



## **SOMOS CUERPO: CONCEPCIÓN DE CUERPO HOLÍSTICO DESDE EL ENFOQUE PLURALISTA DE LAS CIENCIAS NATURALES**

Daniela Hidalgo Salas<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Educación, Universidad Americana de Europa (UNAE). Correo: danielahid710@gmail.com

## RESUMEN

La investigación problematizó la enseñanza del cuerpo en las Ciencias Naturales, evidenciando su abordaje desde enfoques reduccionistas que lo limitaban a una visión biologicista, desconectada de dimensiones sociales, culturales y experienciales. Esta situación se reflejó en las concepciones iniciales de los estudiantes, lo que justificó la necesidad de promover una comprensión más integral del cuerpo desde la escuela. El objetivo fue transformar dichas concepciones en estudiantes de grado noveno mediante una secuencia didáctica denominada “Somos cuerpo”, fundamentada en el enfoque pluralista de las Ciencias Naturales y la experiencia corporal como enfoque epistemológico de la Educación Física. La metodología se desarrolló en nueve sesiones organizadas en tres categorías: “cuerpo para ser”, “cuerpo para el otro” y “cuerpo a partir del cuerpo para el otro”. Se implementó en modalidad de alternancia, empleando bitácoras corporales, rúbricas y listas de chequeo, bajo un enfoque de evaluación formativa y continua. Los resultados evidenciaron una transformación progresiva hacia una comprensión más amplia del cuerpo. Los estudiantes lograron reconocerlo como una totalidad, integrando dimensiones emocionales, sociales y contextuales, y relacionándolo con sus experiencias. Se observaron avances significativos en la superación de visiones fragmentadas, especialmente en la dimensión relacional, aunque persistieron dificultades en niveles más complejos. Se concluyó que la articulación interdisciplinaria y la experiencia corporal favorecieron la resignificación del concepto de cuerpo, promoviendo aprendizajes más significativos. Asimismo, se resaltó la importancia de metodologías flexibles, del reconocimiento de saberes previos y de una enseñanza que aborde el cuerpo de manera holística y contextualizada.

**Palabras clave:** Cuerpo; Experiencia; Dimensiones; Ciencias Naturales; Pluralista.

## ABSTRACT

The study problematized the teaching of the body in Natural Sciences, revealing its treatment through reductionist approaches that limited it to a biologicistic perspective, disconnected from social, cultural, and experiential dimensions. This situation was reflected in students' initial conceptions, which justified the need to promote a more comprehensive understanding of the body within the school context. The objective was to transform these conceptions in ninth-grade students through a didactic sequence called “We Are Body,” grounded in the pluralist approach to Natural Sciences and the concept of bodily experience as an epistemological perspective of Physical Education. The methodology was developed through nine sessions organized into three categories: “body for being,” “body for others,” and “being a body from the body for others.” It was implemented in a blended learning modality, using body journals, rubrics, and checklists under a formative and continuous assessment approach. The results showed a progressive transformation toward a broader understanding of the body. Students came to recognize it as a whole, integrating emotional, social, and contextual dimensions, and relating it to their lived experiences. Significant progress was observed in overcoming fragmented views, particularly in the relational dimension, although difficulties persisted at more complex levels. It was concluded that interdisciplinary articulation and bodily experience fostered the resignification of the concept of the body, promoting more meaningful learning. Likewise, the importance of flexible methodologies, the recognition of prior knowledge, and teaching approaches that address the body in a holistic and contextualized way was highlighted.

**Keywords:** Body; Experience; Dimensions; Natural Sciences; Pluralist Approach.

## INTRODUCCIÓN

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

La enseñanza del cuerpo en las Ciencias Naturales ha estado tradicionalmente orientada por enfoques reduccionistas que privilegian una visión biologicista, centrada en la anatomía y la fisiología, que ubican al cuerpo en un papel instrumental. Esta perspectiva ha limitado la comprensión del cuerpo como una construcción compleja que involucra dimensiones subjetivas, sociales y culturales.

En el contexto escolar, esta situación se refleja en las concepciones de los estudiantes, quienes tienden a entender el cuerpo como un conjunto de órganos y sistemas, desconectado de la experiencia. Esta problemática motivó el desarrollo de la presente investigación, realizada con estudiantes de grado noveno.

Desde el enfoque pluralista de las Ciencias Naturales, se plantea la necesidad de integrar diversas formas de conocimiento para abordar fenómenos complejos como el cuerpo. En este sentido, el estudio tuvo como objetivo transformar la concepción del cuerpo en los estudiantes mediante una propuesta pedagógica basada en una secuencia didáctica llamada “Somos Cuerpo”, enfocada en aprender sobre el cuerpo bajo la mirada del enfoque epistemológico de la Experiencia Corporal, propio de la Educación Física.

## **ESTADO DEL ARTE**

El cuerpo ha habitado diferentes lugares dependiendo del punto de vista; sin embargo, esta postura del concepto de cuerpo como holístico o total, se ha abordado desde la Educación Física y algunos campos de la medicina. En el caso de la Educación Física, y en palabras de Águila y López (2019), su investigación entiende al cuerpo como un cuerpo en constante cambio y adaptación que construye su corporeidad a partir de la experiencia, integrando la acción, las emociones, los pensamientos y la percepción sensorial. Este proceso se desarrolla a lo largo de toda la vida y culmina con la muerte, momento en el que se deja la corporeidad para convertirse únicamente en cuerpo. Su discurso atiende a transformar el concepto de cuerpo a la corporeidad, ya que “la corporeidad se refiere al ser humano y el ser humano es y vive a través de su corporeidad. Esta concepción de cuerpo fusiona la visión monista y la sociocultural, otorgando a lo corporal un sentido holístico” Águila y López (2019).

En el caso de la medicina, hay estudios que dicen que al entender el cuerpo como un todo, se puede hacer una relación entre cuerpo y mente para tratamientos médicos, en el caso de Rodríguez (2008), postula la expresión corporal y el movimiento como actividad física terapéutica, Rodríguez menciona que: “la persona practicante pone atención a lo sentido por su cuerpo y se deja llevar por esa sensación del movimiento, la cual enfatiza en cómo se mueve el cuerpo y cómo lo hace en el espacio”, esta disminución de la dicotomía corporal, genera conexiones del ser humano con su cuerpo, aportando a la salud, no solo como ausencia de la enfermedad sino como sensaciones de bienestar general.

## **MARCO TEÓRICO**

### ***Enfoque Pluralista de las Ciencias Naturales***

A lo largo del tiempo, la ciencia se posiciona como una de las principales formas de comprender el mundo, sustentada en la idea de que el pensamiento científico constituye una vía válida para conocer la realidad. En este marco, se establece una división marcada entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Humanas; no obstante, Immanuel Wallerstein, citado por Carañana (2016), plantea que dicha separación ya no resulta tan rígida en la actualidad. En concordancia, Carañana señala la posibilidad de asumir una perspectiva pluralista o interdisciplinaria que favorece el desarrollo cognitivo sin restringirlo, permitiendo así una comprensión más amplia de la complejidad del mundo. Este enfoque pluralista posibilita trascender los límites disciplinares, promoviendo que los saberes dialoguen, se complementen y se cuestionen entre sí.

En relación con lo anterior, Muñoz (2014) afirma que el pluralismo científico reconoce que no existe una única vía para la construcción del conocimiento, sino diversas formas de interacción con la realidad.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se limita a la información contenida en los textos, sino que implica la construcción de una conciencia crítica frente al entorno, así como el desarrollo de competencias ciudadanas e interpersonales. En este sentido, se busca que los sujetos no solo adquieran nociones científicas, sino que también asuman una postura reflexiva y crítica frente a los fenómenos que atraviesan la realidad.

Asimismo, Muñoz (2014) sostiene que la ciencia pluralista establece relaciones objetivas que trascienden el relativismo, permitiendo la articulación de saberes y la construcción de nuevas perspectivas a partir de dichas interacciones. De igual manera, plantea la necesidad de transformar la didáctica de las ciencias, de modo que no se limite a la transmisión de enunciados fácticos, sino que integre su aplicación en contextos reales. Esto implica superar una visión normativa de la ciencia para promover una comprensión que dialogue con dimensiones sociales, culturales y políticas.

### ***Experiencia Corporal***

Para comprender la postura en la que se entiende el cuerpo, es importante ubicar su lugar en la escuela y para eso, se hace necesario retomar la mirada de la modernidad, particularmente aquella que configuró el cuerpo bajo la lógica de la máquina. En este sentido, Pablo Scharagrodsky (s.f., p. 3) planteó que el cuerpo ha sido históricamente invisibilizado en el escenario escolar, en tanto el predominio de la razón se impuso sobre la corporalidad de los estudiantes. Esta invisibilización se relacionó, además, con el lugar marginal que han ocupado las disciplinas corporales dentro del campo educativo, consideradas frecuentemente como secundarias y ausentes del discurso pedagógico dominante.

De igual forma, la escuela ha operado como un dispositivo que reproduce prácticas orientadas al control del cuerpo, a través de normas y técnicas que regulan la conducta corporal, tales como la vestimenta, la organización en filas y la imposición de posturas específicas. Estas dinámicas fueron comprendidas por Jordi Planella (2020) como parte de una pedagogía anestésica, en la medida en que limitan la sensibilidad, la expresión y la experiencia del cuerpo.

No obstante, en el contexto actual, aunque estas formas de control no operan con la misma rigidez que en el pasado, los cuerpos en la escuela continúan condicionados por ciertas lógicas normativas asociadas a la apariencia y la presentación. Sin embargo, este escenario abre la posibilidad de resignificar el lugar del cuerpo en la educación, reconociendo la diferencia como un valor y asumiendo el desafío de construir nuevas comprensiones desde una perspectiva integral. Desde esta mirada, el cuerpo no puede reducirse a una dimensión meramente biológica; por el contrario, debe comprenderse como un fenómeno social, histórico y cultural. En concordancia, Jordi Planella (2015) propone entender el cuerpo como una construcción social que trasciende su base biológica. A partir de ello, el presente proyecto asumió una concepción de cuerpo holístico, entendido desde su totalidad e integralidad.

Para sustentar esta postura, se retoma la experiencia corporal como enfoque epistemológico de la Educación Física. Según Jaramillo et al. (2009), la experiencia corporal concibe al sujeto como una unidad de sentido, capaz de significar sus prácticas, reconociendo un cuerpo diverso en el que convergen múltiples dimensiones que se configuran a partir de la experiencia vivida. En esta misma línea, Hernández y Rosas (2013, p. 73) plantearon que la experiencia corporal constituye una noción incluyente, que evita la fragmentación de las prácticas y propone una visión holística de la intervención pedagógica, orientada al desarrollo humano y a la construcción de nuevas formas de comprender el mundo.

En este marco, Jaramillo et al. propusieron tres formas de comprender el cuerpo: en primer lugar, el “cuerpo para ser”, relacionado con la construcción de un sujeto corporal sensible, autónomo, ético y consciente de sí mismo y de su relación con el entorno; en segundo lugar, el “cuerpo para el otro”, entendido como un cuerpo que se muestra, privilegiando su dimensión externa; y, finalmente, el “ser cuerpo a partir del cuerpo para el otro”, que implica la construcción de la propia corporalidad a partir del reconocimiento y la interacción con los demás.

Es imperativo que, en concordancia con lo anterior, los conceptos de cuerpo holístico, corporeidad y experiencia corporal se comprenden de manera relacionada, aunque no equivalente. El cuerpo holístico se entiende como una concepción integral del cuerpo que articula dimensiones biológicas, emocionales, sociales, culturales y contextuales. Por su parte, la corporeidad hace referencia a la manera en que el sujeto vive, construye y significa su cuerpo a través de sus experiencias y relaciones con el entorno. Finalmente, la experiencia corporal se asume como un enfoque epistemológico y pedagógico que permite comprender el cuerpo desde la vivencia, la sensibilidad y la interacción, favoreciendo procesos de reflexión y construcción de sentido sobre sí mismo y los otros.

### ***Enseñanza para la Comprensión***

La enseñanza para la comprensión se concibió como un modelo pedagógico que, desde los planteamientos de Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, citados por Otálora (s.f.), surgió a partir de la necesidad de que el sujeto comprendiera de manera continua su conocimiento. En este enfoque, la comprensión fue entendida como la capacidad de pensar a partir de lo que se sabía y actuar en consecuencia, mediante un ejercicio constante de reflexión.

Asimismo, la Enseñanza para la Comprensión (EPC) incorporó una dimensión práctica que integró elementos como el trabajo colaborativo, el uso de la pregunta como eje fundamental de las clases, la interdisciplinariedad, el aprendizaje basado en proyectos y la aplicación de habilidades de pensamiento, especialmente a través de rutinas de pensamiento (Baquero y Ruiz, 2005). En este sentido, se planteó que el docente debía asumir una postura evaluativa abierta frente a los desempeños de los estudiantes, reconociendo, además, la diversidad de formas en que estos expresaban y aplicaban lo aprendido.

### ***Secuencia Didáctica***

Según Fernández y Pujalte (2019), una secuencia didáctica se concibe como un conjunto organizado de actividades que se estructuran en torno a propósitos de aprendizaje, enmarcados dentro de un contenido o concepto estructurante. Estas actividades se articulan entre sí y se caracterizan por una progresión en su nivel de complejidad, transitando de lo simple a lo complejo. En este sentido, la evaluación implica que el estudiante logre evidenciar la integración de los aprendizajes desarrollados a lo largo de todas las sesiones en el momento final de la secuencia.

De acuerdo con Fernández y Pujalte (2019), la secuencia didáctica favorece la generación de diversas experiencias de aprendizaje, lo que posibilita que los estudiantes asuman un papel activo y tomen decisiones frente a las dinámicas del aula. En este marco, las actividades propuestas deben representar un desafío alcanzable, evitando tanto la simplicidad como la imposibilidad. Esto se potencia cuando dichas actividades promueven la articulación con saberes y prácticas de otros campos de conocimiento o espacios curriculares, tal como lo plantea el Gobierno de la provincia de Córdoba (2016, p. 2), favoreciendo así una comprensión más amplia del entorno y la construcción de experiencias de aprendizaje significativas.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, en tanto buscó comprender y transformar las concepciones de cuerpo construidas por los estudiantes a partir de sus experiencias, reflexiones y formas de interacción durante el proceso pedagógico. Asimismo, se enmarcó en una metodología de investigación-acción pedagógica, dado que articuló la reflexión sobre la práctica docente con la implementación de una intervención didáctica orientada a generar transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La secuencia didáctica, denominada “Somos cuerpo”, se desarrolló entre el primer y segundo bimestre del año escolar 2021. Su diseño se fundamentó en la experiencia corporal y en las categorías de cuerpo propuestas, organizando las sesiones en tres ejes: “ser cuerpo”, “cuerpo para el otro” y “ser cuerpo a partir del cuerpo para el otro”. La secuencia estuvo conformada por nueve sesiones de 60 minutos cada una:

una sesión diagnóstica inicial, dos sesiones correspondientes a la primera categoría, tres a la segunda, dos a la tercera y una sesión final de evaluación. Durante el proceso, los estudiantes realizaron registros en una bitácora corporal, de acuerdo con los requerimientos de cada sesión y actividad, los cuales se utilizaron como insumo para la evaluación final y la sistematización de los resultados. La investigación se realizó con estudiantes de grado noveno en modalidad de alternancia. La organización de las sesiones fue la siguiente:

**Tabla 1**

*Planeación Secuencia Didáctica*

Clase	Nombre	Propósito de Aprendizaje	Tipo de cuerpo
1	Diagnóstico	Identificar los rasgos, características y cambios del cuerpo a través de la construcción de un esquema corporal	
2	Cuerpo Sentido	Reconocer su ser desde diferentes vertientes para generar un autoconcepto y potenciar así la dimensión socioafectiva.	<b>Cuerpo para ser</b>
3	Vida y Entorno	Identificar la relación de su cuerpo de forma holística con el entorno.	
4	Reflejo Corporal	Desarrollar un concepto de cuerpo del otro por medio de la interacción y el movimiento.	<b>Cuerpo para el otro</b>
5	Cuerpo para el otro	Demostrar capacidad de observación y escucha activa en actividades lúdicas para potenciar procesos de empatía.	
6	Cuerpo mostrado	Reconocer el concepto que tienen los otros sobre él	
7	Cuerpo vivido	Relacionar la expresión corporal y la confianza en el otro para potenciar el cuerpo social y una noción de cuerpo colectivo.	<b>Cuerpo a partir del cuerpo para el otro.</b>
8	Ser cuerpo a partir del otro	Construir su propia noción de cuerpo holístico partiendo de todas las dimensiones (emocional, social, ética, corporal, psicológica) de su autoconcepto y la relación que establecen con los otros.	
9	Evaluación Final	Demostrar construcción y aplicación de una nueva noción de cuerpo que abarque todas las dimensiones y relacione el cuerpo sentido con el cuerpo mostrado	

La evaluación en este trabajo de grado se asumió como un proceso formativo, dado que sus características se ajustaron al modelo de enseñanza para la comprensión dentro de una perspectiva constructivista. Según Santos Guerra, citado por Díaz (2005), la evaluación se orientó por el diálogo, la comprensión y la mejora continua; además, se concibió como integradora, al abarcar de manera transversal todos los momentos del proceso, y diversificada, al emplear distintos instrumentos y técnicas. Asimismo, fue continua, en la medida en que acompañó el desarrollo del proceso educativo. En este sentido, su carácter formativo se reflejó en la importancia otorgada al aprendizaje del estudiante, regulando la enseñanza de acuerdo con las necesidades identificadas durante el proceso evaluativo.

Los instrumentos utilizados fueron rúbricas y listas de chequeo. La rúbrica se definió como una matriz que organizó, en el eje vertical, los criterios de evaluación y, en el eje horizontal, los niveles de desempeño correspondientes a cada criterio observable, lo que permitió ubicar a los estudiantes en el nivel adecuado. Por su parte, las listas de chequeo se entendieron como un conjunto de logros vinculados al propósito de cada sesión, permitiendo verificar características propias del desarrollo de la clase y del aprendizaje de los estudiantes.

La rúbrica se diseñó a partir de las tres categorías orientadoras de la investigación: “cuerpo sentido”, “cuerpo para el otro” y “ser cuerpo a partir del cuerpo para el otro”. Cada categoría incluyó criterios de evaluación relacionados con la construcción de comprensiones holísticas del cuerpo, considerando aspectos

como el reconocimiento del esquema corporal, la relación entre cuerpo y entorno, la percepción de sí mismo y la influencia de los otros en la construcción de la corporalidad.

Los niveles de desempeño se organizaron en cuatro categorías: insuficiente, suficiente, notable y excelente, correspondientes a los niveles novato, aprendiz, admirable y excepcional. Estos niveles permitieron identificar progresivamente el grado de complejidad en las concepciones de cuerpo construidas por los estudiantes. En los niveles iniciales predominaban descripciones parciales o fragmentadas del cuerpo, mientras que en los niveles superiores se evidenciaba una comprensión más integral, relacional y contextualizada. La rúbrica permitió valorar no solo la apropiación conceptual de los estudiantes, sino también sus procesos de reflexión y resignificación frente al cuerpo, en coherencia con el enfoque pluralista y la experiencia corporal como fundamentos de la propuesta pedagógica.

El análisis de la información se realizó de manera cualitativa e interpretativa, tomando como base las producciones escritas y reflexivas de los estudiantes consignadas en las bitácoras corporales, así como los desempeños evidenciados en las rúbricas y listas de chequeo. Inicialmente, se realizó una lectura general de los registros con el fin de identificar concepciones iniciales sobre el cuerpo y reconocer patrones recurrentes en las respuestas de los estudiantes. Posteriormente, la información fue organizada de acuerdo con las categorías orientadoras de la investigación: “cuerpo para ser”, “cuerpo para el otro” y “ser cuerpo a partir del cuerpo para el otro”. A partir de ello, se interpretaron las transformaciones en las concepciones de los estudiantes, identificando avances relacionados con la integración de dimensiones emocionales, sociales, relacionales y contextuales del cuerpo.

En el caso de las rúbricas, estas permitieron valorar de manera global los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes durante el diagnóstico y la evaluación final, mientras que las listas de chequeo facilitaron el seguimiento de aspectos específicos vinculados con la participación, la reflexión y la construcción conceptual durante las sesiones. Finalmente, los porcentajes descriptivos se emplearon como apoyo para evidenciar tendencias generales en los niveles de desempeño alcanzados.

Ahora bien, con respecto a la población, la investigación se desarrolló con una muestra de 16 estudiantes de grado noveno, con edades entre los 14 y 16 años, pertenecientes a la Institución Educativa San José de Calasanz, ubicada en Chía, Colombia. La elección de este grupo respondió, además, a las particularidades curriculares de la institución, ya que los estudiantes de grado noveno constituían el último nivel escolar en el que se abordaba la Biología como asignatura específica antes de la transición hacia áreas como Química en los grados superiores. Esto permitió desarrollar una propuesta centrada en la reflexión sobre el cuerpo desde las Ciencias Naturales en un momento formativo relevante dentro de su trayectoria escolar.

## RESULTADOS

El análisis de los resultados se organizó a partir de las categorías teóricas propuestas desde la experiencia corporal y se evidenció que los estudiantes partían de una concepción reduccionista del cuerpo, centrada principalmente en aspectos biológicos como órganos, sistemas y funciones fisiológicas. Esta visión inicial se caracterizó por la fragmentación del cuerpo y su desvinculación de dimensiones subjetivas y contextuales. A lo largo de la intervención pedagógica, se identificó una transformación progresiva en dichas concepciones. En las primeras sesiones, las respuestas de los estudiantes se limitaban a descripciones anatómicas; sin embargo, conforme avanzó la secuencia didáctica, comenzaron a emerger comprensiones más amplias e integradoras.

Se destacaron los siguientes hallazgos: **Reconocimiento del cuerpo como totalidad**; los estudiantes lograron trascender la visión fragmentada, comprendiendo el cuerpo como una unidad en la que interactúan múltiples dimensiones. **Integración de dimensiones emocionales y sociales**; se evidenció la incorporación de elementos relacionados con las emociones, las relaciones interpersonales y el contexto social en la

comprensión del cuerpo. **Relación entre cuerpo y experiencia;** los estudiantes empezaron a vincular el cuerpo con sus vivencias cotidianas, reconociéndolo como un espacio de identidad y expresión.

Estos cambios reflejaron un proceso de resignificación conceptual mediado por la experiencia pedagógica, en el que el aprendizaje no solo implicó la adquisición de nuevos conocimientos, sino la transformación de significados previos. La siguiente tabla muestra el porcentaje de los estudiantes que se ubican en los niveles de desempeño de la rúbrica analítica, siendo D el Diagnóstico y EF la Evaluación Final.

**Tabla 2**

*Comparación Rúbrica Diagnóstico y Evaluación Final*

Tipos de cuerpo	Excepcional		Admirable		Aprendiz		Novato	
	D	EF	D	EF	D	EF	D	EF
Cuerpo Sentido	6%	68%	31%	12%	25%	18%	37%	0%
Cuerpo para el otro	0%	81%	18%	12%	43%	0%	37%	6%
Cuerpo a partir del cuerpo para el otro	0%	50%	37%	6%	6%	18%	56%	25%

Aunque la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se emplearon porcentajes descriptivos como recurso complementario para visualizar tendencias generales en los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes entre el diagnóstico y la evaluación final. Estos datos no tuvieron una finalidad estadística ni de generalización, sino que funcionaron como apoyo para fortalecer la interpretación de las transformaciones observadas en las concepciones de cuerpo durante el proceso pedagógico.

La tabla anterior presenta la comparación entre el diagnóstico y la evaluación final con respecto a la rúbrica #1 que atendía a evaluar una comprensión compleja de los tres tipos de cuerpo. Se evidenció un progreso significativo en los estudiantes en la desmovilización de concepciones instrumentales y lugares comunes asociados al concepto de cuerpo. Este avance fue especialmente notable en la categoría “cuerpo para el otro”, en la que el contacto con los demás resultó fundamental dentro del proceso de alternancia. Aunque el avance fue notorio, es importante resaltar que en el tercer tipo de cuerpo “Cuerpo a partir del cuerpo para el otro”, un porcentaje alto de estudiantes aún se ubican en el desempeño Aprendiz y Novato.

Aunque los resultados evidenciaron transformaciones significativas en las concepciones de cuerpo de los estudiantes, es importante reconocer algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, la investigación se desarrolló con un grupo reducido y en un contexto escolar específico, por lo que los hallazgos no pretenden generalizarse a otras poblaciones educativas. Asimismo, la duración de la intervención, organizada en nueve sesiones, permitió identificar avances importantes, aunque resultó limitada para consolidar procesos más profundos relacionados con la construcción de comprensiones complejas del cuerpo, especialmente en la categoría “ser cuerpo a partir del cuerpo para el otro”.

De igual manera, la modalidad de alternancia en la que se desarrolló la propuesta, derivada de las dinámicas educativas posteriores a la virtualidad, influyó en los procesos de interacción y continuidad pedagógica. Si bien el reencuentro presencial favoreció experiencias significativas de relación corporal y social, las condiciones de asistencia, tiempo y adaptación propias de este contexto representaron desafíos para el desarrollo continuo de las actividades y el seguimiento del proceso formativo.

## DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación evidencian una transformación significativa en la concepción del cuerpo en los estudiantes, pasando de una visión fragmentada y biologicista a una comprensión más integral. Este hallazgo coincide con lo planteado por Carañana (2016), que menciona la posibilidad de adoptar una perspectiva pluralista o interdisciplinaria favorece el desarrollo cognitivo sin restringirlo, permitiendo una comprensión más amplia de la complejidad del mundo. Este enfoque posibilita trascender

los límites disciplinares, de modo que las distintas áreas del conocimiento se complementen, se enriquezcan mutuamente y se ajusten de manera recíproca, en este caso particular, un punto de convergencia entre la Biología y la Educación Física con el cuerpo como concepto estructurante.

El principal aporte de esta investigación al campo de la enseñanza de las Ciencias Naturales radica en la construcción de una propuesta pedagógica interdisciplinaria que articula la Biología y la Educación Física desde un enfoque pluralista de la ciencia. A diferencia de las perspectivas tradicionales centradas exclusivamente en contenidos anatómicos y fisiológicos, el estudio propone comprender el cuerpo como una realidad integral, configurada también por dimensiones emocionales, sociales, culturales y experienciales.

Asimismo, la investigación aporta una secuencia didáctica orientada a la resignificación de las concepciones de cuerpo en el contexto escolar, demostrando que la experiencia corporal puede constituirse en una vía válida para la construcción de aprendizajes significativos en las Ciencias Naturales. En este sentido, el estudio contribuye a ampliar las posibilidades pedagógicas de la enseñanza de la Biología, favoreciendo enfoques más reflexivos, contextualizados e interdisciplinarios.

De esta manera, los resultados se relacionan con estudios que destacan la importancia de integrar la experiencia corporal en los procesos educativos, y en palabras de Jaramillo y otros (2009), entendiendo el cuerpo como unidad significativa, en tanto se evidenció que los estudiantes no solo modificaron sus concepciones a nivel conceptual, sino que lograron establecer vínculos entre el cuerpo y sus vivencias cotidianas. Esto sugiere que el aprendizaje significativo se potencia cuando el conocimiento se construye a partir de la experiencia y la reflexión, más allá de la memorización de contenidos.

Finalmente, los hallazgos refuerzan la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo enfoques que reconozcan la diversidad de formas de conocimiento y la importancia de la experiencia en la construcción del aprendizaje. Esto implica asumir al estudiante como un sujeto integral, cuyo proceso formativo no puede reducirse a dimensiones exclusivamente conceptuales.

## **CONCLUSIONES**

Los estudiantes logran construir un autoconcepto claro, relacionando diferentes dimensiones y articulando su cuerpo con el entorno en el que habitan. Lo más importante en este punto es que el autoconcepto que construyen tiene bases sólidas con elementos del “cuerpo para ser”, pero no es limitado; es decir, son conscientes de que dicho autoconcepto puede cambiar en la medida en que viven experiencias significativas.

El sistema de alternancia y el contacto que se tiene con los estudiantes, después de un año de trabajo en modalidad virtual, facilita los procesos correspondientes al “cuerpo para el otro”, especialmente al fomentar la conciencia y la reflexión sobre la percepción que los demás tienen de ellos y la que ellos tienen de los otros. Es decir, el contacto, el juego, la discusión y las actividades colectivas en general resultan necesarios para la constitución de un cuerpo que se refleja en los demás.

Las nuevas comprensiones del cuerpo, al incorporar lo que los otros perciben y el autoconcepto, constituyen un proceso paciente que requiere desmovilizar el cuerpo de lugares comunes que ha habitado a lo largo de la historia. Por esta razón, el 50% de los estudiantes se acerca a estas nuevas comprensiones, aunque no las alcanza en su totalidad. En este sentido, desde la escuela —no solo desde las clases de Educación Física o Biología— resulta importante abordar y comprender el cuerpo de manera holística y progresiva. La metodología desde una visión pluralista de la ciencia es clave en la secuencia didáctica, ya que permite relacionar disciplinas y generar nuevas miradas en torno al concepto de cuerpo; sin embargo, es fundamental adoptar este tipo de metodologías en la escuela para transformar concepciones tradicionales.

Con respecto a la práctica, se resaltan algunos aspectos conclusivos: en primer lugar, es importante partir siempre de los conocimientos previos del estudiante, ya que cuentan con múltiples experiencias que enriquecen la secuencia. En relación con esto, es necesario mantener una actitud abierta para ajustar o

modificar el proceso o la secuencia didáctica según se requiera. Por último, el trabajo interdisciplinar fortalece el aprendizaje tanto de los estudiantes como de los docentes, además de permitir afianzar, evaluar y reflexionar sobre los conceptos propios de cada disciplina.

Por último, la metodología desde la visión pluralista de la Ciencia es clave en la secuencia didáctica, ya que permite la articulación entre diferentes disciplinas y la construcción de nuevas miradas alrededor del concepto de cuerpo. Este enfoque no solo integra saberes provenientes de áreas como la Educación Física, la Biología y las Ciencias Sociales, sino que también favorece una comprensión más amplia, crítica y contextualizada del cuerpo como una realidad biológica, social, cultural y simbólica.

## REFERENCIAS

- Águila, C., López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*. 35, 413-421.
- Baquero, P., Ruiz, H. (2005). La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Revista actualidades pedagógicas*. (46), pp. 75-83.
- Carañana, J. (2016) Hacia un enfoque epistemológico pluralista en los estudios de comunicación y cambio: humanismo, ciencia y ecologismo. *OBETS Revista de Ciencias Sociales*. 11 (1), pp. 129-164.
- Díaz, J. (2005). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física. INDE. Barcelona, España.
- Fernandez y Pujalte (2019). Manual de elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales. UNTDF. Argentina.
- Gobierno de la provincia de Córdoba, (2016). Secuencias didácticas: Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño. Ministerio de Educación.
- Hernández, M., Rosas, J. (2013). Enfoques epistemológicos de la Educación Física: una propuesta pedagógica y de gestión curricular de análisis para los programas de formación de licenciados en Educación Física en la ciudad de Bogotá. [Tesis de maestría]. Bogotá, D.C. Universidad Libre.
- Jaramillo, J., López, S., Pedraza, A., Murcia, P., Caballero, A., Reyes, V., . . . Larrota, A. (2009). Licenciatura en Educación Física. Solicitud de renovación para el registro calificado. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Vicerrectoría Académica. Facultad de Educación Física. Licenciatura en Educación Física.
- Muñoz, G. (2014) El concepto sobre la naturaleza de la ciencia desde una perspectiva situada y pluralista. Congreso Iberoamericano de Ciencia Tecnología y Educación: Buenos Aires, Argentina.
- Otalora, S. (s.f.) La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. *Revista Temas*, pp 121-130.
- Planella, J. (2015). Pedagogías de lo sensible. Cuerpo cultura y educación. Bilbao, España. Editorial Desclée de Brouwer. S.A.
- Rodríguez, V. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la Expresión Corporal: Un enfoque holístico. *Reflexiones*. 87, 127-137.
- Scharagrodsky, P. (s.f.) El cuerpo en la escuela. Explora: Las ciencias en el mundo contemporáneo. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.