

Eje curricular de la Dimensión Socio-Emocional para la Educación Física: por una pedagogía de la sensibilidad



**UNIVERSIDAD
LIBRE**
Facultad de Ciencias
de la Educación
Centro de Investigaciones

COLECCIÓN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

PEDRO GALVIS LEAL Autor

LUIS EDUARDO OSPINA LOZANO Coautor

PAULA ANDREA DEJANON BONILLA Editora académica

PEDRO GALVIS LEAL

Autor

Licenciado en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional). Metodólogo de la Investigación en la Cultura Física (Universidad Manuel Fajardo, La Habana, Cuba). Especialista en Gestión y Evaluación Curricular (Universidad Externado de Colombia). Magíster en Educación (Pontificia Universidad Javeriana). Director del Grupo “Educación Física y Desarrollo Humano”.

LUIS EDUARDO OSPINA LOZANO

Coautor

Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Especialista en Pedagogía de la Lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Especialista en Educación Ambiental de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Docente investigador del Departamento de Educación Física de la Universidad Libre. Docente de Educación Física del IED Antonio Nariño. Director de grupo musical Son'melier.

Eje curricular de la Dimensión Socio-Emocional para la Educación Física: por una pedagogía de la sensibilidad

PEDRO GALVIS LEAL

Autor

LUIS EDUARDO OSPINA LOZANO

Coautor



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**
Facultad de Ciencias
de la Educación
Centro de Investigaciones

EDITORA ACADÉMICA

Paula Andrea Dejanon Bonilla

COLECCIÓN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Galvis Leal, Pedro
Eje curricular de la dimensión socio – emocional para la educación física : por una pedagogía de la sensibilidad / Pedro Galvis Leal, Luis Eduardo Ospina Lozano; Paula Andrea Dejanón Bonilla.
– Bogotá : Universidad Libre, 2021.

232 p. ; (Colección educación y sociedad)

Incluye bibliografía.

ISBN 978-958-5578-88-3

1. Educación física -- Currículo 2. Pedagogía
I. Ospina Lozano, Luis Eduardo II. Dejanón Bonilla, Paula Andrea, ed.

796.07

SCDD 21

Catalogación en la Fuente – Universidad Libre. Biblioteca

Comentarios y sugerencias

Correo de los autores: pedro.galvisl@unilibrbog.edu.co, luisospinalozano@gmail.com

© Facultad de Ciencias de la Educación, 2021.

© Universidad Libre, sede principal, 2021.

ISBN DIGITAL: 978-958-5578-88-3

Queda hecho el depósito que ordena la Ley.

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra ni su incorporación a un sistema informático ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright.

Coordinación de edición: Comité Editorial Facultad de Ciencias de la Educación

Correo: comunicaciones.ciedul@unilibrebog.edu.co

Corrección de estilo: Johanna Pérez

Correo: johannaperezv@gmail.com

Editorial: Universidad Libre

Coordinación de Publicaciones y Comunicaciones: Luz Bibiana Piragauta Correa

Correo: comunicaciones@unilibre.edu.co

Calle 8 n.º 5-80, tel. 3821000, Bogotá, D. C.

Diseño y diagramación: AF&M Producción Gráfica S.A.S. - Diana Guayara V.

Esta obra está cofinanciada por el Fondo de Publicaciones de la Universidad Libre.

Elaborado en Colombia en los talleres gráficos

de AF&M Producción Gráfica S.A.S.

Carrera 68 G n.º 64A - 31

tel. +57(1) 250 1584

afmproducciongrafica@gmail.com

Bogotá, D. C., Colombia, 2021

Produced in Colombia



UNIVERSIDAD LIBRE®
Vigilada Mineducación

Directivas

JORGE ALARCÓN NIÑO
Presidente Nacional

JORGE GAVIRIA LIÉVANO
Vicepresidente

FERNANDO ENRIQUE DEJANÓN RODRÍGUEZ
Rector Nacional

FLORO HERMES GÓMEZ PINEDA
Secretario General

RICARDO ZOPÓ MÉNDEZ
Censor Nacional

ELIZABETH VILLAREAL CORRECHA
Directora Nacional de Investigaciones

ELIZABETH GARCÍA GONZÁLEZ
Presidenta Sede Principal

FERNANDO ARTURO SALINAS SUÁREZ
Rector Sede Principal

MARLENY AGUIRRE CHICA
Decana Facultad de Ciencias de la Educación

LUCÍA ARDILA ROMERO
Secretaria Académica

ÓSCAR FABIÁN RUBIANO ESPINOSA
Director Centro de Investigaciones

EDGAR ÁVILA
Director Instituto de Posgrados

HERLY TORRES PEDRAZA
*Directora de la Licenciatura en Español y
Lenguas Extranjeras*

JOSÉ LUIS FORERO RODRÍGUEZ
*Director de la Licenciatura en Educación Física,
Recreación y Deportes*

SANDRA PATRICIA PINTO
*Directora de la Licenciatura en Pedagogía
Infantil*

URIEL STIVEN BOTERO
Director del Centro de Lenguas

INFORMACIÓN DE LA PUBLICACIÓN



Colaboración académica
Regina Escalante - Docente Universidad Libre

*Estudiantes Programa de Licenciatura en Educación Física,
Recreación y Deporte Universidad Libre*

David Avellaneda Valbuena
Julián David Buitrago Betancourt
Héctor Andrés Cardozo Díaz
Karen Lorena Carrero Jiménez
Luis Eduardo Devia Garrido
Juan Sebastián González Franco
Yael Felipe Chávez Pérez
Daniela Piñeros Sabogal
Andrés David Rengifo Ávila
Jenyffer Eliana Ospina Castro
Angelo Alexander Jiménez Tovar
Kevin Harley Ramírez Rico

Juan David Bohórquez Castaño
Elkin Darío Ávila Santiago
Daniel Steven Torres Melo

Red de Profesores de Educación Física de Bogotá

Diego Ermith Corredor López - IED Bravo López
Diana Angélica Muñoz Contreras - Colegio Nacional Nicolás Esguerra
Germán Preciado Mora - IED Alfonso López Pumarejo
Nidia Judith Torres Pasión - IED General Santander
Ingrid Natalia Meneses Runzá - IED Tom Adams
Nelly Adriana Penagos Orjuela - IED Francisco Primero SS.
Argemiro Bolívar - IED

CONTENIDO



INFORMACIÓN DE LA PUBLICACIÓN	5
PRESENTACIÓN	17
Limitaciones en la estructura educativa	19
El papel del docente	20
Los programas de intervención y prevención	21
Los aprendizajes sociales y emocionales	24
INTRODUCCIÓN	27
1. <i>Fundamentación prima: educación física, persona y emocionalidad</i>	
LUIS EDUARDO OSPINA LOZANO	31
Introducción	32
El problema emocional	36
La Educación Física y su objeto de conocimiento	39



Análisis conceptual	42
Educación	42
Física	44
La naturaleza humana	46
Cuerpo y persona	48
Educación física y persona	52
Educación física emocional	54
Implicaciones pedagógicas	56
Competencias emocionales	56
Orientaciones didácticas	57
Referencias	61
2. <i>CRE-SER: Estructura curricular de la educación física para el desarrollo socio-emocional</i>	
PEDRO GALVIS LEAL	65
Lo investigativo	66
Sentido	67
Elementos curriculares	69
CRE-SER	75
TARGET: opción didáctica	80
Referencias	86
3. <i>Modelo de Estructura Curricular para los ciclos educativos</i>	
PEDRO GALVIS LEAL	91
Primer Ciclo	92
Esbozo de las características generales de niños y niñas del Ciclo I	92
Competencias socio-emocionales para el Ciclo I	94
Insumos para el Ciclo I	96
Segundo Ciclo	112
Esbozo de las características generales de niños y niñas del Ciclo II	112
Competencias socio-emocionales para el Ciclo II	115
Insumos para el Ciclo II	116
Tercer Ciclo	150
Esbozo de las características generales de niños y niñas del Ciclo III	150
Competencias socio-emocionales para el Ciclo III	152
Insumos para el Ciclo III	154

Cuarto Ciclo	184
Características generales de niños y niñas del Ciclo IV	184
Competencias socio-emocionales para el Ciclo IV	187
Insumos para el Ciclo IV	188
Quinto Ciclo	201
Características generales de niños y niñas del Ciclo V	201
Competencias socio-emocionales para el Ciclo V	205
Insumos para el Ciclo V	206
Referencias	232





ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	CRE-SER (Aprendizajes Esenciales para la Vida del Estudiante Bogotano)	71
Figura 2.	TARGET: Opción Didáctica	76
Figura 3.	El escondite	92
Figura 4.	¡Niños a la Carga!	93
Figura 5.	Mi gusto en movimiento	94
Figura 6.	Música y baile	95
Figura 7.	Pies atados	96
Figura 8.	El Túnel (1)	
Figura 9.	El Túnel (2)	97
Figura 10.	Ping pones a sus casas	98
Figura 11.	Ping pones a sus casas (variante 1)	98
Figura 12.	Ping pones a sus casas (variante 2)	98
Figura 13.	Bombas al aire	99
Figura 14.	Un dulce nombre	100
Figura 15.	Caminar sin estrellarse (1)	
Figura 16.	Caminar sin estrellarse (2)	101
Figura 17.	El automóvil (1)	102
Figura 18.	El automóvil (2)	102

Figura 19. El automóvil (3)	102
Figura 20. Lobo sagaz (1)	103
Figura 21. Lobo sagaz (2)	103
Figura 22. Sentados y levantados	104
Figura 23. Pasaje y rana	105
Figura 24. Pelota caliente	106
Figura 25. Perros vs. gatos (1)	107
Figura 26. Perros vs. Gatos (2)	107
Figura 27. Pelea de Gallos (1)	112
Figura 28. Pelea de Gallos (2)	112
Figura 29. Circuito progresivo	113
Figura 30. Tumba el cono	114
Figura 31. Tira el dado, abraza y corre	115
Figura 32. La suma humana (1)	116
Figura 33. La suma humana (2)	116
Figura 34. Carrera en aros	117
Figura 35. Gol mano-pie	118
Figura 36. Reconocimiento del grupo	119
Figura 37. Llevar el objeto al otro extremo	120
Figura 38. El aro	121
Figura 39. Sentados en el tren	122
Figura 40. Zorro astuto	123
Figura 41. Agrupaciones por números	124
Figura 42. El túnel sostenido por aros	125
Figura 43. Tú número y corres	126
Figura 44. De rodillas ante el balón	127
Figura 45. Cruzar el lago	128
Figura 46. Espalda con espalda	129
Figura 47. Rueda loca	130
Figura 48. Sálvate como puedas	131
Figura 49. Recolecta de coletas	132
Figura 50. Muralla china	133
Figura 51. La ola	134
Figura 52. Siameses	135
Figura 53. Corre más rápido	136
Figura 54. Agarra el objeto	137
Figura 55. Transportadores de conos	138
Figura 56. Estatuas	139
Figura 57. Transportando globos	140
Figura 58. Cuerda caliente	141





Figura 59. Cadenita	142
Figura 60. Tiro al cono	143
Figura 61. Pelota caliente	144
Figura 62. Fútbol 3	150
Figura 63. Fútbol en tres arcos	151
Figura 64. Boca arriba-boca abajo	152
Figura 65. El nido (1)	153
Figura 66. El nido (2)	153
Figura 67. ¡No dejen caer los globos!	154
Figura 68. Cruzando el río (1)	155
Figura 69. Cruzando el río (2)	155
Figura 70. Cruzando el río (3)	155
Figura 71. Confía en mí (1)	156
Figura 72. Confía en mí (2)	157
Figura 73. Soga marina	158
Figura 74. Formas con la cuerda	159
Figura 75. Carretillas (1)	160
Figura 76. Carretillas (2)	160
Figura 77. Cruce peligroso	162
Figura 78. Dedos de acero	163
Figura 79. Caminar sobre una tabla (1)	164
Figura 80. Caminar sobre una tabla (2)	164
Figura 81. Rescate del tesoro (1)	166
Figura 82. Rescate del tesoro (2)	166
Figura 83. El guía (1)	167
Figura 84. El guía (2)	167
Figura 85. El guía (3)	167
Figura 86. Dejarse ir (1)	168
Figura 87. Dejarse ir (2)	168
Figura 88. Equilibrio en bancos	169
Figura 89. El trineo (1)	170
Figura 90. El trineo (2)	171
Figura 91. El tesoro de Smaug (el dragón)	172
Figura 92. El Iceberg se derrite (1)	173
Figura 93. El Iceberg se derrite (2)	173
Figura 94. El Iceberg se derrite (3)	173
Figura 95. Súper Hockey (1)	174
Figura 96. Súper Hockey (2)	174
Figura 97. Carrera de orugas	175
Figura 98. Carrera de amebas	176

Figura 99. A pata pelá (1)	177
Figura 100. A pata pelá (2)	177
Figura 101. Salta sin fin	178
Figura 102. Juego de pases	179
Figura 103. Cruzar el lago Titicaca	184
Figura 104. ¡Traslada y corre!	185
Figura 105. Ganchos móviles	186
Figura 106. El León y el Conejo	187
Figura 107. Hula hula colectivo (1)	188
Figura 108. Hula Hula colectivo (2)	188
Figura 109. Pases con rodilla	190
Figura 110. Conejos y colores (1)	191
Figura 111. Conejos y colores (2)	191
Figura 112. Tranvías repletos	193
Figura 113. Pasar la pelota y acostarse	194
Figura 114. Roba vagones	195
Figura 115. Buscapiés	196
Figura 116. Cola de dragón (1)	202
Figura 117. Cola de dragón (2)	202
Figura 118. Sigue la historia	203
Figura 119. Dentro de los aros	204
Figura 120. Frisbee al centro (1)	205
Figura 121. Frisbee al centro (2)	205
Figura 122. Fútbol x 3 (1)	206
Figura 123. Fútbol x 3 (2)	207
Figura 124. Fútbol x 3 (3)	207
Figura 125. Salta el lazo	208
Figura 126. El piso es lava	209
Figura 127. Rescata la bandera	210
Figura 128. Correr y tocar	211
Figura 129. Corremos juntos	212
Figura 130. Espalda con espalda	213
Figura 131. Cadenita (1)	214
Figura 132. Cadenita (2)	214
Figura 133. Futbol a ciegas (1)	215
Figura 134. Futbol a ciegas (2)	215
Figura 135. Recorridos por grupos y apoyos	216
Figura 136. Voley - Fútbol	217
Figura 137. Triqui humano	218
Figura 138. Cadenita	219





Figura 139. Calentamiento matemático	220
Figura 140. Carrera de relevos	221
Figura 141. El pañuelo por grupitos	222
Figura 142. Carrera de obstáculos (1)	223
Figura 143. Carrera de obstáculos (2)	223
Figura 144. Pasa la línea	224
Figura 145. No deje caer el balón	225
Figura 146. Carrera por números	226

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Adaptación de TARGET a la Educación Física	78
Tabla 2.	Competencias socio-emocionales para el Ciclo I	91
Tabla 3.	Competencias socio-emocionales para el Ciclo II	110
Tabla 4.	Competencias socio-emocionales para el Ciclo III	148
Tabla 5.	Competencias socio-emocionales para el Ciclo IV	183
Tabla 6.	Competencias socio-emocionales para el Ciclo V	201



PRESENTACIÓN

PEDRO GALVIS LEAL¹

Todos los niños tienen derecho a recibir la educación y las enseñanzas esperadas dentro de escenarios específicos de paz y convivencia. Tales escenarios se conocen actualmente con el nombre de *ambientes de aprendizaje*, un concepto interdisciplinar que entiende el aula como un espacio de encuentro educativo y estético-social (Secretaría de Educación Distrital [SED], 2015) que permite “establecer una interacción comunicativa efectiva y circular entre el maestro, el estudiante y el grupo, valorar las diferencias individuales, fortalecer el autoconcepto y autoestima en los estudiantes y el maestro y consolidar las relaciones de grupo” (Duarte, 2003, pp. 97-113).

De manera similar, la *Ley General de Educación* define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994, artículo 1). Además, menciona como fines de la educación en Colombia:

¹ Director del grupo “Educación Física y Desarrollo Humano” - Universidad Libre.



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. (MEN, 1994, artículo 5)

Del mismo modo, uno de los fundamentos de la educabilidad afirma que la institución educativa y el maestro junto con ella deben hacer todo lo que esté a su alcance para lograr el éxito de sus alumnos (de *alumni*, aquel que se amamanta y crece). Sin embargo, para que se lleven a buen término estos espacios, fines y fundamentos, es necesario que la convivencia en las aulas sea viable y que todos los agentes que participan de la tarea educativa asuman este compromiso. Al respecto, Monjas y de la Paz (1998) realizan dos importantes consideraciones:

- 1) La enseñanza de las habilidades sociales a los alumnos es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella. La escuela es una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales; el aula, el colegio, es el contexto social en el que los niños pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos, de forma que se convierte en uno de los entornos más relevantes para su desarrollo social y, por tanto, para potenciar y enseñar habilidades sociales al alumnado.
- 2) Las habilidades sociales se han de enseñar directa y sistemáticamente, lo que implica incluirlas tanto en el currículum escolar ordinario como en las actividades extracurriculares, delimitando un tiempo específico y diseñando actividades didácticas a realizar para la consecución de los objetivos propuestos.

A pesar de lo anterior, una de las dificultades que enfrenta la convivencia en el aula es el cómo hacerles frente a los conflictos que se desarrollan en ella. Dado que, como parte de la vida cotidiana, los conflictos que se presentan en la escuela son del todo inevitables, pero llevan consigo una suerte de conveniencia, ya que, como considera Jares (2007), “el conflicto es un proceso natural y necesario en toda sociedad humana, es una de las fuerzas motivadoras del cambio social y un elemento creativo esencial en las relaciones humanas”. Sin embargo, cuando tales conflictos toman dimensiones que sobrepasan lo “aceptable”, se encaminan a problemas que pueden

afectar a los sujetos que conviven bajo este espacio. Debido a que, así como los conflictos representan una oportunidad de acuerdo y negociación, de la misma manera, cuando el desacuerdo no se identifica, no se puede trabajar por una solución; lo que deja como resultado graves problemas en términos de intolerancia, agresividad, violencia, y otro número de posibles problemáticas en el ámbito intrapersonal, interpersonal y comunitario (Jares, 2007).

LIMITACIONES EN LA ESTRUCTURA EDUCATIVA

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional la escuela debe formar al estudiante en la *ciudadanía*, entendida esta última como “el derecho y la disposición de participar en una comunidad, a través de la acción autorregulada, inclusiva, pacífica y responsable, con el objetivo de optimizar el bienestar público” (Cano, 2007). A pesar de ello, la realidad es muy diferente: la formación ciudadana descansa únicamente en los espacios cada vez menos atendidos del hogar, el barrio y la ciudad; y en las dinámicas relacionales implícitas del contexto educativo, comúnmente conocido como el “currículo oculto”.

En otras palabras, los niños y jóvenes en la escuela se ven abocados a ejecutar acciones determinadas por docentes y directivos sin siquiera ser escuchados. Con el agravante de que, para intentar hacerle frente a los problemas de la formación ciudadana, los colegios emprenden la conformación de asignaturas como *constitución y democracia, ética y valores*, y otras por el estilo; o la implementación de premios y castigos previstos en los denominados Manuales (o “acuerdos”) de Convivencia. Una serie de estrategias que han resultado insuficientes para enfrentar la realidad social colombiana, un contexto que continúa con uno de los índices más altos de violencia en el mundo (MEN, 2001).

Otra de las limitaciones a las que se refiere el Ministerio de Educación Nacional respecto de la formación ciudadana en la escuela, es el interés que prevalece hacia la transmisión de valores y conocimientos a partir del aprendizaje memorístico, bien sea de los contenidos de la Constitución Política Nacional, de los valores universales o de las normas del Proyecto Educativo Institucional [PEI] (MEN, 2001). Puesto que no garantizan ningún tipo de transformación en la acción ciudadana de los estudiantes. Al contrario, crean una distancia entre el discurso impartido y las acciones estudiantiles, como consecuencia de no conducir al estudiante a situaciones de la vida real, que le permitan analizar y actuar conforme a los dilemas que se le presenten y posibiliten desarrollar su pensamiento crítico y participación colaborativa (Chaux, 2000).

EL PAPEL DEL DOCENTE

Representa todo un reto para los profesores de Educación Física de las escuelas públicas enfrentar desde su disciplina todo tipo de dificultades relacionales que se presentan en el cumplimiento de sus funciones. Una posible solución a este desafío debería empezar con el reconocimiento del papel central que ocupan en la contribución a una sana convivencia, lo cual no implica asumir la completa responsabilidad, sino aportar a la cualificación de las habilidades sociales como tarea compartida con la familia y la sociedad en general.

Sin embargo, es común que algunos profesores evadan el tema o adjudiquen los problemas de convivencia escolar únicamente a supuestos factores incontrolables, como los casos de estudiantes problemáticos, padres des preocupados, instalaciones físicas insuficientes, materiales inapropiados o inexistentes, o, incluso, sistemas sociales y educativos deficientes. Algo que inmoviliza el diseño e implementación de estrategias conjuntas, puesto que este tipo de maestros tienen la creencia de que la mejor solución es renunciar a su función formadora y trasladar el “problema” a otro colegio o a la calle (Chaux, 2011).

No obstante, una visión más amplia de la problemática de la convivencia en la escuela lograría brindar más alternativas a los profesores sobre el rol que podrían asumir para impulsar su desarrollo. Desde esta nueva perspectiva, el docente puede reconocer las razones por las cuales un estudiante recurre a comportamientos que afectan la convivencia y, en consecuencia, generar acuerdos con toda la clase para su tratamiento; sin la necesidad de recurrir de manera inmediata a otras instancias como el departamento de psicología, orientación o coordinación de convivencia. Este tipo de alternativas ayudarían a recuperar la confianza de los profesores en sí mismos al destacar el papel central que desempeñan en la promoción de la convivencia desde sus prácticas en el aula y la escuela.

Con relación a estas posibles alternativas, pensar en acuerdos conjuntos en absoluto representaría un desacierto, ya que para los estudiantes es muy importante contar con este tipo de profesores, que entran a desempeñar una figura de autoridad accesible y de apoyo ante cualquier situación que afecte la convivencia. Ejemplo de ello es la destreza en el manejo de conflictos, la mediación entre pares y, en general, las respuestas constructivas frente a este tipo de situaciones. En otras palabras, contar con unos docentes con actitud de apertura ante las múltiples maneras de interpretar e intervenir el campo de las relaciones humanas, que superen las preocupaciones tradicio-

nales sobre la insuficiente formación recibida en las facultades de educación respecto al manejo de los conflictos en el aula (Jones, 2006).

LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN

Los programas para el buen trato y la sana convivencia han recurrido con frecuencia a una amplia variedad de estrategias pedagógicas donde el común denominador es el “enfoque global” o “sistémico”. Un enfoque que parte de la identificación de la situación conflictiva e indaga sobre conductas como la indisciplina, el irrespeto, el abuso, el acoso, la intimidación, el hostigamiento, la exclusión social y otras formas de maltrato entre pares escolares, alumnos y docentes. De acuerdo con la Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá, D. C., (2006), tales iniciativas intervienen de manera simultánea en diversos ámbitos: en el centro educativo, mediante el establecimiento de políticas institucionales frente al fenómeno convivencial; en el aula de clase, a través del diseño y desarrollo de estrategias para su prevención; y en el contexto social del barrio y la ciudad.

En relación con lo anterior, Díaz et al. (2011), indagan sobre cómo la forma de relacionamiento al interior de diferentes entornos –vinculados directa o indirectamente con el proceso educativo– podría generar problemas de convivencia en la escuela:

En la familia: Falta de cariño, pobre comunicación entre ellos, pobreza y otros indicadores que evidencian la falta de acompañamiento por parte de los padres. En la escuela: El ambiente hostil al interior de la institución, la calidad de las relaciones entre profesor-alumno, carencia de normas y valores educativos, ausentismo recurrente de maestros o una planta docente incompleta, la improvisación de clases y falta de control del profesor; segregación, hostigamiento, acoso y agresión entre alumnos.

En los medios de comunicación: Conforman una parte importante en la vida cotidiana de los alumnos, puesto que la violencia es matizada desde diferentes perspectivas. Se encuentra en videojuegos, películas, programas televisivos, música, noticias, entre otros. (...).

Del mismo modo, Rubén Darío Ramírez (2006), investigador del Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá, D.C., considera que en la mayoría de los contextos educativos públicos los comportamientos coercitivos e intimidatorios desencadenan todo tipo de agresión –verbal, psicológica y, en ocasiones, física–; algo que junto con la desatención de

los problemas de convivencia puede ocasionar constantes estados de nerviosismo, tristeza, soledad y, en consecuencia, efectos negativos en el rendimiento escolar.

Por otro lado, los programas de prevención e intervención con mayor prestigio, coinciden en una serie de factores, de los cuales se pueden llegar a destacar: 1) un adecuado nivel de conciencia por parte de los docentes, padres de familia y demás personal educativo, respecto de la naturaleza y seriedad del problema convivencial; 2) un alto nivel de motivación y compromiso por parte de estos para adquirir conocimientos y participar de las actividades necesarias para el diseño e implementación de programas para la prevención y control oportuno de todo tipo de conflictos en la escuela; 3) la institucionalización de procesos sistemáticos de apoyo a padres de familia y personal educativo en relación al desarrollo de conocimientos y habilidades apropiadas para la realización intervenciones que han demostrado ser eficaces; y 4) la generación de modelos de gestión para el establecimiento de procesos (basados en operaciones y procedimientos documentados y verificables) que garanticen su calidad y mejoramiento continuo, a partir de procedimientos sistemáticos de seguimiento y evaluación.

En relación con lo anterior, Chaux (2006) define algunos principios que podrían determinar el éxito de una propuesta pedagógica que busque cualificar la convivencia:

- *Programas intensivos con profesores motivados*: Para ser efectivos se requieren docentes motivados, que tengan claridad sobre la relevancia de su labor, y tengan clara la perspectiva del tiempo, es decir, que no pretendan resultados cortoplacistas.
- *Programas con múltiples componentes*: Cualquier actividad que se adelante con el fin de cualificar la convivencia no va a tener ningún impacto si se realiza con la tradicional estrategia memorística e individualista.
- *Tomar en cuenta las emociones*: usualmente los problemas de interacción involucran emociones y sentimientos fuertes, que deben ser tomados en cuenta por el maestro. Se necesita, por lo tanto, una gran habilidad empática de su parte, que permita comprender las intencionalidades de cada parte en conflicto.
- *Práctica*: si lo que se busca es que los estudiantes puedan usar sus capacidades para interactuar positivamente, es necesario brindarles muchas oportunidades para expresar sus opiniones, jugar distintos roles, simular casos, tomar decisiones de forma individual y grupal.
- *Infusión en las áreas del currículo*: el desarrollo de habilidades sociales y emocionales generará mejores resultados si se realiza de forma transversal.

- *Intervenciones de acuerdo al nivel de desarrollo de los estudiantes:* se necesita tener en cuenta las capacidades cognitivas, motoras, expresivas, psicológicas de los alumnos. Se debe tener en cuenta que los intereses y expectativas de niños y jóvenes van cambiando con la edad.

Al seguir estas pautas o principios, se espera que los niños puedan vivir experiencias agradables en aulas "seguras, cuidadosas, con aprendizajes participativos que provean la competencia social y emocional" (Casel, 2011). Es por esto que, entornos seguros, docentes motivados e innovadores, alumnos valorados y respetados, padres de familia participativos y sistemas de evaluación no punitivos, son factores que están relacionados con la mejora de la calidad educativa.

Al respecto, Javier Murillo, docente experto en evaluación y calidad educativa de la Universidad Autónoma de Madrid, corrobora las ideas previas cuando afirma que:

Una escuela eficaz es aquella que consigue que sus alumnos aprendan y se desarrollen integralmente en un área... pero, ¿cómo lograr que aprendan? Deben sentirse seguros, valorados, contar con atención específica y un profesor que trabaje en equipo y prepare sus clases (Murillo, ...)

Sin embargo, en la realidad de los colegios públicos del país, el tema del acompañamiento se convierte en una variable importante para la presencia de eventos disruptivos en las clases y fuera de ellas. Ya que, aunque existan estrategias para el trabajo pedagógico con grupos numerosos, se deberían respetar unas condiciones mínimas que permitan un acompañamiento constante para llevar a buen término el proceso formativo del estudiante.

En síntesis, un programa de intervención para la cualificación de la convivencia desde la Educación Física debe contemplar muchas aristas, pero, de acuerdo con Zins et al (2004), la efectividad en los aprendizajes de tipo social y emocional a través de los cuales el estudiante realza su habilidad para integrar pensamientos, sentimientos y comportamientos para alcanzar sus metas en la vida, ha de contar con dos focos: *la persona* y *el medio*. En el primero, la educación orientada hacia las competencias y habilidades tanto sociales como emocionales involucra: autoconciencia, reconocimiento social, capacidad para tomar decisiones responsables, competencia en el autocontrol y las habilidades de relación, y mejora en el rendimiento académico. En lo que concierne al segundo, pueden realizarse actividades dirigidas a la cualificación de los factores socioemocionales del ambiente que influyen en los aprendizajes, como la seguridad, la confianza, el apoyo y la conducción ha-

cia el éxito. En este sentido, los estilos de comunicación, las expectativas de desarrollo, la estructura y las reglas en la clase, la organización y el clima escolar, los comités académicos, la policía, los padres, los vecinos del sector y la comunidad en general, son sumamente importantes.

LOS APRENDIZAJES SOCIALES Y EMOCIONALES

El aprendizaje social y emocional se refiere al proceso a través del cual niños, jóvenes y adultos desarrollan los fundamentos de las competencias sociales y emocionales esenciales para la vida en comunidad. En estas se incluyen las habilidades necesarias para reconocer y manejar las emociones; desarrollar el autocuidado y la preocupación por los otros; formar relaciones positivas; tomar decisiones responsables, y manejar de manera adecuada las demandas del contexto social en el que las personas se desarrollan día a día. Estas habilidades son la herramienta necesaria en contra de la presión inadecuada de los pares, el comportamiento irrespetuoso, el “matoneo”, el acoso, y cualquier tipo de comportamiento que amenace la convivencia de niños y jóvenes en las escuelas del país.

Un programa de Educación Física orientado al desarrollo socio-emocional debería comenzar en edades tempranas y continuar a lo largo de la vida escolar. Además, estaría obligado a dirigirse al desarrollo de cinco competencias específicas en los estudiantes:

- 1) *Auto monitoreo*. Es el conocimiento de las propias emociones y sentimientos a partir de una visión realista de las habilidades propias y un sentido bien desarrollado de autoconfianza.
- 2) *Conciencia social*. Es la comprensión de los sentimientos de los otros a partir de la consideración de puntos de vista ajenos y la apreciación e interacción con diversos grupos.
- 3) *Autocontrol*. Es la capacidad para manejar las emociones propias con el objetivo de que no interfieran en la realización de tareas cotidianas. Algo que se puede lograr al hacer conciencia de que la consecución de objetivos siempre implica esfuerzo, dedicación, dificultades y frustraciones.
- 4) *Habilidades de relación*. Son las aptitudes indispensables para establecer relaciones enriquecedoras, saludables y duraderas; basadas en la cooperación, la resistencia a presiones sociales, la negociación de conflictos y la ayuda requerida.
- 5) *Toma de decisiones responsables*. Es la habilidad de basar las decisiones en análisis detallados de las posibles implicaciones que estas pueden generar y asumir la responsabilidad al momento de tomarlas.

Por este motivo, Elías (1999) afirma que la tarea de las instituciones educativas podría ser más exitosa si en su Misión Educativa se integraran proyectos que promuevan los Aprendizajes Sociales Emocionales [ASE] (traducción de las siglas inglesas de Social Emotional Learning [SEL]); algo que depende no sólo de un acuerdo institucional que destaque su relevancia en la formación integral de los estudiantes, sino también de una consideración por parte de los educadores, que comprenda la importancia del tema tanto para la consecución de fines académicos como para la contribución al desarrollo de la salud, la seguridad y la formación ciudadana.

Bajo esta consideración, es fácil hacer a un lado las concepciones que comprenden a la escuela como un lugar configurado con el único fin de desarrollar las competencias intelectuales, y llegar a comprenderla como un lugar comunitario, en el que el aprendizaje es entendido como un proceso social que implica la participación no sólo del cuerpo docente, sino también de los pares académicos y la familia. Y debido a que los factores emocionales y sociales juegan un papel tan decisivo en la formación del estudiante, los colegios los deben hacer uso de herramientas puntuales para su desarrollo.

En este escenario, el área de Educación Física, Recreación y Deportes propone llevar a cabo espacios para el desarrollo integral del sujeto a partir de tres competencias específicas: la competencia motriz, la competencia expresiva-corporal y la competencia axiológica-corporal; que buscan formar estudiantes conscientes de su corporeidad, que puedan alcanzar mejores condiciones de vida a través del cuidado de su salud y de una ética corporal basada en la comprensión de sí mismos y de su interacción con los otros. Esto exige la formación de modos de actuar que doten de sentido a las prácticas, técnicas, saberes y hábitos a través de la corporeidad y el movimiento humano, haciendo énfasis en acciones preventivas y participativas que fomenten la cooperación y la solidaridad.

Sin embargo, a pesar del amplio número de lineamientos y referentes conceptuales para el desarrollo de la Educación Física en Colombia, el diseño curricular del área no se encuentra muy avanzado, específicamente en lo referente a la denominada "competencia axiológica corporal", aquellos aprendizajes de tipo afectivo, emocional y social. Por este motivo, el propósito del presente documento consiste en proponer una estructura que permita entender, diseñar, implementar y valorar el eje curricular socio-emocional para el área de la Educación Física en la ciudad de Bogotá, D.C., con el fin de estudiar sus implicaciones en el desarrollo educativo colombiano.

INTRODUCCIÓN

"Jugar en el niño es un trabajo a partir del cual va construyendo su subjetividad y estableciendo un lazo social. Es el lenguaje del niño. Cuerpo, lenguaje y jugar es una tríada sobre la que se sustenta el sistema de construcción de la subjetividad".

CARLOS ALBERTO MEDRANO, en *Do silêncio ao brincar*

El presente texto es el fruto de múltiples procesos de diálogo e investigación llevados a cabo por el equipo de investigadores del colectivo "Educación Física y Desarrollo Humano", el semillero de jóvenes investigadores de la Universidad Libre, y la valiosa colaboración de la Red de Maestros de Educación Física de Bogotá. Un trabajo que se consolida a partir de un estudio cualitativo-participativo y que vincula diversos métodos para el abordaje de la temática propuesta.

Desde el primer capítulo, se realiza una revisión bibliográfica detallada en torno a los conceptos de *educación física*, *cuerpo* y *persona*; con el fin de presentar una postura epistemológica contundente. Tal ejercicio, que va desde las primeras acotaciones filosóficas respecto al tema hasta la consolidación de la disciplina en cuanto tal, permite rastrear los fundamentos teóricos sobre los cuales se considera pertinente erigir la posterior propuesta curricular, que busca dotar de sentido al componente pedagógico. En ese orden de ideas, el punto de partida propuesto busca describir –desde



el plano específico de la Educación Física– la problemática del desprestigio de la educación en la actualidad, como consecuencia de la pérdida de valor humano de una modernidad rodeada de determinaciones racionalistas y masificadas, en las cuales el asunto corporal ha dejado de ser importante para el desarrollo personal y emocional del sujeto.

Por esta razón, la presente investigación intenta hacer un llamado al cuerpo docente y a la sociedad en general a buscar caminos que indaguen sobre lo humano desde el terreno educativo, además de visualizar y llevar a la práctica una Educación Física que rescate la personalización y la emocionalidad como hitos del cambio. Para lo cual, parte de una mirada atenta a la esencia conceptual del objeto de estudio de la disciplina, pues es el lugar de donde provienen los múltiples problemas de la asignatura; ya que, al ser un compuesto semántico (Educación Física), puede posibilitar confusiones que han llevado a desvirtuar el hecho educativo –como se evidencia en los reduccionismos instruccionales con visos deportivistas y militares–. De esta manera, se procura realizar una argumentación efectiva, en aras de superar las contraposiciones, tergiversaciones y reduccionismos presentes. Al tiempo de resaltar el trasfondo ético y humano que implica autorrealizarse desde lo básico-corporal, con fundamento en lo personalizado.

Con el fin de realizar un análisis conceptual pertinente respecto de la expresión *Educación física*, se toma por separado cada una de las palabras del compuesto semántico (*Educere* y *physis*), con el objetivo de que denoten significados más profundos; para posteriormente, reunir las bajo una redimensión teórica que muestre la complejidad de la expresión en orden pedagógico. Así, la palabra *physis* –que conduce a los abordajes filosóficos de la naturaleza humana– es un tema de capital importancia en el ámbito de la educación física, ya que se encuentra íntimamente ligada a las nociones de cuerpo y movimiento (herramientas centrales en lo que corresponde a la autorrealización humana en términos de personalización y emocionalidad).

Por este motivo, el encadenamiento teórico continúa con la relación *cuerpo-persona*, donde se tematizan las dimensiones del *cuerpo-objeto*, el *cuerpo-sujeto* y el *cuerpo personalizado*; al igual que se dilucida el concepto de *persona* como evolución del de *antropos*, para llegar a la indisoluble relación entre el ser individual y el ser social, y, de ahí, a la correspondencia existente entre los conceptos de *Educación Física* y *persona*. De esta forma, el primer argumento expuesto gira en torno al carácter holístico de la asignatura, al demostrar que esta no se ocupa únicamente de lo físico-material, sino también de lo social, lo psicológico, lo valorativo y lo espiritual. Es decir, de la totalidad de la persona humana (correspondiente a la *physis* como

principio y movimiento de autorrealización), algo que fundamenta la apuesta por un nuevo objeto de conocimiento para la Educación Física: *la persona humana en cuanto corporalidad*.

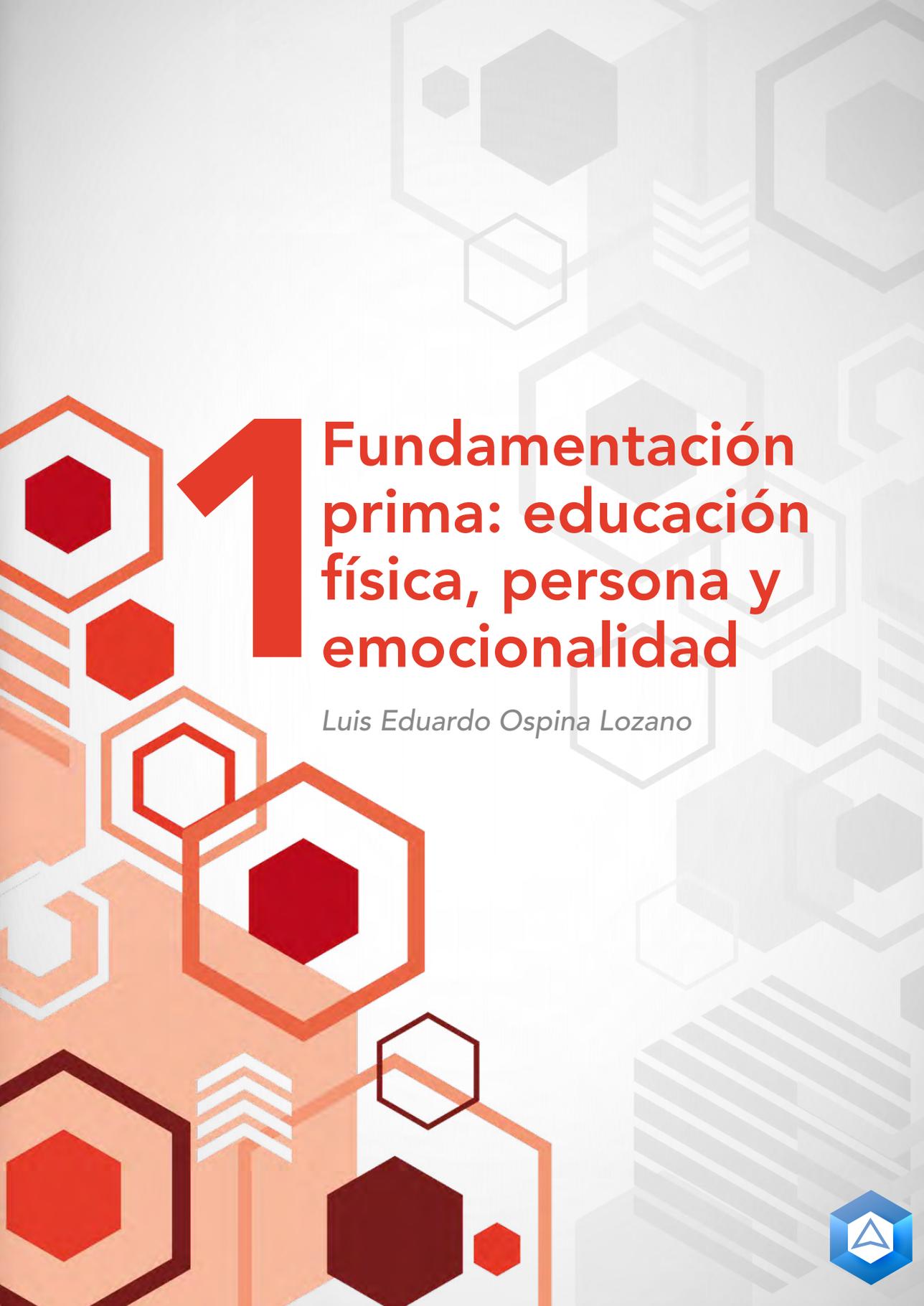
A modo de cierre, este primer capítulo finaliza con una serie de generalizaciones acerca de las consecuencias pedagógicas de todo lo planteado en términos de personalización y emocionalidad; a la vez que resalta la necesidad de ver al educando como un ser integral, que contribuye de manera efectiva a la consolidación de los proyectos de vida de las personas y a la dinámica inherente de personalización bajo los principios pedagógicos de singularidad, autonomía y apertura.

Por otro lado, el segundo capítulo presenta la iniciativa CRE-SER: un resultado de la sistematización de una serie de experiencias realizadas por el grupo “Educación Física y Desarrollo Humano” de la mano de la Red de Docentes de Educación Física de Bogotá. Donde se exponen aspectos centrales del diseño curricular en el área de Educación Física desde un horizonte que proponga una forma diferente de asumir los lineamientos curriculares a partir de objetivos centrados en la persona humana, su desarrollo socio-emocional, contenidos curriculares y orientaciones didácticas encaminadas por esa misma línea.

De manera análoga, explica la iniciativa CRE-SER, a partir del acrónimo que genera al reunir las seis habilidades sociales y emocionales necesarias para el desarrollo humano. Y muestra los aspectos didácticos más relevantes hallados en estas prácticas alternativas mediante el acrónimo “TARGET”, referido, a su vez, a seis aspectos que el docente puede adoptar en su quehacer cotidiano para transformar el clima motivacional de su actuación educativa y promover las habilidades sociales y emocionales que propone CRE-SER.

Finalmente, se proponen algunas competencias y desempeños específicos para cada ciclo educativo en correspondencia con cada una de las habilidades CRE-SER; no sin antes recordar de forma sucinta las características del desarrollo de cada etapa de desarrollo en la escuela y sugerir actividades concretas, fruto de un proceso de sistematización de experiencias pedagógicas realizado por algunos docentes del Distrito Capital y del semillero de jóvenes investigadores de la Universidad Libre.

PEDRO GALVIS LEAL
Director del grupo “Educación Física y Desarrollo Humano”



1 Fundamentación prima: educación física, persona y emocionalidad

Luis Eduardo Ospina Lozano



INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es el resultado final de un proceso de investigación realizado durante dos años de trabajo. En el cual se busca establecer los fundamentos pedagógicos generales para el eje socio-emocional en el área de la Educación Física. En principio, es pertinente señalar que el estudio se encuentra basado en un enfoque metodológico cualitativo-documental, pues el aporte teórico en el cual se apoya parte específicamente de la revisión bibliográfica, sin necesidad de acudir a mediciones objetivas de información empírica. En este orden de ideas, la descripción, el análisis y la reflexión, fueron las acciones más oportunas para su desarrollo al momento de manejar e interrelacionar conceptos de manera minuciosa. Algo que deja como resultado un análisis transversal acerca de la Educación Física, que parte de categorías previas para culminar en una conceptualización sobre la emocionalidad y la educación personalizada.

Del mismo modo, la investigación se enmarca de forma general dentro del terreno del análisis descriptivo, pues al precisar y relacionar los eventos de estudio es necesario aludir de manera atenta a las manifestaciones del fenómeno; buscando determinar propiedades individuales y relaciones conceptuales. Por otra parte, la investigación no cuenta con la formulación de hipótesis alguna, ya que no se trata de un estudio que pretenda comprobar teorías, sino de generar un aporte al campo de estudio en el que se sustenta todo el proceso investigativo llevado a cabo.

Según lo planteado anteriormente, es conveniente resaltar que la investigación se desarrolla a partir de un diseño no experimental, debido a que no realiza un tratamiento que afecte de manera intencional las categorías estudiadas. A su vez, cabe destacar el carácter holístico de la pesquisa, pues al desarrollarse dentro de un enfoque cualitativo considera el objeto de estudio como un todo sin reducción a partes constitutivas.

Por otro lado, con el fin de precisar cada uno de los conceptos centrales, se lleva a cabo un minucioso seguimiento terminológico que contemple de manera aislada todas sus posibles acepciones, para posteriormente elegir aquellas que encuentren relación con lo óntico y teleológico de la persona humana. Lo anterior con el objetivo de identificar, a partir del análisis transversal enunciado con anterioridad, cierto flujo de representaciones vinculadas con el caso educativo.

En este sentido, el punto de partida procura realizar una descripción general de los rasgos más destacados con relación a la problemática del desprestigio de la educación en la actualidad; a la vez que intenta enfocar tal problemática en el ámbito específico de la educación física –que, a decir verdad, no sale bien librado–. De esta forma se empieza a esbozar una crítica puntualmente dirigida al fenómeno de la modernidad, en especial respecto al extravío del valor humano en determinaciones masificadas y racionalistas, en las cuales el asunto corporal deja de ser importante para el desarrollo personal y emocional del sujeto.

Por esta razón la modernidad no es entendida únicamente como un periodo en la historia universal, sino también como un espacio cultural en donde la preponderancia de la razón se encuentra estrechamente vinculada con el fenómeno del poder. De manera que puede llegar a identificarse con los principios de regulación social que trazan las normas y ordenan el mundo con el fin de acercar al hombre a la abundancia, la libertad y la felicidad; algo que origina y promueve toda una trama deshumanizante, ya que cambia la preocupación del SER por la del TENER.

Esta preferencia hacia la posesión es consecuencia de cierto distanciamiento entre el hombre y su entorno: una pérdida de algún tipo de armonía universal –en la cual el hombre encontraba una suerte de unidad tanto física como espiritual– que ha dejado como resultado un interés desmedido de dominación. Algo que se manifiesta en la sobreexplotación ecológica y la instrumentalización del ser humano; y evidencia una crisis existencial con claras señales de traumatismo social, como son: una actitud fatalista frente a la vida, un fanatismo irracional, ideales colectivistas precarios, entre otros (Luna, 1996).

Y a este contexto en el que todo cobra precio y pierde valor las personas más sensatas han dado en llamarlo “modernidad”. Como ejemplo de ello López (1996) afirma que la cultura moderna es resultado del retraso y la fragmentación del proyecto de vida generado en los siglos XVII y XVIII, cuando se propugnaba por una supuesta reivindicación de los valores humanos, pero se llevaba a cabo todo lo contrario –a saber, un proyecto de deshumanización–:

La modernidad se erigió como un movimiento de superación de las cosmovisiones mágicas y religiosas de las sociedades de la tradición desvirtuando sus modos de vida y sus valores humanos. Si partimos de la premisa de que la evolución de la especie humana depende, ante todo, del desarrollo espiritual, advertimos enseguida un hecho: en la modernidad el hombre desciende de ideales espirituales a ideales puramente materiales. No se trata entonces de un progreso sino de un regreso a las formas primitivas y bárbaras de la existencia humana (López, 1997, p.10).

De manera similar, una de las concepciones más arraigadas en torno a la modernidad encuentra que la *racionalización* puede generar la pérdida de vínculos sociales, costumbres y creencias tradicionales; esto quiere decir que más que una clase social particular el verdadero agente de modernización es la razón misma (especialmente en aspectos tan relevantes como la ciencia, la tecnología y la educación). Asimismo, el conocimiento desde el punto de vista moderno tiene un marcado acento positivista, algo que según Ávila (2010) ha ido ocasionando nuevas formas de configurar el poder en los terrenos de lo político, lo estético, lo simbólico y lo comunicativo, con un interés constantemente encaminado hacia la dominación. Por lo tanto, se podría afirmar que la condición humana a partir de la modernidad se encuentra supeditada a criterios de productividad que controlan el comportamiento en cualquier ámbito (privado o público), y que existe cierto tipo de psicología dirigida a la cultura de masas con el fin de homogenizar la racionalidad técnica.

En consecuencia, se ha visto reforzada la opinión de que el proceso educativo debe corresponder con el tipo de sociedad en la cual se origina; por consiguiente, se podría afirmar que el tipo de educación que corresponde a la existencia de un hombre y una sociedad moderna debería enmarcarse en los parámetros que la rigen: la competitividad, el control, el dominio, los reduccionismos pedagógicos, las relaciones de poder, los contenidos sin sentido vital, la parcelación del conocimiento, las evaluaciones sancionatorias; en resumen, un conglomerado de variables que hacen que la educación moderna se encuentre más preocupada por informar datos que por formar personas idóneas para la transformación social.

En una segunda instancia, la investigación se dirige directamente a los centros educativos con el fin de observar posibles dinámicas que debiliten la formación de alumnos y maestros; esto se debe a que es el lugar donde el proceso formativo se ha encontrado más expuesto a mecanismos de instrumentalización sistemática. Tanto así que la crisis de la educación salta a la vista y su manifestación más radical estriba en el desinterés por la esencia del hombre y su fundamento autoconstructivo, una cuestión que se ha verificado en el ser personal, pero que ha sido ignorada hasta en sus postulados más fundamentales.

En este orden de ideas, Carmona (2007) sostiene que el ser humano es concebido como objeto de la educación y que ésta es el medio más adecuado hacia la consecución de una mayor productividad; estos elementos conforman la base de la ideología economicista que separa al hombre de su compromiso social y lo convierte en un autómatas acrítico al servicio de lo deshumanizante. De esta manera, los tecnicismos, los contenidos parcelados y las metodologías unidireccionales, se han puesto a la delantera en el avance educativo, pero se han olvidado de la justificación y de los fines humanos a los que deben corresponder.

Por este motivo, se puede llegar a afirmar que los desaciertos de la sociedad moderna en materia educativa –que propician la confusión entre el SER y el TENER, despojan a los sujetos de su esencia personal y sumen a la sociedad en actitudes fatalistas, hedonistas o violentas– son el resultado de una serie de mecanismos deshumanizantes que equiparan al desarrollo humano con el “progreso” o desarrollo económico. No en vano, la educación actual ha pasado de ser un proceso inherente de autorrealización humana para convertirse en un “servicio” de oferta y demanda. De ahí que el propósito principal de la presente obra se concentre en hacer un llamado al cuerpo docente y a la sociedad en general a participar en la búsqueda de caminos educativos más “humanizantes” para llevar a la práctica una Educación Física que rescate la personalización y la emocionalidad como hitos de cambio.

Para llevar esto a cabo, se aborda el tema de la Educación Física con relación a su objeto de conocimiento, ya que de este nexo provienen los múltiples problemas de la asignatura; ya que como afirma Ospina (2009):

Hablar de forma cabal sobre el objeto de conocimiento de la educación física, requiere fundamentalmente, de una mirada atenta y consagrada a la esencia conceptual, pues siendo a primera vista un compuesto semántico, puede y ha ocurrido, que se presenten confusiones, por ende, desvirtuación del hecho educativo, como se evidencia en los reduccionismos instruccionalistas con visos deportivistas y militares. (p.155)

Por esta razón, se busca la realización de argumentos efectivos con la intención de hacer claridad y superar las tergiversaciones, reduccionismos y contraposiciones latentes; al tiempo que se procura resaltar lo humano y lo ético proveniente de la autorrealización básico-corporal y "personalizante". De ahí que se tomen por separado cada una de las palabras del compuesto semántico *Educación Física*, con el fin de denotar significados más profundos que posteriormente sean agrupados en una redimensión teórica que muestre la complejidad de la expresión en su sentido pedagógico (*Educere* y *physis*).

Es por esto que el tratamiento de la palabra *physis* cobra sentido, pues conlleva a hablar de una cuestión filosófica capital en el campo de la Educación Física: la naturaleza humana. Ya que el término mantiene una relación íntima con las nociones de cuerpo, movimiento y autorrealización, presentes en contextos de personalización y emocionalidad (que a su vez se relacionan con términos como *appetitus*, perfección y ética). Por otra parte, el procedimiento teórico continúa con el abordaje de la relación *cuerpo-persona*, donde se tratan de manera explícita las dimensiones del *cuerpo-objeto*, el *cuerpo-sujeto* y el *cuerpo-personalizado*, para terminar con la dilucidación del concepto de *persona* como evolución de la noción de *antropos*, una conjugación única e indisoluble entre el ser individual y el ser social.

Por último, se reflexiona sobre la correspondencia existente entre *Educación Física* y *persona*, con un énfasis especial en el argumento del carácter holístico de la asignatura. Un argumento donde se demuestra que su ocupación no es exclusivamente el campo de lo físico-litera (materia), sino también los campos de lo social, lo psicológico, lo valorativo y lo espiritual; es decir, de la persona humana en su totalidad. Algo que atañe a la *physis* como principio y movimiento de autorrealización y fundamenta la apuesta por un nuevo objeto de conocimiento para la Educación Física: *la persona humana en cuanto corporalidad*.

EL PROBLEMA EMOCIONAL

De un tiempo hacia acá la parte emocional del sujeto a caído en un olvido generalizado. A tal punto que hay quienes aseguran que la modernidad también se caracteriza por el llamado "analfabetismo emocional" (Maya y Pavejeau, 2007). Esto significa que se ha venido registrando un alto índice de desconocimiento de las emociones, específicamente en cuanto a su esencia, funcionamiento, control y gestión. Un problema que resulta grave si se tiene en cuenta que el ámbito emocional de la persona tiene que ver directamente con su comportamiento, con la forma en que desarrolla su cultura, con la manera de concebirse como ser humano y con la relación que man-

tiene con el universo; por esta razón es posible que a partir de pequeños desequilibrios a nivel individual se puedan derivar múltiples repercusiones sociales tan problemáticas como la violencia generalizada.

Como muestra de esto, se puede afirmar que el no conocerse a sí mismo en la emocionalidad equivale a estar en permanente riesgo de cometer errores y validar las reacciones negativas como inherentes al desarrollo personal. De ahí que, como resultado de un manejo inadecuado de las emociones, surja la posibilidad de no poder mantener a raya estados emocionales que perturben el bienestar y que puedan desencadenar una serie de frustraciones y relaciones interpersonales poco fructíferas y para nada edificantes. Es por este motivo que las personas con déficit de formación emocional tienen grandes dificultades para automotivarse en las diferentes situaciones que le plantea la vida, sobre todo en aquellos momentos que se relacionan con la adversidad; en los cuales la impulsividad, los altos niveles de pesimismo y desesperanza, la desconfianza en sí mismo y la baja autoestima se encuentran a la orden del día.

Ahora bien, esta problemática aplicada al ámbito de la educación formal, permite observar que al dejar de lado procesos subjetivos como las emociones, los sentimientos y los pensamientos (espacios donde germinan las actitudes y las conductas) se continúa realizando un trabajo incompleto sobre la afectividad. Algo que se refleja en los consabidos dilemas de estudiantes afectados por una educación que no reconoce la importancia del aspecto emocional: desórdenes disciplinarios, bajo rendimiento académico, actitudes destructivas, consumo de drogas, estados recurrentes de depresión, ansiedad, estrés, y otra serie de problemáticas puestas en evidencia de manera dramática, y a veces trágica en la vida de la sociedad (Maurin, 2013).

Por lo mismo, autores como (Bizquera, 2016; García, 2012; Vivas, 2003), insisten en que nos encontramos ante una integralidad que se ve trastocada por la ausencia de lo emocional en el terreno educativo; pero también afirman que este paradigma educativo racionalista, centrado en aprender contenidos e ignorar las demás dimensiones de desarrollo de los alumnos (especialmente en lo emocional) empieza a mostrar su agotamiento. Por eso el llamado a realizar una educación de corte integral en todo el sentido de la palabra, ya que podemos visualizar una tensión en doble sentido : en primer lugar, Bizquera (2016) plantea una división entre lo académico y lo personal, en donde se ha dado prioridad a lo primero a través del aprendizaje de los contenidos temáticos de cada asignatura –evidenciado en la inmensa preocupación por las llamadas evaluaciones estandarizadas de competencias–, y relegado lo segundo a un plano casi inexistente en la escuela.

En segundo lugar, ante la evidente separación entre lo racional y lo emocional, la cultura escolar tradicional ha promovido el dominio de la razón sobre los demás componentes de la persona, bajo la creencia de que el cerebro puede asimilar los conocimientos de manera autónoma e independiente de las emociones. Sin embargo, Vivas (2003), sostiene que desde el reconocimiento pleno de los elementos motivacionales y afectivos en el aprendizaje se ha demostrado el protagonismo que tienen las emociones en el desempeño académico de los estudiantes.

Pese a esto, ante la primacía de la percepción viso-auditiva en la escuela, lo espacio-temporal, lo emocional, lo recreativo y lo lúdico han quedado relegados en ventaja de lo deportivista, disciplinar, académico o adaptativo social. Por consiguiente, el movimiento y el cuerpo también han dejado de ser factores de integración personal, debido a que la pura exterioridad objetiva no compone en sí la unicidad humana. En este sentido, no es raro que la educación física sea considerada insignificante al lado de las demás asignaturas escolares e incluso inexistente para los mal llamados “centros educativos”:

Hablando con crudeza y sinceridad hay que reconocer que tenemos en el país una educación física que no se decide a ocupar su lugar dentro de las demás asignaturas; una educación física que no define cuál es su contribución a la formación del educando; una educación física que es vista por los escolares, por los padres de familia, otros profesionales, los politiqueros y hasta por algunos colegas, con cínico desprecio. (Bonilla, 1994, p. 15)

Frente a tal panorama algunos supuestos defensores de la Educación Física han elegido la teorización y/o la jornada “sudorativa” como estrategias para devolverle la importancia a la asignatura; sin embargo, estos ejercicios son llevados a cabo a partir de claras formas de represión y masificación, más afines al ejercicio militar que a cualquier proceso educativo. De tal manera que se sigue promoviendo la deshumanización de la vida por medio del desconocimiento de rasgos humanos esenciales, como la autonomía, la singularidad y la apertura –algo que constituye un grave atentado contra la persona en lo que concierne a su *telos* existencial–.

Sin embargo, a pesar de lo dicho hasta ahora no existe lugar alguno desde el cual se cuestione la imperiosa necesidad de la Educación Física, después de que en el inconsciente social se suponga que la existencia de la asignatura contribuye con algo forzosamente irremplazable en el proceso educativo. Este profundo (aunque inconsciente) convencimiento expone la relevancia que tienen las técnicas corporales, las prácticas físicas y las actividades deportivas en la vida cotidiana (Le Boulch, 2001). Por esta razón, es

indispensable empezar a consolidar un movimiento que cierre el paso a las implicaciones deshumanizantes de lo moderno y redimensione la asignatura hacia nuevos caminos que propicien la formación personal y emocional en el estudiante.

De esta manera, se invita a los maestros a cumplir de manera cabal el compromiso adquirido en el ámbito social y personal a partir de un cambio de actitud y una reflexión pedagógica constante. Esto con el fin de cimentar un ambiente educativo verdadero con miras a la transformación de sus prácticas, al amparo de lo didáctico-metodológico y a la formulación y consecución de fines; ya que “un cambio paradigmático consiste en una nueva visión de los problemas, en encontrar que existen otras posibles soluciones, diferentes de las vigentes. Los educadores tenemos el poder de transformar nuestras propias creencias limitativas en convicciones propicias para el crecimiento” (Maurin, 2013, p. 21).

En este orden de ideas, se dice que los educadores deben proponer a los estudiantes experiencias de aprendizaje renovadas, y frecuentes oportunidades para entablar mejores vínculos sociales y emocionales que les permitan un desarrollo personal armónico, pleno y creativo.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU OBJETO DE CONOCIMIENTO

Desde sus conceptos preliminares hasta su concreta inclusión en el sistema educativo formal, la Educación Física ha venido resolviendo un amplio repertorio de problemáticas relacionadas al intento de ocupar un lugar relevante en el espectro de la formación humana. Esto de algún modo ha resultado parsimonioso e improductivo debido a su falta de definición en el marco pedagógico y a la ausencia de un objeto de conocimiento propio que le consienta avanzar cómodamente en el mundo académico y educativo:

Las ciencias del movimiento humano y el cuerpo le han ganado la carrera a la educación física, acallando la verdadera labor que le compete; porque ellas –la anatomía, la kinantropología, la sicocinética, la sicomotricidad, entre otras– han resuelto satisfactoriamente el problema de su objeto de conocimiento, e incluso, han venido a constituirse como ciencias base para el desarrollo de la misma educación física. (Ospina, 2009, p. 182)

Lo cual quiere decir que el educador físico no ha logrado aún desarrollar una teoría propia para dar plena identidad a su profesión. Algo que lo deja a merced de otras disciplinas que le invitan a efectuar prácticas deportivistas y/o limitadas académicamente; o a seguir modelos educativos de colegas inmersos en otras áreas de conocimiento –que seguramente responden a las

indicaciones políticas, económicas y sociales de la cultura moderna-. Por lo tanto, en términos académicos la discusión sobre del objeto de conocimiento de la Educación Física ha transcurrido con tropiezos y sin seguridad alguna, pues a pesar de los esfuerzos realizados, es sumamente difícil llegar a acuerdos sobre la cuestión, ya que converge un sinnúmero de obstáculos que abarcan desde la praxis docente hasta la pretensión científicista del área conocimiento.

En el primer caso, hablar del objeto de conocimiento de la educación física, es hacer referencia a una serie de connotaciones que dan cuenta de la actuación racional de maestro desde, para y en su labor diaria. El asunto es de gran complejidad si se tiene en cuenta que la labor del educador físico posee varios frentes de actuación que oscilan entre el deporte, la recreación, el trabajo, la salud, etc. En el segundo caso, los teóricos de la educación física, y hasta los mismos profesores de práctica directa en el espacio escolar, fluctúan entre los diferentes niveles de conocimiento que hay alrededor del área y su ubicación en el concierto de las ciencias, las disciplinas y las especulaciones conceptuales (Ospina, 2009, p. 156).

En contraste con lo anterior, el caso colombiano especifica que la Educación Física viene a ser una disciplina de conocimiento pedagógico, una práctica socio-cultural y un derecho ratificado en la constitución política nacional (MEN, 2000). No obstante, existen algunas consideraciones acerca de la Educación Física como ciencia aplicada donde el objeto de conocimiento resulta ser la práctica corporal como puente de ajuste biológico y trasfondo social (Le Boulch, 1997); pero más allá de esto, Parlebas (2001) observa en la Educación Física una dinámica sin carácter científico puro que, sin embargo, se ilumina en resultados científicos y origina investigaciones con algún grado de rigurosidad.

Este foco de atención múltiple ha logrado poner en evidencia una falta de determinación acerca de un objeto de conocimiento para la educación física; tanto así que su tratamiento es inmensamente evadido en los círculos de discusión docente, donde se arguye la existencia de elementos más significativos que atender, como los métodos, objetivos, actividades, contenidos, evaluaciones y demás contenidos pertenecientes al currículo). Por esta razón, se hace prudente y necesaria una profunda reflexión acerca de los motivos de tal evasión, pues en términos filosóficos tratar acerca del objeto de conocimiento de un fenómeno cualquiera es hacer mención explícita de aquello que determina de algún modo el dinamismo humano en varios niveles de saber, ya que todo lo referente a cualquier objeto de conocimiento (formalidad, operatividad e intencionalidad) tiene su origen en la actividad humana como constructora de significados:

Empleamos la palabra objeto, para referirnos con ella no a lo real, sino a lo conocido de lo real en tanto que conocido; es decir, a una remisión del conocer de lo real. Esta pura remisión es la índole intencional del objeto conocido. La atención a la naturaleza del objeto conocido permite asentar que lo conocido en tanto que objeto del conocer (a cualquier nivel) no es, en palabras de Tomás de Aquino, aquello que es material, sino formal unido al acto de conocer. Lo material es el fundamento o causa del objeto conocido, respecto del cual el objeto es objeto. Hay objeto. (Selles, 1997, pp. 13-14)

Por tanto, se entiende que de la esencia misma del objeto de conocimiento se desprenden sus factores subsidiarios, como recursos, espacios, metodologías, intenciones, etc., ya que no cabe señalamiento de estos, sin el pleno reconocimiento de aquel. Algo que demuestra que en el proceso educativo la cuestión no es tan sencilla como se piensa –principalmente, cuando se vincula la consolidación personal y autorrealizativa–.

No obstante, es posible afirmar que, aunque coexistan tantas concepciones de Educación Física como mentes ciudadanas hay en el país, la Educación Física ha incidido de múltiples maneras en personas del ámbito formal educativo, como administrativos, padres de familia, estudiantes y maestros; a la vez que en concepciones que fluctúan entre la actividad física, lo deportivo, el juego, el entrenamiento, lo recreativo y el ejercicio físico. Sin embargo, no es del todo descabellado asegurar que todo esto emana de la acción desplegada de manera individual por parte del docente ya que, a través del desarrollo de sus clases, el diseño de programas y la enseñanza de contenidos, han influido con autoridad en los diferentes conceptos de Educación Física que tienen las personas con quienes se relacionan diariamente en el transcurso de su profesión.

Pese a ello, el educador físico tampoco tiene la verdad absoluta sobre el tema, pues a pesar de los intentos por llenar vacíos conceptuales llega a confundirse e identificarse con expresiones consonantes, contradictorias y reduccionistas; de manera que se puede “hablar de educación corporal, educación motriz, educación por el movimiento, educación psicocinética, psicomotricidad, pedagogía de la actividad física y el deporte, cultura física, cultura corporal, fisiopedagogía, kinantropopedagogía, etc.” (Cecchini, 1996, p. 20); un marco de ideas que puede que doten al educador de un mayor conocimiento pedagógico acerca del objeto de conocimiento de su disciplina, pero que no garantizan algún tipo de aproximación a su verdad absoluta (puesto que no escapa a los efectos de las disyuntivas planteadas). En otras palabras:

Educación física es una expresión no unívocamente entendida, referida a ámbitos de actuación educativa muy diferentes y que ha evolucionado de una manera importante en los últimos años. Una lexia con significados muy distintos en función de: el momento histórico en que se desarrolla; la tradición y el contexto cultural; las escuelas y los métodos utilizados; las ciencias y las teorías que le prestan su apoyo; los diferentes campos de intervención pedagógica; los principios filosóficos, antropológicos, axiológicos, que la fundamentan, etc. (Cecchini, 1996, p. 19)

Análisis conceptual

El término *Educación Física*, constituye una unidad semántica que no se encuentra agrupada en un mismo lexema; más bien, responde a una composición de dos palabras en cuya relación se puede advertir un significado implícito que va más allá de la pura literalidad. “El adjetivo, en este caso, cumple una función distinta, que no supone limitar la extensión del sustantivo, pues en ese caso perdería su significado, sino que expresa uno de sus aspectos o dimensiones” (Cecchini, 1996, p. 50). Es decir, el aspecto nominal de *educación* concede completo sentido al predicado modal de *físico*. Por tanto, el hecho de que los predicados acudan de manera indiscutible a los sustantivos, permite inferir que tratar de *Educación Física* implica el abordaje del proceso educativo en general.

De tal manera, que cuando la educación física busca cumplir con sus obligaciones educacionales, debe enseñar algo más que habilidades técnicas, aptitud física, arte y pericia en el deporte, hábitos saludables, reglas y estrategias. Debe encontrar su *raison detre* dentro del contexto de las características de la educación en general (Peralta, 1994, p. 15).

Estos planteamientos resaltan la pertinencia de realizar un análisis conceptual previo acerca del compuesto semántico con el fin de entender la esencia de cada uno de los términos y la índole relacional de su ordenamiento. En ese caso, se abordará de manera inicial al sustantivo *educación*, para continuar con el predicado o adjetivo *física* y su posterior correspondencia.

Educación

El término educar tiene una etimología ambivalente, pues puede proceder tanto de *educare* como de *educere*, términos latinos que guardan a su vez una gran riqueza significativa. *Educare* significa criar, cuidar, alimentar y formar o instruir; está emparentado con *ducere*, que significa sacar, conducir,

y en la voz pasiva significa crecer. *Educere* significa sacar o extraer, avanzar, elevar (Naval y Altarejos, 2000, p. 23).

El anterior es un punto de vital importancia para la consolidación nominal del término *educación*, ya que se puede inferir que la “verbalidad” del educar trasciende más allá de la palabra al apuntar a la acción misma; esto gracias a que la polisemia originaria enuncia una multiplicidad de ámbitos operativos que abarcan en profundidad la realidad humana. Algo que invita a estudiar a cabalidad los dos tipos de actuaciones que los seres humanos llevan a cabo: *actividades* y *acciones* (una tipología que responde a la finalidad y a los criterios distintivos de cada actuación con el fin de satisfacer su comprensión y total abarcamiento).

Para llevar esto a cabo, es pertinente resaltar cómo es la manera en que cada actuación se desarrolla: en primer lugar, se puede decir de las *actividades* que estas poseen una finalidad externa; es decir, ajena a sí mismas; motivo por el cual se manifiestan a través de un producto que podemos llamar *sustrato receptor*, del cual se origina un proceso de desarrollo que culmina al conseguir el fin propuesto. Por el contrario, las *acciones* no poseen un objeto específico, sino que se cumplen en el desarrollo mismo de la actuación, esto quiere decir que gozan de una finalidad inmanente o instantánea y que, al no requerir de objeto alguno, no registran un cese al obtener el fin.

De esta manera, se puede llegar a sostener que la educación es en sí misma un hecho general complejo sobre el que reposan una multitud de hechos brutos y, en consecuencia, supera el *factum* como *res gesta* (o cosa efectuada) para constituirse como principio de verdad. Esto significa que goza de un espacio concluyente en el que se demuestra una finalidad inmanente:

Los hechos pueden ser hechos brutos o hechos generales. Estos últimos son como complejos de hechos brutos. Así, por ejemplo, la caída de una manzana de un árbol es un hecho bruto que se explica por medio de un hecho general: la gravitación. Podría decirse asimismo que los hechos generales son prolongaciones de los hechos brutos. (Ferrater, 2001, pp. 1570-1571)

Por tanto, se ratifica que la educación no es un ser o un objeto propiamente dicho, sino una *acción* con finalidad inmanente, la cual le interesa al hombre en correspondencia con su autorrealización. Es por esto que hacer referencia a la educación es lo mismo que hablar del comportamiento humano en sentido ético –de lo que el hombre *hace*, mas no de lo que resulta *ser*–. De esta forma, se afianza la educación como un saber de

orden práctico no regido por el conocimiento de la verdad objetual, sino por la honestidad de la *acción* planteada.

A continuación, se observarán con detenimiento algunos de los rasgos fundamentales de la educación con el objeto de precisar más sobre sus acciones; es decir, aquellas que la concretan en su especificidad personalizante. Se comienza por el factor integral teniendo en cuenta que el hecho educativo no se ciñe exclusivamente al desarrollo de una sola dimensión (cognitiva o física), pues si bien el ser humano ostenta de múltiples dimensiones, su entendimiento sólo es factible bajo la unidad psico-biológica. De igual manera, se puede destacar el aspecto interactivo y comunicativo de la educación, esto es, una apremiante necesidad que tiene el ser humano de relacionarse con los otros en su innato carácter de apertura; algo a lo que Zubiri (2006) acordó en llamar *versión*, un elemento fundamental en la convivencia humana que se concreta de manera inmediata en las relaciones interpersonales y que solicita de manera ineludible la presencia del hombre como interventor directo.

Por otra parte, otro elemento constitutivo de la educación descansa en el desarrollo y optimización de todos los haberes humanos; algo que si se observa desde un punto de vista ético es posible relacionar con una dinámica perfectiva, puesto que la perfección acontece en el momento en que el sujeto empieza a incorporar modos de ser, cualidades, conocimientos y demás elementos sustanciales vinculados con su sentido existencial. Por este motivo la educación requiere de un orden teleológico específico relacionado con la jerarquización de finalidades, metas y objetivos: una estructura que confluye en la intencionalidad perfectiva del ser humano en donde se encuentran repentinos espacios para la casualidad, pero sin llegar a absolutizarla.

Además de lo anterior, la educación también cuenta con lo que se puede denominar gradualidad y ascendencia: un desarrollo permanente y complicado del transcurso vital que sortea diferentes niveles relacionados con lo biológico, social, afectivo, cultural y cognitivo, esto de forma armónica, natural y progresiva. Algo que junto a las demás características educativas provee a la educación de un marcado interés por quien vive intensa y humanamente su autorrealización (encaminado de manera general a la totalidad de la persona y de manera particular al reconocimiento del educando como actor y gestor de su propia formación vital).

Física

En la Grecia clásica se consideraba que la *physis*—término que hacía referencia a la estructura de lo natural y sus convenientes formas de existencia— estaba

relacionada directamente con la naturaleza. Donde a su vez lo natural no era considerado como aquello escuetamente primitivo, sino como algo que se encuentra comprometido con un rango mayor de relaciones (vinculadas al desarrollo mismo del ser). En dicho contexto Aristóteles especifica los diversos sentidos encontrados acerca de la naturaleza mediante la mención de una serie de acepciones donde esta es caracterizada como: el factor primario de donde brota todo lo que crece; el movimiento inicial e inmanente para cada uno de los seres naturales; el elemento esencial que configura un objeto del cual emana la primaria realidad de las cosas; y lo más común e importante que reside en la esencia de los seres al conservar su principio de movimiento. En resumen, la naturaleza es considerada como fuente de movimiento, principio y reposo para aquello en lo cual habita de modo inherente y sin accidentalidad:

De todo ello se desprende que la naturaleza de una cosa –y aún, podría decirse, la naturaleza de todas las cosas en cuanto cosas naturales– es lo que hace que la cosa, o las cosas, posean un ser y, por consiguiente, un llegar a ser o movimiento que les es propio. (Ferrater, 2001, p. 2501)

Para intentar precisar el manejo conceptual llevado a cabo es pertinente añadir que el término *physis* se encuentra directamente relacionado con los conceptos griegos de *eidos*, *dynamis*, *soma* y *energeia*. El primero de ellos hace referencia a la forma en cómo se percibe la realidad a partir de las huellas que deja (gracias a las cuales se aprehende el mundo). Ya que “como el tipo de realidad que algo es, es visible, o se supone que es aprehensible, por medio de alguna operación intelectual el *eidos* es entendido asimismo como la idea de la realidad” (Ferrater, 2001, p. 980). En segunda instancia, el término *dynamis* es considerado como la potencialidad en virtud de la cual actúa lo natural. Es por esta razón, que junto con *eidos* conforman dos momentos visiblemente determinados en la conformación del término *physis*: el aspecto aprehensivo y la potencialidad de actuación. Por último, el término *energeia* refiere a la realización plena de la *dynamis* en la pura actuación, una actualización de la *dynamis* misma que acontece sin falta en un *soma* (o cuerpo). Con lo cual se puede afirmar que lo corporal toma distancia de lo simplemente material para instalarse en el terreno de la estimulación sensible –algo que constituye la esencia de la existencia para los seres vivos–.

Ahora bien, al retomar el significado de la unidad semántica *Educación Física* en su totalidad, es posible advertir que tanto el adjetivo como el sustantivo poseen un mismo interés central: la actuación del sujeto en circunstancias con sentido apropiativo. Algo que hace que la *physis* no sólo obedezca a la naturaleza humana en cuanto corporalidad, sino que además sea el apoyo

necesario para registrar la actuación educativa de modo veraz y apropiativo, gracias a la superación de la conciencia y la voluntad por medio de una directriz autorrealizativa, y a la consideración de tal actuación como resultado del movimiento entendido como acontecer o devenir:

El galicismo devenir es ya de uso corriente en la literatura filosófica en lengua española. Su significación no es, sin embargo, unívoca. A veces se usa como sinónimo de llegar a ser; a veces se considera como el equivalente de ir siendo, a veces se emplea para designar de un modo general el cambiar o el moverse (los cuales, por lo demás, suelen expresarse por medio del uso de los correspondientes sustantivos: cambio y movimiento). Dentro de esta multiplicidad de significaciones parece haber, con todo, un núcleo significativo invariable en el vocablo devenir: es el que destaca el proceso del ser o, si se quiere, el ser como proceso (Ferrater, 2001, p. 852).

Esta dinámica operativa (o devenir) se manifiesta de manera incuestionable en los seres imperfectos y finitos, donde se encuentran tanto los seres que carecen de absoluta perfección como los que ni siquiera ostentan en sí la natural plenitud que les concierne. Sin embargo, estos condicionamientos son susceptibles de ser alcanzados a través de la actividad propia, lo que genera distintos niveles de perfección según el grado vital que corresponda:

Esta jerarquía en la escala de la vida se puede dividir en tres grados, marcados por grandes diferencias: 1) la vida vegetativa, propia de las plantas y todos los animales superiores a ellas. Tiene tres funciones principales: la nutrición, el crecimiento y la reproducción... 2) el segundo grado es la vida sensitiva, que distingue a los animales de las plantas. La vida sensitiva consiste en tener un sistema perceptivo que ayuda a realizar las funciones vegetativas mediante la captación de diversos estímulos: lo presente, lo distante, lo pasado y lo futuro... 3) El tercer grado de vida es la vida intelectual, que es propia del hombre. En ella se rompe la necesidad del circuito estímulo-respuesta. (Yepes, 2003, pp. 23-24)

Según lo dicho hasta ahora, existe cierta certeza acerca de que la *physis* humana si bien inicia en lo material, sobrepasa tal estado para situarse en la complejidad de lo perfectivo con asiento en lo corporal, algo que da lugar a analizar la multiplicidad de aspectos que componen la naturaleza humana.

LA NATURALEZA HUMANA

En primera instancia hay que entender que el mayor nivel de perfeccionamiento que puede obtener cualquier ser finito sucede realmente en el

hombre, ya que ante la inexistencia de un ser similar los medios de autorrealización humana resultan más extensos e indescifrables que los de otros seres vivientes.

En efecto, más allá del *appetitus naturalis*, que designa el único principio operativo existente en los seres inertes y en los que pertenecen al primer grado de vida (vida vegetativa), aquellos que cumplen llanamente con su movimiento elemental, sin conocer ni el objetivo al que tienden ni su propio tender, goza el hombre del *appetitus elicito*, que designa aquel principio operativo (facultad) existente en los seres pertenecientes a los grados superiores de vida (sensitiva animal y humana), seres que protagonizan sus operaciones con conocimiento de los objetivos perseguidos, así como su propio tender y movimiento (Ospina, 2009, p. 167).

En consecuencia, el ser humano se ve obligado a indagar y definir su verdadero lugar en la escala zoológica por medio de la significación de su propia existencia. De ahí, que desde la antropología filosófica se encuentren definiciones del hombre como el único animal que necesita saber quién es para poder llegar a serlo (Barrio, 2004). Sin embargo, a pesar de que el hombre se encuentre íntimamente relacionado con el universo por medio de la *physis*, son tantas sus posibilidades existenciales que en alguna de ellas puede llegar a negarse en su propia índole o, lo que es lo mismo, cometer un acto de desnaturalización contra sí mismo. Por este motivo, el devenir (junto a la *physis*) viene a ser un componente innato que comienza a involucrar las múltiples preocupaciones humanas especificadas en los acercamientos teleológicos y ontológicos:

La naturaleza del hombre es precisamente la condición de posibilidad del despliegue del hombre hacia su bien final, que constituye su perfección. Atentos: la naturaleza está en el punto de partida, pero a la vez es la causa del dinamismo biográfico del que hemos hablado. Si el hombre busca la perfección, si en él hay un anhelo, una inquietud de ser más, es precisamente porque por naturaleza está hecho para ese crecimiento. Por eso, en el mundo clásico, a la naturaleza se le ha llamado también principio de operaciones. De este modo, la naturaleza de todos los seres, y especialmente del hombre, tiene carácter final, teleológico (Yepes, 2003, p. 77).

De esta forma, a los múltiples intentos por desarrollar la naturaleza perfecta humana se suman los consabidos fines en que esta despliega sus múltiples capacidades; una necesidad de desarrollo adecuado e integral en el que bien puede aportar la educación mediante el abordaje de los bienes humanos máximos como la inteligencia y la voluntad, ya que como

expresa Yepes (2003) “la inteligencia busca el conocimiento de la realidad. Cuando lo logra, alcanza la verdad, que es el bien propio de la inteligencia. Abrirse a lo real. Querer lo verdaderamente bueno es ejercer la voluntad perfeccionándola” (p. 79).

De ahí que el tratamiento temático conduzca a la necesaria relación entre la naturaleza humana y lo ético, debido a que el perfeccionamiento cabal de las capacidades superiores conlleva irremediabilmente al significado de lo *bello* y lo *bueno*. Algo que sin lugar a dudas tiene origen en el conveniente ejercicio de lo corporal, y corresponde con los tratamientos ontológicos y teleológicos que el hombre desarrolla en cuanto persona. Por este motivo, la *physis* como devenir corporalizado se encuentra en relación con los principios éticos que proveen de sentido existencial al hombre:

Sin ética no hay desarrollo de la persona, ni armonía del alma. A poco que se considere quién es el hombre, enseguida surge la evidencia de que, por ser persona, es necesariamente ético: la ética es aquel modo de usar el propio tiempo según el cual el hombre crece como un ser completo. La naturaleza humana se realiza y perfecciona mediante decisiones libres, que nos hacen mejores porque desarrollan nuestras capacidades. El hombre, o es ético, o no es hombre. (Yepes, 2003, p. 81)

CUERPO Y PERSONA

Al prestar atención al desarrollo de la presente argumentación es posible comprender que la corporalidad humana en cuanto *physis* además de ir más allá del simple asunto material patentiza lo somático y lo cinético como aspectos inherentes a la autorrealización personal. Esta afirmación se encuentra comprometida con un tratamiento más detallado que parte del reconocimiento de la corporalidad humana como primera condición de ser y estar en el mundo, algo que constituye una formalidad real, cristalizada en lo cinético y lo sensible:

El movimiento observable no es una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino que traduce procesos internos, expresa reacciones de un organismo en situación. En el caso del hombre, de un organismo que se apodera del mundo que le es dado conocer como real y sobre el que actúa de un modo absolutamente personal (conducta motriz). (Cecchini, 1996, p. 53)

En otras palabras, nos encontramos ante un tipo de existencia incorporada, donde la sentencia de Cajigal (1979) de cuerpo, pero más que cuerpo, cobra sentido; un señalamiento que parte de lo real primitivo y enmarca lo

temporal, espacial y causal en una dinámica que involucra la esencia de la existencia humana. Por esta razón, al reparar en que la persona humana se encuentra totalmente constituida por lo corporal, es del todo inconcebible que se piense al margen de su propio cuerpo. Ciertamente, para la existencia personal es imposible separarse de lo más básico en cuanto tiempo, espacio, movimiento y sensación, algo que implica de manera directa todas las dimensiones del desarrollo vital humano: “Yo soy persona desde mi existencia más elemental, y, lejos de despersonalizarme, mi existencia encarnada es un factor esencial de mi fundamento personal” (Mounier, 2006, p. 47).

Por otro lado, al definirse *persona* como posesión plena del propio ser (Altarejos, 1986) no queda duda de las implicaciones corporales que esto conlleva, puesto que tal posesión se origina desde las intencionalidades del cuerpo (en orden cognoscitivo y no cognoscitivo) y su condición fundamental en el mundo vital, cultural y artístico. En consecuencia, se efectúa un proceso no cognoscitivo que pretende conformar el propio cuerpo como organización biológica, para después generar lo *individual* como separación real numérica a partir de una constitución anatómica. En otras palabras, “se entiende que el cuerpo, aparte de ser un algo dado, es también un algo construido que abarca los procesos de individuación e individualidad, pues en cuanto la materia se individualiza, lo que resulta individuado es el hombre” (Ospina, 2009, p.171). Es por esto que, en su proceso de autoconstitución, el cuerpo sale de sí mismo para instaurarse por medio de la formalización de factores materiales externos.

De ahí que el cuerpo empiece a afirmarse como principio de personalización individual, ya que la singularización y la autodeterminación (como componentes principales de la personalización) resultan más aprehensibles mediante el desempeño motriz, los atributos físicos, las dimensiones y las formas corporales; razón por la cual la fenomenología sostiene que la apropiación del sí humano se cimienta en lo corporal y que los efectos de índole integral se presentan de manera inmediata.

Asimismo, la intencionalidad (desarrollada en términos cognoscitivos) da inicio a la superación de la materialidad pura y empieza a explicitar su relación con el cuerpo, pues la formalización de la materia no es la única que tiene lugar en la psique, sino también la formalización de lo espacial, lo temporal, lo geográfico y todo lo necesario para fundar el mundo propio y vital de quien vive:

Sin el cuerpo el hombre quizá podría vivir intelectivamente el universo, pero no lo sentiría. Y lo siente precisamente mediante las funciones cognoscitivas

capaces de captar los diversos aspectos de la realidad física. Estas funciones cognoscitivas son, por supuesto, funciones del organismo, órganos, que pueden ser impresionados o estimulados por la realidad física dentro de unos límites. (Choza, 1988, p. 166)

Respecto a tal intencionalidad cognoscitiva del cuerpo la antropología filosófica destaca de manera jerárquica cuatro momentos interrelacionados entre sí: la sensación, la percepción, la acción, y el movimiento (Arregui, y Choza, 2002). A través de ellos se puede observar la complejidad, la trascendencia y la importancia que tiene lo corporal en la construcción significativa de la realidad; ya que el cuerpo, además de manifestar la presencia real humana en el universo, también es por excelencia un mediador cognoscitivo, puesto que no sólo la formalización de la materia (por parte de la psique) se determina por la dinámica corporal, sino también la disposición del mundo, algo que permite hacer explícita la relación existente entre la configuración y la sistematización del ambiente con la potestad técnica del cuerpo propio, pues

No se reduce el cuerpo a una sola modalidad experiencial ni se agota la conciencia en un solo movimiento cognitivo. Así la arrogancia del pensamiento olvide con frecuencia que el cuerpo es articulador imprescindible para su formación, no podemos negar que todo conocimiento pasa por él, consistiendo nuestra tarea en preguntarnos una y otra vez por la savia senso-motora que sirve de guía a las más finas operaciones de la conciencia. (Restrepo, 1994, p. 96)

En este punto se puede afirmar que la realidad cultural humana se hace efectiva en el ejercicio de exteriorización subjetiva, algo que va desde la simplicidad gestual hasta lo innovador por efectos de manipulaciones directas o indirectas. De esta manera, el hombre expresa objetivamente sus vivencias corporales desde lo cultural o lo técnico:

En cuanto que se va adquiriendo un dominio técnico del propio cuerpo, se va configurando y ordenando intencionalmente el mundo interior de los deseos, tendencias y acciones posibles, y, *eo ipso*, se va configurando y ordenando también intencionalmente el mundo exterior, pues el mundo interior y el exterior adquieren cada uno su sentido en función del otro constituyendo un solo mundo vital. Así, disponer del mundo es disponer del cuerpo y viceversa (Arregui y Choza, 2002, p.142).

De este modo se pueden observar con mayor precisión las relaciones existentes entre la persona y el cuerpo, en las cuales existe un nivel de compromiso más alto hacia lo somático por parte de la persona que manifiesta su apertura, libertad e intimidad a través de los actos corporales. Por este

motivo, el cuerpo (unido a su rasgo cinético) es considerado principio de comunicación y lenguaje:

Los seres humanos existimos en el lenguaje; que es el espacio de coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales en que nos movemos. El lenguaje fluye en los encuentros, en el contacto visual, sonoro o táctil que ocurre en los sistemas nerviosos. El encuentro gatilla cambios determinados en la corporalidad de cada uno. (Maturana, 1996, p. 35)

Y ya que lo más profundo del ser humano generalmente implica un acto comunicativo o un trato determinado entre un yo y un tú, lo corporal resulta aún más importante; debido a que la interpretación y la expresión de sentimientos –bien sea mediante palabras, ademanes, gestos, roces, miradas o cualquier otra expresión corporal– se empiezan a constituir como fuentes para el desarrollo y puesta en marcha del encuentro personal. Algo que al no abandonar la comunicación implicativa, logra abrir el mundo a distintas posibilidades de relacionamiento; en otras palabras:

Puede observarse que la referencia se encamina hacia el sentido existencial de lo comunicativo y supera lo lingüístico, porque la comunicación existencial, siendo única e irrepetible, tiene lugar entre seres que son sí mismos y no representaciones de otros, comunidades, ideales o cosas. Sólo así hay verdadera comunicación, ya que, el sí mismo existe para el otro sí-mismo en mutua creación. (Ferrater, 2001, p. 612)

Por lo tanto, se puede afirmar que el cuerpo humano es el lugar físico en donde transcurre la verdad (o la reflexión) del cosmos y que éste (según un enfoque analítico-funcional) es lo más apropiado para el nicho espiritual (Choza, 1988). Algo que para fortuna de la Educación Física manifiesta la correlación presente entre la persona y su cuerpo, donde también entran a considerarse los principios personalizantes de apertura, autonomía y singularidad, desde las tendencias corporales autoconstructivas y/o desde las prácticas comunicativas y cognoscitivas.

En este orden de ideas, lo corporal, en cuanto cinético y sensorial, adquiere un significado relevante para la educación física, pues desde ahí es posible ver la trascendencia de esta área como elemento fundamentalmente educativo, lo cual indica un nuevo derrotero a seguir en la valoración cabal de las personas desde su ontología básica (Ospina, 2009, p. 183-184).

Se convoca entonces al reconocimiento de la integralidad humana como “cuerpo y más que cuerpo”, y a redimensionar la Educación Física sin homologarla en su dinámica con las demás áreas de conocimiento:

Somos y estamos en nuestro cuerpo desde siempre, hasta que aprendemos a separarnos de él. Todo pequeño vive en un estado de plenitud hasta que no padece ningún control externo o un control autoimpuesto que lo obliga a objetivar el mundo con categorías ordenadoras que se vuelven absolutas, a pesar de su relatividad. El niño vive llevando el mundo consigo, sin establecer distinciones entre unidad y diversidad, y no por falta de madurez ni por dificultad para diferenciar matices y rasgos, sino por ser uno con el devenir de la naturaleza. (Calvo, 2005, p. 102)

En consecuencia, la Educación Física es en sí misma un medio educativo que responde efectivamente al conjunto total de la corporalidad humana con el fin de realizar su tarea esencial de personalización.

EDUCACIÓN FÍSICA Y PERSONA

Debido a que la educación contiene el fin último de la vida humana (la autorrealización) comprende al hombre en su total extensión, ya que la afirmación del bien supremo no le compete sólo a una parte específica del ser humano. Y mientras el hombre sea una unidad inquebrantable de alma, espíritu y cuerpo, será incuestionable su sentido existencial verdadero. Por esto, la educación es integral cuando cobija lo individual y lo social en una dinámica personal dentro del desarrollo perfecto:

Se entiende como proceso educativo el conjunto de acciones mentales, afectivas, volitivas y sicomotrices que desarrolla el ser humano para alcanzar su formación humana, individual y social. La formación humana es, por lo tanto, mucho más que un acto intelectual: involucra el compromiso de la afectividad, la voluntad y la sicomotricidad, los cuales, junto con la mente, actúan como estructura integral. (Cajamarca, 1995, p. 3)

En relación con esto, la Educación Física supera lo material puro y atiende en la *physis* al devenir inherente del ser humano para efectos personalizantes; y ya sea que se inicie en lo cinético, fisiológico y/o anatómico, se mantiene una prolongación real hacia la voluntad y la inteligencia, que busca concretar la vida en términos éticos. Por esto

La educación física es, para nosotros, educación del ser humano que dialoga, se comunica, se compromete físicamente con el mundo; diálogo o comunicación motriz que hemos precisado, en una consideración ontológica, en la motricidad humana como superadora de cualquier concepción educativa parcelada. Una educación del hombre sistematizada a partir de la dialógica motriz. (Cecchini, 1996, pp. 50-51)

Asimismo, se entiende que en su cotidiana relevancia la Educación Física trae consigo la determinación del talante humano de palabras como arte, libertad, espíritu y tiempo; pues estos manifiestan factores que conciernen al mundo vital y son gestados en acciones corporales. Por tanto, “el mundo vital se constituye como el conjunto de significados que los entes físicos tienen para un determinado organismo o conjunto de ellos, y por eso los mundos vitales son siempre una novedad irreductible al ámbito físico” (Arregui y Choza, 2002, p. 139).

Esto trae como consecuencia el retorno del aspecto lúdico en la Educación Física, algo que resalta la inutilidad de adjudicar a la asignatura la preocupación por propósitos de avance biológico y aprendizaje de destreza motriz mediante el desarrollo de actividades físicas escuetas; cuando, por el contrario, la empresa de la Educación Física debería estar referida a lo artístico y ético como finalidades inherentes al proyecto de vida personal. De esta forma, resulta que el cuerpo personalizado viene a ser el cuerpo a la medida de la Educación Física, un cuerpo que indica la estampa real humana y en el que se manifiestan los componentes personales de autonomía, singularidad y apertura –en otras palabras, el cuerpo viene a representar el propio devenir que devela la espiritualidad encarnada–:

El cuerpo de la educación física es el cuerpo en movimiento, y el movimiento de la educación física es el movimiento corporal, por lo que estas dos realidades antropológicas quedan reducidas a una sola: el movimiento humano, acción motriz o conducta motriz observable. (Cecchini, 1996, p. 48)

Al llegar a este punto, no es para nada descabellado considerar que el objeto de conocimiento para la Educación Física viene a ser el hombre en su dinámica vital; o mejor, la persona humana en cuanto corporalidad, Ya que lo objetivamente “educable” permanece en la integralidad humana y no exclusivamente en el cuerpo como materia (que a lo sumo sólo puede ser adiestrable). En este contexto, es interesante ver cómo en la psicocinética existe un tipo de propensión a conjugar de manera armónica el desarrollo personal y el movimiento humano. Algo que además de mostrar un significativo avance en la comprensión de esta ciencia también permite percibir notables aseveraciones respecto al significado formativo que concierne directamente a la Educación Física, tal como resalta Le Boulch en dos de sus obras:

El movimiento, desde esta perspectiva, se convierte en un medio fundamental de la educación; es el hilo conductor alrededor del cual se forja la unidad corporal y mental de la persona y que se desarrolla en dos direcciones distintas: la expresión

de la mímica, gestos actitudes que manifiestan la vivencia afectiva; la acción eficaz, respecto al medio y de significación adaptativa. (Le Boulch, 1997, p. 22)

Se trata de volver a dar prioridad a la acción y hacer del movimiento el hilo conductor del desarrollo; no considerarlo como un medio anexo, sino como un elemento central de la educación en torno al cual se forjará la unidad de la persona corporal y mental, afectiva e intelectual. (Le Boulch, 2001, p. 18)

EDUCACIÓN FÍSICA EMOCIONAL

Antes que nada, es importante resaltar la labor de los estudios de las emociones y los sentimientos al enfocarse en los cuatro puntos de vista más frecuentes al momento de abordar la corporalidad humana: la exterioridad objetiva o materialismo corporal, la intimidad objetiva o metafísica corporal, la intimidad subjetiva o fenomenología corporal, y la exterioridad subjetiva o antropología cultural (Arriegú y Choza, 2002). En el caso del materialismo, las emociones han sido vinculadas históricamente al orden somático en cuanto a fisiología, anatomía y bioquímica, hasta el punto en que aún hoy se llega a afirmar que existe un componente neurofisiológico de primer orden en cada estado emocional; lo cual exhibe la emoción de manera tangible para quien la experimenta y también para quien la percibe. Según Pellicer (2011), este componente neurofisiológico genera respuestas involuntarias como aumento de la frecuencia cardíaca, incremento de la frecuencia respiratoria, sudoración, hipertensión, rubor, sequedad en la boca, etc.

Al igual que el punto de vista material, el metafísico corporal construye su percepción de lo emocional desde las mismas manifestaciones materiales; sin embargo, este punto de vista centra su interés en la importancia de la mente humana como primer momento del reconocimiento de la perturbación propia, algo que podría hacer fácilmente de puente entre lo objetivo externo y lo objetivo interno de las emociones, además de trascender hacia la reflexión y el reconocimiento de la intimidad propia.

Por otro lado, el punto de vista de la fenomenología corporal considera que la emoción se presenta a través del cuerpo vivo tal como es para sí misma o tal como es entregada a la conciencia; algo que se relaciona estrechamente con la habilidad básica del esquema corporal y sus elementos de propiocepción, interocepción y transposición (o reconocimiento del mundo emocional en las demás personas).

Finalmente, la exterioridad subjetiva o antropología cultural encuentra que al consolidarse una predisposición hacia la acción (*u orexis*), la emociona-

lidad encuentra abrigo en la cultura y el arte como espacios de expresión humana estrechamente relacionados con los sentimientos y las pasiones. En otras palabras, se interesa en la emoción como repertorio de distintas objetivaciones de la afectividad, patentadas en las diferentes formas de vida.

Hasta aquí, se podría afirmar que en las diferentes formas en que se puede visualizar el estudio de la corporalidad humana se consolidan también los componentes básicos de las emociones planteados por Bizquera (2016) (el neurofisiológico, el comportamental y el cognitivo); esto se debe a una serie de coincidencias dentro de las cuales el autor resalta la existente entre lo cognitivo de la emoción y la emoción hecha consciente o sentimiento.

Todo esto obliga a pensar que las visiones fragmentadas o extrapoladas de la corporalidad humana no pueden dar cuenta ni de la totalidad comprensiva del cuerpo ni del ámbito emocional de la persona. Por tanto, se necesita una integralidad de todos los puntos de vista tratados si se pretende entender y conocer de modo completo la complejidad de las emociones y su valor educativo. Para llevar esto a cabo es necesario aclarar dos cuestiones de singular relevancia en el caso de la educación en general y de la Educación Física en particular. En primera instancia, se entiende que el mundo emocional confiere a la persona su fundamento principal de animal humano; es decir, aleja al hombre de su concepción maquinaria (predeterminada, insensible y utilitaria) y le permite sentirse y sentir el mundo con el fin de poder transformarlo (Barriga, 1992). En segundo lugar, se puede observar que en la emoción existe un dominio conductual experimentado en una dinámica corporal, que puede llegar a hacerse consciente y trabajable en su *orexis*.

De esta manera, se llega a una caracterización central en el terreno de lo emocional referido al proceso educativo (y con aplicabilidad inmediata en el ámbito de la Educación Física): “las emociones son respuestas complejas del organismo que conviene conocer y gestionar de forma apropiada. Analizar las emociones es adentrarse en la complejidad. Algunas emociones coinciden con lo que más deseamos en la vida: bienestar emocional y felicidad” (Bizquera, 2016, p. 41). De ahí que al encontrarse inmersas en la integralidad humana sean parte fundamental del desarrollo personal del sujeto, algo que no puede omitirse dentro de ningún proceso educativo real desarrollado en la vida y para la vida misma. Por este motivo, la temática de las emociones entra a configurar un asunto transversal a las culturas, los espacios y el tiempo; pues está presente en el devenir humano y puede tanto reforzar como limitar la construcción de proyectos de vida personales (Pellicer, 2011).

En consecuencia, al ser la Educación Física un área cargada de actividad, de lúdica y de recreación, posee grandes potencialidades al momento de experimentar el mundo emocional, esto si se tiene en cuenta el cuerpo en la plenitud de sus dimensiones y facultades. En otras palabras, es de las pocas disciplinas escolares que pueden tener un compromiso emocional con gran intensidad y aceptación por parte del educando. Es por esto que a través de las vivencias corporales (con diferentes grados de intensidad y dificultad, competencia y colaboración, y trabajo en equipo o individual) emergen esos estados complejos del organismo que se caracterizan por excitaciones o perturbaciones que ocasionan respuestas de todo tipo, algunas con variados niveles de organización y con cargas de orden positivo o negativo, y que Bizquera (2000) da en llamar emociones.

De tal manera que con las ventajas ya expuestas la Educación Física llega a constituir el espacio de formación humana por excelencia y va más allá de la simple actividad física para ubicarse en la formación integral de la persona. Con esto vale decir que la Educación Física es también una educación emocional en potencia y acción, y, en consecuencia, debe propender por el desarrollo de las llamadas competencias emocionales que han cobrado suma importancia en los últimos años.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Competencias emocionales

Según Bizquera (2016), las competencias emocionales se definen como un "conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos afectivos" (p. 208). Lo que sugiere que tales competencias tienen un alto grado de movilidad hacia la consecución de la felicidad personal y la calidad de vida de los sujetos y la sociedad; a la vez que son aplicables tanto al individuo como a los grupos humanos; y lo más importante, se encuentran emparentadas de lleno con los principios de la personalización educativa: la autonomía, la singularidad y la apertura.

Por otro lado, la conciencia emocional (en relación con la singularidad) es la capacidad que se tiene para sentir y reconocer varios tipos de emociones en el orden tanto individual como social; a esto se le suma la habilidad para captar el clima emocional de determinados contextos culturales gracias a la percepción sensitiva, las valoraciones de reacción y la atención de eventos desencadenantes. Del mismo modo, las competencias de regulación y autonomía emocional guardan una profunda relación con el principio de

autonomía personal, ya que como expone Bizquera (2016), la competencia regulativa tiene que ver con la capacidad de conducir las emociones de forma apropiada. Además de que “también se puede denominar gestión emocional. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bizquera, 2016, pp. 60-61).

Entre tanto, la autonomía emocional es considerada como un concepto amplio que determina las acciones a seguir bajo los argumentos de la autogestión personal, la responsabilidad y la toma de decisiones acertadas para el desarrollo humano. También implica un verdadero balance entre los dos extremos emocionales de la dependencia y el abandono emocional. Mientras que las competencias sociales en el marco emocional se encuentran emparentadas con el principio de apertura, ya que hacen referencia a la capacidad de gestar y conservar buenas relaciones con las demás personas. “Esto implica dominar habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación asertiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.” (Bizquera, 2016, p. 65); donde subyacen diferentes modos de relación, como la cooperación, el liderazgo, la integración, la interacción, etc., y los ideales humanos más elevados, como el amor, la amistad y el altruismo.

En última instancia, las habilidades de vida para el bienestar –relacionadas con el fin principal de la personalización educativa y la consolidación de cada quien en su propio proyecto existencial– enmarcan la capacidad de acoger comportamientos adecuados y responsables para hacer frente de forma satisfactoria a los diferentes ámbitos de desarrollo humano, como la familia, la sociedad, el tiempo libre, el trabajo, la vida profesional, entre otros.

Orientaciones didácticas

Tras haber planteado la indisoluble relación entre lo emocional y la formación personal, se puede afirmar que en el ámbito de la Educación Física existe una persona emocional que merece toda la atención posible, respecto a la cual es necesario brindar orientaciones didácticas con el fin mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por este motivo, una Educación Física interesada en la persona emocional tiene en el horizonte de sus intereses al hombre que se forma mediante la actividad física, mas no a la actividad física en sí misma; pues lo educable es la realidad personal del ser humano y no su musculatura. De tal manera, que lo corporal cinético interviene en la educación, pero no constituye el fin de la misma –esta es la diferencia sustancial existente entre lo educativo, lo castrense y lo deportivo–:

Al ser medio educativo, el aprehendizaje de destrezas, habilidades o gestos motores, al igual que el desarrollo somático, trascienden hacia lo irreductible a objeto en el ser humano cuál es su unidad espiritual y su sentido existencial. De algún modo, dichos aprehendizajes, potencian y desarrollan los mencionados aspectos autorrealizativos (lo espiritual y lo existencial) sin llegar a ser vocación en sí mismos (Ospina, 2009, p. 178).

Respecto al desarrollo físico, lo corporal y lo cinético se instauran como un conjunto de pasos o metas jerarquizadas y encadenadas hacia una sola dimensión humana, en otras palabras, jamás se encuentran referidas a la totalidad personal. De tal forma que cuando el deporte se centra en la eficiencia atlética y el rendimiento físico para alejarse de la persona emocional, acontece cierto tipo de cancelación educativa, un fenómeno que ocurre con bastante regularidad en la práctica militar, que busca llegar a la eficiencia por medio del adiestramiento corporal.

En ambos momentos se fracciona al ser humano porque sólo es visto como realidad material y nada más, los aspectos síquicos, sociales, afectivos y espirituales, han sido separados y olvidados; únicamente vale la máquina-cosa cinético corporal que, en caso de sufrir daño, puede ser remplazada fácilmente por otra, de ahí que la pérdida de vidas humanas de forma violenta y la exclusión masificada de trabajadores del campo laboral, sean fenómenos comunes y cotidianos dentro de una normal insensibilidad en la vida moderna. (Ospina, 2009, p. 178)

Por el contrario, en una Educación Física personalizada y emocional, acontece que la tecnología cinética y la actividad física se encuentran al servicio de lo humano y no a la inversa, es decir, a la vez que el hombre lleva a cabo sus movimientos también desarrolla su dimensión humana; en otras palabras, se "educa". En este sentido, lo cinético-corporal resulta ser un medio que posibilita el desarrollo integral y facilita el reconocimiento de limitaciones y capacidades propias en todos los aspectos de la multidimensionalidad humana. De ahí que cobre total sentido la dimensión expresivo-comunicativa de la corporalidad y sus propósitos de cara a lo social y lo cognoscitivo, donde se manifiesta que el cuerpo no solo participa del yo, sino que efectivamente se expresa a plenitud (ya que en la corporalidad anida de forma material lo íntimo como primera y más insondable forma de comunicación).

De esta manera, lo significativo (como proceso real educativo de una Educación Física emocional y personalizada) no se encuentra en el mero aprendizaje de actividades físicas, sino en el nivel de formación humana

que es posible suscitar y desarrollar mediante la reflexión de tales desarrollos cinéticos. Ya que, como rasgo esencial de la persona emocional, la singularidad rebasa la mera separación real numérica y se instala en la conformación de factores que distingan a cada ser humano de sus semejantes; una serie de elementos relacionados de manera específica con su pensamiento y actuación, que proveen al hombre de una identidad irremplazable, irrepetible y fundamental, al momento de efectuar el proceso autorrealizativo.

En suma, una Educación Física que tiene como centro de interés a la persona emocional, evita a toda costa las prácticas masificadoras y represivas; reconoce en el ser personal su principio de singularidad; atiende de manera adecuada las diferencias individuales, culturales, afectivas, psicológicas, corporales, entre otras; y fomenta la actividad creativa y original desde la acción misma hasta lo existencial del diálogo humano. Por tanto, su didáctica debe encontrarse más enmarcada dentro del equilibrio racional-afectivo que inclinada hacia lo vertical-racional –donde la autoridad se da por imposición–. Es decir, todo lo que atañe al proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra implícito dentro del reconocimiento de las capacidades que evidencian la excelencia personal y emocional. De esta manera, se verifica la habilidad motivadora y sensible que posee el maestro, algo que representa el incentivo más propicio para el aprendizaje y da muestra del poder genuino que interviene en una relación educativa interpersonal.

Por otro lado, el respeto al carácter autónomo del ser humano es también una constante dentro de la práctica de una Educación Física con interés personal-emocional: por este motivo, es normal que las actuaciones de todos los involucrados en el proceso educativo estén matizadas por frecuentes posibilidades de ejercicio libre y comprometido, en donde se propician situaciones que posibilitan la elección, la decisión y la aceptación de consecuencias, ya que “ser persona y ser libre son conceptos inseparables. Uno no existe primero y después es libre. Existir como persona es al mismo tiempo ser libre. Esta libertad es tan esencial en la persona como su ser-en-el-mundo y su ser-con-otros” (Vásquez, 1990, p. 23).

En consecuencia, una Educación Física que tiene en cuenta lo personal y lo emocional permite generar situaciones de encuentro empático entre sus integrantes y estimular buenas relaciones con el entorno físico y espiritual; ya que, a decir verdad, el hombre sólo es persona en cuanto experimenta su principio de apertura en el *communicare*, es decir, en el trato específico a través del cual se descubre a sí mismo dentro de una relación dialéctica con sus congéneres y la totalidad que lo circunda.

De igual forma, la Educación Física que se fundamenta en la persona emocional como exigencia básica de desarrollo humano, centra todas sus energías en el propósito de que cada quien consolide las capacidades de gestar y ejecutar su propio proyecto de vida (García, 1988), ya que al no ser el mismo en cada persona se debe buscar de manera autónoma e intransferible; algo que corrobora que la persona no es una idea, concepto o cosa definible; sino todo un proyecto en construcción (Peralta, 1994).

Algo que explica las razones de porqué la integralidad personal aborda al ser humano sin proponer fragmentaciones o sumatorias, aseverando la circunstancia indivisa de la persona y la compleja interrelación entre sus características, su dimensionalidad y su actuación. De este modo, la persona como modo más propio y único del ser humano integral, se encuentra referida a un todo inmovible ya que, si bien es posible hablar de las características, actuaciones y dimensiones humanas por separado, es imposible hacerlo del ser personal en las mismas circunstancias. En consecuencia, tener en cuenta el abordaje de esta integralidad es vital para el desarrollo de toda Educación Física que procure ser personalizada.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que la calidad de la educación se observa desde un conjunto de propiedades inherentes que facilitan su apreciación, una Educación Física ajustada a la persona emocional debe propugnar por horarios, elementos y espacios adecuados a la formación del hombre; además de fomentar (mediante propuestas y métodos que vinculen el respeto hacia lo natural (*physis*) en la persona emocional) relaciones enmarcadas dentro de lo humano, como la afectividad, la comunicación y la deliberación. Algo que requiere de un entero conocimiento del proceso de desarrollo físico, psíquico, social y espiritual.

Esto demuestra la necesidad de realizar una revolución educativa que rompa con las concepciones tradicionales, deportivistas y academicistas; que empiece a incursionar en el reconocimiento pleno del ser humano como persona emocional; y que fomente el cumplimiento cabal de los principios de singularidad, autonomía y apertura. Por ende, se especifica la exigencia de una Educación Física que se centre en la persona del sujeto; y que establezca propósitos definidos para propiciar la consolidación de las capacidades necesarias al momento de gestar y realizar los propios proyectos de vida personal.

Por este motivo, una Educación Física preocupada por la persona emocional no es aquella que se encuentra comprometida con alguna ideología política específica, con un determinado sistema socioeconómico, o con una escuela

pedagógica particular; sino aquella cuyo único compromiso es la persona humana en su totalidad. Una educación que mantiene la responsabilidad de asistencia particular con el fin de que cada quien descubra su sentido existencial, la felicidad en la acción comprometida, el valor del servicio y la excelencia del amor generoso y fraterno (Parra, 1997).

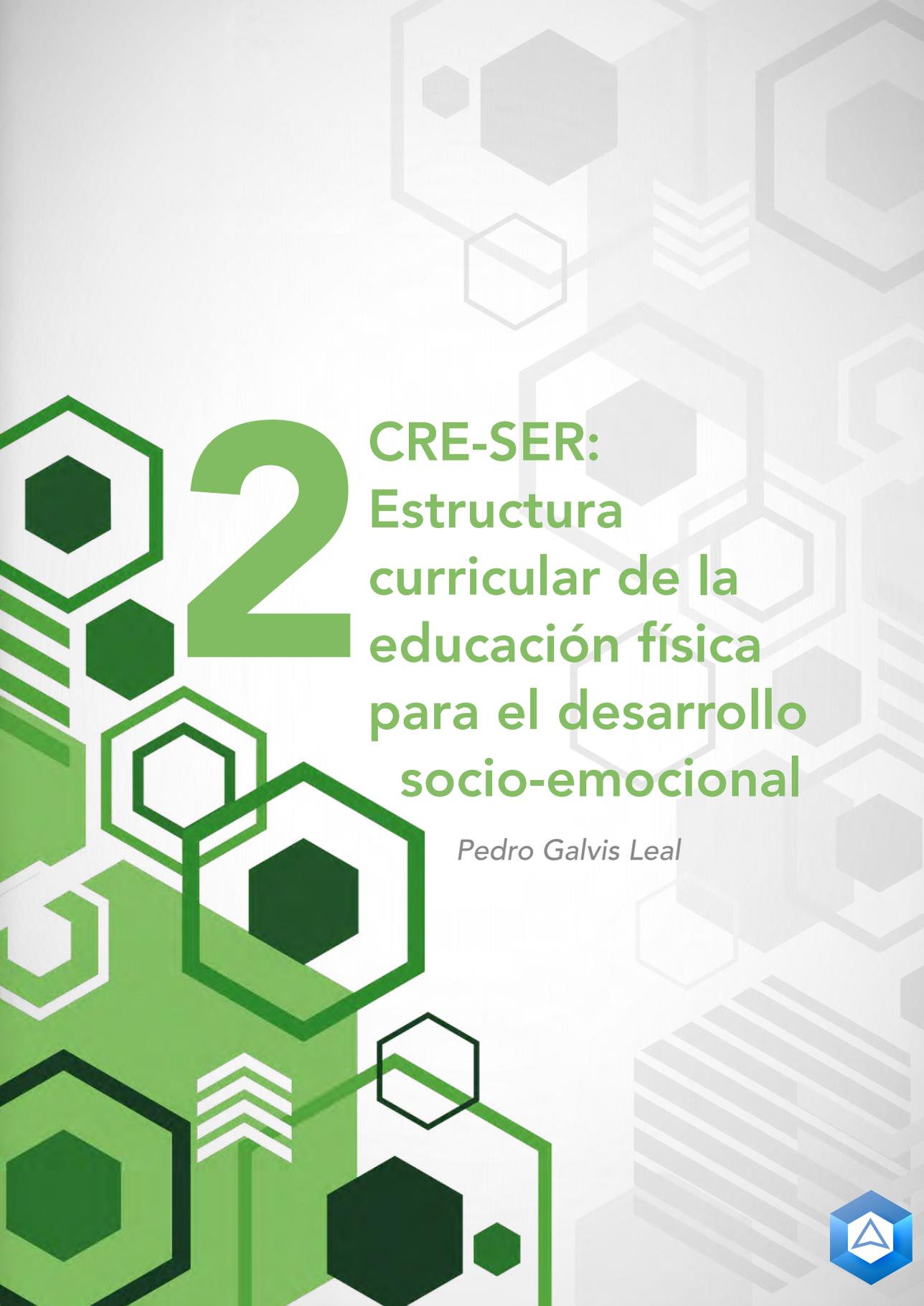
Por último, no sobra decir que tal revolución pedagógica requiere de la labor comprometida del educador, un docente reflexivo, innovador, sin resistencia al cambio y con la amplitud humana suficiente para reconocer el valor personal y emocional de los sujetos; pues no es secreto que ningún cambio educativo se lleva a cabo sin su participación directa.

REFERENCIAS

- Altarejos, F. (1986). *Educación y Felicidad*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Arregui, J. y Choza, J. (2002). *Filosofía del hombre, una antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.
- Ávila, F (2010). "Crítica a la modernidad: el eclipse de la razón" *Revista de artes y humanidades*, 11, UNICA, 167-185.
- Barriga, S. (1992). *Psicología general*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Barrio, J. (2004). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Bizquera, R. (2016). *Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bonilla, C. (1994). *Pedagogía y cultura física*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Cajamarca, R. (1995). *Aprender a Educarse a Ser y a Obrar*. Bogotá: Géminis.
- Cajigal, J. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Calvo, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. En *revista de educación de la Organización de estados Iberoamericanos (OIE)*, pp. 91-105.
- Carmona, M. (2007). "La educación y la crisis de la modernidad" *Revista de artes y humanidades*, 8, UNICA, 134-157.
- Cecchini, J. (1996). *Personalización en la educación física. Tratado de educación personalizada* (tomo 19). Madrid: Rialp.
- Choza, J. (1988). *Manual de antropología filosófica*. Madrid: Rialp.

- Ferrater, J. (2001). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- García, J. (2012). "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje". En: *Revista Educación*. Vol. 36 (1), pp. 97-109. Guanaste Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- García, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en la formación de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- López, H. 1997. *El mito de la modernidad*. Santafé de Bogotá. Horfe.
- López, M. 1996. *Filosofía, modernidad y Posmodernidad*. Buenos Aires. Biblos.
- Luna, J. 1996. *Logoterapia; un enfoque humanista existencial*. Santafé de Bogotá. San Pablo.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maurin, S. (2013). *Educación emocional y social en la escuela*. Buenos Aires. Bonum.
- Maya, A, y Pavajeau, N. (2007). *Inteligencia emocional y educativa*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2000). *Educación física, recreación y deportes; lineamientos curriculares*. Bogotá. Magisterio.
- Mounier, E. (2006). *El Personalismo*. Bogotá: Búho.
- Naval, C y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona. Eunsa.
- Ospina, L. (2009). *La educación física y su objeto de conocimiento*. En: *Un viaje por los arquetipos*. pp. 155-188. Bogotá. Magisterio
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona. Paidotribo.
- Parra, C. (1997). *Posmodernidad, valores y educación, en, foro internacional "Valor para defender los valores", Cartagena de Indias, Colombia*.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Inde.
- Peralta, H. (1994). *Proyecto Hecper. Investigación científica en el deporte*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Restrepo, L. (1994), *La Trampa de la Razón*, Retina, Bogotá.
- Selles, J. (1997). *Curso breve de teoría del conocimiento*. Chía. Universidad de La Sabana.
- Vásquez, C. (1990). *Educación personalizada. Una propuesta educativa para América Latina*. Bogotá: Indo-American Press Service.
- Vivas, M. (2003). "La educación emocional: conceptos fundamentales" En: *Sapiens. Revista universitaria de investigación*. Vol. 4. No 2, pp. Caracas: Universidad pedagógica experimental libertador.
- Yepes, R. y Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: Eunsa.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza.



2

CRE-SER:
Estructura
curricular de la
educación física
para el desarrollo
socio-emocional

Pedro Galvis Leal



LO INVESTIGATIVO

La propuesta pedagógica que se presenta a continuación surge del trabajo mancomunado de un grupo de docentes investigadores de la Universidad Libre, del semillero de jóvenes investigadores y de la red de Maestros de Educación Física de la ciudad de Bogotá. Se trata de la sistematización de 35 experiencias educativas exitosas realizadas en colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá, de las cuales surge CRE-SER, una propuesta enfocada en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el campo específico de la Educación Física.

Los 35 estudios de caso llevados a cabo tuvieron lugar en las siguientes Instituciones Educativas:

- Localidad de Engativá: Universidad Libre, Colegio de la Universidad Libre, IED Tabora, IED Marco Tulio Fernández, IED Tomas Cipriano de Mosquera, IED República de Colombia, IED Rodolfo Llinás, IED Robert Kennedy, IED Justo Víctor Charry.
- Localidad de Usme: IED Nueva Roma.
- Localidad de Suba: IED Vista Bella.
- Localidad de Barrios Unidos: IED Domingo Faustino Sarmiento.
- Localidad de Bosa: IED Porvenir Bosa.
- Localidad de Ciudad Bolívar: Barrio Juan José Rondón.

La elección del proceso de sistematización de experiencias se debe a la pertinencia de un enfoque innovador, creativo y sensible al contexto; que reflexione sobre las experiencias y posibilite el aprendizaje colaborativo (Herout & Schmid, 2015). Las personas que experimentaron de primera mano tales experiencias fueron las verdaderas protagonistas de tal proceso de sistematización, liderado por docentes investigadores de la Universidad Libre tanto de programas de pregrado como de postgrado. Este ejercicio investigativo intenta superar las ideas tradicionales de la medición cuantitativa de los casos estudiados, a la vez que organiza las lecciones aprendidas a través de una propuesta pedagógica que cuente con un enfoque práctico y una forma clara y sistematizada de comprensión, adaptación y aplicación en la escuela.

Por otro lado, el ejercicio de sistematización dio con una variedad bastante amplia de dinámicas utilizadas por los docentes con el propósito de fortalecer las habilidades socio-emocionales de los estudiantes a cargo, algunas de ellas fueron actividades físicas cooperativas, biodanza, proyectos pedagógicos de aula, educación física personalizada, juegos predeportivos, expresión corporal, juegos de cooperación, juegos simbólicos, juegos tradicionales, lúdica y recreación, *ultimate*, deporte formativo y teatro negro.

A su vez, tales dinámicas fueron analizadas a la luz de seis aspectos centrales al momento de examinar la puesta en escena de cualquier acto educativo y que coinciden con las propuestas de Ames & Archer (1988), Nicholls (1984, 1989), Solmon (1996) y Treasure (1997) sobre los principios para crear climas motivacionales orientados en la tarea. Estos son: la tarea, la autoridad, la recompensa, el agrupamiento, la evaluación y el tiempo; de cuyas iniciales surge el acrónimo TARGET, el cual se abordará más adelante.

SENTIDO

El propósito central de la presente propuesta curricular es dotar al maestro de Educación Física, recreación y deportes de un amplio repertorio de posibles acciones al momento de generar aprendizajes necesarios para el desarrollo de habilidades y actitudes imprescindibles para la vida de los estudiantes. Esto se debe a que la visión general de la Educación Física en Colombia se encuentra enfocada en llegar a

... la concreción de una política nacional, que contribuya a cubrir las necesidades y aspiraciones de la sociedad colombiana frente a la educación física como factor social, asociada a los fines de salud, bienestar y condición física de la población, en relación estrecha con los proyectos que desde di-

ferentes campos buscan construir las bases de un porvenir de convivencia, de cambio y de paz. (MEN, 2002, p. 7)

En el caso específico de la ciudad de Bogotá, DC., esta política toma forma al entender la Educación Física, la Recreación y el Deporte como:

... práctica y derecho social; y como un aprendizaje cultural esencial para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, les permite tener experiencias que potencializan sus capacidades para el pleno ejercicio de las libertades; en una interacción inseparable con el medio, la conciencia, el movimiento corporal y sus múltiples manifestaciones proyectadas hacia una transformación y construcción social de los sujetos. (Torres, Galvis y Penagos, 2015)

Asimismo, en el plano educativo internacional, vale la pena destacar la iniciativa norteamericana *Social and Emotional Learning: Ready! Creating a National Initiative* desarrollada en el año 2010 bajo la tutela de la organización *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [CASEL], con el fin de desarrollar una estrategia de comunicación y defensa a gran escala, que involucre a las partes interesadas, respalde una visión colectiva y canalice la energía del movimiento del aprendizaje socio-emocional (SEL, por sus siglas en inglés de *Social Emotional Learning*) hacia la transformación educativa; Además de abogar por el desarrollo de políticas estatales que respalden el SEL de alta calidad; tales como la inclusión de estándares estatales socio-emocionales en los currículos oficiales de la Educación primaria y secundaria; el desarrollo de asociaciones cooperativas de aprendizaje recíproco con los distritos escolares que se centran en la creación de cambios escolares sistémicos y positivos; la creación de herramientas y estructuras organizacionales que apoyen a los centros educativos en la búsqueda de recomendaciones para la implementación del SEL de alta calidad en sus contextos; el apoyo hacia los maestros y directores respecto a la adopción, entrega y beneficio de la programación eficaz del SEL como instrumento para un cambio escolar positivo; y la vinculación con organizaciones educativas exitosas, con el fin de infundir conciencia y demanda del SEL en el campo educativo a través de la organización de redes escolares.

Del mismo modo, la iniciativa del Reino Unido de "*Social and emotional learning: Skills for life and work*" (2015) afirma que todo alumno en el sector educativo debe disponer de una gran variedad de herramientas para desarrollar sus habilidades socio-emocionales (SES, por sus siglas en inglés de *Social Emotional Skills*), de las cuales se pueden resaltar: los planes de estudio; las lecciones de educación personal, social y de salud (PSHE, por sus siglas en inglés de *Personal, Social and Health Education*); los aprendiza-

jes sobre la resiliencia o la empatía –mediante el repaso histórico de figuras o situaciones representativas, como Winston Churchill o el Holocausto –; las intervenciones grupales dirigidas o programas impartidos por asistentes de apoyo al aprendizaje (LSA, por sus siglas en inglés de *Learning Support Assistants*), coordinadores de necesidades educativas especiales (SENCO, por sus siglas en inglés de *Special Educational Needs Coordinators*), o proveedores externos; el monitoreo al patio de recreo; la atención pastoral; los servicios de asesoramiento; las actividades extracurriculares; el involucramiento de padres y cuidadores en actividades educativas; el trabajo con la autoridad local; y la participación de los estudiantes en tareas sociales.

Desde otro punto de vista, la Universidad de Yale y su centro para el desarrollo de la inteligencia emocional (2016) desarrollan actualmente la iniciativa “RULER”, la cual procura integrar el aprendizaje social y emocional en las escuelas basado en investigaciones previas; enseñar las habilidades de la inteligencia emocional asociadas con el reconocimiento, la comprensión, el etiquetado, la expresión y la regulación de la emoción; y crear escuelas que sean verdaderos “puertos seguros” para los niños, mediante el desarrollo de la inteligencia emocional tanto para los estudiantes de preescolar y secundaria como para los adultos que participan en su educación (con el objetivo de reforzar en casa las habilidades emocionales aprendidas en la escuela).

Por último, el gobierno regional de las Islas Canarias en España, a través de un programa liderado por la Fundación Botín, ha incluido de manera satisfactoria la educación emocional dentro del desarrollo de su currículo (Lemes, García & García, 2014); en esta caso, los profesores de cada centro educativo reciben formación presencial y virtual sobre las habilidades propias de la inteligencia emocional; constituyen grupos de trabajo para expandir lo aprendido en los colegios; y desarrollan iniciativas de profundización en la escuela (como la creación de asignaturas específicamente interesadas en estos temas).

En definitiva, el abordaje de los anteriores marcos referenciales (local, nacional e internacional) brinda un amplio panorama sobre el interés central de esta investigación, una propuesta enfocada de manera específica en el potencial desarrollo de las habilidades personales, interpersonales y comunitarias de los escolares bogotanos, a partir de la reivindicación de su forma de “estar en el mundo”.

ELEMENTOS CURRICULARES

La siguiente propuesta curricular se encuentra soportada en un estudio (Galvis et al, 2018) realizado a partir de la minuciosa revisión documental de los

currículos del área de Educación Física de 22 países americanos y europeos; que define de forma sintética los aspectos curriculares que deben soportar un diseño orientado hacia el desarrollo socio-emocional de la Educación Física en la escuela. Entre estos aspectos se encuentran:

- 1) *El horizonte*. De acuerdo con González-Martí et al (2014), la Educación Física genera el ambiente propicio para trabajar la competencia emocional, establecida en el currículum como consecuencia de las relaciones afectivas que se producen en la práctica SOCIAL; y como un factor constitutivo de la calidad en la educación, que asegura a todos los niños, niñas y jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias al momento de prepararlos para la vida (Repetto, 2010). En Colombia, los acercamientos al área de Educación Física caracterizan a la asignatura como una disciplina privilegiada para la formación integral de los individuos, a la que le corresponde (MEN, 2010, p. 10).

Estos y otros referentes (tanto nacionales como internacionales), así como el 100% de los currículos estudiados, permiten observar una clara orientación frente a los fines de la Educación Física, ya que cada uno de ellos se encuentra encaminado hacia el desarrollo humano, la formación integral, o el “buen vivir” (*sumak kawsay*) –sabiamente agrupado en el currículo ecuatoriano–; a partir de la contextualización de las mediaciones propias del área: el cuerpo, el movimiento, el juego, el deporte, la expresión corporal, entre otras. Es decir, a partir del reconocimiento de las características propias del sujeto y del tejido social que lo circunda, lo cual permite reconocer al estudiante como sujeto histórico comunitario.

- 2) *Los lineamientos*. Según el Ministerio de Educación Nacional, los lineamientos pedagógicos buscan promover el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas y el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. En ese sentido, el trabajo hermenéutico realizado logró identificar cinco grandes categorías sobre las cuales se debería desarrollar una Educación Física orientada al desarrollo socio-emocional de los estudiantes:

El reconocimiento por parte del docente del propósito de su labor hacia la educación integral de la persona, que muestre claramente una visión totalizadora del desarrollo humano, en la cual se combinan conocimientos, valores y actitudes para superarse a sí mismo según sus propias capacidades e intereses; y en concordancia con los retos que le plantea su entorno. Esta actitud de superación permanente debe estar apoyada por la implementación de metodologías flexibles y secuenciales, ade-

más de diversos niveles de integración y complejidad (que permitan a cada estudiante la sensación de logro sin ningún tipo de exclusión y un desarrollo progresivo, natural y ameno). Se entiende por lo anterior, que este tipo de Educación Física demanda un nuevo tipo de docente, que incluya en sus planeaciones, acciones y reflexiones no sólo un eje motor, sino además un eje socio-emocional. Un nuevo rol caracterizado por ser incluyente, motivante, participativo, democrático, cooperativo, crítico, interactivo, empático, creativo y solidario.

De este modo, el docente puede participar espontáneamente de situaciones que requieren de su comprensión, inventiva, solución y evaluación; y que confrontan su capacidad total ante retos que lo llevan al estado de "deliciosa incertidumbre" (Brunelle, 2000), algo que le permite plasmar sus respuestas individuales y colectivas sin temor al fracaso y crear un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro, en el cual los niños, niñas y jóvenes se muestren tal y como son; e interactúen consigo mismos y con su entorno a través de su corporeidad.

Todo lo anterior sólo indica que las experiencias significativas vividas en las clases, parten de la realidad del educando, son enriquecidas por él y por sus pares, y regresan trastocadas por nuevos acervos motores, cognitivos y socio-emocionales.

- 3) *Los objetivos.* Los resultados esperados al plantear un currículo en el orden del desarrollo socio-emocional generalmente inician por la identificación de lo que para el contexto nacional resulta relevante. En el caso colombiano, por ejemplo, es bastante conocida la historia de violencia que por años ha atravesado el país (Vivas, 2006; Valencia, 2004); por esto, para el caso particular del contexto bogotano, la violencia escolar ha sido abordada desde múltiples fenómenos que afectan los procesos de aprendizaje de los estudiantes capitalinos, como la drogadicción y el pandillismo.

Así pues, plantearse unos objetivos generales para la Educación Física con respecto a su papel en la formación social y emocional del alumno bogotano, debe incluir la cualificación de las habilidades para convivir tanto en el aula como en otros contextos sociales (algo que hace parte de una educación integral que le permite al estudiante aprender a ser y estar comunitariamente); el desarrollo de la personalidad en todos sus ámbitos; la práctica de una nueva cultura ciudadana, demostrada a través de prácticas corporales incluyentes, distensionadas, colaborativas y saludables; el desarrollo de hábitos y actitudes para una mejor

calidad de vida; la capacidad reflexiva y propositiva para construir una sociedad sustentable e igualitaria; el reconocimiento de la importancia de las reglas en el marco del juego y, desde allí, del funcionamiento de las instituciones sociales; el fomento de la iniciativa personal y el hábito del trabajo en equipo; así como procurar actuaciones acordes con los valores personales, sociales y morales (convivencia pacífica, respeto, dignidad, solidaridad, responsabilidad, cooperación, entre otros).

Esta amplia gama de propósitos se puede organizar en dos grandes componentes: por un lado, las habilidades intrapersonales, dentro de las cuales se encuentran: la conciencia de sí mismo, la identificación y reconocimiento de las emociones, la auto-percepción exacta, el reconocimiento de fortalezas, necesidades y valores, la auto-eficacia, la auto-gestión, el control de impulsos, el manejo del estrés, la motivación, la auto-disciplina, el establecimiento de objetivos y habilidades organizacionales, la autoafirmación personal, la autoconfianza, y la autonomía; y por otro lado, las habilidades interpersonales, tales como las habilidades de relación, comunicación, compromiso social, construcción de relaciones, trabajo cooperativo, negociación, manejo de conflicto, búsqueda de ayuda, toma de decisiones responsables, identificación de problemas, análisis de situaciones, resolución de conflictos, evaluación, reflexión, liderazgo, trabajo en equipo, y responsabilidad ética, social y personal.

- 4) *Los contenidos curriculares.* Según el estudio en cuestión, ya no son los contenidos específicos surgidos del desarrollo motor, el deporte y los juegos, los que orientan la construcción de un diseño curricular para el área de Educación Física, sino que son los elementos pedagógicos y sus objetivos centrados en el desarrollo del ser humano (en los ámbitos interpersonal e intrapersonal) los que guían este diseño. Esta tendencia encontrada en el estudio marca una ruptura con la forma tradicional de concebir el diseño curricular de la Educación Física en nuestro contexto educativo colombiano.

De esta forma, en la misma medida en que se transforman los objetivos del currículo, también cambian los contenidos que generan un estancamiento en la posibilidad del desarrollo socio-emocional en el área. Se proponen, entonces, dos grandes componentes: los intrapersonales y los interpersonales; los cuales se van desarrollando en niveles cada vez más complejos a lo largo de los ciclos educativos.

Por un lado, los contenidos intrapersonales se refieren a la construcción subjetiva de seguridad, confianza, expresión emocional, auto-acepta-

ción, autoestima, respeto, perseverancia, valoración y autonomía, sin pretender que estas categorías sean únicas e inmodificables. Por otro lado, los contenidos interpersonales, entendidos como habilidades sociales, se refieren a la cualificación de la interacción social mediante contenidos interactivos, como la pertenencia a un grupo, la empatía, la solidaridad, la colaboración, la inclusión, el seguimiento de reglas y normas, la comunicación, la negociación, la tolerancia, el cuidado del entorno, el respeto por la diferencia, entre otros.

Este tipo de contenidos (tanto los intrapersonales como los interpersonales) comparten el mismo estatus con otros de tipo motor, deportivo, expresivo y de salud; pues atienden necesidades más cercanas a los escolares bogotanos, alrededor de las cuales el juego, el deporte, la actividad física y las expresiones corporales se manifiestan como medios para un respectivo fin.

- 5) *Las orientaciones didácticas.* La forma en la cual un currículo planeado se puede convertir en un currículo implementado concierne al docente como líder del proceso de enseñanza-aprendizaje; sobre él descansa la responsabilidad de diseñar cada uno de los componentes que procuran el éxito del acto educativo; y, por encima de ello, el compromiso de velar por su cumplimiento.

Por este motivo, de acuerdo con los datos obtenidos de los currículos analizados, una Educación Física orientada al desarrollo socio-emocional generalmente parte del reconocimiento de tres principios básicos: la individualización o el reconocimiento de la diferencia en los participantes de una clase (sus potencialidades e intereses, su historia, su ritmo de aprendizaje, sus valores, entre otros); el disfrute de la participación o la sensación de placer que se desprende de la realización de una actividad motriz independiente o colectiva; y la autogestión, entendida como la posibilidad del alumnado de incidir y guiar sus propios aprendizajes de forma intencional y reflexiva, a través de la vivencia de diferentes roles que brindan al estudiante la sensación de autonomía y liderazgo –y da fin a las prácticas repetitivas, rutinarias, descontextualizadas y carentes de sentido–.

Estos principios guían las acciones de docentes que destacan por una actitud de confianza y seguridad hacia los estudiantes, y propician tanto el desarrollo de las propias potencialidades como las del grupo, gracias a un trabajo diferenciado, flexible, incluyente, diverso y dinámico. Un docente con estas condiciones puede proponer múltiples posibilidades a lo largo de la clase para la estimulación y el desarrollo del

intelecto, el trabajo colaborativo, la realización de acciones motrices retadoras y gratificantes, la práctica de actividades en el medio natural y el desarrollo de juegos tradicionales.

En el primero de los análisis del estudio se plantean varias posibilidades de volver más didáctica la enseñanza por medio de modelos pedagógicos como el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en problemas, la escuela activa, o el aprendizaje situado. Desde la perspectiva de Zambrano (2006), todos esos modelos, sin pasar por la reflexión del maestro (sobre su saber de formación, el proceso de mediación que realiza para hacerlos enseñables, y la sistematización de experiencias para socialización con su gremio), permiten observar una concepción de la didáctica como algo instrumental o prescriptivo: una certeza ingenua de que, al seguir los grandes pasos de los modelos pedagógicos preestablecidos, el estudiante puede llegar a un verdadero aprendizaje. Por este motivo, se especifica la condición ineludible del docente reflexivo, aquel que es consciente de aquello que afecta su labor, y está en condición de repensar su práctica para transformarla.

- (6) *Los procesos evaluativos.* En lo que concierne al punto de vista de la evaluación es evidente que las propuestas curriculares realizadas en el estudio responden en un principio al planteamiento de los objetivos propuestos; y al encontrarse estos orientados hacia los desarrollos socio-emocionales, los procesos evaluativos se ven enfocados a valorar los aprendizajes de los alumnos y sus capacidades para utilizar lo aprendido; para lo cual se debe disponer de instrumentos evaluativos adecuados.

En primer lugar, hay que resaltar que la evaluación de los aprendizajes socio-emocionales tiene como obligación utilizar las actuaciones presentes en las diferentes mediaciones de que dispone la Educación Física (el juego, el deporte, el ejercicio físico, las danzas, etc.), pues aparte de hacer evidente la ejecución técnica de algún tipo de movimiento, también permiten visualizar cierto flujo de manifestaciones prácticas de las habilidades intra e interpersonales. Por tanto, en este punto, la evaluación se describe como un proceso situado y pragmático, del cual se genera una importante cantidad información tanto para el docente como para el aprendiz.

En segundo lugar, resulta posible establecer una bina inseparable en el proceso evaluativo: lo que le corresponde al sujeto y lo que atañe al sujeto en relación. Al primero, se le valora a partir de su superación, de la capacidad de establecer metas y trabajar para alcanzarlas; para llevar esto a cabo, se puede recurrir a todo tipo de estrategias y herramientas

(tales como hacer un listado de ellas, establecer plazos para cada objetivo, desglosar cada objetivo en tareas, entre otras). Por otro lado, al segundo se le evalúa sobre las posibilidades de interacción al momento de establecer acuerdos, diseñar estrategias y reconocer posibilidades; todo esto a partir del respeto por la diferencia y la comunicación tanto asertiva como empática. En el conjunto de este proceso, es recomendable el uso de estrategias evaluativas de tipo individual (autoevaluación) y de tipo colectivo (coevaluación); sin desconocer la posibilidad que tiene el maestro de ejecutar evaluaciones que se encuentren enfocadas en las habilidades sociales y emocionales del trabajo realizado.

CRE-SER

La estructura curricular ofrecida establece una serie de metas que se pretenden llevar a cabo desde el ciclo 1 hasta el ciclo 5 –o desde el grado preescolar hasta el grado 11–. En cada uno de ellos, se definen los desarrollos ideales a partir de seis grandes componentes de la inteligencia emocional, que retoman lo propuesto por la Universidad de Yale y sirven como fundamento para la conformación de la propuesta CRE-SER, dispuesta mediante un acrónimo (Figura 1) que reúne los seis tipos de aprendizajes esenciales para la vida de los estudiantes bogotanos; y que pretende la consolidación de las estructuras relacionales del sujeto consigo mismo, con los otros y con su entorno.



FIGURA 1. CRE-SER (Aprendizajes Esenciales para la Vida del Estudiante Bogotano).

Fuente: elaboración propia.

Veamos con más detalle cada uno de estos aprendizajes:

- *CREAR espacios para aflorar las emociones*: en el marco de una comunicación efectiva y afectiva, entendida por Vásquez (2009, p. 428) como aquella capacidad de escucha respetuosa, adecuada y oportuna tanto de la palabra como del silencio, es preciso que las personas logren crear espacios de interacción honesta, respetuosa, abierta, asertiva y positiva. Desde la perspectiva de Humberto Maturana, el acto de vivir con los otros es siempre un acto de construcción compartida (cp. Arango, p.p. 411), algo que exige cierto reconocimiento de las acciones propias y compartidas con el fin de crear posibles vínculos de compromiso y aceptación mutua. En este sentido, la realización de trabajos que promuevan la empatía y la resolución de conflictos requieren de constante creatividad y liderazgo emocional.
- *RECONOCER las emociones*: una serie de diferentes estudios han llegado a demostrar que los alumnos que manifiestan un mayor desarrollo en cuanto a reconocer, asimilar, comprender y controlar las emociones, poseen altos niveles de desarrollo en lo que respecta a su bienestar psicológico, sus relaciones sociales y su rendimiento académico –además de una considerable disminución de conductas disruptivas– (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Esto corrobora que la habilidad de reconocer las emociones en sí mismo y en las demás personas es fundamental para comprender y manejar las emociones propias y ajenas. Según Celdrán y Ferrándiz (2012), la capacidad para reconocer, discriminar y categorizar cualquier tipo de manifestaciones emocionales por medio de expresiones faciales y corporales básicas, es un proceso fundamental de las interacciones sociales que se adquiere de manera gradual y progresiva. Es por esto que Tooby y Cosmides (cp. Fernández et al, 2007) han postulado que

Desde la perspectiva de la comunicación no verbal, se pueden destacar dos grandes referentes al momento de reconocer las emociones: el contexto y la conducta expresiva; con respecto a las cuales, se desprenden como mínimo otros cuatro elementos: el emisor, el estímulo provocador de la emoción, la situación contextual y el receptor (González, 2005). El emisor, es la persona con determinadas características (edad, género, rasgos físicos, etc.) que provee la información; los estímulos, son los responsables de provocar las reacciones emocionales en el emisor; la situación contextual (o ajuste físico social), es el ambiente, campo o lugar que contiene tanto al emisor como a los estímulos y los receptores; y los receptores, son aquellas personas que están dispuestas a recibir información por parte de los emisores –una información que, debido a

la compleja interacción entre emisor y receptor, llega mediada por diferentes circunstancias, creencias o imaginarios-. Este último no es un mero observador “imparcial” del mensaje emocional, sino que interactúa positivamente con la información contextual. (Nakamura, Buck & Kenny, 1990, p. 10)

Por otro lado, el análisis del reconocimiento se encuentra ante la necesidad de abordar el tema de las propias emociones; un ejercicio que implica tres habilidades básicas relacionadas: autoconciencia emocional, autovaloración adecuada y autoconfianza (Goleman et al., 2002). Ya que la conciencia del propio estado emocional es determinada, de acuerdo con Bizquera (2007), como “la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes” (p. 70).

- *ENTENDER* las emociones: comprender el funcionamiento de las emociones es una tarea fundamental para su posterior regulación; frente a esto, la organización mexicana Construye-T (s.f.) afirma que las respuestas fisiológicas, psicológicas y de conducta que se manifiestan ante una situación emocional, no son consecuencia de la situación en sí misma, sino de la manera en que cada persona la interpreta y valora. Es decir, toda comprensión emocional implica siempre una resignificación de los eventos o sucesos, algo que da prueba de la estrecha relación entre lo cognitivo y lo emocional (García, 2012). Reconocer este proceso, entenderlo y recrearlo, permite que los estudiantes ejerciten, por medio de su propio análisis, la creación de otras maneras de entender y regular sus emociones.

Para esto, es necesario reconocer que el entendimiento emocional funciona por medio del reconocimiento de similitudes, oposiciones y relaciones entre diferentes tipos de problemáticas emocionales, lo que hace posible la habilidad de comprender los sentimientos de los demás y respetar las diferencias individuales. En otras palabras, este tipo de entendimiento permite llevar a cabo la toma de conciencia o la capacidad para percibir y comprender con precisión los propios sentimientos y los de las demás personas (Casel, 2006).

- *SIGNAR las emociones*: con respecto a este punto, Zaldivar (2014) propone que la toma de conciencia de las propias emociones “implica percibir, identificar y etiquetar [nominar o signar] los propios sentimientos y emociones” (p.13); puesto que, como afirma un viejo tópico que resalta la importancia del lenguaje al momento de comprender lo des-

conocido: “no se entiende lo que no se puede nombrar”. Esto valida la propuesta realizada por la Universidad de Yale, donde Nathanson, Rivers, Flynn y Brackett (2016) sugieren que el proceso de reconocer y etiquetar las emociones ayuda a los estudiantes a construir conciencia de sí mismos (*self-awareness*) y refuerza la importancia de monitorear los sentimientos y pensamientos.

- *EXPRESAR las emociones*: una de las funciones principales de las emociones según Choliz (2005), es “facilitar la aparición de las conductas apropiadas, por lo que la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal” (p. 6). Mientras que, por el contrario, la inhibición de ciertas reacciones emocionales podría alterar las relaciones sociales y ocasionar la afectación tanto funcional como estructural de cualquier sistema de organización social. Por esto, expresar las emociones, hablar (verbalizar) acerca de cómo nos sentimos y utilizar otros medios de expresión –como las artes (con las que se puede comunicar libremente multitud de experiencias, vivencias, emociones, etc.) o el lenguaje corporal–, ayuda a pensar y actuar de manera más adecuada.

Además, Martín et al (2009) aseguran que es necesario un desarrollo social y cognitivo para que a la expresión de las emociones vaya acompañada de la habilidad para conceptualizarlas y explicarlas, pues ellas “son una construcción social relacionada con la adquisición de normas o valores propios de la sociedad” (Sanz-García, s.f., p. 11). Lo que trae a colación la idea de Fridlund (1991), resaltada por Sánchez-Aragón y Díaz-Loving, de que la expresión emocional es una fuente de señales para los demás, que les habilita para comprender mejor lo que el otro experimenta, predecir su comportamiento futuro y, por consiguiente, promover relaciones interpersonales más eficaces y adecuadas (p. 794); algo que explica por qué la expresión de las emociones a la vez que permite al interlocutor discriminar los estados emocionales, también le facilita su interacción social.

- *REGULAR las emociones*: los seres humanos no nacemos con la capacidad de regular nuestra propia experiencia emocional, sino que “las emociones desbordan fácilmente al bebé y es necesaria la constitución de un sistema regulatorio diádico, en el cual los cambios momento a momento en el estado emocional” (Graell y Lanza, 2016, p. 8).

La regulación emocional se considera un proceso subyacente en la explicación de consecuencias positivas en el bienestar psicológico; y su

ausencia, explica las manifestaciones negativas como la agresión (Estévez y Jiménez, 2017). Meyer y Salovey definen la regulación emocional como la habilidad de estar abierto a los sentimientos, observarlos y modificarlos, con el objetivo de facilitar el crecimiento personal y social. Recientemente, los mismos autores complementan su definición agregando un componente más a la regulación emocional: la capacidad para saber la forma en que ciertas conductas o experiencias subjetivas pueden minimizar, maximizar o mantener una experiencia emocional en uno mismo o en otras personas (Dunn, Brackett, AshtonJames, Schneiderman y Salovey, 2007).

En síntesis, como indican Fuentes et al. (2017), la regulación emocional “es la capacidad para influir sobre qué emociones tenemos, cuándo las tenemos y cómo las experimentamos y expresamos” (p. 133); todo esto, dentro de un proceso de adaptación al entorno, que exige regular las respuestas emocionales, su naturaleza, forma, intensidad y duración. Debido a que tal control voluntario implica la participación de ciertos mecanismos complejos a nivel de la corteza prefrontal y resulta vital en el aprendizaje y la socialización del ser humano (Fuentes, Óp. Cit.).

De esta forma, la concepción de Educación Física propuesta hasta este momento, busca contribuir con el desarrollo de “habilidades para el buen vivir” del estudiante a partir de la construcción de “escenarios complejos de aprendizaje” (SED, 2015); en los cuales se utilicen las mediaciones propias del área como estrategias para afrontar los retos que impone la vida y se ponga en práctica la capacidad del trabajo con los demás. Por este motivo, las ideas anteriormente desarrolladas proveen de oportunidades igualitarias a los estudiantes con el fin de que alcancen los beneficios de una Educación Física integral. Una responsabilidad permanente que compromete a los estudiantes, las familias, los profesores, la escuela y la comunidad.

Y ya que los beneficios de la práctica de la Educación Física se incrementan como resultado del tiempo y la intensidad de sus vivencias, la consideración más lógica consistiría en procurar que los contextos educativos y sociales maximicen estas posibilidades a través de políticas claras, que no dejen a la deriva decisiones tan importantes para la vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes bogotanos. Esta aproximación a una “pedagogía de lo sensible” se propone generar prácticas corporales para el sujeto y la cultura, y enfatizar el placer y la creatividad en su vinculación; gracias a lo cual las aulas tendrán sujetos más motivados y lograrán mejores efectos socio-emocionales a largo plazo.

Sin embargo, los objetivos que pretende la Educación Física en Colombia, necesarios para el normal desarrollo bio-psico-social del sujeto (MEN, 2000),

no se desarrollan de la noche a la mañana. Sus conocimientos, habilidades y destrezas, inician con profesores que promuevan distintos intereses a los convencionales (centrados exclusivamente en el desarrollo motor), en los cuales empiece a ser protagonista la dimensión socio-emocional; una dimensión llena de oportunidades incluyentes dentro y fuera de las aulas, donde los escolares de la ciudad tienen la oportunidad de sentirse exitosos, capaces, importantes, creativos, propositivos y colaboradores.

TARGET: OPCIÓN DIDÁCTICA

A grandes rasgos, el eje curricular propuesto propende por las interacciones armónicas del estudiante consigo mismo, con sus pares, con la comunidad y con el entorno natural y social. Su aproximación curricular (planeación, gestión, evaluación) abandona la creencia de que las habilidades socio-emocionales son aspectos “implícitos” en el desarrollo de las actividades; para esto, toma la radical decisión de explicitarlos, de convertirlos en objetivos y contenidos curriculares, motivo por el cual requieren de unas didácticas particulares que se sintetizan en una nueva sigla –esta vez, traída desde el campo de la psicología del deporte–: TARGET.

La sigla TARGET (Epstein, 1989) encierra un proceso complejo en el que el profesor (entrenador o instructor) modifica seis aspectos claves de su quehacer docente con el fin de optimizar la “zona óptima de funcionamiento” (IZOF, por sus siglas en inglés):

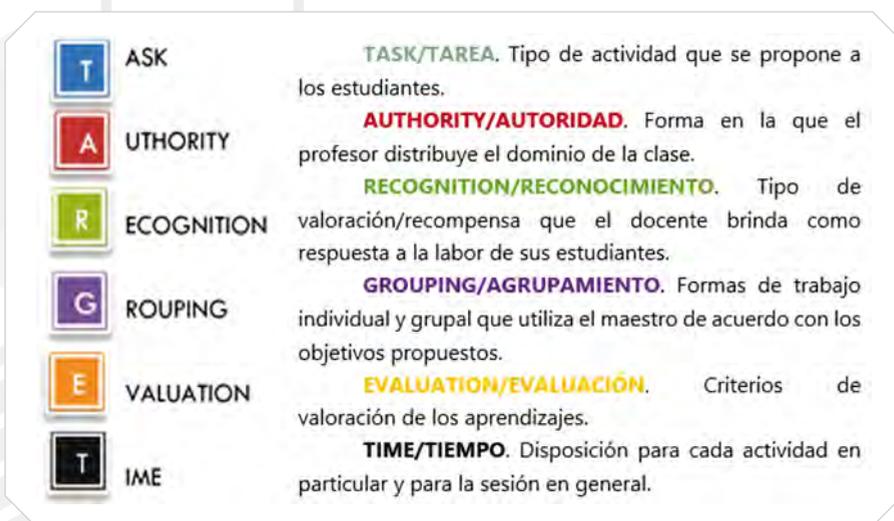


FIGURA 2. TARGET: Opción Didáctica.

Fuente: Epstein (1989).

La adaptación de la propuesta TARGET al análisis de las experiencias exitosas que son objeto del presente estudio, no establece el rendimiento motor como centro de toda la acción educativa. Por el contrario, se centra en la cualificación de habilidades sociales y emocionales a partir de una abundante cantidad de mediaciones pedagógicas de que dispone la Educación Física. Tal propuesta de cualificación es entendida desde la propuesta de Alzate y Castañeda (2020) como “una construcción en clave de desarrollo humano, que exige promover educativamente una red de posibilidades de aprendizaje basada en la interconexión ser humano-mundo, de manera que oportunamente podamos estar de frente a un pensamiento eminentemente poético, es decir, productivo y creativo”.

TARGET se orienta hacia el desarrollo de la motivación en el sujeto (el niño en la escuela) y pretende, al igual que la propuesta original, fortalecer la orientación hacia la *tarea*, colocando las ideas de “éxito” o “logro” en el esfuerzo, el disfrute y la interacción personal e interpersonal (sin necesidad de acudir a comparaciones competitivas). En el marco deportivo y educativo se han realizado muchos estudios en los que se le conoce como “clima motivacional”, el cual habla de cómo los otros (padres, profesores, compañeros) inciden en la concepción que pueda tener el alumno sobre ser “competente”. Esta teoría ha distinguido dos climas: uno orientado hacia la tarea y el otro hacia el “ego”.

En la primera posibilidad, el éxito se identifica con el desarrollo propio (no comparado) y el énfasis en el proceso de construcción de habilidades; donde vale más el esfuerzo, la confianza, el compromiso personal, el trabajo fuerte y el interés en la tarea misma que el premio que se deriva de ella. Por otro lado, en la segunda opción la persona trabaja por conveniencia, el éxito se establece en términos de “ganar” o, por lo menos, de “no perder”; es decir, de demostrar superioridad relativa ante el otro, entendido como “oponente” y no como complemento; un clima en el que sus participantes encuentran una constante preocupación de ser juzgados, algo que los mantiene en frecuentes estados de ansiedad y aburrimiento.

Ames (1992) cree que las dimensiones de TARGET pueden también ser aplicadas a la Educación Física, puesto que comparten muchos aspectos estructurales. En este sentido, el profesor puede diseñar estrategias relacionadas con TARGET, como el diseño de unidades didácticas que aborden sus seis escenarios: *tarea*, mediante el diseño y adaptación de actividades; *autoridad* a través de la participación de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje; *reconocimiento*, por medio de la retroalimentación del progreso y el esfuerzo; *grouping* o agrupamiento, a partir

de la asociación, comunicación y sentido de pertenencia a un grupo); evaluación, por medio de la participación en la evaluación y cualificación de procesos integrales; y tiempo, a través de la adaptación de la duración de la unidad para lograr los objetivos planeados.

Una de las principales herramientas didácticas que el profesor puede manejar para generar experiencias positivas en sus clases de Educación Física consiste en generar un clima motivacional orientado hacia la tarea. De hecho, existen muchos estudios científicos que muestran cómo esta estrategia está asociada con otras variables que apoyan la motivación de los estudiantes hacia las clases de Educación Física. Por ejemplo, con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (SánchezOliva et al., 2014; Soini et al., 2014) y con las consecuencias afectivas positivas, tales como el disfrute y la motivación autodeterminada (Cecchini et al, 2014)

De manera esquemática, el modelo TARGET propuesto por Epstein y posteriormente adaptado por Ames (1992) se diferencia de una didáctica tradicional o instruccional de esta manera:

TABLA 1. Adaptación de TARGET a la Educación Física.

Orientación	Tarea (o maestría)	Ego
TAREA	<p>Variedad de actividades, estudiantes activos involucrados en desafíos individuales, metas realistas, tareas secuenciales relacionadas con conocimientos y experiencias previas, dificultad de las tareas superior a la sensación de dominio, tareas novedosas, retos moderados, objetivos auto-referenciados por el mismo grupo.</p> <p>Los docentes usan tareas abiertas que se presentaron globalmente. En este escenario, los estudiantes resuelven una variedad de problemas en contextos cambiantes. Ajustan sus movimientos de acuerdo a la tarea, tratando de alcanzar objetivos a corto plazo.</p> <p>Los participantes tienen pocas oportunidades de comparar su desempeño con el de sus compañeros de equipo, desarrollando una sensación de habilidad propia que no depende de la comparación social.</p>	<p>Todos los estudiantes intentan la misma tarea.</p> <p>El instructor determina los objetivos para los estudiantes.</p> <p>Objetivos competitivos.</p> <p>Uni-dimensional.</p> <p>Indiferenciado.</p>

Orientación	Tarea (o maestría)	Ego
TAREA (cont.)	<p>Los profesores centran su atención en el proceso y no en el producto. Sugieren actividades iniciales basadas en el nivel de rendimiento individual, para adaptarse a las necesidades individuales de cada atleta.</p> <p>Para promover aún más el aprendizaje, los profesores transmiten la importancia del trabajo y el esfuerzo.</p>	
AUTORIDAD	<p>Roles de liderazgo, toma de decisiones, auto-monitoreo: permite la sensación de control sobre la tarea, apoya el desarrollo de las habilidades de autorregulación (planificar-ejercer el control cognitivo y meta-cognitivo), da la oportunidad para el desarrollo de la independencia y responsabilidad, es democrática.</p> <p>Decisiones del estudiante (Autonomía escolar)</p> <p>Los profesores usan métodos de enseñanza inductivos, principalmente descubrimiento guiado y resolución de problemas.</p> <p>Los estudiantes reciben opciones con respecto a las tareas (cuándo y cómo llevarlas a cabo) para aumentar su propia percepción de éxito.</p>	<p>El instructor toma todas las decisiones referentes a lo que el alumno aprenderá, configura todos los medios y tareas, y realiza todas las evaluaciones a los estudiantes.</p> <p>Decisiones del profesor (Heteronomía)</p>
RECONOCIMIENTO	<p>Reconocer en los estudiantes su progreso individual, esfuerzo y dedicación; brindar equitativamente reconocimientos y agradecimientos; generar oportunidades de reconocimiento en el saber hacer, saber ser, saber convivir.</p> <p>Los profesores reconocen y premian el progreso individual en privado para proporcionar las percepciones de auto-referencia; tratan a todos los estudiantes por igual; y tienen expectativas similares para todos (independientemente de su nivel inicial).</p>	<p>Normativa pública (comparación entre estudiantes).</p> <p>El reconocimiento del progreso/logro del estudiante se hace público y se otorgan recompensas por actuaciones superiores (y quizá castigos por bajo rendimiento).</p>

Orientación	Tarea (o maestría)	Ego
GROUPING o AGRUPAMIENTO	<p>Estructuran grupos heterogéneos, flexibles, múltiples e incluyentes. Grupos pequeños y mezclados (los estudiantes están permanentemente cambiando de grupos)</p> <p>Se establecen pequeños grupos de trabajo cooperativo.</p> <p>Se fomenta el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo y se intenta promover un clima donde los estudiantes puedan motivarse a aprender tareas y habilidades de manera recíproca.</p> <p>Los profesores intentan evitar las rivalidades entre estudiantes.</p>	<p>Grupos por habilidad (se organizan grupos de habilidades y destrezas similares). Grupos grandes.</p> <p>En una clase completa se trabaja en una tarea específica, ya que los estudiantes son agrupados según su capacidad.</p>
EVALUACIÓN	<p>Enfocada en el esfuerzo individual y la cooperación grupal (enfoque en la tarea). Permite que el estudiante indague por el propio dominio alcanzado.</p> <p>Activa el auto-aprendizaje.</p> <p>La evaluación es formativa (no punitiva) y evita comparaciones.</p> <p>La retroalimentación se hace "en privado" (Evaluación personalizada y retroalimentación).</p> <p>El progreso hacia los objetivos individuales, la mejora personal y la participación se evalúa de forma privada y autorreferencial.</p> <p>Para lograrlo, se usan los criterios de habilidad personal y de progreso personal.</p> <p>Estos criterios se basan en observaciones sistemáticas de las conductas mostradas por los participantes.</p> <p>Flexible en el desarrollo de los aprendizajes. Implica la diagramación de las tareas al considerar la variable temporal, el respeto por las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje; trata de encontrar modos de coordinar los tiempos de todos.</p>	<p>Retroalimentación pública (Centrada en la comparación con otros).</p> <p>La evaluación está referenciada por normas u ordenada por rango.</p> <p>El profesor hace pública la evaluación y determina los objetivos para el alumno.</p>

Orientación	Tarea (o maestría)	Ego
TIEMPO	Tiempos flexibles (flexibles en la práctica). Los estudiantes participan en el proceso de toma de decisiones relacionadas con el ritmo de aprendizaje y el tiempo asignado para completar cada tarea. Con esta flexibilidad de tiempo, se consideran las diferencias individuales en el aprendizaje.	Tiempo inflexible (el profesor dictamina el tiempo). El instructor da límites de tiempo estrictos para que todos los alumnos completen tareas, y establece los plazos para mejorar.

Nota: Basado en Todorovich y Eric D. Model (2005), Morgan y Hassan (2015), Huertas (2007), Cecchini, Fernández-Río, Méndez-Giménez y Martins (2014).

Para el docente de Educación Física, estar inscrito en la perspectiva descrita en TARGET implica abandonar ciertos comportamientos que pueden afectar negativamente el compromiso de las personas y su visión para entender el área como un espacio de crecimiento socio-emocional. Adaptando las ideas de Lynn (2000), estos podrían ser algunas de las principales acciones a transformar:

- Tratar mal a las personas, olvidar agradecer, no respetar sus alumnos, hacerlos sentir poco valorados.
- No dar buenos ejemplos, viviendo según el adagio de “haz lo que digo, no lo que hago”.
- Enfocarse en demasiadas cosas a la vez.
- Centrarse demasiado en la tarea motriz (en el resultado), olvidando a las personas.
- No dar directrices claras.
- Dar orientaciones inconsistentes.
- No asumir la responsabilidad por el fracaso.
- Centrarse en los detalles y olvidar decir los “por qué” o el panorama general.
- Mostrar poco o ningún compromiso personal con la idea de generar habilidades socio-emocionales.
- Permitir que las personas que no están realizando el trabajo permanezcan asumiendo ese rol.

A continuación, se despliega una serie de insumos (surgidos a partir de la comprensión de la postura didáctica en la que se inscribe CRE-SER) para la planeación y la puesta en escena de esta iniciativa. Se trata de una serie de actividades seleccionadas, implementadas y analizadas por el colectivo docente, con la idea de que sean *actividades-tipo* que el docente apropie y modifique de manera crítica. Presentadas en las siguientes líneas a través de cinco apartados –uno por cada ciclo educativo– en los que se expone una síntesis de las características de desarrollo evolutivo de los niños, adolescentes y jóvenes escolares; y se pone a consideración de los docentes de Educación Física las actividades en mención (previamente piloteadas, bajo el estudio de la perspectiva CRE-SER).

REFERENCIAS

AECC (Asociación española Contra el Cáncer). *Las mociones: Comprenderlas para vivir mejor*. Ministerio de Sanidad y Política Familiar. Obtenido desde: <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/emociones.pdf>

Alzate, F., Castañeda, (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 1. DOI: 10.15359/ree.24-1.21

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267

Arango, C. (2007). *Psicología comunitaria de la convivencia*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle. Brockert, S. & Braun, G. (1997). Lx). *Los tests de la inteligencia emocional*. Barcelona: Robín Book.

Botella, J.; Zamora, A. (2017). REI meta-análisis: Un amethodologia ara la investigación en educación. *Revista Educación*, XXI, 20, (2), 17-38, doi: 10.5944/educXX1.19030

CASEL (Collaborative for Academic, social and Emotional Learning). (2006) *SEL Competences* (En línea). Universidad de Illinois (Chicago). Obtenido desde: http://www.casel.org/abuot_sel/SELskills.php

CASEL (2010). *Social and Emotional Learning: Ready! Creating a National Initiative*. CASEL 2009 Forum–Summary and Follow-Up. Obtenido desde: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/social-and-emotional-learning-readycreating-a-national-initiative.pdf>

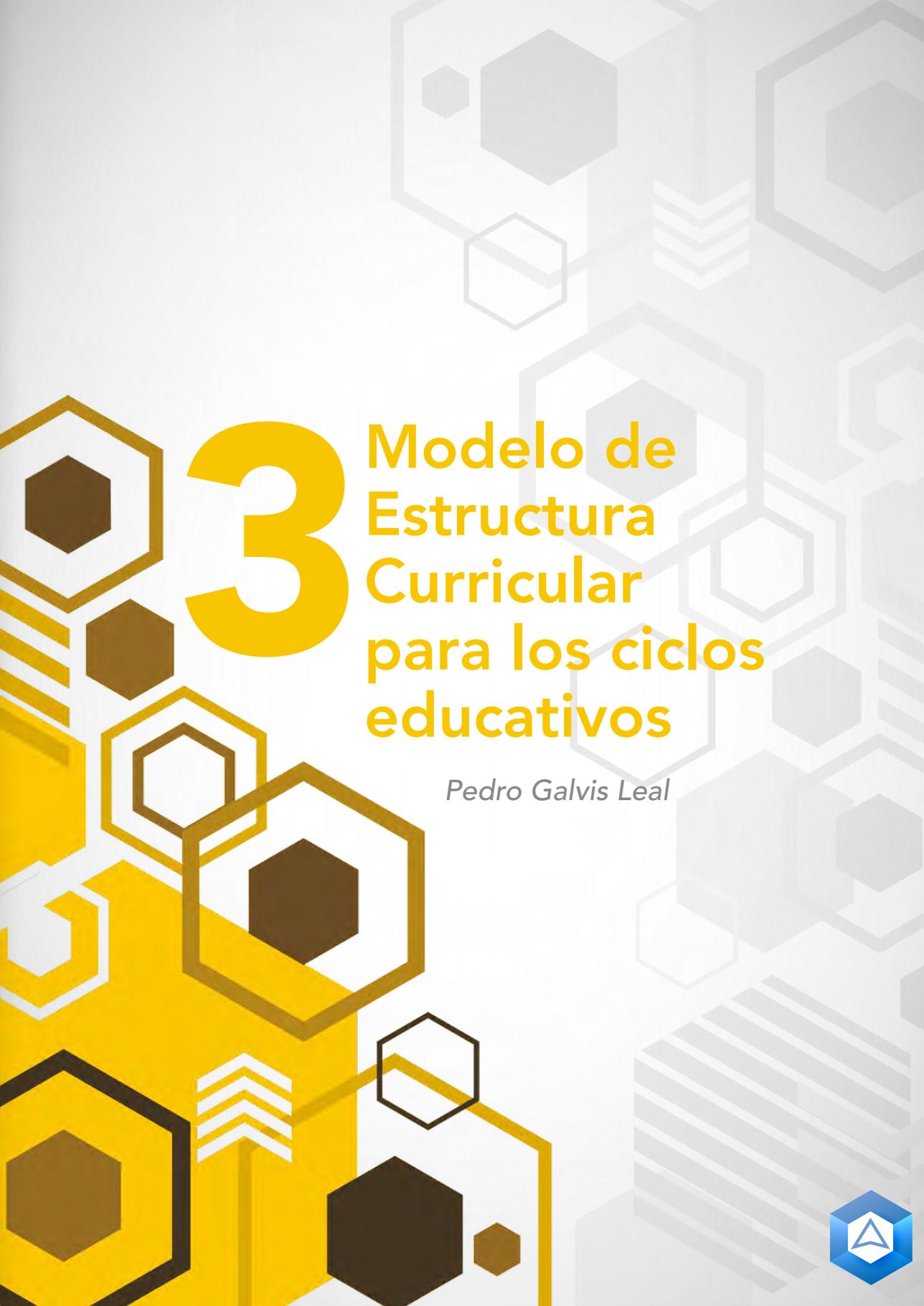
- Cecchini, J.; Fernández-Río, J.; Méndez-Jiménez, A. (2014). Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity. *Health Educational Research*, 29 (3): 485-490.
- Choliz, Mariano (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Obtenido desde: www.uv.es/=choliz
- Dunn, E. W., Brackett, M. A, Ashton-James, C., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: individual differences in affective forecasting ability. *Personality & social psychology bulletin*, 33(1), 85-93.
- Herout, P. and E. Schmid. (2015). Case study. Doing, knowing, learning: systematization of experiences based on the knowledge management of HORIZONT3000. *Knowledge Management for Development Journal*, 11 (1): 64-76. Disponible desde: <http://journal.km4dev.org/>
- Huertas, Juan A. *Clase N.º 10 Interés y Motivación*. Diplomatura Superior en Constructivismo y Educación. FLACSO. 2007.
- Epstein, J. (1989). Family Structures and Student Motivation: A Developmental Perspective. *Research on motivation in Education*, Academic Press, New York (259-295)
- Lemes, N., García, S., García, J. (2014). *Recursos para la Educación Emocional y para la Creatividad*. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Canarias. Obtenido desde: http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/publicacion_emociones_creatividad.pdf
- Luger, A. & D. Cisneros (2003). *Aprendiendo de nuestras experiencias. Manual de sistematización participativa*, HORIZONT3000 and Abya Yala: Quito.
- Lynn, Adelle (2000). *50 activities for developing emotional intelligence*. Massachusetts: HRD Press Inc.
- Martín, C., Navarro, J. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes* (115-130). Madrid: Pirámide.
- Morgan, Kevin & Hassan Mohamad (2015). Effects of a mastery Intervention Programme on the Motivational Climate and Achievement Goals in sport coaching: A pilot Study. *International Journal of Sports Science & Coaching*. Vol. 10 (3), pp. 487-503.

- Nathanson, L., Rivers, S., Flynn, L., Brackett, M. (2016). *Emotion Review*. Vol. 8, No. 4: 1–6.
- Nathanson, L., Rivers, S., Flynn, L., Brackett, M. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*. Vol. 8, No. 4: 1–6
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sanz-García, Laura (s.f.). *Las emociones en el aula: propuesta didáctica para educación infantil*. Universidad de Valladolid. Obtenido desde: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1488/1/TFG-B.111.pdf>
- Sánchez-Aragón, & Rozzana Díaz-Loving, Rolando (2009). Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en Mayer, J., & Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence educational implications. En: Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.). *What is emotional intelligence?* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Sánchez-Oliva, D.; Sánchez-Miguel, P.; Leo, F.; Kinnafick, F.; García_Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of teaching in Physical Education*, 33(2): 332-249
- Soini, M.; Liukkonen, J.; Watt, A.; Yli-Piipari, S.; Jaakola, T. (2014). Factorial validity and internal consistency of the motivational climate in physical education scale. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13(1): 137-144.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions of a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Todorovich, Jhon & Model, Eric. (2005). The TARGET Approach to Motivating Students: An Introduction. *Human Kinetics*. Obtenido desde: <https://eric.ed.gov/?id=EJ757265>
- Treasure, D. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Vásquez, Francisco Javier. (2009). Importancia de la inteligencia emocional

en la práctica del buen trato en la escuela. *Psicogente*, 12 (22): pp. 422-432. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.

Yeo, Alice & Graham, Jenny (2015). *A deep dive into social and emotional learning. What do the views of those involved tell us about the challenges for policy-makers?* Social Mobility & child poverty commission. Obtenido desde: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411493/A_deep_dive_into_social_and_emotional_learning_What_do_the_views_of_those_involved_tell_us_about_the_challenges_for_policy-makers.pdf

Zaldívar, Raquel (2014). *El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía*. Tesis para optar por el título de Máster Universitario en Estudios Avanzados en Educación Social. Universidad Complutense de Madrid. Obtenido desde: http://eprints.ucm.es/29989/1/EI%20desarrollo%20de%20la%20conciencia%20emocional%20en%20la%20adolescencia%20a%20trav%20C3%A9s%20de%20la%20poes%20C3%ADa_Raquel%20Zald%20C3%ADvar%20Sansu%20C3%A1n.pdf



3

Modelo de Estructura Curricular para los ciclos educativos

Pedro Galvis Leal



PRIMER CICLO

Esbozo de las características generales de niños y niñas del Ciclo I

De acuerdo con la Organización PANI (s.f.), entre los 4 y los 6 años los niños inician la consolidación de su propia identidad a partir de la observación de sus padres; también empiezan a realizar una serie de tareas cotidianas por sí mismos, como bañarse o lavarse los dientes; y a experimentar cambios físicos notables, ya que desde los 3 años se comienzan a volver más delgados y más altos (Papalía et al, 2009), necesitan menos sueño que antes, mejoran sus habilidades motoras (lanzar, correr, trepar, saltar), desarrollan una multitud de tareas que comprometen varios tipos de coordinación –como atarse los cordones o servir líquido de un frasco a un vaso–, y definen su preferencia por el uso de una mano en lugar de la otra (una operación conocida como lateralidad).

Además, a esta edad el niño se encuentra en la *etapa preoperacional* de acuerdo con los planteamientos de Piaget (UNID, s.f.); una etapa en la cual progresan significativamente sus capacidades imaginativas y memorísticas, que ayudan a estimular su capacidad para resolver problemas. Con relación a esto último, Piaget (cp. Shaffer. 2000) observó que el niño desarrolla un “habla privada” consigo mismo cuando intenta solucionar algún problema; algo que explica que el lenguaje en el niño puede ser una herramienta que lo ayuda a ser más organizado y eficiente.



Este primer ciclo educativo informal apunta a estimular el gusto y la alegría por la futura experiencia escolar. En este contexto, es muy importante que la familia se vincule activamente a tales procesos formativos, pues ayuda a desarrollar la autonomía y los hábitos comportamentales. El pensamiento del niño en esta etapa es simbólico, tiene la capacidad de imaginar que está haciendo algo, aunque en realidad no lo hace. Con respecto al desarrollo de la atención y la memoria, la etapa preescolar es de vital importancia, pues allí se fortalecen y estabilizan, y como resultado empieza a manejar la atención voluntaria y la capacidad para reconocer y recordar.

Según Papalía, Wendkos y Feldman (2009), en esta etapa el niño disminuye el egocentrismo, comienza a pensar de manera lógica y concreta, y aumenta sus habilidades de memoria y lenguaje (algo que beneficia su instrucción escolar formal). Además, se desarrolla la capacidad para pensar en términos abstractos y puede utilizar el razonamiento "científico". Los mismos autores, proponen que desde el punto de psicosocial, aunque la familia continúa siendo el centro de la vida social, otros niños empiezan a tomar importancia. En este sentido, Tello (2010) se refiere a la capacidad del niño para transmitir sus sentimientos y pensamientos, como al surgimiento del autocontrol y la autoconfianza.

Competencias socio-emocionales para el Ciclo I

TABLA 2. *Competencias socio-emocionales para el Ciclo I.*

Competencia global: Los estudiantes perciben, expresan y gestionan sus propias emociones, e interactúan positivamente con otros hacia la construcción de escenarios armónicos de convivencia.			
CREAR	RECONOCER	ENTENDER	
Explora problemas desde las emociones que genera.	Identifica los estados de placer que le proporciona el juego.	Identifica y practica aspectos básicos para el buen trato con sus pares durante el juego.	
Intercambia opiniones con otros para variar el desarrollo de las actividades en las que participa.	Reconoce el esfuerzo como un factor importante en la realización de juegos y desafíos motores individuales.	Muestra disposición para escuchar instrucciones y explicaciones simples.	
Construye reglas de juego y dialoga sobre las reglas establecidas.	Explora emociones básicas propias.	Evidencia disposición para aceptar y compartir ideas, espacios y materiales cuando participa en actividades colaborativas.	
Define colectivamente un problema o reto motor para ser asumido de forma individual y colectiva.	Identifica y describe sus características y habilidades personales mientras participa en actividades del área.	Reflexiona, desde la representación y la improvisación que se da en los juegos, las claves para lograr una buena convivencia.	
Participa de forma activa y propositiva con ideas y acciones en la solución de retos motores colectivos.			
Expresa de forma creativa sus emociones y sentimientos.			

Fuente: Elaboración propia.

SIGNAR	EXPRESAR	REGULAR
<p>Da nombre a las emociones y sentimientos que la actividad realizada en clase le ha generado.</p> <p>Realiza dibujos sobre lo realizado en clases, destacando lo que más le gustó y lo que quisiera mejorar.</p>	<p>Inicia diálogos respetuosos y apropiados con el contexto de la clase.</p> <p>Muestra la intención de relacionarse a través del lenguaje con otros, de forma asertiva.</p> <p>Expresa sus impresiones sobre las actividades realizadas, para discutir las en el grupo e identificar los aspectos que incidieron en su realización.</p> <p>Explora diversas manifestaciones expresivas para comunicar sus emociones, en situaciones de juego y actividad física.</p> <p>Vivencia posibilidades expresivas que le permitan construir relaciones interpersonales fundadas en el buen trato y la aceptación de lo diverso.</p>	<p>Logra identificar y realizar diferentes roles en variadas actividades de clase.</p> <p>Muestra disposición para jugar de manera cooperativa con otros, en grupos pequeños.</p> <p>Participa en las actividades de clase de acuerdo con el objetivo dado al grupo.</p> <p>Explora emociones básicas de los otros.</p>



FIGURA 3. El escondite.

Nombre de la actividad: El escondite.

Nombre original: "Aro Loco".

Recuperado de: <http://efimullins.blogspot.com/2014/02/contenidos-y-actividades-juegos-con.html>

Compilador: Juan Sebastián González Franco.

Propósitos:

- Generar en el estudiante procesos de atención frente a las instrucciones dadas por el docente.
- Fomentar valores como el respeto y la solidaridad.

Organización preliminar y materiales: Aros.

Descripción: en la cancha de baloncesto estarán dispuestos varios aros (refugios), los estudiantes se deben desplazar libremente por el espacio, de manera simultánea sonará una canción; cuando esta se detenga, los niños tendrán que buscar un aro y ubicarse dentro de este.

Criterios de valoración:

- El estudiante escucha atentamente las instrucciones dadas por el maestro.
- El estudiante respeta al compañero y es solidario con el mismo a la hora de estar dentro del aro.

Variantes sugeridas:

- Trabajar la actividad con música pues despierta el interés en el niño.
- Cambiar la forma en que se desplazan (saltando, en 4 apoyos, etc.).
- Los estudiantes se pueden desplazar de a parejas, o grupos de "x" número de estudiantes.

Pinceladas didácticas:

- Tener muy en cuenta el número de aros, dependiendo del número de estudiantes que se tenga, puesto que en cada aro caben máximo tres estudiantes.
- Acomodar los aros de forma que los estudiantes no se dispersen del espacio destinado para la actividad.



FIGURA 4. ¡Niños a la Carga!

Nombre de la actividad: ¡Niños a la carga!

Nombre original: "La batalla del calentamiento".

Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=FKmfe_0yfY0

Compilador: Juan Sebastián González Franco.

Propósitos:

- Fortalecer la capacidad de seguir instrucciones.
- Fomentar la sincronía grupal.

Organización preliminar y materiales: Ninguno.

Descripción: Los estudiantes se ubican uno al lado del otro (hombro con hombro); luego, el docente dice:

–¡Es la batalla del calentamiento, se hace sentir la fuerza del valiente! ¡Niños a la carga!"

a lo cual los estudiantes responden:

–¿Con qué?

Entonces el docente propone un movimiento con alguna parte del cuerpo, el cual el niño debe replicar. Se repite la ronda hasta que ya se haya realizado la movilidad de todos los segmentos corporales.

Criterios de valoración:

- El estudiante realiza y propone ejercicios para la actividad.

Variantes sugeridas:

- Realizar esta actividad con máximo 10 movimientos ya que los estudiantes luego de un tiempo se dispersan.
- Los estudiantes pueden proponer movimientos para la actividad.

Pinceladas didácticas:

- No necesariamente los estudiantes tienen que estar alineados hombro con hombro, también pueden estar formados en un círculo o simplemente dispersos en un lugar delimitado por el maestro.
- Todos los estudiantes van a querer proponer un movimiento, en ese caso, es el docente es quien decide quién lo llevará a cabo, esto para que no se prolongue la actividad de manera excesiva.



FIGURA 5. Mi gusto en movimiento.

Nombre de la actividad: Mi gusto en movimiento.

Nombre original: "Compartimos gustos"

Recuperado de: propuesta de los practicantes.

Compilador: Juan Sebastián González Franco.

Propósito: Fomentar la creatividad, el liderazgo y la colaboración.

Organización preliminar y materiales: Ninguno.

Descripción: El docente delimitará un espacio de trabajo en el cual los estudiantes se desplacen constantemente; de manera simultánea, cada uno debe proponer el movimiento de un animal o personaje de ficción, el cual deberá seguir cada compañero.

Criterios de valoración:

- Los estudiantes proponen movimientos para la actividad.
- El estudiante realiza los movimientos propuestos por sus compañeros.

Variantes sugeridas:

- Variar muy seguido el tema del movimiento que van a realizar. Ejemplo: ya no imitamos animales, sino personajes de películas.
- En el momento que el docente indique el cambio, los estudiantes deben quedar inmóviles (o en "estatuas", por ejemplo) para que no se dispersen.

Pinceladas didácticas:

- Delimitar muy bien el espacio.
- El docente es quien indica al estudiante y el estudiante quien propone el movimiento.



FIGURA 6. Música y baile.

Nombre de la actividad: Música y baile.

Nombre original: "Música y baile".

Recuperado de: autoría propia.

Compilador: Andrés David Rengifo Ávila y David Avellaneda Valbuena.

Propósitos:

- Fomentar la expresividad.
- Impulsar el seguimiento de las normas de juego.

Organización preliminar y materiales: Sonido.

Descripción: La actividad consiste en ubicar a los estudiantes en un espacio de trabajo donde se reproducirá la música, los niños tendrán que bailar desplazándose por todo el espacio y, al momento que la música se detenga, deben quedarse en posición de "estatuas".

Criterios de valoración:

- Participación de la actividad.
- Respeto con los compañeros.

Variantes sugeridas:

- Se puede realizar con distintos tipos de música y con distintos movimientos.
- Al momento en que la música se detiene, los niños pueden elegir entre saltar, correr o hacer un gesto de un animal, en vez de quedarse inmóviles.

Pinceladas didácticas:

- Es recomendable usar un bafle que posea un nivel de volumen adecuado para que los niños escuchen bien la música.
- Explicar las indicaciones de la actividad de manera clara y detallada.



FIGURA 7. Pies atados.

Nombre de la actividad: Pies atados.

Nombre original: "Pies amarrados".

Recuperado de: <https://juegos.cosasdepeques.com/pies-amarrados.html>

Compilador: Andrés David Rengifo Ávila y David Avellaneda Valbuena.

Propósito: Generar inteligencia emocional en los niños, mediante la comunicación y participación de juegos con sus compañeros.

Organización preliminar y materiales: Cuerdas cortas.

Descripción: El juego consiste en hacer parejas de estudiantes, atar el tobillo izquierdo de uno de ellos con el tobillo derecho del otro, esto para que deban ponerse de acuerdo al momento de caminar. El estudiante que dirige tendrá que dar las indicaciones y complicarlas cada vez más: caminar hacia delante, detrás, más deprisa, más lento o sin hablar.

Criterios de valoración:

- Se tendrá en cuenta la participación y el compañerismo.
- Se valorará la comunicación asertiva.

Variantes sugeridas:

- Se puede realizar la actividad atando los pies de una mayor cantidad de niños.
- Su puede sugerir que realicen saltos con los pies atados.

Pinceladas didácticas:

- Atar los pies de los niños con cuerdas para que trabajen en conjunto.
- Exigir el respeto y cuidado con los demás compañeros para no lastimarse.



FIGURA 8. El Túnel (1).



Figura 9. El Túnel (2).

Nombre de la actividad: El túnel.

Nombre original: "El túnel".

Recuperado de: autoría propia.

Compilador: Andrés David Rengifo Ávila y David Avellaneda Valbuena.

Propósito: Propiciar la comunicación asertiva de los niños buscando mejorar su inteligencia emocional.

Organización preliminar y materiales: Conos de señalización.

Descripción: El grupo se organizará por parejas, las cuales estarán ubicadas una al lado de la otra; los integrantes de cada pareja se ubicarán uno al frente del otro y se tomarán de las manos elevándolas para formar un túnel en el que cada pareja será un tramo. Luego, tendrán que desplazarse de un punto A hasta un punto B delimitado por conos de señalización: la primera pareja bajará los brazos y, sin soltarse de ellas, atravesará el túnel ubicándose en su otro extremo. El ejercicio se repite hasta llegar a la meta.

Criterios de valoración:

- Se valorará la comunicación asertiva de los estudiantes.
- Se tendrá en cuenta la forma en la que interactúan unos con otros.

Variantes sugeridas: Podrán pasar por el túnel llevando una pelota o un globo sin dejarlo caer.

Pinceladas didácticas:

- Se recomienda explicar bien en qué consiste la actividad para que los niños logren entenderla.
- Estar atentos de la participación de todos los estudiantes.



FIGURA 10. *Ping pones a sus casas.*



FIGURA 11. *Ping pones a sus casas (variante 1).*



FIGURA 12. *Ping pones a sus casas (variante 2).*

Nombre de la actividad: Ping pones a sus casas.

Nombre original: "Ping pones a sus casas".

Recuperado de: autoría propia.

Compilador: Andrés David Rengifo Ávila y David Avellaneda Valbuena.

Propósito: Desarrollar habilidades del tren superior como arrojar, tirar y agarrar, mediante la utilización de materiales simples.

Organización preliminar y materiales: Vasos y pelotas de ping pong.

Descripción: Cada niño tendrá un vaso con una pelota de ping pong; el ejercicio consiste en vaciar el vaso en el aire con las dos manos e intentar que la pelota ingrese nuevamente en el vaso. El ejercicio requiere de las variantes sugeridas.

Criterios de valoración:

- Utilización de los dos brazos.
- Ubicación espacial.
- Utilización de herramientas (vaso y pelota).

Variantes sugeridas:

- Lanzar la pelota hacia el suelo con la intención de que rebote; dar un giro e intentar que vuelva al vaso.
- Meter la pelota en el vaso y arrástralo por la pared.
- Pasarse la pelota de vaso a vaso con un compañero.

Pinceladas didácticas: Para que la actividad funcione de manera adecuada, se recomienda entregar un pimpón y un vaso a cada niño de manera que pueden trabajar de manera individual y luego colectiva.



FIGURA 13. *Bombas al aire.*

Nombre de la actividad: Bombas al aire.

Nombre original: "Juego de bombas".

Recuperado de: <https://www.guiadelnino.com/juegos-y-fiestas/juegos-para-fiestas-infantiles/11-juegos-con-globos>

Compilador: Andrés David Rengifo Ávila y David Avellaneda Valbuena.

Propósito: Despertar la creatividad de los niños utilizando de distintas formas la bomba.

Organización preliminar y materiales: Globos y soga.

Descripción: Se le dará a cada niño un globo que debe mantener en el aire utilizando únicamente su tren superior (manos, hombros y cabeza).

Criterios de valoración:

- Se valora la creatividad que cada niño tenga con la utilización del material.
- Se valora el compañerismo y el respeto por el material de su compañero.

Variantes sugeridas:

- Se podrá amarrar la bomba a una parte del cuerpo del niño.
- Se pasarán la bomba entre ellos.
- Se desplazarán golpeando la bomba solo con la cabeza de un punto a otro.
- Se desplazarán golpeando la bomba solo con un dedo de un punto a otro.
- Se desplazarán caminado sobre la soga mientras golpean la bomba con una mano sin dejarla caer.
- Se ubicarán en parejas y desplazarán la bomba solo con la cabeza y sin dejarla caer.

Pinceladas didácticas: Para que la actividad tenga éxito se recomienda entregar una bomba a cada niño, o entregar una bomba en parejas, ya que al tener una bomba por grupos muy grandes no participaran todos de manera correcta.



FIGURA 14. Un dulce nombre.

Nombre de la actividad: Un dulce nombre.

Nombre original: "Juego la pelota".

Recuperado de: <https://www.profedelee.es/profesores/actividades-presentacion-primer-dia-clase/>

Compilador: Juan Sebastián González Franco.

Propósito: Conocer el nombre de los estudiantes y así mismo que los estudiantes conozcan el nombre de sus compañeros.

Organización preliminar y materiales: Pelota y dulces.

Descripción: El docente inicia la actividad formando un círculo junto con sus estudiantes; luego, toma una pelota en sus manos y se presenta:

–Mi nombre es...

Y los estudiantes tendrán que repetir el nombre de quien se haya presentado. Después, el docente lanza la pelota a uno de sus estudiantes y toma el dulce. El ejercicio se repite hasta que cada estudiante se presente.

Criterios de valoración:

- El estudiante dice el nombre y apellido del docente.
- El estudiante recuerda y reconoce el nombre de sus compañeros.
- El estudiante se integra y comparte con sus compañeros.

Variantes sugeridas:

- Luego de que el niño se presente, dice al menos 3 nombres de compañeros que se hayan presentado.
- En caso de que ya todos se conozcan, los niños se presentarán con nombres de superhéroes o de personajes de películas (entre otros).

Pinceladas didácticas:

- Los niños deben comerse el dulce después de la clase, ya que si lo hacen durante ella se distraerán con él y no estarán atentos a la actividad.
- El dulce no es necesario para realizar la actividad.



FIGURA 15. Caminar sin estrellarse (1).



FIGURA 16. Caminar sin estrellarse (2).

Nombre de la actividad: Caminar sin estrellarse.

Nombre original: "Caminar sin chocar".

Recuperado de: juegos deportivos cooperativos otros y varios: <http://www.educarueca.org/spip.php?article641>

Compilador: Julián David Buitrago.

Propósito: Desplazarse por el sitio delimitado respetando los espacios de sus compañeros.

Organización preliminar y materiales: Delimitar el espacio y poner obstáculos como: conos, aros, bancos suecos y colchonetas.

Descripción: Los alumnos deben avanzar por un espacio delimitado no muy amplio sin chocar con los otros compañeros.

Criterios de valoración:

- Realizar la actividad sin chocarse.
- El respeto por el espacio del otro.
- La participación a lo largo de la clase.

Variantes sugeridas:

- Reducir gradualmente el espacio.
- Introducir obstáculos.
- Aumentar progresivamente la velocidad (empezar caminando y terminar corriendo).
- Organizar parejas que se tomen de las manos y avancen de diferentes maneras.

Pinceladas didácticas: Delimitar el espacio de manera correcta con el fin de que los estudiantes no se salgan de él.



FIGURA 17. El automóvil
(1).



FIGURA 18. El automóvil
(2).



FIGURA 19. El automóvil
(3).

Nombre de la actividad: El automóvil.

Nombre original: "Collar de perlas".

Recuperado de: juegos deportivos cooperativos con aros.

Compilador: Julián David Buitrago.

Propósitos:

- Fortalecer el trabajo en equipo.
- Suscitar la cooperación para alcanzar el objetivo del juego.

Organización preliminar y materiales: Escoger un espacio cerrado o delimitado donde los niños se puedan mover libremente sin salir de la zona indicada. Tener muchos aros como material.

Descripción: Por parejas los niños tendrán un aro que simulará un automóvil, uno de ellos se ubicará en el centro del aro y el otro estará por fuera sujetándolo con ambas manos; quien esté adentro deberá tirar del aro para guiar el recorrido por el espacio. Luego de un tiempo cambiarán los roles.

Criterios de valoración:

- El trabajo en equipo.
- La participación en clase.

Variantes sugeridas:

- Realizarlo en grupos de tres personas.
- Buscar una superficie lisa en la que el niño que es conducido pueda estar sin zapatos y se conduzca con mayor facilidad.

Pinceladas didácticas:

- Se recomienda que los aros sean compactos o enteros debido a que se les ejercerá fuerza.
- Recuerde insistentemente el seguimiento de instrucciones, para evitar accidentes.



FIGURA 20. Lobo sagaz (1).



FIGURA 21. Lobo sagaz (2).

Nombre de la actividad: Lobo sagaz.

Nombre original: "Escondite inglés".

Recuperado de: <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/juegos/el-escondite-ingles-juego-tradicional/>

Compilador: Julián Buitrago.

Propósito: Fomentar la atención y la participación dinámica.

Organización preliminar y materiales: Disponer de un espacio amplio.

Descripción: El juego comienza con un estudiante situado de cara a una pared; los demás niños deberán colocarse a cierta distancia de tal pared y del recién nombrado guardián. Este contará hasta tres, mientras que el resto de los participantes avanzan con el objetivo de llegar hasta la pared custodiada y tocarla. Una vez haya terminado el conteo, el guardián podrá girarse y señalar a todos aquellos que aún se encuentren en movimiento; estos estudiantes deberán comenzar de nuevo. Ganarán los jugadores que logren llegar a la pared.

Criterios de valoración: Actitud participativa.

Variantes sugeridas:

- Realizarlo con dos guardianes.
- Incluir otro tipo de movimientos (como reptar).

Pinceladas didácticas: Se puede colocar un estudiante observador, que informe cuál estudiante no ha seguido las instrucciones y debe regresar a la línea de inicio.



FIGURA 22. Sentados y levantados.

Nombre de la actividad: Sentados y levantados

Nombre original: "Sentarse y levantarse"

Recuperado de: juegos deportivos cooperativos otros y varios: <http://www.educarueca.org/spip.php?article641>

Compilador: Julián David Buitrago.

Propósito: Trabajar en grupo para alcanzar el objetivo de la actividad.

Organización preliminar y materiales: Escoger un espacio cerrado o delimitado donde los niños se puedan mover libremente sin salir de la zona indicada. Muchos aros como material.

Descripción: Se forman grupos de dos, tres o cuatro personas tomadas de las manos. Cada grupo camina libremente sin tocar a nadie más; a la señal del profesor (aplauso) los alumnos deben sentarse sin soltarse de las manos, con otra señal (2 aplausos) los niños se levantan (nuevamente, sin soltarse de las manos).

Criterios de valoración:

- Trabajo en equipo.
- La realización de la actividad de manera correcta.
- Participación en clase.

Variantes sugeridas:

- Aumentar la velocidad progresivamente a la hora de aplaudir.
- Grupos más grandes (6 o 7 alumnos).
- Intentarlo individualmente.

Pinceladas didácticas: Estar pendiente de que los alumnos no se suelten de las manos (si es preciso, atarlas con una venda).



FIGURA 23. Pasaje y rana.

Nombre de la actividad: Pasaje y rana.

Nombre original: "Túnel y conejita".

Recuperado de: actividades cooperativas de Educación Física: <http://www.educarueca.org/spip.php?article641>

Compilador: Julián Buitrago.

Propósito: Trabajo en equipo

Organización preliminar y materiales: Disponer de un espacio lo bastante amplio.

Descripción: Se les solicita a los participantes que formen una línea recta con una separación de tres metros entre cada estudiante y que, posteriormente se enumeren; a los participantes que les correspondió un número impar deben encogerse en el suelo, mientras que a los que les correspondió un número par deben ponerse de pie con las piernas separadas (como formando un túnel), la persona de cada fila debe pasar por encima y por debajo de sus compañeros siguiendo la secuencia.

Criterios de valoración:

- Participación en clase.
- Desarrollo adecuado de la actividad, realizando los movimientos de reptar y saltar.

Variantes sugeridas:

- Realizar grupos más numerosos
- Salto de lado
- Reptar dorsalmente

Pinceladas didácticas:

- Delimitar el espacio natural.
- Repetir las órdenes de correr, saltar o reptar.



FIGURA 24. Pelota caliente.

Nombre de la actividad: Pelota caliente.

Nombre original: "Pelota caliente".

Recuperado de: <http://burbujitaas.blogspot.com.co/2014/02/juegos-y-dinamicas-de-integracion-prescolar.html>

Compilador: Luis Eduardo Devia Garrido.

Propósito: Favorecer la participación, la comunicación e integración entre niños.

Organización preliminar y materiales: Disponer del espacio de una cancha.

Descripción: El juego consiste en ir pasando o lanzando una pelota, o cualquier objeto que no lastime, entre compañeros (en ronda). Como la pelota "está caliente y quema" el pase debe hacerse lo más rápido posible; mientras van pasando el objeto, cada uno deberá decir su nombre. Esta dinámica ayudará a que se inicie un conocimiento grupal y se interactúe entre sí.

Criterios de valoración: El estudiante participa y se relaciona con sus compañeros de la mejor manera posible.

Variantes sugeridas: Variar el contenido de la información: decir el nombre, la edad, deportes o actividades favoritas, etc.

Pinceladas didácticas: Ayudar a que los niños logren adaptarse e integrarse de una forma segura y divertida a la clase de educación física.



FIGURA 25. Perros vs. gatos (1).



FIGURA 26. Perros vs. Gatos (2).

Nombre de la actividad: Perros vs. gatos.

Nombre original: "Gatos y perros"

Recuperado de: <http://javierabad-ef.blogspot.com.co/2012/10/gatos-y-perros.html>

Compilador: Luis Eduardo Devia Garrido y David Avellaneda.

Propósito: Favorecer la capacidad de autocontrol, al desarrollar y experimentar diferentes movimientos corporales.

Organización preliminar y materiales: Disponer de una cancha.

Descripción: Se forman dos grupos y se sitúan por parejas uno enfrente del otro; los de un equipo serán "perros" y los del equipo contrario serán "gatos". Cuando el profesor diga el nombre de un equipo (por ejemplo, perros), estos tendrán que perseguir a su pareja e intentar atraparlo antes de llegar a la línea de fondo.

Criterios de valoración: Los estudiantes han realizado y experimentado diferentes objetos por medio de su cuerpo.

Variantes sugeridas: Se puede realizar cualquier variante en la disposición de los alumnos a la hora de empezar el juego (por ejemplo: sentados, tumbados, espalda con espalda, de gancho, etc.).

Pinceladas didácticas: Ayudar a que los niños logren adaptarse e integrarse de una forma segura y divertida a la clase de educación física.

SEGUNDO CICLO

Esbozo de las características generales de niños y niñas del Ciclo II

Durante la infancia se presenta de una manera inicialmente imitativa y con pocos tintes críticos la adquisición de valores, creencias y normas provenientes del exterior; además, la personalidad se empieza a conformar según las características del temperamento y paulatinamente se ve confrontada con la realidad. De esta manera, se adquieren patrones de comportamiento y maneras de ver mundo mediante los cuales se comienza a establecer el carácter propio.

Según el psicólogo suizo Jean Piaget, durante este período, denominado como *etapa operacional concreta*, los niños desarrollan la capacidad de pensar de manera lógica y amplían sus patrones de pensamiento; algo que influye de manera directa con la capacidad de analizar las situaciones a profundidad (tener en cuenta que no todo es lo que parece ser y que las apariencias son solo un aspecto a considerar) y observarlas desde diferentes

perspectivas (acercarse siempre con la pregunta “¿qué pasaría si...?” e imaginar diferentes en función de acciones específicas).

Desde la perspectiva de Erickson (1983), durante este tiempo, las relaciones más significativas de un niño son aquellas que establece con sus amigos y compañeros, pero la presión de grupo puede volverse muy fuerte durante este tiempo. Aunque los padres continúan siendo muy importantes, no tienen la misma influencia y autoridad que en los años anteriores. Debido a este cambio, la autoestima y la confianza del niño tienden a ser más susceptibles respecto a la forma en que considera que lo ven las personas ajenas a su núcleo familiar.

Las habilidades y capacidades del niño se están desarrollando rápidamente y ahora es más perseverante y tiene una mayor concentración en sus tareas; motivo por el cual, a medida que aumenta su coordinación, empieza a sentir interés por desarrollar de mejor manera las habilidades físicas; para esto, realiza varias actividades de manera repetitiva e intenta hacerlas cada vez mejor.

En esta etapa, el niño comenzará a aplicar en su vida cotidiana conceptos que aprendió en la escuela, pues a menudo se puede escuchar: “mi maestro dice” o “¿sabías que...?”. Del mismo modo, empezará a entender que usa las matemáticas cuando va de compras, las ciencias cuando repara alguno de sus juguetes, o el concepto de *tiempo* cuando planea el horario de sus actividades. Además de esto, empieza a desarrollar una fuerte conciencia de lo que considera correcto e incorrecto, debido a lo cual sus disculpas y cumplidos serán genuinos, y los asuntos basados en la imparcialidad y la justicia serán considerados importantes; pues en este periodo la magia y la fantasía continuarán cediendo a lo real.

A nivel emocional pueden ser temperamentales y sensibles (además de parecer rebeldes o agresivos), pero esto podría deberse al conflicto existente entre un deseo de independencia y una necesidad de protección. Los niños comienzan a formar amistades más fuertes y complejas, o a relacionarse entre “pares” (CDC, s.f.); por esto se torna emocionalmente importante tener amigos, especialmente del mismo sexo, ya que a medida que se acerca la pubertad comienzan a tomar conciencia de su propio cuerpo.

El desarrollo individual ocurre en medio de un entramado de relaciones interpersonales y de influencias familiares, culturales, políticas, y sociales, que estimulan y orientan ciertos rasgos del desenvolvimiento, o retrasan y obstaculizan su aparición. Al adquirir esta noción, los estudiantes serán más sensibles respecto a la diversidad de entornos sociales y familiares en que

viven, y comprenderán el tipo de influencias que cada uno de ellos ejerce en su desarrollo y desempeño individual. Lo anterior, gracias al énfasis y al análisis de las relaciones existentes entre su proceso de desarrollo y sus entornos familiares, históricos, culturales y sociales.

Las niñas y niños que generalmente ocupan este segundo ciclo, se encuentran en el período de pensamiento de *operaciones discretas* (6 a 12 años aproximadamente); un periodo que se sustenta en los logros de las etapas anteriores y en el que se esperan importantes avances para el pensamiento.

TABLA 3. Competencias socio-emocionales para el Ciclo II.

Competencia global: los estudiantes perciben, expresan y gestionan sus propias emociones, interactúan positivamente con los demás y construyen escenarios armónicos de convivencia.

CREAR	RECONOCER	ENTENDER
Reconoce la existencia de un problema y la necesidad de solucionarlo.	Identifica los estados de placer que le proporcionan las diferentes actividades realizadas en clase.	Identifica y practica aspectos básicos para el buen trato con sus pares en diferentes situaciones de interacción.
Define en grupo un problema o reto motor para ser abordado en clase.	Reconoce el esfuerzo como un factor importante en la realización de juegos y tareas de movimiento individuales y en grupos.	Muestra la habilidad de seguir instrucciones, acatar normas y rutinas establecidas.
Diseña e implementa estrategias colectivas para la solución de tareas de movimiento.	Reconoce sus emociones primarias.	Permanece en la tarea asignada mientras participa en clases. Explora posibilidades de movimiento a nivel global y segmentario que le permitan experiencias de cuidado, afecto, colaboración, aceptación y respeto.

Fuente: Elaboración propia.

Por este motivo, los niños y niñas adquieren mayores nociones y superan cualitativamente las posibilidades de su pensamiento, que se convierte en lógico al dejar de ser intuitivo. En otras palabras, en esta etapa comienza el razonamiento; se aplica la lógica y se comienza a pensar en lo posible; se comprende que los objetos conservan ciertas características; y son capaces de retroceder con el pensamiento para relacionar hechos y fenómenos observados con anterioridad.

Competencias socio-emocionales para el Ciclo II

SIGNAR	EXPRESAR	REGULAR
<p>Da un nombre a las emociones y sentimientos que la actividad realizada le ha generado.</p>	<p>Identifica y demuestra habilidades de comunicación respetuosa apropiadas al contexto de la clase.</p> <p>Realiza dibujos y relatos sobre lo realizado en las clases, destacando lo que más le gustó y en lo que quisiera que mejorara.</p> <p>Expresa ideas y sentimientos, reconociendo intereses propios y ajenos.</p>	<p>Identifica y realiza diferentes roles, aceptando las responsabilidades asignadas mientras participa en las dinámicas de cada sesión.</p> <p>Muestra disposición para compartir ideas, espacios y materiales mientras participa cooperativamente en clase.</p> <p>Selecciona y lleva a cabo objetivos a corto plazo que implican esfuerzo y participación.</p> <p>Reconoce a sus pares, atendiendo a sus intereses y necesidades.</p>



FIGURA 27. Pelea de Gallos (1).



FIGURA 28. Pelea de Gallos (2).

Nombre de la actividad: Pelea de gallos.

Nombre original: "Pelea de gallos".

Recuperado de: <https://juegosdetiempolibre.org/Juegos/peleadegallos>

Compilador: Daniela Piñeros y Jenyffer Ospina.

Propósitos:

- Generar en el estudiante procesos de implementación y desarrollo de estrategias.
- Fomentar el respeto por el otro compañero.

Organización preliminar y materiales: Formación de parejas.

Descripción: Los estudiantes se ubican frente a su respectiva pareja y el docente da una serie de instrucciones que deben realizar ambos a la vez: tocar el tobillo del compañero (pero sin dejar que el compañero toque el suyo); luego tocar la rodilla y por último la espalda.

Criterios de valoración:

- Implementación de estrategias.
- Respeto por el compañero.

Variantes sugeridas:

- Cambiar de parejas.
- Ponerle una pañoleta a cada niño y que cada quien se la quite al compañero.

Pinceladas didácticas:

- Incentivar al cuidado propio y del compañero (independiente del objetivo que se haya propuesto).
- Puede ser una actividad tanto de calentamiento, como de vuelta a la calma.



FIGURA 29. Circuito progresivo.

Nombre de la actividad: Circuito progresivo.

Nombre original: "Circuito con conos".

Recuperado de: <https://es.slideshare.net/exequielriquemegonzalez/juegos-y-actividades-de-educacin-fsica-para-nios-de-8-aos>

Compilador: Daniela Piñeros y Jenyffer Ospina.

Propósito: Fomentar el pojo grupal.

Organización preliminar y materiales: Se conforman grupos de 4 a 6 integrantes y se ubican por hileras en la línea final de la cancha de baloncesto. Al frente de cada grupo se disponen tres conos a una distancia de 3 zancadas amplias del docente.

Descripción: A la señal del docente, el primer estudiante de cada hilera comienza el recorrido indicado con relación a los conos (en "zigzag", o en saltos con pies juntos). El circuito se realiza ida y vuelta, y cuando el primer jugador regrese toca el hombro del siguiente compañero y este saldrá a realizar el mismo circuito hasta que toda su hilera finalice.

Criterios de valoración:

- Seguir las instrucciones propuestas.
- Esfuerzo por realizar las actividades motrices de acuerdo con sus propias capacidades.
- Animar a sus compañeros en el momento de la ejecución de las actividades.

Variantes sugeridas:

- Saltar los conos en un solo pie.
- Al finalizar el circuito de conos, con ayuda de un lazo se desplaza hasta la línea final del otro lado y vuelve para que su siguiente compañero realice el mismo recorrido.

Pinceladas didácticas:

- Entre menos integrantes hayan en los grupos la actividad será más amena para todos, ya que a los niños no les gusta esperar por un tiempo bastante prolongado.
- Incitar a los niños que están en la fila a realizar otra actividad, como hacer una barra para animar al compañero que se encuentre realizando el circuito.



FIGURA 30. Tumba el cono.

Nombre de la actividad: Tumba el cono.

Nombre original: "Bota el cono".

Recuperado de: <http://www.docenteca.com/Publicaciones/68-50-juegos-cooperativos-con-pelotas-clasificados-por-edades.html>

Compilador: Daniela Piñeros y Jenyffer Ospina.

Propósito: Fomentar el apoyo grupal.

Organización preliminar y materiales: Formar cuatro grupos de cinco integrantes y un grupo de seis. Tener a disposición balones (baloncesto o voleibol) y conos.

Descripción: Se inicia el recorrido en la línea final de la cancha de baloncesto; a un cuarto de la cancha estará ubicado un aro que indica el lugar desde donde se debe lanzar el balón para tumbar el cono. El cono, por su parte, se ubica según el nivel de complejidad (de 1 a 4 según su distancia, siendo el cono 1 el más próximo y cono 4 el más alejado). Para la caída del cono 1 corresponde 1 punto; para el cono 2, 2 puntos; para el cono 3, 4 puntos; y para el cono 4, 6 puntos. La actividad finaliza cuando todos los grupos boten cada uno de los conos o cuando haya pasado un tiempo considerable.

Criterios de valoración:

- Implementación de estrategias.
- Apoyo grupal.
- Seguimiento de estrategias y puntería.

Variantes sugeridas:

- Si los conos 3 y 4 se tocan con el balón, pero no se caen, se obtendrán 2 puntos.
- Cambiar en cada ronda el balón o pelota con la que se cumplirá el objetivo.

Pinceladas didácticas: Variar la cantidad de conos durante el ejercicio: iniciar el trabajo con más conos y terminar con menos para obtener más atención e intensificar las tareas propuestas.



FIGURA 31. Tira el dado, abraza y corre.

Nombre de la actividad: Tira el dado, abraza y corre.

Nombre original: "Tira el dado y corre".

Recuperado de: <https://prezi.com>tira-el-dado-y-corre>

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito:

- Fortalecer las relaciones entre los compañeros del curso.
- Fomentar el trabajo en equipo.

Organización preliminar y materiales: se realizan de tres a cinco grupos y se ubican fuera de la cancha de baloncesto a la altura de la línea de la mitad. Tener a disposición un dado grande y una hoja de anotaciones.

Descripción: En cada ronda, un representante diferente de cada grupo lanza el dado, la cantidad que caiga en el dado es la cantidad de abrazos que se deben dar los integrantes del grupo. Luego, todos juntos, le dan la vuelta

a la cancha sin ingresar en ella ni tocar sus líneas. Todos los integrantes del grupo deben salir y llegar al mismo tiempo. La puntuación de los dados en cada ronda por grupo se va sumando hasta que uno de ellos suma 30 puntos.

Criterios de valoración:

- Trabajo en equipo.
- Respeto por los compañeros.

Variantes sugeridas:

- Plantear diferentes formas de desplazamiento, no solo correr; por ejemplo: en caballitos, gateando, saltando a pies juntos.
- Si el grupo es numeroso, realizar el trabajo con más de un dado.

Pinceladas didácticas: En ciertos contextos, el solo hecho de “abrazar” a un compañero o compañera puede ser motivo de desorden e irrespeto. Por tal motivo, vale la pena anteponer a la actividad unas recomendaciones sobre el respeto hacia el otro.



FIGURA 32. La suma humana (1).



FIGURA 33. La suma humana (2).

Nombre de la actividad: La suma humana.

Nombre original: “La suma humana”.

Recuperado de: <https://es.slideshare.net/exequielriquemegonzalez/juegos-y-actividades-de-educacin-fsica-para-nios-de-8-aos>

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito: Lograr que el estudiante lleve a cabo la implementación y el desarrollo de estrategias grupales.

Organización preliminar y materiales: Organizar grupos de cuatro a seis personas y ubicarlos por hileras en la línea final de la cancha de baloncesto. Frente a cada equipo, ubicar cinco aros o más, con un valor numérico asignado.

Materiales: De cinco a ocho aros y tiza.

Descripción: El docente dice un número, los niños se ubican en los aros de manera que entre los integrantes de su grupo sumen el número indicado. Se busca mencionar números en los cuales todos sean indispensables para lograr el objetivo.

Criterios de valoración:

- Comunicación asertiva.
- Implementación de estrategias para el cumplimiento del objetivo.
- Trabajo en equipo.
- Integración de todos los miembros de cada grupo.

Variantes sugeridas:

- Diversos métodos de desplazamiento del punto inicial al objetivo (aros).
- Mezclar de los grupos de manera que tengan diferente número de integrantes.

Pinceladas didácticas:

- Incentivar siempre a los estudiantes a grandes retos. Por ejemplo, si la cantidad de estudiantes no alcanzan para la suma total propuesta, buscar soluciones y valorarlas.
- Es importante que todos los niños participen, teniendo en cuenta la cantidad de niños del salón y la organización de los grupos.



FIGURA 34. Carrera en aros.

Nombre de la actividad: Carrera en aros.

Nombre original: "Batalla "piedra, papel o tijera" en educación física".

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?V=07fh6vglmst8>

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito:

- Fomentar el respeto por el oponente.
- Promover la sana competencia y el apoyo grupal.

Organización preliminar y materiales: Formar cuatro grupos, ubicar a dos de ellos en un camino de aros y a los otros dos grupos en el otro camino. Este camino de aros se formará al unir uno con otro y su disposición en el espacio estará a cargo del docente.

Descripción: La actividad consiste en que, tras la señal del docente, saldrá un grupo de niños por cada extremo del camino. Al momento de encontrarse con un niño del otro grupo jugarán "piedra, papel o tijera", el que gane sigue avanzando por el camino hacia la dirección en la que iba hasta encontrarse con otro compañero; el que pierda, vuelve a empezar su camino. Se repite siempre la misma acción hasta que alguno de los niños llegue al otro extremo de los aros.

Criterios de valoración:

- Implementación de estrategias.
- Apoyo grupal.
- Seguimiento de instrucciones.

Variantes sugeridas: En los niveles 3 y 4 dar la opción de solo con tocar el cono con el balón, el grupo obtiene 1 punto.

Pinceladas didácticas: Aclarar siempre a los niños que es un trabajo de equipo, el cual busca la diversión y no la competencia.



FIGURA 35. Gol mano-pie.

Nombre de la actividad: Gol mano-pie.

Nombre original: "Gol mano pie".

Recuperado de: creación propia.

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito: Fortalecer el trabajo en equipo, el cuidado y respeto por los compañeros.

Organización preliminar y materiales: Se organizan cuatro grupos y se ubican dos grupos dentro de la mitad de la cancha de microfútbol y los otros dos, dentro de la otra mitad. Tener a disposición balones.

Descripción: Cada grupo debe pasar el balón golpeándolo con la cabeza y recibéndolo con las manos. Para hacer gol, debe poner el balón en el suelo y pegarle con el pie, el equipo contrario solo puede interceptar el balón cuando este en el aire.

Criterios de valoración:

- Trabajar en equipo.
- Integrar a todos los miembros de los grupos.
- Apoyar e interactuar con todos sus compañeros.

Variantes sugeridas:

- Plantear diferentes formas de pasar el balón: que en vez de pasarlo con las manos se pase con los pies, o en vez de meter el gol con el pie se meta con las manos, etc.
- **Pinceladas didácticas:**
- Plantear que “los goles” no serán el factor importante del juego, sino la ejecución y cumplimiento por las normas propuestas.



FIGURA 36. Reconocimiento del grupo.

Nombre de la actividad: Reconocimiento del grupo.

Nombre original: “Pasa balón”.

Recuperado de: <http://edufisrd.weebly.com/uploads/1/2/1/6/12167778/04-juegos-deportivos-cooperativos-con-pelotas.pdf>

Compilador: Luis Devia, Daniela Piñeros, Jennifer Ospina y Kevin Ramírez.

Propósito: Impulsar el reconocimiento entre todos los miembros del grupo.

Organización preliminar y materiales: el grupo se divide en cuatro grupos, dos de ellos realizan el trabajo en la mitad de la cancha de baloncesto y los otros dos grupos en la otra mitad. Tener a disposición uno a dos balones de espuma.

Descripción: La actividad consiste en completar la cantidad de pases indicados por el docente al inicio de la actividad; el balón no debe tocar el suelo y para poder pasarlo, se debe mencionar con tono de voz fuerte el nombre del compañero que recibe. También se debe proteger el balón del otro equipo.

Criterios de valoración:

- Seguimiento de instrucciones.
- Esfuerzo, trabajo en equipo y uso de estrategias.

Variantes sugeridas: Cambiar y/o rotar los grupos.

Pinceladas didácticas: Aclarar desde el principio de la actividad que no se trata de jugar baloncesto, encestar, o patear.



FIGURA 37. Llevar el objeto al otro extremo.

Nombre de la actividad: Llevar el objeto hasta el otro extremo.

Nombre original: "Sin dejar caer el objeto".

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/18zpx7wmcia6bd7ijwolk6gsttzcvtjp>

Compilador: Kevin Ramírez.

Organización preliminar y materiales: se organizan grupos de cinco o seis personas y se ubican por filas en un extremo de la cancha. Tener a disposición balones, platillos y conos.

Propósito: Promover el trabajo en equipo y el uso de estrategias comunicativas y de coordinación.

Descripción: el grupo debe llevar un objeto hasta el otro extremo de la cancha sin utilizar las manos. Se irá variando la parte del cuerpo con la cual deba ser llevado.

Criterios de valoración:

- Comunicación asertiva.
- Uso de estrategias.

Variantes sugeridas:

- Grupos más grandes para desarrollar la actividad.
- Desplazarse mientras va subiendo el objeto por el cuerpo.

Pinceladas didácticas: Se recomienda designar un jugador como líder del grupo, el cual estará por fuera y guiará mediante instrucciones y sugerencias la labor de sus compañeros.



FIGURA 38. El aro.

Nombre de la actividad: El aro.

Nombre original: "El aro por grupos".

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/18zpx7wmcia6bd7ijwolk6gsttzcjtj>

Compilador: Kevin Ramírez.

Organización preliminar y materiales: Se organizan grupos de cinco o seis integrantes y se ubican alrededor de un aro. Tener a disposición aros (preferiblemente de hule) y platillos.

Propósito:

- Fortalecer el trabajo en equipo.
- Incentivar el uso de estrategias.

Descripción: Se cierra un círculo alrededor del aro gracias a que cada integrante recarga sus brazos en los hombros de sus compañeros. Posterior-

mente, cada grupo debe subir el aro hasta sus cabezas sin ayudarse de las manos para finalmente ingresar al aro.

Criterios de valoración:

- El estudiante se comunica con sus compañeros.
- El estudiante crea estrategias para llevar a cabo la tarea.

Variantes sugeridas:

- Grupos más grandes para desarrollar la actividad.
- Desplazarse por el patio mientras va subiendo el aro.

Pinceladas didácticas:

- Se recomiendan aros de hule, ya que los aros de plástico se despegan y es más complicado realizar la tarea.
- Se recomienda designar un jugador como líder del grupo, el cual estará por fuera del círculo que rodea el aro y guiará mediante instrucciones y sugerencias la labor de sus compañeros.



FIGURA 39. Sentados en el tren.

Nombre de la actividad: Sentados en el tren.

Nombre original: "Carreras sentadas".

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/18zpx7wmciad6bd7ijwolk6gsttzcvtjp>

Compilador: Kevin Ramírez.

Organización preliminar y materiales: Conformar de dos a cuatro grupos con igual número de integrantes y ubicarlos por filas separadas a 2 metros de los demás grupos.

Propósito:

- Fortalecer las habilidades socio-emocionales de los estudiantes.
- Resaltar la importancia del trabajo individual y grupal.
- Motivar una buena convivencia.

Descripción: luego de conformar los grupos y disponerlos en el espacio, cada estudiante deberá sentarse uno detrás de otro de manera cercana y abrir sus piernas, ubicando sus pies a los lados del compañero de al frente, que a su vez deberá sujetar los tobillos del estudiante que ubicó sus pies al lado de él. Después de estar todos ubicados según las instrucciones dadas, por equipos deberán desplazarse hacia un punto de aproximadamente 10 metros de distancia sin soltar en ningún momento los pies de sus compañeros. En caso de que se suelten, el equipo deberá volver a iniciar la actividad.

Criterios de valoración:

- Trabajo en equipo.
- Desarrollo apropiado de la actividad.
- Coordinación grupal

Variantes sugeridas:

- Los estudiantes pueden empezar por parejas desde el inicio, unos 10 metros adelante esta otra pareja y así sucesivamente, hasta que sea un grupo numeroso el que llegue a la meta.
- Se pueden hacer relevos en donde la pareja que llega dé un toque en la espalda a la siguiente pareja, para que inicie su recorrido y así hasta que todas las parejas hagan el recorrido

Pinceladas didácticas:

- Se recomienda realizar la actividad en el pasto, o una superficie suave, ya que podrían romper o dañar su vestimenta.
- Elegir un espacio considerable para llevar a cabo la actividad.



FIGURA 40. Zorro astuto.

Nombre de la actividad: Zorro astuto.

Nombre original: "Zorro astuto".

Recuperado de: <https://www.fab.com.co/ensuciarse-hace-bien/juegos/diviertete-jugando-al-zorro-astuto.html>

Compilador: Kevin Ramírez.

Organización preliminar y materiales: Se ubica a un compañero (el "zorro astuto") al frente de sus demás compañeros.

Propósito: Integrar a todos los estudiantes del curso.

Descripción: El estudiante que sea escogido como "zorro astuto" (o el mismo maestro) tendrá que dar la espalda a sus compañeros e ir caminando hacia el otro extremo de la cancha o espacio designado. Cuando voltee a mirar a sus compañeros ellos tendrán que quedarse quietos y no moverse hasta que les dé la espalda nuevamente. Si se mueven, tendrán que volver al inicio y no tendrán oportunidad de ganar. Ganan los primeros que lleguen al otro extremo sin ser devueltos por el zorro astuto.

Criterios de valoración: Desempeño individual adecuado.

Variantes sugeridas:

- Puede ser más de un zorro astuto.
- Llegar al otro extremo por parejas.

Pinceladas didácticas:

- Se recomienda realizar esta actividad en un área considerable.
- Tener siempre un apoyo para la revisión de la actividad.



FIGURA 41. Agrupaciones por números.

Nombre de la actividad: Agrupaciones por números.

Nombre original: "Formar grupos por números".

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/18zpx7wmcia6bd7ijwolk6gsttzcvtjp>

Compilador: Kevin Ramírez.

Organización preliminar materiales: dispersar a los estudiantes por toda la cancha (que cada uno tenga su propio espacio).

Propósito: Fortalecer sus movimientos rápidos y su capacidad reacción.

Descripción: Los estudiantes correrán por todo el espacio dispuesto para la actividad. Al momento que el docente diga "grupos de tres", todos formarán el grupo respectivo, se saludaran y seguirán corriendo individualmente. Se irá cambiando el número de integrantes de cada agrupación.

Criterios de valoración:

- Desarrollo apropiado de la actividad.
- Disposición individual.

Variantes sugeridas: Que haya un mayor relacionamiento al momento de la agrupación (quizás por medio de una actividad).

Pinceladas didácticas:

- Realizar la actividad en una zona amplia, en la cual los estudiantes puedan desplazarse sin problemas y no se choquen unos a otros.
- Los estudiantes tienen que ir de manera individual, nadie puede permanecer en grupo.



FIGURA 42. El túnel sostenido por aros.

Nombre de la actividad: El túnel sostenido por aros.

Nombre original: "Túnel de aros".

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/18zpx7wmcia6bd7ijwolk6gsttzcvtjp>

Compilador: Kevin Ramírez.

Propósito: Fortalecer la cooperación entre equipos.

Organización preliminar y materiales: se harán equipos de cinco o seis personas. Tener a disposición aros y platillos suficientes.

Descripción: Uno de los integrantes del equipo sostiene un aro mientras los integrantes del equipo contrario, a la señal del docente, intentan pasar por el medio de este.

Criterios de valoración:

- Generación de estrategias.
- Agilidad en sus movimientos.
- Comunicación asertiva.

Variantes sugeridas:

- Disponer el aro de múltiples maneras.
- Inclusión de obstáculos al momento de atravesar el aro.

Pinceladas didácticas:

- Disponer de aros de hule (ya que los demás se pueden separar y afectar la actividad).
- Buena distribución espacial.



FIGURA 43. Tú número y corres.

Nombre de la actividad: Tú número y corres.

Nombre original: "Corre y agarra".

Recuperado de: <http://www.docenteca.com/Publicaciones/88-25-juegos-cooperativos-para-correr-clasificados-por-edades.html>

Compilador: Kevin Ramírez.

Organización preliminar: Se realizarán grupos de a cuatro o cinco personas y se forman hileras alrededor de un círculo central de la cancha de baloncesto (formando una cruz con los grupos). Tener a disposición conos, platillos y balones suficientes.

Propósito:

- Desarrollar la atención y la concentración.
- Fortalecer el trabajo en equipo.

Descripción: A cada integrante de los grupos se les dará un número, cuando se indique el número, los estudiantes con el número asignado deberán correr alrededor del círculo, regresar a su puesto e ir al centro del a tomar un balón de espuma.

Criterios de valoración:

- Trabajo individual y grupal.
- Seguimiento de instrucciones.

Variantes sugeridas:

- Salir del círculo en parejas o ternas.
- Salir del círculo en grupos de cinco personas (agarradas de la mano y sin soltarse).
- Realizar la actividad con un número mayor de personas (máximo 10 integrantes por grupo).

Pinceladas didácticas:

- Se recomienda realizar la actividad en un espacio lo suficientemente amplio, ya que tendrán que correr.
- Se recomienda realizar la actividad en un suelo blando, ya que pueden haber caídas.



FIGURA 44. De rodillas ante el balón.

Nombre de la actividad: De rodillas ante el balón.

Nombre original: "Pasamos la pelota de rodillas".

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/18zpx7wmcia6bd7ijwolk6gsttzytjp>

Compilador: Kevin Ramírez.

Organización preliminar: Se organizan grupos de cuatro o cinco personas. Tener a disposición balones suficientes.

Propósito:

- Trabajar en equipo.
- Desarrollar habilidades de comunicación y un liderazgo.

Descripción: Los estudiantes tendrán que hacer un círculo tomándose de las manos y con las rodillas en el suelo. A partir de esta postura, se deben pasar la pelota unos a otros. Es decir, sin soltarse de las manos ni levantar las rodillas del suelo.

Criterios de valoración:

- Participación en la actividad.
- Diseño de estrategias.

Variantes sugeridas: Ponerse de pie mientras se pasa el balón.

Pinceladas didácticas:

- No hacer grupos de más de 10 integrantes.
- La actividad puede realizarse tanto en espacios reducidos como en espacios amplios.



FIGURA 45. Cruzar el lago.

Nombre de la actividad: Cruzar el lago.

Nombre original: "Cruzar el río".

Recuperado de: <http://juegosmotoresef.blogspot.com/2009/04/sesion-juegos-motores-contenido.html>

Compilador: Luis Eduardo Devia Garrido.

Propósito: Actividades cooperativas usadas para un mejor desarrollo del bienestar emocional de los estudiantes, dichos ejercicios nos llevan a un trabajo en equipo y un cuidado por el compañero.

Organización preliminar y material: Prado o zona verde y aros.

Descripción: Se distribuye a los alumnos en dos equipos, cada equipo contará con un par de aros a su disposición. Gana el equipo que logre cruzar el río respetando las reglas: para avanzar, todos los alumnos tienen que

pasar el primer aro hacia delante e ir ingresando en él (el aro que queda libre hacia atrás será utilizado de la misma manera). para cruzar el río todos los alumnos del grupo deben estar siempre sobre los aros (no se pueden salir del este).

Criterios de valoración: Los niños cumplen con la debida interacción, trabajo en equipo y participan activamente en las actividades.

Variantes sugeridas: Cuclillas, arrodillados, sentados, o por parejas.

Pinceladas didácticas: Siempre que practiquemos estos ejercicios habremos de cuidar la integridad del compañero.



FIGURA 46. Espalda con espalda.

Nombre de la actividad: Espalda con espalda

Nombre original: "Espalda con tu número"

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/18zpx7wmcia6bd7ijjwolk6gsttzytjp>

Compilador: Kevin Ramírez.

Organización preliminar y materiales: Se organizan parejas a lo largo de la cancha y se dándose la espalda.

Propósito: Cooperación y participación.

Descripción: Cada fila tiene un número asignado (1 y 2), a la señal del docente, si dice 1, este sale a correr levantándose del suelo y llegando al otro extremo de la cancha sin dejar que su compañero toque su espalda (pasa de igual manera si el docente llama al número 2).

Criterios de valoración:

- Responsabilidad hacia la actividad.
- Postura correcta.
- Trabajo en equipo

Variantes sugeridas:

- Realizar la actividad acostados.

- Realizar la actividad con las manos arriba.
- Realizar la actividad cabeza con cabeza.

Pinceladas didácticas:

- Disponer de un espacio amplio.
- Estar atentos a todas las maneras de contacto.



FIGURA 47. Rueda loca.

Nombre de la actividad: Rueda loca.

Nombre original: "Ruleta loca".

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?V=ieghlqszoj8>

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito:

- Respetar al otro.
- Desarrollar una sana convivencia.

Organización preliminar y materiales: se divide el curso en cuatro grupos.

Descripción: Cada grupo se toma de las manos haciendo un círculo y escoge a un integrante con la función de atrapar. Este debe correr por fuera del círculo al tiempo que el grupo escoge a otro integrante con la función de huir y lo deja en el centro del círculo. Los compañeros deben ir girando el círculo para que el niño que está en el interior no sea tomado por el niño que esta por fuera. Los papeles van cambiando a medida que los integrantes sean atrapados o se cumpla un tiempo determinado (2 a 3 minutos).

Criterios de valoración:

- Trabajo en grupo.
- Diseño de estrategias.
- Cuidado por el compañero.

Variantes sugeridas: Establecer un tiempo estipulado para atrapar al compañero.

Pinceladas didácticas:

- Reducir el espacio del niño que debe atrapar.
- En esta actividad se sugiere tener cuidado con los niños ya que por evitar ser agarrados pueden agredir a los otros compañeros.



FIGURA 48. Sálvate como puedas.

Nombre de la actividad: Sálvate como puedas.

Nombre original: "Quemados".

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?V=gczeuvdlk10>

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito:

- Respetar al otro.
- Trabajar en grupo.

Organización preliminar y materiales: Se divide el curso en dos grupos. Disponer de balones (preferiblemente suaves).

Descripción: Hay un grupo sin balones dentro del círculo central de la cancha; el otro se encuentra alrededor del círculo, dispuesto para lanzar los balones hacia el grupo que está dentro del círculo, el cual no debe dejarse tocar por el balón.

Criterios de valoración:

- Trabajo en grupo.
- Diseño de estrategias.
- Cuidado y respeto por el compañero.

Variantes sugeridas: Cuando algún integrante del grupo que se encuentra dentro del círculo sea tocado por el balón, debe salir y ayudar a obstruir a los niños que lanzan los balones.

Pinceladas didácticas:

- Delimitar el espacio donde se va a realizar la actividad.

- Se recomienda tener cuidado con los niños, ya que es un juego en donde se lanza un objeto y pueden salir lastimados.
- Solo pueden lanzar el balón del tronco hacia abajo.



FIGURA 49. Recolecta de coletas.

Nombre de la actividad: Recolecta de coletas.

Nombre original: "Agarrar la cola".

Recuperado de: <https://www.vladimirklimsa.com/2012/04/juego-agarrar-la-cola-divertido.html>

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito:

- Respetar al otro.
- Trabajar en grupo.

Organización preliminar: Se divide el curso en dos grupos.

Materiales: Telas o pañoletas.

Descripción: Cada grupo deberá formar una hilera al agarrar de la cintura al compañero de adelante; el último de cada hilera, tendrá puesta la pañoleta en la parte de la espalda en un sitio donde no sea difícil de tomar, la idea de la actividad es quitar la pañoleta del contrario, pero no dejarse quitar la propia; cuando esta sea quitada el que portaba la pañoleta deberá pasar a parte de delante de la hilera y el primero pasara al final a portar la pañoleta.

Criterios de valoración:

- Trabajo en grupo.
- Diseño de estrategias.
- Cuidado por el otro.

Variantes sugeridas: Se puede dividir el grupo en más subgrupos para que los otros niños participen con mayor actividad.

Pinceladas didácticas: Delimitar el espacio donde se va a realizar la actividad.



FIGURA 50. Muralla china.

Nombre de la actividad: Muralla china.

Nombre original: "Muralla china".

Recuperado de: <https://bebechito.com/juegos/juegos-de-presecucion/>

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito: Fomentar el trabajo en grupo.

Organización preliminar: Inician dos personas.

Materiales: Ninguno

Descripción: Los dos niños que inician la actividad se posicionan en la mitad de la cancha para que el resto de los niños no puedan pasar al otro lado. Los dos niños que se encuentran en la mitad deben atrapar a cada niño que intente pasar, pero estos solo pueden desplazarse de manera lateral. Cada vez que atrapen a un niño, este se debe unir a la "muralla" hasta que todos se encuentren atrapados.

Criterios de valoración:

- Trabajo en grupo.
- Diseño de estrategias.

Variantes sugeridas:

- Se pueden hacer dos murallas.
- Cuando se vaya a agarrar al compañero se le debe tocar la cabeza

Pinceladas didácticas: Delimitar el espacio donde se va a posicionar cada niño (tanto para el que está atrapando como para los que no).



FIGURA 51. La ola.

Nombre de la actividad: La ola.

Nombre original: "La ola".

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?V=czgi80vkjcs>

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito: Fortalecer las relaciones entre los compañeros del curso y el trabajo en equipo.

Organización preliminar: Se divide el curso en dos grupos, cada grupo debe formar un círculo agarrados de la mano.

Materiales: Aros.

Descripción: Se le entrega un aro a cada grupo y cada integrante del grupo debe pasar por dentro del aro.

Criterios de valoración:

- Trabajar en equipo.
- Colaborar con el otro.
- Apoyar e interactuar con todos sus compañeros.
- Diseño de estrategias.

Variantes sugeridas:

- Incluir más de un aro en los grupos.
- Cambiar el sentido de dirección de los aros.
- Integrar los dos grupos.

Pinceladas didácticas:

- La actividad se puede realizar en una cancha de baloncesto o incluso en un salón de clases por si el clima no favorece; ya que no es necesario un espacio amplio.
- Si la cantidad de niños es bastante, se pueden hacer más de dos grupos para que la participación sea más activa.



FIGURA 52. Siameses.

Nombre de la actividad: Siameses

Nombre original: "Siameses"

Recuperado de: <http://juegosjuguetesymuchomas.blogspot.com/2014/12/juego-cooperativo-transporte-de-balon.html>

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito: Fomentar el apoyo, el trabajo y la conciencia grupal.

Organización preliminar: Formar parejas.

Materiales: Balón.

Descripción: Sin necesidad de usar las manos se debe transportar un balón hasta un espacio delimitado por el docente a cargo.

Criterios de valoración:

- Trabajo en grupo.
- Planeación e implementación de estrategias.

Variantes sugeridas: Unir las parejas para formar dos o tres grupos, y que estos busquen la forma de transportar el balón sin necesidad de usar las manos.

Pinceladas didácticas:

- Esta actividad se puede realizar en un espacio más amplio para que puedan trabajar activamente todos los estudiantes.
- Delimitar los espacios para que no se dispersen los niños.



FIGURA 53. Corre más rápido.

Nombre de la actividad: Corre más rápido.

Nombre original: "Corre más rápido".

Recuperado de: video tomado de Facebook.

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito: Fomentar el trabajo en equipo, la implementación y desarrollo de estrategias grupales.

Organización preliminar: se divide el curso en dos grupos y se ubican por hileras en la línea final de la cancha de baloncesto. El último de cada grupo tendrá un balón o un objeto.

Materiales: Balón u otro objeto.

Descripción: Los dos grupos se forman en hilera con las piernas separadas, el último de cada grupo es el que tiene el balón, este debe pasarlo hacia adelante por encima de la cabeza mientras va pasando a gatas por el medio de las piernas de sus compañeros, así deben ir pasando todos los integrantes del grupo para ir avanzando hasta llegar a un punto determinado por el docente a cargo.

Criterios de valoración:

- Implementación de estrategias.
- Integración de todos los miembros de los grupos.
- Trabajo en equipo.

Variantes sugeridas: Integrar dos balones o algún otro objeto, por ejemplo, globos.

Pinceladas didácticas:

- Delimitar los espacios para que los niños puedan trabajar sin chocarse con los demás grupos.
- Poner un líder en cada grupo, para que guíe a sus demás compañeros.
- Es una actividad que se puede realizar en el aula de clase.



FIGURA 54. Agarra el objeto.

Nombre de la actividad: Agarra el objeto.

Nombre original: "Agarra el objeto".

Recuperado de: https://www.google.com.co/search?Q=juegos+de+reaccion+para+ni%C3%B1os&source=lnms&tbn=isch&sa=x&ved=0ahukewjeq9qd6sdbahuom1kkhv59bo0q_aucigb&biw=1242&bih=557#imgrc=w7xwofholarivm:

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito: Promover el respeto por el oponente, la sana competencia y el apoyo grupal.

Organización preliminar: Formar parejas.

Materiales: Conos o platillos.

Descripción: los integrantes de la pareja se deben posicionar uno al frente del otro dejando un espacio entre ellos de aproximadamente un metro y medio, en la mitad de cada pareja se pondrá un cono o un platillo. Después, el docente indica una serie de instrucciones, como tocarse la cabeza, tocarse los pies, saltar en un pie, etc. Seguido de esto, se da la indicación de tomar el objeto ubicado al frente de ellos.

Criterios de valoración:

- Seguimiento de instrucciones.
- Capacidad de reacción.

Variantes sugeridas:

- Ampliar el espacio para que deban desplazarse desde más lejos hacia el objeto.
- Poner dos objetos diferentes, pero solo indicar la toma de sólo uno de ellos.

Pinceladas didácticas:

- En esta actividad se recomienda el respeto y la no agresión hacia el compañero; ya que es una actividad que implica un alto rango de movimiento.
- Delimitar los espacios para que los niños no se dispersen.



FIGURA 55. Transportadores de conos.

Nombre de la actividad: Transportadores de conos.

Nombre original: "Transportadores de conos".

Recuperado de: https://www.google.com.co/search?Biw=1242&bih=557&tbm=isch&sa=1&ei=a8qyw6ilg6bh5glw362gaw&q=juegos+de+coordinacion+para+ni%C3%B1os+con+objetos&oq=juegos+de+coordinacion+para+ni%C3%B1os+con+objetos&gs_l=img.3...256.8245.0.8741.19.14.3.0.0.0.740.3558.0j9j2j0j1j0j2.14.0...0...1c.1.64.img..2.0.0...0.dslfgviwkfq#imgrc=_bwo9wgsha459m:

Compilador: Daniela Piñeros y Jennifer Ospina.

Propósito: Reforzar el trabajo en grupal.

Organización preliminar: Se forman cuatro o cinco grupos de cinco o seis integrantes cada uno.

Materiales: Conos.

Descripción: los grupos conformados deben estar organizados en hileras; a cada grupo se le dará un cono, y el primero de cada grupo debe ponerse el cono en la cabeza, llevarlo hasta el punto determinado por el docente a cargo sin usar las manos y volver por el siguiente compañero de la hilera. Este, a su vez, debe colocarse el cono en la cabeza, ir junto con el primero hasta el punto determinado y volver por el siguiente de la hilera; en este punto, el integrante que ya hizo el recorrido dos veces se debe quedar; así sucesivamente, hasta que todos regresen.

Criterios de valoración:

- Seguimiento de instrucciones.
- Trabajo en grupo.
- Planeación e implementación de estrategias

Variantes sugeridas: Llevarse el cono a la cabeza sin usar las manos.

Pinceladas didácticas:

- Se puede trabajar en un espacio amplio.
- Delimitar el espacio para que los niños no se dispersen.
- Realizar grupos de pocos niños para que todos trabajen activamente.



FIGURA 56. Estatuas.

Nombre de la actividad: Estatuas.

Nombre original: "Las estatuas que no respiran".

Recuperado de: <http://www.educarueca.org/spip.php?Article641>

Compilador: Luis Eduardo Devia Garrido.

Propósito:

- Desarrollar el bienestar corporal y mental sin compararnos con las demás personas.
- Brindar calma, serenidad y energía.

Organización preliminar y material: Silbato.

Descripción: Todos los niños deben correr libremente por la cancha lo más rápido posible. A la señal del profesor se quedan totalmente inmóviles, con otra señal siguen corriendo libremente.

Criterios de valoración:

- Promueven la armonía entre cuerpo y mente.
- Tienen respuestas apropiadas frente a los estímulos emocionales.

Variantes sugeridas: Desplazarse por el espacio de diferentes formas (saltar, rodar, por parejas, etc).

Pinceladas didácticas: Siempre que practiquemos estos ejercicios habremos de cuidar con atención la respiración.



FIGURA 57. *Transportando globos.*

Nombre de la actividad: Transportando globos.

Nombre original: "Transportando globos".

Recuperado de: <http://educacionfisicafrangarcia.blogspot.com.co/2012/08/ud-coordinacion-dinamica-general.html>

Compilador: Luis Eduardo Devia Garrido.

Propósito: Desarrollar el trabajo en equipo.

Organización preliminar y materiales: Conos y globos

Descripción: Los estudiantes se encuentran divididos en dos grupos, con un globo por pareja. Ante la señal del docente, cada pareja deberá llevar el globo hasta el cono y volver a la fila. Lo anterior, sin usar las manos y con la parte del cuerpo que el docente indique.

Criterios de valoración:

- Transportar objetos de diferentes maneras.
- Desplazarse en el espacio de forma eficiente estableciendo acuerdos con su compañero.

Variantes sugeridas: Los estudiantes pueden realizar esta actividad implementando saltos en un pie, en cuclillas etc.

Pinceladas didácticas: Tener en cuenta las dimensiones espaciales para la disposición del grupo.



FIGURA 58. Cuerda caliente.

Nombre de la actividad: Cuerda caliente.

Nombre original: "Esquiva la cuerda".

Recuperado de: <http://educacionfisicafrangarcia.blogspot.com.co/2012/08/ud-coordinacion-dinamica-general.html>

Compilador: Luis Eduardo Devia Garrido.

Propósito: Desarrollar el trabajo en equipo y la coordinación.

Organización preliminar y materiales: cuerda.

Descripción: Se divide la clase en grupos de seis estudiantes. Cada grupo forma un círculo y uno de ellos se ubicará en el centro con una cuerda en la mano; éste hará girar la cuerda a ras de suelo con el objetivo de tocar a alguno de sus compañeros, el resto de alumnos tienen que saltar para esquivar la cuerda. Cuando el alumno del centro toca con la cuerda a otro, se cambia de rol.

Criterios de valoración:

- Trabajo en equipo
- Agilidad

Variantes sugeridas: Los estudiantes pueden realizar esta actividad implementando saltos en un pie.

Pinceladas didácticas: Visualizar el factor y desarrollo coordinativo de los estudiantes.



FIGURA 59. Cadenita.

Nombre de la actividad: Cadenita.

Nombre original: "La cadena".

Recuperado de: <http://educacionfisicafrangarcia.blogspot.com.co/2012/08/ud-coordinacion-dinamica-general.html>

Compilador: Luis Eduardo Devia Garrido.

Propósito: Fomentar la comunicación en equipo.

Organización preliminar y materiales: Ninguno.

Descripción: Un alumno se encarga de atrapar a los demás; cuando consiga hacerlo, la persona se le une y tratan de atrapar a los demás tomados de las manos. Así, sucesivamente, hasta que todos los alumnos estén en la cadena.

Criterios de valoración:

- El estudiante participa y se relaciona con sus compañeros.
- Realiza el ejercicio de la mejor manera posible.

Variantes sugeridas: Los estudiantes realizan esta actividad cogidos de gancho, o con una venda en los ojos.

Pinceladas didácticas:

- Recomendar a los estudiantes no hacer uso excesivo de la fuerza, ni salir de la zona demarcada.
- Desarrollar el juego en un espacio abierto y libre de obstáculos.



FIGURA 60. Tiro al cono.

Nombre de la actividad: Tiro al cono.

Nombre original: "Diez pases y dar al cono".

Recuperado de: <https://dexte.wikispaces.com/juegos+con+bal%c3%b3n>

Compilador: Luis Eduardo Devia Garrido.

Propósito: Fomentar la comunicación en equipo.

Organización preliminar y materiales: Disposición de la cancha de microfútbol, un balón y conos.

Descripción: Los alumnos se dividirán en dos equipos; el equipo que tenga el balón tiene que dar como mínimo 10 pases, una vez dados debe intentar lanzar y tirar los conos que se encuentran en la portería contraria.

Criterios de valoración:

- El estudiante participa y se relaciona con sus compañeros.
- Realiza el ejercicio de la mejor manera posible.

Variantes sugeridas: Se jugará con 3 balones a la vez, así los alumnos tendrán que estar atentos a más estímulos.

Pinceladas didácticas: Descubrir las distintas formas de lanzamiento.



FIGURA 61. Pelota caliente.

Nombre de la actividad: Pelota caliente.

Nombre original: "Pelota caliente".

Recuperado de: <http://burbujitaas.blogspot.com.co/2014/02/juegos-y-dinamicas-de-integracion-preescolar.html>

Compilador: Luis Eduardo Devia Garrido.

Propósito: Favorecer la participación, la comunicación y la integración de los estudiantes.

Organización preliminar y materiales: Pelota.

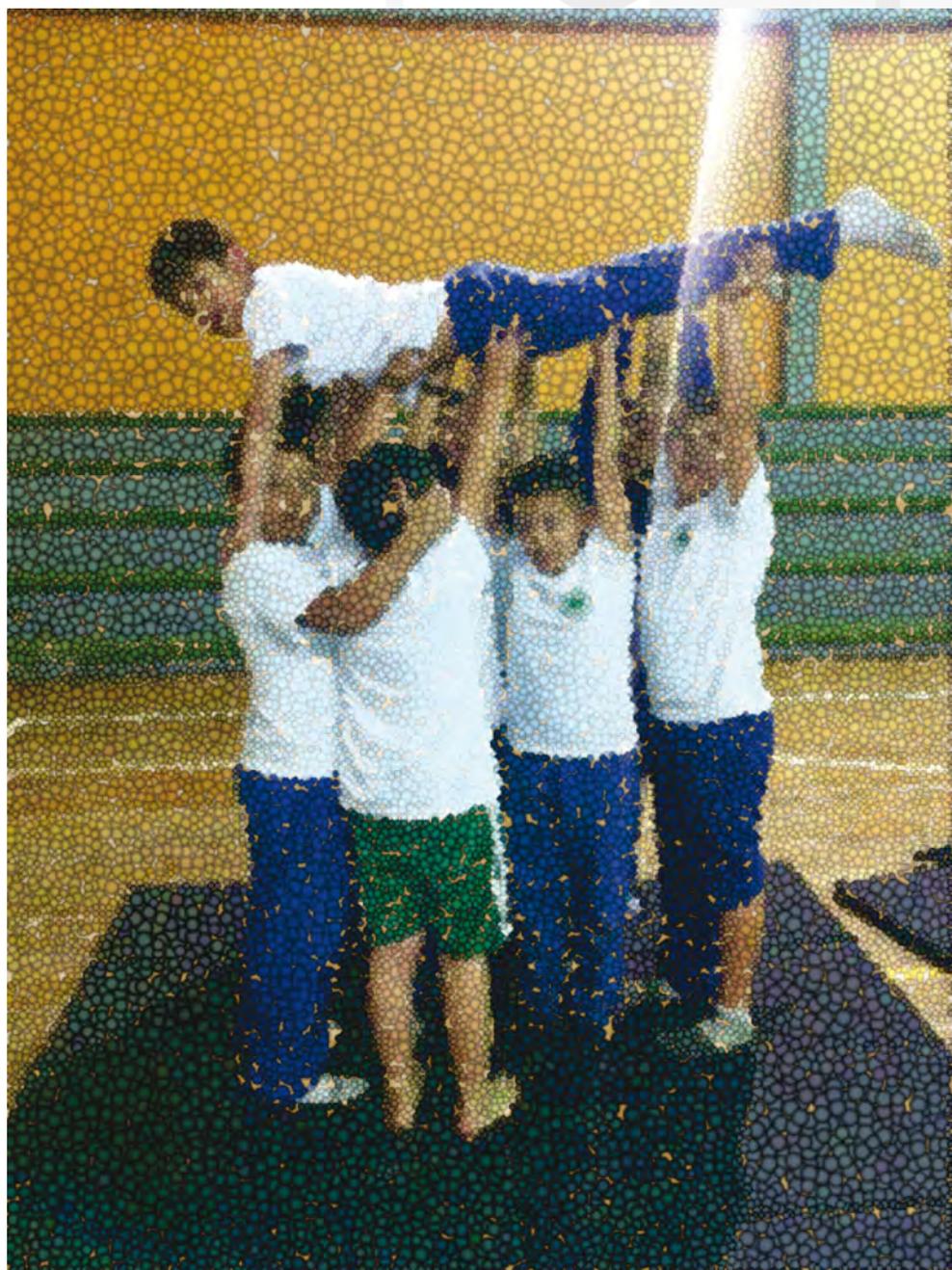
Descripción: El juego consiste en ir pasando o lanzando la pelota entre compañeros (sentados en círculo). Como la pelota "está caliente y quema" el pase debe hacerse lo más rápido posible. Mientras van pasando el objeto, cada uno deberá decir su nombre.

Criterios de valoración:

- El estudiante participa y se relaciona con sus compañeros.
- Interactúa en la clase de la mejor manera posible.

Variantes sugeridas: Decir el nombre, la edad, los hobbies, entre otras.

Pinceladas didácticas: Ayudar a que los niños logren adaptarse e integrarse de una forma segura y divertida a la clase de educación física.



TERCER CICLO

Esbozo de las características generales de niños y niñas del Ciclo III

Los estudiantes del ciclo 3 se ubican en la etapa del desarrollo conocida como "pubertad", un término empleado para identificar importantes cambios somáticos que se presentan debido a la maduración sexual tanto en hombres como en mujeres, sumado a una serie de ajustes importantes de tipo psico-social. De acuerdo con Céspedes (2008) en este período el cerebro logra nuevos desarrollos a nivel de conectividad neuronal, logrando una mayor velocidad en el procesamiento de la información y una mayor especialización funcional. El mismo autor señala que en su etapa inicial, este período "abre oportunidades" al estudiante para lograr cada vez mayores niveles de autonomía, debido a los roles que ahora le demanda su entorno; en los cuales requiere de una serie de decisiones que implican la capacidad de reflexionar y planificar sus acciones para conseguir una determinada meta.

De acuerdo con el planteamiento de Piaget (1955), esta es la etapa del pensamiento formal, es decir, la transición de la lógica del niño a la lógica del adolescente; en la cual lo real se subordina a lo posible, pues aparecen las conjeturas y las hipótesis; el pensamiento proposicional (entender y producir enunciados sobre situaciones reales o imaginarias); el razonamiento hipotético deductivo (capaz de formular supuestos, comprobarlos y sacar conclusiones); y el acceso al pensamiento científico y dominio de los esquemas operacionales formales.

Desde el punto de vista fisiológico, las hormonas sexuales estimulan la glándula pituitaria para secretar más hormona de crecimiento. Esto estimula las placas de crecimiento en las extremidades para que los huesos se alarguen. Debido a que hay cantidades más altas de hormonas del crecimiento liberadas durante la pubertad, la mayoría de los niños experimentan una serie de aceleraciones durante este período. Es importante tener en cuenta que los estudiantes en este ciclo pueden quedar temporalmente fuera del rango de crecimiento "normal", pero puede compensarlo en su próximo brote de crecimiento. Eventualmente, estas hormonas promueven la "maduración" del hueso, lo que significa que las placas de crecimiento se cierran y los huesos dejan de crecer. Por lo tanto, los niños que alcanzan la pubertad a una temprana edad, con frecuencia dejan de crecer.

Con respecto a los cambios físicos en las niñas, los senos y el vello púbico comienzan a desarrollarse más o menos al mismo tiempo (alrededor de

los 11 años). El periodo menstrual (o menstruación) comienza generalmente entre 2 y 2,5 años después del desarrollo mamario; es decir, entre los 13 y 13,5 años de edad (e incluso menos). En los niños, el pene se hace más grande, los testículos crecen y empieza a desarrollarse vello en la cara y el cuerpo.

A nivel cognitivo (*The Institute for Human Services for The Ohio Child Welfare Training, 2007*) el sujeto desarrolla la capacidad para pensar hipotéticamente: calcula las consecuencias de los pensamientos y acciones sin experimentarlas, considera una serie de posibilidades, y planifica el comportamiento como respuesta; pensar lógicamente: identifica y rechaza hipótesis o posibles resultados basados en la lógica; pensar hipotéticamente de forma abstracta; pensar en su propio pensamiento (introspección y al autoanálisis); tener perspectiva (comprender y considerar las perspectivas de los demás, y las perspectivas de los sistemas sociales); y solucionar sistemáticamente problemas (atacar un problema, considerar soluciones múltiples, planificar un curso de acción).

En el ámbito social, la misma organización identifica un distanciamiento psicológico con los padres; pero un importante nivel de identificación con el grupo de pares; estado social en gran parte relacionado con la membresía o pertenencia grupal, y la aceptación social, que implica ser independiente de los adultos. La adolescencia se trata de un momento vital caracterizado por la necesidad de diferenciarse, siendo frecuente que aparezca una ruptura o separación respecto a los adultos a cargo, y un cuestionamiento continuo de todo lo que hasta entonces se le ha inculcado. Se aumenta el número de entornos en los que la persona participa, así como el número de personas con las que interactúa, propiciando junto a los cambios hormonales el aumento en la capacidad de abstracción propia de la maduración cognitiva; algo que hará que experimente diferentes roles que le enseñaran qué le gusta y qué se espera de él o ella.

Se presenta una potenciación de la búsqueda de vinculación social y aparecen las primeras relaciones. El adolescente busca una identidad propia a la vez que un sentimiento de pertenencia al entorno social, intentando insertarse como parte de la comunidad y del mundo. Es la etapa del ciclo vital, en la cual una persona transita entre la niñez y la adultez, en medio de numerosos obstáculos que implican consolidar su personalidad, su identidad y su orientación sexual, desarrollarse moralmente, controlar sus impulsos, desarrollar y acogerse a ideologías, desarrollar el pensamiento abstracto, consolidar las relaciones con sus padres, hermanos y pares. (Palcios, 2019).

Competencias socio-emocionales para el Ciclo III

TABLA 4. Competencias socio-emocionales para el Ciclo III.

Competencia global: los estudiantes perciben, expresan y gestionan sus propias emociones, e interactúan positivamente con otros hacia la construcción de escenarios armónicos de convivencia			
CREAR	RECONOCER	ENTENDER	
<p>Crea mensajes asertivos como estrategia para comunicare con otros.</p> <p>Aprende a negociar soluciones a un problema y a asumir las responsabilidades que se desprendan.</p> <p>Define colectivamente un problema o reto motor para ser abordado desde la clase de Educación Física.</p> <p>Diseña e implementa estrategias colectivas en la solución de tareas de movimiento.</p> <p>Construye colectivamente manifestaciones expresivas corporales originales que permitan comunicar su visión de las realidades sociales.</p>	<p>Identifica los estados de divertimento que le proporcionan las diferentes actividades realizadas en clase.</p> <p>Reconoce el esfuerzo como un factor importante en la realización las prácticas corporales realizadas en clase.</p> <p>Realiza dibujos y relatos sobre lo realizado en clases, destacando las emociones y sentimientos (positivos o negativos) generados.</p>	<p>Identifica y practica habilidades de relación para el buen trato con sus pares en diferentes situaciones de la clase.</p> <p>Menciona, describe y sigue instrucciones y rutinas propias de la clase, poniendo de relieve la importancia de su propio cuidado y el de los demás.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

SIGNAR	EXPRESAR	REGULAR
<p>Da un nombre a las emociones y sentimientos que la actividad realizada en clase le ha generado.</p>	<p>Identifica y demuestra habilidades de comunicación respetuosa, apropiadas para la participación cooperativa en la Educación Física.</p> <p>Comprende señales verbales y no verbales en sus relaciones interpersonales.</p> <p>Expresa su postura frente a distintos estados emocionales intrapersonales e interpersonales.</p>	<p>Identifica y realiza diferentes roles mientras participa en clase, practicando habilidades de liderazgo y cooperación.</p> <p>Describe y demuestra practicas corporales que contribuyen al trabajo en equipo.</p> <p>Identifica y demuestra comportamientos positivos que muestran respeto por sí mismo y por los otros.</p> <p>Maneja sus emociones básicas y las respuestas que de ella se derivan.</p> <p>Propone y modifica metas de logro que implican esfuerzo basado en sus intereses y posibilidades.</p> <p>Identifica el liderazgo y el seguimiento colaborativo como habilidades sociales necesarias en la participación en clase.</p>



FIGURA 62. Fútbol 3.

Nombre de la actividad: Fútbol 3.

Nombre original: "Balón de fútbol tres".

Recuperado de: http://www.momjunction.com/articles/team-building-activities-games-and-exercises-for-teens_00375666/#gref

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Fomentar la atención y el trabajo en equipos.

Organización preliminar y materiales: Un campo amplio, tres balones de colores diferentes.

Descripción: En el campo se colocan arcos de fútbol (micro o "banquitas") en cada extremo. Se dividen a los estudiantes en dos equipos. Un balón de fútbol representará a los niños, el otro balón representará a las niñas, y el tercer balón de fútbol será mixto. Cada jugador debe saber claramente qué balones son para cada grupo. Si el jugador toca la bola equivocada a propósito, debe salir del juego por 2 minutos (tiempo fuera).

Criterios de valoración:

- Siguen las reglas establecidas.
- Acuerdan estrategias de trabajo conjunto.

Variantes sugeridas: En vez de jugar fútbol, es posible jugar "balonmano".

Pinceladas didácticas:

- Los mismos estudiantes pueden sugerir nuevas normas, sistemas de puntuación y formas de auto-regulación.
- No es recomendable hacer este juego con grupos grandes. Si tenemos muchos alumnos, es preferible jugar dos partidos aparte, cada uno con las reglas antes explicadas.



FIGURA 63. Fútbol en tres arcos.

Nombre de la actividad: Fútbol en tres arcos.

Nombre original: "Fútbol en tres arcos".

Recuperado de: construcción propia.

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Apoyar el liderazgo y la cooperación estudiantil.

Organización preliminar y materiales: Tres arcos de fútbol (móviles, pequeños, como arcos de banquetas o microfútbol, o tres "metas" hechas con cualquier objeto). De uno a tres balones.

Descripción: Se organizan tres equipos de forma que su conformación sea heterogénea. Se juega un partido de fútbol con sus reglas básicas. Cada equipo tiene su propio arco, al que hay que defender, y dispone de dos arcos contrarios en los cuales puede hacer goles. Una vez inicia el juego, y dependiendo de la cantidad de balones que hay en la cancha (se sugiere iniciar con uno solo) cada equipo deberá trazar una estrategia para defender y atacar los balones, habiendo tres equipos en ella.

Criterios de valoración:

- Antes del partido, los equipos se reúnen, establecen acuerdos y crean estrategias de juego.
- Colabora en la implementación de la estrategia definida por el equipo.

Variantes sugeridas:

- Se puede realizar el juego con otro tipo de deporte, por ejemplo, balonmano.
- Se puede variar el tamaño de los balones.
- Se puede, incluso, combinar deportes. Por ejemplo, tener un balón de fútbol y un balón de balonmano, y los jugadores reconocerán que al balón de fútbol se le patea, y al de balonmano se le avienta (en

cualquier caso, se trata de meter el balón en los arcos ajenos, y defender el propio).

Pinceladas didácticas:

- Si los grupos son numerosos, es mejor hacer dos o más canchas de juego.



FIGURA 64. Boca arriba-boca abajo.

Nombre de la actividad: Boca arriba-boca abajo.

Nombre original: "Boca arriba- boca abajo"

Recuperado de: <http://www.momjunction.com/articles/team-building-activities-games-and-exercises-for-teens>.

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Generar atención, concentración y espíritu de juego.

Organización preliminar y materiales: Vasos plásticos u otro objeto que se pueda colocar boca-arriba y boca-abajo (mientras más, mejor).

Descripción: Hay tres líneas divisorias en el suelo (generalmente las líneas finales y centrales del campo de basquetbol). Se divide al grupo en dos equipos, cada uno de ellos subdivididos en parejas: número 1 y número 2. Cada equipo inicia en las líneas finales opuestas, y a cada uno de ellos se les asigna una tarea: el primer equipo debe voltear boca-abajo todos los vasos que encuentre boca-arriba; y el segundo equipo debe voltear boca-arriba todos los vasos que encuentre boca-abajo. En la línea central se colocan los vasos (funciona bien con

pequeños conos de señalización, conocidos como "sapitos") en este orden: boca-arriba, boca-abajo. A la señal del profesor, el número 1 de cada equipo debe correr hacia los vasos o conos del centro y voltearlos (uno a la vez), según les corresponda, regresan a la línea de inicio y dan una palmada en la mano a su pareja, quien repite la actividad. Pasados dos minutos, el líder suena un silbato, lo que indica que no es posible voltear más vasos o conos. Se organizan los grupos cerca de la línea del centro para contar los vasos boca-arriba y los vasos boca-abajo. Se le asigna un punto al equipo que logró voltear más vasos.

Criterios de valoración:

- Reconoce el esfuerzo como un factor importante en la realización de las prácticas corporales.

Variantes sugeridas:

- Modificar las formas de desplazamiento, por ejemplo: hacia atrás, saltando, reptando, etc.

Pinceladas didácticas:

- Se pueden ubicar algunos estudiantes, como observadores, en la línea de centro, para que los demás jugadores no volteen más de un vaso a la vez.
- Recomiende a los estudiantes ser cuidadosos al momento de llegar a la línea de centro, pues pueden chocarse cabeza a cabeza con los compañeros del otro equipo.



FIGURA 65. El nido (1).



FIGURA 66. El nido (2).

Nombre de la actividad: El nido.

Nombre original: "The Nest".

Recuperado de: <http://www.momjunction.com/articles/team-building-activities-games-and-exercises-for-teens>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Fomentar la sana competencia y la cooperación.

Organización preliminar y materiales: Una pelota de tenis por grupo. Pajillas (10 por grupo), cinta adhesiva, lana (1m), papel periódico (una hoja grande por grupo).

Descripción: Se organizan grupos de cinco a siete integrantes. A cada grupo se les provee de 12 pajitas y 18 pulgadas de cinta adhesiva. Después se les da un tiempo de diez minutos para construir un contenedor o nido que pueda "amortiguar" una pelota de tenis (el "huevo") caída desde una altura de tres metros. Permita que el equipo seleccione a la persona (lanzador) que va a dejar caer el huevo al nido. Este lanzador tiene que pararse sobre una silla, sosteniendo la pelota de tenis a la altura de los ojos. Un jugador de cada grupo colocará su "nido" en el suelo, donde cree que caerá la bola. El lanzador deja caer el "huevo" con la idea de que este entre en el "nido" sin que se salga. Dele a cada equipo de tres a cinco intentos.

Criterios de valoración:

- Diálogo con los pares y establecimiento de acuerdos.

Variantes sugeridas:

- Puede hacer que el lanzador tenga los ojos vendados, de manera que el jugador que ubica el nido tenga una tarea más compleja.

Pinceladas didácticas:

- El juego funciona mejor en grupos pequeños.
- Haga que los grupos vayan observando y aplaudiendo los resultados de los demás equipos.



FIGURA 67. ¡No dejen caer los globos!

Nombre de la actividad: ¡No dejen caer los globos!

Nombre original: Frenesí en globo.

Recuperado de: <http://www.momjunction.com/articles/team-building-activities-games-and-exercises-for-teens>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Reconocimiento y respeto por los otros.

Organización preliminar y materiales: Globos en colores diferentes (el número de globos depende de la cantidad de alumnos).

Descripción: Cada jugador tiene su propio globo inflado. Deben mantenerlo en el aire, golpeándolo con las manos. A la señal del profesor, deben golpearlo un poco más fuerte, y buscar otro globo diferente al suyo, antes de que este caiga al suelo.

Criterios de valoración:

- Logra realizar la tarea sin chocar con ningún compañero ni entorpecer su desplazamiento.

Variantes sugeridas:

- Golpear el globo con otras partes del cuerpo.

Pinceladas didácticas:

- Recomiende a los estudiantes no romper los globos. Si es posible disponer de globos de colores variados, al dar la señal de cambio, los jugadores deben cambiar a un globo de color diferente.
- Previo al juego, se pueden hacer ejercicios por parejas y globos, para que los alumnos puedan explorar diferentes formas de manejar el globo en el aire.



FIGURA 68. Cruzando el río (1).



FIGURA 69. Cruzando el río (2).



FIGURA 70. Cruzando el río (3).

Nombre de la actividad: Cruzando el río.

Nombre original: Hot lava.

Recuperado de: http://www.empower.coop/index_Page3675.htm

Compilador: Pedro Galvis Leal

Propósito: Resolución de problemas a través de la cooperación y la comunicación.

Organización preliminar y materiales: Tapetes pequeños o algún tipo de material que puedan pisar, por ejemplo, colchonetas individuales o cartones.

Descripción: Se organizan equipos heterogéneos de 5-7 integrantes. Los estudiantes dispondrán de tres "rocas" (tapetes pequeños, o el material que se haya conseguido) con las cuales deben cruzar un caudaloso río (el patio de juego, de aprox. 15 metros de largo). A la señal, cada equipo debe trazar un plan y atravesar el río de forma ágil sin caer en él, ni pisarlo, utilizando para ello las tres "rocas", moviéndose de una a otra. Se pueden ayudar entre ellos, siempre y cuando ningún integrante toque el piso.

Criterios de valoración:

- Los integrantes de cada equipo hacen un plan de acción único y creativo. Todos apoyan el desarrollo de dicho plan.

Variantes sugeridas:

- Se puede complejizar la actividad vendando los ojos de uno o dos de sus integrantes.
- El recorrido no necesariamente debe ser plano; sino que se puede trazar un recorrido que implique subir, bajar, reptar, saltar.

Pinceladas didácticas:

- Se debe animar la creatividad motriz en los estudiantes, pero, al mismo tiempo, hay que cuidar que no se tomen decisiones riesgosas.



FIGURA 71. Confía en mí (1).



FIGURA 72. *Confía en mí (2).*

Nombre de la actividad: Confía en mí.

Nombre original: Confía en mí.

Recuperado de: <http://www.momjunction.com/articles/team-building-activities-games-and-exercises-for-teens>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Confianza.

Organización preliminar y materiales: Vendas para los ojos, objetos para crear los obstáculos, cronómetro.

Descripción: Divida el curso en grupos de 5. Deje que los estudiantes creen una pista con obstáculos con el material de que disponga en el Colegio (incluso pueden crear dos). Hay que vendar los ojos de cuatro integrantes, y permitir que el quinto jugador (sin venda) los guíe por la pista. Asigne un tiempo límite para realizar el recorrido. Cuando el grupo termine el recorrido, pueden cambiar de roles.

Criterios de valoración:

- Los jugadores asumen el rol asignado de forma positiva. Al jugar el rol de guía tiene en cuenta a todos sus compañeros y los orienta comunicándose de forma clara y precisa.

Variantes sugeridas:

- Se puede realizar la actividad con menos personas, pero ubicando a todos los guías al final del recorrido, sin permitirles que vayan acompañando a su compañero "ciego". En este caso, se presentarán confusiones pues todos los guías estarán gritando instrucciones a su compañero ciego, con lo que deberán establecer una estrategia de juego que los diferencie de los demás.

Pinceladas didácticas:

- Tenga en cuenta que el recorrido ha de ser seguro, aunque retador.



FIGURA 73. Soga marina.

Nombre de la actividad: Soga marina.

Nombre original: Tira y afloja.

Recuperado de: <http://www.momjunction.com/articles/team-building-activities-games-and-exercises-for-teens>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Trabajo en equipo.

Organización preliminar y materiales: Una soga gruesa, preferiblemente de fique.

Descripción: El grupo se divide en subgrupos. Se juega en turnos de dos grupos a la vez. Cada equipo toma la mitad de la soga (desde el centro hacia atrás) y se ubican enfrentados, dejando entre ellos una línea. Al tocar el silbato, los equipos tienen que tirar de las cuerdas hasta que su último jugador (el que esté en el extremo de la soga) llegue a una meta definida (generalmente a unos 10 metros).

Criterios de valoración:

- Los integrantes del equipo establecen una estrategia de juego.
- Cada integrante colabora decididamente en la tarea grupal.

Variantes sugeridas:

- Se pueden hacer grupos chicos o grupos grandes, ello depende del tamaño y resistencia de la soga.

Pinceladas didácticas:

- Resulta muy importante organizar grupos heterogéneos (hombres-mujeres, altos-bajos, etc.)



FIGURA 74. Formas con la cuerda.

Nombre de la actividad: Formas con la cuerda.

Nombre original: Crope shapes.

Recuperado de: <http://www.games4youthgroups.com/mixed-games/Rope-shapes.html>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Trabajo en equipo, creatividad.

Organización preliminar y materiales: Cuerdas.

Descripción: Se organizan equipos de 5-7 integrantes. Cada equipo recibe una cuerda larga (10 metros de largo). Los jugadores se distribuyen uniformemente a lo largo de la cuerda y se aferran a ella. Se debe formar una cierta forma en el comando sin que nadie suelte la cuerda. Las formas posibles son: un cuadrado, una figura de 8, un círculo, un óvalo, una letra o una estrella. No se puede hablar.

Criterios de valoración:

- Se relaciona con sus pares para llegar a metas y estrategias comunes. Construye colectivamente estrategias de juego.

Variantes sugeridas:

- Se puede realizar con los ojos vendados, y en este caso sí se puede hablar.

Pinceladas didácticas:

- Se puede iniciar dando instrucciones exactas acerca de la forma deseada, pero luego se dan indicaciones más generales, por ejemplo: hacer la forma de un animal terrestre, de un animal marino, de un medio de transporte, etc.
- También se les puede preguntar a los estudiantes qué figura desean realizar.



FIGURA 75. Carretillas (1).



FIGURA 76. Carretillas (2).

Nombre de la actividad: Carretillas.

Nombre original: Carrera de carretilla.

Recuperado de: <http://www.games4youthgroups.com/mixed-games>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Solución de problemas, diálogo con pares.

Organización preliminar y materiales: Campo abierto, preferiblemente césped. Algunos objetos para colocarlos como obstáculos.

Descripción: Se divide al grupo en parejas. Un compañero de equipo desempeñará el papel del conductor y el otro tiene que desempeñar el papel de carretilla. El conductor necesita sostener los tobillos de la carretilla mientras camina con las manos. Deben cruzar un recorrido con obstáculos.

Criterios de valoración:

- Sortear los desafíos sin que la carretilla se caiga. El conductor es cuidadoso con su compañero.

Variantes sugeridas:

- La carretilla puede estar con los ojos vendados, con lo que el papel del conductor es más complejo. Los estudiantes pueden variar la organización de los obstáculos.

Pinceladas didácticas:

- Es importante hacer previamente algunos ensayos en donde el conductor aprenda a “manejar” la carretilla, pues suele suceder que se empuja y se hala demasiado.

Nombre de la actividad: Baloncesto sentado.

Nombre original: Pelota sentada.

Recuperado de: <http://www.juegosedufisica.com/2007/08/juego-pelota-sentada.html>

Compilador: Pedro Galvis leal

Propósito: Integración, dialogo.

Organización preliminar y materiales: Una cancha amplia. Balones, cesto (caneca), sillas

Descripción: El juego se jugará en rondas. Los participantes se dividen en dos equipos. Al comienzo de la primera ronda, los jugadores pueden colocar sus sillas en una posición en un tiempo corto. No pueden mover las sillas de su lugar después de colocadas. Luego, los compañeros de equipo deben pasarse el balón entre ellos, sin ser interceptados por el equipo contrario. Después de hacer el pase, el jugador puede lanzar la pelota a la canasta.

Criterios de valoración:

- Los estudiantes cooperan activamente para el logro de una meta compartida.

Variantes sugeridas:

- Utilizar más de una cesta (caneca) para hacer el juego más dinámico.

Pinceladas didácticas:

- Recomiende al grupo no ponerse de pie sobre las sillas. Se pueden delegar algunos estudiantes para hacer las veces de árbitros y para colaborar trayendo el balón cuando este se salga de la zona de juego. Luego ellos cambian de lugar con algunos jugadores.



FIGURA 77. Cruce peligroso.

Nombre de la actividad: Cruce peligroso.

Nombre original: Cruce giratorio.

Recuperado de: <http://www.games4youthgroups.com/mixed-games/Crossed-roundabout.html>

Compilador: Pedro Galvis Leal

Propósito: Trabajo en equipo. Sincronización con el (los) otro (otros).

Organización preliminar y materiales: Cuerda o tiza.

Descripción: Se organizan dos filas de 8-10 jugadores, en hilera, desde dos lugares del campo, de manera que cuando los grupos inicien a marchar, se encuentren en el centro. Todos tratan de mantener una distancia prudente con la persona que está delante y detrás. Debe asegurarse de que no haya colisiones en el punto de cruce. Después de una ronda lenta, el tiempo puede aumentarse.

Criterios de valoración:

- Establecen acuerdos con los otros. Muestran sincronía grupal.

Variantes sugeridas:

- Variar el tipo de desplazamiento (de lado) y el tiempo, mediante una cierta melodía muy marcada. No es necesario que las trayectorias del desplazamiento sean rectas: se puede marcar sobre el terreno diferentes trayectorias, por ejemplo, en espiral, o cierto número de tiempos hacia adelante y luego hacia atrás.

Pinceladas didácticas:

- Debemos lograr que cada grupo respete primero el tiempo de la marcha lenta y las distancias con los demás compañeros, luego sí se puede intentar el cruce con otro grupo; primero lento y luego más rápido. Una vez manejadas las destrezas espacio-temporales y los acuerdos grupales, se les puede pedir a los grupos que generen o creen sus propias trayectorias y establezcan sus propias melodías.



FIGURA 78. Dedos de acero.

Nombre de la actividad: Dedos de acero.

Nombre original: Meter stick.

Recuperado de: <http://www.games4youthgroups.com/mixed-games/Meter-stick.html>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Cooperación, colaboración.

Organización preliminar y materiales: Bastón de madera por grupo. Obstáculos diversos a lo largo de un recorrido.

Descripción: Se organiza una pista de obstáculos a lo largo del campo; y se divide al grupo en equipos. Cada equipo (4-7 estudiantes) solo puede tocar un palo de madera con un dedo extendido. Este puede levantarse y bajarse mientras el grupo intenta atravesar una carrera de obstáculos sin dejar caer el elemento ni agarrar el palo con otra parte del cuerpo. Un árbitro vigila el proceso para verificar que todos los miembros del grupo permanezcan en contacto con el palo. Si un grupo no acata las reglas, se ordena regresar al inicio de la pista.

Criterios de valoración:

- El grupo acata las normas establecidas. Los integrantes del grupo dialogan y establecen un plan de acción que intentan seguir.

Variantes sugeridas:

- El juego se complejiza si solo 1 integrante puede ver la pista de obstáculos y el resto están con los ojos vendados.

Pinceladas didácticas:

- Se debe insistir en que el éxito de la tarea no es hacerlo rápido, sino hacerlo bien, es decir, no dejar caer el palo y seguir las normas. En este tipo de tareas conjuntas no es preciso establecer un ganador y un perdedor, pues, al intentarlo, todos son ganadores.



FIGURA 79. Caminar sobre una tabla (1).



FIGURA 80. Caminar sobre una tabla (2).

Nombre de la actividad: Caminar sobre una tabla.

Nombre original: Caminar sobre una tabla.

Recuperado de: <https://penitenciasyretos.blogspot.com/2017/04/leccion-de-juegos-en-equipo.html>

Compilador: Pedro Galvis Leal

Propósito: Definen colectivamente estrategias para solucionar un problema motor.

Organización preliminar y materiales: Dos tablas resistentes, de las cuales salen cuerdas fuertes en donde se ajustan los pies de los participantes.

Descripción: Este es uno de los juegos cooperativos y en equipo más conocidos y practicados. Se toma una tabla y se adapta para que tres o más personas puedan subirse sobre ella y amarrarse los pies. Para eso le pueden adaptar unas correas, cuerdas, o lo que tengan a mano. Luego, de manera coordinada, deben avanzar hasta la meta y obtener los puntos para su equipo.

Criterios de valoración:

- Los integrantes de cada equipo dialogan y logran constituir acuerdos para desplazarse hacia la meta establecida, atendiendo al cuidado de sí y de los otros. (no caerse).

Pinceladas didácticas:

- Puede colocar algunos obstáculos sencillos a lo largo del recorrido, e ir complejizando poco a poco esta tarea. También se puede realizar el recorrido con los ojos vendados, siempre y cuando el recorrido no presente riesgo para la salud.

Nombre de la actividad: Apagar el incendio.

Nombre original: Coordinación del cubo.

Recuperado de: <http://www.games4youthgroups.com/mixed-games/Bucket-co-ordination.html>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósitos:

- Solución de problemas de forma grupal.
- Diálogo.

Organización preliminar y materiales: botellas plásticas de gaseosas grandes recortadas en su punta, atadas con varias cuerdas o pita en la parte superior, y con agujeros pequeños en la parte inferior.

Descripción: Se organizan equipos de 8-10 jugadores. Cada equipo dispone de dos platones o cubos grandes, uno con agua y uno vacío. Se les informa que deben “apagar un incendio” llevando agua de un balde a otro de la manera más eficiente en un tiempo determinado (se sugieren 3 minutos por intento). A la orden del líder, cada equipo toma las cuerdas o pitas que están atadas a la botella, y solo manejando la tensión de estas deben introducir la botella en el platón con agua, llenarlo, sacarlo, transportarlo al otro platón y depositar el agua. La operación se repite tantas veces como se pueda en el tiempo establecido. Al finalizar cada intento, se puede medir la cantidad de agua depositada por cada equipo.

Criterios de valoración:

- Los integrantes de cada equipo se comunican efectivamente con sus compañeros para poder realizar la tarea. Si en las reglas del juego se define un capitán por equipo, este ha de liderar la labor cooperativa de sus compañeros.

Variantes sugeridas:

- Es posible realizar el mismo juego sin hablar, de forma que el grupo se comunique solamente con su expresión corporal.

Pinceladas didácticas:

- Siempre que se trata de actividades con agua, es recomendable avisar previamente a las casas, para que los estudiantes traigan una toalla y ropa de cambio. De todas formas, ha de recomendarse al grupo abstenerse de hacer bromas con el agua.



FIGURA 81. *Rescate del tesoro* (1).



FIGURA 82. *Rescate del tesoro* (2).

Nombre de la actividad: Rescate del tesoro.

Nombre original: Lago ácido.

Recuperado de: <http://www.games4youthgroups.com/mixed-games/Acid-lake.html>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Trabajo en equipo. Diálogo. Ingenio.

Organización preliminar y materiales: Sogas resistentes, contar con árboles firmes en donde sujetar las sogas, objetos pequeños.

Descripción: Para comenzar, se demarca un círculo con una cuerda, idealmente con un diámetro de 5 a 7 m. (el "lago"). En el medio se colocan varios objetos (monedas o cualquier cosa pequeña). Previamente, se han tensado cuerdas muy resistentes y gruesas entre varios árboles a unos 150 cm del suelo, cuyas trayectorias pasan por el "lago", como haciendo una telaraña sobre él. El objetivo es cruzar lago sin tocar el suelo mientras que al mismo

tiempo se recupera el tesoro. Para iniciar el juego, se organizan varios equipos, los cuales pueden iniciar desde diferentes puntos del lago (diferentes árboles) y a la señal del profesor, se cuelgan de la soga, avanzan buscando una moneda, la toman, y regresan a su equipo para depositarla en un “cofre” (una caja de cartón). Cuando el primer jugador quipo regrese con una moneda, debe iniciar su recorrido el 2º jugador, y así sucesivamente, hasta que no haya más monedas en el lago.

Criterios de valoración:

- Cada equipo dialoga previamente para definir una estrategia de juego. Cada equipo anima la labor de cada uno de sus integrantes.

Variantes sugeridas:

- Se pueden colocar objetos diferentes sobre el lago, advirtiendo que cada objeto tiene un valor diferente.

Pinceladas didácticas:

- Antes de realizar este juego, es preciso que los estudiantes se hayan entrenado en las técnicas específicas para subir a la soga y moverse en ella (rapel).



FIGURA 83. El guía (1).



FIGURA 84. El guía (2).



FIGURA 85. El guía (3).

Nombre de la actividad: El guía.

Nombre original: Curso de vallas con los ojos vendados.

Recuperado de: <http://www.games4youthgroups.com/mixed-games/Hurdle-course-blindfolded.html>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Confianza. Cuidado del otro.

Organización preliminar y materiales: Vendas para los ojos

Descripción: Antes de que comience el juego, divida al grupo en parejas. Uno de ellos irá vendado para que realmente no pueda ver nada. Solo entonces el profesor explica de qué se trata este juego. El objetivo para los niños con los ojos vendados es llegar a la meta, evitando todos los obstáculos en su camino. Cada niño con los ojos vendados es apoyado por su respectivo compañero. Sin embargo, quien debe dar las instrucciones adecuadas, evitando tocar a su compañero

Criterios de valoración:

- La pareja establece un diálogo claro y fluido.

Variantes sugeridas:

- El niño debe “navegar” con su compañero ciego sin hablar, solamente emitiendo un sonido acordado por los 2 (un aplauso, un silbido) de manera que pueda seguirlo con facilidad.

Pinceladas didácticas:

- Se le puede asignar a los guías la organización de los obstáculos, mientras que los jugadores “ciegos” permanecen esperando el inicio de la actividad. Debe recomendarse el cuidado del otro, y evitar tomar riesgos innecesarios, así como diseñar obstáculos insalvables.



FIGURA 86. *Dejarse ir (1).*



FIGURA 87. *Dejarse ir (2).*

Nombre de la actividad: Dejarse ir.

Nombre original: Dejarse ir.

Recuperado de: <http://www.games4youthgroups.com/mixed-games/Letting-yourself-go.html>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Confianza, cuidado del otro.

Organización preliminar y materiales: Colchonetas, 1 silla por grupo.

Descripción: Este juego requiere una gran confianza en el grupo. Se divide el curso en equipos de siete niños cada uno. Para estar seguro, se ubican colchonetas suaves debajo de la zona de "caída". Un niño se para en una silla, dándole la espalda a las colchonetas, en donde están sus compañeros en dos filas, uno frente al otro. Tan pronto como el líder del equipo da una señal, todos extienden sus manos y por lo tanto construyen una superficie sobre la cual el niño debe caer (de espalda, con las manos sobre el pecho y completamente recto). Si los participantes han pasado varias veces y confían uno en el otro, pueden caer de un lugar un poco más alto.

Criterios de valoración:

- Poco a poco, cada estudiante va ganando confianza en sí mismo y en los compañeros. Caen de forma plana, sin flexionar rodillas ni cadera.

Variantes sugeridas:

- Con los ojos cerrados

Pinceladas didácticas:

- Este trabajo ha de realizarse de forma secuencial, de lo simple a lo complejo, luego de hacer recomendaciones muy serias a los estudiantes sobre el cuidado del otro. Al inicio he preferido realizarlo con los estudiantes recibiendo a quien se arroja en una colchoneta sostenida por todos.



FIGURA 88. Equilibrio en bancos.

Nombre de la actividad: Equilibrio en bancos.

Nombre original: Equilibrio en bancos.

Recuperado de: <http://www.games4youthgroups.com/mixed-games/Balancing-on-benches.html>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Cooperación.

Organización preliminar y materiales: Una banca sueca. Colchonetas.

Descripción: Se divide al grupo en equipos de cinco a diez participantes. A continuación, todos los niños deben pararse en un banco, haciendo una hilera (a los lados del banco se colocan las colchonetas). El último niño intenta pasar adelante, con la ayuda de todos sus compañeros. No tiene permitido pisar el piso. Todo lo demás está permitido. Por ejemplo, se le permite escalar por encima o alrededor de los otros niños. Tan pronto como un jugador está del otro lado, quien ahora está de último puede comenzar. Si él cae al piso, el grupo tiene que comenzar todo de nuevo.

Criterios de valoración:

- El grupo está pendiente del ayudar al ejecutor del desplazamiento. Los integrantes del grupo se animan unos a otros.

Variantes sugeridas:

- Los integrantes con los ojos vendados.

Pinceladas didácticas:

- Previo a este juego, se han realizado trabajos de equilibrio.



FIGURA 89. El trineo (1).



FIGURA 90. *El trineo* (2).

Nombre de la actividad: El trineo.

Nombre original: Moving the sled.

Recuperado de: <https://thephysicaleducator.com/game/smaug-jewel/>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Trabajo colaborativo.

Organización preliminar y materiales: Aros.

Descripción: Se organiza el grupo en equipos de 5 integrantes, en hileras detrás de una línea de salida; cada estudiante dentro de su propio aro. A la señal, el último integrante de la hilera debe desplazarse hacia adelante pisando los aros de sus otros integrantes, mientras que ellos, con sus pies, arrastran por el piso el aro del este participante. Deben llegar adelante: aro por un lado y jugador, por otro. Cuando esto suceda, puede pisar dentro de su aro. Ahora, quien queda de último en la fila debe repetir la operación, hasta llegar a la línea de meta.

Criterios de valoración:

- Los integrantes de cada equipo colaboran para que su compañero logre realizar la tarea sin salirse de los aros.

Variantes sugeridas:

- El último jugador, que es quien debe desplazarse hacia adelante, puede hacerlo de diferentes formas, por ejemplo, entre las piernas de sus compañeros.
- Se puede realizar un recorrido en donde el primero de cada grupo vaya recogiendo diferentes elementos.

Pinceladas didácticas:

- En este tipo de juegos cooperativos reglado se debe insistir en que lo importante es el trabajo conjunto, organizado y participativo. En este caso, "ganar" es sinónimo de divertirse con el grupo.



FIGURA 91. *El tesoro de Smaug (el dragón).*

Nombre de la actividad: El tesoro de Smaug (el dragón).

Nombre original: Smaug's Jewel.

Recuperado de: <https://thephysicaleducator.com/game/smaug-jewel/>

Compilador: Pedro Galvis Leal

Propósito: Comunicación, sincronización, trabajo en equipo.

Organización preliminar y materiales: Conos demarcando un círculo, un objeto suave (por ejemplo: balón de espuma)

Descripción: Se organiza un círculo con conos y coloca un objeto suave (por ejemplo, espuma) en el medio (esta es la "joya"). Un jugador se ubica en cada cono (esta es su base) y se le asigna un número, de 1 a 3 (Habrá varios jugadores 1, varios 2 y varios 3). Un jugador es seleccionado como Smaug (un dragón) y se ubica en el centro del círculo. Su tarea es cuidar su joya.

El líder llama un número (1, 2 o 3) y los jugadores que tienen ese número deben tratar de tomar el tesoro sin ser tocados por Smaug. Los jugadores deben trabajar juntos para tratar de robar la joya y volver a su base sin ser tocado. Si un jugador es tocado, el turno de ese equipo termina.

Criterios de valoración:

- Los integrantes del grupo trabajan de forma colaborativa para realizar la tarea.

Variantes sugeridas:

- Con un grupo más numeroso se puede organizar un círculo más grande y dos dragones.

Pinceladas didácticas:

- Es recomendable cambiar de roles con frecuencia.
- No sobran las recomendaciones para evitar el uso de fuerza exagerada.



FIGURA 92. El Iceberg se derrite (1).



FIGURA 93. El Iceberg se derrite (2).



FIGURA 94. El Iceberg se derrite (3).

Nombre de la actividad: El iceberg se derrite.

Nombre original: Iceberg.

Recuperado de: <https://thephysicaleducator.com/game/iceberg/>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Comunicación · Trabajo en equipo.

Organización preliminar y materiales: Se puede jugar en un gimnasio, un salón grande o al aire libre. Por el piso se dejan sueltas varias superficies que se puedan pisar (tapetes, hojas de periódico etc.), que se puedan doblar.

Descripción: Se divide el grupo en equipos de 4 a 6 personas. A cada equipo se le entrega una hoja grande que hará las veces de "iceberg" (por ejemplo, sábana vieja, mantel). Los equipos ponen su "iceberg" en el suelo. En la señal del maestro, los equipos deben pararse en su iceberg. Ningún jugador puede tocar fuera del área. Los equipos se bajan de su iceberg y lo doblan por la mitad. Cuando el profesor diga "El Iceberg se derrite", el grupo completo debe correr a otro iceberg, diferente del suyo. La clase continúa en

este proceso a medida que su hoja se hace cada vez más pequeña con cada pliegue (como un Iceberg que se está derritiendo).

Criterios de valoración:

- Cada equipo idea diferentes formas para lograr pararse en el iceberg sin tocar fuera de este.

Variantes sugeridas:

- El juego se puede realizar sin necesidad de disponer de grupos fijos. En este caso, el profesor dice "Se derrite el iceberg, y van en grupos de...4".

Pinceladas didácticas:

- Observe que todos los estudiantes se desplacen por el terreno cuando tengan que cambiar de iceberg, y sugiera que trabajen siempre con personas diferentes a sus amigos.



FIGURA 95. Súper Hockey (1).



FIGURA 96. Súper Hockey (2).

Nombre de la actividad: Súper hockey.

Nombre original: Copa Mundial.

Recuperado de: <https://thephysicaleducator.com/game/world-cup/>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Comunicación · Sincronización · Trabajo en equipo

Organización preliminar y materiales: recorrido delimitado en un espacio plano, palos de madera, pelota playera.

Descripción: El grupo se divide en equipo de 6 personas, y a su vez, ellas están organizadas por parejas. El objetivo del juego es llevar una pelota (grande, playera) a lo largo de un recorrido predeterminado, lo más rápido posible, sin permitir que la pelota salga de la "carretera", para lo cual cada pareja dispone de un palo de escoba o "stick". A cada equipo se le da un punto de partida en un determinado sector del recorrido. Cuando el líder

dé la señal, la primera pareja de cada equipo debe conducir la pelota sin dejarla salir del recorrido. Cuando termine su circuito, le entrega los palos y la pelota a la segunda pareja, y ella a la tercera. Nadie puede tocar la pelota con sus manos o cualquier otra parte del cuerpo.

Se pueden ubicar algunos jueces a lo largo del recorrido, para que, si la pareja deja salir la pelota o la toca con otra parte diferente del palo, deban volver al punto de partida.

Criterios de valoración:

- Cada pareja se sincroniza para logra que la pelota rueda pro dentro de la trayectoria trazada. Comunicación asertiva.

Variantes sugeridas:

- La conducción de la pelota puede ser individual, pro parejas o tríos.

Pinceladas didácticas:

- El agarre del palo debe ser amplio, es decir, una mano arriba y otra cerca del otro extremo, para logra mayor control del bastón y evitar que se golpeen.



FIGURA 97. Carrera de orugas.

Nombre de la actividad: Carrera de orugas.

Nombre original: Caterpillar riot.

Recuperado de: <https://thephysicaleducator.com/game/caterpillar-riot/>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Trabajo en equipo, comunicación.

Organización preliminar y materiales: Aros.

Descripción: Los estudiantes están en equipos de 5-6. Cada equipo se para en línea inicial, cada quien parado en un aro (los aros deben tocarse). Cada equipo se llama oruga.

El objetivo del juego es recoger la mayor cantidad de objetos del suelo haciendo avanzar a su oruga.

Para avanzar, el último jugador en la línea va pasando su aro hacia la parte delantera de la oruga, pisando únicamente dentro de los aros de sus compañeros, y así logra pasar su aro vacío al frente, avanzando de esta manera un paso. Ahora, el jugador que ha quedado de últimas en la fila repite el proceso.

Al mismo tiempo que la oruga se mueve, el jugador que va quedando de primeras puede ir recogiendo los objetos y recolectados a lo largo del juego. El juego termina cuando ya no quedan más objetos en el suelo. Al finalizar el juego, se cuentan el número de objetos recogidos por cada equipo.

Criterios de valoración:

- Cada equipo trabaja colaborativamente. Establecen acuerdos para lograr la tarea compartida.

Variantes sugeridas:

- Colocar algunos obstáculos por el camino, para que el recorrido sea más desafiante.

Pinceladas didácticas:

- Antes de que los alumnos jueguen la versión completa del juego, pídeles que practiquen mover su oruga organizando una carrera.
- Haga que todos los jugadores de un equipo tengan los ojos vendados, excepto el último jugador de ese equipo. Ese jugador debe guiar a su equipo durante toda la actividad.
- Los estudiantes no deben colocar los aros demasiado separados el uno del otro.



FIGURA 98. Carrera de amebas.

Nombre de la actividad: Carrera de amebas.

Nombre original: Amoeba races.

Recuperado de: <http://www.mrgym.com/Cooperatives/GameAmoebaRaces.htm>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Cooperación, trabajo en equipo

Organización preliminar y materiales: Ninguno.

Descripción: Divida la clase en dos equipos iguales. Haga que la mitad del equipo forme un círculo hacia afuera, con los codos unidos. Indique al resto del equipo que ingrese al círculo. Ambos equipos ahora han formado su ameba. A la señal del profesor, las amebas intentarán correr hacia un área designada sin desintegrarse. Los equipos que se separan deben reorganizarse antes de continuar.

Criterios de valoración:

- Los integrantes de cada equipo cooperan en la labor de desplazarse sin desintegrar la ameba. Al final se puede probar una sola ameba gigante con toda la clase.

Variantes sugeridas:

- Colocar trayectorias variadas.

Pinceladas didácticas:

- Ganar no es el objetivo del juego, de hecho, se trata de divertirse en grupo mientras lo intentan. Enfatique que los estudiantes no deben caerse a propósito, la seguridad es muy importante.



FIGURA 99. A pata pelá (1).



FIGURA 100. A pata pelá (2).

Nombre de la actividad: A pata pelá.

Nombre original: Across the Great Canyon.

Recuperado de: <http://www.mrgym.com/Cooperatives/GameAcroosthe-GreatCannyon/>

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Cooperación.

Organización preliminar y materiales: Ninguna.

Descripción: Divida la clase en grupos pequeños. La primera vez es recomendable hacerlo con un pequeño grupo de 2-5 integrantes. Luego se pueden ajustar los grupos según sea necesario. El objetivo del juego es hacer que tu grupo cruce un espacio amplio (12 metros o más). Para hacerlo, los jugadores comienzan alineados uno al lado del otro, con sus pies tocando los pies de los jugadores de al lado. Sus pies van atados con una tira de tela (no use los cordones de los zapatos, luego resulta imposible desatarlos). Cada equipo debe coordinar sus pasos para atravesar el espacio designado.

Criterios de valoración:

- Los integrantes de cada grupo planean la forma de afrontar la tarea, y se comprometen individualmente a aportar a esta meta.

Variantes sugeridas:

- La forma obvia de ajustar la dificultad de este juego es sumar la cantidad de jugadores en un grupo. Al final del juego, se puede tener a toda la clase como un solo grupo. Puede que no lo hagan, pero será divertido.

Pinceladas didácticas:

- Es recomendable realizar el juego en un área con piso blando (césped).



FIGURA 101. Salta sin fin.

Nombre de la actividad: Salta sin fin.

Nombre original: Frenetic.

Recuperado de: www.mrgym.com/CooperativeGames.htm

Compilador: Pedro Galvis Leal.

Propósito: Trabajo en equipo, diseño de estrategias colectivas.

Organización preliminar y materiales: 40 pelotas de tenis suficientes para cada estudiante con algunos adicionales).

Descripción: El curso se puede distribuir en dos grupos. La clase se distribuye al azar sobre el área de juego. El profesor lanzará o pateará una cantidad de bolas igual a la cantidad de jugadores. El objetivo del juego es mantener las pelotas de tenis en movimiento (saltando sin fin) durante el mayor tiempo posible. Se pueden designar algunos jueces en cada extremo del campo para observar que las pelotas no se detengan. Cada vez que un juez ve una pelota que se está "agotando" o rebotando poco, le avisará a sus compañeros y señalará la pelota, para que estos corran rápidamente y la lancen hacia arriba. El objetivo del juego es ver cuánto tiempo puede cada equipo mantener las pelotas saltando.

Criterios de valoración:

- El equipo establece una estrategia para realizar al momento del juego. Debe observarse el esfuerzo y compromiso de cada integrante del grupo para lograr el objetivo.

Variantes sugeridas:

- Si se cuenta con palas (raquetas de madera), se puede realizar un golpe hacia arriba en vez de coger la pelota y tirarla hacia arriba.
- Este juego también funciona bien con globos en lugar de pelotas de tenis. La idea sigue siendo la misma, pero los jugadores ahora deben mantener los globos en vuelo.

Pinceladas didácticas:

- Dé tiempo a los estudiantes entre cada juego para planear una mejor estrategia.



FIGURA 102. Juego de pases.

Nombre de la actividad: Juego de pases

Nombre original: Malabares grupales

Recuperado de: <https://www.rcs.k12.va.us/domain/46>

Compilador: Pedro Galvis Leal

Propósito: Trabajo en equipo y cooperación.

Organización preliminar y materiales: 4-5 pelotas por grupo de 7 o menos.

Descripción: Se divide la clase en grupos de 5 o más, los números impares funcionan mejor. Los estudiantes deben formar un círculo con todos los jugadores mirando hacia adentro. Comience por darle una pelota a cada jugador y haga varios tipos de lanzamientos (puede realizar lanzamientos que él mismo reciba o que reciba un determinado compañero) formando una suerte de esquema o coreografía (por ejemplo: lanza hacia arriba, aplaude una vez, recibe, lanza a la derecha, gira, etc.). Una vez entendida la mecánica del juego y realizados los esquemas sencillos propuestos por el profesor, se pide a cada grupo que cree su propio esquema de lanzamientos, con un determinado número de movimientos lanzando y atrapando la pelota de variadas maneras.

Criterios de valoración:

- El grupo se esmera por facilitar la labor de sus compañeros haciendo lanzamientos adecuados. Los integrantes de cada equipo se esfuerzan y preparan con dedicación para que su coreografía o esquema de lanzamientos sea exitoso.

Variantes sugeridas:

- Utilizar pelotas de diferentes tamaños. Variar la cantidad de jugadores por equipo.

Pinceladas didácticas:

- Enfatique que, para tener éxito, los estudiantes deben hacer buenos lanzamientos.

CUARTO CICLO

Características generales de niños y niñas del Ciclo IV

En este período, llamado “adolescencia temprana”, los adolescentes cambian drásticamente a partir de los 13 años. Durante ciclo, los alumnos fortalecerán el desarrollo de su propia identidad y empiezan a asumir las responsabilidades de la edad adulta. Los años de adolescencia pueden ser tumultuosos a veces, pero los cambios de humor y los cambios de conducta a menudo son parte del proceso.

El desarrollo cognitivo se refiere a la forma en que su adolescente piensa sobre las cosas. Los adolescentes más jóvenes tienden a tener dificultades

para pensar en el futuro o pensar en las posibles consecuencias de su comportamiento, pero esto tiende a mejorar con el tiempo. A medida que los adolescentes maduran, desarrollan la capacidad de pensar de manera abstracta. En lugar de solo pensar en términos de objetos tangibles, comienzan a comprender conceptos como la fe y la confianza.

Es común que los adolescentes más jóvenes piensen que son inmunes a que les ocurra algo malo. Es común que piensen: “eso nunca me pasará a mí”. Como resultado, es más probable que participen en conductas de riesgo. A menudo piensan que son únicos y creen que nadie los entiende. A medida que crecen y maduran, comienzan a desarrollar una mejor comprensión del mundo y cómo otras personas los perciben.

En cuanto a su desarrollo físico, los adolescentes crecen en altura, aumentan de peso y maduran físicamente, desarrollan la musculatura, es notorio el crecimiento de los testículos, y alargamiento del pene, se presenta crecimiento del vello corporal (púbico, axilar, bigote, barba), aparecen las primeras erecciones y la primera eyaculación, empiezan las eyaculaciones nocturnas (poluciones), crece en el cuello una protuberancia conocida como la manzana de Adán, aumenta la estatura, la voz cambia y se hace más gruesa, y hay aumento de sudoración, olor corporal fuerte y acné. Las niñas, por su parte, se desarrollan completamente durante la adolescencia media y los niños alcanzan la madurez física durante la adolescencia tardía: hay crecimiento de las mamas y ensanchamiento de caderas, cambios en la vagina, el útero y los ovarios, se inicia la menstruación y la fertilidad, e presentan cambios en la forma pélvica y redistribución de la grasa corporal, crecimiento de vello púbico y axilar, aumento de estatura y olor corporal fuerte, cambios en la piel y acné. Su apariencia física, que cambia rápidamente, puede llevar a sentimientos de autoconciencia. En ocasiones, los adolescentes tienen problemas de apariencia, como acné o sobrepeso. Los problemas de imagen corporal, como los trastornos alimentarios, también pueden desarrollarse

A nivel social, mientras que los niños pequeños se enfocan principalmente en la familia, los adolescentes desarrollan un mayor interés en las relaciones con los compañeros. A medida que desean una mayor independencia de sus padres, tienden a confiar más en las amistades. La presión de grupo puede ser un problema ya que los adolescentes a menudo quieren experimentar un sentido de adolescencia a medida que cambian sus intereses. Durante la adolescencia, experimentan una mayor capacidad de tener empatía con otras personas. Las citas y las relaciones románticas a menudo se vuelven importantes durante la adolescencia. Es normal que los adolescentes desarrollen intereses sexuales.

En cuanto a su desarrollo emocional, la mayoría de los adolescentes experimentan grandes fluctuaciones en su autoestima. Pueden sentirse bien consigo mismos un día y sentirse extremadamente inadecuados.

Los cambios de humor son comunes y, a veces, los adolescentes vuelven al comportamiento infantil. Los adolescentes comienzan a desarrollar las habilidades para regular sus emociones. A medida que maduren, deben desarrollar habilidades que los ayuden a ser menos reactivos emocionalmente. Pueden aprender cómo reconocer sus emociones y sobrellevar sentimientos incómodos de forma saludable. También pueden aprender cómo abordar el conflicto de forma productiva.

TABLA 5. Competencias socio-emocionales para el Ciclo IV.

COMPETENCIA GLOBAL: Los estudiantes perciben, expresan y gestionan sus propias emociones, e interactúan positivamente con otros hacia la construcción de escenarios armónicos de convivencia.

CREAR	RECONOCER	ENTENDER
<p>Aplica soluciones creativas y éticas para resolver problemas. Demuestra habilidad para trabajar cooperativamente frente a un problema o reto motor.</p> <p>Acepta su responsabilidad en la creación de un ambiente emocional adecuado en clase.</p> <p>Construye colectivamente historias que serán representadas a través de diferentes lenguajes expresivos.</p>	<p>Identifica los estados de divertimento y placer que le proporcionan las diferentes actividades individuales y grupales realizadas en clase.</p> <p>Reconoce el esfuerzo y la perseverancia como un factor importante para el logro en la realización las prácticas corporales realizadas en clase.</p> <p>Lleva una bitácora en la que relata y analiza las emociones y sentimientos (positivos o negativos) generados en clases.</p>	<p>Identifica y practica habilidades de relación para el buen trato con sus pares en diferentes situaciones de la clase. Selecciona y aplica reglas y rutinas propias de la clase, y lleva a cabo procedimientos para su seguridad y la de los otros en variedad de actividades.</p> <p>Comprende el papel de la expresión corporal para lograr la manifestación de emociones y sentimientos.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los adolescentes experimentan cambios en los estados de ánimo, de repente sienten depresiones o rabia y luego felicidad, crece la necesidad de sentirse admirado y valorado en los grupos a los cuales pertenecen, empiezan a cuestionar las órdenes de sus padres, buscan libertad e independencia para escoger a sus amigos, amigas o pareja, se sienten presionados a tomar decisiones con las que no están de acuerdo, y empiezan a sentir atracción erótico-afectiva por otras personas y a tener “amores platónicos”. Todos estos cambios físicos y emocionales son normales, si se tiene en cuenta que están expuestos a fuertes cambios hormonales que los hacen sentir en crisis con el mundo (Profamilia, s.f.).

Competencias socio-emocionales para el Ciclo IV

	SIGNAR	EXPRESAR	REGULAR
	Da un nombre a las emociones y sentimientos que la actividad realizada en clase le ha generado	<p>Expresa sus pensamientos y sentimientos de manera respetuosa mientras participa las diferentes actividades de la clase.</p> <p>Analiza y relaciona lenguajes verbales y no verbales.</p>	<p>Describe, aplica y monitorea habilidades de liderazgo y cooperación durante las clases de EF.</p> <p>Describe y demuestra practicas corporales que contribuyen al trabajo en equipo.</p> <p>Identifica y demuestra comportamientos positivos que indican respeto por sí mismo y por los otros.</p> <p>Determina y articula desafíos personales y en equipo, basados en sus intereses y habilidades.</p> <p>Regula sus respuestas emocionales.</p> <p>Aprende a trabajar en equipo, asumiendo responsabilidades.</p>



FIGURA 103. Cruzar el lago Titicaca.

Nombre de la actividad: Cruzar el lago Titicaca.

Nombre original: Cruzar el lago Titicaca.

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/18Zpx7WMciad6bD7ijWOLK6gsTTzcyTJp>

Compilador: Juan David Bohórquez Castaño.

Propósito: Trabajo en equipo.

Organización preliminar y materiales: Periódicos, cartulinas, cartones

Descripción: Todo el grupo se coloca en hilera en la línea lateral del polideportivo. Imaginamos que el suelo es un lago que hay que cruzar. Cada jugador dispone de un objeto sobre el que ponerse de pie. Todos los participantes han de cruzar el lago sin tocar el agua (el suelo). Anotamos el tiempo que se ha tardado en realizar la propuesta.

Después de analizar lo que pasó en la primera ocasión, repetimos la actividad intentando realizarla en menos tiempo.

Criterios de valoración:

- Los estudiantes establecen acuerdos para resolver el problema.

Variantes sugeridas:

- Utilizar periódicos como único espacio donde se pueden apoyar durante todo el recorrido.
 - Realizar el recorrido por parejas tomados de la mano, por tríos, etc.
-



FIGURA 104. ¡Traslada y corre!

Nombre de la actividad: ¡Traslada y corre!

Nombre original: Balón al aro.

Recuperado de: <https://es.slideshare.net/alirau/juegos-de-educacin-fsica>

Compilador: Daniel Torres y Elkin Ávila.

Propósito: Trabajo en equipo, comunicación asertiva con sus compañeros

Organización preliminar y materiales: Aros, Balones

Descripción: Se colocan 4 filas de 4 aros cada una, paralelas a un metro de distancia, frente a cada hilera habrá un equipo de jugadores. El juego comienza con un balón dentro del primer aro de cada hilera. A la señal, el primer miembro de cada equipo debe salir corriendo, coger el balón y colocarlo en el segundo aro, regresa al grupo y da el relevo tocando la mano del segundo compañero, quien colocara el balón en el tercer aro y así sucesivamente hasta el cuarto aro, la actividad termina cuando el balón vuelve al primer aro.

Criterios de valoración:

- El estudiante tiene una participación activa en la actividad, se evidencia el trabajo en equipo, y un correcto desplazamiento de acuerdo a la complejidad

Variantes sugeridas:

- Modificar en cada salida el tipo de desplazamiento: andando rápido, corriendo, en desplazamiento lateral, marcha atrás, girando saltando, agachados, en parejas.

Nombre de la actividad: Rescata el balón.

Nombre original: Balón Esquina.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IxIGfwkXie4&t=7s&index=4&list=LLWazw8wj0gpvPR1H3hY8Q6Q>

Compilador: Elkin Ávila y Daniel Torres.

Propósito:

- Poner en juego sus capacidades de trabajo en equipo, cooperación, comunicación e interacción con sus compañeros.

Organización preliminar y materiales: Balones, conos.

Descripción: Se divide el grupo en 4 equipos, cada uno ubicado en una esquina de la cancha, detrás de los conos (A) y se enumeran de acuerdo a la cantidad de integrantes que conformen el grupo. El profesor se ubica en centro de la cancha con un balón (B), dirá un número y los alumnos que tenga ese número tendrán que ir corriendo alrededor de la cancha llegar para llegar su respectivo grupo y agarrar el balón. El estudiante que primero agarre el balón (C) tendrá un intento de patear el balón a cualquiera de los otros equipos, si anota gol haciendo que el balón pase entre los conos, se le sumará un punto a su favor.

Criterios de valoración:

- Se evidencia el trabajo en equipo, sus capacidades de reacción.

Variantes sugeridas:

- Formas de desplazamiento por parejas, tríos. Al salir, el estudiante debe pasar por debajo o por encima de sus compañeros. Al momento de anotar el gol se hace un lanzamiento con la mano, patear con el pie que no dominan.



FIGURA 105. Ganchos móviles.

Nombre de la actividad: Ganchos móviles.

Nombre original: Espalda con Espalda.

Recuperado de: <http://teleformacion.edu.aytolacoruna.es/EDUFISICA/document/juegos.htm>

Compilador: Elkin Ávila - Daniel Torres.

Propósito: Poner en juego la comunicación, el trabajo en equipo, la cooperación e interacción con sus compañeros.

Organización preliminar y materiales: Ninguno.

Descripción: Por parejas espalda con espalda, enganchados de los brazos. A la señal del profesor, los estudiantes deben sentarse o levantarse del lugar donde se encuentran y desplazarse lo más rápido posible a la línea final demarcada por el profesor, cada vez se irán formando grupos más grandes de 3, 4, 5, 6 7, y 8 personas.

Criterios de valoración:

- Se evidencia el trabajo en equipo y la comunicación

Variantes sugeridas:

- Se le irán sumando al grupo un estudiante más hasta completar un grupo de 8 personas

Pinceladas didácticas:

- Insistir en el cuidado que de debe tener al sujetarse “enganchados” de los brazos, pues se pueden ocasionar accidentes.
- Se pueden jugar con la organizacion de los grupos, para hacerlos más heterogéneos. Por ejemplo: Un grande y unchico, un hombre y una mujer, etc.



FIGURA 106. El León y el Conejo.

Nombre de la actividad: El León y el Conejo.

Nombre original: El Gato y el Ratón.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Iq0tECgaLeM&t=35s>

Compilador: Elkin Ávila y Daniel Torres.

Propósito: Los estudiantes ponen en juego sus capacidades de reacción, agilidad, interacción entre sus compañeros y comunicación

Organización preliminar y materiales: Balones, conos

Descripción: Los estudiantes forman un círculo, deben tener las piernas abiertas y se escoge un estudiante al azar que sea el “león”, y otro estu-

diante que sea el ratón, el juego consiste en que el ratón debe correr por externamente del círculo mientras el gato lo persigue, en el momento que el ratón pase por debajo de las piernas de algún compañero ese estudiante pasara a ser el gato y el que era el gato pasa a ser el ratón hasta que pase nuevamente por debajo de las piernas de algún compañero.

Criterios de valoración:

- Se evidencia la interacción entre compañeros, capacidades de reacción y agilidad

Variantes sugeridas:

- Juego de activación, para la fase final del calentamiento. Juego como unidad didáctica sobre velocidad. No conviene que el grupo sea muy numeroso, para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar.



FIGURA 107. Hula hula colectivo (1).



FIGURA 108. Hula Hula colectivo (2).

Nombre de la actividad: El sombrero mexicano.

Nombre original: Nos ponemos la tarta.

Recuperado de: Juegos deportivos cooperativos con aros <http://edufisrd.weebly.com/uploads/1/2/1/6/12167778/06-juegos-deportivos-cooperativos-con-aros.pdf>

Compilador: Elkin Ávila y Daniel Torres.

Propósito: Trabajo en equipo.

Organización preliminar y materiales: cancha de baloncesto y aros.

Descripción: Tres niños se colocan alrededor de un aro de tamaño grande. Los tres niños tienen que tener las manos en la cintura sin soltarse, la actividad consiste en subir el aro hasta que este llegue a sus cabezas, con ayuda de los pies, las rodillas, los muslos, y todo el cuerpo sin contar con los brazos.

Criterios de valoración:

- Se evidencia el trabajo en equipo y la cooperación para lograr un buen desarrollo de la actividad.

Variantes sugeridas:

- Se puede realizar la actividad por parejas, pero con un aro más pequeño o con más cantidad de niños, dependiendo del tamaño del aro.

Pinceladas didácticas:

- Para aumentar la dificultad de la actividad, pueden usar pañoletas o cordones de zapatos para amarrar las manos de los niños y que no se puedan soltar.
- Es importante que el aro sea lo suficientemente grande como para que no tengan dificultad en el momento de elevarlo.

Nombre de la actividad: Hula Hula colectivo.

Nombre original: Pasar por el aro.

Recuperado de: Juegos deportivos cooperativos con aros <http://edufisrd.weebly.com/uploads/1/2/1/6/12167778/06-juegos-deportivos-cooperativos-con-aros.pdf>

Compilador: Elkin Ávila y Daniel Torres.

Curso: 9°

Propósito: Participación, trabajo en equipo e interacción entre los compañeros en busca de un objetivo.

Organización preliminar y materiales: Cancha de baloncesto y cinco aros grandes y cinco pequeños.

Descripción: Se organizan grupos en forma de círculo. El juego consiste en que los integrantes de cada grupo se sujeten de las manos sin soltarse, cada grupo tendrá un aro, que intentará pasar por su cuerpo hasta que llegue a

su compañero de al lado, lo que se repite hasta que todos los integrantes hayan hecho lo mismo.

Criterios de valoración:

- Trabajo en grupo, ánimo y cooperación para alcanzar los objetivos.

Variantes sugeridas:

- Agregar un aro más al círculo para que aumente la dificultad de la actividad. Estos pueden ser de tamaños variados.



FIGURA 109. Pases con rodilla.

Nombre de la actividad: Pases con rodilla.

Nombre original: pasamos la pelota con la rodilla.

Recuperado de: juegos deportivos cooperativos con pelotas.

<http://edufisrd.weebly.com/uploads/1/2/1/6/12167778/04-juegos-deportivos-cooperativos-con-pelotas.pdf>

Compilador: Elkin Ávila y Daniel Torres.

Propósito: Participación, diversión junto con los compañeros.

Organización preliminar y materiales: Cancha y cinco pelotas

Descripción: Se organizan grupos de seis personas en forma de círculo, arrodillados en el suelo. Cada grupo tendrá una pelota, los estudiantes van a realizar pases con la rodilla sin levantarse del suelo.

Criterios de valoración:

- Participación dinámica en la actividad, trabajo en grupo y cooperación para alcanzar los objetivos.

Variantes sugeridas:

- Entre menos niños estén en el círculo, más entretenida será la actividad, pues mientras más niños participen, más lenta y más aburrida será.

- Se puede sugerir a los estudiantes que coloquen las manos en los hombros de su compañero del lado.

Pinceladas didácticas:

- Tratar de realizar la actividad en espacios cómodos, ya sean dentro de un salón múltiple o en el césped de la cancha de futbol.



FIGURA 110. Conejos y colores (1).



FIGURA 111. Conejos y colores (2).

Nombre de la actividad: Conejos y colores.

Nombre original: Pepes y pepas.

Recuperado de: juegos de educación física YouTube.

Compilador: Elkin Ávila y Daniel Steven.

Propósito: Fomentar el trabajo en equipo.

Organización preliminar y materiales: Cancha de futbol o baloncesto, no necesitaremos materiales.

Descripción: Los alumnos se ubican en la línea central de la cancha, se divide el grupo en dos, se ubican dándose la espalda a un metro de distancia. Un grupo se llamará "conejos" y el otro "colores". Si el profesor dice "conejos", ellos tendrán que "huir" hasta su línea final, mientras que quienes son "colores" tratar de agarrarlos. Si un jugador logra pasar la línea final, o si logra tocar a su compañero, ganará un punto. Regresan a la organización inicial, y si el profesor dice "colores", ellos saldrán hacia su línea final, mientras que los "conejos" tratan de tocarles.

Criterios de valoración:

- Concentración, diversión.

Variantes sugeridas:

- Iniciar sentados el juego. Para poner más emoción a la actividad cada uno puede usar una pañoleta para que en vez de agarrar al compañero, deben quitarle la pañoleta. Además de las voces "conejo" y "colores".

res”, se pueden agregar nuevas instrucciones, por ejemplo: Cuando el profesor diga “Colombia” los dos jugadores se abrazan, cuando diga “corcho” se acuestan boca-arriba, cuando diga “colchón” se acuestan boca-abajo”.

Pinceladas didácticas:

- No realizarlo en sitios cerrados o que presenten riesgo de accidentes.
- Se puede usar un pañuelo, para que el jugador no deba “tocar” al compañero sino tomar el pañuelo, que estará en la cintura de cada jugador.

Nombre de la actividad: No la dejes caer.

Nombre original: Que no caiga.

Recuperado de: Juegos deportivos cooperativos con pelotas

<http://edufisrd.weebly.com/uploads/1/2/1/6/12167778/04-juegos-deportivos-cooperativos-con-pelotas.pdf>

Compilador: Elkin Ávila y Daniel Torres.

Curso: 9°.

Propósito: Participación, trabajo en equipo e interacción y cooperación entre los compañeros en busca de un objetivo.

Organización preliminar y materiales: Cancha de baloncesto y cinco pelotas (se sugiere el uso de pelotas playeras).

Descripción: Se organizan grupos de cinco estudiantes organizados en círculos, cada estudiante tendrá las manos detrás del cuerpo sin soltarse, los integrantes del grupo deben impedir que la pelota caiga al suelo, con ayuda de todas las partes del cuerpo, menos con las manos y los pies.

Criterios de valoración:

- Trabajo en equipo y creatividad de los estudiantes para buscar formas variadas para que caiga la pelota al suelo. Cooperación con los compañeros en busca de un objetivo.

Variantes sugeridas:

- Podremos variar el tamaño de las pelotas para aumentar la dificultad del juego.



FIGURA 112. *Tranvías repletos.*

Nombre de la actividad: Tranvías repletos.

Nombre original: Tren repleto.

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/18Zpx7WMciad6bD7ijWOLK6gsTTzcyTJp>

Compilador: Juan David Bohórquez Castaño.

Propósito:

Trabajo en equipo

Organización preliminar y materiales: Ninguna.

Descripción: Cuatro personas se ponen de pie en hilera, agarrándose por los hombros como si fueran un tren, y corren por la cancha. Más allá habrá otra persona que simula ser un viajero que intenta subirse al tranvía en marcha, agarrándose con las dos manos de la última persona del tranvía. En ese momento el tranvía se para y quien estaba en cabeza del tranvía sale fuera y se convierte en viajero. Formamos algunos tranvías más que corren y también podemos poner algún otro viajero. Cada vez que un viajero se agarra a un tranvía, el tranvía se para y quien está en cabeza se convierte en viajero. Cada vez que el tranvía se "rompe" debe parar y volverse a unir.

Criterios de valoración:

- Trabajo en equipo. Seguimiento de reglas establecidas.

Variantes sugeridas:

- Hacer 2, 3 o más trenes cuando el grupo de estudiantes es bastante numeroso

Pinceladas didácticas:



FIGURA 113. *Pasar la pelota y acostarse.*

Nombre de la actividad: Pasar la pelota y acostarse.

Nombre original: Pasar la pelota y acostarse.

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/18Zpx7WMciad6bD7ijWOLK6gsTTzcyTJp>

Compilador: Juan David Bohórquez Castaño.

Propósito: Trabajo en equipo, comunicación.

Organización preliminar y materiales: Balón de espuma

Descripción: En la cancha de baloncesto se organizan grupos de seis estudiantes en filas, con dos metros de separación entre una y otra. La primera persona de cada fila pasa la pelota a la segunda por sobre su cabeza y se acuesta, y así sucesivamente.

Cuando la pelota llega al final de la fila, la última persona va hacia delante pasando por encima de las personas acostadas. Cada persona se va poniendo de pie cuando este jugador haya pasado por encima. Al llegar al inicio se retoma la actividad con el mismo mecanismo.

Criterios de valoración:

- Participación grupal, seguimiento de instrucciones.

Variantes sugeridas:

- Formar varios grupos y de gran cantidad de estudiantes para que sea más duradero y complejo el desarrollo del juego.



FIGURA 114. Roba vagones.

Nombre de la actividad: Roba vagones.

Nombre original: Roba vagones.

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/18Zpx7WMciad6bD7ijWOLK6gsTTzcyTJp>

Compilador: Juan David Bohórquez Castaño.

Propósito: Resolver la problemática planteada.

Organización preliminar y materiales: Grupos de tres.

Descripción: Formaremos trenes con tres vagones lo cual quiere decir: tres personas en fila tomándose por la cintura. Todos los trenes corren por el campo (El Bosque). Cuando la locomotora toca al último vagón de otro tren, este vagón queda adherido en la cabeza del tren que le tocó convirtiéndose en locomotora. Hasta que quede un solo tren.

Criterios de valoración:

- Capacidad para trabajar en equipo con cualquiera de sus compañeros, bien sea al azar.

Variantes sugeridas:

- Delimitar un campo no muy grande si son más de 30 estudiantes.

Nombre de la actividad: Rescata y atrapa.

Nombre original: Rescatar a las prisioneras.

Obtenido desde: <https://drive.google.com/drive/folders/18Zpx7WMciad6bD7ijWOLK6gsTTzcyTJp>

Compilador: Juan David Bohórquez Castaño.

Curso: 802.

Propósito: Trabajo en equipo. Empatía.

Organización preliminar y materiales: Un campo de juego rectangular dividido en cuatro partes paralelas y de medidas similares

Descripción: Se dividen los jugadores en dos equipos en el campo demarcado. Las zonas centrales son las de juego y las situadas en los extremos son las zonas de las prisioneras. Cada equipo se sitúa en una de las zonas centrales y envía a una de las suyas a la zona de prisioneras (en los extremos) para poder empezar el juego. Durante el juego, las integrantes de cada equipo intentarán rescatar a sus prisioneras cruzando a toda velocidad el campo contrario sin ser tocadas. Si lo consiguen, volverán a su campo acompañadas de una prisionera rescatada. Si son tocadas, pasarán ellas también a ser prisioneras. El juego terminará cuando un equipo entero es hecho prisionero por el equipo contrario.

Criterios de valoración:

Variantes sugeridas:

- No dejar más de 10 estudiantes por cuadro o división



FIGURA 115. Buscapiés.

Nombre de la actividad: Buscapiés.

Nombre original: Buscapiés.

Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/18Zpx7WMciad6bD7ijWOLK6gsTTzcyTJp>

Compilador: Juan David Bohórquez Castaño.

Ciclo: 4

Curso: 802.

Propósito: Afianzar la confianza en sí mismo y con el juego, y con la coordinación viso-pédica.

Organización preliminar y materiales: Cuerdas largas

Descripción: Puede ser conveniente hacer un ejemplo primero.

Una niña está en el centro y gira sobre sí misma. En la mano estirada lleva una cuerda de unos dos metros de longitud cuyo extremo contrario se arrastra por el suelo. El resto de personas está en círculo alrededor de la persona central y saltan por encima de la cuerda. Si la cuerda toca a alguien esta participante se pone en el centro para hacer girar la cuerda. La cuerda puede tener sujeto en su extremo exterior un objeto que ofrezca algo de peso para mantener la cuerda agachada. Pedimos a quien gira la cuerda que la haga arrastrar a ras del suelo sin elevarse. Hacemos la actividad en grupos de diez participantes.

Criterios de valoración:

- Coordinación viso-pédica, salto y motivación a sus compañeros.

Variantes sugeridas:

- Cuerda no más larga de 3 metros

QUINTO CICLO

Características generales de niños y niñas del Ciclo V

Conocida este periodo como la adolescencia media (Gaetea, 2015), es una de las etapas de la adolescencia que se da entre los 15 y los 17 años. Este es un momento de cambios en el que los adolescentes piensan, sienten e interactúan con los demás, y de crecimiento de sus cuerpos. La mayoría de las niñas ya estarán físicamente maduras, y habrán completado su pubertad. Los niños todavía podrían estar madurando físicamente durante este tiempo.

Según la APA (*American Psychological Association*, por sus siglas en inglés), los medios de comunicación muestran frecuentemente a los adolescentes como sinónimo de problemas (2002, p. 3): pandillismo, violencia (Estévez & Jiménez, 2017), problemas escolares, accidentes relacionados con el alcohol, abuso de drogas y suicidio. En la literatura profesional, informa la APA, los adolescentes también son identificados como una etapa negativa de la vida –un periodo tormentoso del cual hay que sobrevivir– (Arnett, 1999). Sin embargo, las investigaciones consultadas por este organismo han mostrado que un 89% de sus padres o respondientes consideran que son adolescentes que volver “al buen camino” con la correcta guía y atención. La mayoría de adolescentes, de hecho, son exitosos en el colegio, son apegados a sus familias y comunidad, y atraviesan por esta fase vital sin las experiencias problemáticas antes mencionadas.

Durante este tiempo, el adolescente está desarrollando su personalidad y sus opiniones personales (Tanner, 1962). Las relaciones con amigos siguen siendo importantes, pero el adolescente tendrá otros intereses a medida que desarrolle una idea más clara de quién es él. Este es también un momento importante para prepararse para una mayor independencia y responsabilidad; muchos adolescentes comienzan a trabajar.

A nivel emocional suelen tener más interés en las relaciones románticas y en la sexualidad. Pasan por menos conflictos con los padres que en etapas anteriores, muestran más independencia, tienen una capacidad más profunda para cuidar, compartir y desarrollar relaciones más íntimas. Pueden presentar ansiedad sobre los resultados de la escuela y las pruebas académicas. Se involucran en distintas actividades y puede tener altas expectativas.

Es habitual que busquen privacidad y tiempo a solas. Están preocupados por el atractivo físico y sexual, forma su propia identidad organizando las percepciones de sus actitudes, comportamientos y valores en un "todo" coherente, que implica una auto-imagen, relacionada con los componentes afectivo y cognitivo (*The Institute for Human Services for Ohio*, 2007). Comienzan a integrar la intimidad física y emocional en sus relaciones personales.

A nivel social, el adolescente es cada vez más consciente de las conductas sociales de los amigos. Busca amigos que comparten creencias, valores e intereses similares. Los amigos se vuelven más importantes. Comienzan a tener más intereses intelectuales. Pueden ser influenciados por sus compañeros para probar conductas de riesgo (alcohol, tabaco, sexo).

En cuanto al desarrollo del pensamiento, aprenden hábitos de trabajo, muestran más preocupación acerca de los futuros planes escolares y laborales, son capaces de dar razones para sus propias elecciones, incluso sobre lo que está bien o mal, y aceptan consejos positivos de sus padres.



Competencias socio-emocionales para el Ciclo V

TABLA 6. Competencias socio-emocionales para el Ciclo V.

COMPETENCIA GLOBAL: Los estudiantes perciben, expresan y gestionan sus propias emociones, e interactúan positivamente con otros hacia la construcción de escenarios armónicos de convivencia.			
CREAR	RECONOCER	ENTENDER	
<p>Desarrolla la habilidad de comprender problemáticas complejas y proponer alternativas de solución.</p> <p>Demuestra habilidad para trabajar cooperativamente frente a un problema o reto motor.</p> <p>Acepta su responsabilidad en la creación de un ambiente emocional adecuado en clase.</p> <p>Plantean, colectivamente, un tema problema para ser abordado en un proceso creativo de representación y expresión corporal.</p> <p>Participa de forma activa y propositiva con ideas y acciones concretas en los distintos requerimientos que demanda una puesta en escena grupal.</p>	<p>Identifica los estados de divertimento y placer que le proporcionan las diferentes actividades individuales y grupales realizadas en clase.</p> <p>Reconoce el esfuerzo y la perseverancia como un factor importante para el logro en la realización las prácticas corporales realizadas en clase.</p> <p>Lleva una bitácora en la que relata y analiza las emociones y sentimientos (positivos o negativos) generados en clases.</p> <p>Identifica sensaciones, emociones y sentimientos a partir de vivencias corporales.</p>	<p>Identifica y practica habilidades de relación para el buen trato con sus pares en diferentes situaciones de la clase.</p> <p>Desarrolla y aplica estándares de seguridad y normas en diferentes contextos de las prácticas corporales.</p> <p>Interioriza sus estados emocionales, entendiendo que ello permitirá una regulación más adecuada.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

SIGNAR	EXPRESAR	REGULAR
<p>Da un nombre a las emociones y sentimientos que la actividad realizada en clase le ha generado</p>	<p>Expresa sus pensamientos y sentimientos de manera respetuosa mientras participa las diferentes actividades de la clase.</p> <p>Estructura mensajes argumentados y propositivos a partir de la lectura clara que haga de su contexto relacional.</p>	<p>Aplica, monitorea y evalúa habilidades de liderazgo y cooperación relacionadas con la actividad física, la recreación y los deportes, reconociendo su importancia tanto en actividades escolares como extra-escolares.</p> <p>Describe y demuestra prácticas corporales que contribuyen al trabajo en equipo.</p> <p>Identifica y demuestra comportamientos positivos que muestran respeto por sí mismo y por los otros.</p> <p>Evalúa y modifica metas de corto y largo que continuarán proveyendo oportunidades de mejora personal y grupal.</p> <p>Aprende a convivir, ayudando a formar una comunidad.</p>



FIGURA 116. Cola de dragón (1).



FIGURA 117. Cola de dragón (2).

Nombre de la actividad: Cola de dragón.

Nombre original: La cola de mi dragón.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MNaPZmTmOos>

Compilador: Lorena Carrero y Héctor Cardozo.

Propósito: Comunicar pensamientos y sentimientos de forma asertiva

Organización preliminar y materiales: Petos, conos

Descripción: Se divide el grupo en cuatro subgrupos. El que va primero hace de dragón y el último hará de cola y deben llevar un peto colgado en la cintura. La idea es que la cabeza del dragón debe tomar el pañuelo que está en la cola de los otros dragones. Cuando la cola es tomada el estudiante que esta de cabeza se debe unir al grupo al que les logro tomar el pañuelo, el juego termina cuando se forme un solo dragón.

Criterios de valoración:

- El grupo se comunica y logra poner en acción una estrategia de juego. Crea estrategias para conseguir la cola de dragón.

Variantes sugeridas:

- Se puede colocar una base con la cual un dragón puede descansar por 10 segundos

Pinceladas didácticas:

- Delimitar el espacio, ya que, si algún dragón se sale, la cabeza de este pasa al dragón que tenga más personas. Si todos los dragones están con el mismo número de personas el estudiante que salió del espacio decide a que dragón se va.



FIGURA 118. Sigue la historia.

Nombre de la actividad: Sigue la historia.

Nombre original: Sigue la historia.

Recuperado de: <http://dinamicasojuegos.blogspot.com.co/2009/10/sigue-la-historia.html>

Compilador: Karen Lorena Carrero Jiménez.

Propósito: Generar creatividad en los estudiantes, por medio de la creación de historias.

Organización preliminar y materiales: El grupo se ubica en un círculo para que la actividad circule de forma correcta.

Descripción: Sigue la historia: (se elige un tema. Uno del grupo comienza una historia relacionada a un dicho tema y los demás de forma consecutiva lo continúan).

Criterios de valoración:

- Creatividad

Variantes sugeridas:

- Se puede realizar con diferentes objetos como imágenes, se entrega una imagen al estudiante y este deberá crear la historia mediante esa imagen y el grupo la seguirá y finalizará la historia.

Pinceladas didácticas:

- Se recomienda dividir el grupo en la mitad y sacar dos historias diferentes.



FIGURA 119. *Dentro de los aros.*

Nombre de la actividad: Dentro de los aros.

Nombre original: Dentro de los aros.

Recuperado de: Idea del docente.

Compilador: Karen Lorena Carrero Jiménez.

Propósito: Desarrollar la inteligencia socioemocional mediante la recreación y la interacción con los compañeros

Organización preliminar y materiales: 10 aros.

Descripción: Se colocan en un espacio determinado del suelo 10 aros dispersos sobre un cuadrado formado por 4 conos. La actividad consiste en que los estudiantes entren al aro en los grupos de personas que indique el docente, ejemplo: cuatro personas por aro, y se ubicaran solo cuatro personas por aro, si el docente dice cinco personas por aro, se ubicaran por aro solo cinco personas, no pueden salir de aro.

Criterios de valoración:

- Se evalúa el trabajo en equipo y la participación de los niños. Mediante la creatividad la entra todos en el aro y buscar grupos de igual cantidad de personas.

Variantes sugeridas:

- Colocar menos aros en el suelo e ir cambiando el número de personas que entraran por aros

Pinceladas didácticas:

- La actividad sale mejor cuando vas adicionando o quitando aros, sin que los alumnos se den cuenta.



FIGURA 120. *Frisbee al centro (1).*



FIGURA 121. *Frisbee al centro (2).*

Nombre de la actividad: Relevos por equipos.

Nombre original: Relevos.

Recuperado de: <https://juegosdetiempolibre.org/category/juegos/juegos-de-relevos/>

Compilador: Karen Lorena Carrero Jiménez

Propósito: Trabajar capacidades físicas y cognitivas mediante la actividad

Organización preliminar y materiales: conos, platos, aros, 10 preguntas para contestar sobre un tema de interés

Descripción: La actividad consiste en dividir el grupo en 4, cada uno organizado en hileras. Cada integrante de cada subgrupo hará un recorrido con obstáculos, cada grupo hará una serie de relevos hasta que cada uno de los estudiantes pase. Al finalizar cada obstáculo se encontrarán con unas series de preguntas que por alumno se contesta una, al pasar los 10 estudiantes y contestar las preguntas correctamente, termina la actividad.

Criterios de valoración:

- Concentración, atención, manejo del estrés.

Pinceladas didácticas:

- La actividad consiste en formar grupos de 6 alumnos, y cada uno de ellos al finalizar el circuito de relevos deberá contestar una pregunta sobre algún tema de interés, cada alumno solo puede contestar una pregunta al finalizar la actividad deben haber contestado las diez preguntas propuestas por el docente.

Nombre de la actividad: Frisbee al centro.

Nombre original: Frisbee al centro.

Recuperado de: Idea del docente.

Compilador: Karen Lorena Carrero Jiménez.

Propósito: Desarrollar la inteligencia emocional mediante actividades recreativas fundamentadas desde el deporte ultimate.

Organización preliminar y materiales: 5 conos, 4 discos.

Descripción: Se colocan 4 conos en cada parte del campo formando un cuadro y se colocara un cono en medio del cuadro armado por los 4 conos. La actividad consiste en dividir el grupo de estudiantes en 4 grupos, cada grupo se ubicara detrás de un cono, cada estudiante del grupo debe enumerarse el docente le asignara un disco a cada grupo, cuando el docente diga el número que le corresponde a un estudiante este saldrá a correr pasando por detrás de los 4 conos volviendo a su grupo y luego debe pasar por debajo de las piernas de sus compañeros, al pasar cojera el disco y se lo arrojará de la mejor manera al docente, cada estudiante debe hacer el mismo ejercicio.

Criterios de valoración:

- Participación, trabajo en equipo, comunicación

Variantes sugeridas:

- Decir dos números del mismo grupo.

Pinceladas didácticas:

- Dividir el grupo en igual número de participantes por equipo, trabajar sus hemisferios derecho e izquierdo al lanzar el disco, se recomienda que los demás grupos se armen estratégicamente y salgan a correr con compañeros con su misma habilidad.



FIGURA 122. Fútbol x 3 (1).



FIGURA 123. Fútbol x 3 (2).



FIGURA 124. Fútbol x 3 (3).

Nombre de la actividad: Fútbol x 3.

Nombre original: Fútbol x 3.

Recuperado de: <http://www.um.es/documents/933331/4384181/reglamento+futbol+3x3+bueno.pdf/d9394fbd-1fad-431f-a1f4-206221355ead>
<http://www.um.es/documents/933331/4384181/reglamento+futbol+3x3+bueno.pdf/d9394fbd-1fad-431f-a1f4-206221355ead>

Compilador: Karen Lorena Carrero Jiménez.

Propósito: Fortalecer las relaciones personales e interpersonales mediante la práctica del juego.

Organización preliminar y materiales: 12 conos o estacas, 4 balones.

Descripción: la actividad consiste en formar tres equipos de cinco o siete personas, los tres equipos se ubicarán en espacio determinado por conos, en el espacio se encuentran tres canchas de futbol, la cuales cada equipo debe defender, se jugará con un balón de futbol y el objetivo es que los tres equipos jueguen en contra por la posesión del balón y por marcarle gol a sus rivales mientras defienden su portería.

Criterios de valoración:

- Demuestra respeto, compañerismo y comunicación asertiva con los compañeros en la actividad.

Pinceladas didácticas:

- En la actividad se podrán utilizar dos balones, cada equipo deberá marcar gol solo en un arco determinado por el profesor.



FIGURA 125. Salta el lazo.

Nombre de la actividad: Salta el lazo.

Nombre original: Salta el lazo.

Recuperado de: Idea de Lorena Carrero y David Rengifo.

Compilador: Karen Lorena Carrero Jiménez.

Propósito: Trabajo en equipo, creatividad, coordinación viso-manual y viso-pédica.

Organización preliminar y materiales: Lazos, balón y aros.

Descripción: Se forman 3 grupos de personas 12, 2 personas estarán batiendo el lazo, las personas restantes saltaran el lazo mientras sujetan un elemento (aro, balón), deberán coordinar los saltos con los del grupo para no chocar con la soga.

Criterios de valoración:

- Interacción positiva entre todos los estudiantes. Plantean y encuentran diferentes formas de saltar el lazo con el elemento.

Variantes sugeridas:

- Cambiar el elemento con el que se salta (Balones, aros). Deben cambiar la persona que bate el lazo. Deben pasar todos los estudiantes a saltar el lazo.

Pinceladas didácticas:

- Se puede saltar con más de dos objetos.



FIGURA 126. *El piso es lava.*

Nombre de la actividad: El piso es lava.

Nombre original: El suelo es lava.

Recuperado de: <http://www.record.com.mx/contra/el-suelo-es-lava-juego-que-prueba-tu-sentido-de-supervivencia>

Compilador: Karen Lorena Carrero Jiménez.

Propósito: Desarrollar en los alumnos la habilidad vestibular y la imaginación de contacto con los objetos.

Materiales: Conos, lazos, aros.

Descripción: Se pondrán, varios conos, lazos, aros en un área determinada, los estudiantes correrán alrededor del campo determinado, el docente gritara "El piso es lava, pero los aros azules, no" los chicos deberán correr rápidamente hacia donde el profesor les indico los alumnos que no, alcanzaron al llegar al área determinada, seguirán corriendo, el profesor volverá a decir: "El piso es lava, pero los conos y los lazos no y todos deberán estar ahí, para no "quemarse".

Criterios de valoración:

- Imaginación.

Variantes sugeridas:

- Se puede realizar con la naturaleza o algo de la cotidianidad, como hojas de árboles caídas, piedra o en un parque, (Cualquier objeto que se venga a la imaginación.)

Pinceladas didácticas:

- Se puede utilizar otros elementos para poder ejercer la actividad, piedras, troncos, mallas, cualquier objeto.



FIGURA 127. *Rescata la bandera.*

Nombre de la actividad: Rescata la bandera.

Nombre original: Capturar la bandera.

Recuperado de: https://muyfitness.com/como-jugar-capturar-la-ban-dera_13133203/

Compilador: Karen Lorena Carrero Jiménez.

Propósito: Por medio de esta actividad, observar el trabajo colectivo y en equipo de los alumnos.

Organización preliminar y materiales: Petos, conos.

Descripción: El grupo se dividirá en dos partes iguales, el juego consiste en entrar al territorio señalado por los docentes, y robar la bandera del equipo contrario, cada jugador que sea tocado en la base del equipo contrario, se queda congelado y no podrá moverse a menos que lo toque un compañero suyo, el primer equipo en conseguir la bandera ganara el juego.

Criterios de valoración:

- Los alumnos respetan a sus compañeros. Establecen estrategias colectivas para conseguir el objetivo grupal.

Variantes sugeridas:

- Colocar 4 banderas cada una en una esquina del terreno. (dos banderas por equipo). Si se congela, no se puede descongelar. Capturar la bandera cogidos de la mano.

Pinceladas didácticas:

- Se puede capturar más de dos banderas, se puede realizar estrategias para poder atrapar la bandera.



FIGURA 128. Correr y tocar.

Nombre de la actividad: Correr y tocar.

Nombre original: Correr y tocar madera.

Recuperado de: <http://www.educarueca.org/spip.php?article641>

Compilador: Lorena Carrero y Héctor Cardozo.

Propósito: Mejorar capacidad de escucha.

Organización preliminar y materiales: Por parejas o tríos

Descripción: Pedimos a todos los estudiantes que corran por el espacio por parejas o tríos agarrados de las manos sin chocarse. En un momento dado el líder dice que toquen:

El poste

Van a tocar poste y siguen corriendo.

Que toquen:

-*la caneca*

Y siguen corriendo.

Que toquen:

-*Un hombro de otra persona.*

-*Un pie de alguien más.*

-*Una esquina.*

Criterios de valoración:

- El estudiante escucha y realiza la acción que dio el profesor sin soltarse de su(s) compañero(s). Realiza la acción con su grupo de trabajo.

Variantes sugeridas:

- Se puede realizar el ejercicio haciendo el desplazamiento hacia atrás, espalda con espalda (como cangrejos) o también una persona avanza y otra retrocede, tomados de las manos.

Pinceladas didácticas:

- No hacer recorridos tan largos. Dar la indicación de los lugares que se deben tocar porque a veces no escuchan la indicación debido a la distancia en la que se encuentran.



FIGURA 129. *Corremos juntos.*

Nombre de la actividad: Corremos juntos.

Nombre original: Corremos con las piernas atadas.

Recuperado de: <http://www.educarueca.org/spip.php?article641>

Compilador: Lorena Carrero y Héctor Cardozo.

Propósito: Comunicación asertiva para realizar una tarea

Organización preliminar y materiales: Se organizan por parejas. Cuerda, cinta, pañuelo con el que se puedan amarrar las piernas entre sí. 1 cono.

Descripción: En parejas. Se atan con cuerda de saltar (o con un pañuelo largo) se atan la pierna más cercana de cada persona, una pierna de cada persona. Es más fácil si los estudiantes están muy juntos y se sujetan mutuamente con un brazo sobre el hombro de la compañera. Les pedimos que se desplacen hasta el punto de referencia que en este caso será 1 cono a 15 metros de distancia

Criterios de valoración:

- Realizan el recorrido sin despegarse de su compañero. Crean una estrategia para movilizarse sin despegarse de su compañero.

Variantes sugeridas:

- Pedirles que realicen el desplazamiento de espaldas, sentados, gateando, en un solo pie. Esta actividad se puede realizar de 2 personas luego de a 5 personas hasta que finalice con todo el salón de clase.

Pinceladas didácticas:

- Tratar de hacerlo en un lugar seco, con superficie blanda, preferiblemente en el césped. No hacer un recorrido tan largo cuando se aumenta la cantidad de personas.



FIGURA 130. Espalda con espalda.

Nombre de la actividad: Espalda con espalda.

Nombre original: Ayudar a ponerse de pie por parejas.

Recuperado de: <https://youtu.be/MO7kEZNroJg>

Compilador: Héctor Cardozo y Lorena Jiménez.

Propósito: Los estudiantes se comunican para poder llevar a cabo la actividad con éxito.

Organización preliminar y materiales: 1 cono

Descripción: Se organizan los estudiantes por parejas, se le pide que se sienten espalda con espalda entrelazando sus brazos entre sí, Una vez en el suelo (sentados), deberán intentar levantarse sin apoyar las manos en el suelo, cuando logren ponerse de pie deberán desplazarse hasta el cono que se les coloque como referencia. Aproximadamente a 15-20 metros

Criterios de valoración:

- Los estudiantes lograron colocarse de pie y realizar el recorrido. Crean una forma propia para realizar la tarea motriz.

Variantes sugeridas:

- No hay necesidad de realizar el desplazamiento, solo con que logren ponerse de pie es válido. Se puede realizar la actividad en grupos más grandes por ejemplo de a 5 personas, luego de a 10 y finalmente que la realice todo el grupo.

Pinceladas didácticas:

- Para aumentar la complejidad de la tarea y la posibilidad de dialogo e interacción con otros compañeros, se pueden realizar cambios frecuentes de pareja, por ejemplo: 1 hombre y una mujer, grandes con chicos, 2 mujeres y 1 hombre etc.



FIGURA 131. Cadenita (1).



FIGURA 132. Cadenita (2).

Nombre de la actividad: Cadenita

Nombre original: Mancha en cadena

Recuperado de: http://encina.pntic.mec.es/~omoreira/juegos_cooperativos4.htm#MANCHAENCADENA

Compilador: Héctor Cardozo / Lorena Jiménez

Propósito: Trabajo en equipo, comunicación y negociación.

Organización preliminar y materiales: Ninguno

Descripción: Se selecciona uno o dos integrantes del curso para que cojan a sus compañeros en un espacio delimitado, el compañero que valla siendo agarrado se une a los compañeros que cogen formando así una cadena, el juego termina cuando todos los integrantes estén en la cadena.

Criterios de valoración:

- El estudiante acató y cumplió las normas establecidas al principio de la actividad.

Variantes sugeridas:

- Cuando llegue a 8 integrantes el número de la cadena se puede dividir la cadena en dos, para que así se desarrolle más rápido la actividad.

Pinceladas didácticas:

- Delimitar el espacio para que exista orden y algún estudiante que se salga de este espacio pase inmediatamente a la cadena



FIGURA 133. Fútbol a ciegas (1).



FIGURA 134. Fútbol a ciegas (2).

Nombre de la actividad: Fútbol a ciegas.

Nombre original: Fútbol ciego.

Recuperado de: <https://ricardoglopez.blogspot.com.co/2012/09/juego-modificado.html>

Compilador: Lorena Carrero y Héctor Cardozo.

Propósito: Generar confianza entre los integrantes del grupo para cumplir un objetivo

Organización preliminar y materiales: ninguno.

Descripción: Los participantes se dividen en dos equipos, que jugarán en parejas, tomados de la mano; uno de los integrantes, con los ojos vendados. Se juega un partido de fútbol con pelota de espuma, sin arquero. Los goles pueden ser anotados sólo por el jugador que tenga los ojos vendados, dependiendo para ello, de la comunicación que pueda establecer con su compañero. Los equipos pueden integrarse con parejas mixtas, alternándose en el rol de ojos vendados.

Criterios de valoración:

- El estudiante guía y se comunica con su pareja honestamente. Ejecuta los dos roles el de guía y el de guiado.

Variantes sugeridas:

- Se puede hacer con tres personas dos que lleven los ojos vendados y uno que los guíe. Se puede hacer un hombre y una mujer, altos y chicos. Realizar con dos balones para que todos puedan tener contacto con este.

Pinceladas didácticas:

- Hacerlo en un espacio reducido. No es necesario hacerlo en una cancha de fútbol. Hacerlo con un balón de espuma o de plástico para no lastimarse. Cuidarse de no realizar la actividad cerca de muros o vallas. Para evitar accidentes.



FIGURA 135. *Recorridos por grupos y apoyos.*

Nombre de la actividad: Recorridos por grupos y apoyos.

Nombre original: Personas y apoyos recorren el gimnasio.

Recuperado de: Actividades cooperativas de Educación Física. CORRER (p. 13)

Compilador: Lorena Carrero y Héctor Cardozo.

Propósito: Los estudiantes se comunican y crean estrategias para llevar a cabo la actividad.

Organización preliminar y materiales: 1 cono, organizados en hilera.

Descripción: Todos forman una sola hilera mientras están en la línea final organizados en una fila; el líder dice dos números, por ejemplo: *Cuatro, cuatro*. Con el primer número indico la cantidad de personas que formarán cada grupo; Con el segundo número se indica en número de apoyos que ha de tener en el suelo cada grupo. Una vez conformado cada grupo y organizada la estrategia, cada grupo se desplaza a un lugar previamente determinado. El desplazamiento será de 15 m. aproximadamente se pone como referencia un cono.

Criterios de valoración:

- El estudiante acato y respeto las normas de clase. El estudiante se desplaza en el número de apoyos correcto. El estudiante se desplazó en el número de integrantes correcto. El estudiante se comunicó con todos sus compañeros de grupo, expuso sus ideas, escucho la de los demás y entre todos definieron una estrategia de juego.

Variantes sugeridas:

- Se pueden quitar ciertos apoyos como lo son las rodillas y las palmas de las manos. Si el juego implica muchos estudiantes (8 o más). En vez de hacer un desplazamiento pueden quedarse en el sitio donde están, por ejemplo: "4-6 sin rodillas"

Pinceladas didácticas:

- Para aumentar la complejidad de la tarea y la posibilidad de dialogo e interacción con los demás compañeros se puede pedir que los grupos sean de altos con chicos, de niños y niñas, etc.



FIGURA 136. Voley - Fútbol.

Nombre de la actividad: Voley - Fútbol.

Nombre original: Fut-voley

Recuperado de: <http://miplayadelascanteras.com/2004/09/17/reglas-del-futvoley/>

Compilador: Karen Lorena Carrero Jiménez.

Propósito: Trabajo cooperativo, comunicación asertiva.

Organización preliminar y materiales: Estacas, balón de voleibol.

Descripción: En esta actividad se harán dos canchas de futbol con estacas y se harán 4 grupos de 8 personas y dos grupos se quedarán en la cancha # 1 y los otros

dos pasaran a la cancha #2, las reglas de la actividad consisten en hacer pases de voleibol y hacer un gol con remate, se sortea el balón y empieza la actividad.

Criterios de valoración:

- El estudiante muestra respeto por su compañero y trabaja siempre en equipo.

Variantes sugeridas:

- Jugar con dos balones de voleibol. Hacer gol con remate. Sacar "tiro de esquina" con saque de seguridad o flotante.

Pinceladas didácticas:

- Se puede cambiar la manera de hacer gol, puede ser con remate, antebrazo, toque de dedos etc.



FIGURA 137. Triqui humano.

Nombre de la actividad: Triqui Humano.

Nombre original: Triqui.

Recuperado de: www.barcelonafc.com.co

Compilador: Yael Felipe Chaves.

Propósito: Comunicación, trabajo en equipo.

Organización preliminar y materiales: Aros, petos.

Descripción: Los estudiantes estarán divididos en dos grupos, con igual número de estudiantes. Los dos grupos formados en hileras, tendrán un triqui (se harán con los aros correspondientes) en frente y tres petos del mismo color. La salida se dará a nuestra señal y el primero de cada grupo deberá correr para colocar el primer peto donde quiera, Uno por uno podrá ir a mover el peto en una casilla para lograr realizar el triqui, cuando el compañero vuelva al punto de partida el otro podrá salir a realizar otro movimiento con el peto y así lograr el objetivo que es realizar el triqui.

Criterios de valoración:

- El estudiante participe en las ideas que dieron sus compañeros de grupo. Propone ideas para que la actividad la realizaran de mejor manera. Permanece atento a las indicaciones que da el docente.

Variantes sugeridas:

- Cada integrante podrá llevar de a 2 petos y así agilizar el objetivo del juego. La salida se dará diagonalmente a donde está el triqui correspondido.

Pinceladas didácticas:

- Realizar el triqui organizadamente para que los estudiantes no se confundan. Delimitar bien el espacio.



FIGURA 138. Cadenita.

Nombre de la actividad: Cadenita.

Nombre original: Coge a tu compañero.

Recuperado de: <http://tradipopulares.blogspot.com.co/2012/04/la-cadena.html>

Compilador: Yael Felipe Chaves.

Propósito: Trabajo en equipo, comunicación.

Organización preliminar y materiales: Conos, cancha de fútbol.

Descripción: Los alumnos se sitúan por toda la zona delimitada de juego y frente a ellos un par de jugadores cogidos de la mano. La pareja de jugadores intentará tocar a los demás jugadores sin soltarse las manos y enganchando a la cadena a los alumnos tocados. Cuando es tocado el último jugador termina la ronda, quedándose a pillar los dos primeros tocados de la ronda anterior.

Criterios de valoración:

- Los alumnos están en la capacidad de comunicarse para atrapar a sus compañeros. Los alumnos están en capacidad de utilizar una estrategia para lograr un objetivo.

Variantes sugeridas:

- Empezar atrapando de a tríos. Dos parejas atrapan al principio del juego.

Pinceladas didácticas:

- Utilizar los conos para delimitar el espacio y que de allí no se salgan del espacio establecido.



FIGURA 139. Calentamiento matemático.

Nombre de la actividad: Calentamiento matemático.

Nombre original: Ejercicios con matemáticas.

Recuperado de: www.barcelonafc.com.co

Compilador: Yael Felipe Chaves.

Propósito: Rapidez mental, atención, concentración.

Organización preliminar y materiales: Ninguna.

Descripción: Todos los estudiantes estarán en una hilera. El profesor dirá una operación matemática sencilla o compleja, si el resultado es impar los estudiantes deberán correr hacia la derecha; si el resultado es par, los estudiantes correrán hacia la izquierda. La idea es que, antes de cada operación matemática, los estudiantes realicen un ejercicio físico o un movimiento articular y allí estén pendientes para saber el resultado y así poder correr hacia la izquierda o derecha.

Criterios de valoración:

- Los estudiantes estarán en la capacidad de tener rapidez mental. Los estudiantes podrán concentrarse para ejecutar la operación matemática. Los estudiantes tendrán la suficiente atención para lograr el objetivo del juego.

Variantes sugeridas:

- Hacer operaciones complejas o sencillas. Variar la manera en que se desplazan

Pinceladas didácticas:

- Dar reglas claras. Delimitar el espacio hasta donde deben correr después de hacer la operación



FIGURA 140. Carrera de relevos.

Nombre de la actividad: Carrera de relevos.

Nombre original: Relevos.

Recuperado de: <http://www.paralideres.org/VerArticulo.aspx?Idp=6896>

Compilador: Yael Felipe Chaves

Propósito: Agilidad, trabajo en equipo, comunicación

Organización preliminar y materiales: Dos pañuelos, dos palos de escoba

Descripción: Se divide el grupo en dos. Un participante de cada grupo estará a la distancia determina por el líder y sostendrá el palo de forma vertical. El resto de participantes se formará en fila india. El primero correrá con el pañuelo hacia el palo y lo amarrará. Se devuelve corriendo hasta su fila y tocará la mano del siguiente. Este correrá hasta el palo, lo desamarrará y se devolverá con el pañuelo que entregará al siguiente. Se repite todo lo anterior hasta que el último participante haga lo que le corresponda.

Criterios de valoración:

- Los estudiantes tendrán habilidad suficiente para lograr el objetivo. Los estudiantes trabajaran en equipo para lograr una estrategia

Variantes sugeridas:

- Comenzará el juego con dos estudiantes

Pinceladas didácticas:

- Delimitar bien el espacio. Dejar reglas claras



FIGURA 141. El pañuelo por grupitos.

Nombre de la actividad: El pañuelo por grupitos.

Nombre original: El pañuelo.

Recuperado de: <http://edufisrd.weebly.com/uploads/1/2/1/6/12167778/03-juegos-deportivos-cooperativos-pillar.pdf>

Compilador: Yael Felipe Chaves Pérez.

Propósito: Estrategia y comunicación para cumplir con un objetivo.

Organización preliminar y materiales: Dos equipos con la misma cantidad de participantes.

Descripción: Se delimitan dos campos de juego y se forman dos equipos aleatoriamente con el mismo número de personas, cada uno en un campo diferente. Se pone una persona en la línea del centro, sosteniendo un pañuelo en la mano. Las personas de cada equipo se ponen en parejas y se enumeran. Quien hace de pañuelo gritará en voz alta un número. Las parejas nombradas saldrán corriendo rápidamente a coger el pañuelo. Quienes consiguen llevarse el pañuelo a su campo de juego sin ser atrapadas por la otra pareja, o bien quien atrape a quienes se han llevado el pañuelo, anotan un punto para su equipo. Quien sujeta el pañuelo no repetirá números. Cuando se han dicho todos los números repartimos los equipos en grupos de tres y hacemos de nuevo la actividad. Después lo hacemos en grupos de cuatro.

Criterios de valoración:

- Respetar las normas de la actividad, realiza la actividad acatando las normas previstas.

Variantes sugeridas:

- Se pueden conformar 4 grupos con la misma cantidad de personas y realizar la actividad. Hacer los grupos mixtos (niños y niñas)

Pinceladas didácticas:

- Se recomienda hacerlo en un espacio amplio para que se pueda realizar mejor la actividad.



FIGURA 142. Carrera de obstáculos (1).



FIGURA 143. Carrera de obstáculos (2).

Nombre de la actividad: Carrera de obstáculos

Nombre original: Carrera de obstáculos

Recuperado de: <http://actividadesobtaculos.com.co>

Compilador: Yael Felipe Chaves, Héctor Cardozo, Lorena Jiménez

Propósito: Trabajo en equipo y comunicación para cumplir con el objetivo.

Organización preliminar y materiales: Conos

Descripción: La actividad consiste en que dependiendo del número de estudiantes que haya, en este caso lo hicimos con 25 estudiantes, realizamos 5 grupos de 5 estudiantes, el primero de cada grupo debe ubicarse a unos 3 metros agachado, el segundo a una misma distancia debe ubicarse de pie con las piernas separadas, el tercero debe ubicarse a la misma distancia agachado como el primero, la idea es que el cuarto compañero pase por los obstáculos que en este caso son sus compañeros y cuando llegue al punto de partida, debe salir el quinto compañero y hacer lo mismo.

Criterios de valoración:

- El estudiante tiene la habilidad para pasar por los obstáculos. Se comunica con sus compañeros para cumplir con el objetivo. Trabaja en equipo.

Pinceladas didácticas:

- La actividad se debe realizar en un espacio delimitado, se deben dar las reglas claras para que no les queden dudas a los estudiantes y se puedan desempeñar bien durante la actividad.



FIGURA 144. Pasa la línea.

Nombre de la actividad: Pasa la línea.

Nombre original: Pasa la línea.

Recuperado de: Clase de juegos pre-deportivos.

Compilador: Yael Felipe Chaves, Héctor Cardozo y Lorena Jiménez.

Propósito: Atención, comunicación, trabajo en equipo.

Organización preliminar y materiales: Balón. Un espacio plano con dos líneas finales opuestas (pueden ser las líneas finales de la cancha de baloncesto).

Descripción: Balón mano: los estudiantes estarán repartidos en dos grupos de igual número. Solo utilizando las manos los estudiantes deberán hacer pases y lograr pasar por la línea final contraria. Los estudiantes no podrán dar más de tres pasos con el balón en la mano, no pueden arrebatarse el balón cuando un oponente tiene el balón en su poder, solo lo pueden interceptar, el estudiante solo tiene 5 segundos para pasar la bola.

Criterios de valoración:

- El estudiante se comunica con sus compañeros con respeto. El estudiante escucha y ejecuta las indicaciones dadas por el docente

Variantes sugeridas:

- Durante el juego se pueden agregar balones, número de pases por persona, tiempo en el que puede tener el balón en las manos.

Pinceladas didácticas:

- Delimitar bien el espacio y las reglas claras



FIGURA 145. No deje caer el balón.

Nombre de la actividad: No deje caer el balón.

Nombre original: No deje caer el balón.

Recuperado de: Clase de voleibol quinto semestre educación física.

Compilador: Yael Felipe Chaves, Héctor Cardozo y Lorena Jiménez.

Propósito: Trabajo en equipo, comunicación, precisión.

Organización preliminar y materiales: Balón de voleibol.

Descripción: Se dividirá a los estudiantes en grupos de igual número de personas, cada grupo tendrá un balón de voleibol el grupo se hará en un círculo y la idea es llevar el balón sin dejarla caer utilizando cualquier extremidad del cuerpo hasta un lugar delimitado.

Criterios de valoración:

- Los estudiantes estarán en la capacidad de tener precisión para pasar el balón a su compañero. Los estudiantes se comunican para lograr el objetivo.

Variantes sugeridas:

- Variar el número de pases para llegar al otro lado. Variar que solo pueden pasar con toque de dedos o antebrazo.

Pinceladas didácticas:

- Delimitar bien el espacio y la distancia que cada grupo debe recorrer.



FIGURA 146. Carrera por números.

Nombre de la actividad: Carrera por números.

Nombre original: Carrera por números.

Recuperado de: clase de voleibol quinto semestre educación física.

Compilador: Yael Felipe Chaves, Héctor Cardozo y Lorena Jiménez.

Propósito: Trabajo en equipo, comunicación.

Organización preliminar y materiales: Conos, balón.

Descripción: Se dividirá a los estudiantes en grupos de igual número de personas hasta formar 4 subgrupos, un ejemplo, si en cada grupo hay 6 estudiantes, se enumeraran de 1 a 6 y harán una fila respectivamente, la idea es hacer la actividad en la cancha de microfútbol y cada grupo se hará en una hilera, a la señal de nosotros diciendo un número, saldrá el número correspondiente a cada grupo deberías correr hacia su derecha pasando por todos los grupos y cuando llegue al grupo correspondiente deberá pasar por debajo de sus compañeros para llegar a la mitad de la cancha y coger el balón que pondremos allí.

Criterios de valoración:

- Los estudiantes estarán en la capacidad de tener atención al escuchar su número y reaccionar con rapidez. Los estudiantes se comunican entre sí para crear estrategias.

Variantes sugeridas:

- Variar el número de estudiantes que salen en cada ronda. Variar la dirección en la que salgan.

Pinceladas didácticas:

- Delimitar bien el espacio y dar las indicaciones claras para lograr el objetivo.

REFERENCIAS

- Arnet, J. (1999). *Adolescents storm and stress, reconsidered*. *American Psychologist*, 54(5), 317-326
- Celdrán, J. & Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), pp. 1321-1342.
- Centres of Disease Control and Prevention (CDC). (s.f.). *Middle Childhood (9-11 years of age): Developmental Milestones*. Obtenido de: <https://www.cdc.gov/ncbddd/childdevelopment/positiveparenting/middle2.html>
- Céspedes, A. (2008). *Cerebro, inteligencia y emoción: Neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Chile: PROSA.
- Duarte, Jaqueline (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, pp. 97-113. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Erickson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.
- Estévez, E. y Jiménez, T. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of developmental and educational psychology*, (1), pp. 97-104.
- Gaetea, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>
- Manna, I. (2014). Growth Development and Maturity in Children and Adolescent: Relation to Sports and Physical Activity. *American Journal of Sports Science and Medicine*, 2(5A), pp. 48-50.
- Morin, A. (2018). *The Basics of Adolescent Development*. Obtenido desde: <https://www.verywellfamily.com/adolescent-development-basics-2609048>
- APA (2002). *Developing Adolescents: A reference for professionals*. American Psychological Association. Washington. Obtenido desde: www.apa.org/pi/pii/develop.pdf
- Nakamura, M., Buck, R. & Kenny, D. (1990). Relative Contributions of Ex-

pressive Behavior and Contextual Information to the Judgment of the Emotional State of Another. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), pp. 1032-1039.

Papalía, D., Wendkos, S. & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.

Patronato Nacional de Infancia, PANI. (s.f.). *Etapas del desarrollo de las personas menores de edad*. Costa Rica. Obtenido desde: <https://www.pani.go.cr/publicaciones/documentos/bibliografia-recursos-humanos/560-etapas-de-desarrollo-de-las-personas-menores-de-edad>

Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.

Piaget, J. y Inhelder, B (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: Ensayo sobre la construcción de estructuras operatorias formales*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Tanner, JM. (1962). *Growth and adolescence*. (2a ed.). Thomas: Springfield, Ill.

Tello, E. (2010). *El desarrollo de la inteligencia emocional en los niños en la etapa escolar*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología. Obtenido de: <https://docplayer.es/17270536-El-desarrollo-de-la-inteligencia-emocional-en-los-ninos-en-la-etapa-preescolar-tesis-que-para-obtener-el-titulo-de.html>

The Institute for Human Services for the Ohio Child (2007). *Developmental Milestones Chart*. Obtenido desde: http://www.rsd.k12.pa.us/Downloads/Development_Chart_for_Booklet.pdf

UNID (s.s.). *Los cuatro períodos del desarrollo de Piaget*. México. Obtenido desde: http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas_desarrollo_piaget2.pdf



Eje curricular de la Dimensión Socio-emocional para la Educación Física:
por una pedagogía de la sensibilidad

Se terminó de producir en diciembre de 2021.

Las fuentes tipográficas empleadas son Avenir LT Std Pro 35Light en 11 puntos en texto corrido
y Avenir LT Std Pro 55Roman en 32 y 11 puntos en títulos.



COLABORACIÓN ACADÉMICA

Regina Escalante
Docente Universidad Libre

Estudiantes Programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte Universidad Libre

David Avellaneda Valbuena
Julián David Buitrago Betancourt
Héctor Andrés Cardozo Díaz
Karen Lorena Carrero Jiménez
Luis Eduardo Devia Garrido
Juan Sebastián González Franco
Yael Felipe Chávez Pérez
Daniela Piñeros Sabogal
Andrés David Rengifo Ávila
Jenyffer Eliana Ospina Castro
Angelo Alexander Jiménez Tovar
Kevin Harley Ramírez Rico
Juan David Bohórquez Castaño
Elkin Darío Ávila Santiago
Daniel Steven Torres Melo



A pesar del amplio número de lineamientos y referentes conceptuales para el desarrollo de la Educación Física en Colombia, el diseño curricular del área no se encuentra muy avanzado, específicamente en lo referente a la denominada “competencia axiológica corporal”, aquellos aprendizajes de tipo afectivo, emocional y social. Por este motivo, el propósito del presente documento consiste en proponer una estructura que permita entender, diseñar, implementar y valorar el eje curricular socio-emocional para el área de la Educación Física en la ciudad de Bogotá, D.C., con el fin de estudiar sus implicaciones en el desarrollo educativo colombiano.

LOS AUTORES



UNIVERSIDAD LIBRE®
Vigilada Mineducación



REACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
MULTISAM PLUS 30312323
***** ALTA CALIDAD *****
Resolución MEN n.º 015865 (25-08-2021)



CENTRO DE INVESTIGACIONES

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISBN 958-978-5578-88-3



9 789585 578883

