

La Semiotricidad: Una estrategia pedagógica en la Educación Física que posibilite la formación de seres humanos Bioéticos

**Duque Morales Brayan Andrés,
Londoño Duque Juanita y
Pinilla Herrera Eduard Fabian**

Tutor:

Carlos Eduardo Pacheco Villegas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá D.C

2024

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido	1
Dedicatoria	2
Agradecimientos	2
Introducción	3
Pregunta problema	5
Justificación	5
Propósito formativo	8
Marco legal	8
Antecedentes	13
Perspectiva Educativa	17
Desde lo humanístico	17
Desde lo disciplinar	22
Desde lo pedagógico	25
Diseño Metodológico	30
Estilos de Enseñanza	31
Meso diseño	32
Micro diseño	34
Evaluación	36
Análisis de la experiencia	47
A propósito de las fichas:	47
A propósito de los emojis:	50
A propósito de la corpografía:	51
A propósito de la práctica:	51
Consideraciones:	52
Referencias	53

Dedicatoria

A mi madre, quien con su fuerza y su amor ha sido mi refugio y guía, cada sacrificio realizado y cada palabra brindada han sido las raíces de mi perseverancia. A mi hermano, quien siempre estuvo al tanto y supo hacerme reír, estas palabras van para él por ser mi inspiración silenciosa y mi compañero en esta aventura. Y a la vida misma, por cada obstáculo presentado y superado, por cada lección aprendida, y por las personas presentadas en este camino.

Para aquellas personas que han sido mi fuente de inspiración, motivación y apoyo durante este proceso. A mis padres por ser el principal motor de mis sueños, quienes con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir un sueño más, inculcarme ejemplo de valentía para no temer a los obstáculos que se me presentan en el camino y por confiar y creer en mí.

A mi madre, por el amor, apoyo y motivación que me ha brindado a lo largo de mi vida y mi carrera, por darme la fuerza y las enseñanzas necesarias día a día para lograr cumplir mis sueños y por cada esfuerzo realizado para hacer esto posible. A mi tía por hacer el papel de otra madre en mi vida y estar conmigo en cada paso que doy, por ser mi refugio, mi apoyo y brindarme todo su amor. Finalmente, a mi tutor, quién fue la persona que nos guió paso a paso durante todo este proceso, quién a través de sus enseñanzas y consejos fue pieza fundamental en mi proceso académico.

Agradecimientos

Expreso mi más sincera gratitud: Al Trío Maravilla. Mis amigos, el equipo de trabajo que compartió este recorrido conmigo, juntos enfrentamos retos, noches largas y discusiones que terminaban en ideas. Gracias por creer en mí, como yo creo en ustedes, este logro es tanto mío como de cada uno de ustedes. A mi tutor, quien con su sabiduría y experiencia se convirtió en guía de nuestro proceso, siendo una fuente de confianza ante las dudas que nos aquejaban permitiendo una construcción armoniosa. A los docentes, quienes no solo me compartieron sus conocimientos, sino que me impulsaron a reflexionar y construir un trabajo con sentido, sus palabras de aliento y críticas constructivas fueron fundamentales en mi progreso, enriqueciendo este proceso.

A mis padres, por su amor incondicional, su apoyo y su sacrificio, que me inspiran a seguir luchando por mis sueños. A mis maestros, por su paciencia y sus consejos. A nuestro tutor por ser la guía fundamental para hacer esto posible. A mis compañeros de Grupo, que han compartido conmigo una parte de su vida, donde tuvimos tropiezos, días de alegría y días en los que creíamos que ya no podíamos más, pero a pesar de tanto, aquí logramos culminar un proceso gratificante para esta etapa de nuestras vidas, a todo ellos, mis más sinceros agradecimientos por cada momento compartido.

Expreso mi más profundo agradecimiento a mi familia por creer en mí y brindarme su apoyo en todo momento, por formarme para saber cómo afrontar los retos de la vida. A la Universidad y a la Facultad por abrirme las puertas y permitirme crecer profesionalmente. A mis compañeros de proyecto, por el esfuerzo y dedicación invertido a lo largo de estos semestres, por cada momento, discusión o reto que vivimos juntos, y sobre todo por ser el mejor equipo de trabajo que pude tener. A mi mejor amiga, quién ha sido mi apoyo, mi cómplice y mi compañía durante todos estos años, por su amistad incondicional, por creer en mí e impulsarme a seguir luchando por mis sueños. Al colegio donde realizamos las prácticas, por abrirnos las puertas, confiar en nosotros y permitirnos tener un primer acercamiento a lo que será la vida profesional. Finalmente, a los maestros que tuve a lo largo de mi carrera, por cada aprendizaje, consejo, o experiencia brindada, por formarme para la vida.

Introducción

Para el desarrollo del proyecto, se toman algunas problemáticas abordadas desde la Educación Física. Entre estas, la normalización de prácticas individualistas que los estudiantes han repetido durante su trayectoria escolar, que a su vez, generan una definición de la Educación Física

limitada y sesgada, en donde no existe la posibilidad de interactuar con el otro como consecuencia de las prácticas que se llevan a cabo. Al encontrar esta realidad, se decide pensar en la Semiotricidad, planteada por Parlebas, como una estrategia pedagógica, pretendiendo transformar hábitos presentes en los estudiantes durante la misma clase.

De acuerdo con lo anterior, se acoge la definición de Individualismo desde Camps, (1999) *“Individualismo significa atomización, encierro en lo privado y desafecto hacia lo público”* (p.14) que se evidencia en los estudiantes como la falta de interés en el otro, asumiendo un rol egoísta donde inhibe la participación del compañero en los propósitos personales de cualquier actividad, es decir, que se manifiestan situaciones en las que priman las posibilidades propias por encima de las oportunidades del otro.

En este sentido, el proyecto busca generar relaciones interdependientes para fortalecer lazos entre los estudiantes a partir de la Semiotricidad como estrategia pedagógica. Entendiendo que estas interacciones no solo se basan en lenguajes y signos, sino también en gestos y acciones motrices, denominadas "gestemas" y "praxemas", destacando la importancia de la comunicación no verbal en donde las acciones y movimientos pueden interpretar situaciones y transmitir significados.

Además, se prevé que el desarrollo del acto educativo esté permeado por una serie de interacciones y/o conductas que reconozcan al otro y su quehacer, por lo tanto, se pretende construir un ser humano Bioético apoyado en tres de sus principios (autonomía, justicia, beneficencia) que den pie a fortalecer relaciones de interdependencia entre los estudiantes, contribuyendo a la construcción de sujetos capaces de participar en intereses colectivos.

Es importante procurar una Educación Física en la que el estudiante participe por voluntad propia, involucrándose en el desarrollo de la clase y posibilitando una serie de interacciones que se afiancen en el trabajo con el otro. De esta manera, se llega al juego como posibilitador de estas interacciones, partiendo del juego definido como una acción libre, ejecutada con sentido, causante de sensaciones agradables como alegría, humor positivo, placer, seguridad, tranquilidad y confianza, así como lo menciona Caillois (1986) *“no cabe duda de que el juego se debe definir como una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y de diversión”*. (p.31)

En este orden de ideas, se pretende exigir a los participantes entrar en situaciones de crisis por medio de las diferentes formas de manifestación que tiene el juego, éste a su vez visto como vehículo de la Semiotricidad. Para ello, es menester que los estudiantes atiendan a la naturaleza del juego en sí mismo, en otras palabras, que respondan a la Lógica Interna del juego determinada por sus características. Falcón, et al., (2020), citando a Duran (2017), mencionan qué: *“Cada juego motor es una práctica motriz reglada que obliga a los participantes a adaptarse a lo que la Lógica Interna establece”* (p.359). Además, agregan que:

Estas adaptaciones se traducirán en conductas motrices particulares, originales y singulares, donde los jugadores tomarán decisiones, se relacionarán con el espacio, el tiempo, los objetos y con los otros jugadores. (Falcón, et al., 2020, p.359)

En consecuencia, los estudiantes responderán a las adaptaciones propuestas desde la Semiotricidad en donde se manifiestan sus elementos constitutivos: Gestemas y Praxemas, que conjugados con las capacidades sociomotrices: Introyección, Interacción y Comunicación, determinan la lógica interna del juego para este proyecto, con el fin de fomentar en los estudiantes, un desarrollo del potencial humano acentuado en las relaciones interdependientes.

Pregunta problema

¿Cómo una estrategia pedagógica, pensada desde la Semiotricidad, podría posibilitar relaciones interdependientes cooperando en la formación de seres humanos Bioéticos en las clases de Educación Física?

Justificación

En el acto educativo y en la construcción del conocimiento, la relación con los demás juega un papel fundamental. Discutir ideas con el otro genera una tensión de la cual pueden emerger nuevos aprendizajes, entendiendo la comunicación y/o la interacción como posibilitadoras de estas tensiones aportando en el desarrollo del potencial humano. Sin embargo, en procesos pedagógicos, se ha manifestado una postura individualista por parte de los estudiantes, en donde impide en muchos casos la interdependencia. Es por esta razón que se propone incentivar en los sujetos situaciones de crisis, presentando desafíos en la praxis pedagógica permitiendo a los estudiantes posibilidades de solventar necesidades a partir de una dependencia bidireccional.

En cuanto a la problemática, se evidencia que, en las clases de Educación Física, la postura individualista en los estudiantes emerge a partir de situaciones carentes de interacción. Algunas acciones motrices limitan la relación con el otro, presentando conductas individualistas en donde desean sobresalir por encima de las capacidades de los demás, atendiendo a sus propias necesidades alejados de permitir al otro manifestarse como par académico.

En este sentido, se entiende el Individualismo desde Camps (1999) “*significa atomización, encierro en lo privado y desafecto hacia lo público*” (p.14) que además añade que se manifiesta de dos maneras. En su primera manifestación, se ve reflejada en la necesidad del ser humano de “*no despreciar la propia valía, antes bien extraer de ella el máximo rendimiento*”. (Camps., 1999, p.13). En la segunda representación, se puede confundir la autonomía con el egoísmo:

Las ambivalencias del individualismo actual confluyen en una sola: el individuo deja de serlo cuando abdica de su autonomía. Ser individualista, en el sentido que damos normalmente a este término, pensar sólo en la propia supervivencia y en la del grupo a que uno pertenece, ser egoísta, no es ser autónomo. (Camps, 1999, p.23)

Así pues, se entiende que el problema es el Individualismo que se refleja como el impulso de pasar por encima de los demás, inhibiendo la posición del otro, en donde las acciones beneficien la supervivencia propia o del grupo al que pertenece. Además, que debido a esto pueden emerger fenómenos como la indiferencia. Esto, en ocasiones, se puede presentar a causa de prácticas carentes de interacción.

En consecuencia, se proyecta crear ambientes propicios para la generación de crisis dentro del mismo juego y en los estudiantes, para así ver la necesidad de depender del otro y que a su vez, éste depende él, además, darle valor a los aportes y la participación de todos en la medida que se noten en las interacciones emergentes de una o varias acciones motrices. De esta manera, la Semiotricidad aparece en el proyecto como la que propicia interacciones en las acciones motrices entre los participantes, generando relaciones cada vez más complejas, gracias a sus características.

Por tanto, la Semiotricidad es entendida como la comunicación lingüística y/o la articulación de códigos, signos y símbolos como elementos constitutivos de la semiótica, y esta, a su vez asociada a las dimensiones motrices caracterizadas por la conjugación de Gestemas y Praxemas. Al respecto, Parlebas (2001) define la Semiotricidad como: “*Naturaleza y campo de las*

situaciones motrices, consideradas desde el punto de vista de la aplicación de sistemas de signos asociados directamente a la conducta motriz de los participantes” (p.406). Todo con la intención de generar interacciones que propicien la construcción de un sujeto en comunidad, capaz de entender necesidades propias de la sociedad.

Dentro de las posibilidades en las que la Semiотricidad es la protagonista, la crisis exige al estudiante a disponer de la posibilidad del otro, en cuanto se propone a superarla y en la búsqueda de su objetivo, la comunicación que surge en la interacción con el otro le proporciona elementos para lograrlo. Es por esto, que se propone mediante el juego, como una de varias alternativas, brindar situaciones de crisis, ya que éste proporciona elementos propicios para ello.

En cuanto al juego, Caillois (1986) en su texto *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, cita a Huizinga quien dice que:

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como si" y sentido como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno. (p.28)

Aunque, Caillois (1986) difiere en cuanto a que esta definición puede ser muy amplia y limitada. En consecuencia, define “*el juego como una actividad: libre, separada, incierta, improductiva, reglamentada y ficticia*” (p.37). En sintonía con esta definición y sus características, el juego brinda la posibilidad de proporcionar procesos de comunicación e interacción entre individuos, debido a la mediación de un recurso, cosa u objetivo presentado en forma de crisis, ya que los participantes pretenden atender a dicha situación a partir de relacionarse con el otro.

Ahora, parece necesario definir qué clase de juego será utilizado para atender a las necesidades del proyecto. Así, se centra la mirada en los juegos cooperativos teniendo en cuenta la definición de este, según Orlick (1990), citado en Crespo (2014) donde “*el juego cooperativo es un conjunto de libertades que contribuyen al desarrollo de la cooperación, de los buenos sentimientos y del apoyo mutuo*” (p.7). Mediante una dinámica de cooperación, el estudiante necesita de otros y viceversa para alcanzar los objetivos planteados, promoviendo el trabajo en equipo. De esta manera el estudiante no solo se preocupa por su progreso, sino también por el beneficio de los demás.

En la confrontación de ideas provenientes de ejercicios de comunicación entre compañeros y/o adversarios, se crean estrategias para resolver las diferentes problemáticas planteadas dentro del juego. Permite entonces, un ejercicio de enseñanza y aprendizaje que potencia la resolución de problemas, la postura crítica y la autonomía del estudiante, haciéndose consciente de las decisiones tomadas, acentuándose en los principios de lo Bioético.

En este sentido, las situaciones de crisis presentadas en el desarrollo del acto educativo tendrán que ser solucionadas por el estudiantado, la confrontación de ideas e intereses de cada uno se deberán poner en discusión para la búsqueda de acuerdos que respeten las diferencias, haciendo referencia a la Autonomía, a la Justicia y a la Beneficencia (Denominados como Principios de la Bioética), como resultado de un acto democrático y respetuoso. En otras palabras, se pretende como lo menciona Vidal (2012), como se citó en Llacsá (2019): *“Aprender a descubrir valores que se lleva o adquiere, aplicarlos con responsabilidad y valor para sostenerlos en la deliberación con mente abierta, respeto y prudencia hasta la toma de decisiones, en un modelo educador que desarrolle humanidad”*. (p.63)

De acuerdo con lo anterior, lo que se busca con la Bioética mediante sus principios, es fomentar en los estudiantes un sentido de pertenencia por la vida, formando seres humanos capaces de convivir en comunidad, atendiendo a necesidades e intereses sociales en donde las interacciones están permeadas por un proceso de reflexión en su actuar, generando relaciones de interdependencia.

Propósito formativo

En consecuencia, este proyecto curricular particular, busca que la Semiotricidad como estrategia pedagógica, posibilite relaciones interdependientes contribuyendo a la formación de seres humanos Bioéticos.

Marco legal

Para ayuda teórica y soporte del proyecto, se remite a una serie estatutos que las diferentes organizaciones gubernamentales han creado con el fin de legitimar ciertas prácticas en pro del desarrollo humano. Se realizó una búsqueda de documentos como el del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), la Constitución Política de Colombia, el Ministerio de relaciones

exteriores de Colombia y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) donde son utilizados los enunciados que dan soporte a la temática expuesta.

Constitución Política de Colombia 1991

Capítulo 2. De los derechos sociales, económicos y culturales

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Ley general de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994

Título 1. Disposiciones preliminares

Artículo 5. Fines de la educación. El cual de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Lineamientos Curriculares Educación Física

2. Referentes Conceptuales

2.2. Tendencias de la Educación Física

En el contexto del desarrollo del conocimiento la educación física construye sus propias transformaciones en concepciones y prácticas. En este campo puede afirmarse que se atraviesa por una verdadera explosión de perspectivas que obedecen a un reconocimiento de su importancia o una búsqueda de afirmación de su carácter académico disciplinar y de su papel creciente en la formación del estudiante en contextos formales, no formales e informales. Esta presencia e interrelación con distintos aspectos de la vida humana, hace compleja e imprecisa la delimitación de las perspectivas. No obstante, los procesos de investigación y de experiencia docente, permiten identificar algunas de las tendencias que se presentan no de manera pura y aislada, sino con interacciones en la práctica educativa. (MEN, p. 15)

Las tendencias de la educación física, de acuerdo con el énfasis de su puesta en práctica en la escuela se pueden resumir en las siguientes:

- Énfasis en la enseñanza y práctica del deporte y la condición física.
- Énfasis en las actividades recreativas y de tiempo libre.
- Énfasis en la psicomotricidad.
- Énfasis en la estética corporal, el mantenimiento de la forma y la salud.
- Énfasis en la expresión corporal, danzas y representaciones artísticas.

La Educación Física como posibilitadora del desarrollo del potencial humano, evoluciona según las necesidades de los sujetos. Para atender a estas, se hace necesario pensar en nuevas alternativas pedagógicas que trascienden la Educación Física como proceso formativo. En este caso, se busca ubicar la Semiotricidad como una estrategia pedagógica, de manera que responda a unas necesidades que la Educación Física pueda satisfacer.

4. Desarrollo del Estudiante

4.3. La Dimensión Lúdica

Tomando como punto de partida su etimología, la lúdica corresponde a la conducta del juego y al campo en el que se manifiesta esta conducta, dado por el espacio del individuo y el espacio de las relaciones que produce. En sus diferentes acepciones lo lúdico se relaciona con ludus: juego, pasatiempo, campo donde se ejercitan las

fuerzas del cuerpo y del ingenio; locus: chiste, broma; lares lucientes: danzar; lúdico: actividad de juego que produce placer; lúdo; jugar, divertirse, ánimo desatado o libre de cuidados.

5. Enfoque Curricular

5.2 Prácticas culturales

- **El juego**

El juego Johan Huizinga abrió el camino para la comprensión del juego en la vida del ser humano y en el desarrollo de la civilización, al publicar en 1938 su obra *Homo ludens*. Inicia una tarea que hoy continúa buscando explicación para procurar una definición de la naturaleza del juego sus manifestaciones en distintas dimensiones de la cultura como el arte, la poesía, la filosofía y las instituciones jurídicas. Para Caillois el juego evoca ideas de holgura, riesgo y habilidad y reconoce que historiadores y psicólogos han entendido el espíritu del juego como uno de los resortes principales para el desarrollo de las manifestaciones más elevadas de la cultura de las sociedades y para la educación moral y progreso intelectual de los individuos. (MEN, p. 42)

El juego y su afectación en el desarrollo desde la dimensión lúdica supone que es una parte fundamental de la experiencia humana, incluyendo a su vez el disfrute, la creatividad y la conexión social que surge a través del mismo juego. El proyecto acoge el juego como vehículo de la Semiotricidad al procurar potenciar aspectos individuales y sociales que se generan a través de las interacciones con los otros. De esta manera, se sugiere que el juego desempeña un papel crucial en la formación de la cultura y en el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y morales, destacando su importancia en el desarrollo de los individuos aprendiendo lecciones sobre la vida, la cooperación, la confrontación y la toma decisiones.

Por otro lado, en cuanto al tema de la Bioética, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el cual es “*un organismo internacional que tiene como misión contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información.*” (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2024). Se ha

pronunciado por medio de algunos documentos, expresando su pensar y su posición frente al tema Bioético. De esta manera, desde un documento emitido por la UNESCO, se menciona:

En octubre de 2005, la Conferencia General de la UNESCO aprobó por aclamación la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. Por primera vez en la historia de la bioética, los Estados Miembros se comprometían, y comprometían con ello a la comunidad internacional, a respetar y aplicar los principios fundamentales de la bioética reunidos en un único texto. Al abordar los problemas éticos que plantean la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías conexas en sus vertientes relacionadas con el ser humano, la Declaración, como se infiere del propio título, fundamenta los principios en ella consagrados en las normas que rigen el respeto de la dignidad de la persona, los derechos humanos y las libertades fundamentales. Por el hecho de inscribir la bioética en los derechos humanos internacionales y de garantizar el respeto por la vida de las personas, la Declaración reconoce la interrelación existente entre la ética y los derechos humanos en el terreno concreto de la bioética. (Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, 2006, p. 2).

El acto de relacionar la Bioética en el contexto de los derechos humanos internacionales le reconoce su relevancia en el desarrollo de una sociedad, respetando la vida y la dignidad de las personas. Se sugiere que las decisiones tomadas deben considerar estos derechos garantizando un trato justo y humanizado. La UNESCO también sugiere:

Si se considera que la reflexión bioética supone un trabajo democrático en el que están llamados a participar todos los miembros de la sociedad, del experto al profano, la UNESCO se enfoca particularmente en consideraciones sociales y políticas. Sabemos que la resolución de las cuestiones éticas suscitadas por la utilización de la ciencia y la tecnología determina también nuestra manera de vivir en comunidad y que las decisiones que adoptan las sociedades influyen en nuestro futuro y en el de las generaciones venideras. (La Bioética en la UNESCO: que la bioética sea un asunto de todos, 2015, p. 2).

Acá se destaca la importancia de la reflexión bioética como un proceso democrático que involucra a toda la sociedad, sin importar la “jerarquía” de los presentes en el debate, todos deben

tener un papel en la construcción y en la toma de decisiones relacionadas con su desarrollo humano. Así mismo, como en los procesos formativos, en donde la construcción del conocimiento parte desde un actuar democrático, estableciendo relaciones bidireccionales, teniendo en cuenta las personas presentes y reconociéndose, a su vez, como sujetos activos y participantes en su desarrollo.

Antecedentes

Con el fin de darle un soporte investigativo al proyecto, se realizó una búsqueda de textos detallados que permitirán ampliar lo que se conoce y desconoce sobre las temáticas a tratar. En la elaboración de estos antecedentes o estado del arte, se revisaron diferentes documentos entre proyectos de grado, artículos, publicaciones académicas y libros alojados en bases de datos tales como Repositorios académicos, revistas, Google académico, entre otros.

Durante este proceso se pudo observar que la Semiotricidad ha sido poco trabajada o conceptualizada, es por esto que se realizó la búsqueda de conceptos que tuvieran cierta relación a la definición brindada en este proyecto, entre estos conceptos se encuentran el signo, la semiótica, símbolo y sociomotricidad. Por ende, para la organización de la información encontrada, se requiere la agrupación de conceptos jerarquizados bajo las categorías: Individualismo, Semiotricidad, Interacción, Interdependencia, Juego y Bioética.

En primera instancia, los profesores Pacheco, Albarracín, y Rodríguez (2020), en su artículo “La semiotricidad como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en tres colegios distritales de la ciudad de Bogotá”, brindan una definición de la Semiotricidad, ligando directamente hacia todo accionar de la praxiología motriz y que responden a un interés colectivo mediante un sistema de códigos y signos de comunicación presentes en las acciones motrices de los estudiantes. Estos mismos autores, sitúan a la Semiotricidad como una estrategia pedagógica ya que, mediante esta, los estudiantes desarrollan habilidades para interpretar movimientos, gestos y acciones corporales, lo que fomenta el trabajo colectivo y la resolución de problemas favoreciendo la comunicación.

Al establecer la Semiotricidad como una estrategia pedagógica, emergen múltiples oportunidades para la consolidación de relaciones interpersonales, con la posibilidad de trabajar distintas situaciones en las que se quiera abordar, como lo que proyectan Corredor y Franco (2022)

en su proyecto curricular particular, donde plantean también, la Semiotricidad “*como estrategia pedagógica en los procesos de la Educación Física posibilitando así un reconocimiento de sí mismo y del otro*” (p.7). Por parte de este proyecto, se intenta ir más allá del reconocimiento del otro, pues se quiere generar situaciones en donde el sujeto entienda que en la relación con el otro se presenta una dependencia bidireccional, basada en el interés benéfico para ambos.

En complemento a estas ideas, Santos (2019) en el libro “Los procesos de formación y rendimiento en baloncesto. Progresos científicos para su mejoría”, dedica el primer capítulo a “Aportaciones de la semiotricidad a la enseñanza del baloncesto” allí menciona la Semiotricidad como estilo de entrenamiento, ya que, como consecuencia de la esta, no se centra en el movimiento o la técnica, sino en la capacidad de relacionarse con su entorno físico y social mediante acciones motrices que configuran la toma de decisiones, llamando a esto “Conducta sociomotriz”. Enfatizando en la importancia de construir significados sobre mí, sirviendo como apoyo la acción del otro, y viceversa, entendiendo que todos forman parte de un sistema de interacción regido por normas o reglas internas que dan sentido de la acción.

El término Sociomotricidad, como lo mencionan los autores Acosta, López y Sánchez (2023) ven la socio-motricidad como “*medio para promover el desarrollo de relaciones humanas saludables, trabajando valores como el respeto, el reconocimiento del otro y la comunicación asertiva*” (p.8). En cuanto al término, se comparte la idea de Barrios (2019) que en su tesis de grado “La sociomotricidad como estrategia de inclusión en jóvenes adolescentes del sistema de responsabilidad penal (SRP): reflexiones preliminares en clave de acción motriz”, la define de esta manera:

La sociomotricidad como un concepto que realza las relaciones que se mantienen o presentan entre los sujetos que intervienen en prácticas de interacción permitiendo el reconocimiento del otro como un sujeto de derechos dentro del juego, e identificando los roles que se pueden realizar teniendo en cuenta las situaciones motrices presentadas. (p. 9)

Entonces, es vista la Semiotricidad como el medio en el que se promueven conductas motrices a favor de las relaciones sociales que genera la interacción. Por este motivo, también se destacó el término “Interacción social”, donde González, Rivera y Trigueros (2014), en su artículo “La interacción social en el contexto del aula de Educación física” destacan la importancia de la

misma en la clase de Educación Física, refiriéndose a aquellas formas de comunicación que se construyen durante la clase que se encuentran mediadas por un objeto de aprendizaje. Los autores citan a Habermas (1987), quién sostiene que “la acción comunicativa es el tipo de acción de entendimiento mutuo que debe proponerse y erigirse durante el proceso educativo, dado que el docente y el estudiante tienen un propósito compartido que es el aprendizaje”. (p.307)

Pérez et al., (2020) mencionan la importancia de estas interacciones presentadas como fortalecedor de espacios y momentos significativos dentro del aula de clase:

Por último, la interacción emergió como elemento determinante de la relación interpersonal, pues se halló que cada una de las experiencias de intercambio de pensamientos, hábitos, acciones, reacciones verbales y no verbales, mejoran considerablemente la manera en cómo los estudiantes se relacionan entre sí. (p.58)

Así mismo, estos autores denominan la interacción como una configuración de relaciones de interdependencia, que instaura bases esenciales para el fortalecimiento de vínculos sociales que permiten la construcción grupal. Es por esto, que Interdependencia es otra de las categorías tenidas en cuenta para la construcción de este proyecto, y para esto Campillo (2016) menciona la Interdependencia positiva y la importancia que tiene el maestro en el fortalecimiento de esta, la autora la define como:

Los alumnos son conscientes de que el trabajo de sus compañeros les beneficia y su trabajo favorece el de sus compañeros. Para ello, es necesario que los objetivos a alcanzar sean comunes, al igual que los recursos, etc. Teniendo en cuenta esto, los alumnos irán encaminados a conseguir un aprendizaje personal e interactuar con sus compañeros para que estos también alcancen este aprendizaje. (Campillo, 2016)

Mediante el juego, se busca que los estudiantes fortalezcan estas relaciones de interdependencia, por lo tanto se toma a Parlebas, como se citó en Barrios (2019): “*Mostrando cómo el concepto juego, puede transgredir o irrumpir de forma directa en prácticas culturales permitiendo un reconocimiento y aceptación de las mismas*” (p.11) pretendiendo mostrar el juego como una herramienta fundamental de la sociomotricidad, el cual se rige por características y reglas de los participantes; y que a su vez, permite la aplicación de todo lo que se pretende, un juego

acondicionado para llegar a cumplir con los objetivos o con las intenciones que se tengan con el mismo.

De igual manera, y centrándose específicamente en la población de relevancia para este proyecto, se busca incentivar mediante el juego, diferentes formas de relacionarse con el otro a través de diferentes situaciones que lleven al estudiante a entrar en crisis, donde la manera más sencilla sea buscar al compañero para superar cualquier desafío de la mano. A esto, se quiere llegar con interdependencia, de tal manera que cada sujeto se apropie de sus capacidades al mismo tiempo que comprenda las del otro.

Además, es menester indagar por un ideal de ser humano y la doctora en Filosofía Quintanas (2009) realiza una reseña tomando como base el libro “Bioethics: bridge to the future” (Bioética: Un puente hacia el futuro) de Van Rensselaer Potter. Menciona que, en un principio, la idea de Potter con la Bioética era crear una disciplina que fuese aplicada a nivel global, con la intención de combinar hechos y valores valiendo a los sujetos de herramientas que ayudarán en la orientación y en la búsqueda de soluciones en un mundo de constante transformación, abordando los desafíos de la sociedad contemporánea. Potter (como se cita en Quintanas, 2009) menciona que la Bioética al ser un concepto acogido por las ciencias de la medicina, ha reducido su capacidad de aplicación en otros campos.

La Bioética, *“debía tener el papel de brújula que guiará las políticas públicas para conseguir el “bien social”* (Quintanas, 2009, p.2). La Bioética se presenta como una herramienta para guiar la toma de decisiones bajo ciertas orientaciones, asegurando que estas se enfoquen en promover el bienestar social, construyendo una sociedad más digna, justa y habitable. En este sentido, la Bioética se lleva a la acción, no solo actúa como un marco ético, sino también como un recurso práctico para tomar decisiones que beneficien a la sociedad en su conjunto.

Ahora entonces, se muestra la oportunidad de trabajar la Bioética en procesos formativos, entendiendo su capacidad de aplicación en diferentes campos del saber. De esta manera, parafraseando a Llacsá (2019) en su artículo “Enseñanza de la Bioética en la Educación Universitaria”, se aborda desde un enfoque académico entendiendo que: La Bioética expresa la idea de promover un tipo de razonamiento partiendo desde la organización del conocimiento, que favorezca la libertad y el entendimiento, en un ambiente donde se fomente la diversidad y el

respeto. La implementación de la Bioética, la estructura de esta y la metodología que esta acarrea, supone una transformación en el acto educativo, afectando en los sujetos.

Se enfatiza que el objetivo principal de la enseñanza de la bioética debe ser: desarrollar en los estudiantes el proceso de búsqueda de soluciones a través de múltiples habilidades, principalmente el de la capacidad de juicio ético moral, definida como la capacidad de tomar decisiones y hacer juicios morales sobre la base de principios y valores internos, para identificar y discernir sus intereses morales individuales y los colectivos. (Llacsá, 2019, p. 63)

Se concluye, entonces, entendiendo que el principio de autonomía no debe ser visto simplemente como una defensa de la libertad individual para actuar según los deseos personales. En cambio, se propone que este principio debe verse con el principio de justicia, lo que implica que las decisiones forjadas desde el diálogo deben tomarse de manera responsable y consciente de su impacto en los demás, haciendo alusión al principio de beneficencia.

Perspectiva Educativa

En el presente capítulo, se desarrolla la postura de las áreas del saber a partir del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física (PCLEF), saber ser, saber hacer y saber saber, como ejes transformadores de la praxis educativa que permiten la construcción de este proyecto, atendiendo a la intención de implementar la Semiotricidad para generar relaciones de interdependencia.

Desde lo humanístico.

El ser humano atiende a su naturaleza como ser individual y social, a medida que pretende suplir necesidades mediante una toma de decisiones que de manera consciente e inconsciente y casi inmediata afecta al otro. El resultado de un proceso de comunicación en donde se exponen intereses divergentes, contraponiendo los intereses propios y del otro, por naturalidad del mismo proceso se llega a un consenso en donde se procura que ambas partes involucradas resulten beneficiadas.

De esta manera, estos procesos de comunicación que atienden a necesidades sociales e individuales desembocan en una toma de decisión, tendrían que estar ligados a unas condiciones

para así, poder entrar en la dinámica de atender al otro sin necesidad de minimizar su aporte, emergiendo un ejercicio de dependencia en donde necesito del otro para poder construir un acuerdo nutritivo y/o relevante para la solución de una crisis. Se determina entonces, un ideal de ser humano que en el ejercicio comunicativo haga uso de los principios de la Bioética¹.

Siurana (2010) en su trabajo “Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural” hace una revisión de lo Bioético y sus principios, tomando como base el debate que inició en 1974 después de que el congreso de los Estados Unidos crea la *Comisión Nacional para la protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento*, que desglosa el término de la Bioética desde una mirada médica y procuran establecer principios o bases de las cuales se debe valer el profesional para la intervención en los seres humanos. En consecuencia “*Beauchamp y Childress distinguen cuatro principios: Autonomía, justicia, beneficencia y no maleficencia*”. (Siurana, 2010, p. 122)

Además de lo anterior, es importante mencionar que Quintanas (2009) realiza una reseña de "Bioethics: Bridge to the Future" (Bioética: Un puente hacia el futuro) de Van Rensselaer Potter. En donde desglosa la idea de la Bioética como la creación de una nueva disciplina que apunte cómo hacer uso responsable de los conocimientos adquiridos por las distintas disciplinas. Quintanas (2009) indica en otras palabras que, Potter acuña la Bioética desde los años 70's y debía funcionar como una especie de brújula o de mapa que guiará las decisiones políticas en busca de un bien social, criticando la reducción de esta disciplina a términos médicos quitándole importancia a la implementación de la Bioética desde un enfoque global.

En un principio, la Bioética ha sido acogida desde la medicina, aunque en varios escritos se expone la idea puede ser aplicada desde múltiples miradas permitiendo su transversalidad en los procesos de formación del individuo. En este orden de ideas, el papel que juega la Bioética en la formación de los estudiantes se trabaja desde el siguiente objetivo, definido así desde Llaca (2019).

Se enfatiza que el objetivo principal de la enseñanza de la bioética debe ser: desarrollar en los estudiantes el proceso de búsqueda de soluciones a través de múltiples habilidades,

¹ Bioética: Es la rama de la ética que se dedica a proveer los principios para la conducta humana respecto a la vida, atendiendo a las diferentes posturas presentadas en una situación.

principalmente el de la capacidad de juicio ético moral, definida como la capacidad de tomar decisiones y hacer juicios morales sobre la base de principios y valores internos, para identificar y discernir sus intereses morales individuales y los colectivos. (p. 63)

La estructura de la Bioética y los principios que la componen da pie para que otras disciplinas como la Educación Física acuñan este término e intente ser implementado, poder enseñar a abordar procesos mediados por dichos principios desembocando en un consenso, resultado de un proceso democrático y respetuoso de las diferencias en la convivencia. En consecuencia, se procura generar ideas y/o soluciones más razonables, partiendo de unas bases (Principios en este caso) que brindan pautas para el proceso de construcción de la decisión que se va a elegir.

En cuanto a los principios, se ha mencionado anteriormente que, se han determinado cuatro: Autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Aunque, para este proyecto, se ha decidido interpretar solo tres, pues *“la no maleficencia consiste en no causar daño a otros, mientras que la beneficencia consiste en prevenir el daño, eliminar el daño o hacer el bien a otros”* (Siurana, 2010, p.125) entendiendo que conjugan un interés relacionado, ya que el cumplimiento del objetivo de uno cumple con el del otro directamente. Por esta razón, en este proyecto, se ha determinado hablar solo de Beneficencia, Justicia y Autonomía.

Al respecto, Siurana (2010) en su artículo “Los principios de una bioética y el surgimiento de una bioética intercultural” realiza un desglose de los principios partiendo de los autores Tom L. Beauchamp y James F. Childress, como precursores de los mismos. El primer principio, la Autonomía, Beauchamp y Childress identifican dos condiciones básicas para que la autonomía se dé. La primera, es la Libertad, comprendida como la independencia que se tiene de las influencias y la segunda, la Agencia, definida como la capacidad que se tiene para actuar de manera intencional. De esta manera *“la autonomía de una persona es respetada cuando se le reconoce el derecho a mantener puntos de vista, a hacer elecciones y a realizar acciones basadas en valores y creencias personales”*. (Siurana, 2010, p. 124)

El principio de Beneficencia se define como la acción que se lleva a cabo con el objetivo de hacer el bien. *“En el lenguaje habitual, la beneficencia hace referencia a actos de buena voluntad, amabilidad, caridad, altruismo, amor o humanidad. La beneficencia puede entenderse, de manera más general, como todo tipo de acción que tiene por finalidad el bien de otros”* (Siurana, 2010,

p.125). Beauchamp y Childress entienden que el principio de Beneficencia más que definirlo como una oportunidad para hacer el bien se debe tomar como una exigencia, en donde se priorice el bienestar del otro.

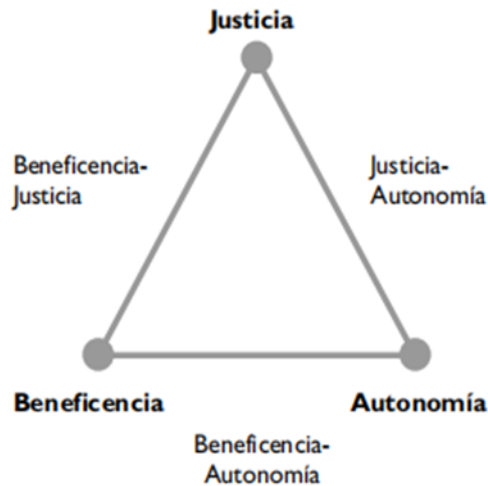
Por último, “*Beauchamp y Childress entienden que la justicia es el tratamiento equitativo y apropiado a la luz de lo que es debido a una persona.*” (Siurana, 2010, p.127). El principio de justicia entra en juego en este proyecto cuando su objetivo es que los estudiantes como seres individuales que participan en un grupo determinen que aceptar y que no, según sea el contexto, procurando un trato imparcial, equitativo y apropiado para el ambiente de crisis, y la misma solución a este.

Por otro lado, García (2006) haciendo uso también de los principios mencionados realiza una revisión en cuanto a las críticas que aparecen frente a la Bioética. Una de las críticas, es que los principios se contraponen y entran en conflicto debido a “*la independencia de los principios y la de la falta de prioridad de unos sobre otros*” (p.345). En defensa de los principios, hace una explicación más dinámica y a su vez, interactiva, concluyendo en que los principios no se enfrentan entre ellos, sino que al contrario se complementan y logran aclararse en cuanto se aborden. Se expone de esta manera (García, 2006, p.345):

1. *El lado beneficencia-autonomía, que deja claro que la relación debe consistir en un equilibrio entre las propuestas de beneficencia y los criterios personales.*
2. *El lado autonomía-justicia, que muestra las limitaciones que a la libertad personal pone la convivencia social, y a las normas sociales la existencia de una serie de derechos inalienables de la persona.*
3. *El lado justicia-beneficencia, que muestra también las limitaciones que a la beneficencia se pueden hacer desde consideraciones del bien social*

Figura 1

El triángulo bioético



Fuente: Los principios de la bioética y la inserción social de la práctica médica. (García., 2006, p.345)

Las relaciones de los principios se verán reflejadas en la convivencia y cooperación, ya que se busca un equilibrio entre los intereses personales y los sociales en labor del ambiente de crisis ya planteado.

En este sentido, todos los principios emergen cuando se presente un ambiente de crisis. En la relación Beneficencia - Autonomía, la interacción entre los sujetos debe estar equilibrada entre necesidades y criterios personales, apuntando a la beneficencia del colectivo. Por otro lado, la vinculación Autonomía - Justicia, evidencia las limitaciones que se pone el individuo afectando su libertad en función de una sociedad, misma que dota al sujeto de derechos o atribuciones que posee el individuo y debe defenderlos. Por último, la asociación Justicia - Beneficencia, pretende mostrar las posibles respuestas considerando el éxito personal (o de sus compañeros) y el bienestar colectivo (o el de sus adversarios).

En resumen, el principio de autonomía no debe interpretarse sólo como una defensa de la libertad personal. En su lugar, se propone que se evalúe en conjunto con el principio de justicia, lo que significa que las decisiones que surgen a partir de un ambiente de crisis deben abordarse de manera responsable y conscientes de sus repercusiones en los demás, aludiendo al principio de beneficencia. Se aboga por un enfoque equilibrado que integre la libertad individual con la responsabilidad social.

En suma, cuando se plantea un ser humano Bioético, se pretende que en las interacciones presentadas desde la Semiotricidad no se den por sí solas, sino que, respondan a la necesidad de transformar seres humanos capaces de convivir en sociedad.

Desde lo disciplinar

Con la intención de generar relaciones interdependientes que potencien capacidades individuales y colectivas, se busca generar ambientes de confrontación a partir de la producción de situaciones de crisis. Para esta finalidad, el acto comunicativo será protagonista, pues es el canalizador de situaciones motrices concretas. En este sentido se recurre a la Semiotricidad.

Ahondando en lo anterior, se busca establecer la Semiotricidad como estrategia pedagógica, de acuerdo con la siguiente postura:

El accionar praxiológico se adecúa a dos de las seis formas propuestas por Mockus (1984) para conceptualizar los diferentes tipos de estrategias pedagógicas:

- Estrategias de descubrimiento e indagación.
- Estrategia de socialización centrada en actividades grupales.

Las cuales describen una familiaridad con las dinámicas propias de su proceder; allí convergen: la observación y exploración; el diálogo; los juegos didácticos; los cuestionamientos; las indagaciones en el entorno; los juegos de prácticas y de aplicación; los juegos simbólicos y dramáticos; las danzas; la identificación de problemas; la cooperación y la solidaridad. (Pacheco, et al., 2020, p.70)

De esta manera, se quiere dejar en evidencia que la Semiotricidad se toma como estrategia pedagógica, en este proyecto, en el sentido que se busca proceder en la práctica pedagógica con la intención de desarrollar prácticas de codificación y decodificación de signos espontáneos que emergen durante interacciones sociales a través de los juegos cooperativos. Así mismo, al generar situaciones de crisis que representen algún desafío en la acción motriz, se busca que los estudiantes se interesen en los compañeros en la medida que tratan de superar esa crisis, de tal manera que se manifieste una dependencia bidireccional alejado del individualismo.

El término de Semiotricidad emerge, en este proyecto, como la conjugación de la semiótica (la comunicación lingüística y articulación de signos y/o códigos) asociada a las dimensiones

motrices manifestadas a través de gestemas y praxemas. La semiótica, se entiende como el estudio de todo tipo de signo, es así como lo manifiesta Beuchot (2004) al indicar la postura del lingüista Sanders Pierce: “*Entiende la semiótica como el estudio del signo en general, esto es, de todas las clases de signos. Por ejemplo, no sólo del signo lingüístico*” (p.135) además que, según este autor, Pierce infiere también que “*el signo se da en una relación triádica. El signo es una cosa que representa otra para alguien. Es decir, hay un signo o representamen, hay una cosa u objeto, y hay un intérprete*”. (p.136)

Por ende se determina la semiótica asociado a las dimensiones motrices como el estudio de signos en donde se armoniza un significado y un significante, en otras palabras, el signo y/o código corresponden a una unidad indivisible entre el significado y significante que introduce en el sujeto una manera de interpretar y coaccionar a un mensaje suministrado por el otro o por lo otro, así como menciona Parlebas (2001): “*Durante las situaciones sociomotrices, el practicante produce, y revela a los demás, indicios corporales y motores que identificados e interpretados adquieren valor de signos, que aquí llamamos gestemas y praxemas*”. (p.7)

Como se puede evidenciar, sugiere que la sociomotricidad aparece como eje fundamental en la relación que se da en situaciones de producción e interpretación de signos y/o códigos, esto como resultado de una interacción social, que además está mediada por alguna conducta motriz² concreta, es por esta razón que hablar de sociomotricidad es pertinente.

Desde este punto de vista el diseño propuesto por Castañer y Camerino (2004) se acomoda al objetivo que se plantea respecto a la Semiotricidad, pues proporciona tres elementos que van acorde a la relación sistema de signos-dimensiones motrices, a partir de situaciones psicomotrices que dan apertura a interacciones sociales.

Figura 2

Capacidades sociomotrices

² Conducta Motriz: Se trata de la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz. Parlebas, P. (2001). p. 85.



Fuente: Las emociones no escapan a la práctica motriz, La expresión corporal, un procedimiento ideal para trabajarlos. (Castañer & Camerino., 2004, p.226)

En primer lugar, se tiene en cuenta que lo interior y exterior de una persona conjugan una relación, pues son indispensables para la construcción de interacciones sociales, además se infiere que no es posible hablar de sociomotricidad sin pensar en la psicomotricidad³. Por otro lado, cabe resaltar que las capacidades sociomotrices están inmersas en la interacción, la introyección y la comunicación, y que su combinación conduce a una serie de posibilidades de acción del sujeto. Por esta razón se denominará capacidades sociomotrices a las tres dimensiones mencionadas anteriormente, pues se facilita englobarlas de esta manera.

Dicho esto, se comprende, que las capacidades sociomotrices (introyección, interacción y comunicación) responden a la necesidad de establecer relaciones entre los estudiantes. La primera, Introyección, se ve reflejada en la manera interna que el sujeto produce e interpreta signos y/o códigos motrices, además que evidencia en los estudiantes la capacidad de reflexión. segundo la interacción, se manifiesta en la tensión generada entre dos o más sujetos, que además vincula la tercera capacidad, comunicación como el vehículo que permite que se dé la relación intersubjetiva. aunque estas últimas, a veces, se interpretan como lo mismo, Castañer y Camerino (2004) manifiestan lo siguiente:

³Psicomotricidad: Conjunto de prácticas en que no se llevan a cabo interacciones motrices esenciales, es decir, sin intercambios operatorios con los demás.

El concepto de interacción es más amplio y vasto que el de comunicación, ya que toda interacción comporta un ir y venir de información entre emisor y receptor; la comunicación, en cambio, la centramos básicamente en el "ir"; es la emisión realizada con el propósito de expresar alguna cosa. (p.227)

Por consiguiente, para este proyecto, las capacidades sociomotrices señaladas, serán elementos constitutivos de la Semiotricidad, además de las dimensiones motrices, gestemas y praxemas, que compaginadas determinan una estrategia pedagógica para que se posibiliten relaciones interdependientes y atender a la problemática manifestada al principio de este documento: Individualismo. Sin embargo, también es posible atender a otras necesidades, lo que hace la propuesta innovadora.

Desde lo pedagógico.

Al ser este proyecto una propuesta para el acto educativo, es necesario determinar un modelo pedagógico que encamine la intención de generar interacciones interdependientes para desarrollar un potencial del ser humano. De acuerdo con lo anterior, este sería a partir de un proceso, el cual conlleva la responsabilidad de no solo transmitir, si no que, construir conocimiento, en el sentido que, los estudiantes se apropien de sus intereses y el de su contexto. Además, facilita una ruta que guíe el quehacer docente en función de potenciar el desarrollo del estudiante, de la clase, de las interacciones y de las reflexiones emergentes de un ambiente de crisis.

En consecuencia, se propone que, desde la Educación Física, se manifieste una relación bidireccional entre el maestro y el estudiante que permita una acción motriz sujeta a reflexión conduciendo a la construcción de conocimientos para ambos. Es decir, el maestro tiene información nueva sobre las necesidades de su clase. Y el estudiante se apropia de nuevas habilidades o conocimientos, con el fin de desarrollar competencias en los dos, en servicio del desarrollo de la sociedad. Molano (2021) lo manifiesta de la siguiente manera:

La clase de Educación Física es entendida como un sistema y como tal, las relaciones entre sus elementos: Maestro, Estudiantes, Tarea tienen un carácter estructural (...) cuando el niño se implica en una práctica deportiva, las condiciones estructurales propias de su etapa de desarrollo interactúan con las propiedades estructurales de esta práctica corporal, co-

determinándose en sus acciones y retroacciones, derivando en una construcción mutua. (p.89)

Expresa Molano que, además de la relación maestro-estudiante, la tarea también tiene un papel fundamental, pues en últimas es la que permite que se dé el conocimiento, es por esto que el saber entra en juego en dicha relación.

Por consiguiente, se encuentra que Zubiría (2010) en su obra “Los Modelos Pedagógicos. *Hacia una pedagogía dialogante*”, un modelo dialogante, que reconoce un papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, y en la misma medida, reconoce la importancia del maestro como mediador. Zubiría (2010) manifiesta que: “*hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente*”. (p. 17)

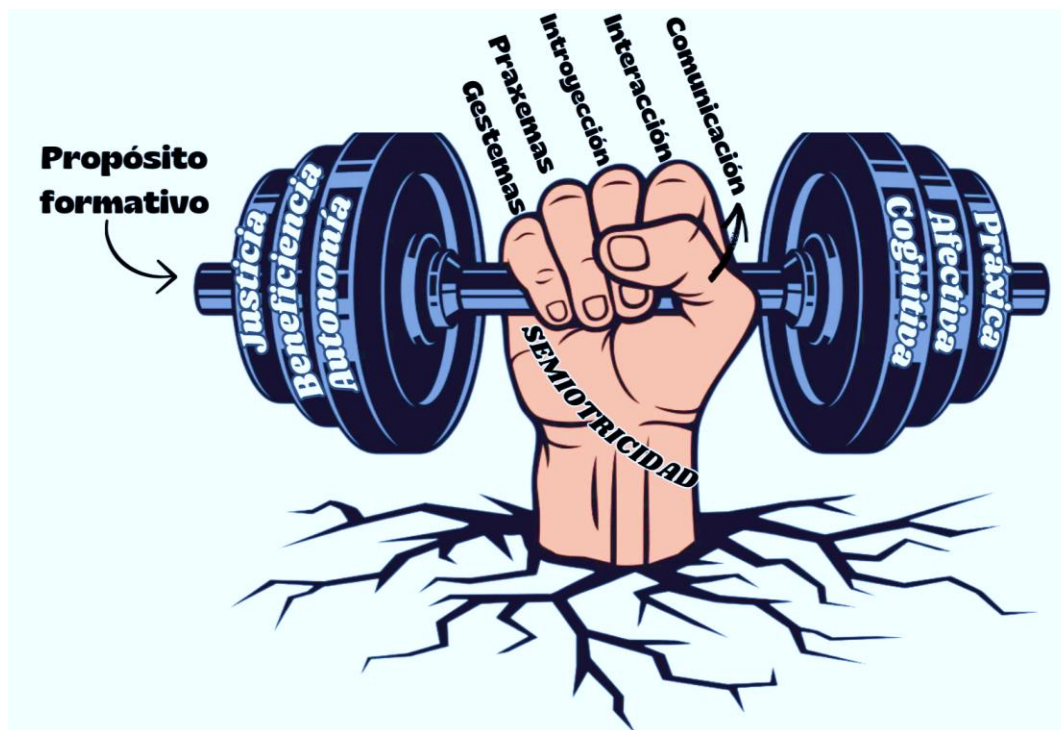
Además de lo anterior, Zubiría (2010) también afirma que “*un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas*” (p. 196) por lo que brinda la posibilidad en este inclinar el propósito formativo hacia el desarrollo de tres dimensiones humanas establecidas por el mismo autor: “*No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico*”. (Zubiría, 2010, p. 197)

En este sentido, las dimensiones: cognitiva, afectiva y práxica, corresponden a la necesidad de formar capaces de apropiarse de necesidades sociales puestas en práctica para el bienestar común, es así, como surge por un lado el impulso de transformar seres humanos bioéticos y por el otro formar desde lo cognitivo asociado al pensamiento y las ideas, lo afectivo relacionado con las relaciones sociales y lo práxico, como posibilidad de interpretar y producir desde acciones motrices.

Finalmente, en la conjugación entre lo Bioético y las dimensiones humanas de la pedagogía dialogante, el protagonista viene siendo la Semiotricidad, ya que es el tensor mediador de estos dos elementos, pues es, en sus elementos, donde se configura un ideal de ser humano que a su vez desarrolla dimensiones que responden a la condición de ser social. Por ende, se fundamenta en la Semiotricidad como posibilitadora de interacciones interdependientes que afronten el individualismo en los estudiantes.

Ilustración 1

Perspectiva Educativa



Fuente: Imagen adaptada de Pinterest (2024)

Teniendo en cuenta la intención del proyecto, se hace necesario establecer una ruta metodológica en la que se mueva la Semiotricidad para el alcance del propósito formativo, para esto, se establece el juego, como una de muchas posibilidades en las que las relaciones interdependientes pueden emerger debido a su naturaleza, y así, evidenciar la relevancia de la Semiotricidad en procesos formativos para el abordaje de la problemática. Al respecto, La Vega (2007) afirma que:

La naturaleza convencional del juego aporta una contribución pedagógica muy relevante, ya que se fundamenta en el respeto hacia los demás; en el aceptar voluntariamente el pacto de reglas, pero al mismo tiempo estar obligado a seguir las prohibiciones y restricciones que imponen esas reglas. (p.32)

El juego se define como “una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y de diversión” (Caillois, 1986, p.31). Debido a las características mencionadas, pueden existir dentro del juego, posibilidades de generar interacciones y/o relaciones que permitan el desarrollo del juego

y del jugador. En este sentido, y atendiendo a las necesidades del proyecto, el desarrollo del juego y del jugador estará guiado por los principios de lo Bioético, permeado de situaciones de crisis, fomentando la interacción entre los estudiantes para la resolución de estas crisis emergiendo situaciones de dependencia bidireccional. En este punto, la Semiotricidad se presenta, ya que es indispensable producir códigos sujetos a la interpretación del compañero o del adversario para el disfrute del juego.

Además, es necesario para la implementación, entender la dinámica del juego, determinando fundamentalmente, las características que definen que el juego, sea juego y en qué momento deja de ser juego. Así, para Caillois (1986) el juego es:

Libre: a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre. **Separado:** circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y determinados por anticipado. **Incierto:** cuyo desarrollo no podría estar predeterminado ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar. **Improductivo:** por no crear ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie: y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida. **Reglamentado:** sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta. **Ficticio:** acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente. (p.37)

Se centra la mirada en el juego cooperativo, pues debido a sus características permite el desarrollo del proyecto. Según Orlick (1990), citado en Crespo (2014). donde “el juego cooperativo es un conjunto de libertades que contribuyen al desarrollo de la cooperación, de los buenos sentimientos y del apoyo mutuo” (p.7). Este conjunto de libertades es lo que permite el juego cooperativo, exponiéndolas de esta forma: Libres de competir (no hay rivalidad), libres de crear (se puede imaginar y crear), libres de la exclusión (participación sin discriminación) y libres de la agresión (no hay conductas violentas).

De esta manera, un ser humano guiado por los principios Bioéticos sería capaz entonces de jugar plenamente, desembocando en el desarrollo de un ser humano Bioético. Un sujeto autónomo,

justo y beneficiante, asume con responsabilidad el acto de participar y de tomar decisiones para cumplir con las condiciones que el juego propone.

Se aprecia una especie de huella o de influencia del principio del juego (...). Con ella se puede seguir el progreso mismo de la civilización, en la medida en que ésta consiste en pasar de un universo tosco a universo administrado, que se apoya en un sistema coherente y equilibrado, tanto de derechos y de deberes como de privilegios y de responsabilidades. El juego confirma ese equilibrio. Continuamente procura la imagen de un medio puro y autónomo, en que, respetada voluntariamente por todos, la regla no favorece ni lesiona a nadie. (Caillois, 1986, p.16)

Es decir, el sujeto toma la determinación de participar sin que se le imponga. Atendiendo a un tiempo y un espacio; A la creación y aplicación de las normas socialmente aceptadas que, aunque sujetas a cambios, siguen siendo reglas; A la participación sin buscar un lucro determinado, pues es capaz de entender que, al finalizar el juego, estará en las mismas condiciones iniciales:

En efecto, el juego no produce nada: ni bienes ni obras. Es esencialmente estéril. A cada nueva partida, y aunque jugaran toda su vida, los jugadores vuelven a encontrarse en cero y en las mismas condiciones que en el propio principio. (Caillois, 1986, p.7)

Lo expuesto anteriormente, da cuenta del juego y de su funcionamiento para los jugadores a medida de su desarrollo. Esto es, la Lógica Interna del juego:

Cada juego deportivo o práctica motriz (sistema) dispone de una lógica interna que desencadena un conjunto de relaciones internas con los otros protagonistas, con el espacio, con el material y con el tiempo que originarán una serie de consecuencias prácticas sobre la persona que actúa, que se materializan en la realización de diferentes conductas motrices. (La Vega, 2018, p.78)

Sin embargo, se propone que la Semiотricidad trascienda las condiciones establecidas, que siguen estando presentes en el juego universal añadiendo los elementos constitutivos determinados anteriormente para canalizar la intención del juego al propósito formativo, es decir que los gestemas y praxemas, conjugados con la introyección, interacción y comunicación, se configuran una lógica interna que no solo desarrolla un ser humano Bioético sino que potencia sus dimensiones (cognitiva,

afectiva, prÁxica), a través de una interacción mediada por la producción e interpretación de diferentes códigos producidos en el devenir del juego.

Se comprende entonces, que el juego será el vehículo por el que se movilizar la Semiotricidad que, junto con sus elementos y los ambientes de crisis creados, comprenden la lógica interna del proyecto. Entendiendo la importancia de la presencia de procesos comunicativos en el mismo juego, propiciando relaciones intersubjetivas a la vez que se crean estrategias para el desarrollo del juego. En resumen, *“la palabra juego designa no sólo la actividad específica que nombra, sino también la totalidad de las figuras, de los símbolos o de los instrumentos necesarios a esa actividad o al funcionamiento de un conjunto complejo”* (Caillois, 1986, p.9).

Diseño Metodológico

Al ser este un proyecto curricular que conlleva un proceso formativo, es menester determinar a qué clase de curriculum se apunta y de qué manera este condiciona nuestras prácticas, la metodología y la misma evaluación. El currículo, por tanto, determina las exigencias que se deben suplir en búsqueda de la construcción del conocimiento atendiendo a la misma cultura en la que se desenvuelve el sujeto. Menciona Sacristán (2010), que *“El currículo es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”*. (p.12)

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario ampliar la mirada desde la interpretación de Grundy (1998), *“el currículo no es un concepto, si no una construcción cultural”* (p.19), además menciona que *“pensar en el currículo es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones”* (Grundy, 1998, p.19). Se entiende entonces el Currículo como una construcción cultural tomando como base la relación de individualidades configuradas. Esto atendiendo a la implicación que todos los sujetos poseen dentro su proceso formativo, fortaleciendo las relaciones dependientes desde la Semiotricidad y así beneficiar ambientes propicios de la creación de interacciones a partir de situaciones de crisis con el fin de que el sujeto reconozca la importancia de pensar y de actuar con el otro.

En relación con el curriculum y como sustento que da soporte al mismo, emergen los intereses mencionados por Grundy (1998) qun menciona que *“intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales,*

racionales” (p.25). Se realiza entonces un énfasis en el Interés Emancipador, recurriendo a este desde esta definición:

El emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación del individuo y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: Un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana. (Grundy, 1998, p.38)

De esta manera, para el proyecto se expresa la intención de la potenciación de los individuos problematizando su realidad reflejando conductas de autonomía para así, tomar un rol activo dentro de su proceso buscando respuestas a momentos de crisis que merezcan la atención del individuo apropiándose de lo acontecido dentro de la praxis.

Estilos de Enseñanza

En la tarea de generar relaciones interdependientes a partir de la Semiotricidad, haciendo uso del juego y los principios Bioéticos, se deben especificar qué estilos de enseñanza aplican al propósito del proyecto. Se acepta también, que la posibilidad de “pasearse” por los diferentes estilos de enseñanza está abierta, ya que en momentos específicos pueden surgir estilos diferentes. Aun así, el énfasis del proyecto apunta a la toma de decisiones pensando siempre en el bienestar del otro y propio, además en fortalecer las relaciones interdependientes haciendo uso de la comunicación a través de signos y códigos. Teniendo en cuenta esto, aparece el “*estilo divergente - Resolución de problemas*” (Mosston y Ashworth, 1993) donde se manifiesta que “*Dentro de ciertos parámetros, el alumno toma las decisiones acerca de las tareas específicas del tema elegido. Este estilo involucra al alumno en la capacidad humana de la diversidad, le invita a ir más allá de lo desconocido*”. (p.221)

La resolución de problemas constituye un proceso abierto. Por un lado, el contenido es dinámico y abierto porque está en constante transformación, siempre hay otras opciones para la solución de una crisis. Por otro lado, el proceso del descubrimiento se refuerza a sí mismo, encontrando nuevas respuestas validando la búsqueda y la exploración, incitando a seguir descubriendo.

La enseñanza y el aprendizaje por medio de la resolución de problemas crea un nivel de persistencia automotivado. Saber que siempre hay otra forma, mantiene despierto el proceso cognitivo y lleva a la indagación, que a su vez conduce al descubrimiento. (Mosston y Ashworth, 1993, p.256)

De esta manera, se argumenta la creación de problemáticas en el desarrollo de la clase, apareciendo situaciones de crisis que necesitan ser solucionadas para el goce de la misma. *“El estímulo, en forma de pregunta, problema, o situación, lleva al alumno a un estado de disonancia cognitiva, creando la necesidad de buscar soluciones”* (Mosston y Ashworth, 1993, p.222). Además, la búsqueda de la solución a los inconvenientes de forma grupal, facilita este trabajo debido a la cantidad de posibilidades que pueden surgir a partir de la interacción con otros. Así, hace presencia la importancia del lenguaje en cuanto a cómo nos relacionamos, haciendo necesaria la emisión e interpretación de códigos para la manifestación de una solución a una crisis.

Debido a la utilización en gran parte de este estilo (El divergente), se incita al estudiantado en la participación, debido a que *“Crea condiciones únicas con las que cada alumno debe aprender a relacionarse”* (Mosston y Ashworth, 1993, p.251). Aprender a relacionarse además sugiere un trato guiado por los principios bioéticos, a través del juego permiten la relación de estudiantes, quienes todos van en busca de un fin común mediante la solución de una crisis, priorizando el bienestar individual y colectivo.

Meso diseño

Objetivo general: Diseñar una metodología desde la Semiotricidad para la transformación en un ser humano Bioético y la formación de dimensiones humanas, que generen relaciones interdependientes en los estudiantes haciendo uso del juego cooperativo.

Objetivo Específico N°1: Identificar signos y/o códigos que den evidencia de conductas individualistas en los estudiantes de la clase de Educación Física.

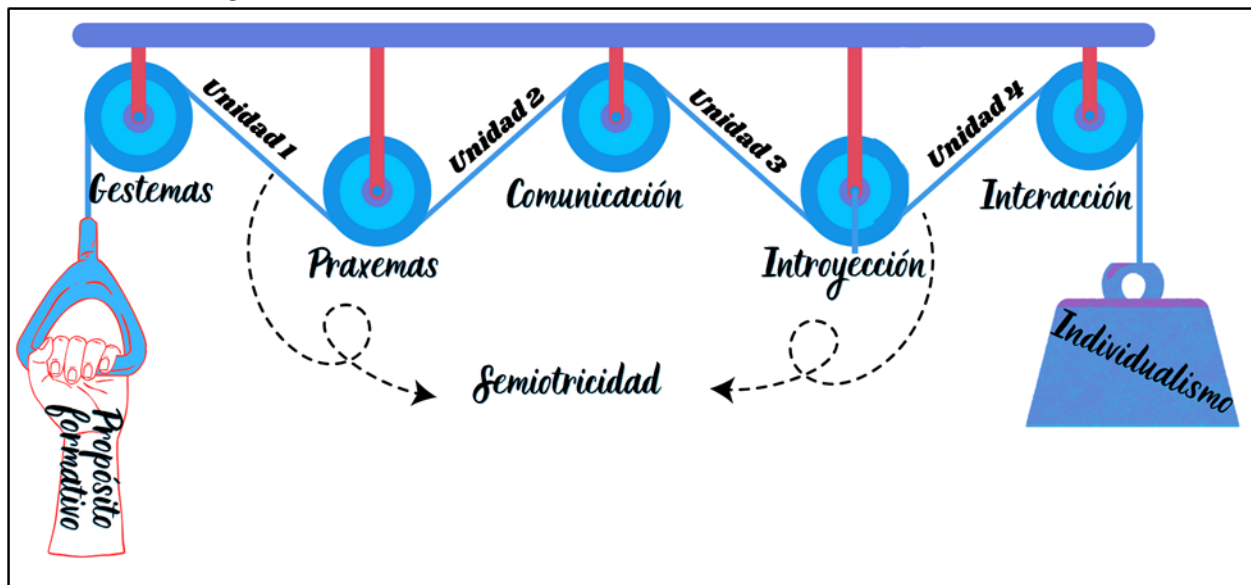
Objetivo Específico N°2: Propiciar en los estudiantes, situaciones de interdependencia que apelen a una interpretación y una apropiación de los principios de lo Bioético.

Objetivo Específico N°3: Propiciar relaciones de interdependencia para potenciar las dimensiones humanas planteadas desde la Pedagogía Dialogante.

Objetivo Específico N°4: Fomentar el desarrollo de un ser humano Bioético que potencie las dimensiones humanas en el cual emerja una toma de decisiones a partir de relaciones de interdependencia.

Ilustración 2

Diseño Metodológico



Fuente: Construcción propia

La figura anterior, muestra un sistema de poleas conectadas entre sí, que dan evidencia de la estructura metodológica que se plantea para el proyecto. Esta, contiene los elementos que dan sustento al mismo, junto con las unidades a trabajar y que con las cuales se buscará llegar a los objetivos planteados. El sistema de poleas no es visto como un proceso lineal, sino como un proceso acumulativo y enlazado, en donde las unidades son capaces de desplazarse por los elementos de la Semiotricidad, entendidos también como Lógica Interna, gracias al “jalonamiento” presente.

Existe una tensión que se ejerce para poner en funcionamiento toda la estructura, en este caso se representa, por un lado, el propósito formativo (Lo que jalona, la fuerza): *“Este proyecto curricular particular, busca que la Semiotricidad como estrategia pedagógica, posibilite relaciones interdependientes contribuyendo a la formación de seres humanos Bioéticos”*.; Y por el otro, el individualismo como problemática (El peso, la resistencia). Cada una de las poleas mostradas, representan los elementos constitutivos de la Semiotricidad, como puntos estratégicos

para el desarrollo de las unidades además que funcionarán como apoyo para el levantamiento de la pesa; La estructura está conectada por una cuerda de transmisión representando la Semiotricidad como estrategia pedagógica.

La estructura estará compuesta por 4 unidades, cabe aclarar que, aunque en las diferentes sesiones existe un énfasis sobre algún tema en específico, no se inhibe la presencia de otro, además que se desplaza conforme la fuerza o propósito jalona, mientras que el problema, resiste el movimiento a tal punto que se devuelva a la posición inicial.

1. **Diagnóstico:** Constituida por dos sesiones de clase:
 - Sesión 1: Observación no participativa
 - Sesión 2: Observación participativa
2. **Desde lo Bioético:** Constituida por tres sesiones de clase que responden al desarrollo del ser humano Bioético:
 - Sesión 3: Autonomía
 - Sesión 4: Beneficencia
 - Sesión 5: Justicia
3. **Desde lo Dialogante:** Determinada por tres sesiones de clase que responden a la potenciación de las dimensiones del ser humano planteadas desde la Pedagogía Dialogante:
 - Sesión 6: Cognitiva
 - Sesión 7: Afectiva
 - Sesión 8: Práctica
4. **Toma de decisiones:** Se compone por cuatro sesiones que responden a la manifestación y a la recolección de relaciones interdependientes:
 - Sesión 9: Interdependencia
 - Sesión 10: Interdependencia
 - Sesión 11: Interdependencia
 - Sesión 12: Sistematización

Micro diseño.

Nombre de la institución: Institución Educativa Integrado de Soacha (IEIS)

Dirección: Carrera 10 #12-61, ubicada en la Comuna No 2 en Soacha, Centro

Estrato: 2

PEI:

1. Misión: La Institución Educativa Integrado de Soacha garantiza el derecho a la educación formal de niños, niñas, jóvenes y adultos de municipio de Soacha fundamentando en el proceso enseñanza-aprendizaje de muy buena calidad desarrollando competencias básicas y ciudadanas a través de valores éticos, culturales, espirituales con alto sentido de responsabilidad para su formación integral. (IEIS, 2023 p.6).

2. Visión: Para el año 2030 la Institución Educativa integrado de Soacha se consolida como una de las mejores del municipio en adelantar procesos académicos con enfoque constructivista formando seres humanos en un marco pluralista, democrático, incluyente y respetuoso, con conocimientos, competencias y habilidades que respondan a las necesidades intelectuales, emocionales e interpersonales y se comprometan con el cambio de los habitantes del municipio de Soacha. (IEIS, 2023 p.6).

3. Principios y propósitos:

- Fomentar el respeto a sí mismo, como fundamento de su autonomía.
- Fortalecer a través del proceso educativo habilidades relacionadas con el autocuidado, las relaciones interpersonales, el cuidado y preservación del entorno.
- Estimular el desarrollo de una ética ciudadana que le permita comprometerse consigo mismo y con los demás en la construcción de una mejor calidad de vida.
- Proteger y promover la dignidad humana considerada como un atributo inherente a todo ser humano.
- Enseñar con ejemplo
- Proporcionar y preservar un ambiente sano y de armonía
- Desarrollar competencias y conocimientos para relacionarse con otras personas, actuar como protagonistas políticos y participar de manera activa y responsable en decisiones colectivas.
- Asegurar el respeto y cuidado de la condición humana y el desarrollo de valores fundamentales para su disfrute tales como la autonomía, la igualdad, la libertad, la integridad y el bienestar de todos, donde la práctica pedagógica demuestra una continua preocupación por el sentido de lo que se enseña. (IEIS, 2023 p.6).

Evaluación

Teniendo en cuenta el propósito formativo, es necesario encontrar la manera de hacer evidente lo que se realizó en la práctica del proyecto y sistematizar lo obtenido, para así mismo evaluar el producto de la implementación de la metodología. Para ello, se hizo uso de recursos que permitieron la recolección de información que dé cuenta de la ejecución del PCP. Se recurre a una evaluación que dé cuenta del proceso con el fin de analizar las sensaciones que tienen los estudiantes frente a la metodología propuesta. Se basa entonces en interpretar lo reflejado por los estudiantes en función de la intención de este proyecto, establecer relaciones interdependientes entre los estudiantes desde la Semiotricidad como estrategia pedagógica.

En consecuencia, para evaluar el proceso de implementación, es pertinente establecer el porqué de la evaluación, pretendiendo analizar el producto de la práctica. De esta manera, la evaluación será vista desde la oportunidad de reflexionar sobre la práctica pedagógica. Al respecto, Domínguez (2022) menciona que *“El evaluar los aprendizajes lleva a un proceso en el cual se observa, recoge y analiza información importante respecto al aprendizaje con la finalidad de reflexionar, tomar decisiones pertinentes y oportunas en mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje”* (p.37) de esta manera, se pretende llevar un proceso evaluativo que permita recolectar información de acuerdo al comportamiento de los estudiantes, y establecer una relación de los resultados en cuanto al propósito propuesto.

Para tal fin, se dispuso del diario de campo como instrumento de recolección de información, teniendo en cuenta éste como *“técnica que mediante la creación de anotaciones funge como un apoyo a la memoria, estimulando la recreación de las vivencias experimentadas, llevando a quien escribe a la reflexión y a la autocrítica mediante un proceso catártico”* (Luna et al., 2022, p.246), se procuró que la información recogida en la *observación no participativa* y la *observación participativa*, pudiese dar cuenta de las relaciones existentes entre los estudiantes, con el fin de poder interpretar su conducta e identificar manifestaciones individualistas.

Para llevar a cabo esta finalidad y respondiendo a las unidades propuestas en el meso diseño curricular, se permite implementar la evaluación acorde a diferentes momentos de la práctica pedagógica, estableciendo así la evaluación de tipo: Diagnóstica, Formativa y Sumativa.

Figura 3

Tipos de evaluación



Fuente: Instrumentos y tipos de evaluación. (Domínguez, 2022, p. 37).

De esta manera, la evaluación de tipo diagnóstica respondería a la necesidad de identificar conductas en la interacción de los estudiantes, que permitan reconocer la manera en la que se establecen las relaciones, además, que den evidencia de manifestaciones de individualismo. Esto teniendo en cuenta que es definida como

Aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea (...) donde se desea obtener información precisa la cual permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el programa pedagógico al que se van a incorporar. (Domínguez, 2022, p.38)

De este modo, para la evaluación de tipo diagnóstica, se recurre a fichas de observación que corresponden a las sesiones construidas en la primera unidad. Pudiendo sistematizar detalladamente, la información recogida en el diario de campo. Para ello se determinan tres aspectos globales tenidos en cuenta a lo largo de la práctica, que responden a la necesidad del propósito formativo:

- **Comportamiento reactivo (C.R):** Se quiere recoger información sobre las respuestas inmediatas y automáticas que realizan los estudiantes a partir de los estímulos, situaciones o crisis que se presentan en la clase.
- **Lenguaje/comunicación (L.C):** Se busca determinar cómo funciona el proceso comunicativo entre los estudiantes en función de la clase.

- **Tareas motrices (T.M):** Conciernen a las maneras en las que el estudiante realiza tareas motrices, donde se interpreten fortalezas y/o debilidades que presente en las actividades planteadas.

A continuación, se presenta parte de la información recogida durante este proceso:

C.R	L.C	T.M
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agresividad. ➤ Aislamiento. ➤ Desinterés. ➤ Dispersión. ➤ Rechazo a la derrota ➤ Competitividad. ➤ Rompen las reglas para generar un beneficio. ➤ Preferencia en intereses propios. ➤ Se busca culpar a otro en situaciones de crisis. ➤ Dificultad para liderar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uso de groserías. ➤ Lenguaje popular. ➤ Comunicación cerrada entre grupos. ➤ Comunicación escasa. ➤ Intolerancia al punto de vista del otro. ➤ Timidez al contacto con otro cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preferencia en actividades activas. ➤ Falencias en habilidades motrices básicas. ➤ Participación en el juego. ➤ Dificultad para coordinar con los demás.

Cuadro 1

De lo anterior se puede inferir que el problema en este proyecto, *el individualismo*, se manifestó en su ejecución. Esto debido a que se presentan actitudes en las que los intereses propios están por encima de un bien común, que conllevan a manifestaciones como: agresividad, aislamiento, desinterés, entre otros, resultando en la disyunción de las relaciones entre los estudiantes. Estas manifestaciones se hacen evidentes, sobre todo en la manera como interactúan, pues se presentaron conductas en las que el otro no tiene relevancia en su desarrollo.

De este modo, se puede inferir que la formación de un ser humano Bioético se ve obstruida, ya que el estudiante en su actuar, se desliga de la responsabilidad de atender a las necesidades colectivas y tomar papel frente a las situaciones de crisis que lo afectan a él y a los otros, resultando, por ejemplo, en la dificultad de liderar, ya que el estudiante no tenía interés alguno en disponer de sus capacidades para potenciar las posibilidades de sus compañeros, esto también debido a una comunicación cerrada que les impedía aceptar las oportunidades del otro.

Por otro lado, para evaluar el proceso de la práctica pedagógica se recurre a la evaluación de tipo formativa. Al respecto Hamodi, et al., (2015), citando a Pérez et al., (2009) menciona que:

La Red de Evaluación Formativa y Compartida entiende la evaluación formativa como: “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”. (p.150)

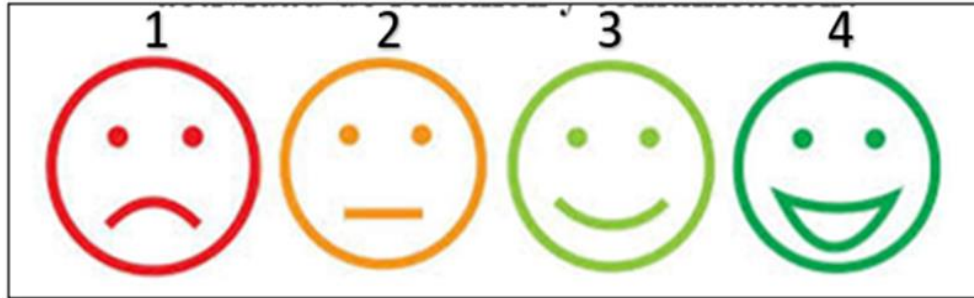
Según lo anterior, este tipo de evaluación permite una reflexión hacia la toma de decisiones en pro de la transformación de los estudiantes. La intención con la evaluación formativa es interpretar las sensaciones manifestadas por los estudiantes, sistematizadas durante la práctica pedagógica, de tal manera que la reflexión está orientada a la relación de los resultados con el propósito formativo. Intentando evidenciar en el proceso, una transformación en las relaciones entre los estudiantes que deberían apuntar a una interdependencia.

Para este fin, es conveniente también, determinar el procedimiento de la evaluación, de tal manera que facilite al estudiante la interpretación de las conductas de sus pares en el desarrollo de las actividades. De esta manera, se emplea la Coevaluación, definida por Hamodi, et al. (2015) citando a Sanmartí como el “*proceso mediante el cual el alumno evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase, aplicando criterios de evaluación que han sido negociados previamente*” (p.155) pretendiendo que los estudiantes asuman el rol de evaluador, y que manifiesten las sensaciones resultantes de su interacción.

Además de lo anterior, buscando los efectos de las actividades propuestas desde la Semiotricidad y analizando su impacto con respecto a la problemática abordada, se piensa en un sistema de evaluación que procura sistematizar los resultados de las sensaciones por parte de los estudiantes. En este sentido, se implementó una escala valorativa determinada por “emojis” buscando una mejor relación de los estudiantes con el proceso evaluativo, decidiendo a partir de cuatro opciones que reflejen la sensación de los estudiantes. Se decidió de esta manera, para evitar que los estudiantes se inclinen hacia un punto medio, de tal manera que dos emojis están relacionados con aspectos negativos, y los otros dos, orientados hacia lo positivo:

Figura 4

Emojis



Fuente: Imagen adaptada de Pinterest

Esto en función de tres estructuras fundamentales de la práctica pedagógica: La primera, que se enfatiza en lo Bioético, intentando responder acerca de las conductas de los compañeros, atendiendo a la siguiente pregunta: *¿Qué sensación te dejan tus compañeros en la realización de las actividades?*, La segunda estructura, atiende al modelo pedagógico Dialogante, intentando buscar la interpretación desde lo cognitivo, lo afectivo y lo práxico, respondiendo a las sensaciones producidas en interacciones directas con los compañeros y el mismo espacio: *¿Cuál de las siguientes imágenes representa tu sensación durante la actividad de reflexión y comunicación?*. La última, contesta al enfoque Interactivo/relacional entre los estudiantes y las dinámicas expuestas en las sesiones, buscando reunir información de la relación que se gestó con los compañeros, a partir de situaciones de crisis: *¿Que carita demuestra tu relación con los otros durante la actividad?*

Las preguntas responden a una estructura, estas fueron aplicadas en sesiones específicas en las que, según el diseño curricular, se había producido una acumulación de contenidos pertinentes. De esta forma, los estudiantes, en el desarrollo de una crisis determinada, podrían hacer evidentes todos los elementos trabajados hasta el momento, respondiendo a la pregunta con un conocimiento amplio.

Las tablas mostradas a continuación, dan muestra de las respuestas obtenidas por los estudiantes en la aplicación de este instrumento evaluativo.

¿Qué sensación te dejan tus compañeros en la realización de las actividades?									
Curso					Total respuestas				
701	Total: 1		Total: 12		Total: 13		Total:12		38 respuestas
	H: 1	M:	H: 4	M: 8	H: 7	M: 6	H: 6	M: 6	
1006	Total: 0		Total: 5		Total: 20		Total: 8		33 respuestas
	H:	M:	H: 3	M: 2	H: 11	M: 9	H: 4	M: 3	

Tabla 1

Teniendo en cuenta, los principios desarrollados durante las sesiones correspondientes: Autonomía, Justicia y Beneficencia, la mayoría muestran un fortalecimiento en las relaciones interdependientes a través de la comunicación, la creación de estrategias y el trabajo en equipo, teniendo en cuenta que todos trabajaban buscando completar un objetivo en equipo, pero también trabajando en busca del bien común priorizando el bienestar propio y de los otros.

Esto dejó como evidencia en las respuestas de los estudiantes, que la mayoría muestra un agrado significativo hacia las actitudes presentadas por los compañeros, que se vio reflejada en las respuestas con la carita No 1 y 2.





¿Cuál de las siguientes imágenes representa tu sensación durante la actividad de reflexión-comunicación?									
Curso					Total respuestas				
701	Total: 0		Total: 6		Total: 16		Total:15		35 respuestas
	H:	M:	H: 2	M: 4	H: 7	M: 9	H: 7	M: 8	
1006	Total: 0		Total: 0		Total: 6		Total: 22		28 respuestas
	H:	M:	H:	M:	H: 4	M: 2	H: 11	M: 11	

Tabla 2

En este momento, al estudiantado se le posibilitó un ambiente de calma y reflexión que, entre otras cosas, facilitaba un mayor acercamiento hacia las necesidades de los mismos, mediante la comunicación, fortaleciendo las relaciones entre ellos y la relación profesor - estudiante. Para ello, se buscó brindar un espacio confiable donde los estudiantes pudieran expresarse libremente de forma segura, siendo capaces de generar una reflexión de sí mismos y de su entorno. De esta

forma, se promovió potenciar lo individual con el fin de aportar al bienestar común en relación con las necesidades sociales, permitiendo el desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva y práctica.

Esta evaluación manifiesta el agrado de los estudiantes, especialmente en el curso 1006, donde la mayor cantidad de votos fue con el emoji más positivo. En cuanto a la población que le dio un tinte negativo a las actividades, puede asumirse a los estudiantes que reflejaron incomodidad manifestaron preferencias en actividades activas

Desde tu rol de _____, ¿Qué carita demuestra mejor tu relación con los otros durante la actividad?									
Curso									Total respuestas
701	Total: 0		Total: 3		Total: 20		Total: 14		37 respuestas
	H:	M:	H: 1	M: 2	H: 10	M: 10	H: 8	M: 6	
1006	Total: 0		Total: 1		Total: 9		Total: 20		30 respuestas
	H:	M:	H:	M: 1	H: 5	M: 4	H: 11	M: 9	

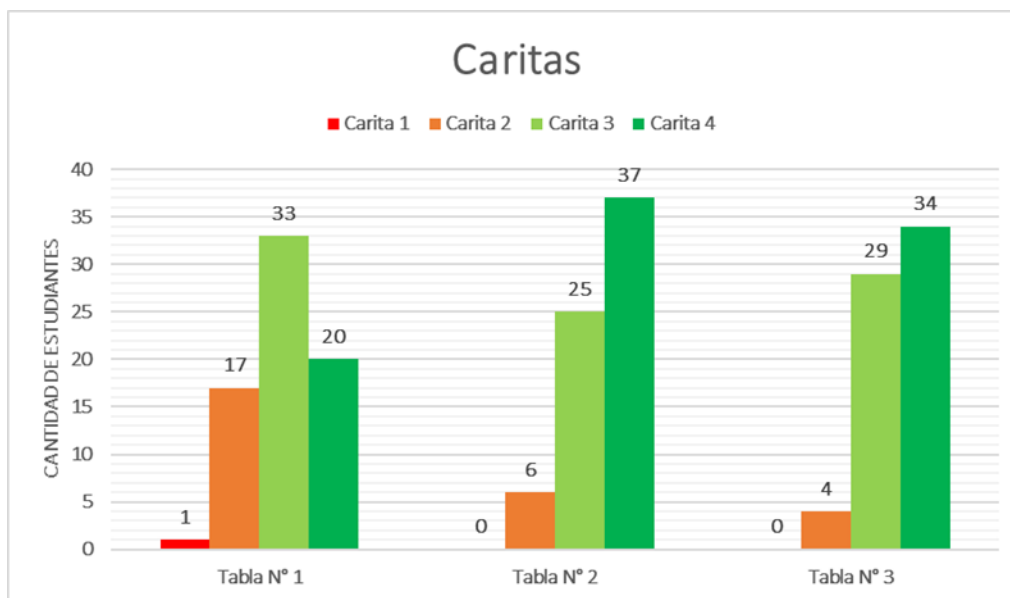
Tabla 3

Con el fin de fortalecer las relaciones interdependientes entre los estudiantes, se genera un ambiente de crisis la cual los impulsa a trabajar en equipo para así poder cumplir con el objetivo relacionado con solucionar dicha crisis, reconociendo la relevancia que tienen los otros en la construcción formativa individual y en la dinámica social. Así, en el deseo de superar una situación planteada, el objetivo de *ganar* pasa a un segundo plano, priorizando la finalización de la actividad, generando motivación y una sensación placentera en los estudiantes.

En el instrumento evaluativo usado, se puede evidenciar cómo en ambos cursos, la mayor cantidad de respuestas se presentan en las caritas No 3 y 4, con lo que se puede deducir que las relaciones interpersonales de los estudiantes se ven favorecidas, demostrando confianza entre los mismos y la capacidad que tienen para la toma de decisiones en pro de conseguir el objetivo propuesto. En contraste, los estudiantes que respondieron con la carita No 2 demuestran tener poca confianza en sus compañeros.

Por lo tanto, resulta fundamental sistematizar la información de los Emojis, con el propósito de obtener una interpretación más objetiva de lo ocurrido durante la práctica educativa. De este modo, los datos recopilados se presentan a través de un gráfico de columnas:

Gráfica 1

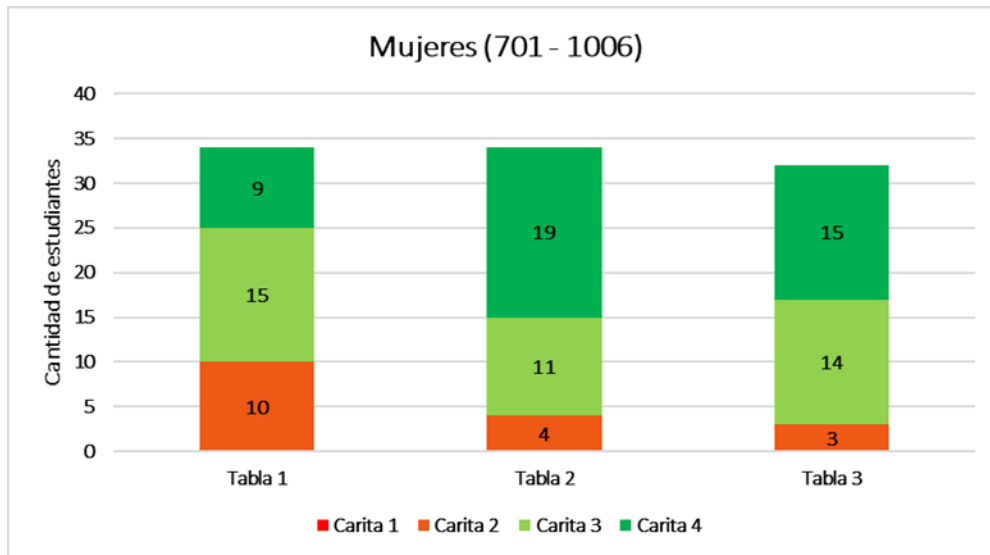


Respecto a los datos de la Tabla N°1 se añade, que la intención era incomodar las mismas relaciones entre los estudiantes en el desarrollo, justificando así la cantidad de uso de las caritas 1 y 2. Se pretendía observar cómo se relacionaban los estudiantes frente a la presencia de una crisis y cómo ésta los llevaba a la creación de estrategias para la resolución de la misma. Entendiendo, de esta manera, (Según los datos de la carita 1 y 2, en la Tabla N°2 y N°3) que en el transcurso del proyecto, los estudiantes fortalecieron sus relaciones facilitando la creación de estrategias. Según las respuestas de los estudiantes, en el transcurso de la práctica educativa puede evidenciarse un aumento en el uso de los emojis 3 y 4, y una disminución en el uso de los emojis 1 y 2.

Debido a la organización de las respuestas distinguiendo el género entre un emoji u otro, se presenta la oportunidad de mostrar el desarrollo del proyecto identificando la cantidad total de mujeres y hombres de todo el estudiantado intervenido en la práctica, y a su vez, de cada grupo en particular (701 - 1006). Se presentan a continuación las gráficas y cuadros correspondientes a los datos recogidos divididos por género:

- Cantidad total de mujeres:

Gráfica 2



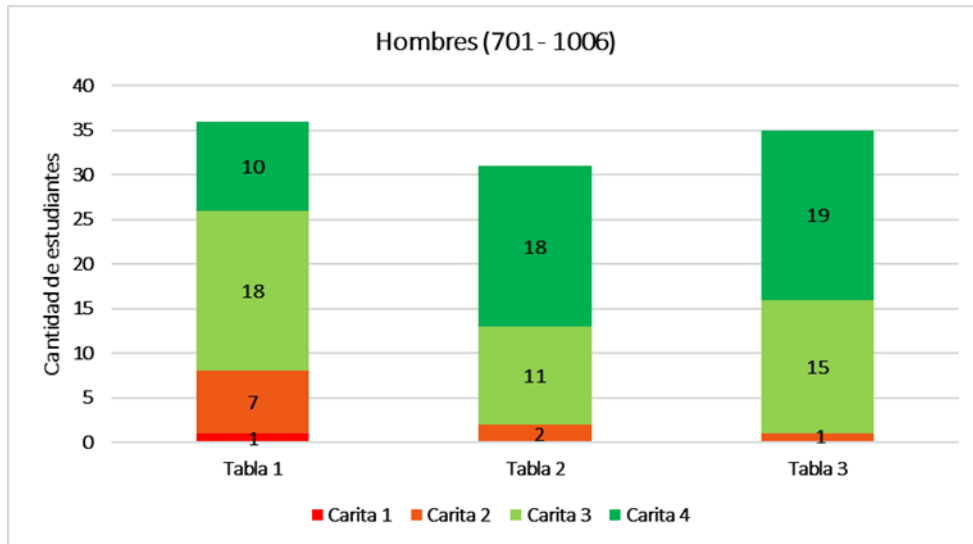
- Cantidad de mujeres por grupo:

Cuadro 2

Mujeres	Tabla 1		Tabla 2		Tabla 3	
	701	1006	701	1006	701	1006
Carita 1	0	0	0	0	0	0
Carita 2	8	2	4	0	2	1
Carita 3	6	9	9	2	10	4
Carita 4	6	3	8	11	6	9

- Cantidad total de hombres:

Gráfica 3



- Cantidad de hombres por grupo:

Cuadro 3

Hombres	Tabla 1		Tabla 2		Tabla 3	
	701	1006	701	1006	701	1006
Carita 1	1	0	0	0	0	0
Carita 2	4	3	2	0	1	0
Carita 3	7	11	7	4	10	5
Carita 4	6	4	7	11	8	11

Así se interpreta que, en los estudiantes, independientemente del género, el curso y por ende, la edad, muestran un agrado frente a la interacción con otros, sugiriendo la aceptación del otro como individuo importante y esencial en el desarrollo personal, necesitando de la colaboración de todos.

Por último, el momento final de la práctica pedagógica atiende a una evaluación de tipo Sumativa de acuerdo con Domínguez (2022) *“Mejor conocida como evaluación final, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera. Uno de los principales propósitos es el verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas”* (p.38). Al hacer presencia esta evaluación, se pretende interpretar las relaciones entre los estudiantes en la medida que se evidencia interdependencia entre ellos, esto como la intención a alcanzar en el proyecto. Para ello, se utiliza la corpografía:

No entiendo lo corpográfico, la corpografía, como algo técnico, sino simplemente como la posibilidad que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que a través del lenguaje los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían. Literalmente sería entendido como grafiar desde el cuerpo; pero también grafiar con el cuerpo, grafiar en el cuerpo. (Planella, 2013, p.7)

En el momento que nace el lenguaje en el ejercicio de la interpretación del cuerpo, se ve al cuerpo como poseedor de significados que se pueden transmitir y expresar de múltiples formas a través del lenguaje, sugiriendo así una lectura del cuerpo hablada, leída, escrita, vista, sentida, etc. Superar la visión del cuerpo, sugiere una interpretación más allá de lo técnico, aceptando su incidencia en procesos formativos y por ende culturales, en donde se configuran relaciones sociales a partir de las interpretaciones generadas desde el mismo cuerpo.

Una pedagogía de la narratividad corporal que permita que el educando se exprese, que deje aflorar su memoria corpográfica. Que permita entender la piel, su piel, como una corpografía. Surge la necesidad de hablar de una pedagogía que contemple, como posibilidad pero también como proceso, la narración de los propios cuerpos. Si aceptamos el cuerpo de los otros acabaremos por aceptar nuestros cuerpos. (Planella, 2013, p.27)

De esta manera, se elige la Corpografía como el recurso que será recogido para el análisis de las relaciones que se dieron entre los estudiantes, permitiendo *“grafiar”* (haciendo uso de signos y figuras) a personas influyentes en su desarrollo. Esto es posible, gracias a la interpretación de signos o códigos que se producen por la conducta de cada uno, es así como se permite ser interpretados por el otro. De esta manera, los estudiantes construyeron sus corpografías llenas de sentido para ellos mismos, pretendiendo que los estudiantes sean partícipes en la formación del

otro. En consecuencia, al ser la Semiotricidad aquella que acoge el estudio de códigos motores puede interpretarse desde el uso de la Corpografía al ser ésta una narrativa corporal.

Figura 5

Corpografía



Fuente: Corpografía construida por estudiantes de 1006 I.E. Integrado de Soacha.

Análisis de la experiencia

A propósito de las fichas:

El registro constante mediante el diario de campo y posteriormente en las fichas de observación, permitió categorizar lo observado en la práctica y hacer un seguimiento de lo que fue la implementación, considerando los aspectos que surgieron a partir del abordaje de la problemática del individualismo.

De esta forma, además de lo mostrado en el Cuadro N°1, se destacan las siguientes manifestaciones:

Comportamiento reactivo	Lenguaje/Comunicación	Tareas Motrices
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desconcentración. ➤ Agresividad. ➤ Aislamiento. ➤ Preocupación por otras actividades. ➤ Dispersión. ➤ Desinterés. ➤ Rechazo a la derrota. ➤ Negación de hechos que vayan en contra de las reglas del juego. ➤ Preferencia en intereses propios. ➤ Se busca culpar al otro en situaciones de crisis. ➤ Afectación en la derrota. ➤ Dificultad para liderar. ➤ Frustración en la realización de las actividades. ➤ Búsqueda de perfección. ➤ Indisposición. ➤ Alteración frente a diferencias. ➤ Incomodidad. ➤ Competitividad. ➤ Autonomía. ➤ Saben jugar. ➤ Acatan reglas. ➤ Aceptación de actividades. ➤ Generación de estrategias para su beneficio. ➤ Incertidumbre al material de clase. ➤ Empatía. ➤ Colaboración. ➤ Emerge un vínculo. ➤ Comodidad. ➤ Interés. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uso de groserías. ➤ Comunicación cerrada entre grupos. ➤ Comunicación escasa. ➤ Dificultad para crear estrategias. ➤ Intolerancia al punto de vista del otro. ➤ Minimización a otras opiniones. ➤ Timidez en el contacto con otros cuerpos. ➤ Dificultad para atender instrucciones. ➤ Dificultad para formar grupos. ➤ Comunicación agresiva. ➤ Dificultad en comunicación no verbal. ➤ Lenguaje popular. ➤ Disminución de groserías. ➤ Se comunican para buscar un objetivo. ➤ Emerge liderazgo. ➤ Se proponen nuevas reglas. ➤ Producción de confianza. ➤ Creación de estrategias ➤ Expresión Corporal ➤ Disposición para escuchar. ➤ Diálogo íntimo con maestros. ➤ Respuesta esperada a códigos producidos por los maestros. ➤ Aceptación a criterios de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falencias en habilidades motrices básicas. ➤ Dificultad para coordinar con los demás. ➤ Dificultad en lanzamiento y atrapada. ➤ Dificultad para realizar tareas motrices en espacio reducido. ➤ Desconocimiento de algunas técnicas básicas deportivas. ➤ Dificultad en tareas motrices básicas con variantes. ➤ Confusión en lateralidad. ➤ Asumen roles. ➤ Preferencia de actividades activas. ➤ Activación cuando se juega. ➤ Actuación prudente para cuidar al otro. ➤ Mejoría de tareas motrices con interacción. ➤ Mejoría en tareas motrices específicas. ➤ Realizan tareas motrices aprehendidas. ➤ Aprovecharon el

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación. ➤ Reflexión. ➤ Atención. ➤ Conformismo. ➤ Respeto. ➤ Agradecimiento. ➤ Aceptación de la derrota. ➤ Manifestación de diversión. ➤ Preocupación por el bienestar del compañero. ➤ Creatividad. ➤ Preocupación por su tarea. ➤ Reconocimiento al trabajo otro. ➤ Confianza. ➤ Aceptación de roles 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Creación de códigos para comunicación. ➤ Se facilitan las indicaciones por líderes de grupos. ➤ Proponer acuerdos entre adversarios. 	<p>espacio para realizar las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Facilidad en tareas motrices que impliquen interacción con sus compañeros. ➤ Implementación de extensiones corporales para facilitar los movimientos. ➤ Facilidad de desplazamientos con sentidos inhibidos. ➤ Implementación de patrones de movimiento acertados, a pesar de que se cohibe la visualización del campo.
--	--	--

Cuadro 4

Lo anterior representa una lluvia de situaciones, producto de la práctica pedagógica desarrollada, con el fin de identificar comportamientos motrices de los estudiantes, canalizados en tres aspectos determinados previamente: comportamiento reactivo, lenguaje/comunicación y tareas motrices. El resultado arroja una serie de situaciones que, por un lado, reflejan aquellas que atienden, por su reacción, a una crisis que entorpece su interacción. Por otro lado, se notan aquellas que, por el contrario, permiten que se gesté una dependencia bidireccional.

- **Comportamiento reactivo:** En el desarrollo de la práctica, se evidenció cómo los estudiantes tendían a manifestarse de forma aislada a las actividades y a los compañeros. Sin embargo, en el desarrollo de la práctica, estas conductas iban siendo transformadas en los estudiantes, demostrando mayor capacidad para resolver las situaciones de crisis.
- **Lenguaje/comunicación:** La forma en que los estudiantes se comunicaban mutaba según las exigencias del juego y de la misma clase. Como exigencia general, se

dejó manifiesto que las faltas de respeto (groserías, inhibición del otro, agresiones físicas, etc.), representaban una penalización en el juego que se llevará a cabo, resultando en una disminución de estas mismas. Además, al proponer situaciones de crisis centradas en la interacción con el otro, las soluciones o las creaciones de estrategias eran factibles desde una dependencia bidireccional.

- **Tareas motrices:** Los estudiantes presentaron falencias en habilidades motrices básicas, especialmente cuando se agregaba una variable (elemento externo, limitante o regla adicional) que complejiza la realización de alguna acción o cuando la actividad implicaba una relación directa con el otro. Sin embargo, los resultados de la interacción de los estudiantes condujeron a la identificación de habilidades entre ellos mismos permitiendo desarrollar actividades en colectivo, de tal manera que la interdependencia se hizo presente para solventar algunas necesidades.

Se destaca el hecho de que no es necesario marcar un antes y un después en la implementación del proyecto, los factores anteriormente nombrados tanto en el Cuadro 1 y Cuadro 4 dan evidencia del problema encontrado y de lo generado a partir de las sesiones.

A propósito de los emojis:

La utilización del instrumento de los “Emojis” como escala de valoración, nace desde la necesidad de facilitar el proceso de evaluación en la implementación del proyecto. Se buscó que los estudiantes se acercaran a la honestidad en la representación de sus sensaciones frente a sus compañeros, ya que brinda respuestas rápidas, sencillas y centradas a preguntas pertinentes para el proceso. De igual forma, la utilización de este instrumento y la forma de las preguntas permitía la recapitulación de lo sucedido en la clase. Y, al ser el juego el medio utilizado, existía un gran repertorio de posibilidades gracias a la cantidad de interacciones tenidas en cuenta en las respuestas.

Además, los estudiantes no solo producen e interpretan códigos motores para una relación interdependiente, si no que, es capaz de evaluar dicha relación, por la función semiótica que aplica desde la descodificación de su interacción y que actúa como medio sujeto a la interpretación.

Por otro lado, se cumple con la finalidad, en la medida que permitió evidenciar una transformación de las relaciones entre los estudiantes, donde las respuestas expresadas por los

estudiantes reflejan mejoría en su interacción ya que se determinó cronológicamente que, las sensaciones de conformidad en la relación con el compañero, fué aumentando progresivamente, situación que confirma la posibilidad de ver la Semiotricidad como estrategia pedagógica.

A propósito de la corpografía:

Además de lo anterior, el uso de la corpografía, como herramienta para analizar las relaciones entre los estudiantes, resulta efectivo, ya que fomenta la representación del otro sin limitaciones a través de signos y brinda un espacio libre de restricciones que impulsa la motivación del estudiante, alentando su creatividad y expresión. Asimismo, al entrar en esta dinámica de expresión artística junto con el uso de elementos tales como pintura, marcadores, colores, entre otros, permitía observar conductas hasta el momento no vistas, pues dejaba ver las otras capacidades o características que otros estudiantes poseían y no se habían manifestado.

Los resultados de la construcción de corpografías, dejaron ver otra posibilidad para evaluar las relaciones, desde la facilidad con la que lograron desarrollar la actividad, debido a una consolidación de sus interacciones, que si bien, no son notorias, la interpretación de cada construcción lo refleja. De esta manera, se presenta otra forma evaluativa, que concluye en identificar y descodificar signos que permiten al estudiante, transformar sus conductas motrices en función de una interdependencia.

A propósito de la práctica:

Ahora bien, este proyecto, en primera instancia, fué pensado con otra perspectiva, intentando atender a otros intereses que quizá, se fueron desvaneciendo en el transcurso de la práctica, ya que, en el desarrollo de la práctica pedagógica, donde se implementó una tentativa estructura metodológica, pero que los resultados fueron canalizados a otros intereses, y que darle rumbo hacia el propósito formativo planteado en este momento, derivó en una situación forzada.

Por esto, se hizo necesaria la formulación de nuevas problemáticas que respondieron a lo que se estaba llevando a cabo hasta ese momento del proyecto, con ayuda de las experiencias vividas, los elementos recogidos y los instrumentos utilizados se logra evidenciar la problemática a abordar (*El individualismo*), teniendo en cuenta lo observado hasta ese momento y la oportunidad de fortalecer las relaciones interdependientes de los estudiantes.

Una vez especificada la problemática, el proyecto tomó un rumbo que respondía a lo que ya se venía desarrollando, y a pesar de que lo realizado en la práctica hasta ese momento fue de gran aporte en el proyecto, y una buena forma de darle inicio a este nuevo propósito, las clases posteriores a este cambio fueron modificadas con el fin de complementar lo ya trabajado y darle una respuesta al propósito formativo construido.

Consideraciones:

La implementación expuso que la Semiotricidad puede actuar como estrategia pedagógica, ya que permitió la transformación de conductas motrices permeadas por el individualismo, así quedó en evidencia en el proceso de evaluación. Esta posibilidad permite ver una transformación del concepto, en donde se puede interpretar que puede ser trascendente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Además de lo anterior, esta propuesta curricular deja para la Educación Física, la posibilidad de analizar e interpretar conductas motrices desde las mismas interacciones. En otras palabras, la Semiotricidad como estrategia pedagógica, permite al maestro, adaptar las situaciones propuestas, para proponer ambientes favorables al proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el resultado de todo el proceso deja ver diferentes oportunidades, como analizar las conductas motrices de los estudiantes, desde otro proceso y otros instrumentos y que no significan. Ejemplo de ello, es el taller realizado por el profesor Pere La Verga (2024) donde implementa un Ludograma con el fin de identificar comportamientos motrices, por lo que, para esta propuesta, se puede implementar para reconocer la interacción de los estudiantes, de esta manera se puede llevar a cabo un seguimiento de la transformación de los estudiantes, en cuanto a la relación con los demás.

Por último, esta propuesta tiñe de innovación una clase de educación física, desde la implementación de los elementos constitutivos de la Semiotricidad como lógica interna, lo que permite que relacionados promuevan una relación interdependiente de los estudiantes en cualquier contexto, es decir, resulta pragmático la implementación de la Semiotricidad por la capacidad de ser versátil en distintos aspectos, como el trabajado en este trabajo de grado.

Referencias

- Acosta, K., López, Y. y Sánchez, H. (2023). La importancia de la sociomotricidad en el desarrollo de relaciones humanas saludables. Universidad Pedagógica Nacional <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18768>
- Barrios, R. (2019). La sociomotricidad como estrategia de inclusión en jóvenes adolescentes del sistema de responsabilidad penal (srp): reflexiones preliminares en clave de acción motriz. Universidad de los llanos, Colombia.
- Beuchot, M. (2004). La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia. Editorial: Fondo de cultura económica. México D.F.
- Callois, R. (1986). Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo. Editorial: Fondo de cultura económica S.A.D.C.V. México D.F.
- Campillo, M (2016). El trabajo cooperativo en Educación física. Propuestas metodológicas para su desarrollo curricular. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, N° 213. Argentina.
- Camps, V. (1999). Paradojas del individualismo. Crítica S.L. Barcelona, España.
- Cancillería. (s.f.). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://www.cancilleria.gov.co/international/multilateral/united-nations/unesco>
- Castañer, M. y Camerino, O. (2004). Las emociones no escapan a la práctica motriz. La expresión corporal, un procedimiento ideal para trabajarlas. En Fraile, A. (Coord.), Didáctica de la educación física. Madrid, España.
- Constitución Política de Colombia 1991
- Corredor, D. y Franco, W. (2022). La Semiotricidad como estrategia pedagógica para la educación física. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18191>.
- Crespo, C. (2014). El juego cooperativo como transmisor de actitudes y valores positivos. Universidad de Valladolid, España.
- Domínguez, Y. (2022). Instrumentos y tipos de evaluación. Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco, 4(7), 37-39.
- Falcón, D., Castellar, C., Ortega, M., y Pradas, F. (2020). Elementos de la lógica interna y externa de los juegos que explican la experiencia afectiva del alumnado de educación física en secundaria. Publicaciones, 50(1), 355–370. [doi:10.30827/publicaciones.v50i1.15991](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15991)
- García, M. (2006). Los principios de la bioética y la inserción social de la práctica médica. Revista Administración Sanitaria, 4(2), 341-356.
- González, L., Rivera, E., y Trigueros, C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de Educación Física. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 18(2), 305-320. Universidad de Granada, España.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. Tercera Edición. Ediciones Morata, S. L. Madrid, España.

- Hamodi, C., López, V., y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices, *Motor games and pedagogy of motor conducts*. *Revista Conexões*, 5(1), 27. doi.org/10.20396/conex.v5i1.8637977
- Lavega, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una Educación Física moderna. *Acción Motriz*, (20), 73-87. <http://hdl.handle.net/10459.1/64795>
- Llacsá, L. (2019). Enseñanza de la Bioética en la Educación Universitaria. *Apuntes de bioética* 2(1), 61-68. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo – Chiclayo, Perú <https://doi.org/10.35383/apuntes.v2i1.242>
- Luna, G., Nava, A., y Martínez, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Ministerio de educación. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación. Serie lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y deporte. Recuperado el 14/11/2023 de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-339975_recurso_10.pdf
- Molano, M. (2021). Aproximación a una didáctica interestructural. *Lúdica Pedagógica*, (33), 79-92. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/13216>
- Mosston, M., Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano Europea, S.A. Barcelona, España.
- Pacheco, C., Albarracín, J., y Rodríguez, F. (2020). La semiotricidad como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en tres colegios distritales de la ciudad de Bogotá. *Revista Educación y Ciudad*, (39), 63-72. Bogotá. doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2343
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y Sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Editorial Paidotribo. Barcelona, España.
- Pérez, D., Ochoa, C. y Chaverra, B. (2020). Las relaciones interpersonales en la clase de Educación Física. El caso de un grupo de estudiantes de Medellín. *Lúdica Pedagógica*, 1(31), 53-62. Colombia. doi.org/10.17227/ludica.num31-11739
- Planella, J. (2013). *Corpografías: exploraciones sobre el cuerpo en la educación*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Quintanas, A. (2009). Reseña de "Bioethics: Bridge to the Future" de Van Rensselaer Potter. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (32), 1-5.
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Universidad de Valencia, España. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.

Santos, R. (2019). Aportaciones de la semiótica a la enseñanza del baloncesto. Los procesos de formación y rendimiento en baloncesto: progresos científicos para su mejora. Editorial Wanceulen. Sevilla, España.

Siurana, J. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas*, (22), 121-157. Universidad de Valencia, España.

UNESCO. (2006). Declaración Universal Sobre Bioética y Derechos Humanos

UNESCO. (2015). La Bioética en la UNESCO: que la bioética sea un asunto de todos

Zubiría, J. (2010). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.