportista	101
Crecimiento colectivo- Deportistas	107
Cuidado mutuo- Deportistas.....	113
Cooperación reflexiva y consciente-Profesores	118
Crecimiento colectivo- Profesores	121
Cuidado mutuo- Profesores	125
Conclusiones	128
Referentes.....	132
Anexos	134
Diario de campo profesores.....	134
Diario de campo deportistas	142

Relatoría

¿Qué pasaría si en lugar de competir, aprendieras a cooperar? Esta pregunta me ha acompañado en mi formación y hoy es el motor de este proyecto, este no nace de la teoría, sino del deseo profundo de transformar la manera en que los jóvenes se relacionan consigo mismo y con los demás a través de la competencia.

Cuando fui adolescente viví varias experiencias que marcaron y cambiaron ese pensamiento que tenía frente a la competencia deportiva y escolar. Una de ellas (podría decir, que la más impactante) fue cuando hice parte de un club deportivo de voleibol, durante mi etapa de competencia, conocí nuevas jugadoras y personas que dejaron en evidencia la importancia de ser el mejor en la cancha y resaltar por esa técnica y resolución en el juego, ¿Qué es lo malo? Se preguntarán ustedes, la mayoría de veces para lograr este cometido se pasaba por encima de los demás deportistas.

Y pude confirmar esto, en uno de los partidos principales, cuando llegaron a mis oídos comentarios ofensivos y directos a deportistas puntuales, entre ellas yo; estos comentarios salieron de las bocas de papás, deportistas y personas ajenas al mismo club. Por mi parte decidí no darle importancia ni trascendencia, por otro lado, el grupo de entrenadores del club, si se dejaron endulzar el oído y así mismo actuaron durante ese partido. La importancia de estas decisiones radica en: temas económicos beneficiosos al club, posicionamiento de las deportistas (liga de voleibol) y conveniencia frente a la victoria.

Esta vivencia me permitió reflexionar sobre las tensiones que existen entre los principios éticos del deporte y los intereses que muchas veces lo atraviesan. Situaciones como esta evidencian cómo la presión por obtener resultados, los beneficios económicos o el posicionamiento dentro de una liga pueden condicionar las decisiones de quienes lideran los

procesos deportivos, incluso a costa del respeto y el bienestar de las personas involucradas. Lejos de sentirme derrotada, entendí que estas experiencias también forman parte del aprendizaje: fortalecieron mi convicción de que es necesario promover una práctica deportiva centrada en los valores humanos, en la formación integral de los y las deportistas, y en la construcción de entornos justos, cooperativos y saludables.

En mi caso, manejar la competencia es o ha sido un punto clave en mi vida, ya que desde pequeño se me inculcó ser mejor y superar mis límites, por medio del fútbol. Este deporte lo practiqué durante 4 años en el equipo del colegio el cual participó en la liga de Bogotá llegando a estar en buenos puestos y tener un rendimiento deportivo óptimo en el bachillerato. Al día de hoy, sigo jugando ya no como futbolista sino de una manera que se podría decir más deportiva y lucrativa con partidos en el barrio donde vivo (Galán, Puente Aranda), pues, por medio de las apuestas que se realizan durante los partidos, que disputó día a día, se vive un entorno de mucha competencia y pocas veces sana, ya que he sido causante de dicha competencia por superar al otro cueste lo que cueste, a pesar de ser alguien tranquilo y muy colaborador cuando entro en ese ambiente tiendo a ser una persona muy distinta, por eso este proyecto no solo busca cambiar eso en los demás que vienen atrás de mí y adelante, sino que también aprender y poner en práctica la cooperación.

Por otro lado, mi etapa en el voleibol la he practicado muy poco, no en el sentido de ir a entrenar y estar en un club, sino salir a los parques y jugar partidos que van acompañados de apuestas. Por otro lado, acompañando al proceso de mi compañera Angie, que he estado también ayudándole en los entrenamientos, apoyando a las chicas, dictando clases, pero no como tal muy fundamentadas, pues la verdad mi conocimiento del voleibol es muy básico y sencillo.

Pero, por otro lado, por el lado de los parques donde sí estoy influenciado, ahí se ha visto una competitividad muy, muy humillante, muy destructiva hacia la otra persona. Que hace que se vea demasiado las rivalidades o los entornos marcados por esta, donde no hay tanta cooperación entre sí, sino solo hay una unión del equipo en tratar de derrotar al otro pasando por encima. No importa, sin importar qué, a veces es deshonesto, pues se roban puntos.

Se cantan cosas que no son —en el sentido de cantar me refiero a decir que hay malla, que hay doble toque, que pegó en la línea— cosas así prácticamente, sin tener un juez de línea o un árbitro como tal, pues no se puede corroborar esto. Entonces empieza una competencia desmedida y ciertos choques a partir de esto.

Introducción

El presente proyecto curricular particular, titulado El reconocimiento del otro: un puente entre la competencia y la cooperación, nace de la necesidad de replantear la práctica deportiva desde una perspectiva más humana y pedagógica. El objetivo central es transformar la cancha en un espacio donde la competencia no sea un fin para destruir al oponente, sino un desafío que nos obligue a cooperar y a reconocer en la otra a una compañera esencial para el juego y el crecimiento propio.

Para dar cuenta de este proceso, el documento se organiza en cuatro capítulos que guían el recorrido desde la realidad del campo, la teoría y las conclusiones finales:

Capítulo I: Contextualización y Realidad de la Práctica, en este primer apartado, se describe el escenario donde toma vida el proyecto, un club de voleibol en la ciudad de Bogotá, en donde se trabaja con un grupo de mujeres de categoría mayores. Aquí se detallan las características del grupo y las motivaciones que nos llevaron a elegir este contexto particular, donde la experiencia de vida de las jugadoras se cruza con su pasión por el deporte, creando un ambiente propicio para investigar la sensibilidad y el cuidado mutuo.

Capítulo II: Perspectivas Educativas y Horizontes Teóricos, este segundo capítulo constituye el andamiaje que sostiene nuestra propuesta. Se aborda desde tres dimensiones fundamentales: Perspectiva Disciplinar: que se fundamenta desde Meri Torras con la lectura El delito del cuerpo (2007) en donde quedará en evidencia el papel que cumple el cuerpo frente a las acciones personales, colectivas y ambientales; Perspectiva Humanística: se fundamenta desde Baruch Spinoza con la lectura Ética demostrada según el orden geométrico (2000) en donde se señala las conductas propias que van al relacionamiento con los demás y el contexto, Merleau Ponty reforzará la idea de la importancia del cuerpo frente a la acción y experiencia consigo

mismo y con los demás, con las lecturas *El mundo de la percepción* (2003) y *Fenomenología de la percepción* (1993); *Perspectiva Pedagógica: Inspirada en autores como Paulo Freire desde los libros* *La educación como practica de la libertad* (1997), *Pedagogía del oprimido* (2002) y *Pedagogía de la autonomía* (2009) donde la enseñanza se entiende como un diálogo constante, y Lawrence Stenhouse con el libro *Investigación y desarrollo del currículum* (2003), donde la clase es como un laboratorio de investigación y transformación social. Por consiguiente, se presenta el marco conceptual con las palabras claves del PCP en donde se deja en evidencia su definición y así mismo la importancia y desarrollo dentro del proyecto: Competencia, cooperación, educación física, experiencia corporal y fenomenología.

Capítulo III: Diseño Metodológico e Implementación, en este apartado, se explica la ruta de la intervención. Se detalla el diseño de las sesiones de clase y la implementación de los instrumentos de recolección de información. Aquí cobra especial importancia el uso de los diarios de campo, tanto del docente como del estudiante, como herramientas para atrapar las vivencias, sentimientos y cambios que surgieron en cada encuentro en la cancha.

Capítulo IV: Resultados y Conclusiones, Finalmente, el cuarto capítulo recoge los frutos del proceso. Se presenta un análisis de lo evidenciado en los diarios, contrastando nuestra mirada como docentes con las voces directas de las deportistas. El cierre del proyecto se enfoca en los aprendizajes obtenidos, las transformaciones en la sensibilidad del grupo y unas conclusiones sobre nuestra práctica pedagógica, confirmando que el deporte, cuando se vive desde el reconocimiento del otro, se convierte en una poderosa herramienta de formación humana.

CAPÍTULO 1

Contextualización

Fundamentación

El voleibol llegó a Colombia como una actividad ligada a la comunidad y a la vida social. De acuerdo con documentos del gobierno, existen múltiples versiones para expresar cómo y cuándo se empezó a practicar el voleibol en Colombia. Una de las versiones, señala que este deporte fue traído por marineros estadounidenses y europeos, en la década de 1.930, quienes por medio de elementos rudimentarios como eran los dos palos que sostenían un lazo, practicaban dicha actividad en sus ratos de ocio. Otra versión, menciona al Colegio Americano, como el sitio donde comenzó la práctica del voleibol por parte de los decentes norteamericanos, quienes iniciaron programas de enseñanza. Y la última versión que existe, dice que fue la comunidad jesuita quien promovió e introdujo este deporte en nuestro país. (Liga de voleibol Bogotá, s.f. párr. 8)

Con la formalización del deporte a nivel nacional, la creación de la Federación Colombiana de Voleibol (FEDEVOLEI) se encargó de establecer reglas estandarizadas y organizar ligas y torneos, sentando las bases para una competencia más estructurada. Según su archivo histórico, Tanto auge se logró en nuestro país que en 1.938 se formó la Asociación Colombiana de Voleibol, con reconocimiento legal contenido en el Artículo 5 del Decreto Nacional 2216 del mismo año, con la participación de las ligas de Cundinamarca, Santander, Chocó y Boyacá. En el año de 1.941, el voleibol fue incluido en los quintos Juegos Nacionales, con una participación puramente militar. Y desde ahí el voleibol ha sido practicado en los

barrios, en los colegios, universidades y se ha participado en campeonatos Inter clases, mundiales e internacionales. (Liga de voleibol Bogotá, s.f., párr. 10)

Este momento histórico dio forma a la idea del rival como un oponente a superar, para así lograr la victoria, esto exige una planificación y una estrategia más profunda, y es aquí donde se evidencia el crecimiento del voleibol colombiano, como se menciona a continuación:

Comenzaron a obtener resultados en los campeonatos sudamericanos, en los que conquistaron tres medallas de plata, en las ediciones de 2017, 2019 y 2021. En este período llegaron a competir por el título en los Juegos Panamericanos de Lima, en 2019. Hasta que llegó el gran salto, con la medalla de plata en la Copa Panamericana, en 2022. Esta actuación les dio un lugar en la historia del voleibol, porque clasificaron por primera vez al Campeonato Mundial. El equipo de voleibol dirigido por Antonio Rizola, no pudo alcanzar ni una sola victoria en el mundial organizado de manera conjunta por Países Bajos y Polonia. La selección nacional cayó en los cinco partidos disputados, uno de ellos en cinco sets, frente a Argentina. (Jose Guadalupe Villanueva, Blog bwin 10/30/2023, párr. 6-8)

La expansión de la infraestructura deportiva, representada por el crecimiento de los centros Polideportes en todo el país, ha consolidado al voleibol como un deporte de alta exigencia. Estos espacios han sido el escenario perfecto para que la competencia evolucione, ya que en ellos se entrenan y se enfrentan equipos que en cada encuentro van identificando la especialidad de cada deportista. Estos espacios se vuelven representativos para la comunidad, ya que se busca una infraestructura de óptima calidad, que propicia el buen desarrollo deportivo, de recreación y de ocio para el sector, así se evidencia en el Manual de escenarios deportivos del Ministerio del Deporte, creado en el periodo 2016-2019.

Como se menciona a continuación, desde su objetivo:

Establecer criterios técnicos y su aplicación a los procesos de construcción de escenarios deportivos que permitan la generación de nuevos espacios para la práctica de la actividad física, el aprovechamiento del tiempo libre, la formación de deportistas y entrenamientos de atletas de alto rendimiento... (Manual de escenarios deportivos, 2018, p. 13)

El proceso de desarrollo del voleibol en Colombia resalta la vital importancia de transformar una actividad lúdica y comunitaria en una disciplina deportiva de alto rendimiento. La trayectoria histórica de este deporte no sólo puso las bases para la competencia organizada a nivel nacional, sino que también demostró la capacidad de superación constante al escalar la escala internacional. Esta evolución ha generado grandes logros, como la obtención de medallas continentales y la histórica clasificación a un Campeonato Mundial, redefiniendo el papel de Colombia en el voleibol global. Dicho avance, se respalda con la mejora continua de la infraestructura deportiva, confirmando que el voleibol se ha consolidado como un deporte de alto rendimiento y proyección, demostrando su valor formativo y competitivo a escala mundial.

El cuerpo como producción capitalista

El deporte de alto rendimiento, desde una perspectiva crítica, hace parte del sistema de producción capitalista. En este sentido, el cuerpo del deportista se transforma en un instrumento de producción y consumo, y los clubes actúan como empresas que compiten en una feria deportiva, para así, atraer más personas hacia ellos y que estos a su vez actúen como una bola de nieve.

Los clubes buscan formar atletas “instrumentales” para que ofrezcan un espectáculo de alto nivel que atraiga a una gran población social (audiencia), esto crea una dinámica de luchas de clases dentro del deporte, ya que el capital es aportado por los dueños (clubes, marcas...) y el trabajo por los deportistas y entrenadores. Con esto se quiere llegar a que el cuerpo se denomina

como cuerpo competencia ya que las características y valores que lo promueven resaltan mucho en estos contextos, como lo menciona Zygmunt Bauman (2003) estos deportistas generan vínculos inestables, identidades frágiles y focalizan todo esto hacia el rendimiento individual, esto conlleva a una competencia con individualismo extremo, enfocados en no quedarse afuera o en la banca siendo así un producto de mejora continua y con más exigencia.

La siguiente cita habla de la idea central de una modernidad líquida, lo que quiere decir, es que las instituciones y los vínculos humanos llevan a una sociedad individualista y fragmentada: “La modernidad se ha convertido en un proyecto individual. Ya no hay una comunidad fuerte a la que pertenecer, sino una red de conexiones fluidas y de corto plazo que deben ser construidas y mantenidas por el esfuerzo constante del individuo” (Bauman, 2003, p. 96)

La competencia como motor del capital

Las competencias son esenciales ya que estas aceleran la circulación del capital y la producción de plusvalía en la industria deportiva, un ejemplo es el voleibol, si este deporte logra generar un gran interés, buena publicidad y atraer a una gran audiencia, su valor comercial se dispara. Esto, a su vez, incentiva a más personas a participar y a unirse a los clubes, creando un círculo de crecimiento económico.

Por esta razón, “se afirma que todo deportista de alto nivel es, en esencia, un profesional del espectáculo” (Barbero, 1993, p. 49). Los atletas "amateurs" son cada vez menos visibles, ya que la mayoría busca una profesionalización para obtener beneficios económicos, tanto para ellos mismos como para quienes los entrenan o los patrocinan. Es desde aquí, que cada deportista debe luchar por mantener su titularidad en el equipo competitivo para así poder ser observado en

cada partido (espectáculo) y obtener patrocinadores o seguidores y seguir subiendo en esa escalera deportiva.

Esta mercantilización del deporte se puede dividir en cuatro fases:

- La creación de una industria deportiva.
- El desarrollo del "deporte-espectáculo".
- La captación de ingresos de los ciudadanos (aficionados, espectadores).
- La promoción de las apuestas deportivas, que evidencian el interés

económico detrás de cada evento. (Barbero, 1993, p.49)

Este paso a paso es el reflejo de cómo la sociedad ha transformado lo que solía ser un juego respecto a la actividad física en un consumo económico masivo. El deporte deja de ser algo que se hace a algo que se consume, eso quiere decir que la atención se desplaza al deportista como participante en un campo de juego de una pantalla, eso quiere decir, que la importancia no reside en el acto de jugar sino en el acto de observar.

Positivismo e ilusiones de igualdad

El sistema positivista propone que el deporte es un sistema integrador donde todos participan en igualdad de condiciones. Sin embargo, esta visión esconde una contradicción, aunque se promueve una supuesta igualdad entre los competidores, el deporte en realidad camufla y reproduce desigualdades sociales, ya que las diferencias genéticas, metabólicas, físicas y motrices entre los atletas demuestran que no todos parten del mismo punto, lo que desmiente la idea de una igualdad total.

Como lo menciona Brohm "La ideología deportiva se sustenta en la mística del esfuerzo, el mérito y la igualdad de oportunidades, que esconde las contradicciones de una sociedad de

clases. El deporte, en lugar de ser un factor de integración, es una máquina de exclusión.”
(Brohm, 1976, p. 221)

Además, el positivismo fusiona el cuerpo con los principios del maquinismo industrial, esto quiere decir que es una producción en masa y mecanizada. Esto se manifiesta en la división del trabajo dentro de un equipo, la especialización del deportista en una tarea específica, la mecanización de los gestos para perfeccionar los movimientos y, finalmente, la formalización de movimientos en el contexto de un partido. En el voleibol, por ejemplo, cada jugador tiene una posición y una función especializada, con movimientos mecánicos y precisos que se perfeccionan a través del entrenamiento para ser ejecutados de forma óptima durante la competencia.

Espectáculo Unifica y Distorsiona la Vida Social

En la sociedad actual, el espectáculo actúa como un instrumento de unificación. En sus diversas formas (información, propaganda, publicidad...), convierte el consumo y la diversión en modelos de vida, dominando la realidad social. Así, la vida real se ve invadida por la contemplación de este espectáculo, adoptando su mismo orden y concediéndole una visión positiva a la vida cotidiana.

El espectáculo es, en esencia, la afirmación de la apariencia. Como la práctica social y económica de nuestra sociedad gira en torno a él, se popularizan frases como “lo que aparece es bueno y lo que es bueno aparece”. Esto se puede ver en la prioridad que se les da a ciertos programas o eventos, como los partidos de fútbol transmitidos internacionalmente, que son capaces de mover masas.

Este fenómeno demuestra que el espectáculo se ha convertido en la principal producción de la sociedad. Un claro ejemplo es cómo la transmisión de un partido de la selección

colombiana atrae a la sociedad e incentiva el consumo. De esta forma, el mundo real es reemplazado por imágenes en la pantalla que se perciben como reales y se convierten en motivaciones para un comportamiento casi hipnótico. Es decir, los deportistas destacados se vuelven figuras a seguir, y los espectadores se identifican o buscan acercarse a ellos, transformando estos personajes en motivaciones y modelos a seguir.

El poder de la sociedad se ha escapado de las manos de las personas y se ha transferido al espectáculo. Debido a que la sociedad se percibía fragmentada y llena de contradicciones, el espectáculo llenó ese vacío al presentarse como una realidad unificada y sin contradicciones. Así, se ha convertido en un imperio que dicta lo que debemos desear, pensar y cómo vivir, ocupando el lugar de la experiencia humana y de la realidad social.

En conclusión, como lo menciona Debord "Toda la vida de las sociedades en las que dominan las condiciones de producción modernas se presenta como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que antes era vivido directamente se aleja ahora en una representación." (Debord, 1999 p. 25), se debe aprender a separar la realidad de la pantalla a la realidad de los ojos, para que no haya confusiones cuando se quiera abrir la ventana de la realidad.

Lugar de práctica

El lugar de práctica se encuentra ubicado en el Parque Carlos Lleras Restrepo barrio Carlos Lleras sector Ciudad salitre y localidad de Fontibón cerca de la Avenida Esperanza, perteneciente al estrato 3. Se encuentra una cancha sintética (pasto artificial), tres canchas de cemento y espacio al aire libre (pasto o delimitación para trotar), es un parque con espacios para todos los deportes y pasatiempos en familia, amigos, entre otros.

Aquí es donde se encuentra Artic Club Deportivo de Voleibol, un club formativo con categorías de Benjamín, Fundamentación, Menores Femenino, Mayores Masculino y Mayores

Femenino (desde edades de los 6 años hasta los 60), los deportistas se dividen por niveles de conocimiento del deporte, este club entrena los fines de semana sábados y domingos en una franja horaria de 7:30am a 1:30pm.

Grupo participante

La categoría con la cual se va a trabajar en este proyecto es Mayores Femenino, con una participación de 12 deportistas (rango de edades desde los 17 hacia arriba) con un nivel de conocimiento intermedio-avanzado del voleibol. Ellas entrenan en la franja horaria de 7:30 am a 9:30 am.

Las deportistas de este grupo se caracterizan por ser jóvenes y activas en el deporte (esto quiere decir que juegan o entrenan entre semana), los valores que resaltan en ellas son alegría, ganas de aprender y trabajar, disciplina, adaptación a cada entrenamiento y responsabilidad. Por otro lado, estas chicas deben fortalecer el trabajo en equipo y la empatía hacia sí mismas y hacia las demás, ya que en los entrenamientos se presentaron actitudes corporales y verbales.

En esta mañana, me encontraba preparando el material para hacer el calentamiento específico, mientras las deportistas se organizaban y terminaban de alistarse para empezar la clase, después de algunos minutos las llame y me di cuenta que había una chica para clase de cortesía, cuando empezaron el circuito de calentamiento, ella quedó un poco aislada de las otras deportistas, por mi mente pasó que al ser nueva y no conocer a nadie era entendible ya que las demás se harán con sus amigas o conocidas... cuando terminaron esta parte decidí hacer un ejercicio en parejas, relacionado con técnica del golpe de antebrazo y como estaban completas, ella se hizo con una deportista antigua, y aquí pude evidenciar que la chica nueva no tenía mucho conocimiento respecto al voleibol, y que esto llego a incomodar a la otra deportista por su actitud

a la hora de realizar el ejercicio, hacía menos repeticiones, lo realizaba sin ganas, sin ninguna comunicación de por medio.(diario de campo #1)

Este ejemplo, es uno de los muchos que se presentaron y dejaron en evidencia la falta de trabajo frente a lo que se quiere ofrecer en este proyecto, así mismo en cada una de las clases se sigue evidenciando el respectivo proceso, anotando desde el inicio de clase hasta el final de la misma, esto nos ayuda a buscar y analizar para dar un mejor acercamiento o tratamiento.

Antecedentes

Antecedentes Locales

El actual proyecto no se desarrolla en el vacío, sino que se desenvuelve como un desarrollo y profundización de un contexto anterior de iniciativas que ya se había puesto en práctica en el contexto de la Educación Física. El referente local que acompaña y hace de punto de partida es el PCP Cuerpos Diversos de la autoría de Sebastian Sanmiguel y de Gabriel Tovar (2023); un proyecto que estableció las bases conceptuales y prácticas para la implementación de una pedagogía centrada en el reconocimiento del otro. Este proyecto define la del reconocimiento del otro como un eje fundamental de la propuesta, de tal modo que considera esta prestación como la capacidad de ver, valorar y legitimar al otro en su diferencia, reconociéndose como un ser válido, un ser con dignidad y una persona con potencialidad, por lo tanto, las visiones deficitarias o utilitaristas. Este reconocimiento fue conceptualizado de manera integral, abarcando dimensiones cognitivas, corporales, emocionales y sociales.

Desde la perspectiva metodológica, la intervención se operativizó a través del diseño e implementación de estrategias pedagógicas y unidades didácticas específicas, bajo la unidad "Cuidado del otro". Donde se utiliza el juego, las prácticas corporales y las dinámicas relacionales para así promover lo que es la empatía, el diálogo horizontal, la cooperación y la legitimación del otro en condiciones de igualdad.

Las cuales fueron actividades muy puntuales que suponían juegos de coordinación viso-manual y ejercicios estructurados de retroalimentación entre pares (donde los estudiantes identifican y verbalizan fortalezas y debilidades de sus compañeros), demostraron así ser útiles para poder concretar este reconocimiento en la práctica elaborada.

El conocimiento sobre Cuerpos Diversos se basó en una variedad de teorías que le dieron solidez, tomando ideas de la psicología sociocultural de Vygotsky, que dice que aprendemos y nos desarrollamos a través de la interacción con los demás. También se inspiró en la biología del conocimiento de Maturana, que destaca la importancia del amor y la aceptación en lo que nos hace humanos. Además, se nutrió de la fenomenología de Merleau-Ponty, específicamente del concepto de intercorporeidad. Donde este concepto es muy interesante pues nos dice que reconocemos a los demás primero a través de nuestros cuerpos, de manera instintiva, antes de hablar. Esto hace que la educación física sea un lugar especial para experimentar esto.

Si bien Cuerpos Diversos fue capaz de contrastar la evidencia del reconocimiento al mejoramiento de la cooperación, quedaba una pregunta abierta: ¿cómo se podría transformar la competencia en sí misma? El presente PCP, “El reconocimiento del otro: un puente de la competencia a la cooperación”, enfrenta este desafío absolutamente. Ya no es suficiente cooperar, sino que hay que investigar cómo la lógica del reconocimiento puede ser capaz de involucrar a las situaciones de oposición y competencia, convirtiendo espacios de negación por parte del adversario en encuentros de respeto mutuo, desafío conjunto, así como en un crecimiento recíproco. Consecuentemente, este proyecto supone que el reconocimiento del otro no es sólo un gesto ético, sino una condición necesaria para transformar las prácticas corporales en la escuela.

La Educación Física tradicionalmente ha estado marcada por paradigmas que benefician el rendimiento físico y la competencia, bajo una mirada reduccionista de la salud entendida como bienestar orgánico y funcional (Kirk, 1990; Pedraz, 2008). Esta perspectiva, influenciada por modelos biomédicos y militaristas, ha fomentado prácticas donde predomina el individualismo,

la selección por capacidades y la emoción de la competencia, el proceso de reducción de la formación integral del sujeto (Arboleda, 1996; Pacheco, 2015).

Frente a esta realidad, surge la necesidad de reestructurar la disciplina desde miradas humanizadoras que impliquen dimensiones afectivas, sociales y éticas. Pensadores como Foucault (2002), Boff (2002) y Guattari (1996) constituyen una base filosófica suficientemente fortalecida cuando trazan el cuidado del otro como parte constitutiva del cuidado de sí (como una actitud que podría ser fundamental para la existencia humana). Desde esta perspectiva, el reconocimiento de uno mismo en el otro se convierte en uno de los principios fundamentales de la educación que inevitablemente termina con la separación del ser humano y que encamina las relaciones hacia la alteridad, la responsabilidad y la mutualidad (Boff, 2002; Elias, 1982).

Desde el ámbito de la motricidad humana como espacio de posibles encuentros y/o distanciamientos entre la competencia y la cooperación, dos polos opuestos entre sí y que de una mirada integradora pueden llegar a acompañarse y enriquecerse mutuamente; la Educación Física ha sido tradicionalmente caracterizada por concepciones que han puesto en un primer plano, el rendimiento físico, la técnica del deporte y la competencia por encima de aspectos humanos más globales como el sentimiento del otro, la cooperación y la empatía

Investigaciones previas, como las de Sánchez y Quinayas (2016), Navarrete y Beltrán (2008), y el trabajo base de Ardila y Grimaldos (2018), ya habían avanzado en la crítica al modelo técnico-tradicional de salud y propuesto el cuidado de sí como alternativa pedagógica. Sin embargo, hace falta profundizar en cómo el reconocimiento del otro puede operar como puente conceptual y práctico entre la competencia y la cooperación, dos polos aparentemente opuestos que, desde una mirada integradora, pueden coexistir y enriquecerse mutuamente en el ámbito educativo.

Este proyecto se sustenta, además, en el marco legal colombiano que promueve una educación incluyente, pacífica y basada en el cuidado (Ley 115, Artículo 44 de la Constitución, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física), así como en documentos distritales que fomentan el autocuidado y el cuidado del otro (Alcaldía de Bogotá, 2014).

Por todo lo anterior, este PCP se plantea como una oportunidad para repensar las prácticas corporales desde una lógica relacional, donde el reconocimiento del otro permita transitar de una educación física competitiva y excluyente hacia una educación física cooperativa, inclusiva y humanizadora.

Autores como Cagigal (1972) y Le Boulch (1984) ya alertaban sobre la reducción biomecánica y deportivizada del cuerpo en la escuela, proponiendo en cambio una educación por y para el movimiento que integra al ser humano en sus dimensiones biológica, social y cosmológica. Sin embargo, persiste en muchos contextos educativos una lógica competitiva que fragmenta las relaciones, estimula el individualismo y margina a aquellos que no se ajustan a los estándares de rendimiento.

En respuesta, corrientes contemporáneas como la sociomotricidad (Parlebas, 2001) y la pedagogía de la corporeidad (Grasso, 2005; Pateti, 2008) han abogado por un giro hacia prácticas cooperativas, donde la interacción, la comunicación y la creatividad colectiva sean centrales. No se trata de eliminar el deporte o la competencia, sino de subordinarlos a un propósito formativo más amplio: el desarrollo de seres humanos capaces de reconocerse a sí mismos, al otro y al entorno.

El concepto de intercorporeidad, desarrollado por Merleau-Ponty (2012) y retomado por Lawler y Pérez (2017), ofrece una base filosófica sólida para este cambio. Plantea que el cuerpo propio y el cuerpo del otro están intrínsecamente ligados a través de una reversibilidad

constitutiva: yo siento al otro y soy sentido por él; mis acciones afectan sus reacciones y viceversa. Este entrelazamiento es la base del reconocimiento del otro como un otro yo, un legítimo otro en su diferencia.

Desde el ámbito curricular, autores como Castañer y Camerino (2001) proponen las capacidades sociomotrices y sus dimensiones (introyectiva, interactiva y proyectiva) como ejes para diseñar experiencias que fomentan el autoconocimiento, la relación con el entorno y, especialmente, la construcción de vínculos a través de la motricidad.

En Colombia, el Marco Legal (Ley 115 de 1994, Constitución Política) y los Lineamientos Curriculares de Educación Física respaldan esta mirada, al promover una formación integral basada en el respeto a los derechos humanos, la convivencia pacífica y el desarrollo de capacidades críticas y sociales.

Este PCP se inserta, entonces, en un campo de reflexión ya inaugurado, pero con una apuesta específica: utilizar el reconocimiento del otro como eje articulador para transitar de una Educación Física competitiva a una cooperativa, sin desconocer el valor formativo del juego reglado, pero orientándose hacia fines pedagógicos superiores: la empatía, la solidaridad y la construcción de paz.

Antecedentes Nacionales

La comprensión de las dinámicas sociales en el ámbito escolar, particularmente durante el tiempo de recreo, ha sido un campo de estudio que ha revelado la complejidad de las interacciones entre pares y la forma en que estas configuran la identidad y el manejo de conflictos. El estudio titulado “Comprensión de la identidad y manejo del conflicto en el tiempo de recreo”, realizado por Dávila y Catuche (2006) en la escuela Manuela Beltrán de Popayán, Colombia, constituye un referente primordial para el estudio de la tensión entre competencia y

cooperación en entornos educativos. La investigación desarrollada, de corte cualitativo y fundamentada en teoría, da cuenta de que el recreo es un espacio sociocultural donde las niñas negocian constantemente su identidad mediante procesos de otredad, toma de decisiones y gestión de normas institucionales (Dávila y Catuche, 2006).

Dávila y Catuche (2006) identificaron que las interacciones durante el recreo no se limitan al juego o al descanso, sino que son escenarios donde se construyen y deconstruyen relaciones de poder, reconocimiento y exclusión. Encontraron que las estudiantes desarrollan estrategias de negociación y unilateralidad para manejar conflictos, y que la capacidad de decidir en contextos grupales—ya sea mediante el acuerdo o la imposición—está directamente relacionada con la posibilidad de ser reconocidas como sujetos autónomos (Dávila y Catuche, 2006, p. 123). Este estudio subraya la importancia del reconocimiento del otro como base para la construcción de una convivencia que trascienda la mera competencia y se oriente hacia formas de cooperación sustentadas en el respeto a la diferencia.

Adicionalmente, investigaciones previas han señalado que el recreo ha sido tradicionalmente abordado desde perspectivas reduccionistas: como espacio de esparcimiento, descanso pedagógico o, en el peor de los casos, como foco de violencia escolar. Jarrett y Maxwell (2000) destacaron que existen pocos estudios centrados en el valor social y emocional del recreo, a pesar de que este es un espacio clave para el desarrollo de habilidades socio-afectivas (citados en Dávila y Catuche, 2006, p. 38). De igual manera, Pavla (2001) enfatizó en su estudio sobre los patios escolares que estos espacios suelen ser subutilizados y desprovistos de intencionalidad pedagógica que promueva la interacción positiva entre estudiantes (citado en Dávila y Catuche, 2006, p. 38).

En el contexto colombiano, estudios como el de Zamudio, Toledo y Wartenberg (1996) y el de Trujillo, Moreno, Ramírez y Martínez (2001) abordaron el recreo desde la socialización de género y el juego, respectivamente, pero sin profundizar en la dimensión del reconocimiento intersubjetivo como mediador entre competencia y cooperación (citados en Dávila y Catuche, 2006, pp. 39-40). Asimismo, investigaciones más recientes, como la de Yarpaz, Quirión y Castillo (2005), se centraron en la agresividad y los comportamientos violentos durante el recreo, proponiendo talleres reflexivos para fomentar valores como el respeto y la tolerancia (citados en Dávila y Catuche, 2006, p. 40). No obstante, ninguna de estas investigaciones se orientó específicamente a comprender cómo el reconocimiento del otro puede operar como un puente que transforme las lógicas competitivas en prácticas cooperativas.

Se identifica, por tanto, un vacío teórico y práctico en cuanto a la exploración del potencial pedagógico del recreo como escenario para fomentar el reconocimiento mutuo. El estudio de Dávila y Catuche (2006) sienta las bases al mostrar que las niñas son capaces de generar acuerdos, discriminar positivamente, negociar y, en muchos casos, subvertir las normas adulto céntricas para construir sus propias formas de relación. Sin embargo, queda pendiente la pregunta sobre cómo intencionar pedagógicamente estas dinámicas para que el reconocimiento del otro—en su alteridad y dignidad—se convierta en el fundamento de una convivencia que equilibre la competencia natural entre pares con la cooperación necesaria para el desarrollo humano integral.

En este sentido, el presente proyecto se propone retomar y ampliar los hallazgos de Dávila y Catuche (2006), orientándose hacia la construcción de estrategias educativas que promuevan el reconocimiento del otro como eje articulador entre la competencia y la cooperación. Se parte de la premisa de que el conflicto no es un obstáculo para la convivencia,

sino una oportunidad para aprender a relacionarnos desde la diferencia—siempre y cuando medie un reconocimiento genuino del otro como legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1998, citado en Dávila y Catuche, 2006, p. 52).

Antecedentes Internacionales

En el contexto de la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP), la reflexión pedagógica y curricular ha ido evolucionando hacia un enfoque más humano, inclusivo y dialógico. Uno de los conceptos centrales que ha emergido en este proceso es el de la otredad, entendido como el reconocimiento del otro en su diferencia y dignidad, como un principio ético y pedagógico fundamental. Esto no solo enriquece a los espacios formativos, sino que también replantea las relaciones entre competencia y cooperación, dos ejes tradicionalmente analizados en sentido contrapuesto en la formación técnica. Al respecto, Castro Campos (2024) plantea que la otredad constituye en sí misma “el reconocimiento y el respeto hacia todas las personas sin ningún tipo de discriminación o violencia” (p., 4). Esta formulación coincide con la Política Educativa Nacional de Costa Rica que considera a la persona como “centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2017, p. 12). En este sentido, la educación debe dejar atrás el individualismo y pasar a hacer uso de una ciudadanía crítica, activa y con propuestas, lo cual requiere una reconfiguración de las prácticas pedagógicas y curriculares.

Autores como Vargas (2016) sostienen que “una educación que parta de la otredad ha de formar desde la diversidad y para la diversidad” (p. 208). Esto implica integrar dialógicamente saberes, metodologías, perspectivas éticas y estéticas, reconociendo que la riqueza del aprendizaje reside en la interacción con lo diverso. En esta misma línea, Bárcena y Mélich

(2000) afirman que “la educación tiene que hacer referencia a la figura del ‘otro’, desde un nivel de experiencia” (p. 60), lo cual invita a una revisión profunda de los ecosistemas formativos.

El Marco Nacional de Cualificaciones de la EFTP (2019) incorpora esta visión a través del descriptor “Convivir”, definido como la “generación de interdependencias positivas con las otras personas, que posibilitan el intercambio oportuno y efectivo en el contexto laboral” (p. 48). Este elemento destaca la importancia de las relaciones interpersonales y la cooperación como competencias clave para el desempeño profesional y social.

Sin embargo, en los espacios de la EFTP continuamos en una tensión entre la formación para la competencia como preparación para un mercado laboral muy competitivo, y la formación para la cooperación tomando parámetros de la solidaridad, la empatía y el trabajo colaborativo. En este sentido, Olmos et al. (2016) hace hincapié en “provocar un cambio en las relaciones pedagógicas que cambie nuestra idea de los otros por la idea de un nosotros, lleno de diferencias” (p. 21). Para poder entrelazar ambos polos es necesario este cambio. La mediación pedagógica tiene una importancia fundamental en este proceso. En el Modelo Educativo de la Universidad Técnica Nacional (2016) se hace referencia a la mediación como orientada a construir aprendizajes significativos que integren el “saber conocer”, el “saber hacer” y el “saber convivir” (p. 18). Esto implica diseñar actividades que fomenten el diálogo, la reflexión crítica y la interacción empática, allanando el camino para que la competencia no excluya la cooperación, sino que se complemente con ella.

Además, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) establece en su artículo 26 que la educación debe tender al “pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos” (p. 8), lo cual incluye la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos. Este mandato universal refuerza la necesidad de

formar técnicos y profesionales capaces de reconocer al otro en un marco de respeto y valoración mutua.

En síntesis, los antecedentes teóricos y normativos muestran que el reconocimiento de la otredad no es un tema marginal, sino una condición necesaria para humanizar la educación técnica y profesional. Abordar este tema desde un proyecto PCP permite explorar cómo la EFTP puede convertirse en un espacio donde la competencia y la cooperación no se vean como opuestos, sino como dimensiones complementarias de una formación integral.

La tensión entre competencia y cooperación ha sido un tema recurrente en la filosofía moral, la psicología social y las ciencias políticas. Tradicionalmente, se ha entendido la competencia como un motor de desarrollo individual y colectivo, mientras que la cooperación se ha visto como un mecanismo esencial para la cohesión social y la supervivencia. Sin embargo, en contextos donde la competencia se intensifica —como en entornos educativos, laborales o geopolíticos—, surge con frecuencia un fenómeno preocupante: la despersonalización del otro, que conduce a la indiferencia, la justificación de la agresión y la ruptura del lazo moral (Cabezas Hernández, 2022).

Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado desde la psicología moral y la filosofía práctica. Autores como Jean Améry (2011, citado en Cabezas Hernández, 2022) han subrayado que la expectativa básica de todo ser humano es ser reconocido como un igual, como un sujeto de derechos y dignidad. Cuando esta expectativa se quiebra —como en casos de xenofobia, discriminación o conflicto armado—, se produce lo que Cabezas Hernández (2022) denomina “daño moral” (p. 222), una fractura en la reciprocidad que fundamenta la convivencia.

Uno de los mecanismos clave para restaurar o impedir esta ruptura es la empatía afectiva, entendida no solo como la capacidad de comprender cognitivamente al otro, sino de sintonizar

emocionalmente con su experiencia (Maibom, 2017, citado en Cabezas Hernández, 2022). La autora sostiene que “para reconocer al otro como valioso y actuar en consonancia con ello, se debe poder sentir empatía afectiva por su situación” (Cabezas Hernández, 2022, p. 221). Esto implica que la mera comprensión racional de la situación del otro —lo que se conoce como empatía cognitiva— no es suficiente para generar un comportamiento prosocial. Es necesario un componente afectivo que active la motivación para cooperar.

No obstante, la empatía afectiva no surge de manera espontánea. Cabezas Hernández (2022) identifica dos condiciones previas fundamentales: la curiosidad epistémica hacia el otro y la construcción de una identidad personal bien integrada, lo que en términos psicológicos se denomina “narcisismo saludable” (p. 225). Cuando una persona o un grupo se sienten amenazados en su identidad —ya sea por competencia, rivalidad o miedo a la pérdida de estatus—, se activan mecanismos de defensa que inhiben la empatía y favorecen la despersonalización. El otro deja de ser un “otro yo” y se convierte en un “enemigo”, un “rival” o un “obstáculo” (Volkan, 2013, citado en Cabezas Hernández, 2022, p. 233).

Este proceso es particularmente relevante en contextos de alta competencia, donde la lucha por recursos, reconocimiento o poder puede llevar a la justificación de comportamientos antisociales. Como señala la autora, “si no hay curiosidad por el otro, no se activan los mecanismos para empatizar” (Cabezas Hernández, 2022, p. 237). Sin esa apertura, es imposible construir puentes que permitan transitar de la competencia a la cooperación.

Ejemplos literarios e históricos ilustran esta dinámica. En *Las aventuras de Huckleberry Finn* (Twain, 1884), el joven Huck decide proteger a Jim, un esclavo fugitivo, a pesar de que su educación y su contexto social le indicaba que debía devolverlo a sus dueños. Este acto de “akrasia inversa” (Kleist, 2009, citado en Cabezas Hernández, 2022) no surge de un

razonamiento abstracto, sino de una conexión emocional que le permite ver a Jim como un ser humano pleno. Algo similar ocurre en *Soldados de Salamina* (Cercas, 2004), donde un soldado es incapaz de disparar a su enemigo cuando lo mira a los ojos. En ambos casos, el reconocimiento del otro como un igual interrumpe la lógica de la competencia extrema —en estos casos, la lucha racial o bélica— y abre espacio para la cooperación, aunque sea momentánea.

Cabezas Hernández (2022) aboga no sólo por una educación emocional, sino por una educación psicológica que permita a las personas construir identidades integradas y resilientes, capaces de enfrentar la competencia sin perder la capacidad de reconocer al otro (p. 238). Esto es especialmente urgente en sociedades cada vez más individualistas y competitivas, donde la tendencia a la despersonalización del rival —en política, economía o vida cotidiana— amenaza la posibilidad de una cooperación sostenible.

Como bien sintetiza la autora: “sin affective empathy, prosocial behaviors are severely truncated” (Cabezas Hernández, 2022, p. 226). Por lo tanto, cualquier proyecto que busque tender puentes entre competencia y cooperación debe partir de una comprensión profunda de los mecanismos psicológicos y morales que hacen posible ese reconocimiento.

La educación, en tanto que práctica social, se ha visto interpelada en las últimas décadas por fenómenos que evidencian una crisis en las relaciones intersubjetivas al interior de las instituciones educativas. Problemas como el acoso escolar (bullying), la exclusión y la creciente dificultad para establecer vínculos empáticos señalan una falla estructural en el reconocimiento del otro (Joaquín Robles & Ortiz Granja, 2017). Esta falta de reconocimiento se ve agravada por el impacto de la virtualidad y las redes sociales, donde la interacción se da con una comunidad

anónima y desprovista de rostro, lo que diluye la responsabilidad ética inherente al encuentro cara a cara (Joaqui Robles & Ortiz Granja, 2017).

El punto de partida teórico para comprender esta problemática se sitúa en la filosofía de la alteridad. Para Lévinas, la alteridad representa la presencia del otro en el yo, una relación ética primordial donde el “rostro” del otro interpela y exige una respuesta responsable (Joaqui Robles & Ortiz Granja, 2017; Lévinas, 1977/2008). Esta relación no es simétrica; el otro es radicalmente diferente y su existencia precede a cualquier intento de asimilación por parte del yo. En el contexto educativo, esto implica que docentes y estudiantes se encuentran, en primer lugar, como rostros que se expresan, portadores de una humanidad que demanda ser acogida y reconocida en su singularidad.

Complementariamente, Paul Ricoeur (2006) profundiza en la noción de reconocimiento mutuo como culminación del proceso de construcción de la identidad. Propone tres modelos de reconocimiento intersubjetivo que son fundamentales para la vida social:

1. El reconocimiento por el amor: Se origina en el vínculo primario madre-hijo y se extiende a las relaciones de confianza y afecto. En educación, se traduce en la creación de un clima de confianza y pertenencia en el aula.

2. El reconocimiento jurídico: Refiere al estatus de sujeto de derechos dentro de una comunidad. En la institución educativa, esto implica el reconocimiento de los estudiantes y docentes como sujetos con derechos y obligaciones dentro de un marco normativo justo.

3. El reconocimiento por la estima social: vinculada a la valoración de las cualidades y aportaciones de cada uno de los miembros de la vida común dentro del ámbito educativo, lo que está en juego consiste precisamente en la consideración de las capacidades y potencialidades que son propias de cada estudiante por encima de normalizaciones que invitan a una estandarización

(Joaqui Robles & Ortiz Granja, 2017; Ricoeur, 2006) y de la articulación de todos estos niveles de reconocimiento se requiere para ir más allá de la lógica pura y dura de una competitividad propia de muchos contextos educativos. La falta de reconocimiento genera, por el contrario, humillación, que, siguiendo a Ricoeur (2006), consistiría en una experiencia de inexistencia, una negación de una valía que puede llegar a ser vivida con una profundidad extrema, con importantes impactos emocionales y académicas (Joaqui Robles & Ortiz Granja, 2017), donde la competencia educativa en la educación que se presenta y en vez de ser una dinámica constructiva pasa a ser destructiva, dado que anula la dignidad del otro en la búsqueda de un triunfo personal. La respuesta a esto es la propuesta de una educación basada en el reconocimiento como un “puente” pedagógico o ético. No se trata de suprimir la competencia, sino de subordinarse a una lógica de cooperación basada en el respeto mutuo. Puede haber competencia sana, en todo caso en la condición de que prime el reconocimiento de la dignidad y de los derechos del otro convirtiéndose en un motivo de superación personal y colectiva y no en una excusa para la dominación o para la exclusión. Investigaciones anteriores como la de Joaqui Robles y Ortiz Granja (2017), han señalado que en sistemas educativos como los de Colombia y Ecuador, la orientación predominante ha estado más volcada hacia los aspectos formales y estandarizados que hacia los aspectos humanos del reconocimiento. Esta mirada homogeneizante, que ignora las diferencias individuales y los contextos particulares, genera exclusión y dificulta la construcción de comunidades educativas cooperativas.

Por lo tanto, se demuestra que la crisis del reconocimiento en la educación es un problema multifacético con raíces filosóficas, psicológicas y sociales profundas. La integración de las perspectivas de Lévinas y Ricoeur proporciona un marco sólido para repensar las interacciones en el aula, proponiendo que el reconocimiento del otro no es un adorno

sentimental, sino que la condición de posibilidad para transformar la competencia individualista en una cooperación sinérgica que enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje y forme sujetos en la valoración de la diferencia y de la comunidad.

CAPÍTULO 2

Perspectiva Educativa

Perspectiva Humanística

Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico* (V. Peña, Trad.). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1677).

El ser humano a formar de este proyecto curricular es el “ser humano orientado al cuidado del otro”. Este encuentra un fundamento filosófico profundo en la obra de Baruch Spinoza, particularmente en su *Ética demostrada según el orden geométrico*. Spinoza propone una ontología en la que todo lo que existe está interconectado en Dios, entendido como la sustancia infinita de la cual todas las cosas son modos o afecciones. Esta visión radicalmente unitaria funda una ética en la que el reconocimiento del otro no es un añadido moral, sino una consecuencia necesaria de la comprensión de nuestra propia naturaleza y de nuestro lugar en el todo.

Para Spinoza, la esencia del ser humano no es una sustancia independiente, sino que está “constituida por ciertas modificaciones de los atributos de Dios” (Spinoza, 2000, p. 86). Esto implica que nuestra existencia y nuestro ser están intrínsecamente ligados a la totalidad de lo real. De aquí se deriva un primer principio para el cuidado del otro: la interdependencia ontológica. Si todo está en Dios y nada puede ser ni concebirse sin Él “Todo lo que es, es en Dios, y sin Dios nada puede ser ni ser concebido” (Spinoza, 2000, p. 51), entonces los seres humanos no somos entidades aisladas, sino partes de una misma red de existencia. El otro, por tanto, no es un extraño, sino una manifestación diferente de la misma sustancia divina.

El camino hacia la realización humana integral, que Spinoza denomina libertad o beatitud, se alcanza a través del conocimiento adecuado y la gestión racional de los afectos. El ser humano esclavizado por las pasiones, los afectos pasivos viven en un estado de impotencia y desintegración. En cambio, el ser humano libre es aquel que, guiado por la razón, comprende la necesidad de las cosas y actúa desde su propia potencia (conatus). Este proceso de liberación no es solipsista. Spinoza afirma en la introducción a la tercera parte que su método para tratar los afectos y el poder del alma sobre ellos es el mismo que usó para tratar de Dios y del alma (Spinoza, 2000, p. 11), señalando una continuidad entre el autoconocimiento, el conocimiento de Dios (la Naturaleza) y el conocimiento de los demás.

La razón juega un papel crucial en la orientación al cuidado del otro. Para Spinoza, “la razón es como fundamento de la virtud” (Spinoza, 2000, p. 35). La virtud no es una obediencia a normas externas, sino la búsqueda de lo que nos es útil según nuestra naturaleza racional. Y dado que “nada es más útil al hombre que el hombre” (Spinoza, 2000, p. 197), la razón nos dicta buscar la concordia y la cooperación. El cuidado del otro se revela, así como un imperativo racional y útil, no como un sacrificio. El hombre guiado por la razón “desea para los demás el bien que apetece para sí” (Spinoza, 2000, p. 71), fundamentando una ética de la reciprocidad y el reconocimiento mutuo.

Finalmente, Spinoza ofrece una superación de la dicotomía cooperación-competitividad al mostrar que los afectos que nos separan, por ejemplo, la envidia, el odio, la competencia destructiva, son pasiones tristes que disminuyen nuestra potencia de ser. En cambio, los afectos activos y sociales, como la generosidad (definida como el deseo de ayudar a los otros y unirse en amistad), aumentan nuestra alegría y nuestra potencia. El “modelo del hombre libre” que

Spinoza (2000, p. 35) esboza es precisamente el de un ser humano integral cuya libertad y poder se maximizan en y a través de relaciones de mutuo apoyo y comprensión.

La culminación del sistema spinozista ofrece los fundamentos más elevados para comprender el ideal del ser humano orientado al cuidado del otro. Spinoza no sólo explica cómo el alma puede liberarse de la servidumbre de los afectos pasivos, sino, que establece las bases para una forma de vida donde el conocimiento, la virtud y la relación con los demás convergen en la beatitud.

Proporcionando sustentos epistemológicos, afectivos y éticos que transforman el cuidado del otro en la expresión más plena de la libertad humana.

1. Sustento Epistemológico: El Conocimiento Intuitivo como Fundamento del Amor y la Unión

El primer pilar que Spinoza desarrolla es la capacidad del entendimiento para alcanzar un conocimiento superior, denominado ciencia intuitiva. Este tipo de conocimiento, que ya había sido esbozado, permite comprender las cosas no como contingentes o aisladas, sino *sub specie aeternitatis* (bajo la especie de la eternidad), es decir, en su conexión necesaria con Dios o la Naturaleza. Spinoza afirma: “La mente humana tiene un conocimiento adecuado de la esencia eterna e infinita de Dios” (*Ethica*, V, prop. 47) (Spinoza, 2000, p.113). Este conocimiento no es meramente teórico; transforma la afectividad del alma. Al comprender que todo, incluidos los otros seres humanos, es una expresión de la misma sustancia divina, el alma experimenta un amor intelectual hacia Dios (*amor intellectualis Dei*) que es, a la vez, un amor hacia todo lo que de Él participa. Spinoza lo expresa con claridad: “De este género de conocimiento nace un amor intelectual de Dios, es decir, una alegría acompañada de la idea de Dios como causa” (*Ethica*, V, prop. 32, corol.) (Spinoza, 2000, p.262). Este amor, por ser participación en el amor infinito con

que Dios se ama a sí mismo, no es exclusivista ni excluyente, sino que tiende naturalmente a la unión con los demás. El reconocimiento del otro, en este nivel, deja de ser un acto voluntarista para convertirse en una consecuencia necesaria del conocimiento verdadero: quien comprende que la esencia del otro es igualmente eterna y divina, no puede sino amarlo. Así, la cooperación profunda y el cuidado mutuo surgen de una misma raíz cognitivo-afectiva.

2. Sustento Afectivo-Activo: La Alegría y la Generosidad como Potencia Compartida

Spinoza dedica gran parte a demostrar cómo el alma puede ordenar y conectar las afecciones del cuerpo según el orden del entendimiento (Ethica, V, prop. 18, escolio) (Spinoza, 2000, p. 96). Este proceso no implica suprimir los afectos, sino transformarlos de pasivos en activos. Los afectos activos, especialmente la alegría (laetitia), son aumentos de nuestra potencia de obrar. Spinoza establece que "una alegría que surge de la consideración de nosotros mismos, acompañada de la idea de Dios como causa, es la más alta satisfacción posible" (Ethica, V, prop. 36, escolio). Pero esta alegría no es individualista; al contrario, se fortalece y multiplica cuando es compartida. En la Proposición 20 de la Parte V, Spinoza introduce la noción de que "el amor de Dios hacia los hombres y el amor intelectual del alma hacia Dios son una misma cosa" (Spinoza, 2000, p.255). Esta identidad implica que el amor que el alma siente por Dios se expresa necesariamente en amor hacia los seres humanos, que son modos de los atributos divinos. La generosidad (generositas), definida anteriormente como el deseo de ayudar a los demás guiado por la razón, adquiere aquí su pleno significado: no es una virtud añadida, sino la manifestación natural de un alma libre y potente. El cuidado del otro deja de ser un esfuerzo costoso para convertirse en una expresión gozosa de la propia potencia. La competitividad destructiva, en cambio, es propia de almas sometidas a efectos pasivos y tristes.

3. Sustento de la Beatitud: La Libertad como Vida en Común y Reconocimiento Mutuo

El objetivo final es mostrar el camino hacia la beatitud o libertad humana. Spinoza define la libertad no como libre albedrío, sino como existencia y acción según la necesidad de la propia naturaleza, guiada por la razón (Ethica, I, def. 7) (Spinoza, 2000, p. 40). En la culminación del texto, afirma: "La beatitud no es el premio de la virtud, sino la virtud misma; y no gozamos de ella porque refrenemos las pasiones, sino que, al contrario, gozamos de ella porque podemos refrenar las pasiones" (Ethica, V, prop. 42) (Spinoza, 2000, p.212). Este estado de libertad es, por su propia naturaleza, expansivo y comunicativo. Un alma libre, al estar gobernada por la razón, comprende que "nada es más útil al hombre que el hombre" (Ethica, IV, prop. 18, escolio) (Spinoza, 2000, p. 197) y, por tanto, "se esfuerza por unir a los otros consigo en amistad" (Ethica, IV, prop. 71) (Spinoza, 2000, p. 71). Además, añade que esta unión no es solo práctica, sino también contemplativa: en la medida en que conocemos a los otros sub species aeternitatis, los amamos con el mismo amor intelectual con que amamos a Dios.

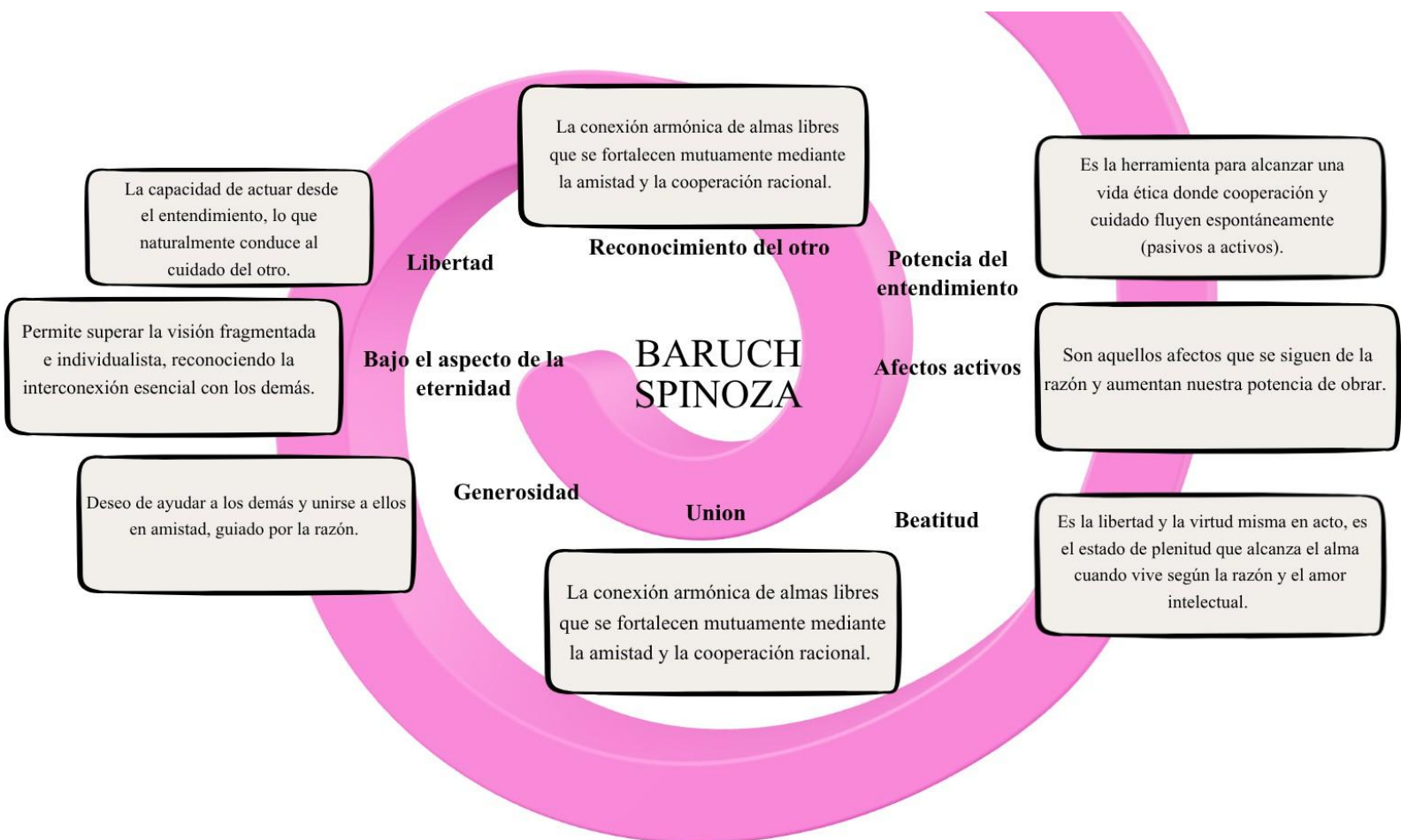
De esta manera, el reconocimiento del otro se convierte en un puente firme que supera la tensión entre cooperación y competitividad, porque ambas quedan integradas en una forma superior de relación donde el bien propio y el bien común son idénticos. La competitividad pierde su carácter destructivo y se transforma en una emulación virtuosa: cada cual, desde su potencia, contribuye al aumento de la potencia común.

En este esquema (figura 1) utilizamos la forma de una espiral porque quería reflejar la unión de los conceptos claves de Baruch para la implementación en nuestro proyecto. En el voleibol, lo que sentimos y vivimos no son momentos aislados, sino un flujo constante que nos conecta a todas. La línea que recorre cada concepto muestra cómo el conato, que es ese esfuerzo natural que cada jugadora pone por dar lo mejor de sí, se transforma en nuestra potencia o capacidad real de actuar y jugar. A medida que avanzamos por la espiral, aparecen los afectos:

cuando sentimos alegría, nuestra energía para saltar, correr y apoyarnos sube; en cambio, si aparece la tristeza o el individualismo, esa fuerza se apaga. Lo que quisimos resaltar al unir todo esto es que el amor (entendido como esa alegría que nos da el saber que tenemos a alguien al lado) es lo que nos permite reconocer al otro. Así, la espiral nos enseña que el crecimiento no es una línea recta ni algo que se hace sola; pasamos de la competencia a la cooperación cuando entendemos que nuestra potencia crece solo si nos unimos a la potencia de la compañera, creando un ambiente de cuidado mutuo donde todas avanzamos juntas

Figura 1

Conceptos clave Baruch Spinoza



Elaboración propia

Perspectiva Pedagógica

Para Freire, aprender no es simplemente recibir información, sino conocer y transformar nuestra realidad. Él nos pide ir más allá de las maneras de pensar que nos limitan. Se distinguen tres niveles de conciencia. El nivel más elemental es la conciencia mágica, que “no se considera superior a los hechos... simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad” (Viera como se citó en Freire, p. 101). Es el deportista que, después de una derrota, sólo culpa a la “mala suerte” o a un “destino” que lo controla. Le sigue la conciencia ingenua, que se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada (Freire, 1997). Este es el jugador que se cree la estrella y piensa que sus errores son pequeños, pero los de los demás son gigantescos.

Freire nos guía hacia la Mente Crítica o conciencia crítica, la cual “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (Viera, Conciencia e realidade nacional, como se citó en Freire, 1997, p.101). Esta es la que realmente analiza las cosas como son, buscando las causas y las circunstancias que explican un resultado, tanto dentro como fuera de la cancha. Si logramos que los deportistas entiendan esto, estamos fomentando la democracia del conocimiento, pues, como argumentó Mannheim, “en la medida en que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también cada vez más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia” (Mannheim, Libertad y Planificación, como se citó en Freire, 1997, p. 50). La ignorancia, en este escenario, es la incapacidad de leer críticamente el juego y sus complejas dinámicas interpersonales.

La única forma de desarrollar esa Mente Crítica y de reconocer al otro es a través del diálogo. Pero no hablamos de un simple intercambio de palabras o de que el entrenador dé órdenes. El diálogo, para Freire (1997), es una conversación horizontal y respetuosa:

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso solo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. (p. 104)

Esta conversación sincera es “el método activo” (Freire, 1997, p.103) capaz de generar reflexión profunda. En el entrenamiento, se pone en práctica usando situaciones existenciales típicas (Freire, 1997, p.112) del juego que funcionan como desafíos. Estas situaciones-problema, codificadas, fuerzan a los deportistas a analizar la acción colectiva. Por ejemplo, al debatir por qué en el voleibol un sistema de recepción de saque está fallando, se exige a cada jugador colocarse en los zapatos de los demás (empatía) y priorizar la acción del otro.

Al debatir y decodificar estas situaciones, los jugadores se dan cuenta de que su éxito (el remate) depende de la calidad del pase, estableciéndose una relación de simpatía. El reconocimiento del otro se convierte, así, en la herramienta más práctica y efectiva para alcanzar la verdadera libertad en el juego: la capacidad de actuar de forma autónoma y eficaz, sabiendo que la competencia sólo es sana cuando está sustentada por una cooperación reflexiva y consciente.

La educación como acto político y ético (Freire, 2009) impregna una propuesta, rechazando la neutralidad y asumiendo que toda práctica pedagógica incluso la motriz puede reproducir o transformar realidades. Freire (2009) advierte que “la educación nunca fue, es, o

puede ser neutra” (p. 94). Por ello se propone una Educación Física consciente, que no sólo forma cuerpos, sino que forme ciudadanos críticos y solidarios. En este sentido, el diálogo se regula como herramienta fundamental. No es solamente una simple circulación de palabras, sino más bien una actitud abierta y atenta que reconoce también al otro como legítimo, tal como establece Freire (2009) en el sentido de que "el pensar acertado es dialógico y no polémico" (p. 39), y que, en el campo motriz, se traduce en negociación de las reglas, en la concertación pacífica de los conflictos y planificación colectiva de estrategias.

Asimismo, la curiosidad epistemológica (Freire, 2009, p. 30) es esa inquietud por conocer y cuestionar el motor del aprendizaje significativo. En lugar de imponer técnicas, se invita a los estudiantes a explorar sus capacidades, comprender el sentido del movimiento y crear nuevas formas de jugar y cooperar. Esto convierte la clase en un espacio de búsqueda constante, donde “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2009, p. 25).

En la cual, la curiosidad epistemológica representa el tránsito de una curiosidad ingenua superficial y acrítica hacia una curiosidad metódica, rigurosa y transformadora. No se trata solo de preguntar por preguntar, sino de desarrollar una actitud indagadora frente al mundo, el cuerpo y el movimiento.

Freire (2009) lo expresa así: “La curiosidad ingenua, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando ‘curiosidad epistemológica’” (p. 30).

En Educación Física, esto implica:

- Cuestionar las prácticas corporales: ¿Por qué algunos deportes son más valorados que otros? ¿Quién define lo que es un “cuerpo capaz”?

- Investigar colectivamente: Probar nuevas formas de jugar, modificar reglas, crear juegos cooperativos.
- Apropiarse críticamente del conocimiento: no solo repetir gestos técnicos, sino comprender su sentido histórico, cultural y social.
- La curiosidad así entendida convierte la clase en un laboratorio vivo, donde estudiantes y docentes co-investigan el potencial humano a través del movimiento.

Finalmente, la dimensión afectiva no es ajena al proceso. Freire (2009) defiende que “la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad” (p. 135). Desde la motricidad, esto implica reconocer las emociones que surgen en el juego, valorar el esfuerzo compartido y construir un clima de confianza donde el error sea parte del aprendizaje y no motivo de exclusión.

Frente a modelos fríos o puramente técnicos, Freire (2009) reclama la centralidad de los afectos en el proceso educativo. La afectividad no es un añadido, sino una condición humana inseparable del acto de conocer.

En sus palabras:

“La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad” (p. 135).

Para la Educación Física, esto significa:

- Reconocer las emociones en el juego: el miedo, la alegría, la frustración o la confianza son parte del aprendizaje motriz.
- Valorar el cuidado mutuo: en deportes de contacto, en la ayuda al compañero, en el respeto por las diferencias físicas.
- Crear climas de confianza: donde el error sea una oportunidad y no un fracaso, y donde el cuerpo no sea juzgado, sino aceptado.

La afectividad, lejos de debilitar el rigor, lo humaniza. Como señala Freire (2009),

“No hay práctica docente verdadera que no sea ella misma un ensayo estético y ético” (p. 46).

Integrar estos dos principios curiosidad epistemológica y dimensión afectiva permite una Educación Física que no entrena cuerpos, sino que forma personas autónomas, críticas y sensibles.

La Pedagogía Crítica y Liberadora propuesta por Paulo Freire, buscando examinar cómo el reconocimiento del otro constituye la base ética y metodológica para transformar la dinámica en entornos de acción colectiva. Lejos de la instrucción vertical heredada de la crítica freireana a la educación bancaria, esta propuesta se sustenta en la dialogicidad, entendida como la exigencia existencial que fusiona la reflexión y la acción en una praxis liberadora. Al adoptar la humildad y la fe en el otro como condiciones esenciales del diálogo, se promueve la superación de las conciencias ingenuas y mágicas hacia un pensamiento crítico.

La perspectiva humanista y liberadora de Paulo Freire, quien afirma que la educación debe orientarse a la humanización, entendida como proceso de crecimiento colectivo y ético. Para Freire (1972), la deshumanización no es el destino inevitable, sino una consecuencia de las relaciones sociales de opresión que pueden ser transformadas a partir de la praxis crítica. En palabras del mismo autor “la deshumanización es distorsión de la vocación de ser más” (p. 25). De esta forma, la educación, incluida la Educación Física, debe contribuir en la construcción de hombres y mujeres capaces de reconocerse y reconocer al otro como parte integrante de la construcción del mundo compartido. Freire critica el modelo educativo tradicional o bancario que se basa en que el educador efectúa depósitos de contenidos mientras que el estudiante obedece pasivamente, reproduciendo relaciones de dominación. Declara que “la educación bancaria es un instrumento de opresión” (Freire, 1972, p. 72). Por lo tanto, propone una

educación problematizadora que se basa en el diálogo, la reflexión crítica o la participación activa donde “los hombres se educan unos a otros, interponiendo el mundo” (Freire, 1972, p. 82). Esta forma de entender la educación elogia el valor del encuentro con el otro como forma de transformación individual y colectiva. En el ámbito de la educación física, los principios antes mencionados permiten superar la visión competitiva centrada exclusivamente en el rendimiento o en el triunfo individual que muchas veces supone la reproducción de la exclusión y la jerarquización simbólica. Freire (1972) defiende que “nadie libera a nadie ni nadie se libera solo, pero los hombres se liberan en comunión” (p. 28), advirtiendo que construir el sujeto no depende de alguien ni de su propia experiencia, sino de experiencias sociales significativas.

Por lo tanto, las actividades corporales y deportivas pueden llegar a ser espacios de diálogo, de cooperación, de respeto, de reconocimiento mutuo, en el que la competición se convierte en poder de crecimiento y no en capacidad de eliminar al otro. La propuesta pedagógica freireana pone el acento en la necesidad de diálogo, porque es la base de toda relación educativa. Para Freire (1972), “el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres, que mediatizados por el mundo, lo pronuncian, no lo sufren” (p. 109). Esto significa que educar no es imponer, sino construir conocimientos en una interacción horizontal. En la Educación Física el diálogo transforma el juego y el deporte en un espacio de significados, de reglas, de reconocer la voz de cada participante, contribuyendo, así, a la convivencia/círculo y sentido de comunidad. Freire establece que el concepto de educación debe ser entendido como una praxis que vincule de manera inseparable a la reflexión y la acción transformadora. Una de sus frases lo expresa con claridad: “no hay palabra verdadera que no sea unión indisoluble entre acción y reflexión” (Freire, 1972, p. 96). Desde esa mirada, las experiencias corporales y deportivas no sólo aportan capacidades físicas, sino que son oportunidades para una reflexión sociológica sobre la realidad

social y las relaciones que se generan entre los grupos; por tanto, aquí el juego ya no es un acto mecánico sino una experiencia ética y social en la que el propio alumnado aprende a pensar lo que hace y por qué lo hace.

Así pues, la propuesta de Freire (1972), además, aboga por la ruptura de la lógica de opresión y de la competencia destructora, y por edificar una cultura de cooperación y reconocimiento mutuo. El autor señala que “la violencia de los oprimidos es provocada por la violencia de los opresores” (Freire, 1972, p. 41) lo que implica analizar cómo aquellas modalidades de prácticas deportivas que están fundamentadas en ganar a toda costa pueden llegar a reproducir exclusiones, burlas, desigualdades, etcétera. En contraposición a esta lógica, la Educación Física se convierte en un espacio privilegiado para resignificar la competencia como medio de superación colectiva, donde la presencia del otro no representa amenazas, sino que puede ser fuente de soporte para crecer. Reconocer la práctica de la formación corporal desde una mirada crítica abre la posibilidad de ver al deporte como una práctica cultural y, por tanto, social y no meramente funcional o técnica. El cuerpo se convierte en el lugar de expresión, de identidad y de encuentro. Por lo tanto, una Educación Física que realmente libere, deberá propiciar experiencias que lleven al alumno a sentirse como protagonista, el escuchado y valorado, y a la vez desarrollar así no sólo habilidades motrices, sino también la conciencia social y la sensibilidad humana.

Esta mirada crítica, que concibe el cuerpo y el deporte como espacios de praxis, donde la reflexión y la acción se unen para transformar la realidad social y las dinámicas de grupo, nos lleva directamente al núcleo de la propuesta freireana: La dialogicidad. Si el objetivo es que las actividades físicas contribuyan a un crecimiento colectivo y ético, superando la competencia destructiva y la deshumanización, es indispensable adoptar el Diálogo no como una técnica de

comunicación, sino como la esencia misma de la enseñanza liberadora. Es a través de este encuentro humano profundo, y no de la simple transferencia de contenidos, que se logra el reconocimiento del otro como un sujeto valioso, capaz de construir un mundo compartido. Así, se establece la base para que el deportista pase del aislamiento individual a la colaboración consciente, haciendo de la conversación crítica el motor del progreso colectivo.

Como freire (2002) lo menciona “No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda” (p.106).

El pensamiento de Paulo Freire, nos ofrece una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje no como una simple transferencia de conocimientos, sino como un encuentro humano profundo. Este encuentro es lo que llamamos Diálogo, y es la llave para que el deportista (o cualquier persona) pase del aislamiento a la colaboración consciente, haciendo del reconocimiento del otro el eje central del progreso colectivo.

El diálogo, para Freire (2002), es mucho más que una charla; es una exigencia existencial. Es el espacio donde la reflexión y la acción se unen para transformar el mundo. Como afirma el autor, el diálogo "no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por su permutantes" (p. 105). En el deporte, esto significa que el entrenador o líder de equipo no debe solo depositar una táctica en la mente del jugador, sino crear las condiciones para que ambos la construyan juntos.

La base ética para este encuentro es la humildad. El diálogo es imposible si una de las partes se siente superior, ya que "No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un

acto arrogante" (Freire, 2002, p. 107). Esto obliga al educador a realizar un trabajo horizontal, a no imponer su visión del juego. Nuestro papel, explica Freire (2002)

no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponer en él, sino dialogar con él sobre su visión, y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye (p. 116).

Aplicado a un equipo de voleibol, esto significa validar cómo el jugador percibe el partido, sus miedos y sus fortalezas, antes de imponer una nueva estrategia, buscando así, un trabajo en conjunto o equipo para un mejor desarrollo de la situación presentada.

Este proceso dialógico sólo ocurre cuando se supera la contradicción educador-educando. La educación se convierte en un espacio compartido, una situación gnoseológica (un lugar de conocimiento) en la que ambos, entrenador y deportista, se enfocan juntos en el objeto cognoscible (el juego, la técnica, el problema). "Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación" (Freire, 2002, p. 111). Es crucial entender que esta dialogicidad no empieza al momento de la práctica, sino antes, en la planificación, cuando el entrenador se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. "Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación" (Freire, 2002, p. 111). Es decir, el plan de entrenamiento ya debe estar pensado para ser debatido, no solo ejecutado.

El diálogo crítico nos ayuda a ver más allá de nuestra situación actual, de nuestra conciencia real. Las dificultades o los topes que encontramos en el juego o en la vida son lo que Freire llama situaciones límites. Estas son las fronteras que, a primera vista, parecen imposibles

de cruzar. El diálogo ayuda a los individuos a percibir estas fronteras no como un muro ("la nada"), sino como una puerta que conduce a algo mejor ("el más ser").

"En síntesis, las 'situaciones límites' implican la existencia de aquellos a quien directa o indirectamente sirven y de aquellos a quien niegan y frenan. En el momento en que éstos las perciben ya no más como una 'frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser', se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el inédito viable como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción." (Freire, 2002, p. 125)

El inédito viable es la conciencia posible del grupo aquello que el equipo todavía no es, pero que puede llegar a ser si actúa críticamente. Es el sueño o la solución que está a su alcance, pero que requiere un esfuerzo consciente y colectivo para alcanzar. Este reconocimiento de un futuro posible desde la exigencia por alcanzar ese nuevo nivel y el camino dialógico y humano para lograrlo.

En síntesis, la fundamentación de nuestro trabajo se consolida en la trilogía pedagógica de Paulo Freire: la práctica de la libertad (como objetivo), la pedagogía del oprimido (como método) y la pedagogía de la autonomía (como fin). La propuesta freireana concibe la educación no como dominación, sino como un acto político y amoroso destinado a la humanización; un proceso en el cual los sujetos, al superar la conciencia ingenua mediante el Diálogo Crítico (la esencia de la Pedagogía del Oprimido), son capaces de pronunciar su mundo y transformarlo (conciencia crítica).

El desarrollo de nuestra propuesta se orienta precisamente a materializar este principio: utilizando el diálogo para investigar las situaciones límite del colectivo y promover el reconocimiento del otro, buscamos que los participantes adquieran la autonomía necesaria para

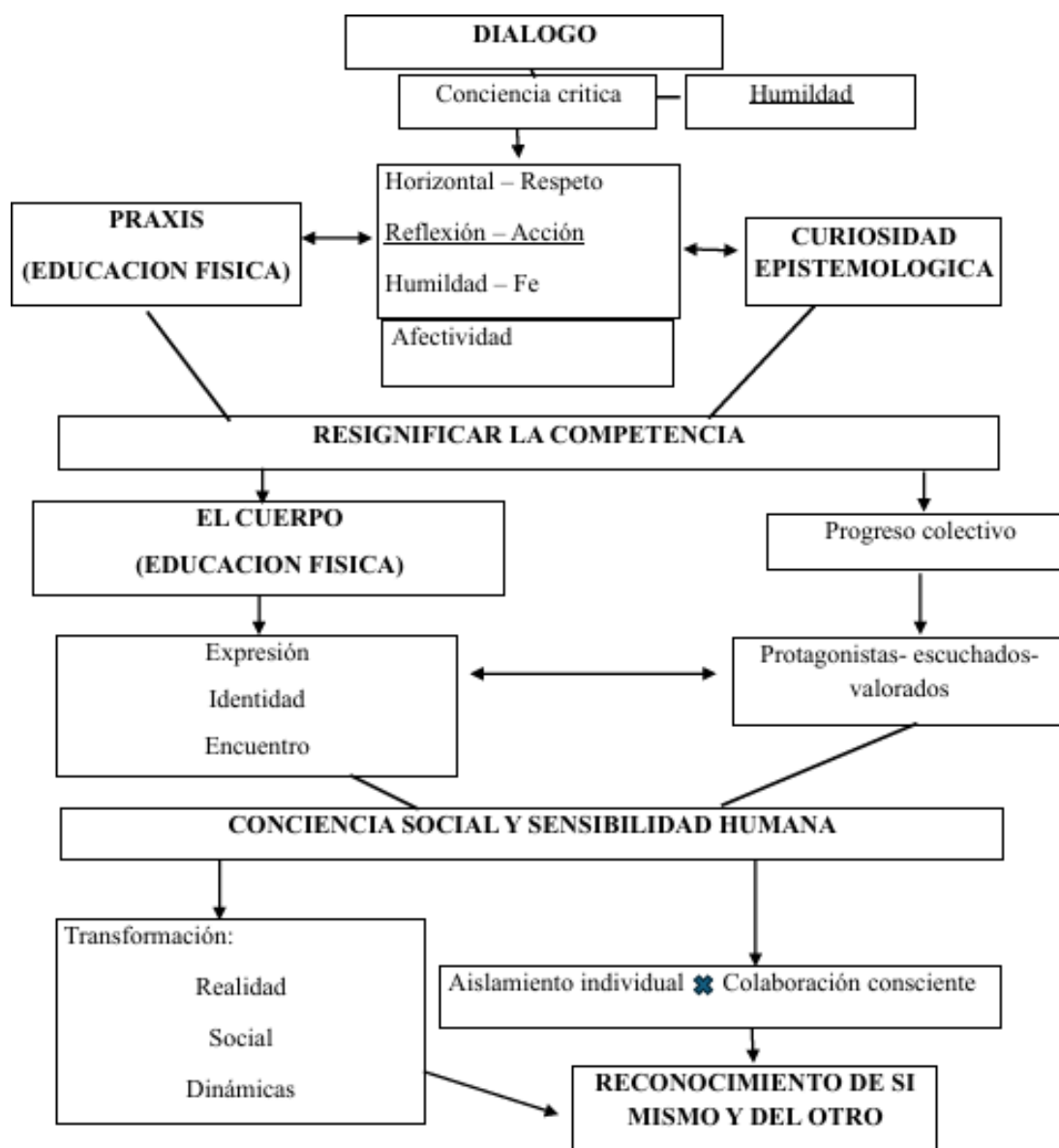
ser los sujetos de su propia historia. Como Freire (2009) afirmó en Pedagogía de la Autonomía: "Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural" (p. 37), y es a través de este proceso de autoconocimiento y valoración mutua que la competencia se resignifica, transformándose en una práctica ética que fomenta la cooperación consciente y la emancipación grupal.

Este esquema (figura 2) representa la síntesis visual de la propuesta pedagógica del proyecto, integrando las ideas de Freire en un flujo de transformación real. El punto de partida es el diálogo, siendo el motor del proceso, este, se sostiene sobre la humildad (nadie lo sabe todo) y la conciencia crítica (entender el porqué de las cosas). Este diálogo genera una relación horizontal basada en el respeto, la fe en el otro y la afectividad. Sin cariño por el proceso y por los compañeros no hay verdadera educación. A continuación, se conecta con dos conceptos fundamentales: primero, praxis (educación física) que se refiere a la unión inseparable de reflexión y acción que se refiere a que no solo es correr o saltar; es pensar mientras se actúa y reflexionar sobre lo que se hizo, y, el segundo, curiosidad epistemológica, es el deseo de aprender y descubrir "el cómo" y el "porqué" del movimiento y del juego. Aquí es donde se llega al punto central, resignificar la competencia, se propone que, a través de la praxis y el diálogo, la competencia deje de ser "ganar al otro" para convertirse en un progreso colectivo, se pasa de ser piezas de un juego para ser protagonistas que son escuchados y valorados. El papel importante del cuerpo desde la educación física visto desde la expresión e identidad (quién soy yo a través de como me muevo) y el encuentro (el espacio donde se conectan con los demás). El objetivo final, la transformación y reconocimiento se vierte en una conciencia social y sensibilidad humana, que busca tres cosas:

- Transformación: cambiar la realidad social y las dinámicas.

- Transito: pasar del aislamiento individual (yo contra el mundo) a la colaboración consciente (nosotros transformando al mundo)
- Final: el reconocimiento de sí mismo y del otro, entendiendo que mi libertad y mi crecimiento están ligados a los tuyos.

Figura 2

Conceptos clave Paulo Freire

Elaboración propia

Perspectiva Disciplinar

Para fundamentar una perspectiva disciplinar que sitúe el reconocimiento del otro en el núcleo de la Educación Física, es obligación trascender las concepciones tradicionales que han reducido el cuerpo a un mero instrumento o a una máquina biológica. La propuesta de este currículum se distancia de visiones que pueden apreciarse meramente desde ópticas biomédicas, militaristas o centradas en la idea del rendimiento (Kirk, 1990; Pedraz, 2008), incorporando así una comprensión del cuerpo y de la motricidad íntimamente vinculada con la fenomenología y con la crítica del cuerpo. En este sentido, la obra de Meri Torras (2007) y su forma de pensar en la cual inscribe su recorrido filosófico de referencia, el de Maurice Merleau- Ponty, le permiten encontrar claves conceptuales fundamentales para poder redefinir la Educación Física como un espacio privilegiado del encuentro, de la vivencia y de la construcción de las subjetividades.

La Educación Física ha funcionado, hasta ahora, bajo lo que Torras (2007) formula como la lógica de "tener un cuerpo". Esta concepción, heredada del pensamiento del dualismo cartesiano, comprende el cuerpo como atributo del sujeto, como contenedor o como máquina de la que dispone el "yo" y que debe disciplinar. Tal como refiere la autora, lo concibe como "un receptáculo pasajero en progresivo deterioro" o bien en su forma más mecanicista como "un mecanismo de precisión" Torras (2007), volviendo a la fenomenología, dice que esta idea disuelve la dicotomía mente-cuerpo: "Una no puede desprenderse de su propio cuerpo, [...] porque el cuerpo dice quiénes somos" (p. 17). En esta línea, el cuerpo no es algo que se tiene, sino que (a qué me refiero) es la condición de nuestra propia existencia en el mundo. "Nos escribimos en el cuerpo y, a la vez, el cuerpo nos escribe" (Torras, 2007, p. 18); así, la identidad, la historia personal, la forma en que nos relacionamos con el mundo se encarnan y son expresadas a través de nuestra corporeidad.

Para la Educación Física, esta perspectiva implica que el movimiento no es solo un desplazamiento en el espacio, sino una forma de expresión, de comunicación y de construcción de significado. Cada gesto, cada postura, cada acción motriz es una enunciación del ser.

Sin embargo, el proyecto de reconocimiento del otro exige ir un paso más allá, hacia lo que Torras (2007), sintetizando diversas tradiciones filosóficas, denomina "devenir un cuerpo". Esta noción, profundamente influenciada por Merleau-Ponty y Judith Butler, postula que "el cuerpo es la representación del cuerpo, el cuerpo tiene una existencia performativa dentro de los marcos culturales (con sus códigos) que lo hacen visible" (Torras, 2007, p. 20). Es decir, el cuerpo no es una entidad biológica preexistente a la cultura, sino que se constituye, se materializa y llega a ser en y a través de las prácticas sociales y discursivas. "No existe más allá o más acá del discurso, del poder del discurso y del discurso del poder" (Torras, 2007, p. 20).

Este "devenir" es un proceso continuo de negociación con las normas sociales, las expectativas culturales y las relaciones de poder. Y es aquí donde la filosofía de Merleau-Ponty, tal como la recupera Torras, se vuelve crucial para entender el reconocimiento del otro. Para Merleau-Ponty (1977), el cuerpo no es un objeto en el mundo, sino "nuestro medio general de tener un mundo" (p. 16). Es a través de él que percibimos, nos movemos y nos relacionamos. Pero esta relación con el mundo y con los demás es posible gracias a una condición fundamental: la reversibilidad o el quiasma. Torras (2007) lo cita magistralmente: "Mi cuerpo es a la vez vidente y visible. El que mira todas las cosas, también se puede mirar, y reconocer entonces en lo que ve el «otro lado» de su potencia vidente" (Merleau-Ponty, 1977, p. 16-17, como se cita en Torras, 2007, p. 20).

Esta condición de ser, a la vez, sujeto que percibe y objeto perceptible para otro, es la base de la intercorporeidad. No hay un "yo" que luego se encuentra con un "otro"; el "yo" se

constituye en esa relación. El mundo y el otro no son exteriores a mi cuerpo; "el mundo está hecho con la misma tela del cuerpo" (Merleau-Ponty, 1977, p. 17, como se cita en Torras, 2007, p. 20). Esta profunda interconexión ontológica implica que el reconocimiento del otro no es un acto intelectual posterior, sino una experiencia primaria y corporal. "La sensación –escribe Merleau-Ponty– es literalmente una comunión" (1977, p. 228, como se cita en Torras, 2007, p. 24). Al sentir, ya estamos en relación; al movernos en un espacio compartido, nuestros cuerpos se sintonizan, se coordinan y se comprenden de manera pre-reflexiva.

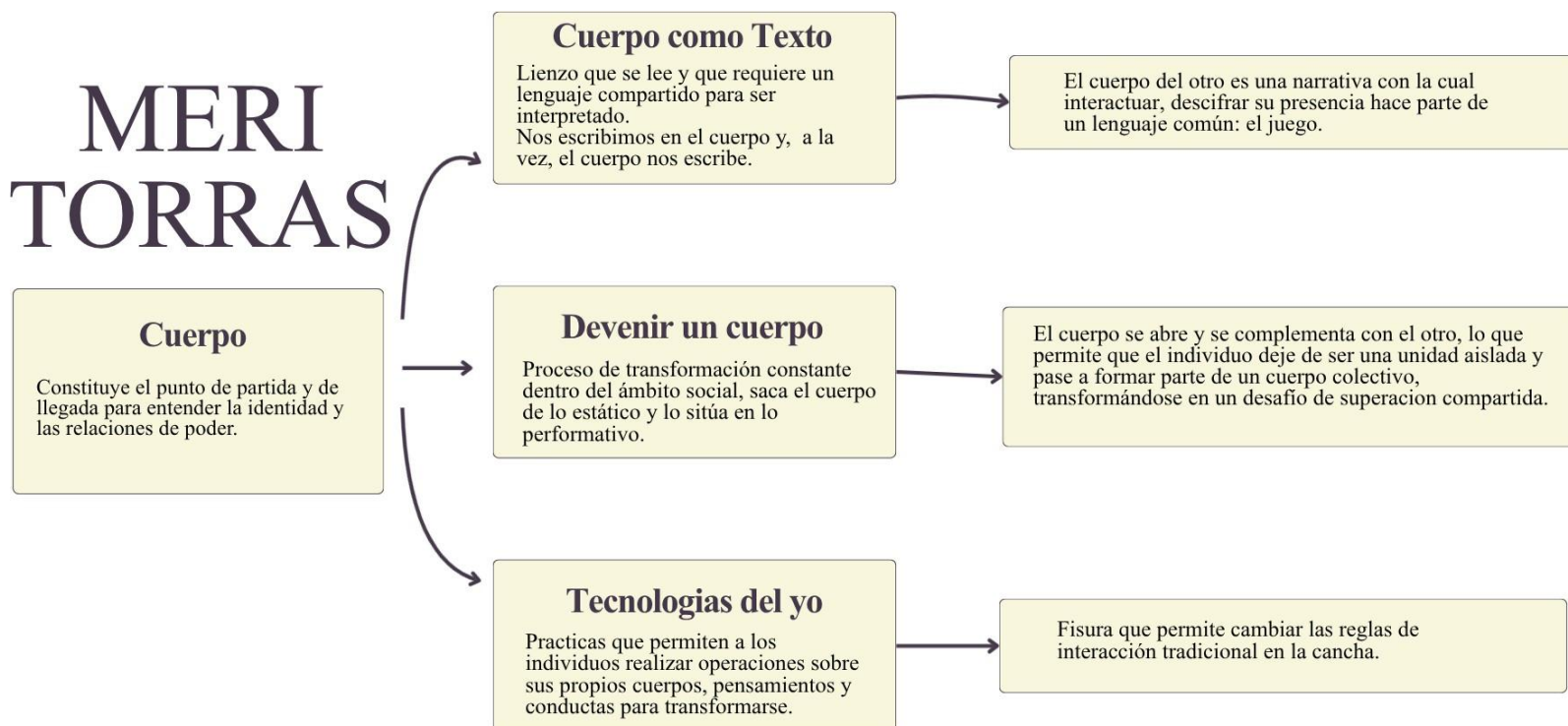
Por lo tanto, desde esta perspectiva, la Educación Física se redefine como el espacio educativo privilegiado para la experiencia de la intercorporeidad. No es una disciplina que trabaja sobre cuerpos-objeto, sino una práctica que facilita el encuentro entre sujetos encarnados. Es el lugar donde el "devenir cuerpo" se pone en juego, donde las normas que regulan los cuerpos (cómo se mueven, cómo se tocan, cómo compiten, cómo cooperan) pueden ser vividas, cuestionadas y transformadas. Como advierte Torras (2007), los cuerpos están sometidos a "gramáticas" que prescriben sus comportamientos (p. 27), y el ámbito deportivo es uno de los escenarios más poderosos donde estas gramáticas se inscriben y reproducen, a menudo bajo la lógica de la competencia despiadada y la cosificación del adversario.

En consecuencia, el objetivo de "El reconocimiento del otro: un puente entre la competencia y la cooperación" encuentra en esta perspectiva disciplinar su fundamento más sólido. La competencia deportiva, vista desde la intercorporeidad, deja de ser un mero enfrentamiento para convertirse en una forma de relación, de coexistencia. El "rival" no es un obstáculo, sino un "otro yo" cuya presencia y acción son necesarias para que el juego, y el crecimiento que este posibilita, ocurran. Su cuerpo, visible y evidente, me pregunta, me desafía y me permite descubrir los límites y posibilidades de mi propio cuerpo en relación.

El desafío pedagógico, entonces, es diseñar experiencias corporales que, lejos de negar esta interdependencia constitutiva, la pongan de manifiesto y la potencien. Se trata de habitar la competencia no como una guerra, sino como un espacio de coexistencia donde el reconocimiento del otro –en su dignidad, su esfuerzo y su habilidad– se convierte en la condición misma para la superación colectiva y el desarrollo de una subjetividad autónoma y solidaria. Es en la práctica compartida, en el gesto que busca el pase preciso, en la defensa que respeta la integridad del otro, en el juego limpio entendido como experiencia corporal ética, donde el puente entre la competencia y la cooperación se construye y se recorre. La Educación Física, desde esta óptica, deja de ser el entrenamiento de piezas de una máquina social para convertirse en la educación de la sensibilidad, la empatía y el reconocimiento a través del movimiento.

En nuestro proyecto, los términos utilizados en la figura 3 son clave porque en la práctica tradicional muchas veces se ve al cuerpo como si estuviera cometiendo un error o un delito cuando no cumple con la técnica perfecta o el rendimiento esperado, castigándolo si no funciona como una máquina. Lo que proponemos en el esquema, siguiendo a la autora, es cambiar esa visión por la del cuerpo textual, entendiendo que el cuerpo de cada jugadora es como un libro que cuenta una historia y se expresa de formas únicas en la cancha. Al enfocarnos en la corporalidad, dejamos de juzgar el cuerpo y empezamos a valorarlo desde el cuidado mutuo. Así, la formación del ser humano que buscamos no se queda en algo individual, sino que se construye desde lo colectivo, donde reconocer al otro significa entender que su cuerpo y su presencia son valiosos por sí mismos, más allá de un simple resultado deportivo.

Figura 3

Conceptos clave Meri Torras

Elaboración propia

Marco conceptual

Competencia

Primero que todo, vamos a definir qué es la competencia en general. En el voleibol, este concepto está muy definido, especialmente porque, al ser un deporte, se busca priorizar ganar antes que perder, sin importar lo que suceda o lo que le pase al rival. La competencia, en general, tiende a ser violenta —lo que vendría siendo al estilo más salvaje, como el depredador y la presa o el combate entre machos que pelean por hembras— o no violenta, como en el comercio, donde los individuos buscan clientes mediante habilidades, y donde las aves machos muestran sus cualidades para atraer a la hembra mediante el canto, la construcción del nido o el baile.

Entendiendo esto, la competencia no solo es un acto de choque y daño físico, como ocurre entre depredador y presa, sino que también se observa en situaciones donde no se afecta la integridad del otro ni se le priva de algún beneficio u oportunidad, como en el comercio, donde se venden productos de igual marca y calidad, ya sea a un precio más o menos asequible. En animales, esto se ve cuando varios individuos buscan el mismo alimento. En algunos casos, ambos fenómenos pueden darse simultáneamente, como en el boxeo, donde los peleadores buscan dañar físicamente al otro hasta que uno ceda y se rinda; el ganador obtiene un trofeo y el perdedor no recibe nada. De manera similar, en la naturaleza, los leones machos pueden pelear hasta la muerte: el vencedor permanece en la manada y puede reproducirse, mientras que el perdedor pierde su posición y debe migrar, o incluso muere en combate.

La competencia no está desmedida; suele estar regulada por reglas, dependiendo del ámbito en el que se presente, como en el comercio o en conflictos violentos. En estos últimos, las reglas buscan reducir los daños lo más posible, como ocurre con las leyes de la guerra, que

determinan cómo tratar a los prisioneros, a los heridos y qué tipo de armas pueden utilizarse (Francisco Capella, Blog juandemaria, 13/12/2016, párr.3, comp).

Por consiguiente, el autor Moreno Murcia et al.(s.f.pag.2) define la competencia de modo que se entienda como la necesidad biológica básica que, al ser satisfecha, deja que los individuos puedan sentirse eficaces en su lugar, dándoles el ánimo o la motivación para que estos tomen retos propicios para sus habilidades y así asegurando su perseverancia. Por esto en este proyecto no se busca eliminar la competencia, sino transformarla. La propuesta surge como crítica a la competencia destructiva propia del deporte tradicional y del sistema capitalista, donde el rival es un obstáculo a vencer y el cuerpo se convierte en un instrumento de producción. Se propone, en cambio, el reconocimiento del otro como un puente filosófico y ético —basado en Spinoza, Merleau-Ponty y Freire—, permitiendo que la lógica de la competencia cambie del “yo contra el mundo” al “nosotros crecemos juntos”. Desde esta perspectiva, el adversario deja de ser un rival y pasa a ser otro yo cuya participación es vital para que el aprendizaje y el juego ocurran.

Cooperación

Por otro lado, el concepto de cooperación se define como el modo en que se realiza cuando se espera un beneficio y eficiencia en el trabajo, aumentando el rendimiento tanto de manera individual como colectiva, aprovechando las sinergias. La cooperación no siempre tiene que ser beneficiosa; incluso si es posible obtener más trabajando varias personas juntas, este resultado debe dividirse entre todos los participantes. Tampoco siempre es eficiente, ya que conlleva costos de búsqueda, cómo encontrar un cooperador, comprobar su competencia y fiabilidad, así como costos de coordinación, transacción, gestión, supervisión y contables. Además, la colaboración puede no estar sincronizada y el fracaso siempre es un riesgo.

Esto nos permite entender que tanto el accionar individual como la cooperación entre individuos pueden fallar, ya sea por errores personales o por falta de ajuste y coordinación entre ellos. La cooperación suele ser difícil y puede salir mal: malentendidos, mala ejecución, errores, incumplimiento de lo acordado o expectativas frustradas. Asimismo, puede ser injusta, beneficiando a algunos y perjudicando a otros, según el aporte que cada quien haga y lo que reciba de la cooperación. Por ejemplo, un problema típico surge con los “tramposos” o parásitos, quienes reciben beneficios sin aportar nada; por ello, conviene detectarlos y comunicar honestamente a los demás que uno es un cooperador confiable mediante señales que no comprometan la reputación, la honorabilidad o la competencia. Esto depende en gran medida de la confianza generada y del carácter de las personas involucradas.

La cooperación puede realizarse mediante la división de funciones diferentes o mediante esfuerzos iguales que se complementen. En ambos casos, es necesaria una adecuada coordinación para que sea efectiva y eficiente. Basándose en el modelo de Garcia-Mas y Vicens (1995) y la posterior reestructuración que tuvo Garcia-Mas (2006) se puede comprender que

“La cooperación deportiva se entiende como un constructo psicológico que, si bien guarda relación con la cohesión grupal, se diferencia de ésta por su carácter más s dinámico e individual, ya que implica que el deportista decida constantemente entre priorizar sus propios objetivos o supeditarlos a los del equipo”

En este proyecto, la cooperación no se entiende como lo opuesto a la competencia, sino como su fundamento ético y práctico. Tradicionalmente, se cree que cooperar significa únicamente trabajar junto a los compañeros del mismo equipo. Sin embargo, la propuesta va más allá: plantea que la verdadera cooperación ocurre cuando incluso el rival es reconocido como un legítimo participante en el juego. Desde la filosofía de Spinoza, el proyecto sostiene que “nada es

más útil al hombre que el hombre”, por lo que cooperar no es un acto de generosidad ingenua, sino un imperativo racional que aumenta la potencia de todos los involucrados. La cooperación, entonces, no anula la competencia, sino que la envuelve y le da sentido: se compite con el otro, no contra el otro.

Educación física

Cabe aclarar que la definición que se coloque en este apartado va hacer la que consideremos más apropiada y certera para nuestro proyecto, ya que como menciona Domingo Blázquez (2006): “Esta expresión no tiene significación más que en y para una sociedad y en un momento dado de su historia” (p.8). La educación física representa unas prácticas corporales las cuales nos han ido permeando como sociedad y así mismo han ido evolucionando, dándole importancia de desarrollo en las academias de formación.

Para nuestro trabajo, entendemos la Educación Física como una disciplina que va mucho más allá de la simple repetición de ejercicios o del rendimiento físico. Como señala Blázquez Sánchez (2006): “La Educación Física es, ante todo, una educación; se trata de una educación de todo el individuo a través del cuerpo y del movimiento” (p. 19).

Esto significa que, cuando estamos en la cancha, no solo estamos entrenando músculos; estamos educando la forma en que esas mujeres se relacionan, cómo toman decisiones y cómo se sienten con su propio cuerpo. Por ejemplo, en una clase donde practicamos el voleo, el objetivo no es solo que la pelota llegue al otro lado, sino que la jugadora sea consciente de su postura, de su potencia y de cómo ese gesto técnico es su forma de comunicarse con el equipo.

Es aquí donde debemos marcar una diferencia clara con el Deporte. Muchas veces se confunden, pero en este proyecto el deporte es el medio, no el fin. El deporte tradicional suele estar centrado en el resultado, en la marca y en vencer al rival. Blázquez (2006) lo explica de la

siguiente manera:” El deporte, en su concepción más pura, busca la excelencia, la superación de marcas y la victoria sobre el adversario. La Educación Física, en cambio, utiliza el deporte como un instrumento pedagógico” (p. 24).

La relación entre ambos es estrecha: usamos el voleibol (deporte) porque tiene reglas, técnica y emoción, pero no nos quedamos en la competencia desmedida. La "no relación" aparece cuando el deporte se vuelve excluyente. Por ejemplo, en un modelo deportivo tradicional, si una jugadora no tiene buen nivel técnico, se queda en la banca para no perder el partido. En nuestra visión de Educación Física, esa jugadora es la que más necesita estar en la cancha, porque el objetivo no es ganar el trofeo, sino el crecimiento colectivo y el reconocimiento de su propia capacidad.

En este proyecto de grado, la Educación Física se vive como un espacio de libertad y de encuentro. No vemos a las jugadoras como "máquinas de resultados" (como mencionaba Meri Torras), sino como seres humanos que a través del voleibol están recuperando su sensibilidad. Aquí, la Educación Física es el puente que permite que el diálogo de Freire y la potencia de Spinoza se hagan realidad en el cuerpo.

Un ejemplo claro de esto es el momento del juego real. Mientras que el deporte competitivo buscaría explotar las debilidades del otro para ganar, nuestra propuesta de Educación Física busca que la competencia sea un desafío que nos obligue a cooperar, el "otro" no es un enemigo a destruir, sino un compañero necesario para que el juego exista, esto significa que el cuerpo de cada jugadora se reconoce como una narrativa viva que expresa su historia y sus posibilidades, alejándose del castigo por no hacer perfecta la ejecución. Al priorizar la corporalidad, el cuidado mutuo se vuelve una práctica tangible en la cancha: las jugadoras aprenden a interpretar el movimiento de la otra no para señalar la falla, sino para complementar

el esfuerzo y sostener el juego. De esta manera, el reconocimiento del otro se fundamenta en la construcción de un sujeto colectivo donde la presencia de cada jugadora es el motor que le da sentido a la práctica, logrando que la cooperación sea la respuesta real ante las tensiones de la competencia, mucho más allá de un simple resultado en el marcador.

La decisión de que este proyecto se desarrolle específicamente en el escenario deportivo, y no en otro ámbito pedagógico o social, responde a que el deporte funciona como una "olla a presión" de las emociones y las conductas humanas. A diferencia de un aula convencional donde el diálogo es principalmente hablado, en el deporte el cuerpo no puede mentir; la competencia desmedida o el individualismo se ven de inmediato en un gesto, en un reclamo o en la falta de apoyo ante un error. Es precisamente en la intensidad del juego donde los afectos de los que habla Spinoza —como la alegría por un punto o la frustración por una falla— aparecen a flor de piel. Si queremos trabajar el reconocimiento del otro, no hay mejor lugar que aquel donde la adrenalina y la presión por ganar suelen empujarnos a olvidar la humanidad de quien tenemos al lado.

La importancia de hacerlo desde aquí radica en que el deporte nos ofrece una praxis real e inmediata, en el voleibol la cooperación se tiene que dar para que el juego exista. El deporte nos permite ver la transformación en tiempo real: cuando una jugadora pasa de ignorar a su compañera a reconocer que su esfuerzo es vital para el equipo, no solo hay un cambio de actitud, hay una transformación corporal y sensible. Por eso, este proyecto no se queda en la teoría, sino que utiliza la exigencia física y emocional del deporte para demostrar que, si somos capaces de reconocer al otro en medio de la competencia, seremos capaces de hacerlo en cualquier otro espacio de la vida. El voleibol no es solo el escenario, es la prueba de fuego para que esa transición hacia el cuidado mutuo y el crecimiento colectivo sea verdadera y sentida.

Experiencia corporal

Vamos a trabajar con la propuesta de experiencia corporal de Merleau-Ponty (1993). Fue un filósofo francés, una figura clave de la fenomenología existencial. Para él, la experiencia corporal no es algo que tenemos sino algo que somos: El cuerpo es el vehículo del ser en el mundo, y poseer un cuerpo es, para un ser vivo, conectarse con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse con ellos. (p.100).

La experiencia corporal en el voleibol no se queda en la ejecución técnica individual, sino que se fundamenta en la intercorporeidad. Para Merleau-Ponty, el cuerpo del otro no se nos presenta como un objeto o una máquina biológica, sino como una conducta que habita el mundo de la misma forma que nosotros. En el contexto de la cancha, esto implica que la compañera no es un obstáculo ni un instrumento para el punto, sino un otro yo con quien comparto un campo de acción. Como afirma el autor: "Si el otro es para mí un 'otro yo', es necesario que su cuerpo, al menos, y sus gestos, sean para mí algo más que un simple fragmento de materia. Es necesario que sean el lugar y la manifestación de una cierta visión del mundo" (Merleau-Ponty, 2003, p. 53).

Bajo esta premisa, el reconocimiento del otro nace de un diálogo corporal donde los gestos de las jugadoras (un desplazamiento, un grito de apoyo, la posición de las manos...) son lenguajes que el cuerpo propio comprende antes de que la razón intervenga. Esta sensibilidad compartida permite transitar de la competencia desmedida (donde el cuerpo es un recurso para vencer) a una cooperación reflexiva, donde el éxito depende de la sinergia de las corporalidades. El movimiento se convierte así en un puente: "el cuerpo de otro no es para mí un objeto, sino una conducta [...] no hay ante mí un objeto que yo piense, sino un otro que se comporta ante mí" (Merleau-Ponty, 2003, p. 55).

Asimismo, esta práctica transforma la concepción del espacio. La cancha deja de ser un rectángulo de medidas rígidas para convertirse en un espacio vivido, un campo de posibilidades donde el cuerpo se expande según su intención. Al jugar, la jugadora no solo ocupa un lugar, sino que 'posee el mundo' a través de su movimiento (Merleau-Ponty, 2003). En este sentido, la cooperación surge cuando las jugadoras dejan de ver la cancha como una suma de zonas separadas y comienzan a habitar un espacio común, donde el cuerpo de la compañera se siente como una extensión de la propia potencia de actuar, recuperando así la sensibilidad humana y el cuidado mutuo que propone este proyecto.

Abordaremos conceptos claves, como el cuerpo sentido y vivido, el movimiento como lenguaje y experiencia sensible y creativa, los cuales nos ayudarán a romper con la idea de que el cuerpo es una máquina; el cuerpo es sujeto, la forma de poseer el mundo ya que este, tiene su propia inteligencia, su movimiento es con una intencionalidad lo que nos lleva a percibir a los demás porque compartimos la misma naturaleza corporal.

- Cuerpo sentido y vivido: El cuerpo es el centro de nuestra experiencia, habita un espacio y conoce sus posibilidades, para así, expresarlo en la cancha y el ámbito social.
- Movimiento como lenguaje: El cuerpo comprende su entorno antes de que la razón lo procese, desde aquí se expresa y se comunica.
- Experiencia sensible y creativa: Acciones propias que se conectan con las acciones del otro, para generar acciones colectivas dentro de la cancha.

La intervención se fundamenta en la recuperación del cuerpo sentido y vivido, trascendiendo la visión técnica que suele reducir la corporalidad a una máquina de resultados. Al orientar la fenomenología en la acción, el movimiento se integra como un lenguaje y sentido

propio, donde cada gesto técnico es una forma de habitar el espacio y de entablar un diálogo con el otro. La experiencia sensible y creativa permite que las jugadoras asuman su potencia desde la libertad humana (Spinoza).

Fenomenología

La fenomenología no será vista solo desde la teoría, sino, también desde la práctica de mirar lo que nos pasa en la cancha con ojos nuevos. A veces, en el deporte, nos acostumbramos tanto a las reglas y a las técnicas que nos olvidamos de lo que realmente sentimos al entrenar y jugar Merleau-Ponty nos invita a recuperar ese "mundo vivido" que solemos ignorar por estar concentrados en el resultado. Como él mismo explica:

«El mundo de la percepción, es decir, aquel que nos revelan nuestros sentidos y la vida que hacemos, a primera vista parece el que mejor conocemos (...) nos basta con abrir los ojos y dejamos vivir para penetrarlo. Sin embargo, esto no es más que una falsa apariencia» (Merleau-Ponty, 2003, pág. 64).

Para este proyecto usar esta mirada significa entender que lo que ocurre en un entrenamiento y partido de voleibol es mucho más que una suma de puntos; es un encuentro de sensaciones y percepciones que definen cómo nos relacionamos con los demás.

Cuando llevamos la teoría al entrenamiento con el grupo femenino, la práctica se transforma al resaltar tres puntos clave:

- En primer lugar, entendemos que la percepción manda. Antes de pensar intelectualmente en una táctica, el cuerpo de la jugadora ya está sintiendo la trayectoria del balón.

- En segundo lugar, la cancha deja de ser un rectángulo con medidas fijas y se vuelve un espacio vivo, donde las distancias se sienten cerca o lejos dependiendo de nuestra emoción y energía.

- Por último, descubrimos que moverse es una forma de hablar. Un gesto técnico no es solo una ejecución, es una intención.

Entendemos que el otro no es una mente aislada, sino alguien a quien conocemos a través de su movimiento, pues como dice el autor: Los otros hombres jamás son para mí puro espíritu: sólo los conozco a través de sus miradas, sus gestos, sus palabras, en resumen a través de su cuerpo (Merleau-Ponty, 2003, p. 48).

Todo esto se une en la experiencia corporal, porque en este proyecto no tratamos al cuerpo como una herramienta o una máquina, sino como nuestra propia forma de existir y de "plantarnos" en el mundo. La técnica en el voleibol no se aprende de memoria con la cabeza, sino que se vive con el cuerpo. Merleau-Ponty (2003) fundamenta esta unión de forma muy clara: "El hombre no es un espíritu y un cuerpo, sino un espíritu con cuerpo que sólo accede a la verdad de las cosas porque su cuerpo está como plantado en ellas" (p. 24).

En la cancha, esto significa que el reconocimiento del otro ocurre de forma física y sensible. Cuando una jugadora percibe el esfuerzo de su compañera al lanzarse por un balón, no está haciendo un análisis lógico, sino que está viviendo ese esfuerzo en su propia carne, es sentir que el cuerpo de una se conecta con el de la otra, el esfuerzo se siente como propio y aparece esa necesidad compartida de hacer que no caiga el balón al piso. Ahí es donde la experiencia corporal se vuelve el puente hacia la cooperación: dejamos de ser individuos aislados compitiendo y pasamos a ser un cuerpo colectivo que siente, reacciona y se cuida mutuamente para que el juego continúe.

CAPÍTULO 3

Diseño e Implementación

En el siguiente apartado se presenta la manera en que se desarrollará la propuesta curricular “El reconocimiento del otro: un puente entre la competencia y la cooperación” traduciéndose como una apuesta pedagógica concreta dentro del ámbito de la educación física. Como punto clave de partida desde los fundamentos pedagógicos, humanísticos y disciplinares que se fueron desarrollando principalmente, el diseño e implementación se organiza como el lugar donde la reflexión teórica se transforma en la acción intencionada, entrelazando el cuerpo, pensamiento, afectividad y la relación que hay entre el otro dentro de una práctica motriz.

En este sentido, la propuesta metodológica no se orientará exclusiva ni totalmente hacia el desarrollo técnico del voleibol, si no, hacia la construcción de experiencias corporales que posibiliten resignificar la competencia desde la lógica ética del reconocimiento mutuo, una cooperación consciente y formación humana. Por ende, cada experiencia pedagógica planteada va a ir en búsqueda de consolidar escenarios donde la interacción con el otro olvide el estar mediada por una rivalidad excluyente y se inicie el entendimiento de verlo como una oportunidad de crecimiento colectivo, de dialogo corporal y de una construcción compartida dotada de sentido.

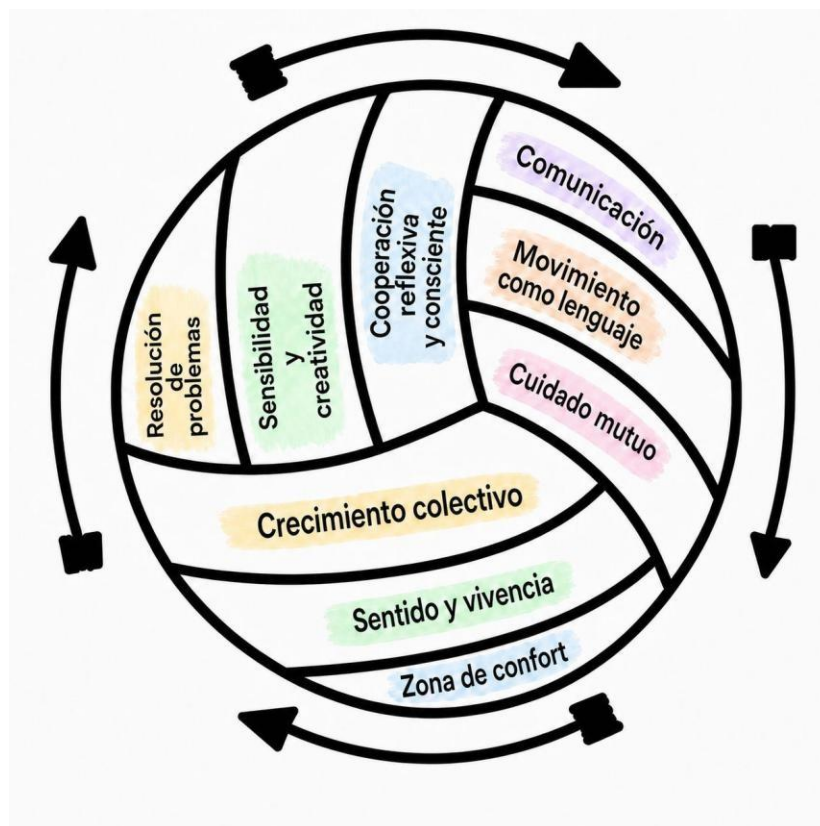
La figura 4 representa una metáfora dinámica de la práctica pedagógica y deportiva, evidenciando que el voleibol trasciende la dimensión puramente técnica para configurarse como un proceso colectivo en el que todas las acciones se encuentran interrelacionadas. Los segmentos del balón no aparecen como elementos aislados, sino que establecen vínculos tanto verticales como horizontales. Esta interconexión pone de manifiesto que el cuerpo, en su accionar dentro

de la cancha, comunica, interactúa y contribuye a la construcción de una identidad colectiva que va más allá de lo meramente técnico.

Por otra parte, las flechas que rodean el balón simbolizan la naturaleza cíclica y dinámica de este proceso, en el que nada permanece estático. De manera similar a lo que ocurre en un partido, el aprendizaje y el entrenamiento no siguen una trayectoria lineal, sino que se caracterizan por avances y retrocesos constantes. Estas dinámicas permiten la innovación, la mejora continua y la retroalimentación permanente.

Figura 4

Metáfora



Elaboración propia

Currículo

Este diseño curricular parte desde una perspectiva de Lawrence Stenhouse, el cual lo concibe no como un producto finalizado o una planificación estricta, por consiguiente, se ve como un proceso abierto que se realiza en la práctica pedagógica. De esta manera, el currículo se comprende como una hipótesis del trabajo que va orientado a la acción docente, pero que también va sujeta a la transformación a partir de las experiencias, la reflexión y la interacción con los estudiantes (Stenhouse, 2003, p.31).

Bajo este enfoque, la enseñanza del voleibol no se va a reducir a la mera transmisión de contenidos técnicos ya definidos, si no, que se va a organizar como un ambiente de investigación pedagógica donde tanto el docente como las deportistas serán participantes activamente en la construcción del aprendizaje. Esto significa que los momentos de clase no son del todo predecibles, sino que se van estructurando mediante se vea el funcionamiento de las dinámicas relacionales, las necesidades del grupo y las experiencias que surjan de este (Stenhouse, 2003, pp. 144-150).

Según Stenhouse (2003), el valor del currículo consiste en su capacidad de ser puesto a prueba en la práctica. Por ende, esta propuesta no se rige o dicta una secuencia cerrada de contenidos, sino que esta se plantea en una estructura flexible organizada en fases como son *la sensibilización, interacción y transformación*, las cuales sirven como las guías pedagógicas susceptibles de adaptación según el contexto (p.99)

Puesto que el curriculum por proceso desde la mirada propuesta y dada por Stenhouse brinda unas características por ser tan flexible y abierto, al mismo tiempo que se adapta a las circunstancias del contexto y a las dinámicas que surgen en la práctica pedagógica. Este es construido fundamentalmente por experiencias, ubicando primordialmente al estudiante como un

eje fundamental del aprendizaje y beneficiando la interpretación sobre la obtención de resultados estandarizado. De esta manera, se integran constantemente la práctica y la teoría, otorgándole el reconocimiento que el conocimiento adquiere al validarse en la acción y en la reflexión de esta.

Desde esta mirada, el docente toma una postura investigativa, generando e interpretando su práctica para el conocimiento. Donde la evaluación se ve como el proceso que acompaña a esta en el transcurso de la práctica donde orienta y reinterpreta la enseñanza.

El currículo propuesto (tabla 1) se funda en una concepción humanística del ser humano enfocada en el cuidado del otro e inspirada por la filosofía de Spinoza, donde la interdependencia es la clave de las relaciones humanas y el desarrollo integral. Según este punto de vista, la persona no se considera un ente solitario, sino que sus capacidades de acción son mejores cuando interactúan con otras personas, lo cual incita a valores como la empatía, la cooperación y la reciprocidad. En este sentido, la Educación Física pasa de una visión tradicional centrada en el rendimiento técnico y competitivo hacia una formación integral ética, social y emocional. El voleibol es percibido como un medio pedagógico porque su lógica requiere la cooperación constante entre quienes participan. Esto ilustra cómo las acciones individuales conforman una unidad. De ahí, la educación física pasa de ser un ámbito donde la competencia desaparece, siendo más una oportunidad para el crecimiento colectivo y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la cooperación. El deporte se vuelve una herramienta para desarrollar y fortalecer estas habilidades de colaboración y respeto en un entorno de juego.

Tabla 1

Currículum (fundamentación teórica)

Características del ser humano	Contenidos teóricos	Experiencia corporal- Merleau Ponty	VOLEIBOL (Medio)
Cooperación reflexiva y consciente	Conciencia social y sensibilidad humana	Sensibilidad y creatividad	-Técnica Postura corporal -Táctica Desplazamientos, ubicación -Realidad de juego Lectura de juego
	Percepción y experiencia		
	Persona con mérito (respuesta adecuada a las razones para actuar)		
Cuidado mutuo	Diálogo	Movimiento como lenguaje	
	Intervención (de pasivos a activos)		
	Responsabilidad (relaciones entre las personas y sus acciones)		
Crecimiento colectivo	Curiosidad (desde la praxis y el cuerpo)	Sentido y vivencia	
	Libertad humana (paz mental y alegría)		
	Construcción social (Autonomía e integridad)		

Además, el desarrollo del currículo (tabla 2) se inscribe en un enfoque procesual, en relación con los planteamientos de Lawrence Stenhouse, donde este no se concibe como un producto finalizado, sino como una construcción dinámica que se organiza en la práctica. Metodológicamente, se apoya en la pedagogía crítica de Paulo Freire, beneficiando el diálogo horizontal, la problematización y la reflexión sobre la acción como ejes del aprendizaje. Con este planteamiento, el docente asume un rol mediador que promueve la construcción colectiva del

conocimiento a partir de situaciones reales del juego, favoreciendo tanto el desarrollo motriz como la interpretación de las relaciones interpersonales. Por ende, la evaluación tiene un carácter formativo y continuo el cual está orientado a no solo a valorar el desempeño técnico, sino también en analizar los procesos de interacción, actitudes y transformaciones en la convivencia.

Tabla 2

Curriculum (implementación)

Método	Cómo se aplica - Fases	Actividad	Didáctica	Evaluación- Lawrence Stenhouse
Resolución de problema	1.Acercamiento con problemas de respuesta sencilla, búsqueda de relacionamiento de las deportistas.	1.Palabras al vuelo 1.Nudo humano	Método de proyectos Aprendizaje cooperativo- Johnson y Johnson	1.Evaluar hipótesis 2.Mejorar el juicio del profesor Instrumento o -Diarios de campo del docente Observador pasivo y observador activo -Diarios de campo estudiantes La voz de la práctica Preguntas problematizadoras del diario de campo de los estudiantes 1. ¿Cómo se sintieron en la clase?(sea bueno,
	2.Problemas con varias respuestas para la ejecución, relación desde el entendimiento del otro.	1.Cañones y castillos 2.Blanco móvil		
	3.Problemas con respuesta en la comunicación no verbal y verbal.	1.Bombardeo 2.Sin teléfono		
Comunicación	1.Comunicación no verbal (gestos, tensión, emociones) 2.Comunicación verbal (comentarios positivos, neutrales o negativos) 3.Comunicación consiente (Hablar	1.Pulso compartido 2.Sincronización corporal		
		1.Cancha parlante 2.El termómetro del		

	con intención)	juego		regular o malo) 2. ¿Cómo se sintieron con sus compañeras? (sea bueno, regular o malo)
		1. Guía de impacto 2. Sinergia de voces		3. ¿Cómo se sintieron en la competencia? (cuando juegan rey de cancha)
Zona de confort	1. Trabajo con la compañera que menos se relaciona. 2. Trabajo con la compañera que no hay buena relación.	1. Un nuevo mundo 2. Rebote guiado		
		1. ¿pies o manos? 2. El ojo de la aguja		

Evaluación

La implementación en el modelo de Stenhouse se define por la experimentación, ya que no se espera que el docente sea un simple transmisor de contenidos, sino un investigador que valida la propuesta en su contexto particular. Como señala el texto en su introducción, el currículo se concibe como un análisis de la práctica, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas, esto significa que llevar a cabo el currículo implica observar cómo las ideas educativas reaccionan ante la realidad de la cancha. El autor es enfático al definir que un currículum “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” (Stenhouse, 2003, p. 29). Por tanto, la implementación es, en esencia, una ‘hipótesis’ que el profesor verifica día a día.

Para que la implementación sea efectiva, debe existir una transformación en la identidad del profesor. No puede haber una aplicación real del currículo si el docente no se involucra intelectualmente en el proceso. Stenhouse (2003) sostiene una máxima fundamental: “No hay

desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor” (p. 197), en este sentido, la implementación se lleva a cabo a través del perfeccionamiento del ‘arte’ de enseñar, ya que el currículum es el medio a través del cual el profesor puede aprender su arte y puede adquirir conocimiento. Así, el docente no solo implementa para que el alumno aprenda, sino que implementa para investigar su propia enseñanza, convirtiendo la cancha en un lugar para analizar la práctica pedagógica.

Con la ayuda de este currículo se requiere abandonar la rigidez de los resultados previstos (objetivos conductuales) y centrarse en la calidad del proceso. La implementación se guía por lo que Stenhouse llama "principios de procedimiento", que son reglas de actuación que orientan la labor docente sin dictar un resultado único, donde el foco está en que el profesor mantenga la coherencia entre lo que enseña y cómo lo enseña. En este sentido, el autor afirma: “La mejora de la enseñanza por medio de la investigación y desarrollo del currículum se produce gracias a la mejora del arte del profesor, no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje pretendidos de antemano” (Stenhouse, 2003, p. 16).

La implementación se realiza fomentando un clima de discusión y colaboración constante, donde el conocimiento no es algo que se entrega, sino un proceso de pensamiento que se construye mediante la crítica y el diálogo entre todos los estudiantes.

La implementación no termina con la clase, sino que se retroalimenta de una evaluación constante que no busca calificar, sino comprender. Se desarrollará en dos diarios de campo, uno del profesor y uno del estudiante, en donde se jugarán roles de observador pasivo-activo y participación directa (que se identificara como la voz del desarrollo). De estos diarios de campo, se busca analizar tres puntos claves, para entender qué principios de la propuesta curricular están funcionando y cuales necesitan ser ajustados según la realidad del grupo y del ser humano a formar:

1. ¿Cómo se sintieron en la clase? (sea bueno, regular o malo)
2. ¿Cómo se sintieron con sus compañeras? (sea bueno, regular o malo)
3. ¿Cómo se sintieron en la competencia? (cuando juegan rey de cancha)

Puesto que Stenhouse define el currículo como una tentativa o una hipótesis, la implementación consiste en poner a prueba esa idea. El diario de campo es el espacio donde se recolectan las evidencias de esa prueba. Stenhouse (2003) explica la importancia de esta observación detallada para que el currículo sea realmente operativo:

"Un currículum 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" (pág. 29).

El diario de campo permite que esa discusión crítica no sea abstracta, sino que se base en hechos narrados, sin este registro, la evaluación sería ciega y la implementación se convertiría en una repetición mecánica de pasos.

La implementación se lleva a cabo plenamente cuando el profesor asume un rol investigador (activo y pasivo) que permite al docente tomar distancia de su acción y analizarla como un objeto de estudio. El autor es muy claro sobre la posición privilegiada del profesor para realizar esta evaluación: "El profesor se halla en una situación ideal para investigar su propia labor. Puede observar de cerca y a lo largo de un período de tiempo el desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza" (Stenhouse, 2003, p. 203).

La evaluación impulsada por el diario de campo permite detectar la discrepancia entre lo que el profesor aspiraba a hacer y lo que realmente logró. Según Stenhouse, reconocer este "fallo" o diferencia es lo que realmente genera desarrollo profesional y curricular, ya que obliga al docente a teorizar sobre su práctica y a proponer nuevas formas de acción.

El texto menciona que el currículo debe concebirse: "...como un análisis de la práctica, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas" (Stenhouse, 2003, p. 2).

Por lo tanto, esta herramienta no es un simple cuaderno de anécdotas; es el instrumento que permite que la evaluación se convierta en una guía para la resolución de problemas. Al registrar cómo se resuelven los conflictos o cómo se despierta el interés en una situación particular, la evaluación asegura que la implementación sea flexible, inteligente y, sobre todo, profundamente educativa.

Para concluir, llevar a cabo un currículo implica un ejercicio de honestidad intelectual donde el docente analiza las discrepancias entre lo que intentó hacer y lo que realmente sucedió. Al ser el currículo un análisis de la práctica, su implementación exige que el profesor recoja datos, reflexione sobre ellos y ajuste la hipótesis curricular. Este ciclo de acción-reflexión es lo que permite que el currículo no sea un documento estático, sino una herramienta dinámica que evoluciona a medida que los profesores y estudiantes profundizan en su comprensión mutua y en la práctica.

Instrumento: Diario de campo

El instrumento que utilizamos en la implementación de nuestro proyecto es el Diario de campo. El del docente, nos ayudará a entender realmente que pasa en las deportistas durante el desarrollo de la clase, no será un simple cuaderno de notas, sino un espacio de reflexión donde plasmamos todo aquello que percibimos durante la sesión de clase.

Como bien explica Miguel Angel Zabalza (2004), los diarios son: Documentos en los que los profesores y profesoras registran sus impresiones sobre lo que va ocurriendo en sus clases

(...) No se trata de registrarlo todo, sino de anotar aquello que a nuestro juicio resulta más significativo. (p. 15)

Desde aquí tendremos dos miradas importantes que dejarán en evidencia el desarrollo de la clase, la participación activa (profesor queda la clase) y la participación pasiva (profesor que observa). Este diario de campo, registrará gestos, emociones, palabras y actitudes de cada sesión de clase, que nos ayudará a saber si la metodología de clase, el quehacer docente y la planeación están avanzando hacia el reconocimiento del otro.

Si el diario docente es la mirada desde afuera, el diario del estudiante es el corazón del proyecto, porque es donde ellas se vuelven las protagonistas de su propio aprendizaje y experiencia. Queremos que este sea un espacio personal donde la deportista deje de ser solo alguien que sigue instrucciones y empiece a reflexionar sobre lo que le pasa al entrenar, jugar y competir mientras se relaciona con las demás deportistas.

Como explican Porlán y Martín (1991) al hablar de este instrumento: El diario del alumno es un instrumento útil para que este reflexione sobre su propia realidad y para que el profesorado pueda conocer las ideas, sentimientos y dificultades que experimentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje. (p. 23)

Este diario nos permite entrar en ese mundo de la percepción del que habla Merleau-Ponty, no nos interesa que escriban datos técnicos, sino que puedan plasmar sus vivencias. Por ejemplo, en lugar de anotar “hoy practicamos remate”, buscamos que escriban “hoy sentí frustración al fallar, pero el gesto de apoyo de mi compañera me ayudó a seguir”, de esta manera el diario se convierte en el registro de su experiencia corporal.

Al escribir lo que vivieron, las deportistas empiezan a ser conscientes de cómo están tratando a la otra y de qué sentimientos les genera la competencia. Al final, este diario de campo

nos permitirá saber si el voleibol está siendo ese puente hacia la cooperación, en donde ellas reconocen el cambio y la importancia de quienes las acompañan en el equipo.

El objetivo de estos diarios (docente y deportista) es ayudarnos a detenernos y pensar sobre la práctica, ya que en el voleibol las cosas pasan muy rápido, entonces nos permite, después de terminar la sesión de clase, sentarnos a describir lo que pasó, buscando transformar la experiencia en conocimiento, es decir, que lo que vivimos en la cancha fuera del cansancio, se convierta en un aprendizaje real sobre cómo nos estamos relacionando.

De esta manera, los diarios de campo son el cimiento sobre el cual se construirán los hallazgos del proyecto. Es ahí donde la práctica deja de ser solo un entrenamiento y se convierte en información del cómo se están permeando las deportistas. Los resultados no serán sólo opiniones, sino un fruto de un análisis de lo que realmente se vivió en cada sesión. Como bien señala, Antonio Latorre (2003): El análisis de los datos es un proceso continuo de examen de la información que se va obteniendo... Los diarios de campo nos permiten reconstruir la realidad de lo que sucede para darle un sentido pedagógico y extraer conclusiones que mejoren la práctica. (p. 102)

Finalmente, al cruzar lo que observamos como docentes con lo que ellas sienten como deportistas, podremos ver con claridad si el voleibol realmente funcionó como ese puente hacia la cooperación y que el reconocimiento del otro no fue solo una idea, sino una experiencia que se sintió y se vivió en cada sesión de clase.

Imagen 1

Diarios de campo



Fotografía propia

Diarios de campo del docente

Nuestro diario de campo permite captar esos pequeños detalles que pasan volando en medio de la intensidad de la sesión de clase, se trata de observar y leer que está pasando desde la emoción y desde lo corporal entre las deportistas: el como una mirada de apoyo o de juzgamiento cambia el ánimo del equipo. En este apartado presentamos una evidencia significativa que quedo registrada en el diario, donde lo que planeamos desde la teoría se convirtió en una realidad

palpable en la cancha. La siguiente cita muestra esos momentos clave donde el reconocimiento del otro dejó de ser un concepto y se transformó en una práctica de cooperación.

El clima frío hace que la actividad sea neutra y seria. Durante el ejercicio de nombres y frutas, y golpear el balón, no se ayudaban, sino que esperaban a que cada una supiera qué decir. Después encontraron la dinámica de darle un orden a cada fruta y se ayudaban.

Cuando era el orden del abecedario la que sí sabía una fruta con la letra, la gritaba y la ayudaban las otras compañeras. (Diario de Campo Número 4)

Estos fueron algunos de los relatos que como profesores nos hicieron sentir que estábamos haciendo las cosas bien y que el proyecto iba por buen camino, el ver como las deportistas lograron salir de la situación que les generaba conflicto e incomodidad, primeramente, con autorreflexión y después con el apoyo de las compañeras cercanas para por último llevarlo al trabajo grupal.

Reconocemos que el proceso que vivimos con ellas en ningún momento fue un trabajo lineal, siempre habían subidas y bajadas, frente a cosas externas y otras propias de las deportistas que hacían varias el ánimo dentro de la sesión, sin embargo, no fue impedimento para que, a partir de las experiencias y las relaciones sociales, se lograra estabilizar y llegar al objetivo de la sesión.

Diarios de campo estudiantes

Estos diarios de campo nos abren las puertas a lo que realmente sucede dentro de la práctica de la sesión. En estos relatos, el voleibol deja de ser una serie de ejercicios técnicos para convertirse en una experiencia vivida, en donde cada deportista pudo colocar en palabras lo que cada una sintió y experimentó durante los ejercicios y el relacionamiento con las demás. Aquí

cabe resaltar que el diario que ellas escribieron tenía unas preguntas problemáticas, que debían tener en cuenta a la hora de empezar a escribir:

1. ¿Cómo se sintieron en la práctica? (sea bueno, regular o malo)
2. ¿Cómo se sintieron con sus compañeras? (sea bueno, regular o malo)
3. ¿Cómo se sintieron en la competencia? (sea bueno, regular o malo)

Estas evidencias son el reflejo de su propia curiosidad epistemológica y del proceso en el que empezaron a ver a su compañera no como una pieza del equipo sino como un otro esencial para su propio crecimiento.

Lo que más puedo destacar de la clase es que hubo mucha motivación y ánimos por parte del equipo. En todo momento sentí el apoyo de las muchachas así uno se equivocará. También ellas te explicaban ejercicios o tips para realizar las técnicas, lo cual me parece genial porque se sentía como un verdadero equipo. A su vez, no existe mal ambiente por parte de las chicas cuando errabas, por el contrario, decían “para eso es el entrenamiento” o un “vamos, vamos la siguiente”, lo cual motivaba mucho y lo llenaban a uno de confianza para seguir. Esta misma motivación la vi cuando estábamos jugando rey de cancha. Diario de Campo Número 16, I.

Este fragmento muestra una de las vivencias de las deportistas, donde experimentaron sensaciones negativas y positivas y en el transcurso de la clase lograron canalizar o entender por qué se presentaban y así mismo poder actuar y solucionar, por otro lado, la relación entre ellas fue más amena en el transcurso de las actividades, entendiendo la diferencia de dominio de las mismas y la capacidad de adaptarse, haciendo que fuera un reto más, el ayudar a la compañera para completar la actividad.

Esto nos deja en evidencia cómo cada deportista es capaz de reconocer cómo se siente, como se siente la otra y cómo esto afecta la sesión de clase, y desde allí actuar para la mejora de

la misma. Esa capacidad de sentar cabeza, e intentar cambiar el ánimo desde la comunicación asertiva con una simple palabra o gesto, nos hace creer que si se es posible reconocer al otro durante la competencia.

CAPÍTULO 4

Resultados

Análisis deportistas

Con base en los fragmentos del diario de campo de los deportistas, desarrollado durante dieciséis sesiones, se realizó un proceso de selección y análisis orientado por tres características humanas: cooperación reflexiva y consciente, cuidado mutuo y crecimiento colectivo. En un primer momento, se revisaron los apuntes y se seleccionaron aquellos fragmentos que evidenciaban alguna de estas características dentro de la experiencia de clase. Posteriormente, en el análisis 1, se asignaron palabras clave que permitiera sintetizar el sentido principal de cada fragmento, respetando lo expresado en el diario. Luego, en el análisis 2, esas palabras clave fueron agrupadas en categorías más amplias, con el fin de reconocer patrones comunes entre las sesiones. A partir de esta organización, se realizó un conteo porcentual para identificar cuáles categorías tuvieron mayor presencia en el proceso y, finalmente, se construyó una definición de cada una de ellas con base en los fragmentos del diario de campo, es decir, desde las experiencias vividas y no desde una conceptualización externa.

Imagen 2

Ejemplo de tabla de análisis

Características del ser humano	Fragmentos	Analisis 1	Analisis 2	Conteo
cooperacion reflexiva y consciente	Me sentí un poco molesta con mis compañeras porque no lograron concentrarse para realizar un ejercicio tan sencillo, el cual no tenía mayor ciencia, más que pasar un balón -_-	frustacion	Conducta	5
cooperacion reflexiva y consciente	En la clase de hoy me sentí incómoda porque mis compañeras llegaron tarde y no iniciamos el entrenamiento en el horario habitual.	inconformidad	Situacional	6
cooperacion reflexiva y consciente	es molesto llegar temprano y tener que esperar a los demás. Aparte de que llegan tarde, se ponen a conversar.	impaciencia	Situacional	
Cuidado mutuo	Me senti bien con mis compañeras en la clase de hoy.	comodidad	paz	4
Cuidado mutuo	Me senti igual que siempre con mis compañeras	rutinario	paz	
Cuidado mutuo	No quise jugar con ganas porque no siempre puedo ser paciente cuando mis compañeras hacen todo MAL	dependencia	Apego	2
Cuidado mutuo	Regular, debido a que varios ejercicios no podia realizarlos de forma constante, por lo cual sabia que podia frustrar a mi compañera	entendimiento	observacion	4
Crecimiento colectivo	En la competencia que hicimos de manera individual, duplas y tríos me pareció divertido porque con quienes me tocó lo hicieron bien.	diversion	Vínculo	5
Crecimiento colectivo	Al momento de competir con el equipo menores fue estresante porque mis compañeras estaban perdidas, y no me gusto haber jugado.	Desmotivacion	Sobrecarga	5

Elaboración propia

La cohesión (20%) dentro del diario de campo se entiende como la capacidad del equipo para conectarse en la práctica, trabajar con seguridad y darle sentido colectivo a cada ejercicio, no solo desde la ejecución técnica, sino también desde la forma en que cada jugadora se comunica, se ubica y responde a las demás. Esta cohesión aparece cuando el grupo logra desarrollar actividades coordinadas, como pasar el balón intercalando dedos y antebrazos, jugar “rey de cancha” con entendimiento entre compañeras o armar balones con la intención de facilitar el juego de otra persona. Se caracteriza por la buena energía, el compromiso, la paciencia, la disposición para trabajar en equipo y la necesidad de reconocer cuándo un balón corresponde a una misma o a una compañera. Sin embargo, esta cohesión se ve dificultada cuando falta compromiso en la asistencia, cuando hay un desnivel fuerte entre los niveles de juego, cuando los ejercicios grupales generan frustración o cuando la comunicación se vuelve brusca y afecta emocionalmente a otras compañeras. Por eso, desde la experiencia narrada, la cohesión no es solamente estar juntas en la cancha, sino lograr que el trabajo compartido tenga confianza, coordinación y una actitud que permita que el equipo funcione mejor.

La comprensión (17,5%) dentro del diario de campo se entiende como la capacidad de reconocer, desde la misma experiencia de juego, qué está pasando con la técnica, con el cuerpo y con el equipo. Esta comprensión aparece cuando el ejercicio de recepción obliga a mantener el balón en el aire y a controlar cada movimiento, haciendo que la técnica no se realice de manera automática, sino con mayor conciencia. También se evidencia cuando se reconoce que algunos remates y dedos ya salen con más precisión, pero que todavía hace falta practicar más, especialmente el saque por arriba, o cuando se identifica la necesidad de entender mejor la posición de central para evitar choques con otras jugadoras y prepararse mejor para atacar. En lo colectivo, la comprensión se caracteriza por darse cuenta de que el juego solo fluye cuando el equipo logra soltarse, apoyarse y mantener una misma sintonía, porque en voleibol no basta con que una sola persona mejore si el grupo no trabaja unido. Sin embargo, esta comprensión se ve dificultada por la falta de apoyo entre compañeras, el poco control de las emociones, las malas actitudes dentro del juego, la falta de motivación de algunas jugadoras y el hecho de que no todas estén en el mismo nivel. Por eso, desde los fragmentos del diario, comprender no es solo saber hacer un gesto técnico, sino entender cómo la actitud, la práctica, la posición en cancha y el trabajo conjunto influyen directamente en que el juego pueda fluir.

La adaptación (15%) dentro del diario de campo se entiende como la capacidad de ajustar la respuesta del equipo a lo que va ocurriendo en la cancha, especialmente cuando las jugadas no salen como se esperan o cuando el partido exige mayor comunicación, ubicación y reacción. Esta adaptación aparece cuando se reconoce la importancia de hablar para no dejar morir el balón, asumir la jugada cuando existe la posibilidad de alcanzarla y confiar en las compañeras para que esa seguridad colectiva también fortalezca la confianza individual. Se caracteriza por la necesidad de organizarse mejor, moverse más, controlar las jugadas para que sean realmente

estratégicas, reforzar la ubicación dentro de la cancha, entender la rotación y reaccionar ante los espacios vacíos que se generan durante el juego. Sin embargo, esta adaptación se ve dificultada cuando el equipo no se comunica con claridad, cuando unas jugadoras callan y otras gritan, cuando se atribuye el balón a una persona específica y se deja caer, o cuando la confusión, la falta de organización, la mala ubicación y la poca reacción impiden que el juego fluya. Por eso, desde los fragmentos del diario, adaptarse no significa solamente cambiar de posición, sino aprender a leer el juego, tomar decisiones en el momento y responder colectivamente para que el equipo pueda sostener mejor cada jugada.

Lo situacional (15%) dentro del diario de campo se entiende como el conjunto de circunstancias que rodean el entrenamiento y que influyen directamente en la forma en que se vive la práctica. Este concepto aparece cuando se expresa incomodidad porque las compañeras llegan tarde, cuando se vuelve molesto esperar a quienes no respetan el horario o cuando la clase pierde orden porque algunas personas conversan o no siguen instrucciones. También se evidencia en los momentos de tensión entre compañeras, en las actitudes poco constructivas durante el partido y en la frustración que produce entrenar con buena disposición sin ver avances claros en el equipo. Se caracteriza, entonces, por la manera en que el ambiente, la puntualidad, la actitud y la organización afectan la dinámica de la clase. Sin embargo, lo situacional se ve dificultado cuando hay impuntualidad, desorden, falta de atención, poca actitud de equipo o comentarios que no aportan al trabajo colectivo. Por eso, desde los fragmentos del diario, lo situacional no es simplemente “lo que pasa” en el entrenamiento, sino cómo esas circunstancias condicionan el ánimo, la concentración y la posibilidad de que el equipo trabaje mejor.

La conducta (12,5%) dentro del diario de campo se entiende como la manera en que cada jugadora responde al entrenamiento, tanto desde su actitud como desde su disposición para

corregir y mejorar. Esta conducta aparece cuando se siente molestia porque algunas compañeras no logran concentrarse en ejercicios sencillos, cuando el entrenamiento se vuelve desordenado o cuando el equipo funciona más lento al jugar en posiciones que no son las habituales. También se evidencia cuando se reconoce que la confusión sobre cómo ubicarse en la cancha ocasiona puntos innecesarios, o cuando se percibe que algunas jugadoras no tienen la misma disposición para corregir sus errores. Se caracteriza por la concentración, la voluntad, la responsabilidad en cancha y la capacidad de mantener actitud incluso cuando el juego no está saliendo bien. Sin embargo, la conducta se ve dificultada por la falta de atención, el desorden, la confusión táctica, la poca voluntad y la actitud de rendirse cuando se siente que las demás también están fallando. Por eso, desde los fragmentos del diario, la conducta no es solo una forma de comportarse, sino la manera en que cada persona asume su papel dentro del equipo y decide si aporta o no al funcionamiento colectivo.

La sobrecarga (17,24%) dentro del diario de campo se entiende como la sensación de estrés, frustración y agotamiento que aparece cuando el esfuerzo individual no alcanza para compensar la falta de funcionamiento colectivo. Esta sobrecarga aparece cuando competir con el equipo se vuelve estresante porque las compañeras están perdidas, cuando se sabe cómo debería hacerse una recepción, pero al ejecutarla el balón sale lejos, corto o bajo, o cuando el ejercicio pierde fluidez y genera frustración. También se evidencia cuando se siente que el equipo está desorientado, que no funciona como debería o que algunas personas no se esfuerzan por aprender aspectos básicos del voleibol, lo cual termina ocasionando más confusión. Se caracteriza por la frustración técnica, el cansancio emocional, la sensación de no entenderse como equipo y el intento de dar ánimos a pesar de que no todas las personas muestran disposición. Sin embargo, esta sobrecarga se ve provocada por la falta de compromiso, la poca claridad en el juego, la

desorientación colectiva y la dificultad de sostener una actitud positiva cuando las demás no parecen disponerse realmente al trabajo. Por eso, desde los fragmentos del diario, la sobrecarga no es solo cansancio físico, sino el peso emocional de intentar que el equipo funcione cuando la responsabilidad parece no estar repartida de manera equilibrada.

El vínculo (17,24%) dentro del diario de campo se entiende como la conexión que se forma con las compañeras cuando el trabajo en cancha se siente cómodo, comprometido y con buena energía. Este vínculo aparece cuando las competencias individuales, en duplas o en tríos resultan divertidas porque las personas con quienes se trabaja responden bien, o cuando un comentario positivo sobre la recepción de las centrales motiva a seguir mejorando una habilidad que antes se sentía débil. También se evidencia al disfrutar jugar con amigas, al sentir una actitud diferente durante el partido o al reconocer que con una compañera hubo compromiso y ganas de sacar adelante cada ejercicio. Se caracteriza por la confianza, la motivación, la buena energía, la compatibilidad en el juego y la sensación de que el esfuerzo compartido hace más agradable la práctica. Sin embargo, este vínculo se ve dificultado cuando solo se juega con las mismas personas, cuando no se rota lo suficiente para fortalecer la dinámica general del equipo o cuando falta actitud y compromiso en quienes participan. Por eso, desde los fragmentos del diario, el vínculo no es solo cercanía personal, sino una forma de conexión en cancha que permite disfrutar, confiar y reconocer con quiénes el juego puede construirse mejor.

La autonomía (13,79%) dentro del diario de campo se entiende como la capacidad de asumir la responsabilidad personal dentro del juego, entendiendo que cada jugadora tiene la posibilidad de intervenir y aportar cuando el balón lo permite. Esta autonomía aparece cuando se gana el rey de cancha con el trío, cuando la confianza con las compañeras genera mayor seguridad para jugar o cuando se valora que las centrales estén recibiendo mejor porque se ha

tratado de hacer el trabajo con actitud. También se refleja en la frase de la entrenadora de que “no existen tuyos en el voleibol, todos son míos”, porque muestra que cada balón puede convertirse en una responsabilidad propia si existe la posibilidad de llegar a él. Se caracteriza por la seguridad, la actitud, la confianza en las propias capacidades y la decisión de no quedarse esperando a que otra persona resuelva la jugada. Sin embargo, esta autonomía se ve dificultada cuando se atribuye el balón únicamente a otra compañera, cuando no se asume la posibilidad de intervenir o cuando la seguridad depende demasiado de estar solo con personas de confianza. Por eso, desde los fragmentos del diario, la autonomía no significa jugar de manera individualista, sino tener la responsabilidad suficiente para actuar dentro del equipo sin renunciar al propio papel en la cancha.

La determinación (13,79%) dentro del diario de campo se entiende como la capacidad de insistir en el trabajo, incluso cuando el ejercicio no sale completamente bien desde el inicio. Esta determinación aparece cuando se considera necesario repetir una actividad hasta que salga de forma fluida, porque reta al equipo a mejorar y a realizar los movimientos de manera más controlada y consciente. También se evidencia cuando, después de una llamada de atención de la entrenadora, el juego cambia y se nota mayor compromiso y responsabilidad, o cuando se reconoce que una posición importante puede ser una oportunidad para maximizar el propio potencial. Se caracteriza por la insistencia, el compromiso, la buena actitud y la disposición de asumir la dificultad como parte del proceso de mejora. Sin embargo, esta determinación se ve dificultada cuando los ejercicios no fluyen, cuando falta responsabilidad o cuando el equipo no mantiene una actitud suficientemente comprometida para avanzar. Por eso, desde los fragmentos del diario, la determinación no es simplemente querer mejorar, sino mantenerse en el esfuerzo hasta que el cuerpo, la técnica y el equipo empiecen a responder con mayor seguridad.

La solidaridad (13,79%) dentro del diario de campo se entiende como la disposición de las jugadoras para sostener el trabajo colectivo, reconociendo que el aprendizaje no depende solo de una persona, sino del esfuerzo compartido. Esta solidaridad aparece cuando se siente que todas se están esforzando, cuando el equipo empieza a entender mejor la posición que le corresponde en cancha o cuando, a pesar de equivocarse, las compañeras tratan de mejorar juntas. También se evidencia cuando se valora que algunas jugadoras se sintieron cómodas, avanzaron bastante o demostraron claridad en ciertos momentos del juego. Se caracteriza por el esfuerzo común, el reconocimiento del avance de las demás, la comodidad en el trabajo grupal y la intención de mejorar sin abandonar a las compañeras en el proceso. Sin embargo, esta solidaridad se ve dificultada cuando el trabajo se vuelve demasiado individual, cuando hay poca interacción, cuando el grupo permanece muy callado o cuando todavía falta buscar más el balón. Por eso, desde los fragmentos del diario, la solidaridad no es solo apoyar de palabra, sino construir una forma de entrenamiento en la que los errores, los avances y el esfuerzo se asumen como parte de un proceso compartido.

La reciprocidad (25%) dentro del diario de campo se entiende como una dinámica de apoyo mutuo en la que el aprendizaje se sostiene entre quienes comparten la práctica, porque no basta con esforzarse individualmente si el ambiente no permite corregir, motivar y acompañar el error. Esta reciprocidad aparece cuando se reconoce que falta mejorar el físico para rendir mejor en cancha, pero también cuando la profesora exige más porque reconoce las capacidades de la jugadora y esa exigencia termina convirtiéndose en motivación para hacer uno de sus mejores remates. También se evidencia en el entrenamiento con los hombres, donde se sintió apoyo constante, consejos técnicos y una actitud positiva frente al error, con frases como “para eso es el entrenamiento” o “vamos, la siguiente”, lo cual generaba confianza para seguir intentando. Se

caracteriza por el respaldo, la motivación, la explicación entre compañeros, la confianza y la posibilidad de equivocarse sin sentir que el equipo se viene encima. Sin embargo, esta reciprocidad se ve dificultada cuando no se entrena como se debe, cuando el sistema de juego pierde fluidez, cuando la frustración técnica pesa demasiado o cuando el error se convierte en presión en vez de aprendizaje. Por eso, desde los fragmentos del diario, la reciprocidad no es solamente recibir apoyo, sino construir una relación en la que cada corrección, ánimo o consejo permite que el esfuerzo individual también tenga un sentido compartido.

La paz (20%) dentro del diario de campo se entiende como la sensación de tranquilidad que aparece cuando el trabajo con las compañeras se vive sin tensión fuerte y permite compartir la práctica de manera cómoda. Esta paz aparece cuando se expresa que la clase se sintió bien con las compañeras, cuando la relación con ellas se mantiene estable o cuando en rey de cancha se logra jugar bien junto a otra persona. También se evidencia cuando se trabaja con chicas con quienes tal vez no existe una cercanía profunda, pero aun así hay comprensión y apoyo mutuo. Se caracteriza por la comodidad, la estabilidad emocional, la posibilidad de trabajar con distintas personas y la sensación de que el ambiente permite jugar sin cargar con conflictos innecesarios. Sin embargo, esta paz se ve dificultada cuando falta comprensión, cuando no hay apoyo entre compañeras, cuando aparecen tensiones o cuando se vuelve difícil trabajar con personas fuera del círculo más cercano. Por eso, desde los fragmentos del diario, la paz no es ausencia total de problemas, sino un ambiente suficientemente tranquilo y respetuoso para que el juego pueda desarrollarse con confianza y sin desgaste emocional.

La observación (20%) dentro del diario de campo se entiende como la capacidad de reconocer lo que ocurre en la práctica más allá de la jugada inmediata, prestando atención tanto al rendimiento propio como a la actitud del equipo. Esta observación aparece cuando se

identifica que algunos ejercicios no se pueden realizar de forma constante y que eso podría frustrar a una compañera, o cuando se nota que algunas personas se ponen bravas y dejan de escuchar a las demás. También se evidencia cuando se reconoce que en rey de cancha el equipo jugó bien porque hubo entendimiento, o cuando al inicio de la clase se percibe que la actitud de las chicas estaba apagada o dormida. Se caracteriza por la lectura del ambiente, la conciencia sobre los errores, la atención a las emociones del grupo y la capacidad de notar cuándo el equipo fluye o cuándo se bloquea. Sin embargo, esta observación se ve dificultada cuando la rabia impide escuchar, cuando la frustración pesa más que el análisis o cuando no se reconoce cómo las actitudes afectan el funcionamiento del equipo. Por eso, desde los fragmentos del diario, observar no es solo ver lo que pasa, sino entender cómo los errores, las emociones y la disposición de las compañeras influyen directamente en la dinámica del juego.

El desinterés (15%) dentro del diario de campo se entiende como una forma de desconexión que aparece cuando la jugadora no logra sentirse completamente enfocada o correspondida dentro del entrenamiento. Este desinterés aparece cuando se siente que la clase habría sido mejor si se hubiera trabajado con la malla de la cancha grande, cuando hay enojo por no ganar ningún set a pesar del esfuerzo o cuando se exige una buena recepción y parece que las compañeras no escuchan. También se evidencia cuando, aunque el equipo estaba bien formado para jugar rey de cancha, la preocupación por otras cosas impidió jugar de la mejor manera. Se caracteriza por la pérdida de concentración, la frustración, la incomodidad con las condiciones del entrenamiento y la sensación de que el esfuerzo propio no conecta con la respuesta del equipo. Sin embargo, este desinterés se ve reforzado por la falta de escucha, la incomodidad del espacio, la frustración competitiva y las preocupaciones externas que afectan la presencia en el juego. Por eso, desde los fragmentos del diario, el desinterés no es simplemente falta de ganas,

sino una dificultad para mantenerse conectada cuando el contexto, el equipo o la mente no permiten estar plenamente dentro de la práctica.

Análisis profesores

Este análisis tuvo el mismo procedimiento que el anterior. Los fragmentos seleccionados resaltan la transición de un grupo inicial hacia un proceso dirigido en búsqueda del desarrollo del proyecto según las características del ser humano a formar, cabe recalcar que no fue un proceso lineal ni constante, se presentaron situaciones que nos hicieron modificar y adaptar ejercicios; formas de explicar y dirigir las sesiones, para que las deportistas entraran en sintonía y disposición para el desarrollo.

Lo social (50%) dentro del diario de campo lo entiendo como la manera en que las relaciones entre compañeras influyen directamente en el desarrollo de la práctica, ya sea fortaleciendo el trabajo colectivo o generando tensiones dentro del grupo. Lo puedo ver cuando Natalia tiende a preocuparse más por las demás, cuando la terna de Lina, Claret y Mapis trabaja bien y se dan cumplidos, o cuando se genera una relación más cercana y mayor comunicación entre compañeras que casi no suelen trabajar juntas. También lo noto cuando varias deportistas apoyan la actividad que se necesita realizar o cuando las parejas construyen estrategias parecidas para resolver el ejercicio. Se caracteriza por la preocupación por la otra, la cooperación, la comunicación, los cumplidos y la posibilidad de acercarse a compañeras con quienes normalmente no se interactúa tanto. Sin embargo, lo social se dificulta cuando aparece disgusto frente a una compañera nueva, cuando un comentario negativo condiciona la actitud de las demás o cuando la presencia de alguien genera incomodidad antes de permitir una relación real dentro de la práctica. Por eso, desde los fragmentos, entiendo lo social no solo como estar juntas

en el mismo espacio, sino como la forma en que las relaciones, comentarios y actitudes construyen o dañan la dinámica del equipo.

El diálogo (25%) dentro del diario de campo lo entiendo como la capacidad de comunicarse y escucharse durante el ejercicio para que el trabajo no dependa solamente del movimiento, sino también de la conexión entre las compañeras. Lo puedo ver cuando los ejercicios empiezan a mejorar después de una retroalimentación, porque la palabra permite corregir, ajustar y entender mejor lo que se está haciendo. También lo noto en la dificultad que tienen algunas deportistas para adaptarse a golpear el balón y decir palabras al mismo tiempo, ya que están acostumbradas a no hablar y a ejecutar el movimiento de manera automática. Se caracteriza por la retroalimentación, la escucha, la comunicación durante la acción y la necesidad de prestar atención a lo que las demás dicen para que la actividad tenga sentido. Sin embargo, el diálogo se dificulta cuando las jugadoras no escuchan, cuando se limitan a automatizar el movimiento o cuando hablan sin conectar realmente con lo que el grupo está construyendo. Por eso, desde lo observado, entiendo el diálogo no solo como hablar en la cancha, sino cómo aprender a escuchar y usar la comunicación para mejorar el trabajo colectivo.

La adversidad (16,67) dentro del diario de campo la entiendo como la dificultad que aparece cuando el equipo debe responder a cambios en la dinámica del juego y, aunque se busca una mejor integración, todavía se notan actitudes individuales que impiden que el trabajo fluya completamente. Esta adversidad la puedo ver cuando al cambiar la dinámica del juego se genera una mejor integración como equipo, pero algunas siguen pensando por sí mismas; también cuando la comunicación y la motivación empiezan a variar si alguna envía mal el balón o no logra golpearlo bien. Se caracteriza por esos momentos en los que el ejercicio exige adaptación, pero el grupo todavía no logra sostener una respuesta colectiva frente al error o la frustración.

Sin embargo, esta adversidad se dificulta más cuando hay pensamiento individual, baja motivación, poca comunicación o disgusto al trabajar con una compañera nueva. Por eso, desde lo observado en los fragmentos, entiendo la adversidad no sólo como una actividad que sale mal, sino como la tensión que aparece cuando el equipo necesita responder junto, pero todavía le cuesta dejar de actuar desde lo individual.

El autodesarrollo (41,67%) dentro del diario de campo lo entiendo como el proceso en el que las deportistas asumen su propio crecimiento y, al mismo tiempo, aportan al crecimiento del grupo. Lo puedo ver cuando, en la actividad del abecedario, quién sabía una fruta con una letra la gritaba para ayudar a las demás, o cuando el ejercicio exigía moverse y buscar trabajo en equipo para lograr tumbar el castillo. También aparece cuando algunas deciden ayudar a una compañera nueva que no sabía golpear bien el balón, explicándole formas de pasarlo, o cuando logran solucionar el ejercicio de la fila que inicialmente parecía no funcionar. Se caracteriza por la ayuda, el esfuerzo, la búsqueda de soluciones, el movimiento, la disposición para enseñar y el ánimo colectivo expresado en frases como “vamos chicas, nosotras podemos”. Sin embargo, el autodesarrollo se dificulta cuando no hay ayuda entre compañeras, cuando se abandona el intento ante la dificultad, cuando no se buscan soluciones o cuando falta esfuerzo para sostener el ejercicio. Por eso, desde los fragmentos, entiendo el autodesarrollo no únicamente como mejorar de manera individual, sino como aprender a crecer en la práctica mientras se ayuda a que el equipo también avance.

El progreso (33,33%) dentro del diario de campo lo entiendo como el avance que aparece cuando las deportistas empiezan a encontrar un orden, a ayudarse y a ejecutar las actividades con mayor coordinación. Lo puedo ver cuando logran darle una dinámica a la actividad de las frutas, cuando se apoyan para organizarse mejor o cuando el ejercicio exige trabajar de forma más

eficaz. También aparece cuando Ana entra al armado y, desde el ánimo con expresiones como “vamos”, “dale” o “eso”, mejora la disposición del grupo y las ganas de hacer las cosas. Se caracteriza por la organización, la ayuda mutua, la eficacia, la coordinación y la motivación que permite que una actividad salga mejor que al inicio. Sin embargo, el progreso se dificulta cuando falta orden, cuando no hay apoyo entre compañeras, cuando baja el ánimo o cuando la coordinación del grupo no permite ejecutar bien el ejercicio. Por eso, desde los fragmentos, entiendo el progreso no solamente como avanzar en una técnica, sino como ver que el equipo empieza a funcionar con más claridad, ánimo y eficacia dentro de la práctica.

La personalidad (25%) dentro del diario de campo la entiendo como la manera en que las deportistas muestran iniciativa, ánimo y disposición para resolver las situaciones que aparecen en la práctica. La puedo ver cuando un grupo encuentra la solución para mantener dos balones en el aire sin que caiga ninguno, organiza una forma de trabajo y logra construir una estrategia efectiva. También aparece cuando durante el remate empiezan a darse ánimos al realizar un buen gesto, cuando se apoyan y aconsejan entre sí, o cuando otro grupo se alegra y expresa interés en el ejercicio. Se caracteriza por la iniciativa, la creatividad para solucionar problemas, el apoyo entre compañeras, el ánimo y la capacidad de mostrar interés frente a lo que se está haciendo. Sin embargo, la personalidad se dificulta cuando falta iniciativa, cuando no hay apoyo, cuando las deportistas no se aconsejan o cuando no aparece interés suficiente para buscar una solución. Por eso, desde los fragmentos, entiendo la personalidad no solo como la forma de ser de cada jugadora, sino como la manera en que el grupo expresa actitud, interés y carácter para sacar adelante los ejercicios.

El equipo (57,14%) dentro del diario de campo lo entiendo como una forma de acompañamiento colectivo que va más allá de jugar juntas en la misma cancha. Lo puedo ver

cuando se celebran los logros entre amigas, cuando Lina apoya y se preocupa por su nueva compañera o cuando su ánimo se vuelve necesario para el juego, incluso estando por fuera de la cancha. También aparece cuando algunas chicas se apoyan durante el juego, aunque no estén en el mismo equipo, mostrando que el respaldo no depende únicamente de compartir el mismo lado de la cancha en ese momento. Se caracteriza por la celebración, la preocupación por las demás, el ánimo constante y la capacidad de apoyar a otras compañeras sin importar si están en el mismo grupo de juego. Sin embargo, el equipo se dificulta cuando falta apoyo, cuando no se reconoce a las compañeras nuevas, cuando no se celebran los logros o cuando el ánimo se limita solamente a las personas más cercanas. Por eso, desde los fragmentos, entiendo el equipo no solo como una organización para competir, sino como una relación de apoyo que permite que cada jugadora se sienta acompañada dentro del proceso.

El desarrollo (28,7%) dentro del diario de campo lo entiendo como una mejora progresiva en la relación y actitud de las deportistas durante la práctica. Lo puedo ver cuando Ingrid y Karen son las que mejor se llevan y entre ellas no se genera una comparación, lo cual permite una relación más tranquila dentro del entrenamiento. También aparece cuando el grupo empieza a motivarse con más frecuencia, mostrando un cambio positivo en la manera de acompañarse. Se caracteriza por la mejora en la convivencia, la ausencia de comparación, la motivación y la construcción de relaciones más sanas dentro del equipo. Sin embargo, el desarrollo se dificulta cuando aparecen comparaciones, falta de ánimo, tensiones entre compañeras o cuando no hay una transformación real en la forma de relacionarse. Por eso, desde los fragmentos, entiendo el desarrollo no solo como avanzar en el juego, sino como mejorar la manera en que las jugadoras se acompañan, se reconocen y se motivan dentro del proceso.

Discusión

En este apartado se realizará la triangulación entre las características del ser humano a formar, la teoría utilizada en el proyecto para el desarrollo (perspectiva humanística, perspectiva disciplinar y perspectiva pedagógica) y los antecedentes (locales, nacionales e internacionales) que tienen acercamiento a la propuesta del proyecto. Con el fin de buscar semejanzas, diferencias y aportes complementarios para el proyecto, así mismo, dejar en evidencia los resultados del proceso con la unión de la práctica y la teoría.

Cooperación reflexiva y consciente- Deportista

Cohesión.

La cohesión, entendida desde los fragmentos del diario de campo como la capacidad del equipo para conectarse, trabajar con seguridad y darle sentido colectivo a cada ejercicio, se relaciona directamente con la característica humana de cooperación reflexiva y consciente, porque no se queda solamente en ejecutar una técnica, sino que implica comunicarse, ubicarse y responder a las demás dentro del juego. Esta idea tiene similitud con la perspectiva pedagógica de Freire, especialmente en el diálogo, la relación horizontal y la reflexión-acción, ya que la cohesión no se impone desde afuera, sino que se va construyendo en la práctica cuando las jugadoras aprenden a escucharse y a actuar juntas. También se acerca a la tendencia fenomenológica de Merleau-Ponty, porque esa conexión del equipo no ocurre de forma abstracta, sino desde el cuerpo en movimiento, la ubicación en cancha y la lectura de los gestos de las compañeras. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario la cohesión no aparece como un proceso ya logrado o estable, sino como una construcción frágil, atravesada por frustraciones, desniveles técnicos, problemas de comunicación y actitudes que pueden afectar emocionalmente al grupo. Frente al antecedente local, coincide con la idea de reconocer al otro

como un ser válido, digno y con potencialidad, pues el equipo solo puede funcionar cuando cada jugadora reconoce el aporte de las demás. No obstante, se diferencia porque los fragmentos muestran que ese reconocimiento no siempre se da de manera completa, ya que aparecen tensiones, falta de compromiso y comunicación brusca. En relación con el antecedente nacional, la cohesión se conecta con la tensión entre competencia y cooperación, porque en el juego aparecen tanto deseos de avanzar como frustraciones por el desempeño colectivo. La diferencia está en que el antecedente nacional ubica esa tensión en espacios educativos como el recreo, mientras que aquí se presenta dentro de una práctica deportiva estructurada, con roles, ejercicios y responsabilidades técnicas. Frente a los antecedentes internacionales, la cohesión se relaciona con la otredad y la empatía, porque exige entender que la otra no es un obstáculo, sino parte necesaria del funcionamiento del equipo. Su aporte principal es mostrar que la cooperación no significa simplemente estar juntas, sino construir confianza, coordinación y responsabilidad compartida incluso cuando el equipo todavía está aprendiendo a funcionar.

Comprensión.

La comprensión, construida desde el diario como la capacidad de reconocer lo que ocurre con la técnica, el cuerpo y el equipo durante la práctica, también se ubica dentro de la cooperación reflexiva y consciente, porque implica tomar conciencia de lo que se hace y de cómo eso afecta al grupo. Se parece a la perspectiva pedagógica de Freire en la idea de conciencia crítica, ya que comprender no es repetir un gesto técnico de manera automática, sino darse cuenta de por qué se falla, qué debe mejorarse y cómo el trabajo individual influye en el juego colectivo. También tiene relación con la perspectiva fenomenológica, porque el aprendizaje aparece desde la experiencia vivida del cuerpo: controlar una recepción, mejorar un remate, reconocer una posición o evitar choques con otras jugadoras. Sin embargo, se diferencia

de la teoría porque en los fragmentos la comprensión no aparece como una reflexión completamente ordenada o conceptual, sino como una conciencia que surge desde el error, la frustración y la necesidad práctica de mejorar en cancha. Frente al antecedente local, la comprensión coincide con el reconocimiento del otro, porque entender el juego también implica entender que las compañeras tienen distintos niveles, ritmos y formas de aprender. Pero se distancia en que ese reconocimiento no siempre se expresa como aceptación tranquila, sino que a veces aparece mediado por falta de apoyo, malas actitudes o poco control emocional. En relación con el antecedente nacional, se conecta con la toma de decisiones y la gestión del conflicto, porque comprender en el juego exige decidir, ubicarse y responder sin romper la dinámica del grupo. La diferencia es que, mientras el antecedente nacional observa estas situaciones en la convivencia escolar, aquí la comprensión se concreta en acciones corporales y deportivas muy específicas, como recibir, armar, atacar o ubicarse como central. Frente a los antecedentes internacionales, la comprensión dialoga con la idea de una educación desde la experiencia y la dignidad del otro, porque el aprendizaje se vuelve más humano cuando no se reduce al resultado, sino al proceso de entenderse a sí misma y al equipo. Su aporte es mostrar que comprender no es solo “saber jugar”, sino reconocer cómo el cuerpo, la actitud y el trabajo conjunto determinan que el juego fluya o se bloquee.

Adaptación.

La adaptación, entendida como la capacidad de ajustar la respuesta del equipo frente a lo que ocurre en la cancha, se relaciona con la cooperación reflexiva y consciente porque exige leer el juego, tomar decisiones en el momento y responder de manera colectiva. Esta categoría se parece a la perspectiva pedagógica de Freire en cuanto une reflexión y acción: las jugadoras no solo deben pensar qué está pasando, sino actuar frente a la jugada, comunicarse, moverse y

reorganizarse. También se aproxima a la tendencia fenomenológica de Merleau-Ponty porque la adaptación se da desde el cuerpo vivido: ocupar espacios, reaccionar ante un balón, entender la rotación y modificar la ubicación según la situación. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario la adaptación no aparece como una capacidad plenamente desarrollada, sino como una necesidad que surge justamente porque hay confusión, gritos, falta de organización y poca reacción. Frente al antecedente local, la adaptación coincide con la cooperación y el diálogo horizontal, ya que el equipo necesita hablar y reconocerse para no dejar caer el balón o asumir que siempre era responsabilidad de otra persona. Pero se distancia porque en los fragmentos esa comunicación no siempre es horizontal ni cuidadosa: a veces algunas callan y otras gritan, lo que impide que la adaptación sea realmente colectiva. Frente al antecedente nacional, se relaciona con la negociación de normas, roles e identidad dentro de un grupo, porque adaptarse implica entender qué lugar ocupa cada una en la cancha y cómo actuar sin romper la dinámica. La diferencia es que aquí esa negociación no se da en un espacio libre como el recreo, sino en un escenario deportivo donde los errores tienen consecuencias inmediatas en el punto, la jugada y el ánimo del equipo. En cuanto a los antecedentes internacionales, la adaptación se vincula con la otredad y la empatía, porque responder en equipo exige reconocer que la otra también está leyendo, sintiendo y resolviendo la jugada. Su aporte está en mostrar que adaptarse no es solo cambiar de posición, sino aprender a leer el juego con las demás, incluso cuando la comunicación todavía es confusa o incompleta.

Situacional.

Lo situacional, definido desde el diario como el conjunto de circunstancias que rodean el entrenamiento y afectan la forma en que se vive la práctica, se relaciona con la cooperación reflexiva y consciente porque muestra que la cooperación no depende únicamente de la voluntad

individual, sino también del ambiente, la puntualidad, la organización y la actitud general del grupo. Tiene similitud con la perspectiva pedagógica de Freire, porque el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en una realidad concreta donde las condiciones de participación influyen en la disposición para dialogar, reflexionar y actuar. También puede relacionarse con la experiencia corporal de Merleau-Ponty, en cuanto el cuerpo no vive la clase de manera aislada, sino afectado por el ambiente, la espera, la tensión, el desorden o los comentarios dentro del partido. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque el diario no presenta lo situacional como una categoría filosófica o pedagógica amplia, sino como molestias concretas: compañeras que llegan tarde, conversaciones que retrasan el entrenamiento, falta de instrucciones claras, tensiones entre jugadoras o comentarios poco constructivos. Frente al antecedente local, lo situacional coincide con la importancia de legitimar al otro y promover el cuidado del otro, porque una práctica desordenada o poco respetuosa afecta la posibilidad de reconocer a las compañeras como parte válida del proceso. Pero se diferencia porque los fragmentos muestran que ese reconocimiento puede fallar desde acciones aparentemente simples, como llegar tarde o no seguir instrucciones. En relación con el antecedente nacional, lo situacional se parece a la idea de que los espacios educativos construyen y deconstruyen relaciones de poder, reconocimiento y exclusión, ya que el ambiente de entrenamiento puede favorecer la cooperación o producir frustración. La diferencia está en que el diario permite ver esos procesos en un espacio deportivo específico, donde la impuntualidad, el desorden y la falta de avance afectan directamente el ánimo del equipo. Frente a los antecedentes internacionales, se relaciona con la educación humana e inclusiva, porque muestra que no basta con estar en una actividad común si el contexto no permite sentirse parte de ella. Su aporte es evidenciar que la cooperación reflexiva y consciente necesita condiciones mínimas de ambiente, respeto y organización para poder desarrollarse.

Conducta.

La conducta, entendida desde el diario como la manera en que cada jugadora responde al entrenamiento desde su actitud, concentración y disposición para corregir, se relaciona con la cooperación reflexiva y consciente porque muestra que cooperar también implica asumir una responsabilidad personal dentro del grupo. Esta idea tiene similitud con la perspectiva humanística de Spinoza, especialmente en los afectos activos, la libertad y el potencial del entendimiento, porque la conducta no se reduce a reaccionar ante el error, sino a decidir cómo actuar frente a la dificultad. También se conecta con Freire, porque la conducta exige praxis: no basta con saber que hay que mejorar, sino que se debe actuar con voluntad, atención y compromiso. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en los fragmentos la conducta aparece desde tensiones muy cotidianas: falta de concentración, desorden, confusión en las posiciones, poca voluntad y actitudes de rendirse cuando el equipo está jugando mal. Frente al antecedente local, la conducta coincide con la pedagogía del reconocimiento del otro, porque cada jugadora debe entender que su forma de actuar afecta a las demás. No obstante, se diferencia porque el diario muestra que muchas veces la conducta individual rompe esa posibilidad de reconocimiento, especialmente cuando no hay disposición para corregir o mejorar. En relación con el antecedente nacional, se conecta con la gestión de normas y conflictos, ya que la conducta en cancha está relacionada con seguir instrucciones, ubicarse, respetar la dinámica y no dejar que la frustración domine el juego. La diferencia es que el antecedente nacional observa estas negociaciones en la vida escolar, mientras que aquí aparecen ligadas al rendimiento deportivo y a la responsabilidad táctica. Frente a los antecedentes internacionales, la conducta se relaciona con la alteridad y la respuesta responsable frente al otro, porque actuar en equipo implica entender que mi actitud puede sostener o afectar a las demás. Su aporte principal es

mostrar que la cooperación no se construye únicamente con discursos de equipo, sino con conductas concretas de atención, voluntad, corrección y responsabilidad dentro de la práctica.

Crecimiento colectivo- Deportistas

Sobrecarga.

La sobrecarga, entendida desde el diario de campo como la sensación de estrés, frustración y agotamiento que aparece cuando el esfuerzo individual no alcanza para compensar la falta de funcionamiento colectivo, se relaciona con la característica humana de crecimiento colectivo porque muestra una tensión importante: el crecimiento del grupo no puede recaer en una sola persona. Esta idea se parece a la perspectiva pedagógica de Freire en cuanto el aprendizaje requiere participación activa y relación horizontal, porque si unas pocas intentan sostener el ejercicio mientras otras no se disponen, el proceso deja de ser compartido. También se conecta con la perspectiva humanística de Spinoza, especialmente desde los afectos, porque la sobrecarga evidencia cómo la frustración, el estrés y la desmotivación pueden afectar la potencia de actuar dentro del grupo. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario no aparece como una reflexión abstracta sobre los afectos o la conciencia, sino como una experiencia concreta de cansancio emocional: competir con compañeras perdidas, intentar dar ánimos o sentir que el equipo no se entiende. Frente al antecedente local, la sobrecarga se distancia parcialmente de la idea de cuidado del otro, empatía y cooperación, porque los fragmentos muestran momentos en los que ese cuidado no se reparte de manera equilibrada. No obstante, también se relaciona con este antecedente porque evidencia la necesidad de reconocer a la otra como parte del proceso, no como una carga que alguien más debe sostener. Frente al antecedente nacional, se conecta con la tensión entre competencia y cooperación en espacios educativos, ya que el diario muestra cómo la exigencia del juego puede generar frustración cuando el equipo no

responde colectivamente. La diferencia está en que aquí esa tensión no aparece en el recreo o en la convivencia escolar general, sino en un entrenamiento deportivo donde los errores técnicos y la desorientación afectan directamente el ánimo del grupo. En relación con los antecedentes internacionales, la sobrecarga dialoga con la otredad y la empatía, pero desde una cara crítica: si no hay curiosidad ni disposición por el proceso de las demás, la empatía no se activa y el trabajo se vuelve pesado para quienes sí intentan sostenerlo. Su aporte principal es mostrar que el crecimiento colectivo no solo se mide por avances, sino también por las cargas emocionales que aparecen cuando la responsabilidad del equipo no está distribuida de forma justa.

Vínculo.

El vínculo, construido desde el diario como la conexión que se forma con las compañeras cuando el trabajo en cancha se siente cómodo, comprometido y con buena energía, se relaciona con el crecimiento colectivo porque muestra que el avance del equipo no depende únicamente de la técnica, sino también de la confianza y la compatibilidad que se construye entre quienes juegan. Esta idea tiene similitud con la perspectiva pedagógica de Freire, en especial con la relación horizontal y el diálogo, porque el vínculo aparece cuando las jugadoras se sienten parte del proceso y pueden trabajar desde la confianza. También se acerca a la perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, porque esa conexión no se da solo en palabras, sino en el cuerpo que se mueve con otras, en la recepción, el armado, la energía compartida y la lectura de quién puede responder mejor en una jugada. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque el vínculo en el diario no aparece como una relación ideal o completamente abierta, sino que está atravesado por preferencias, cercanías y compatibilidades específicas; por eso mismo, la estudiante disfruta jugar con sus amigas, pero también reconoce que debería rotar con otras personas para fortalecer la dinámica general. Frente al antecedente local, el vínculo coincide con

el reconocimiento del otro como ser válido y con potencialidad, porque se fortalece cuando una compañera reconoce el avance de otra o cuando se valora el compromiso compartido. No obstante, se diferencia porque ese reconocimiento no siempre se extiende a todo el grupo, sino que a veces se concentra en las personas con quienes ya existe confianza. Frente al antecedente nacional, se relaciona con la construcción y deconstrucción de relaciones de poder, reconocimiento y exclusión, ya que el vínculo puede unir a algunas jugadoras, pero también puede dejar por fuera a otras si siempre se trabaja con el mismo grupo. La diferencia está en que el antecedente nacional lo analiza desde dinámicas escolares más amplias, mientras que aquí el vínculo se observa desde duplas, tríos, partidos y ejercicios concretos. Frente a los antecedentes internacionales, se conecta con la otredad y la estima social, porque sentirse reconocida por una compañera puede motivar el deseo de mejorar. Su aporte está en mostrar que el crecimiento colectivo necesita vínculos reales, pero también necesita abrir esos vínculos para que no se conviertan en pequeños grupos cerrados dentro del equipo.

Autonomía.

La autonomía, entendida desde el diario como la capacidad de asumir responsabilidad personal dentro del juego sin esperar siempre que otra persona resuelva la jugada, se relaciona con el crecimiento colectivo porque muestra que el avance del equipo también depende de que cada jugadora reconozca su propio papel. Esta idea se parece a la perspectiva humanística de Spinoza, especialmente en la libertad, los afectos activos y el potencial del entendimiento, porque la autonomía implica actuar con seguridad y decisión, no solo reaccionar pasivamente ante lo que pasa en cancha. También se relaciona con Freire, porque no se trata de obedecer mecánicamente una instrucción, sino de tomar conciencia de la responsabilidad propia dentro del proceso común. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario la autonomía no

aparece como independencia absoluta, sino como una autonomía situada dentro del equipo: la jugadora debe asumir el balón, pero sin romper la lógica colectiva. Frente al antecedente local, coincide con el reconocimiento del otro, porque asumir la propia responsabilidad no significa negar a las demás, sino entender que cada una tiene una posibilidad válida de intervenir. La diferencia está en que los fragmentos muestran que esta autonomía puede verse limitada cuando la seguridad depende demasiado de jugar con personas de confianza o cuando se atribuye el balón únicamente a otra compañera. Frente al antecedente nacional, la autonomía dialoga con la toma de decisiones y la gestión de normas dentro del grupo, porque decidir ir por un balón implica entender la regla implícita del juego y la responsabilidad compartida. Sin embargo, a diferencia del antecedente nacional, que se centra en procesos de identidad y convivencia en el recreo, aquí la autonomía se expresa en acciones inmediatas: recibir, moverse, intervenir y no dejar caer el balón. Frente a los antecedentes internacionales, se relaciona con la alteridad porque la responsabilidad frente al otro exige actuar cuando mi acción puede sostener el juego común. Su aporte principal es mostrar que la autonomía no contradice lo colectivo; al contrario, en el voleibol una jugadora autónoma es aquella que entiende cuándo debe responder por sí misma para que el equipo pueda crecer.

Determinación.

La determinación, construida desde el diario como la capacidad de insistir en el trabajo incluso cuando el ejercicio no sale bien desde el inicio, se vincula con el crecimiento colectivo porque muestra que el equipo avanza cuando sostiene el esfuerzo, acepta la dificultad y transforma la corrección en compromiso. Esta categoría tiene similitud con la perspectiva pedagógica de Freire, especialmente con la praxis, porque la determinación une reflexión y acción: no basta con saber que hay que mejorar, sino que se debe repetir, corregir y volver a

intentar. También se conecta con la perspectiva humanística de Spinoza, en la medida en que la buena actitud y el compromiso pueden entenderse como afectos que aumentan la capacidad de actuar. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque la determinación en el diario no aparece como una voluntad pura o siempre estable, sino como algo que se activa en momentos específicos, por ejemplo, después de una llamada de atención de la entrenadora o cuando una posición se percibe como una oportunidad para maximizar el potencial. Frente al antecedente local, coincide con la idea de reconocer la potencialidad del otro, porque la determinación aparece cuando se cree que una jugadora o el equipo pueden mejorar si sostienen el proceso. No obstante, se diferencia porque los fragmentos también muestran que esa potencialidad no se desarrolla sola: requiere repetición, exigencia y una actitud que no siempre está presente. Frente al antecedente nacional, se relaciona con la tensión entre competencia y cooperación, porque la determinación puede surgir del reto competitivo, pero solo se vuelve crecimiento colectivo cuando no se reduce a ganar, sino a mejorar juntas. La diferencia está en que aquí el conflicto no se presenta únicamente como una negociación social, sino como una exigencia técnica y corporal dentro del entrenamiento. Frente a los antecedentes internacionales, la determinación dialoga con la formación humana e inclusiva, porque reconoce que el aprendizaje no es inmediato y que las personas necesitan condiciones para intentar de nuevo. Su aporte es mostrar que crecer colectivamente no significa que todo fluya desde el principio, sino mantener la insistencia hasta que el cuerpo, la técnica y el equipo empiecen a responder con mayor seguridad.

Solidaridad.

La solidaridad, entendida desde el diario como la disposición de las jugadoras para sostener el trabajo colectivo y asumir los errores, avances y esfuerzos como parte de un proceso compartido, se relaciona de manera directa con el crecimiento colectivo porque muestra que el

aprendizaje no depende solo de la mejora individual. Esta idea coincide con la perspectiva pedagógica de Freire, especialmente en la relación horizontal, el diálogo y la reflexión-acción, porque la solidaridad aparece cuando las compañeras intentan mejorar juntas y no abandonan el proceso frente al error. También se conecta con la perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, porque la solidaridad no es solo una intención moral, sino una práctica corporal: buscar más el balón, entender la posición en cancha, moverse con las demás y sostener el ejercicio grupal. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario la solidaridad no aparece como un valor plenamente instalado, sino como algo que se construye con dificultad y que puede debilitarse cuando el trabajo se vuelve individual, cuando el grupo permanece callado o cuando falta interacción. Frente al antecedente local, coincide con la unidad del cuidado del otro, la empatía, la cooperación y la legitimación de la otra en condiciones de igualdad, porque la solidaridad supone reconocer que todas están aprendiendo y que el avance de una también puede sostener al grupo. No obstante, se distancia porque los fragmentos muestran que ese reconocimiento todavía es incompleto: algunas buscan más el balón y otras se quedan en silencio o se aíslan del ejercicio. Frente al antecedente nacional, se relaciona con la idea de una convivencia que trasciende la mera presencia y se orienta hacia formas de cooperación basadas en el respeto a la diferencia. La diferencia está en que aquí esa cooperación se vuelve visible en el entrenamiento deportivo, donde el apoyo debe expresarse en acciones concretas y no solo en una intención de convivencia. Frente a los antecedentes internacionales, la solidaridad se conecta con la otredad, la empatía afectiva y el reconocimiento de la dignidad de la otra, porque implica entender que cada compañera tiene un proceso distinto y aun así merece ser acompañada. Su aporte principal es mostrar que la solidaridad en el voleibol no es únicamente “apoyar de

palabra”, sino construir una forma de entrenamiento donde el error no se viva como fracaso individual, sino como una posibilidad de mejora compartida.

Cuidado mutuo- Deportistas

Reciprocidad.

La reciprocidad, entendida desde el diario de campo como una dinámica de apoyo mutuo donde el aprendizaje se sostiene entre quienes comparten la práctica, se relaciona directamente con la característica humana de cuidado mutuo, porque muestra que cuidar no es solo evitar dañar a la otra persona, sino acompañarla, corregirla, motivarla y permitir que el error no se convierta en una carga individual. Esta idea tiene similitud con la perspectiva pedagógica de Freire, especialmente con la relación horizontal y el diálogo, porque la reciprocidad aparece cuando el aprendizaje se da entre compañeras, entrenadora y equipo, no desde una imposición fría, sino desde una interacción que permite mejorar. También se acerca a la perspectiva humanística de Spinoza, porque el apoyo, la confianza y la motivación pueden entenderse como afectos que aumentan la capacidad de actuar de la deportista. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario la reciprocidad no aparece como un principio ideal de formación humana, sino como una experiencia concreta que depende mucho del ambiente: cuando hay apoyo, el error se vuelve aprendizaje; cuando hay presión, el error bloquea. Frente al antecedente local, coincide con la idea de una pedagogía centrada en el reconocimiento del otro, la empatía, el diálogo horizontal y la cooperación, porque la reciprocidad exige reconocer que la otra también necesita orientación, ánimo y confianza. No obstante, se diferencia porque los fragmentos muestran que ese cuidado no siempre surge dentro del mismo equipo femenino, sino que aparece con más fuerza en ciertos momentos con la profesora o con el equipo masculino, donde los errores eran acompañados con frases de ánimo. Frente al antecedente nacional, se

relaciona con la tensión entre competencia y cooperación, ya que el entrenamiento puede convertirse en un espacio donde el error se juzga o, por el contrario, se acompaña. La diferencia está en que el antecedente nacional se centra en las relaciones de poder y reconocimiento en espacios escolares, mientras que aquí la reciprocidad se manifiesta en la práctica deportiva, en consejos técnicos, correcciones, remates, recepción y ánimo durante el juego. En relación con los antecedentes internacionales, la reciprocidad dialoga con la otredad, la empatía afectiva y el reconocimiento intersubjetivo, porque cuidar implica sintonizar con la experiencia de la otra y responder de manera responsable. Su aporte principal es mostrar que el cuidado mutuo no se reduce a “ser amable”, sino que se vuelve una práctica concreta cuando el equipo logra transformar la corrección, el consejo y el ánimo en una forma de sostener el aprendizaje compartido.

Paz.

La paz, construida desde el diario como la sensación de tranquilidad que aparece cuando el trabajo con las compañeras se vive sin tensión fuerte y permite compartir la práctica de manera cómoda, se relaciona con el cuidado mutuo porque evidencia que el ambiente emocional también hace parte del aprendizaje. Esta idea tiene similitud con la perspectiva humanística de Spinoza, especialmente en la importancia de los afectos, porque un ambiente tranquilo puede aumentar la disposición para actuar, jugar y compartir sin desgaste emocional. También se conecta con la perspectiva pedagógica de Freire, ya que una relación más horizontal y comprensiva permite que las deportistas participen sin sentir que la convivencia se convierte en una amenaza. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario la paz no aparece como una armonía completa o permanente, sino como una tranquilidad suficiente para trabajar, incluso con compañeras con quienes no existe una cercanía profunda. Frente al antecedente local, la paz

coincide con el reconocimiento del otro y el cuidado del otro, porque para que haya tranquilidad es necesario que las compañeras se acepten y puedan trabajar sin tensiones fuertes. No obstante, se diferencia porque los fragmentos no muestran una paz como resultado de una estrategia pedagógica formal, sino como una experiencia práctica de sentirse bien, estable o apoyada en determinados momentos de la clase. En relación con el antecedente nacional, se conecta con la convivencia orientada al respeto por la diferencia, porque trabajar con personas con quienes no se comparte tanto también exige una forma de reconocimiento. La diferencia está en que el antecedente nacional plantea el conflicto y la identidad desde el espacio del recreo, mientras que aquí la paz surge en una dinámica deportiva donde la comodidad se prueba en el juego, en el rey de cancha y en el trabajo con otras compañeras. Frente a los antecedentes internacionales, la paz se relaciona con la otredad y la dignidad, porque implica reconocer que la otra no debe ser vista como amenaza, sino como alguien con quien se puede construir una práctica tranquila. Su aporte principal está en mostrar que el cuidado mutuo no siempre se expresa en grandes acciones, sino en la posibilidad de compartir cancha sin tensión, con comprensión y apoyo suficiente para que el juego no genere desgaste emocional innecesario.

Observación.

La observación, entendida desde el diario como la capacidad de reconocer lo que ocurre en la práctica más allá de la jugada inmediata, se relaciona con el cuidado mutuo porque cuidar también implica estar atenta al ambiente, a los errores, a las emociones y a la manera en que las actitudes afectan al equipo. Esta categoría se parece a la perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, porque la observación no es solamente mirar desde afuera, sino leer el cuerpo, el ánimo, los movimientos y la disposición de las compañeras dentro de la experiencia vivida. También se relaciona con Freire, especialmente con la conciencia crítica, porque observar permite identificar

lo que está pasando y no quedarse únicamente en la reacción emocional del momento. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario esta observación no aparece como un análisis elaborado, sino como una percepción práctica: notar que una compañera puede frustrarse, que algunas se ponen bravas y no escuchan, que el equipo se entiende bien o que la actitud está apagada. Frente al antecedente local, la observación coincide con el reconocimiento del otro, porque para cuidar a una compañera primero hay que verla, notar su estado y entender cómo la propia acción puede afectarla. No obstante, se diferencia porque los fragmentos muestran que observar no siempre garantiza una respuesta cuidadosa; a veces se identifica el problema, pero la rabia o la frustración impiden escuchar y actuar mejor. En relación con el antecedente nacional, se conecta con la gestión del conflicto, la toma de decisiones y las relaciones de reconocimiento, porque observar el ambiente permite saber cuándo el equipo fluye o cuándo se bloquea. La diferencia está en que aquí esa observación se da desde el juego mismo, en ejercicios y partidos donde las emociones afectan de inmediato la práctica. Frente a los antecedentes internacionales, la observación dialoga con la empatía afectiva y la alteridad, porque implica atender a la presencia de la otra y comprender que su estado emocional también modifica el proceso. Su aporte principal es mostrar que el cuidado mutuo empieza por una lectura sensible del entorno: no basta con jugar, también hay que darse cuenta de cómo se está jugando, cómo se sienten las demás y qué actitudes están sosteniendo o dañando la dinámica del equipo.

Desinterés.

El desinterés, definido desde el diario como una forma de desconexión que aparece cuando la jugadora no logra sentirse completamente enfocada o correspondida dentro del entrenamiento, se relaciona con el cuidado mutuo de una manera más problemática, porque

muestra lo que ocurre cuando ese cuidado falla o no logra sostener la participación. A diferencia de conceptos como reciprocidad o paz, el desinterés no expresa directamente una forma positiva de cuidado, sino una señal de alerta: cuando no hay escucha, cuando el esfuerzo no parece correspondido o cuando las condiciones del entrenamiento generan incomodidad, la deportista puede empezar a desconectarse del proceso. Esta idea se relaciona con la perspectiva pedagógica de Freire en sentido crítico, porque si no hay diálogo real ni participación significativa, la práctica pierde sentido para quien la vive. También puede vincularse con Spinoza desde los afectos, porque la frustración, la incomodidad o la preocupación externa disminuyen la capacidad de actuar con presencia y motivación. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque el diario no plantea el desinterés como una categoría abstracta, sino como una vivencia concreta: querer una mejor condición de trabajo, molestarse por no ganar, sentir que las compañeras ignoran una exigencia o jugar mal porque la atención está en otras preocupaciones. Frente al antecedente local, el desinterés se distancia de la pedagogía del reconocimiento del otro, porque aparece cuando la jugadora no se siente escuchada o cuando el esfuerzo propio no conecta con la respuesta del grupo. No obstante, también aporta a ese antecedente porque muestra que reconocer al otro no solo significa aceptarlo, sino también responder a su esfuerzo y a sus necesidades dentro de la práctica. En relación con el antecedente nacional, se conecta con las dinámicas de reconocimiento y exclusión, ya que la desconexión puede surgir cuando la persona siente que su participación no tiene efecto o que el grupo no responde a lo que intenta aportar. La diferencia es que aquí no se trata de una exclusión abierta, sino de una desconexión más interna, ligada a la frustración, la falta de escucha o las preocupaciones personales. Frente a los antecedentes internacionales, el desinterés contrasta con la otredad y la empatía, porque muestra qué ocurre cuando no se activa la curiosidad ni la sintonía con la experiencia de la otra. Su aporte

principal es mostrar que el cuidado mutuo también debe analizar sus fallas: cuando no hay escucha, condiciones adecuadas o respuesta colectiva, la persona puede seguir estando en la cancha, pero no estar realmente presente en el proceso.

Cooperación reflexiva y consciente-Profesores

Social.

Lo social, entendido desde el diario docente como la manera en que las relaciones entre compañeras influyen directamente en el desarrollo de la práctica, se relaciona con la cooperación reflexiva y consciente porque muestra que el trabajo en equipo no depende solo de realizar bien una actividad, sino de cómo las deportistas se reconocen, se comunican y se afectan entre sí. Esta idea tiene similitud con la perspectiva pedagógica de Freire, especialmente en la relación horizontal y el diálogo, porque lo social aparece cuando las compañeras se acercan, se dan cumplidos, se preocupan por las demás o construyen estrategias conjuntas. También se conecta con la perspectiva humanística de Spinoza, ya que los afectos presentes en la relación —como el apoyo, la incomodidad o el disgusto— aumentan o disminuyen la disposición del grupo para actuar. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario lo social no aparece como una convivencia ideal, sino como un campo de tensiones: hay cooperación y cercanía, pero también comentarios que condicionan la actitud de otras compañeras, disgustos frente a una integrante nueva y resistencias que impiden una relación real dentro de la práctica. Frente al antecedente local, lo social coincide con la pedagogía centrada en el reconocimiento del otro, en tanto el trabajo mejora cuando las deportistas se valoran, se legitiman y se reconocen en condiciones de igualdad. No obstante, se distancia porque los fragmentos muestran que ese reconocimiento puede romperse cuando una opinión negativa sobre una compañera se transmite al grupo y afecta la disposición colectiva. En relación con el antecedente nacional, lo social se conecta con la idea

de que los espacios educativos construyen y deconstruyen relaciones de poder, reconocimiento y exclusión, porque dentro del entrenamiento también se evidencian cercanías, apoyos y formas de rechazo. La diferencia está en que el antecedente nacional observa estas tensiones en el recreo escolar, mientras que aquí aparecen dentro de ejercicios deportivos concretos, estrategias de pareja y dinámicas de entrenamiento. Frente a los antecedentes internacionales, lo social dialoga con la otredad, la empatía y el reconocimiento intersubjetivo, ya que exige ver a la otra como alguien válido dentro del proceso. Su aporte principal es mostrar que la cooperación reflexiva y consciente no nace solo de organizar actividades grupales, sino de trabajar las relaciones que sostienen o dañan la posibilidad de cooperar.

Diálogo.

El diálogo, construido desde el diario docente como la capacidad de comunicarse y escucharse durante el ejercicio, se relaciona de forma directa con la cooperación reflexiva y consciente, porque muestra que cooperar no es únicamente actuar al mismo tiempo, sino comprender lo que la otra dice, ajustar la acción y darle sentido compartido al ejercicio. Esta categoría tiene una fuerte similitud con la perspectiva pedagógica de Freire, donde el diálogo, la conciencia crítica, la relación horizontal y la reflexión-acción son conceptos centrales del proyecto. Desde esta mirada, el diálogo permite que las deportistas pasen de ejecutar movimientos automáticos a participar con mayor conciencia en lo que están haciendo. También se relaciona con la fenomenología de Merleau-Ponty, porque hablar durante el movimiento exige integrar cuerpo, atención, escucha y acción dentro de una misma experiencia. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario el diálogo no aparece como una práctica consolidada, sino como una dificultad: algunas deportistas están acostumbradas a no hablar, a automatizar el movimiento o a decir palabras sin escuchar realmente lo que las demás están construyendo.

Frente al antecedente local, el diálogo coincide con las estrategias pedagógicas orientadas al diálogo horizontal, la empatía y la cooperación, porque la retroalimentación permite corregir, ajustar y mejorar los ejercicios. No obstante, se diferencia porque los fragmentos muestran que no basta con proponer actividades comunicativas; si las jugadoras no escuchan, el diálogo queda reducido a ruido o a una obligación del ejercicio. En relación con el antecedente nacional, el diálogo se conecta con la gestión de normas, identidad y conflicto, ya que escuchar a las demás permite coordinarse y evitar que la actividad pierda sentido. La diferencia es que aquí el diálogo no aparece en una conversación externa al juego, sino dentro de una acción corporal simultánea, como golpear el balón mientras se construye una historia o se dicen palabras. Frente a los antecedentes internacionales, el diálogo se relaciona con una educación humana, inclusiva y dialógica, donde el otro debe ser reconocido desde su experiencia. Su aporte principal es mostrar que el diálogo en el deporte no es solo hablar, sino aprender a escuchar mientras se actúa, para que la comunicación no sea decorativa, sino una herramienta real de cooperación.

Adversidad.

La adversidad, entendida desde el diario docente como la dificultad que aparece cuando el equipo debe responder a cambios en la dinámica del juego, se relaciona con la cooperación reflexiva y consciente porque evidencia que la cooperación se prueba precisamente cuando el ejercicio no fluye, cuando hay errores o cuando las deportistas deben dejar de pensar únicamente en sí mismas. Esta categoría se parece a la perspectiva pedagógica de Freire en la medida en que la dificultad puede convertirse en una oportunidad de praxis, es decir, en un momento donde el grupo reflexiona desde la acción y ajusta su manera de participar. También se conecta con Spinoza, porque la adversidad muestra cómo ciertos afectos, como el disgusto, la frustración o la baja motivación, pueden disminuir la capacidad de actuar colectivamente. Sin embargo, se

diferencia de la teoría porque en el diario la adversidad no aparece como una categoría superada por la conciencia o por la razón, sino como una tensión concreta y persistente: aunque cambiar la dinámica del juego mejora la integración, algunas deportistas siguen pensando por sí mismas y la motivación varía cuando alguien falla. Frente al antecedente local, la adversidad coincide con la necesidad de reconocer al otro en su diferencia, porque trabajar con una compañera nueva o con alguien que tiene otro nivel exige aceptación y cooperación. No obstante, se distancia porque los fragmentos muestran que esa diferencia no siempre se recibe desde el cuidado, sino desde el disgusto o la incomodidad. En relación con el antecedente nacional, la adversidad se vincula con la tensión entre competencia y cooperación, porque el error dentro del juego puede activar frustración, rechazo o pérdida de motivación, pero también puede ser una oportunidad para aprender a responder como equipo. La diferencia está en que aquí esa tensión no se da en un espacio espontáneo de recreo, sino en actividades dirigidas por los profesores, donde la dinámica se modifica precisamente para intentar producir integración. Frente a los antecedentes internacionales, la adversidad dialoga con la otredad y la empatía, pero desde su límite: cuando no hay curiosidad por la otra o no se reconoce su proceso, la diferencia se vuelve una molestia y no una oportunidad de humanización. Su aporte principal es mostrar que la cooperación reflexiva y consciente no se confirma en los momentos fáciles, sino cuando el grupo enfrenta errores, cambios y diferencias sin regresar automáticamente al individualismo.

Crecimiento colectivo- Profesores

Autodesarrollo.

El autodesarrollo, entendido desde el diario docente como el proceso en el que las deportistas asumen su propio crecimiento y al mismo tiempo aportan al crecimiento del grupo, se relaciona directamente con la característica humana de crecimiento colectivo, porque muestra

que mejorar no es un asunto únicamente individual. Esta idea se parece a la perspectiva pedagógica de Freire, especialmente en la praxis, la conciencia crítica y la reflexión-acción, porque las deportistas no solo reciben instrucciones, sino que empiezan a actuar sobre la dificultad: ayudan a una compañera nueva, buscan soluciones y sostienen el ejercicio, aunque inicialmente parezca no funcionar. También se conecta con la perspectiva humanística de Spinoza, sobre todo desde el potencial del entendimiento y los afectos activos, porque el autodesarrollo aparece cuando el grupo convierte la dificultad en acción, esfuerzo y ánimo colectivo. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario este crecimiento no aparece como una autonomía ya formada, sino como una construcción práctica y todavía inestable, que depende de que las deportistas decidan ayudarse y no abandonar el ejercicio ante la dificultad. Frente al antecedente local, coincide con el reconocimiento del otro como alguien válido y con potencialidad, ya que ayudar a una compañera nueva o gritar una respuesta para apoyar a las demás implica reconocer que todas pueden aprender. No obstante, se diferencia porque los fragmentos muestran que ese reconocimiento no siempre está garantizado, sino que debe aparecer en acciones concretas de ayuda, explicación y acompañamiento. En relación con el antecedente nacional, el autodesarrollo se conecta con la toma de decisiones y la cooperación en medio de tensiones, porque las deportistas deben resolver problemas dentro del ejercicio y no quedarse en la dificultad. La diferencia está en que el antecedente nacional trabaja estas relaciones en espacios de recreo y convivencia, mientras que aquí el autodesarrollo se evidencia en actividades deportivas dirigidas, como tumbar el castillo, organizar el abecedario o solucionar un ejercicio de fila. Frente a los antecedentes internacionales, se relaciona con la otredad, la empatía y la educación desde la experiencia, porque el crecimiento propio se fortalece cuando existe sensibilidad frente al proceso de la otra. Su aporte principal es mostrar que el

autodesarrollo no es simplemente “mejorar sola”, sino aprender a crecer mientras se ayuda a que el equipo también encuentre soluciones.

Progreso.

El progreso, construido desde el diario docente como el avance que aparece cuando las deportistas empiezan a encontrar un orden, ayudarse y ejecutar las actividades con mayor coordinación, se relaciona con el crecimiento colectivo porque permite ver que el grupo no solo mejora cuando domina una técnica, sino cuando empieza a funcionar con más claridad, ánimo y eficacia. Esta idea tiene similitud con la perspectiva pedagógica de Freire, porque el progreso no surge de repetir mecánicamente una instrucción, sino de participar activamente, organizarse y transformar la acción a partir de lo que ocurre en la práctica. También se acerca a la fenomenología de Merleau-Ponty, ya que el avance del grupo se expresa desde el cuerpo en movimiento: coordinarse en el calentamiento, ordenar la dinámica de las frutas, moverse mejor y responder con mayor eficacia al ejercicio. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario el progreso no aparece como un desarrollo continuo ni perfecto, sino como un avance situado, que depende del ánimo, la coordinación y la ayuda entre compañeras. Frente al antecedente local, coincide con la cooperación y el diálogo horizontal, porque el progreso se hace visible cuando las deportistas se apoyan para organizarse y ejecutar mejor la actividad. No obstante, se diferencia porque los fragmentos muestran que el progreso no se produce únicamente por diseñar una actividad cooperativa, sino por la manera en que el grupo se dispone a realizarla y sostenerla. En relación con el antecedente nacional, se conecta con la tensión entre competencia y cooperación, porque el progreso implica pasar de la desorganización o la dificultad a una forma más coordinada de actuar colectivamente. La diferencia está en que aquí el avance no se observa desde la convivencia libre del recreo, sino desde una práctica dirigida

donde la coordinación corporal y el ánimo influyen directamente en el resultado. Frente a los antecedentes internacionales, el progreso se relaciona con la educación humana, inclusiva y dialógica, porque el grupo avanza cuando la motivación de una compañera, como Ana al entrar al armado con expresiones de ánimo, mejora la disposición de las demás. Su aporte principal es mostrar que el progreso colectivo no es solo un resultado técnico, sino una transformación del ambiente de trabajo: cuando hay orden, ayuda y motivación, el equipo empieza a funcionar de otra manera.

Personalidad.

La personalidad, entendida desde el diario docente como la manera en que las deportistas muestran iniciativa, ánimo y disposición para resolver las situaciones que aparecen en la práctica, se relaciona con el crecimiento colectivo porque permite ver que el equipo crece cuando sus integrantes no se limitan a ejecutar, sino que proponen, se animan, aconsejan y buscan soluciones. Esta idea se parece a la perspectiva humanística de Spinoza, especialmente en los afectos activos, la libertad y la generosidad, porque la personalidad aparece cuando las deportistas expresan interés, alegría, apoyo e iniciativa para sacar adelante el ejercicio. También se conecta con Freire, porque resolver problemas dentro de la práctica implica una forma de reflexión-acción: el grupo identifica una dificultad, organiza una estrategia y actúa para resolverla. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario la personalidad no aparece como una cualidad individual fija ni como una categoría abstracta, sino como una expresión colectiva que se activa en ciertos momentos, por ejemplo, cuando un grupo encuentra la estrategia para mantener dos balones en el aire o cuando se dan ánimos después de un buen gesto técnico. Frente al antecedente local, coincide con la idea de reconocer la potencialidad del otro, porque la personalidad se fortalece cuando las jugadoras se apoyan, se aconsejan y muestran

interés por lo que hacen las demás. No obstante, se distancia porque los fragmentos también muestran que esa personalidad puede debilitarse cuando falta iniciativa, cuando no hay apoyo o cuando no aparece suficiente interés por resolver el ejercicio. En relación con el antecedente nacional, se conecta con la construcción de identidad y la negociación de formas de participación dentro del grupo, ya que la personalidad permite que las deportistas no solo ocupen un lugar en la actividad, sino que expresen una manera propia de aportar. La diferencia está en que, mientras el antecedente nacional analiza estas dinámicas en un espacio sociocultural más amplio, aquí la personalidad se evidencia en acciones concretas del entrenamiento: animar, aconsejar, alegrarse, organizar estrategias y sostener el ejercicio. Frente a los antecedentes internacionales, se relaciona con la otredad y el reconocimiento intersubjetivo, porque el interés y el apoyo entre compañeras permiten que cada una sea vista como alguien que puede aportar al proceso. Su aporte principal es mostrar que el crecimiento colectivo también depende del carácter que el grupo expresa frente a los problemas: no basta con estar presente, sino que se necesita iniciativa, ánimo y disposición para convertir la dificultad en una posibilidad de trabajo compartido.

Cuidado mutuo- Profesores

Equipo.

El equipo, entendido desde el diario docente como una forma de acompañamiento colectivo que va más allá de jugar juntas en la misma cancha, se relaciona directamente con la característica humana de cuidado mutuo, porque muestra que el equipo no se forma únicamente por compartir una actividad, sino por la capacidad de celebrar logros, preocuparse por las compañeras y sostener el ánimo incluso cuando no se está participando directamente en el juego. Esta idea tiene similitud con la perspectiva pedagógica de Freire, especialmente en la relación horizontal y el diálogo, porque el equipo aparece cuando las deportistas se reconocen entre sí y

no limitan el apoyo a una instrucción externa, sino que lo hacen parte de la práctica. También se conecta con la perspectiva humanística de Spinoza, sobre todo desde los afectos activos, la generosidad y la unión, ya que el ánimo de Lina, la preocupación por una compañera nueva y la celebración de logros aumentan la disposición del grupo para actuar. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque en el diario el equipo no aparece como una unidad plenamente consolidada, sino como una construcción que todavía depende de acciones puntuales de algunas personas; por ejemplo, el apoyo de Lina se vuelve necesario para el juego, lo que muestra que el cuidado existe, pero no siempre está distribuido de manera uniforme en todo el grupo. Frente al antecedente local, el equipo coincide con la pedagogía centrada en el reconocimiento del otro, porque apoyar a una compañera nueva y celebrar los logros de las demás implica verla como alguien válido, con dignidad y potencialidad. No obstante, se diferencia porque los fragmentos muestran que ese reconocimiento puede limitarse a las personas más cercanas o a ciertos momentos del entrenamiento, por lo que el cuidado todavía debe ampliarse para abarcar a todas. En relación con el antecedente nacional, se conecta con la idea de que los espacios educativos construyen relaciones de reconocimiento y exclusión, pues el equipo puede convertirse en un lugar de apoyo, pero también puede fallar si solo se anima a quienes pertenecen al círculo más cercano. La diferencia está en que aquí esa relación no se observa en el recreo escolar, sino en una práctica deportiva donde incluso quien está por fuera de la cancha puede influir en el ánimo del juego. Frente a los antecedentes internacionales, el equipo se relaciona con la otredad, la empatía afectiva y el reconocimiento intersubjetivo, porque cuidar a la otra implica responder a su presencia y a su necesidad de acompañamiento. Su aporte principal es mostrar que el equipo no es solo una estructura para competir, sino una red de apoyo donde el ánimo, la celebración y

la preocupación por las compañeras hacen posible que cada jugadora se sienta acompañada dentro del proceso.

Desarrollo.

El desarrollo, construido desde el diario docente como una mejora progresiva en la relación y actitud de las deportistas durante la práctica, se relaciona con el cuidado mutuo porque muestra que cuidar también implica transformar la manera en que las jugadoras se acompañan, se reconocen y se motivan dentro del proceso. Esta categoría tiene similitud con la perspectiva pedagógica de Freire, ya que el desarrollo no aparece como una simple acumulación de habilidades, sino como un cambio en la convivencia que permite mayor disposición para participar y relacionarse con las demás. También se conecta con la perspectiva humanística de Spinoza, especialmente desde los afectos activos y la unión, porque cuando las deportistas se motivan con más frecuencia y dejan de compararse, se crea un ambiente que aumenta la posibilidad de actuar de manera más tranquila y colectiva. Sin embargo, se diferencia de la teoría porque el desarrollo en el diario no se presenta como un proceso profundo y acabado de transformación humana, sino como señales concretas de mejora: dos compañeras que se llevan mejor, ausencia de comparación entre ellas y motivación más frecuente. Frente al antecedente local, el desarrollo coincide con el reconocimiento del otro y la legitimación de la diferencia, porque no compararse permite aceptar que cada compañera tiene un lugar y un proceso propio dentro del entrenamiento. No obstante, se distancia porque los fragmentos muestran que ese desarrollo aún es parcial; aparece en algunas relaciones específicas, como la de Ingrid y Karen, pero no necesariamente como una transformación general de todo el grupo. Frente al antecedente nacional, se relaciona con la convivencia basada en el respeto a la diferencia y con la manera en que los espacios educativos construyen o deconstruyen relaciones de poder. La diferencia está en

que aquí el desarrollo no se expresa tanto en normas institucionales o conflictos abiertos, sino en cambios pequeños de actitud que modifican el ambiente del entrenamiento. En relación con los antecedentes internacionales, el desarrollo dialoga con la otredad, la empatía y el reconocimiento por la estima social, porque motivar a otra persona y evitar la comparación son formas de reconocer su valor dentro del grupo. Su aporte principal es mostrar que el cuidado mutuo también se construye en transformaciones pequeñas, pero significativas: motivarse más seguido, dejar de compararse y mejorar la relación con las compañeras puede parecer mínimo, pero dentro de un equipo deportivo cambia la manera en que se vive la práctica.

Conclusiones

Se fortaleció la capacidad de reconocer y comprender que no todas las personas poseen las mismas habilidades ni enfrentan con igual facilidad determinadas tareas. Así, se hizo evidente que, en el voleibol, cada acción depende de la otra: sin un buen pase o una adecuada recepción, difícilmente podrá construirse un buen ataque o una defensa sólida.

Aprendieron a valorar las capacidades individuales desde una lógica complementaria; es decir, reconocer que, aunque una deportista pueda destacarse en ciertos aspectos, otra puede poseer fortalezas en aquello que a su compañera le representa dificultad. Desde allí, ambas pueden complementarse y aprender mutuamente, para fortalecerse colectivamente y crecer juntas dentro de la experiencia formativa.

Comenzaron a emerger actitudes de mayor escucha, acompañamiento, empatía y disposición cooperativa, otorgándole un mayor valor al logro colectivo por encima del reconocimiento individual. Esto permitió, que las deportistas desarrollarán una comprensión más profunda del reconocimiento del otro, de relaciones humanas formativas, sanas y éticas.

Así mismo, posibilitó que reconocieran las capacidades, emociones, dificultades y necesidades de quienes comparten el espacio pedagógico, favoreciendo la consolidación de vínculos más horizontales, en los que el respeto mutuo, la confianza y la solidaridad comenzaron a ocupar un lugar central dentro de la experiencia motriz.

Esta experiencia pedagógica no fue un camino recto; estuvo llena de subidas y bajadas que, en más de un momento, nos hicieron dudar sobre si realmente íbamos en el camino correcto. Nuestro mayor desafío fue encontrar la forma de que las jugadoras comprendieran el sentido del proyecto sin sentir que se les estaba imponiendo una verdad. Aprendimos que el reconocimiento del otro no se puede "mandar", sino que debe nacer de la propia experiencia. Como docente, comprendimos que nuestro papel no era dictar el cambio, sino proponer escenarios donde ellas mismas pudieran descubrirlo.

Hubo actividades que, afortunadamente, "dieron en el clavo". Al proponer ejercicios que las llevaban a relacionarse con compañeras nuevas o a resolver problemas juntas, pudimos notar cómo empezaban a ser conscientes de su propia presencia y de la importancia de quien tenían al lado. Fue emocionante escuchar cómo el lenguaje en la cancha empezó a cambiar; frases como “¡vamos!”, “nosotras podemos” o “somos capaces” se volvieron constantes. Ver a una de ellas salir de su zona de confort y romper con esos estándares de competencia individualista era el motor que impulsaba a las demás a hacer lo mismo. Como señala Merleau-Ponty, solo conocemos a los otros a través de sus miradas, sus gestos, sus palabras, en resumen, a través de su cuerpo (2003, pág. 48), y eso fue lo que vivimos en cada sesión.

Al final, este proceso nos enseñó que antes que jugadoras, ellas son personas llenas de emociones y sentimientos, con una capacidad inmensa de asombro. Ver el orgullo que sentían al aprender de una compañera con más experiencia o al compartir un entrenamiento con nosotros,

me confirmó que el deporte es el lugar donde los afectos se ponen en juego. Aprendimos que nuestra labor como docente es cuidar esa disposición por aprender y valorar que, en la cancha de voleibol, el crecimiento personal es inseparable del crecimiento colectivo.

Considerando que el proyecto se enfocó en el ámbito competitivo, sentimos que los tiempos de implementación fueron cortos para dejar la huella que deseábamos; con más tiempo, la calidad del proceso habría sido superior. Aunque el apoyo de las deportistas constantes fue vital, la asistencia intermitente representó un reto constante. La fluctuación en la participación con deportistas que asistían de manera irregular o que se retiraron por motivos ajenos a nuestro conocimiento limitó esa continuidad que buscábamos para consolidar el cambio en el grupo.

A esta falta de tiempo general se sumó que, en la dinámica propia de las clases, el tiempo se nos iba volando. La intensidad de lo que vivíamos en la cancha era tal que, en muchas ocasiones, debíamos recortar actividades o ajustar lo planeado para priorizar los momentos de reflexión que iban surgiendo. Sin embargo, a pesar de todas estas incertidumbres y obstáculos, el proyecto salió adelante de una muy buena manera. Logramos acercarnos significativamente a lo que proyectábamos como profesores, viendo cambios reales en la sensibilidad de las jugadoras. Somos conscientes de que una propuesta curricular siempre se podrá mejorar y seguir evolucionando, pero me queda la satisfacción de que el desarrollo se hizo de la mejor manera posible, poniendo todo nuestro esfuerzo para que cada encuentro tuviera un sentido pedagógico profundo.

Imagen 3***Grupo femenino***

Fotografía propia

Referentes

Ardila Domínguez, L. C., y Grimaldos Tovar, J. R. (2018). El cuidado de sí como base esencial para una mirada otra a la salud desde la Educación Física [Trabajo de grado de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Barnett, R. (2003). Los límites de la competencia. Gedisa.

Blog bwin (página web). Voleibol colombiano en la escena global: logros y desafíos

<https://www.bwin.co/es/blog/apuestas-deportivas/voleibol/voleibol-colombiano-en-la-escena-global-logros-y-desafios/>

Castro Campos, M. L. (2024). Reconocimiento de la otredad en los espacios formativos de la Educación y Formación Técnica Profesional de Costa Rica: abordaje pedagógico y curricular. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-19.

<https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55667>

Dávila, E. y Catuche, J. (2006). Comprensión de la identidad y manejo del conflicto en el tiempo de recreo: Un estudio en la escuela Manuela Beltrán de la ciudad de Popayán [Tesis de licenciatura]. Universidad del Cauca.

Delgado Reyes, L. K., Granados Mariño, Á. M., Venegas Avellaneda, F., & Villalobos Prieto, O. D. (2019). Educar en la intercorporeidad para el reconocimiento de sí, del entorno y del Otro [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá, Colombia.

Díaz Villa, M. (1998). La formación académica y la práctica pedagógica. ICFES.

Freire Paulo (1997). La educación como práctica de la libertad.

Freire Paulo (2002). Pedagogía del oprimido.

Freire Paulo (2009). Pedagogía de la autonomía.

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Javier Vergara Editor.

Gov.co (página web). Voleibol

<https://ant.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/bogotanitos/recreaccion/voleibol>

Instituto Juan de Maria (Página web). Cooperación y competencia- Francisco Capella.

<https://juandemariana.org/cooperacion-y-competencia/>

Moreno Murcia, J. A., Martínez Galindo, C., Hellín Gómez, P., Alonso Villodre, N., y González-

Cutre Coll, D. (s.f.). Hacia una mejora de la competencia deportiva: Estilos motivacionales en la enseñanza del deporte escolar. Universidad Miguel Hernández de Elche; Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes; Universidad de Almería.

Martorell Salom, M., Núñez Prats, A., Ponseti, F. J., y García-Mas, A. (2020). Relación entre ansiedad competitiva y cooperación deportiva en equipos de vela de competición.

Pensamiento Psicológico, 18(2), 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI18->

[2.racd](#)

Ponty Merleau (2003). El mundo de la percepción siete conferencias.

Ponty Merleau (1993). Fenomenología de la percepción.

Porlán Rafael, José Martín (1991). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula

Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículo. Morata.

Suarez Sanmiguel, S., & Tovar González, G. A. (2023). Cuerpos diversos, una apuesta poiética como escenario de enunciación de la educación física [Proyecto curricular particular, Universidad Pedagógica Nacional].

Torras, M. (2007). El delito del cuerpo: de la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia.

En Cuerpo e identidad: estudios de género y sexualidad I (pp. 11-36). Universitat Autònoma de Barcelona.

Zabalza M. (2004) 3ra edición. Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.

Anexos

Diario de campo profesores

Diario de campo Numero 1

La de gorra blanca es un poco tímida, la de medias blancas es la más extrovertida, la chica de camiseta de PSG se concentra en la actividad, la de rosado se llegó a molestar cuando el tiempo de atrapar se vio recortado, la de zapatillas azules Nike hace las cosas pero con un mínimo esfuerzo, zapatillas Nike azules y medias blancas son las que mejor se llevan, se ve como ambas no se comparan, la de rosa y medias blanca, la de gafas blancas es muy neutral, trata de una pequeña interacción pero se siente el roce entre ellas, la de pantalón rojo es, o se siente también disonante en el grupo de 3, se ve un poco el fastidio en la chica de las medias blancas, se molesta un poco cuando no hay un balón o se pierde la dinámica, se confunde mucho, a pesar de todo trabajan bien.

Diario del Campo Número 2

Hay una falta de comunicación, solo pocas indican esta falta. Solo una se desplaza a recoger el balón sin reacción de nadie más. También la relación anímica solo se es entre las que se relacionan y no incluyen a nadie más.

Relación social excluyente. En un ejercicio donde se tenía que decir el nombre y a pesar de que ya entrenaban juntas desde hace tiempo, no está el reconocimiento de la otra persona. Concentración en solo lo que genera interés. Celebración de logros entre amigas. De un tercero no se recibe comentario. Encuentran la solución a uno de los problemas del ejercicio, mantener dos balones en el aire sin que caiga ninguno. Y un grupo da la forma y se da una estrategia efectiva. El calentamiento de banda y movilidad hacen que las actividades se retrasen, por lo que la motivación de ganas es baja. La condición es un castigo o premio. El ánimo después de ciertos intentos disminuyó porque algunas no lograban realizar el ejercicio y la decisión fue colocarse serias y no decir nada a las compañeras.

Diario de Campo Número 3

Natalia tiene más confianza que las demás del grupo. Ingrid y Karen duran hablando mucho mientras están en el trote del calentamiento. Paula, aunque puede que sea en burla, hace ejercicio en conformidad hacia la indicación. Ellas mismas tuvieron la opción de elegir el equipo y decidieron irse con sus amigas y no sus demás compañeras. Sigue habiendo poca comunicación y coordinación. Se hacen pausas del juego para que ellas organicen estrategias y modos para jugar. Al cambiar la dinámica del juego se genera una mejor integración como equipo, pero siguen pensando por sí mismas. Se liberan individualmente a pesar de ser un equipo. En cada equipo tiende a ir por el balón la misma persona. Al ir por el material se ve que la misma chica va, o sea, Ingrid. Estando bajo presión, tienden a confundirse y a equivocarse. Van a trabajar con otro grupo de menor categoría. Se ven perdidas.

Natalia tiende a preocuparse más por las demás.

Diario del Campo Número 4

El clima frío hace que la actividad sea neutra y seria. Durante el ejercicio de nombres y frutas, y golpear el balón, no se ayudaban, sino que esperaban a que cada una supiera qué decir. Después encontraron la dinámica de darle un orden a cada fruta y se ayudaban. Cuando era el orden del abecedario la que sí sabía una fruta con la letra, la gritaba y la ayudaban las otras compañeras. En este tipo de juegos se puede notar que hay más participación de algunas deportistas que otras. Se enumeraron las deportistas para que quedaran con otra persona, pero cuatro deportistas buscaban encontrar la manera de quedarse con la amiga. Cuando se cambiaba de pareja, algunas intentaban buscar otra amiga que intentar quedar con alguien desconocido. Cuando quedaban con alguien que no era cercano, la comunicación era muy mínima, verbal y no verbal.

Diario del Campo Número 5

Algunas deportistas se exigen para realizar los ejercicios. A veces se confunden o no coordinan los ejercicios. Los ejercicios empiezan a mejorar luego que se hace una retroalimentación. Hay parejas que siguen siendo las mismas. La terna de Lina, Claret y Mapis trabaja muy bien y ciertas veces se dan cumplidas. Las otras dos parejas no se hablan ni se comunican tanto. Ingrid y Paula, al hacerse mayormente juntas, casi ni se hablan ni se comunican en los ejercicios. Se había dado una indicación y pasado el tiempo, pero se perdió. En el remate ya empiezan a darse ánimos al hacer un buen gesto la mayoría para la práctica del ejercicio de remate y se avanza. De vez en cuando se apoyan entre sí y se aconsejan.

Diario del Campo Número 6

El día está frío y se hace la disposición de este un poco baja y el desarrollo de los ejercicios varía. Se genera un cambio en la actitud de las compañeras que no trabajan casi y la relación es más cercana y hay comunicación. La comunicación se vuelve más efectiva y amena,

haciendo un ambiente más llevadero para todas. El ejercicio es demandante y logra que las deportistas se muevan y busquen un trabajo en equipo para lograr tumbar el castillo. Durante el castigo de burpee logran unirse para hacer al unísono entre todas. Se les pidió ubicar el castillo donde querían y buscaron hacer estrategias en la posición donde la colocaron. La estrategia entre las parejas es parecida, el castillo en todas fue corto y pegado a la malla y el cono solo. Fue largo, buscando la línea final de la cancha.

Día del campo número 7

Aún se evidencia la conformación de los mismos grupos. Al ser aún el inicio se ve un poco el bajo ánimo y disposición. Cambiaron el orden de trabajo y realizaron más coordinada el trabajo. El grupo de Paula se equivoca más que el de Mapis. Se nota y expresa el desacuerdo con la actividad de Paula. El otro grupo se alegra y expresa el interés en el ejercicio. Indirectamente se cambian las parejas ya establecidas. Se nota un poco el disfrute de las otras actividades entre todas. Algunas chicas se emocionaron en los ejercicios. Se están motivando más seguido.

Diario de campo Numero 8

La clase se retrasó un poco ya que en el parque estaban cortando el pasto y nos tocó buscar un lugar más cómodo para realizar el calentamiento mientras terminaban de podar cerca de la cancha, algunas llegaron temprano y otras fueron llegaron durante el calentamiento. La actitud mientras se hizo en estas actividades, sigue siendo el relacionamiento con las amigas de siempre y no con las demás, se presentó una situación donde una de ellas, le tocó hacer el ejercicio con alguien de otro grupo de formación y al principio su relación fue nula, pero con el desarrollo de la actividad fue metiéndole actitud y ganas en trabajar con su compañera, las dos encontraron sintonía y lograron sacar la actividad adelante. Pudo evidenciarse un disgusto y una actitud negativa respecto a la llegada de una compañera "Ana", ya que es una compañera nueva y

a alguna de ellas le incomoda su presencia, porque la conoce de la universidad, y esta chica si es antigua en el club, pues le dijo a las demás, y las demás tomaron la actitud respecto al comentario. Se sigue notando la separación del grupo, se nota un bajo ánimo en el grupo en su totalidad, varias hacen el ejercicio por hacer, se dividieron en 3 grupos (2 compuesto por amigas y el otro solo de nuevas compañeras).

Diario de campo Numero 9

Las chicas llegan con disposición a la clase, a hacer un trabajo grupal, el cual consiste en rebotar un balón y pasarlo entre ellas. Se observa que en el trabajo no habla ninguna con ninguna, simplemente lo automatizan y lo realizan. La explicación por parte del docente, hace que sea clara, aun así, surgen dudas de cómo realizarlo para que la actividad salga bien. La siguiente actividad, es en filas a cierta distancia cada uno, entre ellas intentan comunicarse el cómo lanzar el balón, la posición que se ubicarán en la fila y si rotarán en la misma. La comunicación y motivación, después de un tiempo de la actividad varía, si alguna envía el balón mal o no lo golpea bien. Una de las chicas es nueva y algunas deciden ayudarla, ya que no sabe golpear el balón correctamente y le dicen formas de pasarlo. El ejercicio de la fila, que creímos que no iba a funcionar, lo supieron solucionar y sacar adelante, con esfuerzo y ganas. Nos dimos cuenta que la parte de las actividades se pasó muy rápido el tiempo y no como esperábamos.

Diario de campo Numero 10

Las deportistas hacen el calentamiento displicente y unas en grupo chismeando / La actividad exige a las deportistas a trabajar bien y más eficaz / Se siguen evidenciando los grupos / Realizan el ejercicio bajas de ánimo / La de negro es muy displicente / La nueva (Valentina) a pesar de no saber nada del vóley ella se exige e intenta hacer las cosas bien / Las armadoras Ana y Karen no se hablan para nada / Mapis llega super tarde / A Mapis le toca con la nueva y se

ve el disgusto por no poder realizar la actividad bien /Lina apoya y se preocupa por su nueva compañera / Karen se está frustrando por no colocar bien / Ana apoya y le enseña como pararse a la chica nueva

Diario de campo Numero 11

La mañana estaba un poco fría y nublada, eso hace que la disposición y actitud varía entre algunas de las chicas a la hora de realizar el ejercicio, aun así, la disposición de algunas hace que ese ambiente no sea notorio. A algunas les costaba adaptarse al ejercicio de golpear el balón y decir las palabras, ya que están acostumbradas a no hablar y solo automatizar el movimiento. Lina en un momento de la ejecución, dijo un comentario general: “vamos chicas nosotras podemos” En un momento tenían que hacer una historia, y ya que con el golpe del balón no funcionó, se intentó crear la historia primero y después implementar el balón y realmente funcionó, porque al ya saber qué decir, era más sencillo realizar el ejercicio. Algunas se preocupaban porque la historia que creaban no tenía sentido, según lo que decían y el comentario era “es que no escuchan lo que dicen” Uno de los ejercicios, era más difícil en la posición del cuerpo y hacia donde debía desplazarse después, hubo confusión, pero cabe aclarar que la actitud siempre estuvo a disposición de que les explicara de nuevo el ejercicio para hacerlo. El ejercicio no es claro del todo para algunas, y la disposición de realizarlo no es tan alta. El reto de uno de los ejercicios era por tiempo, y algunas se escucharon organizando la realización y otras no La disposición verbal y del cuerpo de Karen era displicente Se hace un partido amistoso contra el equipo masculino, y la actitud de algunas es displicente y a la hora de realizar algún golpe tienden a cometer errores. Cuando entró Ana al armado desde el ánimo, “vamos” “dale” “eso” hizo que el ánimo mejorara y las ganas de hacer las cosas fuera mejor. El ánimo de Lina, es necesario para el juego, desde que está afuera les da ánimo.

Diario de campo Numero 12

En el calentamiento las chicas se coordinaron y lo ejecutaron de una mejor manera/ aun así se siguen haciendo con las mismas compañeras/ ninguna pareja ha hablado/ algunas chicas se apoyaban en el juego así no estuvieran en el mismo equipo/ no se molestaron al tener la nueva compañera en su equipo/Se siguió evidenciando la incomodidad por una de las jugadoras Ana de parte de Paula creo q ya eso va más a fuera de lo deportivo / varias deportistas apoyaron la actividad que se necesitaba realizar / varias deportistas que eran indiferentes han estado más incluidas

Diario de campo Numero 13

Ingrid llega con buena actitud a la clase tanto q saluda compañeras q no se determinaban / Karen no le gusto trabajar con la nueva compañera pues se sintió que estaba quedada en el ejercicio / Lina y Paula trabajaron bien a pesar de tener sus diferencias/ la disposición completa del grupo da para que los ejercicios y la clase fluyan bien / Mapis hoy estuvo más conversadora de lo normal con otras compañeras/ klareth llegó tarde pero trabajo bien aunque se fue temprano/ En el juego rey de cancha se notó una fortaleza en los equipos y disfrutaron ese momento

Diario de campo Numero 14

Hubo partido contra el equipo de masculino B / las chicas entraron en presión y se equivocaban mucho / Ana nos sorprendió con su actitud de liderazgo frente al grupo / los de masculino B apoyaron a las chicas que fallaban a pesar de estar en equipos contrarios / Paula se frustra bastante rápido al cometer uno que otro error en la cancha / Ingrid intenta siempre motivarlas de a pocos / Valentina la nueva se ve con ganas de aprender y ya no le teme tanto al balón / Daniela sigue siendo muy callada pero llega ciertos puntos a hablar y a comunicarse poco

a poco / durante los primeros puntos ellas celebraban lo bueno y se apoyaban también en lo malo
/ Aunque perdieron y tuvieron bajón de ánimo se apoyaban una q otra chica

Diario de campo Numero 15

La clase inicia tarde por temas ajenos a lo esperado (cortaron pasto) / las chicas llegaron emocionadas por el entrenamiento/ se nota las ganas de realizar las actividades propuestas/ aunque se les cambia la pareja habitual llega cierto punto que encuentran la manera de quedar con sus amigas/ Lina es la que más apoya a las demás chicas directa como indirectamente/ Valentina sigue con la disposición arriba para es a aprender y participar en las clases/ Paula ya no se estresa tanto y se deja hablar para que mejore o cambie la dinámica/ Ingrid y Karen siempre andan unidas y a veces eso limita las actividades/ Mapis cuando trabaja con otra compañera se toma las cosas más enserio.

Diario de campo Numero 16

Esta sesión estuvo interesante, se hizo una actividad donde Debían estar agarras de las manos y dejar que el balón pasara por el medio de sus brazos para después golpearlo, al principio les costo coordinar el desplazamiento, pero después empezar a entender la dinámica y a desplazarse, empezaron a comunicarse y cuando lograban realizarlo celebraban, diciéndose alguna buena palabra, un buen gesto o un choque de manos. Todavía se presencia el relacionamiento con las compañeras cercanas, pero hubo un cambio a la hora de referirse o dirigirse a las otras compañeras, ya no se veían como desconocidas sino como personas que comparten un espacio y que ocupan un lugar importante en la clase. En la parte de juego, les fue muy bien, celebraron arto, acercándose y chocando las manos y así mismo cuando erraban o cometían un error, estaban presente las palabras de ánimo.

Diario de campo deportistas

P

28 de febrero

Hoy me sentí bien en la clase porque desde mi perspectiva realicé bien los ejercicios indicados. Aunque también me sentí agotada porque estaba haciendo mucho sol. Me sentí un poco molesta con mis compañeras porque no lograron concentrarse para realizar un ejercicio tan sencillo, el cual no tenía mayor ciencia, más que pasar un balón -- Cuando jugamos rey de cancha en duplas me sentí frustrada porque el saque no pasó y eso hizo que estuviera menos tiempo jugando.

01 de marzo

En la clase de hoy me sentí incómoda porque mis compañeras llegaron tarde y no iniciamos el entrenamiento en el horario habitual. De igual manera se pudieron realizar los ejercicios propuestos. Como mencioné anteriormente, es molesto llegar temprano y tener que esperar a los demás. Aparte de que llegan tarde, se ponen a conversar. En la competencia que hicimos de manera individual, duplas y tríos me pareció divertido porque con quienes me tocó lo hicieron bien.

7 de marzo

Hoy me sentí bien en la clase y los ejercicios fueron divertidos. Me sentí regular con mis compañeras porque muchas veces no se concentran al hacer los ejercicios y estos no fluyen. Al momento de competir con el equipo menores fue estresante porque mis compañeras estaban perdidas, y no me gusto haber jugado.

8 de marzo

El día de hoy me sentí mal porque no podía respirar bien y se me dificultó realizar bien los ejercicios propuestos debido a ello. Me sentí bien con mis compañeras en la clase de hoy. En el momento de competencia ganamos el rey de cancha con mi trío porque somos las mejores 🏆

14 de marzo

El día de hoy me sentí bien en la clase. Me sentí igual que siempre con mis compañeras. Me sentí bien, aunque lo pude hacer mejor.

15 de marzo

En la clase de hoy me sentí bien y considero que cumplí con los requerimientos de la clase. Me sentí normal con mis compañeras. Al momento de competir me sentí bien.

21 de marzo

Hoy me sentí regular en clase porque hubo un pequeño motivo de molestia. Sentí que mis compañeras no saben seguir instrucciones, lo cual hace que al momento táctico de la clase haya problemas. No quise jugar con ganas porque no siempre puedo ser paciente cuando mis compañeras hacen todo MAL.

26 de abril

En la clase de hoy me sentí bien. Me sentí bien con mis compañeras, aunque fuéramos muchos en la clase, sentí que fue una buena sesión. Al momento de competir fue divertido porque teníamos dos canchas para jugar y por ende podíamos durar más tiempo en juego.

L

1 de marzo

¿cómo me sentí en clase? Regular sentía que sabía cómo debía hacer varios de los ejercicios de recepción, sin embargo, al momento de ponerlos en práctica fallaba mucho, lo cual generaba que me frustrara, ejemplo, sabía que la recepción debía ser alta para que mi compañera

pudiera llegar y muchas veces el balón iba alto pero muy lejos o corto y bajo, lo cual no permitía que fuera fluido el ejercicio. ¿cómo me sentí con mis compañeras? Regular, debido a que varios ejercicios no podía realizarlos de forma constante, por lo cual sabía que podía frustrar a mi compañera. aun a pesar de esto, me gustó mucho un ejercicio de recepción en el que debíamos mantener el balón en el aire, realizando únicamente recepción y hacer 50 pasadas, dado que te obligara mantener el control de cada movimiento y le enseña a uno a ser más consciente de cómo hacer correctamente la técnica de recepción. ¿cómo me sentí en la competencia? más o menos, me gusta jugar rey de cancha porque me obliga a estar más atenta, pero no sentía que lo estuviera haciendo bien ese día.

8 de marzo

¿cómo me sentí en la clase? bien, en varios ejercicios ya me salen con mayor precisión los remates o dedos, sin embargo, soy consciente de que debo practicar mucho más, y especialmente el saque por arriba. ¿cómo me sentí con mis compañeras? bien, sin embargo, sentí que no fui lo suficientemente dura cuando mis compañeras debían hacer un ejercicio y la entrenadora si nos había dado la instrucción de exigirles a nuestras parejas y no ponerles tan fácil el ejercicio. ¿cómo me sentí en la competencia? bien, me gusto, sentí que tenía más control en las jugadas y también influye mucho la confianza que dan las compañeras y el trabajo en equipo.

14 de marzo

¿cómo me sentí en la clase? regular por un lado sentí que en los ejercicios de dedos me desenvolvió bien, pues ya controlo mucho más el balón y tampoco me cuesta como antes ponerlo alto o en el lugar indicado. sin embargo, no me ocurre igual con la recepción, pues muchas veces se me dificulta poner el balón en el punto indicado o alto, lo cual si me frustra mucho

¿cómo me sentí con mis compañeras? regular, sentí que todo el equipo como tal no le estaba poniendo el suficiente animo al ejercicio que era de dedos, en donde una persona debía estar ubicada en 1, la otra persona en 3, la otra persona en 4 y de igual forma al otro lado de la cancha, debiendo enviar un balón solo con dedos, hasta recorrer cada posición de la cancha. Note en este ejercicio que muchas chicas terminaban recibiendo en antebrazo a pesar de que la instrucción era de dedos y aunque el ejercicio no fluyo del todo a mí me gustó mucho y si considero que debe realizarse, hasta que termine saliéndonos de forma fluida, pues nos reta a mejorar y hacer de forma controlada y consciente los movimientos. Además, de generar esa responsabilidad para que el juego siga, pues uno sabe que, si comete un error, paras el ejercicio de todas. ¿Como me sentí en la competencia? mal, yo sabía cómo debía recibir o reaccionar si el balón iba hacia a mí, pero cuando ocurrió terminaba recibiendo de forma apresurada y desordenada, lo cual afectaba al equipo incluso notaba como ni subía el balón, lo que, si me afecto, porque eso no debería ocurrirme.

15 de marzo

¿cómo me sentí en la clase? regular, éramos muchas chicas yo creo que más de 20 personas y estábamos en una cancha muy pequeña. me hubiera gustado que se hubiera puesto la malla de la cancha grande para haber trabajado más cómodamente. ¿cómo me sentí con mis compañeras? regular, no nos estaban saliendo las jugadas, no fue sino hasta el rey de cancha que pudimos soltarnos mucho más y fluyo el juego. ¿cómo me sentí en la competencia? mucho mejor porque con mis compañeras tengo una gran confianza y siento que eso me da mayor seguridad a la hora de jugar.

21 de marzo

¿cómo me sentí en la clase? me gustó mucho la clase siento que el tema de entrar al ataque es vital y poder repasar paso a paso la secuencia de la entrada, permite que podamos saber si, estamos haciendo bien el ejercicio al jugar y corregir los errores que se nos presentan. ¿cómo me sentí con mis compañeras? regular, sentí que faltaba mucho ese apoyo de equipo y el tratar de ser más maduro con el control de emociones, pues no todas estamos en el mismo nivel pero... como somos un equipo debe primar el compañerismo y trabajo en conjunto, pues en el voleibol todas debemos estar en una misma sintonía, sino a la hora del juego no fluirán las cosas → esto nos lo dice mucho la entrenadora ¿cómo me sentí en la competencia? regular, sé que debo practicar con mayor constancia mi recepción, porque es lo que aún no controlo de forma consciente y responsable sin embargo llegue a subir varios balones lo que me hizo sentir bien

22 de marzo

hubo partido amistoso durante todo el partido jugué como central, posición que no había tenido la oportunidad de hacer y sentí que es una posición retadora, que implica un mayor físico por el tema del bloqueo y luego pasar a atacar. no obstante, me gustó mucho salir de mi zona de confort y sentí que me reto a esforzarme mucho más.

28 de marzo

¿cómo me sentí en la clase? bien me gustaron los ejercicios para recepción porque aún me falta mayor control en el balón, aunque empiezo a notar que al menos las pongo altas, lo cual no pasaba antes ¿cómo me sentí con mis compañeras? bien, creo que todas nos estábamos esforzando y que entendemos un poco más la posición que nos corresponde en cancha, aunque aún falta buscar más el balón, apropiarse como tal. ¿cómo me sentí en competencia? me hace falta entender mejor la posición de central pues cuando choco con otras jugadoras o no me preparo bien para atacar

29 de marzo

¿cómo me sentí en clase? bien, me gustaron los ejercicios para una mayor reacción, si siento que soy muy lenta aun para atacar el balón cuando está cayendo, lo veo pasar en cámara lenta, pero no reacciono rápidamente y me tiro a atraparlo ¿cómo me sentí con mis compañeras? siento que es muy importante que haya mayor comunicación en cancha porque tendemos a dejar morir el balón o atribuir que un balón era de una persona en específico cuando la entrenadora nos ha dicho que si tenemos la oportunidad, nos la juguemos y no lo dejemos caer. también veo que es muy importante darnos ánimos entre nosotras y no crear situaciones de incomodidad que impiden un juego fluido ¿cómo me sentí en la competencia? regular, siento que debo tener más confianza pues vi muchos balones buenos para atacar pero no hablaba y terminaba chocando con otra compañera porque ella quería atacarlos y ambas estábamos muy cerca en otro momento la entrenadora nos reprendió y ahí se notó un cambio en el juego, pues jugamos con un mayor compromiso y responsabilidad. inclusive hubo una mayor comunicación, porque entre todas nos organizamos y dijimos por donde atacaremos lo que ordeno bastante el juego, pero también, note que falta más disposición de escucha de varias compañeras, lo que es importante corregir.

11 de abril

¿cómo me sentí en clase? me gustó mucho la clase, estuvo enfocada a la entrada al ataque y salto en 2 pies, la verdad de este ejercicio si he notado que salto mucho más alto y me he sentido también más pulida en la entrada al ataque a la hora del juego. por otro lado, hicimos ejercicios de recepción por 5,6 y 1. sin embargo no ponía el balón en la posición del colocador en 3 cuando recibía tiendo a doblar los brazos lo que debo corregir para realizar la técnica correctamente también me pasa que me anclo al piso, olvido ponerme en puntas por pensar a donde ira el balón. ¿cómo me sentí con mis compañeras? bien, sentí que jugamos como equipo,

cada nunca era más consciente de su posición. cuando estoy como central delantera me cuesta saltar al bloque porque salto a destiempo; sé que eso lo debo mejorar, cuando estoy trasera en 5 ya siento que me he acostumbrado un poco más a pararme en cancha (si el ataque viene diagonal, centro o recto). antes me perdía más porque no estaba acostumbrada a la posición

12 de abril

¿cómo me sentí en clase? me gusto toda la clase; primero hicimos un ejercicio con Daniel de pasar el balón en línea recta, pero una persona debía hacer dedos, otra persona antebrazo y así intercaladamente. mi equipo logro hacer el ejercicio inclusive varias veces seguridad (fue tan chévere) luego pasamos con la entrenadora a realizar ejercicio para entrar al ataque, la verdad me gustó mucho, son una excelente practica para el juego. así como también, hubo ejercicios solo para las armadoras. ¿cómo me sentí con mis compañeras? super, me gustó mucho un comentario de una compañera de que las centrales estábamos recibiendo bien, la verdad esto me motivo más a mejorar, porque mi recepción siempre ha sido la más débil y trate para ese ejercicio de concentrarme mucho para al menos ponerla alta, así no llegara a las manos de la colocadora. ¿cómo me sentí en competencia? bien, me gustó mucho, mis compañeras sentían que confiábamos entre nosotras y a su vez eso genera una mayor confianza en sí mismo, sin embargo, debo ser más controlada con mis jugadas porque a veces no son tan estratégicas o no generan un daño al equipo contrario.

18 de abril

¿cómo me sentí en la clase? Super, me gusta la dinámica que están teniendo las clases de la parte física me gustaron los ejercicios de resistencia, debíamos estar en sentadilla, luego hacer una burpee, subir y seguir en sentadilla, mantenernos y luego saltar con el impulso de los brazos.

También me gustó mucho el ejercicio de saltar al bloque para luego salir al ataque, la verdad yo tiendo a salir corriendo de espaldas, que, si bien es otra forma de hacerlo, no es tan técnica y ordenada como la que nos enseñó la entrenadora, pues dejamos de ver el balón. Luego, complementamos ese ejercicio con remate por debajo de la malla y fueron 50 veces este ejercicio, lo cual me parece super porque la repetición es la clave de todo. También me parece excelente que las armadoras tengan un trabajo aparte de las demás, para fortalecer sus técnicas. Finalmente, me quedo una frase de la entrenadora y es que “no existen tuyos en el voleibol, todos son míos” es decir, que existe una responsabilidad y posibilidad de llegar a un balón, debo hacerlo. ¿Como me sentí con mis compañeras? Bien, con quien trabajé en toda la clase lo hicimos super, sentí que ambas estábamos comprometidas y con ganas de sacar cada ejercicio, en juego también me sentí bien con todas. ¿cómo me sentí en la competencia? Sentí que me enredé mucho como central delantera, a veces incluso olvidaba que debía subí al bloqueo o cuando salía al ataque me enredaba y chocaba con la armadora. Cuando estoy como centro trasero en 5 siento que me paro mejor en cancha porque abarco las mismas dimensiones de cuando era opuesto, aunque choco abreves con quien está en 6 cuando el balón está en un punto de conflicto, aparte de eso estoy entendiendo un poco más este rol de central.

19 de abril

Tuvimos partido, pero como nos decía la entrenadora todas deben tener actitud y disposición en cancha y siento verdaderamente que a muchas les falta voluntad, pues se centran en que ya las demás están jugando mal y tampoco le ponen ganas cuando lo cierto es que todas tenemos falencias en la cancha. También me parece vital que las armadoras tengan la actitud de líder porque finalmente ellas guían al grupo y dan ritmo al juego, pero si, por el contrario, expresan con su lenguaje verbal y no verbal no querer sacar adelante al equipo que tiene es muy

complicado. Entiendo que el tema de la frustración salga a flote, pero llenarse de ese sentimiento y echar culpas no resuelve nada. A pesar de todo, yo trate de dar ánimos a mis compañeras, pero es muy difícil si las personas no disponen de sí mismas, o cogen rabia contra alguien en específico. Lo cierto es que somos las que actualmente conforman el equipo y tenemos que llevarnos bien para que funcione, porque si por fuera de cancha hay roces y diferencias, eso es lo que se está trayendo en cancha (es lo que he podido evidenciar).

25 de abril

Me gusto la clase, el tema estuvo enfocado en la defensa, el ejercicio que me gusto fue cuando una persona atacaba desde un lado de la cancha y debías estar al otro lado en posición de defensa para recibir y pasar el balón al armador, quien te lo colocaba para que entraras al ataque y remataras. Lo que más puedo destacar de la clase es que hubo mucha motivación y ánimos por parte del equipo masculino 2. En todo momento sentí el apoyo de los muchachos así uno se equivocará. También ellos te explicaban ejercicios o tips para realizar las técnicas, lo cual me parecía genial porque se sentía como un verdadero equipo. A su vez, no existía mal ambiente por parte de los hombres cuando errabas, por el contrario, decían “para eso es el entrenamiento” o un “vamos, vamos la siguiente”, lo cual motivaba mucho y lo llenaban a uno de confianza para seguir. Esta misma motivación la vi cuando estábamos jugando rey de cancha.

26 de abril

¿cómo me sentí en la clase? Me gustó mucho la clase, especialmente destaco el ejercicio en el que debíamos lanzar el balón alto en cucharita, para entrar al ataque y rematar. De verdad ese ejercicio permite que uno pueda ver si está haciendo bien la entrada al ataque y mejorar. También, me gusto el ejercicio de defensa donde debíamos recibir un remate en 1 y en 5 y luego un corto, creo que estos ejercicios, permiten que una pueda aprender a reaccionar y colocar un

balón en la zona del armado, así al principio no suceda, pero con el tiempo sí. ¿Como me sentí con mis compañeras? Bien, tuve la oportunidad de compartir nuevamente con los chicos de masculino 2 y me gusto porque ellos tienen mucha actitud y ganas en la cancha, siempre están motivándose y no sientes tensiones o mal ambiente con ellos, creo que es algo que debe tomarse por parte de nuestro equipo. ¿cómo me sentí en la competencia? bien, pero aún se me dificulta el tema de la recepción,

siento que dedos si lo hago mejor y también siento que se pararme más en cancha, pero aun el balón no lo posiciono donde quiero cuando voy hacer la recepción

I

28 de febrero

1. ¿cómo me sentí? hoy el entreno estuvo dinámico, se practicaron varios puntos importantes como recepción d antebrazo, golpe de dedos y saque. el golpe de dedos se me dificulta porque me duelen los dedos 2. ¿cómo me sentí con mis compañeras? me sentí muy bien, aunque a veces nos equivocamos entre todas tratamos de mejorar 3. competencia, hoy jugamos rey de cancha y siento que lo hice bien con mi compañera, aunque dejé dos saques

1 de marzo

1.hoy sentí el entreno un poco simple, sentí que casi no trabajé fuerte. sin embargo, los ejercicios que realizamos me sirvieron para corregir la técnica y ubicar el cuerpo por inercia. 2. Me sentí un poco aburrida, porque sentí que casi no ejercité 3. Cuando jugamos rey de cancha me sentí muy bien, porque me entendí y trabajé bien con mi equipo

7 de marzo

1.hoy me gusto como inicio el calentamiento es una manera diferente de iniciar, aunque jugar futbol en un espacio tan pequeño da un poco de miedo. después cuando nos unimos con el

grupo de Andrés, sentí que estaba atacando muy bien, pero la parte de la defensa se dificultó un poco porque es difícil estar pendiente de varias cosas a la vez 2. siento que mis compañeras están un poco desorientadas y eso causa que me confunda, creo que me emboloto cuando estoy pendiente de varias cosas 3. me sentí abrumada, creo que hoy no nos entendimos como un equipo y también creo que hay personas que no se esfuerzan por aprender lo básico del voleibol y ocasionan confusión. también algunas veces las personas se ponen bravas y no escuchan a las demás del equipo. por lo menos deje ningún saque y considero que cumplí con mis funciones

14 de marzo

1. hoy hicimos un poco de físico, saltos al bloque. me sentí bien porque eso me ayuda a mejorar y aprender a bloquear, lo malo es que me empieza a doler la rodilla 2. siento que nos falta mejorar el físico para dar un mejor rendimiento en cancha 3. me sentí bien y estuvo dinámico

15 de marzo

1. el entreno estuvo colapsado, porque juntaron al grupo de menores y el de nosotras a la misma hora. había muchas personas y los ejercicios se sentían lentos y no había suficientes balones para todas las deportistas 2. al final las de menores se fueron a jugar contra los hombres y quedamos las de mi equipo jugando rey de cancha. 3. el juego estuvo lento y aburrido, porque no tenían muchas ganas de jugar. hice muchos puntos con mis saques 🏐

21 de marzo

1. el entreno estuvo un poco desordenado, siento que cuando las personas no jugamos en la posición habitual el equipo funciona más lento 2. siento que a veces todas queremos protagonismo, pero no se ejecutan las tareas que debemos cumplir de manera correcta 3. me sentí muy abrumada, porque a veces no hago bien las cosas que parecen más simples

22 de marzo

1.hoy tuvimos partido y la verdad nos fue demasiado mal. siento que estamos muy desorientadas y que a veces no funcionamos como equipo 2. siento que el hecho de que nos confundamos en las posiciones y en como pararnos en la cancha ocasiona que nos hagan puntos demasiado tontos 3. Me sentí frustrada y que no jugué bien. a pesar de que las recepciones estuvieron correctas, el ataque y el armado no fueron eficientes.

11 de abril

1.Me siento confundida yo entiendo que debemos hablar y comunicarnos entre nosotras pero a veces no lo hacemos y otras veces algunas se pasan gritando 2.siento que no estamos entrenando como se debe y cuando hacemos sistema de juego, se pierde la fluides 3.jugamos un mini partido entre nosotras, aunque hemos mejorado, creo que aún nos falta mejorar mucho y a veces se cometen errores demasiado tontos y aparte en el sistema de juego no sabemos dónde ubicarnos, como bloquear y hay personas muy plantadas

12 de abril

1.hoy me sentí bastante bien en entreno, creo que estoy mejorando la entrada al ataque y ya calculo mejor el tiempo del balón. sin embargo, cuando estoy jugando en partido creo que me atrofio y no hago bien la entrada. también siento que estoy dando buenas recepciones. 2.hoy el trabajo fue más individual, casi no interactúe con mis compañeras en los ejercicios, aunque al inicio se hizo un ejercicio grupal y creo que a mi grupo no le bien porque estábamos muy callados 3.hoy jugamos rey de cancha y nos fue muy bien. el equipo que formamos jugamos muy bien y creo que nos entendemos mucho.

18/04

Hoy me sentí bastante bien en entrenó, el equilibrio entre carga física y dinámica de juego estuvo perfecta. Me gustó que practicamos el ataque y siento que estoy mejorando. El trabajo fue individual y al final nos unimos para mirar cómo funcionaba el armado y el ataque. Aunque a veces fallamos creo que estamos mejorando un poco. Hicimos un mini partido y no nos fue tan mal. Aunque todavía noto que nos falta más organización y movernos más.

19/04

Hoy me sentí confundida, tuvimos partido y nos fue medio mal. Aunque lo intentamos creo que las cosas a veces no funcionan. Siento que, aunque trataba de hacer mi labor, a veces no me salían las cosas. Por ejemplo, no recibía bien o no llegaba a algunos balones. También siento que algunas compañeras tienen que reforzar la ubicación dentro de la cancha y la rotación. Porque me fijé en que estamos dejando mucho espacio hueco y casi no tenemos reacción. Me pareció interesante que la profe nos llamara la atención sobre las malas actitudes dentro del juego y aunque creo que no hago mala cara siempre, trataré de mejorar; pero a veces es imposible porque de verdad cometemos errores bobos.

25/04

Hoy no nos entrenó la profesora Angie porque cancelaron el entreno con ella debido al clima. Sin embargo, entrené en otro horario, pero me fue regular porque estaba un tris pensativa y distraída.

26/04

Hoy tuvimos clase con el grupo de masculino 2, el calentamiento estuvo divertido, aunque con mi grupo llegamos de últimas y me caí varias veces porque el piso estaba mojado y me deslicé varias veces. También aprendí una vez más que no debo estar amarrar porque me pueden pegar en la cara. Hoy practicamos el ataque, y me funcionó bastante; porque estoy

aprendiendo a medir el tiempo del balón. Lo malo es que a veces no me funciona. También fusionaron el ataque con los afanadores, lo que nos ayuda a aprender a entrar a él ataque como si estuviéramos en una situación de juego real. Al final jugamos rey de cancha de a cuatro y mi equipo estaba muy bien formado. Aunque por andar preocupada por otras cosas creo que no jugué muy bien.

K

Sábado 28 de febrero:

1. En la clase me sentí por momentos estresada, no por las correcciones en sí, sino porque percibí cierta diferencia en la forma en que se aplican dentro del grupo. Considero que cuando la exigencia no es igual para todas, puede afectar la dinámica y hacer que algunas personas asuman los ejercicios con menor compromiso, lo que a largo plazo impacta el rendimiento del grupo.

2. Con mis compañeras me sentí frustrada, en especial por la actitud de algunas, ya que todas cometemos errores, no siempre percibo la misma disposición para corregirlos o mejorar.

3. Me gustó la competencia de hoy, me sentí bastante motivada, a pesar de la falta de motivación de otras compañeras.

Domingo 1 de marzo:

1. Me gustó la clase, en especial los ejercicios de posicionamiento en cancha porque me ayudan a entender mejor dónde ubicarme en cada posición. También me gustó rotar entre recepción y armadora, ya que considero importante aprender todas las posiciones y convertirme en una jugadora integral.

2. Me gustó que la profesora me asignara con una compañera con más experiencia, ya que esto generó que me esforzara más por hacer bien los ejercicios e intentar estar a su nivel.

3.Me sentí bien en general, aunque por momentos me frustré por errores técnicos que debo corregir, en especial porque algunos los hago involuntariamente.

Domingo 8 de marzo:

1.Me gustó que la profesora estuviera más pendiente y realizará correcciones. Justo me ayudo a identificar un error voluntario al movimiento del saque, al parecer saco la cola, y sé que debo trabajar en corregir eso.

2.Me frustré sobre todo en el ejercicio del profe Daniel porque mi compañera no ejecutaba el ejercicio con la técnica que era, lo que dificultó la continuidad y aprovechamiento del ejercicio.

3.Disfruté mucho jugar con mis amigas porque hay buena energía, pero también me gustaría rotar con otras personas para fortalecer la dinámica del equipo y ver con quiénes más soy compatible al momento de jugar.

Sábado 14 de marzo:

1.Me gustó la clase, aunque me gustaría que hiciéramos más dinámicas de juego como hoy, pero es cierto lo que dice la profesora: que debemos mejorar la técnica para hacerlo.

2.Hubo una situación entre las compañeras que no me gustó, particularmente la forma en que se hablaron. Todo esto no favorece la construcción del equipo ni el ambiente de respeto.

3.Tuve momentos de frustración, especialmente al momento de la recepción, donde reconozco que debo mejorar full, algo que me gustó fue que la profesora me empujó a hacerlo mejor. Ella sabe mis capacidades y quiere que las explote al máximo. Hoy me dijo: “la malla está bajita y justo tú no puedes botar el balón así, tampoco puede pasarte un remate” (refiriéndose al bloqueo). Eso me motivó mucho e hice uno de los mejores remates que he hecho en mi vida.

Domingo 15 de marzo:

1.Me gustó la clase, me gusta que la profesora esté pendiente de la técnica. Siempre me dice que saco la cola cuando saco, y que me encorvo cuando remato, aunque no lo hago a conciencia. 2.Me sentí mejor con mis compañeras, siento más sinergia con la colocadora y la nueva colocadora; me gusta su actitud porque se esfuerza por hacerlo bien y me parece súper bueno para el equipo. 3.Me frustré porque no hice un remate como el de ayer. No me colocaron tanto el balón y cuando lo hacían, yo no hacía bien la técnica.

Sábado 21 de marzo:

1.Me sentí bien en la parte técnica, especialmente en la entrada al remate, donde logré ejecutar bien la técnica. El ejercicio que nos puso la profe me ayudó a cogerle el tiempo al balón. Sin embargo, en el juego me costó mantener la técnica, lo que me generó frustración al no lograr buenos remates. 2.Se presentó un momento de tensión entre dos compañeras, una incluso dejó la cancha. No me pareció la actitud de equipo, entiendo la frustración, pero esa no es la actitud de equipo. Considero importante fortalecer el respeto y la imparcialidad, ya que estos factores influyen directamente en el rendimiento del equipo. 3.Me sentí bien y me gustó que la profesora me asignara en una nueva posición (opuesto), ya que representa un reto y una oportunidad para explorar mis habilidades.

Domingo 22 de marzo:

1.En el partido amistoso valoré la oportunidad de jugar en una posición diferente (opuesto), aunque me frustré un poco porque aún no la tengo interiorizada, sobre todo el cómo pararme en cancha, y eso debo estudiarlo, y empezar a implementarlo. Fue raro, pero chévere, luego pasar a punta, creo que lo hice mejor. Aunque en el último set jugué de centro, y estoy un poco más familiarizada con esa posición, al cambiar tanto me pegué unas confundidas. 2.Durante el partido percibí comentarios y actitudes poco constructivas. También

considero importante cuidar la forma de comunicar porque puede afectar a otras compañeras.

3. Debo mejorar varios aspectos para desempeñarme mejor como opuesto, especialmente la ubicación en cancha. Más porque siento que es una posición impórtate y que puedo hacerlo bien y maximizar mi potencial

Sábado 11 de abril:

1. Me gustó el ejercicio de tirar el cosito y rematar, me ayudó a acelerar el brazo. Sin embargo, sigo con problemas con la recepción y cuando ya toco el balón en el remate NO BAJO EL BRAZO y eso me molesta mucho. 2. Me gustó la dinámica, aunque la ausencia de varias compañeras limitó la posibilidad de conformar equipos y competir. 3. Sigo en proceso de adaptación en mi nueva posición, debo mejorar la parada en cancha y sobre todo rematar desde zaguero, estoy muy acostumbrada a atacar arriba.

Domingo 12 de abril:

1. Me sentí regular (triste) en la clase, tuve dificultades en el remate, NO LOGRO BAJAR EL BRAZO, y ahora resultó que me tronché un dedo, entonces peor. Aun así, destaco que la recepción estuvo mejor, no fue doble positivo, estuvo la mayoría alta y en zona 8, y eso me hace feliz. 2. Una compañera destacó que las centrales recibimos mejor. Eso fue muy positivo y lo valoramos mucho porque con mis amigas tratamos de hacerlo lo mejor posible y meterle actitud. 3. Me frustré por errores míos, principalmente, y otros de mis compañeras que influyeron en el resultado. Pero soy consciente que esta vez la mayoría fueron errores míos de recepción y remate (de nuevo el brazo que no lo bajo), siento que me cuesta mantener la técnica cuando estoy jugando, se lo que tengo que hacer y no lo hago involuntariamente. Sin embargo, le pedí a la Profe que me mandara ejercicios para la casa para mejorar la técnica de recepción, remate y saque. Espero mejorar en esos aspectos.

25 de abril

1.Me sentí bien en la clase. La mayoría de las veces recibí bien y aunque la mayoría no eran “doble positivas” las recepciones eran altas y sentí una mejoría en ese aspecto. También me sentí un poco mejor en el remate; sin embargo, aun siento que debo mejorar mucho, y eso que estoy haciendo ejercicios con la pelota de tenis, pero bueno, debo tener paciencia seguir esforzándome. 2.Me gustó mucho entrenar con los niños/hombres, se sintió un ambiente full chévere. Definitivamente, la actitud es lo más importante, diría que lo es todo. Entre todos nos apoyábamos e incluso nos daban consejos sobre cómo mejorar la técnica. Un compañero me repetía “despégate del piso” “en punta de pies” y eso marco totalmente la diferencia a la hora de recibir. Realmente se sintió mucho el apoyo 3. Excelente. Reitero: la actitud lo es todo. Estábamos jugando en equipos mixtos y se notó el cambio al jugar con los hombres. Siento que todos estaban jugando muy bien, había muy buena actitud y el juego fluyo mucho más. Quiero destacar un excelente momento cuando mi equipo se enfrentó contra el de los profes. Jugar contra ellos siempre supone un reto mayor y eso me gusta. Pero lo mejor es que en un remate y el profesor no la recibió bien y ganamos el punto. Fue un momento muy feliz para mí y ambos profes me felicitaron. Es bonito recibir felicitaciones y más de ellos.

26 de abril

1.Me frustré en los ejercicios de remate, me molesta no bajar la muñeca. Tampoco me sentí tan bien en el ejercicio de recepción, ya que no recibí casi que ningún balón. Sin embargo, me gusto que la profesora rematara fuerte, porque eso nos ayuda a aprender a recibir balones difíciles. 2.Bien, me gusto entrenar con los chicos; se nota la buena actitud y se siente el apoyo por parte de ellos. 3.Me sentí bien con la recepción, siento que estoy mejorando y me hace feliz. Hubo una jugada en particular en la que remate perfecto, incluso sentí que baje la muñeca. Pero

lo bueno no fue eso, fue que le pegue con tanta fuerza que logro pasar el doble bloqueo, y cuando intentaron devolverla la botaron y fue un punto nuestro. Esa jugada me hizo sentir muy feliz.

N

28 de febrero

Me sentí conforme con el entrenamiento, siento que he avanzado en el proceso de aprender a jugar bien comparado hace un par de meses. Me va algo mejor en la recepción (aunque debería acomodar mejor los pies) y hasta hoy no estaba segura de como acomodar la mano y dedos en la recepción. En general todo bien con las actividades más dedicadas a reflejos y movimientos rápidos. Estuvo bien tener más tiempo practicando control. Con mis compañeras estuvo bien el espacio que se nos dió en parejas y en el entrenamiento las 4. Sin embargo, siento que forzar ejercicios cuando se ve que no funcionan por diferencias de nivel no termina siendo muy fructífero. En cancha todo bien, siento que a veces la acomodo bien para mis compañeras, me gustaría seguir trabajando en eso. No sentí frustración ni rabia, el trabajo siempre es agradable y con un significado detrás. Me hace falta identificar cuando los balones son mío o para una compañera. Ando un poco baja de ánimo y con la cabeza en otro lado claramente eso puede afectar el rendimiento 🟡

1 de marzo

El entrenamiento a nivel personal fue satisfactorio, me alegra haber practicado bastante la recepción ya que me gustaría jugar más como punta o inclusive ser libero (ya sé que es re complicado, pero me llama la atención el rol). Me sentí algo desconectada en el calentamiento ya que no se me da muy bien el control de la pelota (aun). A nivel de compañeras, siempre es bueno conocer y recibir buenas caras, siento que el grupo tiene muy buena capacidad de

recibimiento y acogida. Aún recuerdo las primeras veces que fui a entrenar y me sentía cómoda; es una de las mayores fortalezas del grupo. Respecto al trabajo en grupo, me gustaron las actividades y tienen su aplicación práctica en la cancha. En la cancha, me hubiera gustado jugar con compañeros. a veces siento que “soy la que sobra” aunque ya es por números. En posicionamiento, siento que fueron útiles los consejos de Angie. Finalmente, aun me hace falta seguridad en el saque, aunque poco a poco se va trabajando Siento que las correcciones de Angie son contundentes y necesarias, personalmente me gusta la forma de enseñar a partir de cumplidos y de una manera más cordial. Aunque entiendo totalmente el punto de la exigencia, ya que hay que hacer las cosas bien.

7 de marzo

A nivel personal me gusto bastante la oportunidad de trabajar el remate, siento que ya me está saliendo mejor la carrera. También me gusta mi bloque, pero siento que estaría mejor trabajar la resistencia porque últimamente me estoy cansando demasiado muy pronto. Me gusto con mis compañeras se sintieron también cómodas hasta la hora del partido, se ve que algunas avanzaron bastante en algunas cosas. Admiro sobre todo a Ana porque la tiene muy clara. Por último, en el nivel de partido me sentí re perdida, como sara y Laura no han vuelto, siento que se me perdieron los puntos de referencia para acomodarme en la cancha. A veces pienso que nos falta jugar más, si el entrenamiento muy bueno, pero no hay teoría o reposo dentro del juego en cuestión de tácticas. Y ya adicional, me gusta mucho el cambio en el calentamiento, las actividades que se hacen diferentes me encantan. Finalmente, a veces pienso que me le quedo estancada, la capacidad de aprendizaje se me ha aplanado y aun no logro entender por qué. y me gustaría variar el calentamiento con ejercicios de pierna.

14 de marzo

No me gustó mucho el entrenamiento, en el lado personal, las actividades estaban bien, pero me sigo sintiendo desconectada. Siento que los regaños y a veces malas caras de la entrenadora bajan al equipo, una vez comenzamos a fallar en un ejercicio o no lo tomamos tan rápido como se espera, se va al piso la actitud. También no estar atenta a balones porque me siento desubicada y la malla estaba muy baja. En equipo me parecieron bien los ejercicios, pero no me parece que a veces los números de personas no den para hacer bien las actividades (es más cuestión de compromiso y de venir). Y siento que hay un gran desnivel en el nivel de algunas, por lo que los ejercicios grupales y de coordinación no suelen salirnos y generan frustración. En juego, me siguen sin salir los saques, no identifico las pelotas que me tocan y actuó, por instinto más que por algo más.

15 de marzo

Personalmente no me gustan los espacios con tantas personas ya que hace falta espacio y personalización en las clases. Estuvo refrescante practicar más que todo la técnica y el remate, además de compartir el espacio, aunque se sentía agobiante ver balones volando por aquí y por allá. Me gusto ver que si me pueden pasar varios saques seguidos; siento que hubo menos presión y necesidad de demostrarle algo y alguien. Con mis compañeras, todo excelente me gusta trabajar con chicas que quizás no me mezclo de fondo, hubo comprensión, apoyo mutuo, el espacio de actividades como se hacen con Angie no se vio mucho, pero si había un buen ambiente en general. En juego me sentí cómoda, ya que me tocaba sacar y salía bien, solamente me molesta a veces la actitud de Karen, la toque bien un par de veces porque la pelota iba a zona 3 y ella al momento exploto diciéndome que me quitara, inclusive cuando anotamos en ambas veces. creo que la tiene un poco contra por mi x o y motivo o solamente es temperamental

Ka

18 de abril

1. ¿cómo se sintieron en la clase?

Bien, me gusto el físico que se realizo fue divertido, también sentí que estaba armando bien. Me gusto los ejercicios para el armado, la dificultad y ver mejora en ello. 2. ¿cómo me sentí con mis compañeras? bien pues me sentí calmada, sentí que ellas lo estaban haciendo bien en los ejercicios que tuve con ellas. sentí una buena energía y compromiso en el momento, a veces me gusta armarles a ellas porque se ve la actitud 3. ¿cómo me sentí en la competencia? Bien se sintió una actitud diferente estuvo divertido, sentí que manejé la situación bien, como tal la vibra del momento hizo que disfrutara el partido que tuvimos donde con las chicas que estaba se esforzaron y se notaba la actitud.

19 de abril

1. ¿cómo se sintieron en la clase? al principio me sentí bien a pesar que sentía que la actitud de las chicas estaba como apagada o muy dormidas, pero en el transcurso de la clase me frustré y me enojé mucho porque ellas no estaban dando el resultado que uno espera después de tantos entrenos 2. ¿cómo me sentí con mis compañeras? mal, frustrada, enojada. Me daba mucha rabia que después de tantos entrenos no parecía que hubiera avances por parte de ellas. no recibían nada, faltaban la mayoría de saques y sin mi igual tenían mala actitud 3. ¿cómo me sentí en la competencia? mal, me enojé mucho no ganar ningún set: a pesar que me esforzaba y les exigía una buena recepción y solo parecía si me ignoraran además no ganar con un equipo donde todos decían que era malo, es frustrante entrenar, tener buena actitud siempre, cuando ves que en ningún entreno o partido hay avances después de tanto tiempo, por parte de las chicas