

**PROPUESTA DIDÁCTICA EN DEPORTE ESCOLAR PARA EL
FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESCOLARES DEL
COLEGIO DIANA TURBAY**

Christian Andrés Pérez Amaya

Cod. 2017118029

Miguel Ángel Herrán Valero

Cod. 2017118021

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

LICENCIATURA EN DEPORTE

BOGOTÁ D.C

2022

**PROPUESTA DIDÁCTICA EN DEPORTE ESCOLAR PARA EL
FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESCOLARES DEL
COLEGIO DIANA TURBAY**

**Trabajo de grado para optar por el título de:
Licenciado en Deporte**

Christian Andrés Pérez Amaya

Cod. 2017118029

Miguel Ángel Herrán Valero

Cod. 2017118021

Asesora: Mg. Diana Farfán

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

LICENCIATURA EN DEPORTE

BOGOTÁ D.C

2022

Dedicatoria

El presente proyecto de investigación está dedicado a todas las personas que han propiciado la realización del mismo, desde la Universidad Pedagógica Nacional, hasta nuestros familiares y amigos, quienes, con su energía y motivación, lograron que culminará uno de los logros más importantes en nuestras carreras.

También está dedicado a todos los maestros y maestras que con su amor a la enseñanza han luchado por una educación liberadora, que permita transitar los caminos hacia la convivencia productiva y el crecimiento individual y social del pueblo colombiano.

Este trabajo va dedicado a todas esas personas, conocidas y no conocidas que día a día dan lo mejor por cumplir un sueño, unas metas y una plenitud de vida. Agradecimientos infinitos a cada maestro que a través de su labor han construido y edificado la pedagogía de la educación para la vida.

Agradecimientos

*Inicialmente siento un infinito agradecimiento a los maravillosos seres que me han dado la vida, **José Andrés Pérez Camacho** y **Maleli Aurora Amaya Bonilla**, que aparte de traerme al mundo, han influido significativa y positivamente en mi conformación como ser humano. A mi hermana **Valentina Pérez Amaya**, por motivarme a construir un mundo mejor para los más jóvenes, a toda mi familia por alimentar mis pensamientos y emociones, a mis amigos y compañeros de colegio, universidad y calle, quienes han influenciado mi presente, también a mis maestros, que han sido promotores del conocimiento, a nuestra Asesora Diana Farfán por acompañarnos en este complejo proceso y a mi compañero de tesis Miguel Herrán por su voluntad y esmero en el proyecto. Por último, agradecer a todas las personas con las que he compartido procesos académicos y laborales, colegas y estudiantes, quienes, sin saberlo, me ha clarificado el camino hacia una pedagogía del deporte más humana y liberadora que nos posibilite a todos convivir en paz.*

Christian Andrés Pérez Amaya

*En primer lugar dar gracias a Dios por permitirme culminar este maravilloso proceso, sin él nada de esto hubiera sido posible, gracias a mi familia por ser el apoyo incondicional, gracias a mi pareja **Luisa**, que con su perseverancia, compasión y amor entregó todo su apoyo a este arduo camino gracias por mostrarme el camino cuando más oscuro estaba, gracias a la vida por mi madre, que a través del ejemplo me enseñó que las dificultades están para superarse y crecer, gracias madre por darme la vida que es el regalo más grande, gracias a mis abuelos por el apoyo incondicional y gracias a mi hermano **Santiago**, que a través de él logre entender lo complejo y maravillosa que es la vida, este logro es de ustedes, ya que sin ustedes nada de esto hubiera sido posible. Gracias a mi compañero Christian Pérez por el apoyo, paciencia y esfuerzo entregado, gracias a nuestra Asesora Diana Farfán por el apoyo y la comprensión. Gracias a la Universidad pedagógica que me permitió forjar este camino de vocación y amor, por último, prometo seguir construyendo, enseñando y aportando un grano de arena en la construcción de una sociedad soñada.*

Miguel Ángel Herrán Valero

Tabla de Contenido

Introducción	11
1.Planteamientos iniciales.....	14
1.1Descripción del problema	14
1.1.1 Descripción del problema en el Colegio Diana Turbay.....	18
1.2. Pregunta problema	30
1.3 Justificación	31
1.4. Antecedentes	35
1.5.Objetivos	45
1.5.1. General:	45
1.5.2. Específicos:	46
2.Marco Conceptual.....	47
2.1.Deporte	47
2.1.1.Deporte Escolar	48
2.1.2.Deportes Colectivos.....	51
2.2.Convivencia.....	55
2.2.1.Convivencia escolar.....	56
2.2.2.Agresión escolar	57
2.3.Habilidades Sociales.....	59
2.3.1.Componentes De Habilidades Sociales	61
2.4.Propuesta Didáctica	65
2.5..Modelo de responsabilidad personal y social	68
2.6.Deporte escolar, habilidades sociales y convivencia escolar	69
3.Marco Contextual.....	75
4.Marco legal	78
4.1.Política pública nacional del deporte:	78
4.2.Sistema Nacional del deporte:.....	78
4.3.Ley 115 de 1994.....	80
4.4.Ley 1620 de 2013	81
5. Marco Metodológico.....	82
5.1.Enfoque Metodológico	82
5.2.Diseño de investigación acción.....	83
5.2.1.Fases de la investigación según Mc Niif	84
5.3.Técnicas e instrumentos de investigación	88
5.3.1.Instrumentos de recolección de la información	88
5.4.Población.....	97
6.Análisis y resultados	99
6.1.Análisis del proceso educativo.....	99
6.2.Análisis de la incidencia.....	116

7.Discusión y conclusiones	124
7.1.Discusión.....	124
7.2.Conclusiones	128
Referencias.....	132
Anexos	139

Índice tablas

<i>Tabla 1.</i> Matriz de interpretación y contraste sobre problemática.....	20
Tabla 2. Formato de validación entrevista semiestructurada.....	90
Tabla 3. Formato de validación observación pasiva.....	92
Tabla 4. Formato de validación diario de campo.....	94
Tabla 5. Matriz diarios del investigador	100
Tabla 6. Matriz de contraste de entrevistas.....	119
Tabla 7. Ejemplo de matriz de interpretación y contraste final de HS en entrevistas a estudiantes	121
Tabla 8. Matriz final de contraste y triangulación	123

Índice de ilustraciones

Ilustración 1

Ilustración 1. Mapa conceptual del marco conceptual.	47
Ilustración 2. Ubicación Colegio Dian Turbay en Bogotá.	75
Ilustración 3. Campo Multipropósito Colegio Diana Turbay.	76
Ilustración 4 Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1991).....	85
Ilustración 5: Población.....	98

Índice de abreviaturas

HS: Habilidades sociales

MDRPS: Modelo de responsabilidad personal y social

MEN: Ministerio de educación nacional

SJ: Socializando jugando

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

El presente proyecto de investigación educativa, como su propio título lo enmarca, está desarrollado en el contexto del deporte escolar, en donde se pretende contribuir a la educación local y nacional, partiendo de un ejercicio de problematización en la escuela, desde los más generales a los más personales de toda la comunidad. Por su parte, si bien la intencionalidad de las investigaciones es atender a una problemática, la motivación principal radica en brindar un aporte a las formas, tanto didácticas, como metodológicas en pedagogía, que se han venido desarrollando de una manera más holística y compleja, en donde en realidad se llegue a todos los aspectos de la formación integral de los escolares. La formación y el crecimiento dependerá de dónde y cómo pasan la mayor parte del tiempo los individuos, por lo mismo, la escuela sostiene su carácter de transformación en la población, debido a las continuas y largas jornadas que llevan a cabo en ella.

Sin embargo, a pesar de la etapa educativa básica y media de la sociedad colombiana, los individuos continúan un proceso durante su adultez, en el cual se hace preciso contar con una amplia gama de conocimientos, que, si no se han adquirido y fortalecido en las primeras edades formativas, suele afectar el desarrollo óptimo de la sociedad, una que atienda a las dinámicas actuales y cambiantes del planeta tierra. Por tal razón surge la preocupación por fortalecer las facultades o condiciones que requieren los seres humanos para convivir en una sociedad de una forma más adecuada, respetando al prójimo en cuanto a sus derechos y teniendo una competencia desde las habilidades sociales, que le permitan socializar y poder transferir todo su conocimiento adquirido en años anteriores para contribuir a la materialización de los diferentes

proyectos de vida de cada quien, y por qué no, contribuir al de los demás.

Una de las problemáticas profundas en la sociedad colombiana, impregnada de los rezagos de la historia, es el conflicto mal manejado, que no solo se tiene que ver desde la violencia armada, como es común, si no que a su vez está manifestado por las pequeñas comunidades, tal vez expresada de una manera más habitual, pero que no deja de afectar a los otros. Esta no es la excepción en las instituciones educativas, en donde se albergan una cantidad de personalidades con diferencias significativas, que, si no desarrollan una convivencia adecuada, podrían caer en actos de agresión, violencia o acoso.

Por lo tanto, en la investigación se buscará reconocer el impacto de una propuesta didáctica, basada en el fortalecimiento de la competencia social y axiológica de los estudiantes para que puedan construir un contexto sano y enriquecedor para la integralidad de todos. Una de las formas que se han venido desarrollando desde la academia educativa, para tener personas competentes socialmente, es la enseñanza de habilidades sociales, que desde diferentes autores resultó ser de gran ayuda en el proceso de socialización y convivencia de las comunidades.

En este caso, desde un proceso de diagnóstico en un colegio del sur de la ciudad de Bogotá, se identificó que uno de los factores que más complican la convivencia es la agresión escolar, que se puede manifestar desde diferentes maneras.

A lo largo del documento se presentará la ruta por la cual se determinó la problemática de la investigación, así como la pregunta problema y objetivos que puedan atender a la misma encontrando como herramienta fundamental en el proceso, la construcción de una propuesta con estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje

de HS y valores para que puedan ser puestos en práctica y de esta forma reducir las conductas que deterioren la convivencia, el clima escolar o el sano desarrollo integral de todos los integrantes de una comunidad educativa.

En consecuencia, con la propuesta didáctica se expondrán los aspectos más relevantes que ayudaron a la construcción de la misma, desde las teorías en educación, los modelos para la enseñanza y todos los contenidos, actividades y deportes incluidos en ella.

Una de las rutas para elaborar, desarrollar y construir la presente propuesta, es la observación y evaluación de las habilidades sociales en los escolares, mediante prácticas de deportes de cooperación-oposición e invasión, utilizando una síntesis de estrategias planteadas por los autores referentes en la enseñanza de habilidades sociales, las cuales tienen que ver con tiempos de reflexión grupal, instrucciones del maestro para la adquisición de conductas en las actividades deportivas y la evaluación constante de la conducta personal y grupal.

Durante la propuesta y el proyecto investigativo, ha sido fundamental la investigación- acción en educación para formular y reformular el quehacer docente, para la consecución didáctica de objetivos, tanto investigativos como educativos.

Luego de la implementación de la propuesta didáctica en deporte escolar, la estrategia fue reflexionar sobre las experiencias vividas diariamente, analizando los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados en cuanto al fortalecimiento de habilidades sociales. De esta forma se propone seguir en la construcción de propuestas didácticas que contribuyan a la formación integral de los individuos a través del deporte y el juego.

1. Planteamientos iniciales

1.1 Descripción del problema

La agresión escolar como hecho contundente en la afectación de la convivencia y el manejo del conflicto escolar, resulta ser un aspecto de atención, “diferentes estudios informan que los episodios de agresión y/o violencia en las escuelas generan daños físicos y emocionales, estrés, desmotivación y ausentismo en los niños, e incluso tienen efectos negativos en el rendimiento escolar por estrés postraumático en los afectados” (Trucco y Inostroza, 2017, p. 16).

La existencia, en mayor o menor medida, de agresión en los centros educativos es un hecho cierto. Y, por tanto, tales hechos atentan contra derechos básicos tanto del profesorado como del alumnado afectado, de esta forma se intenta conocer un panorama general de la agresión escolar.

Según (Benenson, 2014, como se citó Cardozo et al., 2019):

Múltiples estudios señalan que, en el proceso de conformación del grupo de amigos, la agresión física entre varones aparece como medio de establecimiento de jerarquías sociales, mientras que las niñas, responden de manera prosocial ante los conflictos debido a un mayor desarrollo de la empatía. Sin embargo, se ha encontrado que las niñas usan formas de agresión encubierta, usando mecanismos de exclusión social y aunque suelen lograr relaciones más profundas y vinculantes, también son más frágiles y menos duraderas, presentando más dificultades que los varones para resolver los conflictos, que experimentan de forma intensa en términos emocionales que las lleva a tardar más en reconciliarse (p. 2).

Por otra parte, los hechos de violencia y/o agresión escolar en Colombia y Bogotá han sido producto de varios estudios y encuestas, demostrando con cifras que la

problemática es evidente.

Así como la encuesta de clima escolar y victimización escolar del 2015 menciona que “en Bogotá los estudios sistemáticos sobre la seguridad en los colegios, comenzaron en el 2006” (p. 5), y que “ahora es más claro que el ambiente que se vive en el colegio tiene relación con las características del entorno” (p. 5). Pero para centrar la problemática se identificaron los conflictos más comunes entre pares, denotados en la encuesta del 2015, los cuales tienen que ver con “agresiones verbales, los daños intencionales a pertenencias, y la discriminación” (p. 1 del capítulo 3). (Alcaldía mayor de Bogotá secretaría de educación del distrito). Por tal razón los contextos influyen en las conductas de los estudiantes.

Es así, como se explica que la violencia debe estar canalizada, una forma de conseguir mitigar el impacto de la violencia en el contexto escolar, mediante aplicaciones deportivas, actividades lúdicas y otros conceptos, que, para entender mejor, reducen los índices de violencia ya que liberan el estrés a través de otras acciones, como el deporte, el juego, la sana expresión de sentimientos, y no causar una represión de sentimientos. El deporte entonces es la estrategia por excelencia, y al mantener un énfasis escolar debe mantener su carácter formativo holístico e integral, incentivando el desarrollo de todas las dimensiones humanas.

En muchos casos el deporte escolar se basa en la práctica deportiva de ciertas disciplinas, sin embargo, no va más allá de una clase de juego. Es decir, el deporte escolar por sí solo no va a lograr una formación educativa para mitigar los actos de agresión, por lo tanto, debe haber una intención.

Es necesario comprender que cuando un niño o niña se encuentra enmarcado dentro de un ambiente escolar o familiar, está expuesto a constantes cambios de pensamiento y actitudes, no educar de la forma correcta, generando un fortalecimiento emocional, afectivo y

social.

Como lo menciona (Farfán, 2012).

A pesar de las muchas investigaciones no se han podido enfatizar en los efectos de la socialización a través de la práctica deportiva y todavía se desconoce por qué el aprendizaje social es mejor en algunos que en otros. Pero lo que sí se tiene claro es la importancia y la capacidad que tienen los agentes de socialización tales como la estructura organizativa, la filosofía de los programas deportivos, la familia, las orientaciones y conductas del entrenador; quienes pueden afectar la calidad de la experiencia deportiva y la orientación de los valores de los jóvenes participantes. (p. 40).

Muchas veces consideramos que la familia es el primer agente de formación social, pero la interacción escolar modifica ciertos comportamientos, pues también se debe comprender que la presencia de la violencia o ser el afectado en este caso el niño o niña, causará en ellos comportamientos negativos en cuanto a relaciones sociales. El aspecto socioeconómico es un factor determinante para la causa del estrés entre los padres o familiares y esto conduce a presenciar actos de violencia injustificada, es por eso por lo que se busca mejorar la calidad de vida de los alumnos. Según (Parra, 2009) “hay consenso en señalar que, entre los cambios registrados en los últimos tiempos en las instituciones escolares, se han incrementado las conductas hostiles y destructivas. El balance de la violencia en los centros educativos es lamentable.” (p. 22). Por lo tanto, se evidencia un importante desarrollo del concepto de convivencia.

A raíz de eso se puede decir que la agresión escolar es un factor real y es un factor presente en las instituciones educativas del país, la agresión escolar no discrimina estrato ni sexo, se presenta de múltiples formas como ya se abordó en el apartado anterior.

Algunos de los estudios realizados sobre agresión escolar, son los liderados por Enrique Chaux, quien en Bogotá encontró algunos resultados importantes, tales como que “uno de cada tres estudiantes reporta haber sufrido agresión física en el último mes” o que “tres de cada diez estudiantes admiten haber agredido físicamente a compañeros en el último mes” (Chaux, 2012, p. 32).

Por otra parte, la encuesta de victimización escolar del 2015 afirma que “en ámbitos escolares la agresión es un esquema de acción frecuentemente practicado en la relación entre individuos y grupos” suponiendo que la escuela al ser un espacio de interacción social es propicio para que haya conductas de agresión por parte de cualquiera de sus actores.

En su lugar, las encuestas de agresión escolar del 2006 al 2015 han registrado que en cuanto a la agresión verbal “la prevalencia media de los reportes que refieren la ausencia de insultos durante la semana anterior permanece estable” (p. 10 cap. 3), por otra parte “la amenaza de golpes es una forma primaria de agresión verbal” y “otra modalidad de agresión verbal contemplada en las cuatro ediciones anteriores de la encuesta en Bogotá es el acoso sexual con lenguaje verbal y gestual abusivo” (p. 11 cap. 3).

Para finalizar, no es difícil imaginar conductas agresivas en las instituciones escolares, dado el nivel de la educación colombiana y el contexto en el que se ha desarrollado el país a lo largo de su historia. Por lo tanto, se ha acudido a una institución distrital, que debido a su cercanía con los investigadores ha abierto las puertas para llevar a cabo la presente investigación, en donde se logró determinar unas conductas asociadas a la agresión escolar, las cuales van a ser expuestas a continuación.

1.1.1 Descripción del problema en el Colegio Diana Turbay.

Mediante un proceso regular ante la institución, se solicitó realizar observaciones pasivas, aprobándose satisfactoriamente, dichas observaciones se realizaron con un formato validado por expertos en donde, el primer día se observó una clase de educación física y una clase de sociales dentro del aula, allí se notó un buen insumo de información, pero que era condicionante el hecho de que había un docente presente, por lo tanto el segundo día se llevó a cabo la observación no participativa en espacios en donde los estudiantes tuvieran mayor autonomía y responsabilidad, en sus acciones libres, allí en el descanso y en un evento deportivo organizado por estudiantes se logró complementar la información anteriormente obtenida, cabe resaltar que con dos docentes se pudo realizar una entrevista de percepción sobre la convivencia escolar, ayudando a construir una problemática existente en la institución.

Se observó y se recogió información para constatar si existen conductas relacionadas con la agresión escolar, denotando que, a pesar de haber aspectos positivos en la convivencia, aún está propensa a caer en actos de agresión escolar por parte de algunos escolares. Sobre el primer momento de caracterización, las observaciones pasivas y las entrevistas semiestructuradas para conocer la percepción docente sobre la convivencia, determinaron como se esperaba una serie de conflictos mal manejados y conductas agresivas que recaen en violencia y deterioro de la convivencia. En un segundo momento se llevó a cabo entrevistas sobre habilidades sociales en estudiantes aplicada a escolares del grado 801 de la institución, partiendo de la relación que estas pueden tener con la problemática observada en el primer momento de caracterización, determinando que, si existen problemas que afectan la convivencia y que tienen relación con la falta de competencia social, expresada en HS.

Para recoger la información de los tres instrumentos se llevó a cabo una matriz de contraste e interpretación, en donde se resaltan aspectos relacionados con la problemática, no obstante, también se reconocen aspectos positivos de la convivencia en la institución, pero que para este apartado aun no van a ser tenidos en cuenta, ya que la intención de la matriz era rescatar los aspectos que tuvieran relación con la agresión escolar, tal y como se va a ilustrar en la (Tabla 1. *Matriz de interpretación y contraste sobre problemática*).

Tabla 1. Matriz de interpretación y contraste sobre problemática

Matriz de interpretación y Contraste				
Instrumentos iniciales (Problemática)				
Elaborado por Christian Pérez y Miguel Herrán				
HS	Fragmentos de las entrevistas iniciales en HS	Fragmentos de las entrevistas de percepción docente	Fragmentos de las observaciones pasivas	Interpretación
Empatía	<p>Investigador: ¿Cómo trato a sus compañeros cuando pasan una situación difícil?</p> <p>Estudiante 6: A veces cuando ellos sienten algo yo solamente me quedo callada.</p> <p>Investigador: ¿Cómo trata a sus compañeros cuando pasan una situación difícil?</p> <p>Estudiante 8: Les digo que no piensen en eso.</p> <p>Investigador: ¿Cómo trata a sus compañeros cuando pasan una situación difícil?</p> <p>Estudiante: Los dejo que pasen eso.</p>	<p>Investigador: ¿Cómo describe las relaciones entre los estudiantes?</p> <p>Docente 1: Una empatía fuerte entre algunos estudiantes, pero también de mucha rivalidad y violencia con otros.</p> <p>Investigador: ¿Cómo describe las relaciones entre los estudiantes?</p> <p>Docente 2: Hay grupitos, como siempre, se tratan mal, pero con confianza y con los que no son amigos, si llega a haber alguna diferencia, actúan de una vez con agresividad y violencia de todo tipo.</p>	<p>Investigadores: Los estudiantes pasan por alto la situación del otro, demostrando falta de empatía.</p> <p>Investigadores: En algunos grupos por estar en un ambiente no controlado, no se manifiesta el respeto por el otro.</p>	<p>En general, los estudiantes no reconocían el concepto de empatía, y sus actos sobre ella eran pocos, algunos estudiantes demostraron apatía ante dificultades de los demás demostrando agresión relacional. A su vez los docentes demuestran que hay niveles de empatía entre amigos, pero que con los demás la empatía es nula y hay agresividad y violencia. Mediante las observaciones se identifico falta de empatía y respeto en general hacia algunos individuos de la comunidad educativa, terminando en agresión verbal o relacional.</p>
	Asertividad	<p>Investigador: ¿Cómo se expresa ante sus compañeros cuando algo no le gusta?</p> <p>Estudiante 4: Yo soy muy expresiva, a veces grito o digo groserías.</p> <p>Investigador: ¿Cómo se expresa ante sus compañeros cuando algo no le gusta?</p> <p>Estudiante 1: Me pongo brava y no les hablo bien, a veces no les hablo.</p>	<p>Investigador: ¿Mencione los que a su juicio son los principales conflictos que se presentan en la institución?</p> <p>Docente 2: Agresiones de todo tipo, se golpean y salen a pelear afuera del colegio, se tratan mal, no respetan, reaccionan sin pensar cuando algo no les gusta, eso es normal en los colegios.</p>	<p>Investigadores: Expresan sus emociones en un vocabulario que no es adecuado.</p> <p>Investigadores: En ambientes controlados, los estudiantes no usan vocabulario fuerte, pero ocurre todo lo contrario en situaciones donde no está presente un docente.</p>

HS	Fragmentos de las entrevistas iniciales en HS	Fragmentos de las entrevistas de percepción docente	Fragmentos de las observaciones pasivas	Interpretación
Comunicación	<p>Investigador: ¿Cómo es la comunicación entre sus compañeros? Estudiante 5: Bien, a veces no hay respeto. Investigador: ¿Cómo es la comunicación entre sus compañeros? Estudiante 6: Amable y a veces no tan amable.</p>	<p>Investigador: ¿Cómo es el trato de los estudiantes hacia los docentes? Docente 1: El trato es respetuoso en un alto porcentaje, pero hay focos de estudiantes que son un poco groseros.</p>	<p>Investigadores: Les cuesta expresar sus pensamientos. Investigadores: Al estar en esos grupos de amigos se limitan a expresar sus sentimientos por miedo a burla.</p>	<p>Fue un concepto difícil de definir, a su vez los estudiantes manifestaron que la comunicación grupal es fluctuando y que a veces no hay respeto, denotando actos de agresividad. Por otro lado, los docentes informaron una comunicación soez y vulgar, corroborándose en observaciones como agresión relacional.</p>
	Autoestima	<p>Investigador: ¿Qué cree que opinan sus compañeros sobre su compañía? Estudiante 7: Que soy cansón. Investigador: ¿Qué cree que opinan sus compañeros sobre su compañía? Estudiante 10: Que soy malgeniada y me da ira cuando me molestan. Investigador: ¿Afronta los problemas de forma positiva para solucionarlos? Estudiante 9: Mmm... casi no. Investigador: ¿Qué cree que opinan sus compañeros sobre su compañía? Estudiante 8: Que soy fastidioso.</p>	<p>Investigador: ¿Mencione los que a su juicio son los principales conflictos que se presentan en la institución? Docente 1: Intolerancia, irrespeto por las diferencias y subvaloración de la condición humana. Investigador: ¿Qué fortalezas y debilidades tienen la convivencia escolar en nuestra institución? Docente 1: Fortalezas es la solidaridad entre estudiantes y confianza hacia la institución, y debilidades, la persuasión de algunos para actuar con agresión.</p>	<p>Investigadores: Algunos reaccionan de forma negativa, otros pasan por alto o ignoran las emociones. Investigadores: En algunos momentos no son tan optimistas con algunas situaciones.</p>
Inteligencia emocional		<p>Investigador: ¿Cómo maneja sus emociones fuertes? Estudiante 5: Yo no se me controlar. Investigador: ¿Cómo maneja sus emociones fuertes? Estudiante 7: Yo me pongo serio o muy bravo. Investigador: ¿Qué hace cuando usted o sus compañeros están mal emocionalmente? Estudiante 6: Pues yo sinceramente no digo nada por si ellos tienen problemas entre ellos, por miedo a que sepan que no soy parte de ellos.</p>	<p>Investigador: ¿Cómo tramitan los estudiantes sus conflictos? Docente 1: La mayoría recurren al tercero, coordinador o docente, y algunos lo resuelven a través de la violencia verbal y física. Investigador: ¿Qué aspectos considera usted los que propician estas situaciones? Docente 2: La falta de socialización que hubo en la pandemia y la agresividad que hay en estos chicos para manejar sus problemas.</p>	<p>Investigadores: No siempre logran expresar emociones fuertes de forma controlada. Investigadores: Los estudiantes no muestran capacidad de relacionarse con otros estudiantes diferentes a otros grupos, en algunos espacios controlados se abstienen de expresar sus emociones por temor a sus compañeros.</p>

Tabla 1. Matriz de interpretación y contraste sobre problemática.

Ya habiendo conocido la matriz de relación entre los instrumentos para detectar la problemática, se denota una falta de conocimiento sobre habilidades sociales y una propensa agresividad por parte de los estudiantes, para fortalecer y dar peso a la información expresada en la matriz, a continuación, se van a resaltar algunos aspectos importantes recogidos en la caracterización individual de cada instrumento.

En las observaciones realizadas se interpretó que en los espacios controlados por docentes, hay una regulación de las acciones por parte de los estudiantes, ya que si llegan a incurrir en un acto en contra del manual de convivencia, podrían ser sancionados o recibir llamados de atención, por otra parte, en el recreo y en el evento deportivo inter-cursos, los estudiantes son más expresivos y afloran con más veracidad sus conductas y acciones, por ejemplo, se registró en los diarios de campo del evento deportivo y del recreo que: en el evento deportivo “el vocabulario es incorrecto en este espacio debido a la emoción” así como en el recreo: “siempre está presente la burla” y el “uso de groserías”, y en los dos espacios se registró que “no siempre expresan sus emociones de forma calmada, en la mayoría de casos se exaltan y gritan”, por otra parte en el evento deportivo se evidenció que “debido a la situación de juego, hay mucha intensidad de por medio y el trato respetuoso es limitado” denotando en la mayoría de casos agresión verbal y física.

En los espacios en los que había presencia de un docente, las conductas eran más moderadas en cuanto a la agresión verbal y física, pero se denotaba que: “en algunas ocasiones no tienen la capacidad de expresar sus emociones” por lo tanto “se alejaban del grupo” y también se evidencio que: “no se ven interesados en saber el pensamiento

de sus compañeros”, como también se percibió en educación física que “algunos son positivos, otros tienden a llegar a la frustración”, situaciones más cercanas con la agresión relacional o gestual ya que como se evidenció en un espacio académico “sólo participan de las situaciones donde se sienten cómodos” y “los estudiantes suelen ser afectados por factores externos a ellos como ser ignorados”, marcando conductas de agresión gestual por parte de los otros.

En cuanto a la relación entre estudiantes los docentes estuvieron de acuerdo en que hay aspectos positivos entre amigos, pero que también hay acciones de violencia y agresión entre estudiantes, el primer docente respondió: que había “una empatía fuerte entre algunos estudiantes, pero también mucha rivalidad y violencia con otros”, por otra parte el segundo docente expresó que: “hay grupos, como siempre, se tratan mal, pero con confianza y con los que no son amigos, si llega a haber alguna diferencia, actúan de una vez con agresividad y violencia de todo tipo”.

En cuanto al conflicto escolar, se les preguntó: ¿Mencione los que a su juicio son los principales conflictos que se presentan en la institución?, por lo que el primer docente respondió: “intolerancia, irrespeto por las diferencias y subvaloración de la condición humana”, en cuanto al segundo docente entrevistado, expresó que: “agresiones de todo tipo, se golpean y salen a pelear afuera del colegio, se tratan mal, no respetan, reaccionan sin pensar cuando algo no les gusta, eso es normal en los colegios”.

Por último, en cuanto a la convivencia escolar los docentes respondieron sobre las fortalezas y debilidades de la convivencia escolar en la institución y mencionaron que: “fortalezas hay muchas, no siempre hay conflicto, pero las debilidades tienen

mayor presencia, porque son el foco de atención de la institución, ya que hay riñas y agresiones entre los muchachos”, por su lado el otro docente mencionó: “fortalezas es la solidaridad entre estudiantes y confianza hacia la institución, y debilidades, la persuasión de algunos estudiantes para llevar a otros a cometer actos de violencia o agresión”.

Por otro lado, para relacionar la problemática de agresión escolar en la institución, con las habilidades sociales, se aplicó una entrevista semiestructurada de habilidades sociales en estudiantes de elaboración propia, aplicada al curso 801 con una muestra de 10 estudiantes, intentando conocer el estado de las HS en ellos y la situación grupal.

En la entrevista se realizan preguntas a los estudiantes sobre su conocimiento en los conceptos de las habilidades sociales, así como también se detectan conductas sobre su nivel de empatía, asertividad, comunicación, autoestima e inteligencia emocional a través de preguntas sobre los actos de los estudiantes, para de esta forma determinar la relación de estas conductas con la agresión escolar.

Este proceso se resaltó con los 10 estudiantes entrevistados características generales de sus respuestas, que denotan actividad agresiva y a continuación se citan textualmente algunas de las respuestas dadas por los estudiantes.

En la mayoría de los casos los estudiantes no sabían o desconocían los conceptos de empatía, asertividad, comunicación, autoestima e inteligencia emocional.

Con relación a la empatía la mayoría de estudiantes respondieron que: “no” se han imaginado en la situación de otros, y sus acciones de empatía, no pasaban del “brindar ánimo” y “dialogar”, como lo aseguró uno de los estudiantes cuando se le

preguntó sobre sus acciones hacia compañeros desanimados o en situaciones difíciles, el cual manifestó que: “a veces les pregunto qué les pasa, a veces cuando ellos sienten algo yo solamente me quedo callada”, por otra parte un estudiante demuestra un poco más de empatía, diciendo que: “simplemente estoy a su lado, intentó consolarlos”. En general las acciones empáticas eran limitadas como lo afirma otro estudiante diciendo que: “les doy aliento, los dejo que pasen esa situación”, evidenciándose poca empatía y desconocimiento sobre la situación de los demás, afectando la convivencia.

En cuanto al asertividad los estudiantes en general manifestaron que ante disgustos reaccionaban colocándose bravos o alzando el tono de voz, como lo expresó el siguiente estudiante: “yo soy muy expresiva, a veces grito o digo groserías”, por otra parte un estudiante menciona que: “yo soy grosero, pero relajado”, queriendo decir que casi no le disgustan las cosas, pero que si llega a pasar reacciona siendo grosero, otro estudiante dice: “a veces cuando yo estoy en el salón, me fastidian y reaccionó con rabia y no la controlo dentro de mí”. Por otra parte, algunos estudiantes prefieren no expresarse ante disgustos, como lo mencionó el siguiente estudiante: “no les digo nada”, así como otro menciona que: “me pongo brava y no les hablo bien, a veces no les hablo”, denotándose en general que hay poco asertividad para expresarse, incluso pueden llegar a uso de vocabulario inadecuado ofensivo, ya que todos a excepción de un estudiante afirmaron: “sí” al uso de groserías.

En el componente de comunicación, aunque todos coinciden en que la comunicación: “sí” mejora la convivencia, la mayoría no logró conceptualizarla, diciendo que “no” sabían que era comunicación. También se les pidió describir la comunicación entre sus compañeros del curso y la mayoría aseguro que no es muy

buena, o que es fluctuante, dando características como la del siguiente estudiante:

“algunos no dejan escuchar, se ponen bravos si les dicen algo, son groseros, no es tan buena”, otro estudiante mencionó como era la comunicación en el curso: “Hablamos muy poco”, otro estudiante dijo: “Bien, a veces no hay respeto”, dándole un carácter de irrespeto a algunos momentos en la comunicación grupal.

Por su parte el componente de autoestima también siguió la característica de desconocimiento del concepto por parte de la mayoría de los estudiantes, con algunas ideas sobre el término. Cuando se les hacía preguntas sobre la percepción de sí mismos o la valoración de sus debilidades o fortalezas, la mayoría aseguro que: “valoro más mis cualidades”, pero al momento de reconocerse como compañeros, algunos utilizaban expresiones como : “pues dicen que les caigo bien a veces, a veces no” o “que soy cansón” o por ejemplo: “que soy fastidioso”, denotando sinceridad, pero también subvalorando y omitiendo las opiniones positivas que tienen sus compañeros sobre ellos, cabe resaltar que otros compañeros se autodenominaban como “buenos compañeros” o simplemente decían que “habían varias opiniones”.

En cuanto a la inteligencia emocional, la mayoría de estudiantes dijo “no” saber qué significaba. Con relación a la autorregulación y la gestión emocional, algunos estudiantes tenían la habilidad, pero otros mencionaban que: “me calmo para no pelear con nadie” o “yo no se me controlar”, también un estudiante relacionó su formación en casa con su forma de actuar ante emociones fuertes diciendo: “trato de tranquilizarme para no hacer algo más grave, trato de calmarme y a veces trato de controlarlas, pero me ganan, yo soy muy seria, no me gusta que me molesten y respondo muy feo, desde pequeña me han enseñado que no debo dejarme de nadie”, las expresiones anteriores denotan un carácter de autorregulación y gestión emocional al límite de la agresión,

diciendo que pueden llegar a “pelear” o a “responder muy feo”, observándose un carácter agresivo a falta de inteligencia emocional.

Para encontrar aspectos relacionados con la problemática y las HS se tiene en cuenta tres de los cinco componentes de la entrevista, los cuales tienen que ver con las interrelaciones entre estudiantes, el conflicto escolar, y la convivencia escolar.

Por su parte en las preguntas sobre interrelaciones, un docente expresó que entre estudiantes había “una empatía fuerte entre algunos estudiantes, pero también de mucha rivalidad y violencia con otros”, denotando solo en este apartado, una relación con las HS y el problema de investigación, por otra parte el segundo docente manifestó que “hay grupitos, como siempre, se tratan mal, pero con confianza, y con los que no son amigos si llega a haber alguna diferencia actúan de una vez con agresividad y violencia de todo tipo” denotando poca asertividad, pero con confianza, una falta de comunicación al momento de tramitar las diferencias, llegando al acto de agresión.

En cuanto al conflicto escolar y su relación con las HS, un docente manifestó que los problemas más recurrentes en la institución son “agresiones de todo tipo, se golpean y salen a pelear afuera del colegio, se tratan mal, no respetan, reaccionan sin pensar cuando algo no les gusta, eso es normal en los colegios”, si bien constata el hecho de que hay un problema de investigación, la relación con HS sería que hay una falta de empatía e inteligencia emocional, al momento de convivir con sus pares, por su lado el otro docente dice que hay “intolerancia, irrespeto por las diferencias y subvaloración de la condición humana”, en esta última parte de la subvaloración de la condición humana, podría interpretarse que hay conflictos con el autoestima, ya que pueden llegar a afectar la de los demás o su propia autoestima.

Con relación a la convivencia escolar, los docentes hacen descripciones de las herramientas o habilidades que fortalecen la convivencia y le dan un valor importante a la convivencia en los procesos educativos, ya que un profesor expresa que la convivencia es “uno de los pilares para el proceso de enseñanza aprendizaje” a su vez el otro docente dice que “es muy importante, porque genera un ambiente más sano para los niños”. En cuanto a las formas de mejorar la convivencia los docentes dijeron que “el respeto, comunicación y la participación” son elementos fundamentales de la convivencia, o que eran el “respeto, dignidad y confianza”, por otra parte catalogaron la convivencia como “un espacio para la tolerancia” y “un espacio en el que nos tenemos que respetar los unos a los otros”, siendo valiosas estas respuestas para la relación con las HS, encontrando el respeto como uno de los grandes elementos para mejorar la convivencia y disminuir la agresión escolar, o como un docente mencionó el hecho de la comunicación, que podemos relacionarla con el asertividad, y por su parte, el hecho de tolerar, entendernos y demás aspectos tienen que ver con la empatía y la inteligencia emocional para tener un control emocional y un reconocimiento por la condición del otro, para evitar la agresión escolar.

1.2. Pregunta problema

Conociendo la problemática en la institución y la intención de disminuir los actos de agresión escolar, surge necesidad de construir una propuesta didáctica que permita fortalecer las habilidades sociales en los estudiantes de la institución educativa, para ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la influencia de una propuesta didáctica en el fortalecimiento de habilidades sociales en escolares del curso 801 del Colegio Distrital Diana Turbay?

1.3 Justificación

Orientar, promover y ayudar a la conformación de las habilidades sociales del estudiante debe ser motivo de planificación para los docentes que guían las prácticas deportivas en el ámbito escolar. La escuela debe fortalecer el propósito de formar seres humanos para la vida, con responsabilidad social y personal, es por eso que la presente propuesta pretende servir como apoyo para los docentes que buscan dar un enfoque a su quehacer pedagógico en las prácticas deportivas, apoyando a su vez la construcción de proyectos educativos para las instituciones que buscan formar integralmente a sus alumnos.

En ese sentido, el deporte es una actividad esencial que otorga un espacio social en el cual conviven y coexisten las competitividades y competencias de los individuos, es necesario reconocer que hay aspectos dentro del deporte y la competencia los cuales no se ven como parte fundamental en el proceso de convivir, pero que son fundamentales para la vida. Estas vienen siendo las habilidades sociales, morales y éticas del desarrollo humano, competencias que están implícitas en el deporte escolar, pero que dependiendo el enfoque pierden relevancia y florecen las dimensiones tradicionalmente desarrolladas en el deporte escolar como lo son las relacionadas con el desarrollo neurofisiológico presente en los aspectos técnico-tácticos y condicionales del deporte, que son en últimas los más tenidos en cuenta en el deporte de logros para el rendimiento y el resultado.

De acá podemos partir sobre la importancia de este trabajo, fortalecer habilidades sociales con la intención de mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes, para esto se interviene un grupo del grado 801 del Colegio Diana Turbay,

colegio en el cual relaciona sus propósitos y modelos de aprendizaje significativo con los propósitos sociales y constructivistas del presente proyecto. De esta forma y según (Sánchez Lozano, 2018), define que el deporte contribuye en la convivencia como: “en la mediación, se adquieren habilidades y destrezas técnicas para una mejor convivencia en la sociedad”, es así que a través de aportes bibliográficos se busca una toma de conciencia en cuanto al conflicto y el cómo enfrentarlo, a su vez, (Sanchez Lozano, 2018) también manifiesta que mediante el deporte se puede estar:

Favoreciendo a las partes a conocerse, que logren ver el conflicto desde otra perspectiva y podrán dar soluciones asumiendo la responsabilidad de ser ellos mismos los dueños de su propia problemática sin esperar que un tercero venga a atribuir su juicio” (p. 10).

Por lo tanto, el fortalecimiento de las habilidades sociales, hace parte fundamental del desarrollo físico, cognitivo y social de un niño, ya que como lo escribe (Blázquez, 1999):

El deporte escolar remite, en primer lugar y en sentido restringido, al tipo de y actividad física que se desarrolla en el marco local de la escuela. En segundo lugar y en sentido amplio, a todo tipo de actividad física que se desarrolla durante el período escolar al margen de las clases obligatorias de educación física y como complemento de estas: Se incluye dentro de esta categoría toda una serie de actividades que no revisten un carácter de obligatoriedad y que habitualmente significan una educación del tiempo libre. (p. 24).

De acuerdo a esto se afirma la importancia del deporte escolar en el desarrollo de los estudiantes, donde se debe dar ese espacio con una guía, una idea y un interés

fundamental en formar y crear un concepto de pensamiento de bienestar y autocrítica. Es por eso que basados en (Viscarra, 2003) el lugar donde se lleven a cabo “situaciones interpersonales, habrá que poner en marcha unas determinadas habilidades sociales, de tal manera, que se va aprendiendo lo que es socialmente válido y lo que no lo es, este aprendizaje se ha venido llamando competencia social.” (p. 74). La competencia social, viene siendo el uso de herramientas con las que los individuos construyen sociedad y conviven, tienen que ver con las relaciones interpersonales y adecuado desarrollo de la dimensión social del ser humano.

En ese sentido, se hace necesario citar a Hellison en (Viscarra, 2003), ya que como explican en su investigación, “la preocupación se centra en enseñar la responsabilidad hacia otros, sobre todo en las zonas deprimidas de las ciudades, donde se hace difícil vivir. Trabajar sobre la concienciación y sobre la responsabilidad” (p. 129). Es por esto la importancia de este trabajo, se pretende que cada docente asuma la responsabilidad de brindar herramientas a los estudiantes para que ellos tengan la capacidad de crecer y fortalecer su personalidad en pro de generar sanas relaciones a nivel personal e interpersonal.

A raíz de observaciones no participativas y entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes del Colegio Diana Turbay, se ha evidenciado conflictos en cuanto a la convivencia, se logró evidenciar falencias en cuanto a las relaciones interpersonales de los estudiantes. Estas situaciones registradas demuestran la importancia del porque implementar este proyecto, dichas falencias corroboran que urge una toma de conciencia en cuanto a la importancia de crear sanas relaciones entre los mismos.

Para entender el concepto de agresión hay que hablar de ciertos aspectos como por ejemplo “establecer nexos entre lo público y lo privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos del ambiente familiar y comunitario; género, historias de vida de quienes agreden o son víctimas de agresiones; cultura, las relaciones interpersonales, etcétera”. (Ayala, 2015, p. 493).

Por otro lado, el docente juega un rol fundamental, ya que al ser un actor principal en el proceso de enseñanza de los estudiantes está comprometido con el desarrollo integral del individuo, se ve inmiscuido en el ámbito del deporte, del movimiento y la actividad física, y como tal él debe encontrar una oportunidad en contribuir con la premisa de la formación integral, desde la licenciatura en deporte se ha buscado formar profesionales capaces de brindar gratas experiencias niños y niñas en diferentes campos del deporte o actividad física. La importancia de generar estrategias y alternativas en las cuales se desarrollen un sin fin de dimensiones, estructuras, habilidades y aspectos que quizás en medios menos dinámicos y de menor impacto emocional, no podrían desarrollarse, por tal razón nace la necesidad y a su vez se demuestra la importancia de indagar y dar a conocer las diferentes formas que el deporte puede utilizarse como medio y no como fin en la cooperación de las instituciones educativas y el medio escolar.

Por tal razón los pensadores generan reflexiones que intentan dar soporte a las problemáticas de convivencia, problemáticas que desde el deporte se pueden combatir, por ejemplo, algunos autores han problematizado alrededor del deporte escolar y han desarrollado modelos tales como el Modelo de responsabilidad personal y social de Hellison, modelos que contribuyan a las habilidades sociales de

cada estudiante, no enfatizar únicamente a entrenamientos o arduos deportes, sino a programas orientados a las necesidades de cada estudiante.

Como eje fundamental de esta investigación se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional, que a través de este trabajo se busca un aporte a la formación de los futuros licenciados que desean seguir encontrando los caminos hacia la complejidad y el desarrollo holístico del individuo desde la educación. Es de gran orgullo para nosotros como estudiantes realizar una investigación en el ámbito del deporte escolar y de esta forma aportar en la construcción de la sociedad desde la etapa más temprana y a su vez más importante de todo ser humano, la etapa escolar. Por último, destacar la importancia de aportar en el proceso de la formación en valores en nuestra sociedad a través del deporte y la actividad física, esta investigación está dirigida a cada docente y/o individuo que comprenda la importancia de generar cambios nivel social y personal en niños y niñas, ya que, dentro de un orden social, los estudiantes de intuiciones escolares son el pilar de la sociedad.

1.4. Antecedentes

Como insumo a la presente propuesta, la búsqueda de antecedentes está precedida por un interés de encontrar artículos, tesis de grado y libros, que den como resultado una visión amplia del deporte como medio, en función de la formación integral en el deporte escolar, siendo el deporte educativo y formativo, a su vez atendiendo a problemáticas del contexto escolar. La búsqueda como tal, se llevó a cabo en las bases de datos: Scielo, Redalyc y Dialnet, también en revistas como Sportis, Athlos entre otras. Los repositorios universitarios nacionales e internacionales, con trabajos de grado en pregrado y posgrado sobre deporte escolar, fueron los más

importantes a nivel de pertinencia, siendo la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) una de las más aportantes al tema educativo en deporte.

En total se revisaron 50 antecedentes relacionados con la contribución del deporte escolar en la convivencia, el deporte como medio, la construcción de propuestas y programas en deporte para mejorar los procesos de socialización escolar y convivencia escolar, al igual que las estrategias didácticas y pedagógicas para orientar objetivos escolares a través de modelos pedagógicos y didácticos coherentes con los fines y propósitos del deporte escolar.

Al llevar a cabo la búsqueda de antecedentes, se encontraron temáticas comunes en los documentos, las cuales tienen que ver con la convivencia, el conflicto escolar, el deporte escolar, la elaboración de propuestas didácticas y pedagógicas, así como las formas en las que el espacio de interacción educativa puede aportar a mejorar la convivencia y reducir los índices de conflicto escolar y agresión escolar.

Una de las tesis que fueron tenidas en cuenta al inicio de la investigación fue la de (Ríos, 2015), la cual pertenece al repositorio de la UPN y se titula “Propiciando las dimensiones social, corporal y cognitiva del ser humano a través de la educación física”, esta tesis fue tenida en cuenta debido a la integralidad que presenta el autor desde la concepción del ser como un constructo de dimensiones, siendo esta una de las características del proyecto de investigación en construcción. Este autor, desde el proceso investigativo encuentra unas herramientas, tanto pedagógicas, como metodológicas, abordando la construcción de su propuesta con una mirada innovadora, invitando a la construcción y al cambio de las formas ya establecidas de desarrollar la educación física o el deporte escolar. En cuanto a la dimensión social, la cual toma importancia para la

construcción del presente documento, la tesis de la cual estamos hablando, aborda este concepto como una dimensión del ser humano, la cual afecta directamente a otras, debido a la importancia de la misma, dando otra razón más para abordar la presente investigación desde la socialización como promotora de muchos aprendizajes y otras conductas.

Para fortalecer las razones por las cuales se busca fortalecer la competencia social en el medio educativo, es la influencia que tiene esta sobre la resolución que tiene en cuanto a los conflictos escolares.

Uno de los trabajos que han aportado desde el deporte a la resolución de conflictos es el desarrollado por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional con énfasis escolar en la licenciatura en deporte el cual utiliza el Judo como mediador del conflicto escolar, este trabajo asegura que la práctica ha servido como un medio del fomento de los buenos valores, allí se hace referencia a la resolución de conflictos, pues de acuerdo con (Martínez, 2014 como se citó en Oquendo & Agudelo, 2014) pertenece a un ensayo “por profesionales experimentados que representan a las partes en disputa a cualquier nivel (individual-interestatal) que ofrecen una vía alternativa para cada parte que desde su punto de vista puede favorecer la resolución del conflicto en todas sus facetas y dominios” (p. 23), de esta forma el presente proyecto se propone contribuir a la resolución de conflictos, siendo la convivencia el eje por el cual van a estar interactuando los escolares.

Otro de los textos consultados y que presenta una ruta importante para contribuir a la convivencia es el desarrollado por (Cornejo y Ulloa, 2017), titulado “El Deporte como agente de transformación social: Desarrollo de Habilidades Sociales y Competencias Parentales. Un Estudio de Caso” Si bien el estudio de caso y las

competencias parentales no tienen relación con la presente propuesta, la transformación social se aborda desde el fortalecimiento de las habilidades sociales, que permiten contribuir en las temáticas mencionadas anteriormente, tales como la resolución de conflictos, la convivencia y la reducción de los índices de acoso y violencia escolar.

Por último, teniendo claridad con la finalidad de la propuesta, así como las temáticas a desarrollar, el siguiente filtro, fue orientado desde los conceptos de convivencia, agresión escolar, deporte escolar y habilidades sociales. Durante este proceso de consulta, se tuvieron en cuenta 30 documentos registrados, donde se habla de diferentes aspectos de la convivencia, así como de las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos, los valores, y otros centran la problemática de convivencia escolar en la ética del cuidado o el mejoramiento del vocabulario, y la enseñanza de valores, etc. Por otra parte, los textos encontrados cuando se dirigen a las HS del sujeto, hacen referencia a competencias sociales, adquisición de valores, responsabilidad social e inteligencia emocional, entre otros.

Si bien los trabajos anteriores tienen bastante relación con la propuesta en mención, se retomarán algunos que hablan específicamente de convivencia y habilidades sociales.

Dentro del proceso investigativo, uno de los documentos encontrados, y el cual tiene especial importancia es el de (Raga y Rodríguez, 2001), llamado “Influencia de la Práctica del Deporte en la Adquisición de Habilidades Sociales en los Adolescentes” en este trabajo se presenta una caracterización de las habilidades sociales de adolescentes deportistas y no deportistas, aplicando un test de socialización llamado BAS-3, el cual les arroja resultados de la capacidad de interactuar de los adolescentes, dando como

resultado una importante conclusión y es que “la diferencia de género influye en algunas de las habilidades sociales de los adolescentes”. (Raga y Rodríguez, 2001, p.34.)

Otro estudio es expresado por (Capllonch, et al., 2014), titulado “Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión”, en ella, los autores explican cómo los conflictos muchas veces son mitigados gracias a las acciones deportivas, es decir, una estrategia infaltable para los colegios, ya que, la educación física es de suma importancia para el desarrollo integral, y un segundo beneficio nade al identificar este factor como determinante para la resolución de conflictos y reducción violencia.

Por otro lado, una de las causas es definida por (SmiPalacio et al. 2020) mediante su investigación “El antídoto de la violencia en el deporte”, explicando que el deporte previene violencia, pero únicamente si se fundamenta su participación, si es guiado, si en el proceso se involucran profesionales en el deporte, que incentiven un factor clave: El autocontrol, si esto está regido, es posible en una institución educativa que la violencia sea prevenida mediante el deporte.

Por otro lado, los autores (Kopelovich y Patierno, 2019) mediante su investigación “Deporte, violencia y masculinidad. Consideraciones para la enseñanza del fútbol en la escuela”, explican cómo debe ser un proceso guiado de enseñanza deportiva, con énfasis de fútbol en las escuelas, para ello, los autores explican los beneficios del deporte en la escuela, reduciendo violencia, conflictos y agresividad, pero también enfatizan en que el aprendizaje debe ser guiado, con una metodología que debe

ser un deporte sano, respetuoso, responsable, competitivo pero limpio.

Asimismo, existe otro estudio que avala la teoría del deporte, pues según (Rivera, et al., 2020) en su investigación titulada en español “Efecto del modelo de Educación Deportiva sobre la conducta prosocial en escolares de Educación Primaria”, la educación deportiva es un factor determinante en el proceso de desarrollo de los estudiantes, desarrollando un pensamiento crítico, aislado de violencia y objetivo al entorno, sin una percepción de conflicto, sino que, por otro lado, permite desarrollar un ambiente sano, el deporte se hace fundamental para el desarrollo integral del estudiante, reduce el conflicto y la violencia general.

Posterior a la realización de la revisión y rastreo bibliográfico, se ha identificado cada una de las categorías pertenecientes al proyecto, el cual reconoce al ser humano como un sistema hipercomplejo en el que conviven, se relacionan e interactúan diferentes dimensiones del desarrollo humano. Por lo tanto, se conceptualizan los términos relacionados a continuación: Competencia social, habilidades sociales, la cual se considera importante para priorizar en un proceso formativo, también se hablará sobre modelos didácticos para la enseñanza y finalmente una breve descripción de los proyectos elaborados por la comunidad académica que tienen como referente el modelo de responsabilidad personal y social.

Una de las investigaciones más enriquecedoras para este proyecto es la desarrollada por (Vizcarra, 2003), quien elabora un programa de habilidades sociales en deporte escolar, haciendo un recuento de los métodos, modelos y estrategias para la enseñanza de habilidades sociales en el contexto educativo, agrupando las propuestas del (PEHIS) de (Monjas, 1993), el programa de (Vallés, 1996) y el modelo de (Hellison,

1978), para enseñar la responsabilidad social. Dicho programa de (Vizcarra, 2003) se orienta desde la motivación por la tarea y el ser mejores cada día integralmente, diseñando estrategias didácticas para la participación activa, denotando un carácter constructivista del programa, distribuyendo los contenidos en habilidades para trabajar en grupo y habilidades para resolver conflictos, sirviendo desde sus conclusiones para la construcción del producto de esta investigación que viene siendo una propuesta didáctica para el fortalecimiento de habilidades sociales.

Un documento que también propuso un programa para la convivencia fue el elaborado por (Nieto, González y López, 2020) quienes formulan un programa en fútbol, basado en el fair play, o conocido como juego limpio, para aprender valores y conductas que mejoren la convivencia, ya que los autores mencionan en la problemática la ausencia de estos contenidos en los programas de fútbol escolar. Según las conclusiones de la investigación, el juego limpio resulta como una estrategia que fomenta los principios éticos a través del juego para mejorar la convivencia debido a la constante comunicación entre el PEI del colegio y el proceso que se llevó a cabo, enmarcando la importancia de la adaptación del proyecto al PEI y el currículo institucional, para de esta forma contribuir a esta investigación desde la relación que hay que tener con el contexto a intervenir. Para llevar a cabo este proyecto también se buscó la manera de encaminar los contenidos de una manera progresiva y para ello se utilizó el MDRPS de Hellison, el cual, según los autores, contribuyó a la enseñanza de valores debido a que el modelo también los contemplaba dentro de su desarrollo.

Otra de las tesis encontradas que también muestra formas de llevar a cabo estos procesos de fortalecimiento de la convivencia, es la del repositorio de la

Universidad Pedagógica Nacional, la cual se titula “Modelo De Responsabilidad Personal y Social Como Medio para Fortalecer Procesos de Convivencia en La Institución Educativa Municipal Rural San Jorge”, de (Pulido, Vega y Zambrano en 2019) mostrando que existen unas problemáticas en la convivencia que pueden ser mejoradas a través del deporte, siendo el MDRPS la base para sustentar los contenidos en valores, determinando que es uno de los medios para implementar en cuanto al mejoramiento de la convivencia, pero también había una adaptación de las normas en el juego para que los estudiantes pudieran cumplirlas desde los espacios de toma de conciencia y reunión que el mismo modelo plantea. Para terminar con el capítulo de antecedentes se van a relacionar los documentos que de alguna u otra forma formularon propuestas, tanto pedagógicas como didácticas, para la consecución de objetivos en el marco de la convivencia escolar.

Uno de los documentos encontrados, el cual presenta un panorama general de la construcción de programas para la convivencia por medio del deporte es el de (Pinzón, Galvis y López, 2019), llamado “Incidencia de un programa deportivo en la convivencia de los estudiantes de la IED Antonio Nariño del municipio de Cajicá”, en esta investigación se desarrolla un programa deportivo basado en dos prácticas alternativas en deporte, como lo son el Tchoukball y el Cheerleading, para de esta forma determinar que una práctica tuvo mayor impacto que la otra en cuanto a los comportamientos positivos en la convivencia. Otro aspecto a rescatar de esta investigación es el hecho de que recomiendan utilizar instrumentos de recolección de la información prácticos y cortos para que los estudiantes no se aburran y puedan brindar información relevante y consciente.

Debido a la importancia de construir un programa para un contexto específico, se buscó un documento que estuviera articulado a las dinámicas institucionales y generales de las poblaciones a intervenir, y este es el caso del proyecto de investigación llamado “Propuesta didáctica de deporte escolar articulada a las dinámicas curriculares de la IEM Rural Luis Eduardo Gutiérrez Méndez”, institución de Zipaquirá, en la cual los autores (Carrión, Basto, Valbuena y Forero en 2021) brindan un aporte significativo en cuanto a la relación que debe haber con las propuestas didácticas y el contexto, sin afectar su finalidad. Teniendo en cuenta el concepto de articulación, los investigadores de este proyecto realizaron una caracterización de las prácticas deportivas dentro de la institución para de esta forma adaptarlas a su propuesta didáctica, siendo beneficioso en cuanto a la partida del conocimiento previo de los estudiantes, yendo en concordancia con lo que la institución y los estudiantes conciben como deporte o prácticas deportivas, demostrando de esta forma la importancia de ir de la mano con la institución en la cual se va a intervenir.

Ahora bien, la intención es conocer propuestas didácticas en el rango de edad que se pretende realizar la de este proyecto. Al indagar en los repositorios universitarios, se encontró una propuesta didáctica para jóvenes escolares entre los 13 y los 16 años, que desde la participación en ella se pretendía fortalecer la competencia emocional de los estudiantes, en la presente tesis de (Quiroga, 2008), el autor manifiesta que hubo una mejora en las competencias emocionales de los estudiantes, pero la intención ahora es conocer que tuvo la propuesta para llevar a cabo su propósito, satisfactoriamente. Al revisar la propuesta el autor incluye contenidos tales como “

conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar” (Quiroga, 2008, p.168) y para el desarrollo de estas competencias se utilizan aspectos del deporte, tales como lo dice (Quiroga, 2008) “superioridad, la inferioridad numérica, marcadores de juego favorables y adversos, el desarrollo de tareas en equipo y mantener su motivación dentro y fuera del terreno de juego” (p.168), y para propiciar estas situaciones se utilizaron juegos predeportivos que contengan situaciones reales de juego, en donde haya conflicto con las emociones para de esta forma medirlas desde la práctica deportiva, por lo tanto la utilización de aspectos en el juego o deporte para conciliar una habilidad o una competencia resulta de fácil acceso, siempre y cuando haya una lectura y conocimiento del objetivo y el deporte en cuestión.

Otro documento en donde hubo intervención es la propuesta desarrollada por (Lorenzo y Bueno, 2011), orientada desde el fútbol pase para desarrollar HS. Por su parte esta investigación relaciona la información de un pre-test y un pos-test en cuanto a la socialización de sus deportistas y determina que la intervención fue satisfactoria, debido a que hubo un aumento en la calidad de la integración social y la comunicación entre jugadores, gracias a las formas de llevarse a cabo el proceso, ya que este se basó en las teorías de Bandura, Rotter entre otros, permitiendo a los individuos tener espacios de reflexión y reunión para la interacción social, como la retroalimentación interpersonal, para finalizar esta propuesta tuvo como eje central un modelo interactivo, en donde la interacción sea el dinamizador del aprendizaje. Para rescatar los aportes de esta investigación está la evaluación previa y final del proceso para determinar el aprendizaje de HS y también la herramienta fundamental que es la interacción como forma de mejorar la comunicación, la competencia social y la convivencia, disminuyendo la agresividad y

aumentando el asertividad.

Resumiendo la importancia de la lectura y análisis de antecedentes, podemos concluir que el deporte escolar debe tener como finalidad trascender a los aspectos psicosociales de los estudiantes y no solo llevarse a cabo un afianzamiento técnico-motriz para la práctica deportiva, por otro lado es preciso conocer que el deporte tiene múltiples finalidades, atendiendo a cada contexto, por ejemplo, en algunos casos la dimensión cognitiva va a ser la prioridad, o en otros espacios el desarrollo emocional o social va a ser la intencionalidad de la práctica del deporte escolar.

Otra razón importante para llevar a cabo la presente investigación es la importancia de fortalecer HS en los escolares, información notable en la revisión de antecedentes, ya que estas permiten a los individuos ser competentes socialmente y poder convivir adecuadamente sin llegar a los actos de agresión o violencia. A su vez, en los antecedentes, se evidenció que las HS son promovidas desde programas, planes o propuestas que tengan como fortalezas, ser interactivos, incluyentes y alternativos, basados en todas las teorías del aprendizaje para la socialización, determinando que hay aspectos en el juego y el deporte que permiten llevar a cabo las finalidades del mejoramiento psicosocial de los escolares.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente se plantean los siguientes objetivos.

1.5 Objetivos

1.5.1. General:

Evaluar la influencia de la propuesta didáctica en el fortalecimiento de habilidades sociales en escolares del curso 801 del Colegio Distrital Diana Turbay.

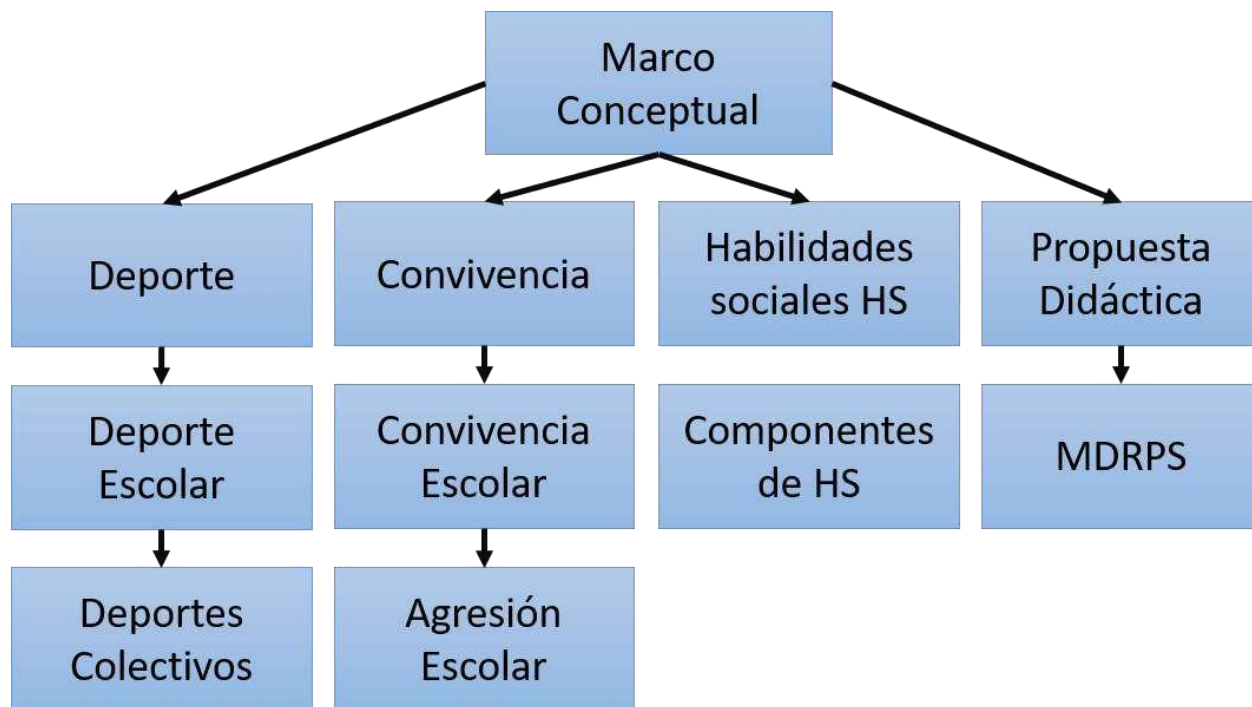
1.5.2. Específicos:

1. Caracterizar el estado de las habilidades sociales en escolares del curso 801 del Colegio Diana Turbay por medio de observaciones pasivas y entrevistas semiestructuradas.
2. Elaborar una propuesta didáctica para el fortalecimiento de habilidades sociales en escolares del curso 801 del colegio Diana Turbay, llamada “Socializando Jugando”.
3. Implementar la propuesta didáctica, teniendo en cuenta el proceso de reflexión de la investigación-acción.
4. Contrastar los datos obtenidos durante la investigación para desarrollar el análisis de la misma.

2. Marco Conceptual

A continuación, se expondrán las categorías que sirvieron de sustento en el presente proyecto, como se pueden observar en la Ilustración 1, las cuales tienen que ver con el contexto, la problemática y el aporte a resolver dicha problemática:

Ilustración 1. Mapa conceptual del marco conceptual.



2.1. Deporte

Basando el concepto en la Ley 181 de 1995, la cual menciona que:

El deporte en general es la específica conducta humana caracterizada por una actitud lúdica y de afán competitivo de comprobación o desafío expresada mediante el ejercicio corporal y mental, dentro de disciplinas y normas preestablecidas orientadas a generar valores morales, cívicos y sociales. (p. 5).

Según (Hernández & Carballo, 2003) “Debe decirse en primer término que el

concepto de deporte es polisémico: como toda construcción cultural es interpretable y sus significados varían según el origen de las miradas que sobre él se arrojen”. (p, 87).

Se cita a (Parlebas, 1993) que afirma “el deporte aparece como una actividad competitiva, reglada e institucionalizada. Dicho de otra manera, lo que caracteriza al deporte es lo agonístico en un marco institucional de reglas fijas, lo cual permite distinguirlo de los juegos, identificados con la movilidad de sus reglas” (p. 49).

El deporte según (Noguera, 1995):

Es más que una práctica física, o una forma de canalizar el tiempo libre y los momentos de ocio, es un elemento educativo que constituye un importante fenómeno social”. El deporte educativo no puede quedar al margen de este hecho social tan importante, entendiendo este no sólo como un medio de transmitir y de enseñar valores culturales, sino como una herramienta muy importante para la formación integral del individuo, que es lo que persigue la educación. (p. 24).

Se puede deducir de lo anterior que el deporte no solo se debe ver como medio de actividad física ni como una competencia, el deporte se considera como factor de transmisión y de fortalecimiento para el desarrollo del individuo, es importante recalcar por qué la importancia de implementar el deporte en las clases de educación física, cuyo espacio tiene la responsabilidad de enseñar y crear nuevos hábitos con el fin de buscar la formación integral en seres humanos.

2.1.1 Deporte Escolar

Según (Castejón, 1994), como tal el deporte tiene tres variantes “una de ellas se encuentra en el ámbito escolar, dentro de ese marco, el deporte debe ir enmarcado dentro

de unos valores, unas normas y unos principios básicos que se deben dar en el contexto escolar” (p. 138).

En ese sentido, es certero creer que el deporte, desde una perspectiva general, es un aspecto de suma relevancia para la sociedad, y en el caso de los escolares, juega un rol aún más importante, pues interviene en el proceso de formación de los estudiantes, como lo afirma (Corrales, 2009 como se citó en Sánchez Bañuelos, 2000) diciendo que:

La práctica deportiva constituye uno de los fenómenos sociales de más envergadura dentro de las sociedades avanzadas contemporáneas. De forma que las condiciones para que se lleve a cabo la experiencia deportiva personal, se producen en el entorno social en el que todos nos encontramos inmersos, por lo que podemos decir que el deporte y su práctica se constituyen como elementos significativos de la experiencia vital del individuo y del colectivo. (p. 24).

Así, (Aisenstein, 1998), manifiesta también la importancia de la escuela y el deporte pues “asumiendo la escuela como espacio de poder, produce saberes y no solamente reproduce a la cultura que nos rodea” (p. 11). Esto también brinda insumos para entender la importancia de las prácticas en la escuela, que no tienen que ser instrucciones ni instrumentalizar a los individuos, si no deben ser un espacio de formación que trascienda más allá de los límites del colegio.

La asignatura de Educación Física, desde el punto de vista social es una de las materias de principal agrado para la mayoría de los alumnos, ya que es la única que permite la utilización del lenguaje tanto corporal, como verbal a los estudiantes

Y si se entiende el deporte moderno como un espacio de resultados

cuantitativos y de estandarización de un todo, no se podría desarrollar la formación educativa a través del deporte, sin un modelo didáctico del deporte pensado para la escuela. Partiendo del diagnóstico del deporte moderno, se tiene que seguir analizando en el deporte que se quiere y para ello se debe realizar diferenciaciones que logren proponer un modelo didáctico para el deporte escolar.

Una de las primeras diferenciaciones que tenemos que hacer, tiene que ver con las categorías de deporte escolar y deporte en edad escolar, las diferencias entre estos dos conceptos son semánticamente claras, “Sin embargo, es a partir de 1980 cuando se encuentra una gran proliferación de literatura Especializada en el tema.” (Hoyos, 2012, p. 58). Como la definición de García.

Toda actividad físico-deportiva realizada por niños, niñas y jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar, incluso la desarrollada en el ámbito de los clubes o de otras entidades públicas y privadas, considerando, por tanto, deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar.

Pero la diferencia radicaría en los fines y propósitos de estos, siendo en el deporte escolar un fin formativo a escala integral, holística, tenemos los autores Álamo y Ramírez que nos plantea los fines formativos del deporte escolar, dice (Hoyos, 2012, p. 58). que “el deporte federado es una categoría perteneciente al deporte en edad escolar, mientras que el deporte escolar contemplaría entre sus propósitos tanto los fines formativos referidos a procesos cognitivos, axiológicos y motores como los propios de la iniciación deportiva.”

Como tal al desarrollarse el deporte en el contexto de la escuela, las finalidades

son totalmente formativas en términos de la educación integral que promueve la escuela, su fin no es netamente deportivo, pero se busca que aporte a los procesos que llevan las instituciones educativas.

Por otra parte, (Blázquez 1999) menciona que

El deporte escolar remite en primer lugar, y en sentido restringido al tipo de deporte y de actividad física que se desarrolla en el marco legal de la escuela. En segundo lugar y en sentido amplio, a todo tipo de actividad física que se desarrolla durante el periodo escolar al margen de las clases obligatorias de educación física y como complemento de estas. (p. 24).

Como aporte importante el reconocimiento de la práctica deportiva como una política pública reconocida en el marco legal de la escuela.

2.1.2. Deportes Colectivos

Los deportes colectivos, como su propio término lo acuñaron, se trata de los deportes en los cuales hay una colectividad enfrentada con otra. (Guevara, 2016) define a los deportes colectivos como:

Aquellos en que la acción de juego es el resultante de la interrelación entre participantes, producida de manera en que un equipo coopera entre sí, para oponerse a otro que actúa también en cooperación y que a su vez se opone al anterior.

El origen de los deportes colectivos, casi que nacen con las grandes civilizaciones, según el autor Echeverri, (2012) “los deportes de cooperación oposición pueden tener su origen en prácticas de sociedades muy antiguas, distribuidas por todo el mundo; así,

encontramos juegos en la civilización Inca, griega” (p. 70), entre otras culturas. En este mismo artículo se debe tener presente que como según (Echeverri, 2012).

Sus problemas fundamentales, que se derivan de la oposición del contrario; así, cuando se está en posesión del balón, los jugadores deberán coordinar sus acciones con la finalidad de conservar y hacer avanzar la pelota, teniendo como objetivo crear situaciones para anotar el tanto” (p. 71).

(También Malho, 1969) en su libro de la “Acción táctica del juego” define esta como “la combinación significativa, más o menos complicada, de los diversos procesos motores y psíquicos indispensables para la solución de un problema nacido de la propia situación de juego... siendo un componente indisoluble de la actividad” como se citó en (Echeverri, 2012, p. 72), es decir, que, sin una táctica eficiente de juego, no hay victoria.

Como se ha venido describiendo, los deportes colectivos con pelota tienen la condicionante, de la posesión o disposición del elemento, que en este caso es el balón o pelota, el cual marca claramente la intención del juego, condicionando su objetivo táctico, por un lado, está el que ataca, es decir el que quiere realizar una anotación, y por otro lado está el equipo defensor, que claramente está en opuesta consecución del objetivo rival, para finalizar con la concepción de deportes colectivos citaremos a (Parlebas, 1989 como se citó en Martínez-Santos, 2015) en donde reconoce los deportes colectivos como “modelos de interacciones sociales y motrices en las que se reencuentran constantemente dos elementos principales, la oposición y la asociación, fuerzas que se enfrentan y fuerzas que se conciertan” (p. 12).

En cuanto a la apropiación de algunos deportes colectivos con pelota, para el marco conceptual se van a describir tres, que para muchos podrían ser deportes tradicionales, pero que si partimos de una relación con el currículo y el PEI de la institución en la que se desarrolló la investigación son deportes que fomentan el aprendizaje significativo de las HS, ya que facilita el proceso permitiendo a los estudiantes partir de sus conocimientos previos. A continuación, se expondrán las categorías de voleibol, baloncesto y futsal, quienes fueron los deportes que mediaron la construcción de actividades para la propuesta SJ.

2.1.2.1. Voleibol

Este deporte es originado como competencia al baloncesto, ya que el profesor William G. Morgan, planteó un juego similar, pero utilizando el tenis, buscando que se maneje la pelota con golpes sin algún artefacto y promoviendo su carácter lúdico.

Este deporte es jugado por 6 jugadores en cada equipo, quienes se ubican en la mitad del campo sin invadir el otro espacio, y pasan el balón por encima de una red ubicada en la mitad.

El equipo que deje caer el balón al piso en su propia mitad resulta ser el que concede un punto al rival. La FIVB es la federación encargada de regular y reglamentar el desarrollo del voleibol a nivel mundial, pero en cada país existe un ente similar.

Dentro del voleibol podemos hablar de algunos valores que están inmersos en la práctica, que a su vez son fundamentales en la formación de los estudiantes, el saber respetar el espacio, saber hacer y el valorar son algunos de los más importantes que a través del voleibol se puede fomentar la participación y el esfuerzo del alumno o deportista potenciando la interrelación a su vez mejorando la competencia social.

2.1.2.2. Baloncesto

Es un deporte originario en Norteamérica por un profesor de educación física, quien se preocupó por realizar prácticas deportivas en invierno, en ambientes cerrados, este fue llevado a cabo a finales del siglo XIX. En el 87 de ese siglo se reglamente la cantidad de 5 jugadores en campo y en 1904 las dimensiones de la cancha.

El objetivo del deporte para cada equipo es anotar una canasta que está a 3.5 metros de altura, por lo tanto, la mayoría de las personas que lo practica son de estatura prolongada. El balón en el baloncesto es transportado con las manos y se rebota con el piso, claramente condicionado por un reglamento.

La entidad oficial que rige este deporte es la FIBA, aunque su ente más conocido sea la NBA, por su gran impacto a nivel mundial.

El baloncesto tiene un gran impacto a nivel social, por sus destrezas físicas y sus objetivos alcanzados, en cuanto a la formación en valores podemos denotar lo más importante: compromiso, generosidad, sencillez, amistad, esfuerzo, superación, voluntad y respeto. Cuyos valores se deben considerar en la formación de estudiantes a través de su desarrollo personal.

2.1.2.3.Futsal

Este deporte es uno de los más practicados en el mundo, ya que es una adaptación en miniatura del deporte oficial Fútbol, y al igual que este es regulado por la FIFA, pero su espacio para jugarse es mucho más pequeño, facilitando la construcción de campos de microfútbol en muchos espacios del mundo.

Este deporte al igual que el fútbol es jugado con los pies, teniendo como único

utilizador de las manos, al guardameta que viene siendo el que defiende la portería en forma cuadrada, portería que el rival busca vulnerar a través de un gol.

Al igual que los otros deportes, el fútbol de salón o futsal, genera unos valores en los practicantes, algunos de los más importantes son humildad, honestidad, respeto, disciplina, compañerismo y motivación. Estos valores son la base de otros deportes, como se mencionó antes, la base de una sociedad socialmente hábil es la fortaleza en valores y habilidades sociales, se puede afirmar que el deporte con un enfoque en el fortalecimiento de las habilidades sociales y valores es la clave para construir una sociedad con una alta tolerancia y con grandes capacidades sociales.

2.2. Convivencia

Referirse a convivencia, viene siendo un término que destaca la capacidad de vivir con otros, es decir, convivir, y no solamente vivir, si no generar toda una forma de organización e interacción entre individuos, para que el resultado sea el adecuado, acudiendo a los valores más importantes de la humanidad, denotando la convivencia como un aspecto positivo, como lo menciona (Giménez, 2005)

“La convivencia es la acción de convivir, así como la relación entre los que conviven. Dentro de esta segunda acepción, convivencia significa, más concretamente, vivir en buena armonía con los demás” (p. 8).

Esta definición genera la inquietud frente a qué pasa con la convivencia en diferentes contextos, ya que la sociedad puede tener diferentes agrupaciones y subdivisiones, de esta forma (Sandoval, 2014), menciona que la convivencia es “la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca.” (p.160.). Esta afirmación da un camino sobre la convivencia

y el resolución conflictiva como lo menciona el autor, la convivencia abarca a todo a todos, al igual que en un contexto escolar los estudiantes son un recolección de un todo, es decir los conflictos se pueden presentar por diversas causas internas y externas, el mismo autor Sandoval, (2014) enuncia la convivencia escolar producida por “la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes” (p. 160).

Por su lado el ministerio de educación nacional (MEN), expresó en la ley 1620 de 2013, que en “la convivencia escolar existe el conflicto escolar, definiéndolo como “situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses” (p.2), el problema pasa por el hecho de manejar los conflictos de manera inadecuada, ya siempre van a estar en un contexto social.

2.2.1. Convivencia escolar

Teniendo en cuenta los diferentes espacios y contextos de la convivencia, hay que acudir al contexto escolar y definir la convivencia escolar, por lo tanto, referirse al Ministerio de Educación Nacional el cual comprende la convivencia según MEN, (2014) como “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa (p. 25).

Por otra parte, la secretaria de educación de Bogotá, describe la convivencia escolar como “la calidad de las relaciones, las cuales deben propender por los consensos, el reconocimiento mutuo, el respeto, el diálogo y la valoración positiva del vivir respetando y reconociendo la diferencia”, por lo tanto, se crean los

manuales de convivencia, para asesorar sobre la resolución de conflictos y normas que pretendan convivir en paz.

Sin embargo, fuera de los conflictos mal manejados y sus repercusiones, desafortunadamente en las escuelas resultan conductas violentas o agresivas, que sin necesidad de afectar la salud de las personas están deteriorando el concepto sano de la convivencia escolar, a continuación, expondremos en el marco conceptual, el concepto de agresión escolar, el cual va a dar cuenta de las formas y características de este.

2.2.2 Agresión escolar

Según (Escudero, 1992 como se citó en Archundia, 2016), afrontar positivamente el conflicto permite que las instituciones educativas “se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares”. (p.168)

Con base a esto, se puede inferir que cuando el conflicto interpersonal se aborda de manera positiva y consciente se convierte en un factor favorable para la solución y /o mejora de dicho conflicto. El conflicto escolar no es netamente propio del contexto escolar, debido a que el estudiante es un complejo sistema que todo el tiempo está en contacto con situaciones externas a la institución y que en muchos casos afectan negativamente la forma de actuar de los escolares.

En el caso de la agresión escolar, es un acto tipificado por la ley colombiana, el cual se puede efectuar de diferentes maneras o con diferentes finalidades, resultando en la agresión a un individuo o varios al mismo tiempo. Según la ley 1620 de convivencia

escolar, la agresión escolar es “toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante” (p.2) determinando que estos actos afectan y de manera negativa a los estudiantes, que muchas veces pueden llegar a replicar el acto de la agresión, convirtiéndolo en algo normal dentro de la convivencia.

Por otra parte, las agresiones si bien cumplen con la misma finalidad, pueden estar agrupadas en diferentes grupos, como por ejemplo agresiones físicas, verbales o psicológicas. Según el artículo 39 de la ley 1620 de 2013, se describen los tipos de agresiones, reconocidos por el MEN, los cuales son:

Agresión electrónica: Como “toda acción que busque afectar negativamente a otros a través de medios electrónicos”, que como sabemos, actualmente son herramientas de la tecnología de la comunicación y la información, que también pueden ser usadas con un fin agresivo, a través de la difamación o la divulgación de información privada.

Agresión relacional: Este tipo de agresión tiene que ver con las interrelaciones sociales, y se describe como “toda acción que busque afectar negativamente las relaciones que otros tienen”, como, por ejemplo, la exclusión social, el señalamiento o la destrucción de vínculos sociales de los demás.

Agresión gestual: Esta se describe como “toda acción que busque con los gestos degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros”, por tal razón se pueden

ejemplificar las acciones como los gestos obscenos, el hecho de ignorar a alguien o comunicar un mensaje violento a través del lenguaje no verbal.

Agresión verbal: Ahora si describiremos agresión desde la comunicación verbal y se describe como “toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros”, es decir, todo acto hablado, como, por ejemplo, apodos, vocabulario soez y groserías hacia los demás, con una intención de ser ofensivo.

Agresión física: Esta podría ser una de las más fáciles de reconocer, ya que la relacionamos con golpear, pero esta ley la describe como “toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona”, sin embargo, muchas veces el daño al cuerpo puede ser realizado por uno mismo sin tipificar como agresión.

2.3. Habilidades Sociales

El ser humano, a lo largo de su vida desarrolla su mente y su cuerpo, modificando sus comportamientos y actitudes a través de experiencias y vivencias. Por suerte, los docentes pueden guiar estas experiencias haciéndolas adecuadas y significativas para el aprendizaje de los alumnos. Un aspecto importante del aprendizaje humano tiene que ver con la convivencia y para ello es fundamental que el niño o niña fortalezca las habilidades sociales que vienen siendo esas herramientas o conductas que tienen los individuos para socializarse y convivir.

A continuación, se realizará la conceptualización de habilidades sociales, sus componentes y las formas para su fomento y fortalecimiento.

Como todo concepto, las diferentes perspectivas en ellos son evidentes, puesto que cada autor le da importancia a su marco y resalta epistemológica y etimológicamente

las palabras que describen su definición, como lo plantea (Tortosa, 2018) “para unos autores la habilidad social es una capacidad para actuar, para otros la habilidad se identifica con la propia conducta” es decir, la conducta puede ser la misma habilidad social y a su vez la habilidad social modifica la conducta.

Delimitar el concepto puede ser de gran dificultad puesto que basado en (Betina & Cotini, 2011), “es frecuente encontrar en la literatura especializada una proximidad del término con la denominada competencia social e interpersonal, la inteligencia social y las habilidades adaptativas, entre otros.” (p.162) algunos pueden hablar de competencias, otros de capacidades, sin embargo, se centrará en el concepto como habilidades sociales.

Una definición bajo una perspectiva distinta sobre Habilidades Sociales es la de (Tortosa, 2018 como se citó en Gresham y Elliot, 1990), mencionando que las HS son “conductas aprendidas socialmente aceptables, que le permiten a una persona interactuar de una forma eficaz con los otros y evitar las respuestas socialmente inaceptables”. (p.2) Una de las definiciones más acordes que se encuentra es la de (Caballo, 2005 como se citó en Betina & Cotini, 2011) definiendo las HS como “un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (p. 164).

2.3.1. Componentes De Habilidades Sociales

Complementado lo anterior, la formación integral de los seres está comprendida por su contexto y como lo menciona (Tortosa, 2018), “Las habilidades sociales son una competencia fundamental para desarrollarnos correctamente como individuos, dentro de una sociedad donde se precisa de ellas constantemente” (p. 164). Es decir que el

desarrollo humano se promueve y transforma a lo largo de la vida y se fortalece a través de la interacción de individuos, por lo tanto, tener facultades que permitan una adecuada convivencia mejora el desarrollo personal.

Según (Caballo, 2005) generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros” (p. 164), esta conceptualización de las habilidades sociales contribuye en gran medida la finalidad del proyecto que viene siendo una estrategia para fortalecer las habilidades teniendo un individuo en una sociedad y que a su vez le permita mejorar la convivencia con los demás.

Desde diferentes autores se dice que las habilidades sociales son la base de la comunicación y la convivencia, por medio de ella los individuos logran expresar sentimientos, ideas, necesidades todo esto se ajusta al contexto en el que se encuentren.

Con base a esto en este proyecto se desea trabajar con las habilidades sociales que según (Tortosa, 2018) son 5, empatía, asertividad, comunicación, autoestima e inteligencia emocional, en un contexto escolar, donde se evidencia agresión escolar de diferentes formas.

En este apartado, se contemplarán las subdivisiones de las habilidades sociales, que según la literatura encontrada están muy relacionadas con las habilidades interpersonales.

2.3.1.1.Empatía:

Como lo afirma (López, et al., 2014), “desde el ámbito científico no existe una definición unívoca de empatía. Se trata más bien de un campo conceptual en construcción

y discusión, en el que recientemente se han realizado algunos intentos de integración” (p. 38), por lo tanto, se hace precisar sobre la idea que tienen las personas sobre la empatía, muchas veces relacionándose con ponerse en la situación o los zapatos de otros.

A su vez (Morgade Salgado, 2000 como se citó en López, et al., 2014) con relación a la definición de empatía, definiéndose como “la unión entre un sujeto y un objeto artístico, la participación de dos sujetos en la misma experiencia por medio de sus acciones” p. 38)

Es una habilidad social de suma importancia, para comprender su impacto, el autor (Tortosa, 2018), la define como “sentimiento de identificación con algo o alguien o la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.”, teniendo en cuenta esta definición, es sin duda una de las más importantes ya que es reconocerse en el otro, comprender y entender los sentires de los demás, como dice el adagio popular, es ponerse en los “zapatos del otro”, por otra parte, (Goleman, 1998 como se citó en Tortosa 2018, afirma que “las personas que no disponen de este tipo de sensibilidad están desconectadas, son emocionalmente sordas y también socialmente “torpes”(p.161), denotando una incapacidad de relacionarse con la sociedad, ya que sin empatía, no habría forma adecuada de hacerlo.

2.3.1.2. Asertividad:

El concepto de asertividad representa la idea de ser asertivo, ser asertivo es “la persona que expresa su opinión de manera firme”, (Real Academia Española, 2014, definición 2), pero no solo esto hace que alguien sea asertivo, sino que también respeta la opinión y el pensamiento del otro, es actuar con derechos, pero sin vulnerar los derechos de los demás. Para (Alberti y Emmons, 1978 como se citó en Tortosa 2018) “la conducta

asertiva es la que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros” (p.161), prácticamente es dejar un punto de vista claro desde el lenguaje, sin imponerse desde las conductas agresivas.

Por su parte (Morera & Franco, 2004) en “la conducta asertiva como habilidad social”, en el ministerio del trabajo y asuntos sociales España, se define el asertividad como “la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás” (p. 1), por eso es válido relacionarlo con las habilidades sociales.

2.3.1.3.Comunicación:

Esta es sin duda una de las habilidades que se desarrollarán a lo largo del proceso incluso antes de nacer, el hecho de expresarse, de comunicar algo, desde cualquier canal, es sin duda una capacidad inherente en la naturaleza, pero sin duda alguna, muchas veces a pesar de practicar la comunicación durante toda la vida, las formas no son las adecuadas según la situación.

El autor (Tortosa, 2018) menciona que la comunicación “es el acto por el cual una persona da o recibe información sobre gustos, deseos, conocimientos, necesidades o estados afectivos” (p. 162), pero como lo habíamos mencionado anteriormente muchas veces la comunicación no es la más adecuada, debido a que “es necesario tener en cuenta que existen una serie de barreras u obstáculos que pueden afectar a dicha

comunicación. Dichas barreras pueden ser semánticas, personales o ambientales.”

(Tortosa, 2018, p. 162). La complejidad de la comunicación es amplia, ya que está condicionada por el contexto y la forma de comunicar de los individuos.

El autor (Galiano, 2014) menciona la comunicación como “proceso por el cual dos o más personas, con capacidad de entenderse, intercambian información. Implica, por tanto, una relación interpersonal, que intenta transmitir un mensaje, con la finalidad de que sea comprendido, asumido y contestado” (p. 6).

2.3.1.4. Autoestima:

Según el diccionario de la real academia española, la autoestima es “una valoración, generalmente positiva de sí mismo”, (Real Academia Española, 2014, definición 1), por lo tanto, es una capacidad psicológica de tomar las situaciones positivamente, desde uno mismo y darse un valor importante en beneficio propio. “Dicha autoestima se basa en los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que una persona tiene a lo largo de su vida.” (Tortosa, 2018, p. 162), tomando lo dicho anteriormente, se puede concluir que la autoestima puede fortalecerse o deteriorarse, según la experiencia del individuo, así que el contexto también puede modificar.

Por otra parte, en relación con lo anteriormente mencionado, la autora (Pérez, 2019 p. 23) menciona que “la autoestima corresponde a la valoración positiva o negativa que uno hace de sí mismo”, denotando un carácter tanto bueno como malo de esta habilidad.

2.3.1.5. Inteligencia emocional:

Uno de los autores reconocidos al hablar de inteligencias es Gardner, quien en su teoría de las inteligencias múltiples menciona esta inteligencia emocional, quien a su vez

en 1983 describe la inteligencia emocional como “la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas” (Guevara, 2011), acuñando este concepto podemos citar a (Mayer y Salovey, 2007), citado por (Tortosa, 2018), quien dice que “consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (p. 162). Partiendo de esta idea es tomar decisiones adecuadas en cuanto al manejo y expresión de la emocionalidad.

Por otra parte, existe una estrecha relación entre la inteligencia emocional y lo social, ya que múltiples autores al referirse a inteligencia emocional resultan utilizando como sinónimo la inteligencia social o la competencia social. El modelo de Bar-On, se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, “la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente” (Guevara, 2011, p. 6). Por lo tanto, este componente es de gran relevancia dentro de las HS.

2.4. Didáctica

Si bien la intención de este apartado es conceptualizar sobre el término “propuesta didáctica”, el concepto de propuesta, puede estar más familiarizado con el hecho de sugerir algo o plantear algo para con algo o alguien, buscando un propósito y entendiendo un contexto, para la real academia española, el término de propuesta es la “proposición o idea que se manifiesta y ofrece a alguien con un fin”, (Real Academia Española, 2014, definición 1), es decir que tiene que ver con se propositivo, en este caso

antes de orientar desde la educación y la pedagogía el término de propuesta didáctica, vamos a hacer una breve conceptualización sobre lo que es didáctica.

Desde siempre se ha relacionado la didáctica con el acto de enseñar, desde su origen griego, hasta los aportes de grandes pensadores que lo relacionaron con el concepto de instruir. “Pero fue Juan Amós Comenio (1592-1670), con su libro *Didáctica Magna*, quien colocó el término o la palabra didáctica en un espacio más conocido” (Carvajal, 2009. p. 2), convirtiendo el término en un proceso educativo y novedoso, en contraposición de lo tradicional en la enseñanza. Posterior a ello, el término ha tenido una transformación debido a los nuevos paradigmas y enfoques que complejizan y dan significado a las cosas, de una forma más acertada y trascendente. A finales del siglo pasado, entre los autores que han complementado el término, se destaca (De La Torre, 1993), quien define la didáctica como “una disciplina reflexivo- aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados”, citado en (Carvajal, 2009. p. 3).

Por otra parte (Carvajal, 2009) hace una descripción sobre didáctica, más amplia y coherente con el presente proyecto, la cual se entiende como:

Parte de la pedagogía que se interesa por el saber, se dedicada a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, contribuye al proceso de enseñanza - aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teórico prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante. (p.3).

Antes de conceptualizar sobre el objeto de estudio de la didáctica, hablaremos de un concepto conocido como transposición didáctica, el cual coloca a la didáctica en un ámbito más real y cercano, según (Carvajal, 2009) “permite la adaptación o transformación del saber en contenidos enseñables, en un tiempo, lugar o contexto dado”, en cuanto al saber, podemos decir que es toda experiencia, concepto o disciplina que se transforma en un aprendizaje, en últimas siendo comprendido, y la transposición didáctica es el proceso mediante el cual convertimos ese saber en un contenido enseñable, periodizado y planificado.

Entendiendo con más amplitud la definición de didáctica, transposición didáctica y de didacta, nos vamos a apoyar de la siguiente definición por Fernández Huerta en 1985, citado por (Mallart, 2018) quien acota el objeto de estudio de la didáctica como "las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza", es decir que para hacer algo de una manera didáctica debe hacerse un proceso reflexivo sobre las decisiones a tomar para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente con la eventualidad.

Entonces podemos concluir que una propuesta didáctica es una alternativa a las formas en que se llevan a cabo los aprendizajes por parte de los estudiantes, sustentando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación y desarrollo integral de los individuos, teniendo en cuenta todas sus cosmovisiones y experiencias hasta el momento, buscando como finalidad la aprehensión de un saber por parte de ellos.

Según el autor (Márquez et al., 2008) una propuesta didáctica debe plantear “la construcción de prácticas educativas innovadoras para el abordaje de los contenidos con un énfasis lúdico que faculte al alumno para el autoaprendizaje” (p. 68). Es decir,

como ya lo dijo Noam Chomsky “el propósito de la educación es ayudar a las personas a aprender por sí mismas”.

2.5 Modelo de responsabilidad personal y social

Como sustento de la progresión metodológica de la propuesta didáctica, se tendrá en cuenta un modelo que sea coherente con la finalidad del proyecto investigativo, un modelo holístico, contextualizado en el juego, con la lúdica presente y el que fortalezca aspectos sociales, psicológicos y biológicos del ser humano, el cual es el modelo de responsabilidad personal y social planteado por Donald Hellison “modelo de educación en valores cuyo objetivo es favorecer la responsabilidad personal y social” (Jiménez, 2006).

El proyecto se centrará en un modelo para el deporte escolar, pero es necesario profundizar en un modelo que haga una transferencia desde los individuos a los demás contextos y ámbitos en los cuales se relaciona y actúa, un modelo alternativo que cumple con el planteamiento y que responda a las necesidades del contexto en el deporte escolar es el MDRPS, el cual tiene como finalidad enseñar la responsabilidad social, que como está citado en (Hoyos, 2012), tiene “la denominación original de Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR), se fundamenta en considerar que los niveles de responsabilidad que desarrollan los estudiantes dentro de la escuela pueden ser transferidos al contexto familiar y comunitario para beneficio de la sociedad.” (p. 124).

El modelo de responsabilidad personal y social a través de la educación física propuesto por Hellison (1983) establece cinco niveles para el desarrollo de la responsabilidad:

Nivel 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás Nivel 2. Participación y esfuerzo Nivel 3. Autonomía Nivel 4. Ayuda y preocupación por los otros Nivel 5. Transferencia de lo aprendido a otras personas.” (Hoyos, 2012, p. 123).

Los autores (Martínez y Hellison, 2009) fundamentan un programa para el “liderazgo en jóvenes a través del deporte; en este modelo los estudiantes de los colegios trabajan con la población adulta de sus comunidades, en la organización de actividades deportivas”. (Hoyos, 2012, p. 124), basándose en los niveles del MDRPS.

Es importante reconocer la metodología y progresión de este modelo, que como su propio nombre lo dice, inicia con la autorreflexión de comportamientos y pensamientos por los demás, pasando por la interacción en la participación y esfuerzo, siguiendo de la autonomía para afrontar el proceso, teniendo responsabilidad personal, para finalmente tener responsabilidad social en la ayuda por los demás y la transferencia de lo aprendido.

Este modelo según (Hoyos, 2012):

Es una propuesta que no solo resulta innovadora frente a la enseñanza del deporte como contenido de la educación física en la escuela, sino que especialmente está pensado con el propósito de contribuir desde la educación física y el deporte en la solución de problemas socialmente relevantes en comunidades, o grupos sociales considerados marginales. (p. 125).

2.6. Deporte escolar, habilidades sociales y convivencia escolar

Para concretar el marco conceptual, las categorías más importantes de la investigación, sin demeritar las demás desarrolladas, son las categorías de deporte escolar, habilidades sociales y convivencia escolar, las cuales, organizadas de una forma y dándoles

una característica de su papel en el proceso investigativo, se puede establecer el deporte escolar como contexto y el aprendizaje que se espera dar es sobre habilidades sociales el “para qué” del proyecto investigativo vendría siendo el mejoramiento de la convivencia escolar y la disminución de la agresión.

Para empezar con el desarrollo de este apartado, hemos de traer a colación el carácter educativo del deporte escolar, el cual de alguna u otra forma, aparte de formar deportivamente, debe trascender a la humanidad integral del ser humano, como lo afirma (Devís, 1995), el objetivo principal del deporte escolar “es el de favorecer que los escolares se convirtieran en practicantes y espectadores críticos, apoyados en una educación estética, moral y táctica, y todo bajo las condiciones de igualdad para el alumnado”, no sobra resaltar la condición incluyente del deporte escolar, o como algunos autores mencionan el deporte para todos, que en pocas palabras se resume en el término de igualdad del autor Devís.

En esta línea, no se puede pensar que la simple práctica deportiva en educación física favorezca el desarrollo de la competencia social, aunque últimamente se han hecho muchas investigaciones y como se expone, puede contribuir “en la construcción de un mundo donde la gente sea más feliz y sepa y pueda convivir mejor, que las personas aprendamos a resolver nuestros conflictos de una forma pacífica y respetuosa.”, (López, 2012, p. 170). Teniendo en cuenta la finalidad del deporte escolar, anteriormente descrita, se relacionarán los conceptos de habilidades sociales con el hecho de la práctica deportiva en el ámbito escolar, teniendo en cuenta cuales son las habilidades sociales, o valores implícitos en el deporte. Según un estudio realizado de (Cruz, Boixados, Rodríguez, Torregorasa, Valiente & Villamarín,

2000), citado en (Hoyos, 2012) “concluyen que la diversión, el logro personal y la autorrealización son los valores predominantes en los jóvenes deportistas, mientras dichos jóvenes le dan la menor importancia a la imitación de ídolos y al ganar” (p.p. 86), basándose en esta conclusión sobre los aspectos mencionados, se podría decir que la importancia que le dan los escolares al rendimiento deportivo y al mundo del deporte es desarrollar y fortalecer aspectos tales como la diversión y la autorrealización, que en palabras de (Vizcarra, 2003), vendría siendo la motivación por la tarea propia, ya que como la autora lo manifiesta, “ las actividades suponen un reto basado en la superación personal y las metas posibles de alcanzar. Para las personas orientadas hacia el ego, la motivación es vencer a otros, la motivación es externa”, denotando un carácter importante en la superación personal o la autorrealización, siendo estas uno de los pilares fundamentales para permitirle al estudiante participar de un proceso deportivo, sin afectar el propósito educativo en su desarrollo.

De otra manera, una percepción del deporte relacionada con la socialización es la que plantea (Devís, 1995) quien a su vez expresa que “ las orientaciones personales, se aprenden a lo largo del proceso de socialización de los participantes y se definen según el contexto social del proceso de competición deportiva, y que actuando sobre ese contexto social pueden enseñarse y/o facilitar el aprendizaje de alguna de esas orientaciones” refiriéndose a las orientaciones de tipo competitivo, personal y cooperativo. Es decir que las dinámicas sobre el rendimiento personal y cooperativo, están mediadas por la interacción entre los individuos partícipes del proceso deportivo, y que es entre ellos en donde se generan las metas tanto individuales como colectivas de

su participación, ya sea en juegos, competencias o logros personales.

Por lo tanto, orientar un proceso deportivo, desde el que hacer docente, puede verse influenciado por los objetivos y/o dinámicas que se presenten a nivel grupal, aunque sí desde la intención del educador se promueven acciones como las anteriormente mencionadas, en cuanto a la superación personal y la autorrealización, propenderá un nivel más alto de motivación individual, la cual puede estar encaminada hacia el mejoramiento de la competencia social.

Es por ello que es importante empezar a dinamizar estos contenidos en los programas deportivos a nivel escolar, ya que “es primordial que dentro del marco de la escuela se tenga en cuenta el desarrollo de las habilidades que favorecen la participación del alumno en la sociedad, mediante su inclusión en el currículo”, (Tortosa, 2018, p.p 162). Siendo estas habilidades sociales, enseñables y fomentadas desde la didáctica deportiva.

Por lo tanto la creación y desarrollo de estrategias, que permitan al estudiante mejorar su competencia social, serán bienvenidos, ya que algunos programas o modelos nos han mostrado el camino para la creación de estas estrategias y propuestas novedosas, las cuales tienen unas características, enunciadas por (Tortosa, 2018), las cuales son “técnicas de incidencia conductual y cognitiva cuya aplicación está enfocada al desarrollo de destrezas de interacción óptimas”, que desde el deporte pueden ser fortalecidas, para relacionar el estímulo deportivo, con la incidencia social en los individuos.

Teniendo en cuenta esto, se puede asumir una utilidad en la práctica deportiva

dentro del ámbito escolar “no se basa únicamente en su importante presencia a nivel social, sino que existe la posibilidad de darle un enfoque formativo con el que pueden llevarse a cabo interesantes procesos de diálogo, reflexión o debate, en torno a los cuales podemos contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico que genere actitudes promotoras de valores realmente positivos”, Prat y Soler, 2006; Ruíz, 2012 y Velázquez, 2002, citado en (Monjas et al., 2015, p. 278).

Ahora teniendo en cuenta el deporte escolar, su finalidad y su relación con las habilidades sociales, se podría hacer una correlación con la convivencia escolar y la disminución de los actos de agresión, que de esta misma forma afectan la convivencia en las instituciones educativas, es por eso que (García, et al. 2005) sostiene “que dentro de los temas importantes de la educación de los países occidentales está la tolerancia y la convivencia entre diferentes” (p. 163), por tal razón, no es descabellado pensarnos el deporte como una rama más de la amplia gama de espacios, en los que la educación intercede por el mejoramiento de la convivencia y la socialización con respeto.

A su vez “la escuela como institución social y la clase como grupo necesitan poder cumplir sus funciones para poder existir humanamente unas normas de respeto y convivencia, y que haya un control del cumplimiento de las mismas”, (García, et al. 2005. p.p. 165), es ahí donde el deporte, al llevarse a cabo dentro de la institución educativa, requiere fortalecer los lazos que promueven una convivencia sana y un mejor clima escolar, invitando al deporte a contribuir desde sus reglamentos.

El autor (Siedentop, 2007), citado en (Hoyos, 2012) encuentra unos hallazgos importantes en un modelo de deporte escolar, el cual “desarrolla una cultura deportiva” e identifica en este modelo la capacidad de enseñar a los niños y jóvenes la

realidad de la vida a través de la práctica deportiva” (p. 88), debido a estas conclusiones de investigaciones, propuestas y modelos alternativos, se puede encontrar una estrecha relación, con la forma de guiar el deporte escolar, las situaciones propias del deporte escolar con relación a su finalidad educativa y convivencial, determinando una serie de técnicas que promuevan el cumplimiento de las normas, el respeto por el otro, una ética del cuidado o una competencia social que le facilite al estudiante reconocer que las acciones agresivas o que afectan al prójimo van en contra de la naturaleza misma del deporte o del deporte educativo, de esta forma va en contra de la condición humana y de la socialización en la vida real o cotidiana a la cual posteriormente se van ver enfrentados.

3. Marco Contextual

Los espacios prácticos del proyecto van a desarrollarse en la institución educativa distrital Colegio Diana Turbay, el cual está ubicado en la Localidad 18 (Rafael Uribe Uribe), dirección Carrera 4B # 48 Z - 01 Sur. La cercanía tanto espacial como relacional de los investigadores con la institución, permitieron que fuese gestionada para brindar el espacio-tiempo de la investigación en cuestión. Su ubicación se puede observar en la Ilustración 1.

Ilustración 2. Ubicación Colegio Dian Turbay en Bogotá.



Adaptada de: <https://2pos.org/814/14170>

Esta institución cuenta con una estructura en buen estado, con una arquitectura de espacios óptimos con ventilación e iluminación natural, también cuenta con espacios amplios para la realización de actividad física, recreativa y deportiva, como dos zonas en tapete, una en el hall de la institución y otra en la terraza del colegio. También cuenta con un espacio multipropósito de deportes (Ilustración 2), con arcos y canastas de baloncesto, además de contar con una amplia gama de materiales para la práctica deportiva. No sobra comentar que los salones son amplios y con bastante iluminación para llevar a cabo cualquier acto teórico o bajo techo.

Ilustración 3. Campo Multipropósito Colegio Diana Turbay.



Tomada por Christian Pérez, 9 de mayo de 2022. Campo multipropósito Colegio Diana Turbay, (Se cuenta con consentimiento informado).

Uno de los aspectos fundamentales que relacionan la institución con el proyecto de investigación son los valores asignados en la misión y visión del Colegio, los cuales tienen que ver con la enseñanza integral de la responsabilidad social, que como el proyecto en cuestión pretende fortalecer habilidades sociales. Otro aspecto fundamental es el del aprendizaje significativo estipulado en el PEI del colegio, brindando coherencia al hecho esperado por la investigación, la cual quiere que los estudiantes tengan una cohesión de sus experiencias con los nuevos contenidos desarrollados.

Por diferentes motivos, descritos posteriormente en el capítulo de población, el grupo participe de la investigación es un curso del grado octavo, el curso 801, que cuenta con un promedio de 35 estudiantes, contando con una homogeneidad en la cantidad de hombres y mujeres. El contexto investigativo también hace referencia a la posibilidad de trabajar de la mano con el docente de educación física quien ha transformado su espacio académico para facilitar la intervención de la investigación. Por tal razón, los estudiantes van a tener una valoración cualitativa

desde la propuesta SJ para con el espacio de educación física, que de por sí ya promueve la motivación, el interés y la buena disposición por las prácticas lúdicas.

Cabe resaltar que este colegio maneja su horario jornada mañana, por lo tanto, los estudiantes van a contar con la claridad y condiciones del día, por lo tanto, podrán continuar con las reflexiones hechas en clase durante el resto del día.

4. Marco legal

Existen diversas leyes y decretos que permiten abordar el segmento que involucra los deportes, aplicados a colegios, como un factor irremplazable por los beneficios que genera a quien lo practica, y en este caso, al desarrollo integral de los estudiantes, sin embargo, se busca enfatizar aún más en las políticas públicas, que permiten aprovechar este instrumento para un desarrollo efectivo de jóvenes, niños y niñas.

4.1. Política pública nacional del deporte:

Desde los inicios de la política pública en el deporte, se ha generado con la intención de ser un instrumento de formación integral, como se hizo a través del decreto 2743 del 6 de noviembre de 1968, se creó el instituto colombiano de la juventud y el deporte, Coldeportes, y debido a su carácter fue adscrito al Ministerio de Educación por medio del decreto presidencial 088 de 1976, lo cual deja en claro que el deporte funge como un instrumento para la educación.

Desde la ejecución del proyecto se fortalece la idea de deporte como factor formativo y su aplicación pretende afianzar la idea de deporte en el contexto escolar haciendo una labor de medio y no de fin.

4.2. Sistema Nacional del deporte:

En la ley 181 de 1995 con la creación del Sistema Nacional del Deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre, la educación extraescolar, y la educación física, el SND tiene como objetivo:

“Generar y brindar a la comunidad oportunidades de participación en procesos de iniciación, formación, fomento y práctica del deporte, la recreación y el aprovechamiento del

tiempo libre, como contribución al desarrollo integral del individuo y a la creación de una cultura física para el mejoramiento de la calidad de vida de los colombianos” (República de Colombia).”

Por otra parte, conforme al artículo 3 de la ley 181 de 1995 se tienen 18 objetivos primordiales, de los cuales se resalta el primero puesto que presenta una directriz clara en el sistema educativo sin importar su nivel:

Integrar la educación y las actividades físicas, deportivas y recreativas en el sistema educativo general en todos sus niveles: Dicho objetivo promueve la generación de espacios y proyectos educativos a mediano, corto y largo plazo que puedan servir como factores afianzadores de los proyectos educativos a través de las prácticas relacionadas con el movimiento.

En la presente ley 181 también resaltaremos la definición de deporte formativo:

“Deporte formativo. Es aquel que tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral del individuo. Comprende los procesos de iniciación, fundamentación y perfeccionamiento deportivos. Tiene lugar tanto en los programas del sector educativo formal y no formal, como en los programas desescolarizados de las escuelas de formación deportiva y semejantes.” Entonces la conclusión es que el deporte formativo no solo se atribuye a la escuela, pero que esta al tener un principio fundante sobre la formación integral de los individuos es primordial afianzar los aspectos del desarrollo humano que no se ven tan presentes en la obtención de resultados deportivos, que por lo general se relacionan con lo cuantitativo, es allí donde se da valor a los aspectos emocionales, axiológicos y sociales de los individuos.

Es importante mencionar la definición de educación extraescolar, la cual se define en la presente ley de la siguiente manera:

“Educación Extraescolar. En el Art. 5 se entiende que: es la que utiliza el tiempo libre, la recreación y el deporte como instrumentos fundamentales para la formación integral de la niñez y de los jóvenes y para la transformación del mundo juvenil con el propósito de que éste incorpore sus ideas, valores y su propio dinamismo interno al proceso de desarrollo de la Nación. Esta educación complementa la brindada por la familia y la escuela y se realiza por medio de organizaciones, asociaciones o movimientos para la niñez o de la juventud e instituciones sin ánimo de lucro que tengan como objetivo prestar este servicio a las nuevas generaciones”

Partiendo de esta definición la intención del presente proyecto también es recordarles a las escuelas de formación deportiva, que su función educativa tiene que estar presente en su plan pedagógico y metodológico y que desde la escuela se seguirá trabajando en fortalecer los aspectos educativos que a veces olvidan las entidades que desarrollan la educación extraescolar.

4.3.Ley 115 de 1994

En esta ley general de educación también se resaltan aspectos importantes en cuanto a la formación integral a través del deporte, como lo menciona el artículo 23, el cual enuncia la educación física, la recreación y el deporte como áreas fundamentales y obligatorias. Entonces la preocupación de incentivar nuevas formas de formar a través del deporte, para el mejoramiento de las relaciones interpersonales, no es exactamente una idea sin fundamento, sino que está avalada por la ley, reconociendo como

fundamental las prácticas del movimiento en el plan educativo.

4.4.Ley 1620 de 2013

La ley 1620 de 2013 establece como herramientas del Sistema Nacional de Convivencia Escolar formación del comité para los Derechos Humanos y mitigación de la violencia escolar.

De acuerdo a esto se puede hacer una correlación entre los objetivos de este proyecto y lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, cuyo organismo define la agresión escolar como son las acciones por alguno “de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica”.

Dicha ley se torna importante en este proyecto ya que se acusa la importancia de velar por la convivencia escolar y disminuir los diferentes tipos de violencia escolar, a través del deporte se busca aportar en pro la sana convivencia y el fortalecimiento de las HB. Es por esto que la ley 1620 de 2013 se incluye como referente dentro nuestro marco legal, es importante para nosotros y para la institución realizar estrategias lúdico-pedagógicas con la intención de salvaguardar la integridad física y psicológica de los estudiantes.

5. Marco Metodológico

5.1. Enfoque Metodológico

La investigación cualitativa como su nombre lo expresa tiene una validez por la cualidad y no la cantidad, según Álvarez, et al. (2014)

Posee un enfoque multimetódico en el que se incluye un acercamiento interpretativo y naturalista al sujeto de estudio, lo cual significa que el investigador cualitativo estudia las cosas en sus ambientes naturales, pretendiendo darle sentido o interpretar los fenómenos con base a los significados que las personas les otorgan (p.1).

De acuerdo con (Maanen, 1983, como se citó en Álvarez. L. et al, 2014), el enfoque cualitativo “puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos codificar, traducir y sintetizar el significado, de hechos que se suscitan más o menos de manera natural” (p. 1) y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar,

El objetivo de la investigación se realiza bajo un enfoque mixto, un enfoque cualitativo para la parte investigativa, y el estudio cuantitativo de datos, según (Creswell, 2007 como se citó en Álvarez. L. et al, 2014) el proceso inductivo en lugar del resultado deductivo. Los datos objetivos de la investigación cualitativa proporcionan información no sobrecargada, por lo tanto, el investigador tiene que buscar patrones narrativos explicativos entre las variables de interés, y llevar a cabo la interpretación y descripción de dichos patrones. En lugar de comenzar con la hipótesis, teorías o nociones precisas que probar, la investigación cualitativa empieza con observaciones preliminares y culmina con hipótesis explicativas y una teoría

fundamentada. (p.2)

Se puede inferir entonces que la investigación cualitativa es un proceso de observación que se da de forma natural, es decir se pretende observar y/o analizar en un ambiente no controlado de esta forma lo que se busca es dar un análisis e hipótesis de los resultados, las causas y consecuencias de una problemática. En este caso para el presente trabajo de investigación, donde lo que se quiere dar a conocer son las falencias y/o problemáticas en las habilidades sociales, para esto se debe realizar una observación en un contexto no controlado dejando que los estudiantes ejerzan sus conductas normales es por esto que el enfoque cualitativo se asemeja en gran medida a dicho proyecto, este enfoque permite dar unas hipótesis y análisis y en base a estos dar un aporte al conflicto escolar entorno a fortalecer las habilidades sociales.

5.2.Diseño de investigación acción.

La investigación busca evaluar diversos aspectos, y para ello, se debe pensar en el desarrollo de una metodología que funcione como promotora de un resultado en cuanto a la mejora de la práctica educativa a través del deporte tiene como fin diagnosticar y reconocer las problemáticas presentes en la formación integral de los individuos, siendo esta formación complementada con los demás espacios en los que se desarrollan los niños y niñas, pero que no puede dejar de hacerse responsable de los resultados obtenidos por los estudiantes, por tal motivo el afianzamiento de las relaciones interpersonales y la obtención de valores por parte del alumnado viene siendo un aspecto fundamental para ayudar a promover las otras dimensiones o estructuras del ser

humano, es por eso que la metodología de la investigación-acción se presenta como una solución para reconocer y cambiar la práctica educativa en torno al deporte.

La investigación acción según (Kemmis, 1984 como se citó en Latorre, 2005) es

Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan”. p. 24)

Como lo plantea el autor (Latorre, 2005)

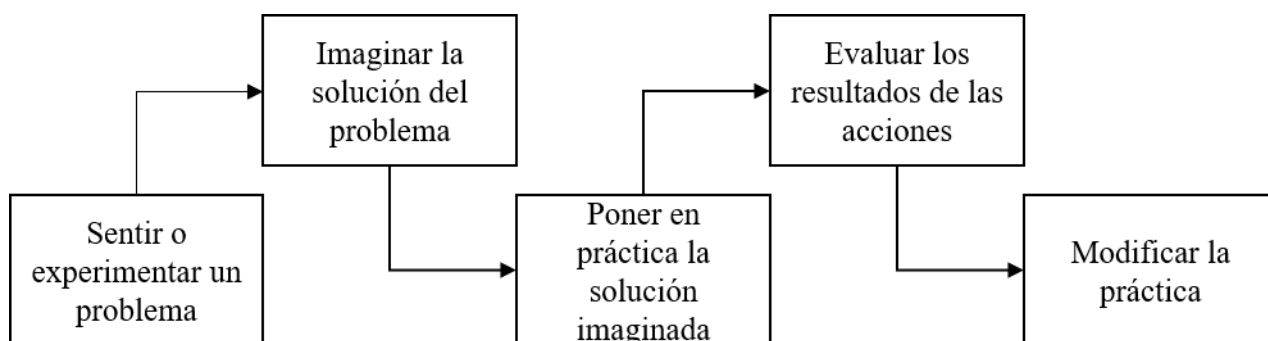
La investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo (p. 23).

5.2.1. Fases de la investigación según Mc Niif

El autor (McNiff, 1996), propone nueve puntos en el proceso de la investigación-acción, estos nuevos procesos se toman y se aplican con la intención de generar un cambio en los grupos a investigar. Con base a esto se revisa la práctica y como esta puede dar una solución a la problemática encontrada, se genera un plan de acción con el imaginario de mejorar dicho problema, se debe implementar un plan de acción que supla las necesidades del grupo a investigar. Para lograr aplicar y diseñar una propuesta o unida que de mejora la problemática se deben realizar acciones de observación esto con el fin de recoger la mayor cantidad de evidencias que denotan un

antes, un durante y un después, este método de investigación-acción permite modificar estrategias o acciones en simultánea con el desarrollo de la investigación, los sucesos que se evidencian en el desarrollo de la investigación deben tener un control y una recolección esto con fin de evaluar sobre los resultados, este proceso cíclico permite seguir implementando el diseño de investigación hasta que se logre lo esperado o se reflejan cambios significativos.

Ilustración 4 Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1991)



Nota. Adaptado de La investigación-acción (p, 38) por Latorre, A, (2005)

En referencia a estos procesos desarrollamos el proceso de la investigación-acción; en primer lugar se hizo un observación del grupo a tratar con la intención de identificar la falencia o problemática, seguido a esto se planteó un imaginario de propuesta didáctica que aportará de forma positiva a las falencias encontradas, durante el desarrollo de la propuesta didáctica se realizaron observaciones, cabe resaltar que se realizan dos observaciones correspondientes a los dos investigadores involucrados y al final de la sesión se reúnen ambas observaciones para una conclusión general de la temática. Al final de cada sesión se realizaba una evaluación con el fin de identificar

que tan significativo fue el aporte tanto para el proyecto como para los investigados.

Según Antonio Latorre, (2005).

La enseñanza y la investigación han estado separadas por algunos factores, entre ellos: La debilidad de las técnicas de investigación (su escasa precisión y exactitud), en la convicción de que la investigación está bien enfocada, pero necesita afinar sus herramientas de análisis. Una elección errónea de los problemas de investigación, debido a que quienes trabajan en la teoría están tratando de responder a preguntas que en realidad no se han hecho los que trabajan en la práctica. (p.8)

De acuerdo con lo anterior se puede inferir, que a través del tiempo se han aplicado una gran serie de investigaciones en el ámbito escolar, pero de una u otra forma cada ente en este caso profesorado e investigadores han tomado una ruta ajena a la otra.

Es por eso por lo que los docentes en formación están en la labor tanto de dueños de la práctica y como investigadores de las habilidades sociales en torno a la violencia en instituciones educativas.

Se utiliza el enfoque de investigación cualitativo, ya que este método es a fin con el desarrollo de la investigación en cuanto a indagar sobre las habilidades sociales en contextos escolares y es el conocimiento producido que se comparte con actores y actrices de la investigación, según (Badilla, 2006). “Entre los planteamientos de la investigación cualitativa consideramos el contexto y su historia, las relaciones e intercambios sociales, las representaciones sociales y el lenguaje, la

noción de sujeto inclusivo, el interés investigativo básico y el triángulo ético-émico-investigador o investigadora” (p.44)

En el contexto escolar los alumnos van a ser los actores de dicha investigación y al mismo tiempo son los encargados de la retroalimentación que se busca durante la investigación planteada. En el contexto escolar se dan todos aquellos procesos de los que habla el autor; intercambios sociales, de lenguaje y de una u otra forma inclusión. Partiendo desde las habilidades sociales y creando una relación entre la investigación cualitativa y el contexto donde se va aplicar, se encuentra que, según Badilla, (2006)

Los actos educativos son relacionales. Las situaciones educativas tienen como punto de llegada y de partida una serie de relaciones interpersonales, de autoridad, de sumisión, de información, de aprendizaje, de enseñanza, de control, de colaboración. Las relaciones se establecen en todos los ámbitos en que operan los actos educativos. Se puede esperar que las relaciones en los centros educativos sean formales, sin embargo, existen una serie de relaciones informales tan importantes como las formales. (p.44)

Podemos inferir que dada la complejidad de las habilidades sociales que se generan en instituciones educativas, la investigación cualitativa brinda las herramientas para poder realizar una investigación de teoría y práctica, como se mencionaba con anterioridad en el contexto escolar no es solo realizar una observación y definir unos resultados, se crean relaciones y situaciones que no son posibles observarlas a simple vista, es necesario realizar una intervención y exponer a los alumnos a la forma más práctica donde todo ser humano muestra su forma de ser, a través del juego, es ahí

donde se podrá notar las falencias y características de las habilidades sociales presentes de los estudiantes propios de la institución.

5.3. Técnicas e instrumentos de investigación

Como técnicas para la información producto de la investigación se utilizaron matrices de interpretación y contraste, elaboradas en programas de Microsoft, para de esta forma analizar los datos obtenidos en los siguientes instrumentos de recolección de la información, para finalizar con una triangulación de la información desde la información obtenida por parte de los escolares, docentes e investigadores.

Instrumentos de recolección de la información

5.3.1. Entrevista semiestructurada

Según (Hernández et al., 2010 como se citó en Pablo, 2018) “plantearon que la entrevista semiestructurada cualitativa es el método de investigación de mayor acercamiento entre el investigador y el hecho investigado, el entrevistado potencialmente cede toda la información solicitada, dado lo confortable del método para los involucrados” (p.6)

Con base a la definición anterior la entrevista semiestructurada es el instrumento que más conviene en este proceso ya que por medio de este logramos un mayor acercamiento al grupo que se va a investigar, en los investigados se genera una confianza que de cierta forma conviene ya que lo que se busca en esta investigación es identificar las conductas naturales del grupo en observación.

Se llevó a cabo la entrevista semiestructurada de percepciones a docentes sobre la convivencia, es decir, se cuestiona a ellos como perciben la situación, si creen que

hay violencia entre estudiantes, si han visto algún caso de agresión escolar o si el deporte funciona, este tipo de instrumento contiene preguntas en formato entrevista para directivos y profesores, girando alrededor de 5 ejes como contexto institucional, red de interrelaciones, conflicto y normas de convivencia, convivencia y principales elementos, y rol del profesor en la convivencia. Como tal la entrevista se realizó a dos docentes de la institución, los cuales a través de la entrevista cuentan cómo las dinámicas escolares cambiaron posterior a la pandemia y el hecho de volver a relacionarnos presenta una nueva experiencia para el aprendizaje, así como también describen las conductas y actitudes que hacen más difícil la convivencia entre estudiantes, las cuales coinciden con los formatos de observación pasiva, describiendo conductas de agresión verbal, física, relacional y en algunos casos, psicológica.

Para el diagnóstico de las habilidades sociales en los estudiantes, se utilizó una entrevista semiestructurada de elaboración propia, la cual coincide con las preguntas orientadoras para describir las habilidades sociales en los estudiantes, así como también se realizó entrevistas semiestructuradas a dos docentes del curso 801, en donde también se buscó diagnosticar el nivel de desarrollo en el que se encuentran las habilidades sociales de sus estudiantes, los dos docentes que realizaron esta entrevista; fue el docente de educación física, el cual consideramos importante por el hecho de conocer los estudiantes en espacios deportivos y el otro docente que facilitó la entrevista fue la directora de grupo del curso, docente que tiene un tiempo significativo de conocer a los estudiantes de 801.

Esta entrevista semiestructurada tenía como ejes fundamentales, los componentes de HS, es decir, un grupo de preguntas de empatía, uno de asertividad,

uno de comunicación, autoestima e inteligencia emocional. Básicamente la intención por componente era conocer la idea, el concepto o el saber que el estudiante tiene sobre HS y realizar preguntas que brinden información sobre las conductas o actos que tienen los estudiantes cuando se pone en conflicto y se requiere del uso de alguna HS, para cada componente había 4 preguntas y también se buscaba mediante las 10 preguntas conocer cómo era la convivencia grupal y la interacción social del grupo. El formato de la entrevista semiestructurada se puede encontrar en el anexo. A continuación, en la tabla N° 2, se presentan los formatos de validación de la entrevista semiestructurada.

Tabla 2. Formato de validación entrevista semiestructurada

1	2	3	4	5
En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Teniendo en cuenta la anterior escala indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

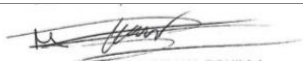
Instrumento: Entrevista de habilidades sociales en escolares aplicada a docentes

El encabezado es suficiente para clasificar la información.	5
Cada componente está claramente dividido.	5
Las preguntas son lo suficientemente claras para la población dirigida.	4
Las preguntas de cada componente tienen que ver con la habilidad social relacionada.	5
Las preguntas dan cuenta del conocimiento sobre habilidades sociales en escolares.	4
Las preguntas permiten profundizar más en el dialogo con el sujeto.	4
El espacio para la descripción es acorde a la información esperada.	4
El formato corresponde con la finalidad de caracterizar habilidades sociales en escolares.	5
El instrumento se relaciona con los demás instrumentos de habilidades sociales.	5

Observaciones y/o recomendaciones

Hacer del instrumento una conversación, investigador-entrevistador, tener en cuenta las relaciones entre las preguntas para dar cuenta de los datos esperados. Dar cuenta de la información recibida para no preguntar sobre temas ya mencionados por el entrevistado. Parfrasear cuando la respuesta sea extensa. Si surge desde la conversación una pregunta para reforzar algún tema, se debe realizar.

Validación del experto

Nombre completo	Maleli Aurora Amaya Bonilla
Título profesional	Trabajadora Social U. Monserrate Mg. en Trabajo Social (Familia y redes sociales) U. Nacional de Colombia.
Ocupación	Orientadora Colegio Francisco de Paula Santander
Teléfono	3152947555
Correo	maleli.amayaconsultora@gmail.com
Fechas de revisión	10/05/2022; 16/05/2022
Fecha de validación	16/05/2022
Firma	

Basado en: <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/>

5.3.2. Observación no participativa

Para la recolección de la información, inicialmente se utilizó la observación no participativa, mediante formatos de elaboración propia, los cuales brindaron un panorama inicial de la institución a nivel general, y posterior a ello se identificó una problemática de la cual se pretende partir, la cual tiene que ver con actos y conductas de agresión. Este primer paso de recolección de la información es aquella en la que se extrae toda la posible información de la población de estudio sin involucrarse a ella, sin intervenir o diferir en resultados, esto se realiza con el fin de determinar los aspectos a evaluar y a problematizar.

Según (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) dicen que la observación es “ese método de recolección de datos que consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (pág. 260).

Según esta definición, se interrelaciona tanto con la entrevista semi

estructurada y la observación con la idea principal de la investigación, ya que la principal característica es la recolección de datos en espacios controlados y no controlados de igual manera se recolectaron los datos por categorías y subcategorías.

Con base a la definición anterior, el formato de observación, describe las categorías incluidas en las habilidades sociales como son la: empatía, asertividad, comunicación, autoestima e inteligencia emocional, vale recalcar que el formato de observación es de carácter abierto e intenta describir los comportamientos de los estudiantes y las relaciones que hay con las habilidades sociales, en total se realizaron 5 preguntas por cada componente de las habilidades sociales. El formato se podrá visualizar en el anexo N° 11, a continuación, se presenta el formato con su respectiva validación. A continuación, en la tabla N° 3, se presentan los formatos de validación de la entrevista semiestructurada.

Tabla 3. Formato de validación observación pasiva

Validación de instrumentos

Escala tipo Likert

1	2	3	4	5
En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Teniendo en cuenta la anterior escala indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Instrumento: Formato de observación pasiva

El encabezado es suficiente para clasificar la información.	5
Cada componente está claramente dividido.	5
Las preguntas son lo suficientemente claras para la población dirigida.	4
Las preguntas de cada componente tienen que ver con la habilidad social relacionada.	5
Las preguntas dan cuenta del conocimiento sobre habilidades sociales en escolares.	5
Las preguntas permiten profundizar más en la descripción de la experiencia registrada.	4
El espacio para la descripción es acorde a la información esperada.	5
El formato corresponde con la finalidad de caracterizar habilidades sociales en escolares.	5
El instrumento se relaciona con los demás de habilidades sociales.	5

Observaciones y/o recomendaciones

La observación debe realizarse en momentos de socialización e interrelación. El espacio de observación del instrumento sirve para describir información que no se encuentre relacionada con las preguntas orientadoras, sin embargo, tienen que aportar al proceso investigativo. Tener amplio conocimiento del instrumento para que la observación pueda transferirse al instrumento sin perder la percepción de la realidad frente a las preguntas orientadoras.

Validación del experto

Nombre completo Maleli Aurora Amaya Bonilla

Título profesional Trabajadora Social U. Monserrate
Mg. en Trabajo Social (Familia y redes sociales) U. Nacional de Colombia.

Ocupación Orientadora Colegio Francisco de Paula Santander


Teléfono 3152947555

Correo maleli.amayaconsultora@gmail.com

Fechas de revisión 10/05/2022; 11/05/2022

Fecha de validación 11/05/2022

Firma



Basado en: <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/>

5.3.3. Diarios de campo

Para tener coherencia con el desarrollo investigativo de la investigación-acción, un método de suma importancia es el diario del docente investigador, el cual brinda un aporte significativo al proceso de reflexión educativo.

La observación pasiva se realizó en los espacios lectivos de la institución como educación física y una clase de aula o salón, la cual se hizo en el espacio de Ciencias Sociales, también se realiza una observación en los espacios como descanso y torneo inter-cursos, para identificar las conductas y formas de convivir de los estudiantes. Los diarios de campo fueron los documentos tomados para la recolección de datos, ya que

según (Bonilla y Castro, 1997 como se citó en Martínez, 2007). “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.77)

Como hecho fundamental e importante de la investigación acción, según Latorre (2005) “el diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación” p. (60), en este caso el diario de campo vendría siendo un instrumento del investigador docente que proporciona reflexiones frecuentes y novedosas durante el proceso de acción.

Los diarios de campo fueron diseñados de forma propia, dichos formatos se encuentran divididos por cinco áreas de observación basados en las habilidades sociales, las cuales son empatía, asertividad, comunicación, autoestima e inteligencia emocional. En cada habilidad social se formularon cinco preguntas con la intención de dar un contexto real y claro sobre lo que se estaba observando, buscando relacionar los datos registrados con las entrevistas que se le aplicaron a los estudiantes. El formato en blanco se encuentra en el anexo N° 11, y a continuación se presenta el formato validado. A continuación, en la tabla N° 4, se presentan los formatos de validación de la entrevista semiestructurada.

Tabla 4. Formato de validación diario de campo

Validación de instrumentos

Escala tipo Likert

1	2	3	4	5
En	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en	De	Muy de

desacuerdo	desacuerdo	acuerdo	acuerdo
------------	------------	---------	---------

Teniendo en cuenta la anterior escala indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

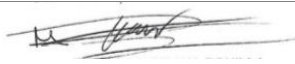
Instrumento: Formato de diario de campo en habilidades sociales

El encabezado es suficiente para clasificar la información.	5
Cada componente está claramente dividido.	5
Las preguntas son lo suficientemente claras para la población dirigida.	4
Las preguntas de cada componente tienen que ver con la habilidad social relacionada.	5
Las preguntas dan cuenta del conocimiento sobre habilidades sociales en escolares.	5
Las preguntas permiten profundizar más en la descripción de la experiencia registrada.	4
El espacio para la descripción es acorde a la información esperada.	5
El formato corresponde con la finalidad de caracterizar habilidades sociales en escolares.	5
El instrumento se relaciona con los demás de habilidades sociales.	5

Observaciones y/o recomendaciones

El formato es válido, pero desde la observación estar pendiente de cualquier cambio emocional, físico que permita apoyar la información requerida para el proyecto. Priorizar a la observación de los temas requeridos sin perder la sensibilidad frente a situaciones emergentes que puedan aportar al diseño y el análisis de investigación.

Validación del experto

Nombre completo	Maleli Aurora Amaya Bonilla
Título profesional	Trabajadora Social U. Monserrate Mg. en Trabajo Social (Familia y redes sociales) U. Nacional de Colombia.
Ocupación	Orientadora Colegio Francisco de Paula Santander
Teléfono	3152947555
Correo	maleli.amayaconsultora@gmail.com
Fechas de revisión	10/05/2022; 16/05/2022
Fecha de validación	16/05/2022
Firma	

Basado en: <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/>

5.3.4. Matrices de contraste

En cuanto a las matrices, surgieron como una necesidad de filtrar la información para de esta forma recoger datos de relevancia y contraste, para Latorre, (2005) “una matriz es una tabla de doble entrada en cuyas celdas se aloja información verbal. Puede representar diferentes tipos de información (fragmentos de textos, citas, frases, figuras simbólicas, etc.)”, (p. 88), en este caso las matrices funcionaban como un mecanismo de representación de la información recopilada para de esta forma contrastar con otros datos y hacer una interpretación final.

A su vez la matriz de contraste e interpretación establece unas categorías, que en este caso por lo general se habló de los componentes de las HS, esta matriz, según Latorre, (2005) “permite comparar varios atributos en un determinado contexto docente” (p.89). De esta forma ayudan a organizar la información y establecen vínculos entre los datos.

Para facilitar el establecimiento de categorías fue necesario encontrar unos indicadores sobre todo en las entrevistas a estudiantes, ya que se caracterizaba la información encontrada en las respuestas de los escolares y así se llegaba a un indicador que permita evaluar la categoría como tal.

En las matrices de contraste también se realizó un proceso de triangulación al momento del cierre del análisis de resultados, permitiendo integrar los datos en un informe final a modo de conclusiones, la triangulación de la información permite ser más veraz ya que compara los datos obtenidos de diferentes fuentes, en este caso la información fue efectuada por parte de los estudiantes, los docentes y los investigadores. (Hernandes, et al., 2014 “Al hecho de utilizar diferentes fuentes y

métodos de recolección se le denomina triangulación de datos” (p. 418).

5.3.5. Consentimiento informado.

El consentimiento informado es un documento informativo en donde se invita a las personas a participar en una investigación. El aceptar y firmar los lineamientos que establece el consentimiento informado autoriza a una persona a participar en un estudio, así como también permite que la información recolectada durante dicho estudio, pueda ser utilizada por el o los investigadores del proyecto en la elaboración de análisis y comunicación de esos resultados. (Gobierno de México, ¿qué es el consentimiento informado?, 28 diciembre, 2017).

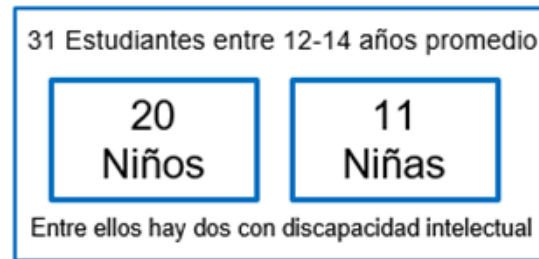
Con base a esta definición, este formato se utilizó con el fin de dar a conocer al estudiante y al acudiente el propósito de la investigación, cuya investigación requería algunas preguntas de forma individual en el marco de entrevistas. Anexo N° 8

5.4. Población

En el colegio Diana Turbay, institución educativa la cual abrió las puertas para llevar a cabo el proceso investigativo con el curso 801, el cual estaba integrado por treinta y uno (31) de los cuales veinte (20) son de género masculino, once (11) son de género femenino. En la institución según acercamientos informales con docentes y directivos, los grupos de estudiantes que requieren mayor aporte en el fortalecimiento de habilidades sociales, son los grados de séptimo y octavo, como tal en esta ocasión la acción del proyecto de investigación se llevará a cabo con el curso 801, niños y niñas que se encuentran en las edades de 12-14 años, en donde hay dos estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve, diagnosticados por el apoyo de la orientación del mismo colegio, en la siguiente ilustración se evidencia gráficamente la información

anteriormente consignada, *Población*.

Ilustración 5: Población.



Elaboración propia.

La elección de este grupo se dio por varios factores, entre ellos era por el cronograma en cuanto a sus clases de educación física, los espacios se dictan los lunes de 8 a 9am y los días miércoles de 11 a 1pm, fue un horario cómodo ya que no interfería con las clases de la universidad, por otro lado, como lo manifestaron algunos docentes, los cursos octavos y séptimos son los grados que más apoyo necesitan en cuanto habilidades sociales, por la etapa en la que se encuentran, suelen ser los adolescentes con más conflictos de tipo personal, por ende, fue un gran grupo en referencia para demostrar la incidencia del fortalecimiento en habilidades sociales.

6. Análisis y resultados

En el presente capítulo se expondrá los resultados de la investigación entendiendo el proceso como “el conjunto de tareas -recopilación, reducción, representación, validación e interpretación- con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción” (Latorre, 2005 p. 83), en este caso el plan de acción fue “Socializando Jugando” y vamos a responder a la pregunta de investigación, la cual es la siguiente: ¿cuál es la influencia de una SJ para el fortalecimiento de HS en escolares del Colegio Diana Turbay del grado 801 para disminuir los actos de agresión escolar?.

Antes de responder a la pregunta se va a hacer una breve descripción del proceso educativo el cual estuvo empapado del proceso reflexivo de investigación-acción, utilizando como insumo los diarios de campo.

6.1. Análisis del proceso educativo

En esta sección se llevará a cabo un análisis detallado de la información rescatada en los diarios de campo que se aplicaron durante todas las sesiones de clase, permitiendo evaluar de manera concreta la evolución de la HS con relación a los demás componentes de la propuesta didáctica como los son, deportes colectivos y sus actividades, MDRPS y sus niveles, así como también la relación con la convivencia y la agresión escolar.

Para recoger todos los datos, sin perder de vista la generalidad e individualidad de cada archivo, se desarrolló una matriz de análisis e interpretación de todos los diarios de campo, haciendo una extracción, de lo relacionado en cada componente de HS. Tabla 5. *Matriz de interpretación y contraste de los diarios del investigador.*

Tabla 5. Matriz de interpretación y contraste de los diarios del investigador.

Matriz de interpretación y contraste						
Diarios de campo del investigador						
Elaborado por Christian Pérez y Miguel Herrán						
HS	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Interpretación
Empatía	No muestran muchos actos de empatía, principalmente con amigos. Mediante las sesiones conocieron el concepto y empezaron a aplicarlo mediante reflexiones finales entendiéndolo como ayuda y comprensión por el otro en el juego.	La empatía se ve reflejada en actividades deportivas grupales, el voleibol fue clave para el desarrollo de esta habilidad social, en el cambio de roles para obtener un buen pase pensando en el otro. Es ahí cuando los estudiantes denotan como pueden utilizar la empatía en pro del juego.	En este nivel la motivación verbal fue protagonista, ya que por medio de una comunicación positiva el equipo obtenía mejores resultados. Se presentan casos donde compañeros mostraban desmotivación ante la dificultad y los compañeros ayudaban.	Se genera un cambio en la comprensión y aplicación de la habilidad social, la ayuda por el otro aumenta debido a las estrategias de aprendizaje reciproco. El fustal permitió la mejora en esa interrelación, el mismo juego mostro a los estudiantes como la empatía fue un factor positivo en el resultado del mismo juego y a nivel personal.	En algunos casos dan el primer paso por ir averiguar el motivo del estado de ánimo del otro. Se fortalece la idea de que en la competencia la empatía ayuda a ganar. Respetan al compañero en su actuar y pensar, no aparece una crítica, solo aceptan y entienden el nivel deportivo del otro.	Conocieron el concepto, cambios de roles y funciones, enseñan empatía sin embargo los actos eran pocos, después se proponen actividades de competencia en grupo, identifican la importancia de jugar o participar en equipo, empatía para enseñar y ganar, se reflexiona sobre la empatía en el día a día sienten bienestar al ser bien tratados como ellos tratan, se demostró en la última sesión enseñanza de la empatía.
Asertividad	El vocabulario no es el adecuado, por el momento no se usa con mala intensidad, los estudiantes confunden los conceptos de asertividad con la comunicación y el dialogo.	Son groseros en los diferentes campos, sin embargo, filtran el vocabulario dependiendo en la clase o lugar que estén, con la competencia el vocabulario negativo aumenta.	El vocabulario ni tiene gran cambio, sin embargo, los estudiantes entienden que es el asertividad, ocurre una reflexión sobre sus palabras y actos al momento de utilizarlo en clase para cumplir con él deporte.	En juegos de competencia donde los sentimientos de incrementan, se puede observar como algunos estudiantes logran un mejor control de sus emociones fuertes al momento de expresarlas.	Logran realizar una filtración del vocabulario frente a maestros, a pesar de su manera de expresarse dan muestra de respeto por sus compañeros y maestros en cuanto al vocabulario.	Se puede concluir que los estudiantes se expresan con base a sus emociones, el lenguaje es negativo si de asertividad se trata. Como hecho importante se resalta que los estudiantes tratan a las personas de su entorno como ellos son tratados, lo hacen de forma reciproca

HS	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Interpretación
Comunicación	No existe una comunicación positiva entre los estudiantes, se expresan de forma efusiva y esto genera incomodidad entre el grupo.	En cierto momento hubo agresión física por la falencia en la comunicación y el no saber expresar sus emociones, pero se tramita el conflicto de buena manera después.	A través del juego lograron fortalecer la comunicación entre los amigos de siempre y nuevas amistades para concretar objetivos deportivos en clase, mediante la concertación.	Se presentó un inconveniente entre dos estudiantes, intervino un tercero fortaleciendo la comunicación y lograron llegar acuerdo, utilizan buenas palabras ya ellos comprenden la comunicación de esta forma.	Por medio del fútbol de salón se lograron mejores relaciones entre nuevos compañeros, en su contexto el usar groserías no vuelve negativa su convivencia, estos actos en cierto momento refuerzan su comunicación	Se observa algo diferente; el deporte "fustal" genera un mejor ambiente, produce nuevas relaciones y un mejor ambiente. Se afirma la idea de que el vocabulario es un factor difícil de cambiar por su contexto socio-cultural, sin embargo en la mayoría de veces es en pro a la ayuda o mejora de la situación
Autoestima	Las acciones negativas de los compañeros son recriminadas de forma constante, los estudiantes varones valoran más sus cualidades físicas, y algunos temen expresarse por miedo a la opinión de los demás.	Algunos estudiantes mantienen una autoestima positiva, en otros casos prevalecen los defectos, pero en general la autoestima es alentada por toda la comunidad participe.	En los retos físicos los estudiantes con menor capacidad de autoestima se abstendrían de participar, ante situaciones complicadas responden con agresividad, por otro lado, algunos juegos de retos fortalecen la autoestima en los más capaces motivadamente hablando.	Son egocéntricos sobre todo los estudiantes varones en cuanto a gestos técnicos, en espacios de compartir juegos o ideas, se ve un ambiente positivo en cuanto a su comunicación y trato con el otro, puesto que se empezó a reflexionar sobre la autoestima.	Ante dificultades en el juego los estudiantes prevaleció la comunicación y de esta forma se fortaleció las cualidades y a su vez el autoestima, evitando inconvenientes mayores, la actitud a nivel general del grupo se mantiene positiva y los que antes no participaban se muestran más seguros.	En la gran mayoría de los casos los estudiantes denotan la carencia de autoestima frente a retos o nuevas experiencias, es importante recalcar que algunos hombres preferían no expresar sus emociones o pensamientos por prejuicios o limitantes sociales. Por medio del deporte se logra un cambio de perspectiva, todos los estudiantes participan por igual. El deporte popular en este caso el fustal logra en algunos estudiantes mejorar su capacidad de entender y manifestar sus emociones, el deporte genera un bienestar y así lo manifiestan en la práctica.

HS	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Interpretación
Inteligencia Emocional	Se expresan de forma negativa con groserías o con contactos bruscos con sus otros compañeros, ante situaciones difíciles en otros compañeros solo atienden los amigos más cercanos el resto del grupo es indiferente, por tal motivo no regulan sus emociones.	Cuando experimentan emociones negativas prefieren alejarse del grupo, la forma de expresar sus emociones es fuertes y poco asertivas, no se ve capacidad de identificar emociones en los demás y cooperar.	Solo a través del dialogo los estudiantes logran identificar falencias en el estado emocional de los otros y de esta forma se empieza a generar conciencia sobre las emociones de los demás.	Son capaces de identificar cambios de comportamientos en sus compañeros, mediante la reflexión final, de esta forma se genera una preocupación por el otro, empiezan a hacer relación con la autoestima y las emociones.	Ante emociones fuertes son efusivos, sin embargo, respetan a su compañero, en este punto se refleja una preocupación por el otro e indagan sobre su estado de animo debido a las dinámicas de trabajo en equipo.	En principio los estudiantes manifestaban emociones de forma efusiva, sin importar si el mensaje fuera positivo o negativo. Por otro lado los grupos de amigos tradicionales marcaban un límite entre nuevos integrantes a un grupo de trabajo, en la labor de generar relaciones positivas, con el transcurso de la sesiones de observo como el deporte logra cambiar esta perspectiva, ya que se realizaban actividades donde los integrantes se veían en la obligación de buscar nuevas alianzas y tenían capacidad emocional para afrontar la dificultad, es decir juego de competencia y cooperación hace que seamos más inteligentes emocionalmente al tratarse de algo lúdico, por último se observó cómo los estudiantes lograban manejar sus emociones y saber cómo expresarlas sin afectar a los demás, logrando identificar sus propias.

Elaboración propia.

Como se pudo observar en la anterior tabla, se describen las situaciones a nivel general por cada sesión y posterior a ello se hace una descripción por cada nivel del MDRPS y finalizando se realiza una descripción general de lo ocurrido sobre el componente de HS en todo el proceso realizado, describiendo su evolución y aspectos a resaltar.

Por su parte el componente de empatía fue la primera habilidad que se abordó, en un primer momento el concepto de empatía no era reconocido por los estudiantes, tenían definiciones muy leves, a través del deporte se logra dar a entender el concepto mediante cambios de roles y funciones, sin embargo no es aplicado por los estudiantes en las primeras sesiones, con el transcurrir de las sesiones y de la forma que se proponen actividades de competencia en grupo, los estudiantes empiezan a identificar la importancia de jugar o participar en equipo, de la misma forma entienden y comprenden como la empatía será un medio para lograr buenos resultados en las competencias, con base a eso se les realiza ese contraste de cómo aplicarlo en el día a día, ya que todos los estudiantes sintieron ese bienestar de tratar bien y ser tratado de igual forma.

La segunda habilidad que se abordó fue el asertividad, según el análisis de los diarios de campo en cuanto al asertividad se puede concluir que los estudiantes se expresan con base a sus emociones, el lenguaje es negativo si de asertividad se trata, sin embargo, los deportes trataron de ayudar en esa comprensión de la habilidad social, mediante la comunicación en el trabajo en equipo. Como hecho importante se resalta que los estudiantes tratan a las personas de su entorno como ellos son tratados, lo hacen de forma recíproca, si el trato es ofensivo ellos van a responder de igual forma, pero el uso de groserías y vocabulario inadecuado, muchas veces puede no ser ofensivo, sino más bien común en ellos. Los deportes de cooperación fueron el medio, ya que los

estudiantes denotaban que cuando ocurría un hecho de asertividad y buen manejo de lenguaje los resultados del equipo mejoraron en gran medida, es así como los estudiantes comprendían la importancia de aplicarlo en su día a día.

Se logra evidenciar a través de los diarios de campo, que la comunicación siempre ha estado presente de forma negativa o positiva, pero siempre presente, por el hecho de interactuar socialmente. Los estudiantes desarrollan una buena comunicación cuando todos tiene un objetivo en pro a un resultado o intereses comunes, es por eso que al principio los estudiantes realizaban ese cambio en la comunicación, pero no había una trascendencia, en las últimas sesiones los estudiantes comprendieron lo que hacían de forma involuntaria en cuanto a las estrategias deportivas basadas en la concertación y la creación de reglas, para de esta forma hacer una reflexión sobre la comunicación para su convivencia diaria.

La autoestima, la cuarta habilidad social, debido a la información registrada en los diarios de campo, se confirmó que en la gran mayoría de los casos los estudiantes denotan la carencia de autoestima frente a retos o nuevas experiencias, es importante recalcar que algunos hombres preferían no expresar sus emociones o pensamientos por prejuicios o limitantes sociales. Por medio del deporte se logra un cambio de perspectiva, gracias al reconocimiento de fortalezas y debilidades asumiendo retos sin importar el resultado, todos los estudiantes participan por igual se reconocen como importantes de alguna forma en el proceso deportivo. En cuanto a los deportes, el deporte popular, en este caso el fustal logra en algunos estudiantes mejorar su capacidad de entender y manifestar su autoestima, el deporte genera un bienestar y así lo manifiestan en la práctica, ya que todos tienen un acercamiento previo a este y lo disfrutaban como compañeros, sin importar el resultado, porque no debía primar el resultado, si no el hecho de intentarlo.

En principio los estudiantes manifestaban sentimientos e ideas de forma efusiva y descontrolada, sin importar si el mensaje fuera positivo o negativo, los estudiantes se manifestaban sin alguna autorregulación. Por otro lado los grupos de amigos tradicionales marcaban un límite entre nuevos integrantes a un grupo de trabajo, en la labor de generar inteligencia emocional se denota que el rechazo de un grupo de amigos a integrantes nuevos es motivo de gestión emocional, con el transcurso de la sesiones se observó cómo el deporte logra cambiar esta perspectiva, debido a la variación intencionada y reflexiva de los grupos de trabajo, en juegos y competencias, así como también se realizaban actividades donde los integrantes se veían en la obligación de buscar nuevas alianzas en busca de un mismo objetivo, es decir, juego de competencia y cooperación, por último se observó cómo los estudiantes lograban manejar sus emociones y saber cómo expresarlas sin afectar a los demás, logran comprender el concepto de la inteligencia al momento de expresar sus emociones, cabe resaltar que la última sesión de clase, demostró un alto nivel de compromiso y aprehensión por los contenidos y propósitos de la propuesta, siendo los estudiantes los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.2. Análisis de la incidencia

Cerrando con el capítulo de análisis de resultados, llega el momento de analizar la incidencia, para poder determinar los efectos de la propuesta SJ, y realizar una breve síntesis sobre los datos obtenidos con los esperados.

Por un lado, están los contrastes de las entrevistas sobre HS en estudiantes, las cuales se aplicaron antes del inicio de la propuesta y al final de la misma, con la intención de explorar qué había pasado con la evolución de las HS en los estudiantes. En un

segundo momento están las interpretaciones finales sobre los diarios de campo, las cuales ya se desarrollaron en la matriz del proceso educativo, y las entrevistas aplicadas a docentes en la mitad del proceso, para conocer la opinión de los maestros en cuanto a las HS de sus estudiantes y de esta forma poder triangular las interpretaciones finales de los instrumentos.

Para empezar con el análisis de la incidencia se expondrá la matriz de contraste, en la (Tabla 6. *Matriz de contraste de entrevistas a estudiantes*) en habilidades sociales, entrevistas aplicadas a la muestra de diez estudiantes para de esta forma poder realizar un contraste entre las dos entrevistas a través de sus respuestas relevantes y repetitivas encontrando el efecto de la propuesta SJ en la transformación de HS en los estudiantes, cabe resaltar que antes de desarrollar esta matriz se encontraron respuestas comunes entre los 10 estudiantes, para de esta forma colocar las respuestas más relevantes y/o repetitivas para contrastar en la matriz de la Tabla 6.

Tabla 6. Matriz de contraste entrevistas inicial y final

Matriz de interpretación y contraste			
Entrevistas de HS aplicada a estudiantes			
Elaborado por: Christian Pérez y Miguel Herrán			
HS	Fragmentos entrevistas iniciales	Fragmentos entrevistas finales	Interpretación
Empatía	<p>Investigador: ¿Sabe que es empatía? Estudiante: No. Estudiante: Si, es como respetar. Investigador: ¿Cómo trata a los compañeros cuando están desanimados? Estudiante: A veces les pregunto que les pasa. Estudiante: Simplemente estoy a su lado. Investigador: ¿Se ha imaginado en la situación o en los “zapatos” de otro? Estudiante: No. Estudiante: Si. Investigador: ¿Cómo trata a sus compañeros cuando pasan una situación difícil? Estudiante: Les digo que no piensen en eso. Estudiante: Les digo que todo va a estar bien.</p>	<p>Investigador: ¿Sabe que es empatía? Estudiante: Si, ponerse en los zapatos de otro. Estudiante: Si, la empatía se clasifica como ayudar o ponerse en los zapatos de los demás, si algo se dificulta ayudar. Investigador: ¿Cómo trata a los compañeros cuando están desanimados? Estudiante: Pues a veces yo los animo, pero si yo también estoy de mal humor, intentamos mejorar ambos. Estudiante: Les doy ánimo. Investigador: ¿Se ha imaginado en la situación o en los “zapatos” de otro? Estudiante: Si, varias veces, porque veo a la persona mal y me pongo en esa situación. Estudiante: Si, muchas veces. Investigador: ¿Cómo trato a sus compañeros cuando pasan una situación difícil? Estudiante: Consolarlos y saber qué pasa. Estudiante: Los apoyo, les doy consejos, les digo que no estén más así.</p>	<p>En cuanto al conocimiento sobre empatía, en todos los casos hubo un acercamiento al concepto después de la propuesta, así como en su mayoría también aumento el reconocimiento de las formas en las que se puede tener actos de empatía, a su vez, la mayoría de estudiantes manifestó después de la propuesta que ahora tienen en cuenta la situación de los otros, o como la mayoría reconoce la empatía, “ponerse en los zapatos del otro”. Por otra parte, luego de la participación en la propuesta “Socializando Jugando” la mayoría de estudiantes entendía la empatía como una forma de colaborar, cooperar o ayudar a los demás, teniendo consideración por la condición del prójimo. Para finalizar, casi todos los estudiantes entrevistados, posterior a su participación en la propuesta, encontraron utilidad en la empatía para tener acciones por los demás, en donde se destaca la capacidad de ayudar y entender al otro.</p>
Asertividad	<p>Investigador: ¿Sabe que es asertividad? Estudiante: No. Estudiante: Si, es hablar con las personas, pero bien. Estudiante: Si, es hablar con respeto. Investigador: ¿Cómo se expresa ante sus compañeros cuando algo no le gusta? Estudiante: Yo me pongo bravo y les hago saber que no me gusto. Estudiante: Yo soy grosero, pero relajado. Estudiante: Diciéndole que no me gusta. Estudiante: Intento ser lo más cordial. Investigador: ¿Dice groserías normalmente?</p>	<p>Investigador: ¿Sabe que es asertividad? Estudiante: Si, decir las cosas en el momento correcto. Estudiante: Si, es hacer las cosas bien, de buena manera y en el momento correcto, hablar bien. Estudiante: Si, decir las cosas de la manera más adecuada. Investigador: ¿Cómo se expresa ante sus compañeros cuando algo no le gusta? Estudiante: Trato de controlarme, pero casi no les hablo. Estudiante: Decirles lo que no me gusto, pero con respeto.</p>	<p>En cuanto al conocimiento del concepto de asertividad, la mayoría de estudiantes tuvo un mayor acercamiento con este concepto, que el que tenían antes de su participación en la propuesta, describiendo el asertividad como expresión, decir adecuadamente o evitar insultos en la comunicación. Por otra parte, las entrevistas dieron cuenta de que el asertividad en estudiantes es una de las habilidades que mejoraron menos y que no logro mejorarse en gran medida, ya que cinco estudiantes siempre expresaron ser poco asertivos y los demás, si bien tenían algo de asertividad, no lograron</p>

	<p>Estudiante: Si. Estudiante: Si, muchas veces. Estudiante: Si. Investigador: ¿Cómo se dirige a sus docentes? Estudiante: Bien. Estudiante: Yo les hablo respetuosamente. Estudiante: Con respeto que ellos me dan.</p>	<p>mejorar sus formas de expresarse. En cuanto al asertividad con docentes, se demostró en las entrevistas que todos los estudiantes tenían asertividad con sus profesores e incluso llego a percibirse un mejoramiento en ese componente. Un dato no menor en el asertividad hacia docentes es el hecho de que dos estudiantes fueron enfáticos y catalogaron como un acto reciproco el asertividad con sus docentes, denotando una visión muy horizontal para con sus maestros, alejando un poco la visión de dirigirse con asertividad hacia los profesores, solo por el hecho de serlo. Con relación al uso de vocabulario inadecuado, la mayoría de estudiantes expreso en las entrevistas el uso de groserías, demostrando que el vocabulario de este tipo hace parte de la forma en que se expresan los estudiantes, sin importar su intencionalidad o situación. Para finalizar con el componente de asertividad, las entrevistas arrojaron el dato de que al finalizar la propuesta los estudiantes encontraron utilidad en esta habilidad, ya sea para expresar pensamientos o decir las cosas respetuosa y adecuadamente, denotando también que el asertividad se adecua según el receptor del mensaje.</p>
<p>Comunicación</p> <p>Investigador: ¿Sabe que es comunicación? Estudiante: Si, cuando dices las cosas. Estudiante: No. Estudiante: Si, es dialogar con las personas. Investigador: ¿Con cuántos compañeros le gusta dialogar? Estudiante: Por ahí con unos tres. Estudiante: Con dos amigas. Estudiante: Con varios, con tres. Estudiante: Con dos. Investigador: ¿Cree que la comunicación es importante para mejorar la convivencia? Estudiante: Si, claro.</p>	<p>Investigador: ¿Sabe que es comunicación? Estudiante: Si, es cuando uno se comunica con la persona, dialogan. Estudiante: Si, es convivir con los demás. Estudiante: Si, es comunicarse con los más cercanos con buen vocabulario. Estudiante: Si, saber expresar y hacerse entender. Investigador: ¿Con cuántos compañeros le gusta dialogar? Estudiante: Como con cuatro amigos y dos amigas. Estudiante: Con siete. Estudiante: Con dos normalmente. Estudiante: Con diez personas del salón.</p>	<p>En cuanto al acercamiento con el concepto de comunicación, la mayoría de estudiantes demostró un mayor conocimiento sobre este componente posterior a la propuesta, sin embargo, antes y después de la propuesta fue uno de los conceptos más difíciles de definir y viéndose en la mayoría de casos como el hecho de solo comunicar y dejando de lado el hecho de recibir mensajes, sin tener en cuenta el carácter mutuo de la comunicación. Un dato no menor sobre comunicación que se evidencio en las entrevistas es que dos estudiantes lo mencionaban como un acto con la compañía cercana, denotando una limitación en cuanto a</p>

	<p>Investigador: ¿Cree que la comunicación es importante para mejorar la convivencia?</p> <p>Estudiante: Si, claro.</p> <p>Estudiante: Claro, porque, si uno no habla bien con alguien, no va a tener nada.</p> <p>Estudiante: Si, porque si algo no me gusta no pueden adivinar y tengo que comentarlo.</p> <p>Estudiante: Si claro, porque cuando uno habla se puede mejorar la convivencia con los demás.</p> <p>Investigador: ¿Cómo es la comunicación entre sus compañeros?</p> <p>Estudiante: Bien, excelente.</p> <p>Estudiante: En algunos casos es buena y en otros mala, porque no dejan hablar a los demás.</p> <p>Estudiante: Apoyarnos y ayudarnos en lo que necesitamos.</p> <p>Estudiante: Es buena, pero decimos groserías, nos tratamos bien pero cuando peleamos como ofensivos.</p>	<p>esta habilidad por el hecho de no comunicarse con personas nuevas o lejanas de su círculo cercano. Las entrevistas también registraron un gusto por la comunicación con compañeros mucho mayor al final de la propuesta, evidenciándose un aumento en la integración social. Con relación a la convivencia, los estudiantes siempre vieron la comunicación como una forma de mejorar la convivencia, ya que les permitía expresar y solucionar sus diferencias, evitando conflicto o agresión entre ellos. Por otra parte, las entrevistas registraron que al final de la propuesta hubo un aumento en la utilidad de esta habilidad, como una forma de entendimiento por los otros. Y finalizando con la comunicación en el curso, las opiniones fueron divididas tanto al final como al inicio de la propuesta, expresando que la comunicación grupal era buena y mala en algunos casos, invitando a entender la comunicación como un acto complejo y fluctuante que varía dependiendo de las situaciones o intenciones que se pretendan en un grupo.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Autoestima</p> <p>Investigador: ¿Sabe que es autoestima?</p> <p>Estudiante: No.</p> <p>Estudiante: Si, sentirse bien.</p> <p>Estudiante: No.</p> <p>Investigador: ¿Qué valora más en usted, los defectos o las cualidades?</p> <p>Estudiante: Yo, mis cualidades.</p> <p>Estudiante: Yo creo que mis cualidades.</p> <p>Estudiante: No sé.</p> <p>Investigador: ¿Afronta los problemas de forma positiva para solucionarlos?</p> <p>Estudiante: Pues los problemas a veces no se pueden encontrar solución, no los tomo de buena manera porque me lastiman.</p> <p>Estudiante: No.</p> <p>Estudiante: Si.</p>	<p>Investigador: ¿Sabe que es autoestima?</p> <p>Estudiante: Si, como uno se siente cuando alguien le dice algo a uno para no afectarse por lo que le dijeron, pensar que uno no es eso y tener valor en uno.</p> <p>Estudiante: Si, es sentirse bien con uno mismo y querido.</p> <p>Estudiante: Si, es como saber que uno es único y que no depende de los demás.</p> <p>Investigador: ¿Qué valora más en usted, los defectos o las cualidades?</p> <p>Estudiante: Valoro más mis fortalezas.</p> <p>Estudiante: No sé, cualidades yo creo.</p> <p>Estudiante: Valoro más mis cualidades.</p> <p>Investigador: ¿Afronta los problemas de forma positiva para solucionarlos?</p>	<p>En cuanto al conocimiento sobre autoestima, la participación en la propuesta "Socializando Jugando" permitió a la mayoría de estudiantes tener un acercamiento al concepto de esta habilidad, pero dos estudiantes manifestaron su poca capacidad de definirla al final de la propuesta, dando cuenta de que este concepto no es fácil de aprender. Con relación a la autoestima de los estudiantes, se evidencio que tienen problemas con este componente, evidenciándose un mejoramiento leve de la autoestima y una constancia de su autoestima, en donde dependen mucho de la opinión y percepción de los demás para sentirse valorados. En cuanto al autoestima para resolver o afrontar problemáticas, se registró un buen nivel de autoestima y un mejoramiento de esta</p>

<p>Investigador: ¿Qué cree que opinan sus compañeros sobre su compañía? Estudiante: Que soy cansón. Estudiante: Que soy fastidioso. Estudiante: Que soy malgeniada y me da ira cuando me molestan.</p>	<p>Estudiante: Si afronto los problemas con responsabilidad, siempre los afronto. Estudiante: No, a veces dejo que todo pase o hago algo para cambiarlo. Estudiante: Algunas veces. Estudiante: Si claro. Investigador: ¿Qué cree que opinan sus compañeros sobre su compañía? Estudiante: Que soy buena compañera, algunos de pronto piensan lo contrario. Estudiante: Pues que soy buen compañero. Estudiante: No sé, que a veces soy fastidioso y a veces bueno.</p>	<p>capacidad al final de la propuesta, percibiéndose una mayor confianza para asumir retos debido a su participación en la propuesta, ya que en ella no había una penalización o reprimenda para con los estudiantes que no cumplían con la consecución de metas deportivas, invitándolos a continuar intentando y resolviendo situaciones que se le dificultan. En cuanto a la utilidad de la habilidad social, se registró en las entrevistas que más de la mitad de los estudiantes encontraron uso en la autoestima gracias a la participación en “Socializando Jugando” debido a que, para realizar las acciones en el juego, la invitación era a tomarse confianza, elogiarse o tener seguridad de sí mismos sin importar el juicio de los demás.</p>
<p>Inteligencia Emocional</p> <p>Investigador: ¿Sabe que es inteligencia emocional? Estudiante: No. Estudiante: No. Estudiante: No. Investigador: ¿Cómo maneja sus emociones fuertes? Estudiante: De mala manera, yo soy muy ofensivo y me ofendo fácilmente. Estudiante: No me gusta hablar con nadie. Estudiante: Yo no se me controlar. Investigador: ¿Reconoce las emociones de sus compañeros al verlos o escucharlos? Estudiante: Claro, depende como este, si está riendo o triste. Estudiante: Si, a veces los reconozco. Estudiante: Si cuando hablamos. Investigador: ¿Qué hace cuando usted o sus compañeros están mal emocionalmente? Estudiante: Nos damos ánimo. Estudiante: Pues hablamos de cualquier cosa. Estudiante: Pensar que pasa. Estudiante: Les digo que no se sientan mal, hacemos algo juntos.</p>	<p>Investigador: ¿Sabe que es inteligencia emocional? Estudiante: Si, es saber manejar las emociones. Estudiante: Si, conocer las emociones de uno y de las personas. Estudiante: Si, es manejar las emociones de buena manera, si me siento triste no tengo que ser triste con los demás. Estudiante: Si, es saber que nada le puede afectar sin que las opiniones afecten. Investigador: ¿Cómo maneja sus emociones fuertes? Estudiante: Yo no se me controlar sinceramente, soy indiferente con los demás cuando me dicen algo. Estudiante: Respirando e intento controlarme. Estudiante: De vez en cuando me calmo si no puedo hacer nada, si puedo hacer algo, hablo con la persona para que no me haga nada. Estudiante: Respiro y trato de mejorar mis acciones. Investigador: ¿Reconoce las emociones de sus compañeros al verlos o escucharlos? Estudiante: Si claro uno habla con ellos y solo viéndolos, se sabe que tienen algo, de pronto con la familia o algún amigo. Estudiante: Reconozco las emociones en la cara y como me hablan.</p>	<p>Si bien este es un concepto en su mayoría desconocido para los estudiantes, posterior a la propuesta hubo un acercamiento al concepto por la mayoría, relacionando en la entrevista el concepto con el control, el manejo o la identificación emocional. En cuanto al control emocional o la autorregulación, la mayoría de estudiantes siempre sostuvo que tenía formas de controlar sus emociones, mencionando la respiración o darle un tiempo prudente a la emoción para que se regule, pero en tres estudiantes se evidencio en la entrevista que encontraron más formas de autorregularse emocionalmente. En cuanto a la gestión e identificación emocional, los estudiantes al inicio de la propuesta y al final mencionaron ser hábiles en ese aspecto, y gracias a su participación en la propuesta algunos estudiantes adquirieron más formas de gestionar o identificar emociones, técnicas que se mencionaban a lo largo del proceso educativo. Las entrevistas también registraron que al final de la propuesta, la mayoría de estudiantes encontró utilidad en la inteligencia emocional,</p>

Estudiante: Reconozco la emoción, viéndolos, siento que esta decaído o triste en su expresión facial.

Investigador: ¿Qué hace cuando usted o sus compañeros están mal emocionalmente?

Estudiante: Les doy un golpecito en la espalda y les pregunto qué pasa e intentamos dar solución, yo me quedo quieto y relajado.

Estudiante: Yo a veces hablo con alguien o me acuesto a dormir, apoyo a mis compañeros subiéndoles el ánimo.

Estudiante: Trato de apoyarlos y decirles que cuenten conmigo y para mí busco ayuda, pero la mayoría busco ayuda yo.

pero relacionaban mucho este componente con la autoestima, siendo el bienestar general uno de los grandes objetivos del uso de la inteligencia emocional.

Como se puede observar en la anterior matriz, están relacionadas algunas respuestas de los estudiantes en cuanto a los componentes de HS, pero que la interpretación sobre cada componente fue realizada con base en las respuestas de todos los estudiantes a los cuales se les aplicó la entrevista, mediante un proceso de descripción del componente por estudiante y una matriz de contraste de características similares en las 10 entrevistas, tal y como se puede observar en la Tabla 7: *Ejemplo de matriz de interpretación y contraste final de HS en entrevistas a estudiante.*

Tabla 7. Matriz final de contraste de características en entrevistas (Ejm. Empatía)

Matriz de análisis de HS en entrevistas a estudiantes	
Elaborado por Christian Pérez y Miguel Herrán	
EMPATÍA	
<p>Estudiante #1: Antes de la propuesta didáctica Socializando Jugando, la estudiante desconocía el concepto de empatía, ahora tiene un acercamiento a este concepto como consideración por los demás. En cuanto a las acciones empáticas, ahora describe un aumento de actos de empatía que antes de la propuesta. Antes no había pensado en ponerse en la situación de otros, y ahora se imagina en la situación de otros, le faltaba empatía y ahora la ejerce. También encontró utilidad en la empatía como una forma de medir las acciones en consideración con los demás.</p>	<p>Estudiante #2: Antes de la propuesta desconocía el concepto de empatía, ahora lo relaciona con ponerse en los “zapatos” de otro, demostrando un acercamiento al concepto. Sus acciones empáticas no cambiaron mucho, siempre tuvo actos de empatía. Siempre sostuvo que se imaginaba en la situación de otros.</p>
<p>Estudiante #3: Antes de la propuesta desconocía el concepto, aunque lo relacionaba con respetar, ahora tiene un acercamiento al concepto y lo relaciona con ponerse en los “zapatos” de otro. Siempre tuvo actos de empatía, aunque ahora busca conocer la situación de los demás, demostrando un aumento en los actos de empatía. Siempre se ha imaginado en la situación de otros. Siempre vio utilidad en la empatía para respetar, pero encontró utilidad en la empatía para entender las situaciones de los menos beneficiados.</p>	<p>Estudiante #4: Antes de la entrevista desconocía el concepto de empatía, ahora tiene un acercamiento al concepto y lo relaciona con la colaboración. Siempre tuvo acciones empáticas, pero ahora menciona que le preocupa saber cómo se encuentra el prójimo, denotando aumento en los actos de empatía. Ahora se imagina en la situación de otros, antes de la propuesta manifestaba que no. Encontró utilidad en la empatía como demostrar ayuda.</p>
<p>Estudiante #5: Antes de la propuesta había un desconocimiento por el concepto de empatía, ahora hay un acercamiento al concepto, con la colaboración y ponerse en los “zapatos” de otro. Antes mencionaba que aconsejaba compañeros, ahora anima y los ayuda a mejorar también, denotando un aumento en los actos de empatía. Siempre sostuvo que se imaginaba en la situación de los otros, demostrando tener empatía. Encontró utilidad en la empatía, para ayudar y entender situaciones de los menos beneficiados.</p>	<p>Estudiante #6: Antes de la propuesta desconocía que era empatía, ahora tiene un acercamiento al concepto como respetar. Siempre se preocupó por los demás, pero no sabía que más hacer, denotando siempre pocos actos de empatía. Antes de la propuesta dijo que no se imaginaba en la situación de los demás, ahora sí, por lo tanto, mejoro su empatía.</p>
<p>Estudiante #7: Antes de la propuesta, desconocía el concepto de empatía, después de ella, tuvo un acercamiento al concepto, como ponerse en los “zapatos de los demás”. Al inicio como acciones empáticas animaba y alentaba a sus compañeros, al final manifestó que también los aconsejaba, denotando un aumento en actos de empatía. En las dos entrevistas siempre se imaginó en la situación de los demás, denotando buena empatía siempre. Al final encontró utilidad en la empatía como ayudar a mejorar a los demás.</p>	<p>Estudiante #8: Antes de la propuesta había un desconocimiento por el concepto, pero después hubo un acercamiento al concepto de empatía como una forma de comprensión por los demás. Siempre tuvo actos de empatía, pero al final agrego conductas como cooperar dar consuelo y tiempo a los demás, marcando un aumento en los actos de empatía. También afirmo siempre imaginarse en la situación de los demás, teniendo empatía y mejorándola. Al final encontró en la empatía utilidad, para entender los errores de los demás.</p>
<p>Estudiante #9: Antes de la propuesta desconocía que era empatía, ahora tiene un acercamiento al concepto, y lo relaciona con ponerse en los “zapatos” de los demás o ayudar. Al inicio manifestó apoyo, compañía y</p>	<p>Estudiante #10: Antes de la propuesta desconocía el concepto. Posterior a ella tuvo un acercamiento con el concepto en cuanto a ser buena persona.</p>

consejo a sus compañeros, al final agrego el acto de brindar soluciones, siempre tuvo actos de empatía, pero al final aumento. Siempre menciono que se ha imaginado en la situación de otros, teniendo empatía siempre. Encontró utilidad en la empatía para ayudar.

Siempre tuvo actos de empatía. Siempre manifestó imaginarse en la situación de otros.

Interpretación final sobre empatía

En cuanto al conocimiento sobre empatía, en todos los casos hubo un acercamiento al concepto después de la propuesta, así como en su mayoría también aumento el reconocimiento de las formas en las que se puede tener actos de empatía, a su vez, la mayoría de estudiantes manifestó después de la propuesta que ahora tienen en cuenta la situación de los otros, o como la mayoría reconoce la empatía, “ponerse en los zapatos del otro”. Por otra parte, luego de la participación en la propuesta “Socializando Jugando” la mayoría de estudiantes entendía la empatía como una forma de colaborar, cooperar o ayudar a los demás, teniendo consideración por la condición del prójimo. Para finalizar, casi todos los estudiantes entrevistados, posterior a su participación en la propuesta, encontraron utilidad en la empatía para tener acciones por los demás, en donde se destaca la capacidad de ayudar y entender al otro.

Esta matriz anteriormente ejemplificada con un componente tenía como finalidad contrastar los datos obtenidos de los 10 estudiantes, permitiendo hacer una interpretación final sobre lo ocurrido en las HS de los estudiantes con relación al antes y el después de sus respuestas.

Como se puede observar en el ejemplo de la matriz de la Tabla 5, se consignaba la interpretación sobre la evolución de cada estudiante en cuanto a cada componente, contrastando la entrevista inicial y final, y de esta forma se efectuaban unas relaciones entre los datos de cada estudiante, determinando que ocurrió con los actos de HS y el conocimiento de las mismas, así como también se determinan los actos relevantes o llamativos de cada componente.

Ya para cerrar con el momento de análisis de la incidencia, se llevó a cabo la matriz general del proyecto, la cual, como ya se había mencionado al inicio de este apartado, relaciona las interpretaciones de tres agrupaciones de instrumentos, la primera agrupación es el resultado de las HS en los estudiantes mediante las entrevistas realizadas a ellos mismos al inicio y final de la propuesta, la segunda agrupación registra los datos obtenidos sobre una entrevista de HS en estudiantes aplicada a dos docentes al intermedio del proceso, para reconocer cómo los profesores perciben las HS de los estudiantes y por último como agrupación más significativa y relevante, está la de los resultados obtenidos en los diarios de campo, los cuales también denotan la evolución de las HS, pero tienen en cuenta el proceso reflexivo de los contenidos, actividades y estrategias planteados en la propuesta SJ, teniendo que ver con el deporte en cuestión o el nivel del MDRPS, gracias al diseño de investigación acción..

A continuación, se mostrará la (Tabla 8. *Matriz final de contraste y triangulación*), la cual recoge la información obtenida por los estudiantes, investigadores y docentes de la institución y a través de esta construir una interpretación o triangulación final que permita llegar al apartado de discusión y conclusiones.

Tabla 8. Matriz contraste (triangulación final).

Matriz de interpretación y contraste				
Triangulación final de instrumentos				
Elaborado por Christian Pérez y Miguel Herrán				
Interpretaciones finales				
HS	Interpretación final de entrevistas a estudiantes	Fragmentos de entrevistas a docentes	Interpretación final diarios de campo del investigador	Triangulación final
Empatía	<p>En cuanto al conocimiento sobre empatía, en todos los casos hubo un acercamiento al concepto después de la propuesta, así como en su mayoría también aumento el reconocimiento de las formas en las que se puede tener actos de empatía, a su vez, la mayoría de estudiantes manifestó después de la propuesta que ahora tienen en cuenta la situación de los otros, o como la mayoría reconoce la empatía, “ponerse en los zapatos del otro”. Por otra parte, luego de la participación en la propuesta “Socializando Jugando” la mayoría de estudiantes entendía la empatía como una forma de colaborar, cooperar o ayudar a los demás, teniendo consideración por la condición del prójimo. Para finalizar, casi todos los estudiantes entrevistados, posterior a su participación en la propuesta, encontraron utilidad en la empatía para tener acciones por los demás, en donde se destaca la capacidad de ayudar y entender al otro.</p>	<p>Investigador: ¿Qué cree que entienden por empatía los estudiantes? Docente: Respetar. Docente: Tolerar. Investigador: ¿Como tratan a los compañeros que están desanimados? Docente: Les hablan o simplemente los ignoran. Docente: Los ignoran o si es el amigo le pregunta que tiene. Investigador: ¿Hay estudiantes que demuestran empatía? Docente: Si claro, en algunos casos se entienden. Docente: Si, algunos. Investigador: ¿Cómo tratan a los compañeros cuando pasan una situación difícil? Docente: Entre ellos se animan. Docente: Su grupo cercano apoya, y la demás indiferencia.</p>	<p>En un primer momento el concepto de empatía no era reconocido por los estudiantes, tenían definiciones muy leves, a través del deporte se logra dar a entender el concepto mediante cambios de roles y funciones, sin embargo no es aplicado por los estudiantes en las primeras sesiones, con el transcurrir de las sesiones y de la forma que se proponen actividades de competencia en grupo, los estudiantes empiezan a identificar la importancia de jugar o participar en equipo, de la misma forma entienden y comprenden como la empatía será un medio para lograr buenos resultados en las competencias, con base a eso se les realiza ese contraste de cómo aplicarlo en el día a día, ya que todos los estudiantes sintieron ese bienestar de tratar bien y ser tratado de igual forma, cabe resaltar que la última sesión de clase, demostró un alto nivel de compromiso y aprehensión por los contenidos y propósitos de la propuesta, siendo los estudiantes los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Como concepto, había un desconocimiento por la empatía, evidenciado en los tres instrumentos, y de igual forma se notaban pocas acciones empáticas, tales como el hecho de solamente hablar para conocer al otro, o ayudar ante una problemática a los demás. Durante las prácticas los deportes colectivos, aportaron desde la interacción con otros y el trabajo en equipo, el fortalecimiento de la habilidad social, y el reconocimiento del bienestar de tratar bien a los demás y ser tratados de igual forma, ya que en las estrategias didácticas de cambios de roles y funciones se fortalecía el hecho de conocer la situación del otro, influenciando en el comportamiento de los estudiantes, denotando acciones de empatía y el mayor acercamiento al concepto.</p>

HS	Interpretación final de entrevistas a estudiantes	Fragmentos de entrevistas a docentes	Interpretación final diarios de campo del investigador	Triangulación final
Asertividad	<p>En cuanto al conocimiento del concepto de asertividad, la mayoría de estudiantes tuvo un mayor acercamiento con este concepto, que el que tenían antes de su participación en la propuesta, describiendo el asertividad como expresión, decir adecuadamente o evitar insultos en la comunicación. Por otra parte, las entrevistas dieron cuenta de que el asertividad en estudiantes es una de las habilidades que menos evolucionaron y que no logró mejorarse significativamente, ya que cinco estudiantes siempre expresaron ser poco asertivos y los demás, si bien tenían algo de asertividad, no lograron mejorar en gran medida sus formas de expresarse. En cuanto al asertividad con docentes, se demostró en las entrevistas que todos los estudiantes tenían asertividad con sus profesores e incluso llego a percibirse un mejoramiento en ese componente. Un dato no menor en el asertividad hacia docentes es el hecho de que dos estudiantes fueron enfáticos y catalogaron como un acto reciproco el asertividad con sus docentes, denotando una visión muy horizontal para con sus maestros, alejando un poco la visión de dirigirse con asertividad hacia los profesores, solo por el hecho de serlo. Con relación al uso de vocabulario inadecuado, la mayoría de estudiantes expreso en las entrevistas el uso de groserías,</p>	<p>Investigador: ¿Qué cree que entienden por asertividad los estudiantes? Docente: No creo que lo manejen, entienden como acercamiento. Docente: No lo sé, es un concepto difícil para ellos. Investigador: ¿Cómo se expresan ante sus compañeros cuando algo no les gusta? Docente: Son agresivos, gritan y se expresan con groserías. Docente: Gritan, se tratan mal, se ponen bravos. Investigador: ¿Dicen groserías normalmente? Docente: Si bastante. Docente: Si Investigador: ¿Cómo se dirigen a ustedes como docentes? Docente: En alto porcentaje con respeto, nos dicen muchos. Docente: Bien, pues con respeto, no falta el que le habla a uno como su fuera el amigo.</p>	<p>Según el análisis de los diarios de campo en cuanto al asertividad se puede concluir que los estudiantes se expresan con base a sus emociones, el lenguaje es negativo si de asertividad se trata, sin embargo, los deportes trataron de ayudar en esa comprensión de la habilidad social, mediante la comunicación en el trabajo en equipo. Como hecho importante se resalta que los estudiantes tratan a las personas de su entorno como ellos son tratados, lo hacen de forma reciproca, si el trato es ofensivo ellos van a responder de igual forma, pero el uso de groserías y vocabulario inadecuado, muchas veces puede no ser ofensivo, sino más bien común en ellos. Los deportes de cooperación fueron el medio, ya que los estudiantes denotaban que cuando ocurría un hecho de asertividad y buen manejo de lenguaje los resultados del equipo mejoraban en gran medida, es así como los estudiantes comprendían la importancia de aplicarlo en su día a día, cabe resaltar que la última sesión de clase, demostró un alto nivel de compromiso y aprehensión por los contenidos y propósitos de la propuesta, siendo los estudiantes los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Hay relación en los datos obtenidos de los tres instrumentos, en que el concepto de asertividad era desconocido, pero que algunos estudiantes lo relacionaban con el dialogo, el acercamiento personal, o simplemente expresarse. Durante la propuesta el deporte brindo una perspectiva sobre el hecho de comunicarnos asertivamente, ya que cuando había buen asertividad, los resultados u objetivos grupales mejoraban en el juego. Al finalizar la propuesta, en el acto de cierre, los estudiantes demostraron asertividad con sus pares de otro curso, pero el uso de vocabulario inadecuado persiste entre sus grupos de amigos cercanos, denotando que es un acto común en ellos, sin afectar el asertividad, ya que ellos la entienden como una forma de adecuar el mensaje según sea el receptor, de igual manera el asertividad con docentes, mejoro y se mantuvo, ya que ellos entienden que con los profesores la comunicación debe ser medida, sin embargo no dejan de lado el carácter reciproco de la asertividad.</p>

	demostrando que el vocabulario de este tipo hace parte de la forma en que se expresan los estudiantes, sin importar su intencionalidad o situación. Para finalizar con el componente de asertividad, las entrevistas arrojaron el dato de que al finalizar la propuesta los estudiantes encontraron utilidad en esta habilidad, ya sea para expresar pensamientos o decir las cosas respetuosa y adecuadamente, denotando también que el asertividad se adecua según el receptor del mensaje.			
HS	Interpretación final de entrevistas a estudiantes	Fragmentos de entrevistas a docentes	Interpretación final diarios de campo del investigador	Triangulación final
Comunicación	<p>En cuanto al acercamiento con el concepto de comunicación, la mayoría de estudiantes demostró un mayor conocimiento sobre este componente posterior a la propuesta, sin embargo, antes y después de la propuesta fue uno de los conceptos más difíciles de definir y viéndose en la mayoría de casos como el hecho de solo comunicar y dejando de lado el hecho de recibir mensajes, sin tener en cuenta el carácter mutuo de la comunicación. Un dato no menor sobre comunicación que se evidencio en las entrevistas es que dos estudiantes lo mencionaban como un acto con la compañía cercana, denotando una limitación en cuanto a esta habilidad por el hecho de no comunicarse con personas nuevas o lejanas de su círculo cercano. Las entrevistas también registraron un gusto por la comunicación con</p>	<p>Investigador: ¿Qué cree que entienden por comunicación los estudiantes? Docente: Ellos saben que es toda acción entre ellos para dialogar, escucharse. Docente: Hablar. Investigador: ¿Con cuántos compañeros se hablan normalmente los estudiantes? Docente: En el curso hay grupitos de dos, tres en adelante, pero no pasa de seis. Docente: Promedio de 5. Investigador: ¿Cree que la convivencia escolar mejora con comunicación? Docente: Si claro, para que dialoguen sobre sus conflictos. Docente: Total.</p>	<p>Se logra evidenciar a través de los diarios de campo, que la comunicación siempre ha estado presente de forma negativa o positiva, pero siempre presente, por el hecho de interactuar socialmente. Los estudiantes desarrollan una buena comunicación cuando todos tiene un objetivo en pro a un resultado o intereses comunes, es por eso que al principio los estudiantes realizaban ese cambio en la comunicación, pero no había una trascendencia, en las últimas sesiones los estudiantes comprendieron lo que hacían de forma involuntaria en cuanto a las estrategias deportivas basadas en la concertación y la creación de reglas, para de esta forma hacer una reflexión sobre la comunicación para su convivencia diaria, cabe resaltar que la última sesión de clase, demostró un alto nivel de compromiso y aprehensión por los contenidos y</p>	<p>Los tres instrumentos denotan en los datos una carencia sobre el conocimiento y conceptualización de la comunicación, sin embargo, de forma implícita la habilidad social esta presente, siendo positiva o negativa en algunos casos. Durante el proceso y desarrollo de la propuesta, los estudiantes no fueron conscientes de la importancia de la comunicación, si no hasta las ultimas sesiones, en donde comprendían involuntariamente, la importancia de ella, en el hecho de comunicarse, ya que, desde el deporte, se brindaban espacios para la concertación y la creación de reglas sobre el juego. Al final del proceso, si bien la comunicación fue adecuada con los estudiantes del otro curso, se registro que la comunicación fue</p>

	<p>compañeros mucho mayor al final de la propuesta, evidenciándose un aumento en la integración social. Con relación a la convivencia, los estudiantes siempre vieron la comunicación como una forma de mejorar la convivencia, ya que les permitía expresar y solucionar sus diferencias, evitando conflicto o agresión entre ellos. Por otra parte, las entrevistas registraron que al final de la propuesta hubo un aumento en la utilidad de esta habilidad, como una forma de entendimiento por los otros. Y finalizando con la comunicación en el curso, las opiniones fueron divididas tanto al final como al inicio de la propuesta, expresando que la comunicación grupal era buena y mala en algunos casos, invitando a entender la comunicación como un acto complejo y fluctuante que varía dependiendo de las situaciones o intenciones que se pretendan en un grupo.</p>	<p>Investigador: ¿Cómo se comunican normalmente los estudiantes? Docente: Utilizan lenguaje común entre ellos, a veces son fuertes, se tratan con groserías, pero eso es normal para ellos. Docente: Son muy pragmáticos, no son diálogos extensos, son concretos, pero son muy vulgares.</p>	<p>propósitos de la propuesta, siendo los estudiantes los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>un hecho fluctuante durante todo el proceso, dependiendo de los intereses comunes y las intenciones o situaciones grupales, ya que algunos estudiantes perciben la comunicación como una forma de mejorar la convivencia con los más cercanos y viéndola como la primera opción para la resolución de conflictos.</p>
HS	Interpretación final de entrevistas a estudiantes	Fragmentos de entrevistas a docentes	Interpretación final diarios de campo del investigador	Triangulación final
Autoestima	<p>En cuanto al conocimiento sobre autoestima, la participación en la propuesta “Socializando Jugando” permitió a la mayoría de estudiantes tener un acercamiento al concepto de esta habilidad, pero dos estudiantes manifestaron su poca capacidad de definirla al final de la propuesta, dando cuenta de que este concepto no es fácil de aprender. Con relación a la autoestima de los estudiantes, se evidencio que tienen problemas con</p>	<p>Investigador: ¿Qué cree que entienden por autoestima los estudiantes? Docente: Quererse, ese concepto lo manejan. Docente: Ese concepto lo ven como amor propio, cosas así, como estar bien o sentirse bien. Investigador: ¿Los estudiantes valoran más sus defectos o sus cualidades?</p>	<p>Debido a la información registrada en los diarios de campo, se confirmó que en la gran mayoría de los casos los estudiantes denotan la carencia de autoestima frente a retos o nuevas experiencias, es importante recalcar que algunos hombres preferían no expresar sus emociones o pensamientos por prejuicios o limitantes sociales. Por medio del deporte se logra un cambio de perspectiva, gracias al reconocimiento</p>	<p>La autoestima, fue uno de las habilidades sociales que se evidencio, en donde los estudiantes construyen y desarrollan constantemente un estado de autoestima, pero que su conocimiento conceptual, tanto como en su utilidad, es poco. Durante la propuesta la carencia por la autoestima era evidente, debido a que no se motivaban al momento de asumir</p>

este componente, evidenciándose un mejoramiento leve de la habilidad social y una constancia de su autoestima, en donde dependen mucho de la opinión y percepción de los demás para sentirse valorados. En cuanto al autoestima para resolver o afrontar problemáticas, se registró un buen nivel de autoestima y un mejoramiento de esta capacidad al final de la propuesta, percibiéndose una mayor confianza para asumir retos debido a su participación en la propuesta, ya que en ella no había una penalización o reprimenda para con los estudiantes que no cumplían con la consecución de metas deportivas, invitándolos a continuar intentando y resolviendo situaciones que se le dificultan. En cuanto a la utilidad de la habilidad social, se registró en las entrevistas que más de la mitad de los estudiantes encontraron uso en la autoestima gracias a la participación en "Socializando Jugando" debido a que, para realizar las acciones en el juego, la invitación era a tomarse confianza, elogiarse o tener seguridad de sí mismos sin importar el juicio de los demás.

Docente: Les preocupa más sus defectos, no es que los valoren.

Docente: Yo creo que sus cualidades, pero se dan duro cuando tienen algún defecto.

Investigador: ¿Los estudiantes afrontan sus problemas de forma positiva?

Docente:
Circunstancialmente.

Docente: No sé, pues algunos si otros no, son muy cambiantes.

Investigador: ¿Cómo cree que se describen a sí mismos en cuanto a compañerismo?

Docente: Fieles a su reducido grupo, con los demás es por interés.

Docente: Como buenos amigos, pero con su grupo de amigos.

de fortalezas y debilidades asumiendo retos sin importar el resultado, todos los estudiantes participan por igual se reconocen como importantes de alguna forma en el proceso deportivo. En cuanto a los deportes, el deporte popular, en este caso el fustal logra en algunos estudiantes mejorar su capacidad de entender y manifestar su autoestima, el deporte genera un bienestar y así lo manifiestan en la práctica, ya que todos tienen un acercamiento previo a este y lo disfrutaban como compañeros, sin importar el resultado, porque no debía primar el resultado, si no el hecho de intentarlo, cabe resaltar que la última sesión de clase, demostró un alto nivel de compromiso y aprehensión por los contenidos y propósitos de la propuesta, siendo los estudiantes los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

retos, y al momento de relacionarse con diferentes compañeros en el ámbito deportivo, les costaba debido a su dependencia sobre la opinión de los demás, afectando el autoestima, al final de las sesiones se denoto un mejoramiento en el reconocimiento de sus fortalezas, aumentando la seguridad y confianza en sí mismos, debido a que la invitación desde la propuesta era asumir nuevas responsabilidades sin miedo a equivocarse en el juego, y sin dejarse afectar de la crítica o el contexto.

HS	Interpretación final de entrevistas a estudiantes	Fragmentos de entrevistas a docentes	Interpretación final diarios de campo del investigador	Triangulación final
	<p>Si bien este es un concepto en su mayoría desconocido para los estudiantes, posterior a la propuesta hubo un acercamiento al concepto por la mayoría, relacionando en la entrevista el concepto con el control, el manejo o la identificación emocional. En cuanto al control emocional o la autorregulación, la mayoría de estudiantes siempre sostuvo que tenía formas de controlar sus emociones, mencionando la respiración o darle un tiempo prudente a la emoción para que se regule, pero en tres estudiantes se evidencio en la entrevista que encontraron más formas de autorregularse emocionalmente. En cuanto a la gestión e identificación emocional, los estudiantes al inicio de la propuesta y al final mencionaron ser hábiles en ese aspecto, y gracias a su participación en la propuesta algunos estudiantes adquirieron más formas de gestionar o identificar emociones, técnicas que se mencionaban a lo largo del proceso educativo. Las entrevistas también registraron que al final de la propuesta, la mayoría de estudiantes encontró utilidad en la inteligencia emocional, pero relacionaban mucho este componente con la autoestima, siendo el bienestar general uno de los grandes objetivos del uso de la inteligencia emocional.</p>	<p>Investigador: ¿Qué cree que entienden por inteligencia emocional los estudiantes? Docente: No creo que sepan exactamente, alguno dirá que es algo con estar bien emocionalmente. Docente: Es un concepto que ellos manejan muy poco. Investigador: ¿Cómo manejan las emociones fuertes? Docente: Se alteran, son bien expresivos. Docente: Con fuerza y euforia, no verse débil. Investigador: ¿Cree que los alumnos reconocen el estado emocional de los demás? Docente: Si, entre ellos se hablan, saben cómo están. Docente: Si ellos re reconocen con sus amigos. Investigador: ¿Qué hacen los estudiantes cuando están mal emocionalmente? Docente: Uno ni los nota, me imagino que entre ellos se ayudan. Docente: Se refugian en sí mismos.</p>	<p>En principio los estudiantes manifestaban sentimientos e ideas de forma efusiva y descontrolada, sin importar si el mensaje fuera positivo o negativo, los estudiantes se manifestaban sin alguna autorregulación. Por otro lado los grupos de amigos tradicionales marcaban un límite entre nuevos integrantes a un grupo de trabajo, en la labor de generar inteligencia emocional se denota que el rechazo de un grupo de amigos a integrantes nuevos es motivo de gestión emocional, con el transcurso de la sesiones se observó como el deporte logra cambiar esta perspectiva, debido a la variación intencionada y reflexiva de los grupos de trabajo, en juegos y competencias, así como también se realizaban actividades donde los integrantes se veían en la obligación de buscar nuevas alianzas en busca de un mismo objetivo, es decir, juego de competencia y cooperación, por último se observó como los estudiantes lograban manejar sus emociones y saber cómo expresarlas sin afectar a los demás, logran comprender el concepto de la inteligencia al momento de expresar sus emociones, cabe resaltar que la última sesión de clase, demostró un alto nivel de compromiso y aprehensión por los contenidos y propósitos de la propuesta, siendo los estudiantes los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>En los instrumentos se evidencio que al principio los estudiantes, desarrollaban y tenían un buen nivel de la habilidad social, al momento de gestionar emociones o identificarlas, pero en cuanto a la autorregulación la habilidad era poca. Durante la propuesta se evidencio, que un mecanismo para fortalecer la inteligencia emocional, era cambiar constantemente la obtención de objetivos deportivos y los grupos de trabajo, para aumentar la integración social, provocando emociones fuertes y conflictivas, para que pudiera reflexionarse y hacerse un proceso de asimilación en las nuevas situaciones y la importancia de la inteligencia emocional. Al final del proceso, se denoto un mejoramiento en la autorregulación y las formas de llevarse a cabo la inteligencia emocional, permitiendo una mejora en la convivencia, ya que los estudiantes la empezaron a percibir como una forma de bienestar, y no solo para ellos, si para todos.</p>

Como se puede observar en la anterior tabla, se registra la información obtenida de los procesos de análisis e interpretación sobre el proceso investigativo, basando los datos en las tres fuentes involucradas en la investigación, las cuales son: los estudiantes, los docentes y los investigadores, quienes en ese orden brindaron información desde las entrevistas semiestructuradas sobre HS en estudiantes para estudiantes y para docentes, y a su vez los investigadores relacionaron el proceso de las HS con la práctica deportiva o deportes colectivos, y los niveles del MDRPS en los diarios de campo o diarios del docente-investigador.

Para cerrar con el análisis de la incidencia, se demostró que en todos los componentes de HS hubo un acercamiento al concepto como tal, que en algunos casos se demostraba en mayor o menor medida, dependiendo en muchos casos de la capacidad de expresarse de los estudiantes.

En cuanto a las acciones que demostraran HS se evidenció un aumento de ellas en las conductas habituales de los estudiantes, en donde la empatía, la comunicación y la inteligencia emocional, desde la ayuda, la integración social y la cooperación emocional fueron los componentes que más se desarrollaron, por otra parte la asertividad y la comunicación, al presentar bastante relación se demostró que los estudiantes comprenden su importancia y su utilidad para con la convivencia, pero que la forma de efectuarse depende mucho del contexto inmediato, siendo aspectos que los mismos estudiantes reconocen como modificables, adecuables y fluctuantes, dependiendo la situación, finalidad y los individuos que participen del contexto en donde se va a utilizar la comunicación y el asertividad.

Por su parte, el deporte desarrollado en la propuesta SJ, actividades respectivas y estrategias didácticas fungieron como se esperaba, ya que los deportes colectivos presentaron problemáticas en la oposición y resolución en la cooperación, resultando como acto autónomo un aumento en la integración social por parte de los estudiantes. Las actividades deportivas

presentaron una dicotomía, ya que muchas veces por cómo se tornaban, establece caminos hacia la superación personal o la competitividad extrema, siendo esta primera una de las formas que más contribuyeron al aprendizaje de HS, puesto que el resultado y el deporte como fin pasaban a un plano de participación incluyente y lúdica, en donde la prioridad era convivir de una mejor manera en el juego y los retos personales de carácter deportivo específico eran opcionales para los estudiantes, ya que no les representaba una valoración explícita dentro del grupo, sino que más bien la finalidad era poder ayudar a los demás desde las capacidades y cualidades de cada uno; por otro lado la competitividad extrema era tema de reflexión por parte de todo el grupo, en donde por lo general se llegaba al común acuerdo, de que estas conductas resultan en actos de agresividad e irrespeto por las reglas y normas pactadas por todo el grupo. Por último, las estrategias didácticas llevadas a cabo para la obtención, aprehensión y fortalecimiento de HS, resultaron ser de gran utilidad ya que iban de la mano con los objetivos de la investigación y la propuesta, en donde se resalta la importancia de desarrollar la autonomía en los estudiantes, para que puedan tener espacios de fructíferos de concertación, reflexión y compartir saberes en los conversatorios planteados durante todo el proceso y todas las clases en diferentes momentos de la sesión, también es importante rescatar las estrategias didácticas orientadas por los docentes, ya que de estos depende la intencionalidad de la práctica y guiar el espacio para que conlleve un aprendizaje en la competencia social.

Y como aspecto más relevante en el desarrollo de la propuesta, es el hecho de que los estudiantes pudieran realizar una última sesión de manera exitosa y satisfactoria en donde ellos eran los encargados de desarrollar una clase para otro curso y transferir el aprendizaje obtenido, demostrando una captación de la utilidad de ser hábil socialmente para ser competente socialmente y mejorar la convivencia evitando caer en actos de agresión y conflictos mal manejados.

7. Discusión y conclusiones

7.1. Discusión

Para empezar con la discusión del proyecto es importante reconocer la validez y rigurosidad de los hallazgos en antecedentes y referentes de este proyecto investigativo, por un lado, se contestará a la pregunta sobre las habilidades sociales y su facilidad de convertirlas en un contenido didáctico para su enseñanza-aprendizaje. En otro momento se describirán las estrategias válidas para el fortalecimiento de habilidades sociales y las que tuvieron más acogida en esta investigación. Para finalizar se describe a las relaciones del deporte colectivo y el MDRPS para con el desarrollo de HS.

Las HS como contenido de enseñanza resultan ser de gran importancia, ya que integrando componentes de estas y demás aspectos relacionados, refuerzan el hecho de formar integralmente a los estudiantes, ya que muchas veces por el afán de cumplir con los currículos educativos, los cuales contemplan una gran variedad de conocimientos y saberes, se puede caer en el error de no incidir ni influenciar de manera positiva en aspectos psicosociales de los individuos desde cualquier espacio académico, siendo vital la enseñanza de HS en las primeras infancias y la pre-adolescencia, ya que es un momento en donde se forjan las personalidades con cambios gigantescos, yendo en coherencia con (Vizcarra, 2003, p. 468) en donde se refuerza esta idea de la siguiente manera, “la alfabetización emocional y la competencia social deben trabajarse en edades tempranas, adecuándose con el paso del tiempo el lenguaje a la edad”. De hecho, las habilidades de por sí, están inmersas en todos los momentos de nuestras acciones y conductas, por lo tanto, no hacer un encauce adecuado de estas en las clases, podría incurrir en un deterioro de las mismas y en la adultez se convierta en una dificultad modificar este aspecto.

Una de las herramientas para convertir las HS en contenidos de aprendizaje, es decir haciendo una transposición didáctica de estas, es propiciar ambientes de socialización a través del juego, permitiendo actuar con naturalidad a los integrantes del espacio, pero que a su vez se genere, posterior a ello, un tiempo de reflexión guiado pedagógicamente por un experto en HS, mediante el cual los estudiantes puedan tomar conciencia de sus conductas y mejorarlas desde el fortalecimiento de estas habilidades, así como se concluyó en (Vizcarra, 2003, p. 468). “El foro ideal para trabajar las habilidades sociales han sido las charlas de concienciación y las reuniones de reflexión del grupo. Las habilidades sociales han sido consideradas por todos los participantes, como base de la competencia social”.

Un segundo momento en cuanto a la importancia de estrategias didácticas para el fortalecimiento de HS, son las recomendadas por los autores referentes en el tema, las cuales tienen que ver con el reforzamiento de los profesores para con las conductas de los estudiantes, haciéndolo de una manera directa, también fomentando las relaciones interpersonales y las retroalimentaciones guiadas por el docente, relacionando lo evidenciado en clase con la analogía de su vida cotidiana y convivencial, resultando como un acto de conciencia durante el tiempo fuera de clases, como también se comprobó en (Nieto et al. 2020, p. 185), construir propuestas alternativas resulta ser “una estrategia óptima para la convivencia al estar fundamentado en el Fair Play (Juego Limpio) y específicamente desarrollado bajo un modelo didáctico como es el MRPS”, pero que en este sentido se relaciona el Fair Play como un concepto muy cercano a las HS, permitiendo llevar a cabo un proceso didáctico alternativo que pueda mejorar la convivencia escolar.

Con relación al deporte escolar y las HS los hechos o situaciones deportivas en el juego colectivo, promueven la comunicación y la interacción social, pero que a su vez, pueden verse

deterioradas si no hay quien guíe y conduzca estos comportamientos desde los valores intrínsecos en el deporte, por que como se evidencio en la investigación, las conductas y comportamientos de los escolares son espontáneas y responden a su personalidad y estructuras de pensamiento preconcebidas, resultando en una gama amplia y diversa de competencias sociales, que muchas veces son afectadas por el libre albedrío que tienen los estudiantes al momento de convivir, por lo tanto se le da una valoración positiva a la encontrada en (Cornejo y Ulloa, 2017, p. 128) en donde para contribuir al fortalecimiento de HS se debe incluir a la familia de los escolares “por medio de las actividades realizadas, entre estas se incluye los talleres para padres, clases de fútbol para los alumnos de la Escuela de fútbol Unión Chiloé de Ancud, sesión de fútbol padres-hijos, reuniones de trabajadora social y profesores de la escuela (Capacitaciones) y charla de desarrollo infantil”, ayudando a la conclusión final de contar con un equipo multidisciplinar que pueda llegar al entorno familiar de los estudiantes.

Actos como el respeto por las reglas, la valoración del oponente o rival en el juego y la superación personal en la práctica deportiva son aspectos de los cuales los docentes pueden echar mano y convertirlos en herramientas del deporte que puedan fomentar comportamientos más adecuados que no atenten con la integridad de las personas, ni se llegue a conflictos mal manejados que resulten en agresiones de cualquier tipo. Así como el deporte colectivo tiene relaciones con los demás tipos de deporte, que pueden promover el fortalecimiento de HS, las cuales ya fueron mencionadas, existen valores agregados desde la cooperación y oposición pueden ser bien manejados para mejorar las conductas psicosociales de los estudiantes, y que a su vez depende de la capacidad del docente, encontrar situaciones específicas en el juego y la pedagogía que puedan ser utilizadas en función de un para qué, con múltiples finalidades y éxito. Por lo tanto, así como también lo evidencio (Pinzón et al. 2019, p. 245), todo esto lo puede

contener el deporte, pero “siempre y cuando exista una coherencia entre la práctica deportiva y la intención formativa de los docentes, destacando que dicha incidencia no depende de la disciplina deportiva únicamente sino de la intencionalidad y estrategias con que aborden los contenidos del mismo”.

Por su parte la percepción del MDRPS en cuanto a la influencia en la investigación, resultó ser beneficiosa desde la estructura de la sesión, permitiendo tener espacios de reunión, concienciación y reflexión entre los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje, pero que desde su estructuración progresiva, basada en los niveles, algunos aspectos no fueron de gran relevancia, ya que al incluir dentro de los niveles del modelo un componente de HS, la preponderancia se la llevaba la habilidad en cuestión y el modelo surge como un agente de asistencia para la consecución de objetivos, caso diferente en donde (Pulido et al. 2019, p. 96), manifestaron que se “ pudo contribuir a la formación en valores como respeto, tolerancia y diálogo, yendo de la mano de un modelo de enseñanza-aprendizaje como lo fue en este caso el MDRPS con respecto a las características que se determinan para cada nivel dentro del modelo, en pro de la mejora progresiva de los procesos de convivencia” ya que desde el hecho de unir los niveles con las habilidades sociales hizo que los niveles se percibieran de la siguiente manera, niveles como el primero de respeto por los demás, el tercero de autonomía, y el último de transferencia de lo aprendido, tomaron gran importancia ya que se desarrollaron en coherencia con el fortalecimiento de HS, permitiendo lograr grandes cambios en las conductas de los estudiantes, pero que nivel de participación y esfuerzo y el de ayuda por los demás, fueron desarrollados durante todo el proceso educativo con un carácter inmerso inconscientemente desde todas las sesiones de clase, perdiendo validez desde su progresión, ya que estos dos eran

propiciados desde la intencionalidad de fortalecer HS, intención que se tuvo clara desde el inicio de la intervención.

7.2.Conclusiones

Respondiendo a la pregunta de investigación, sobre la cual es la influencia de la propuesta en el fortalecimiento de HS, se tendrá en cuenta en un primer momento, el fortalecimiento de HS en los estudiantes, como eje central de los objetivos de la investigación, y en un segundo momento se expondrá la influencia de la propuesta desde los deportes colectivos utilizados (voleibol, baloncesto y futsal), y desde el modelo de responsabilidad personal y social.

Como ya se expuso en el documento, las habilidades sociales pueden interpretarse de diferentes maneras, ya que las mismas confluyen en la competencia social y la responsabilidad social, en este caso se tuvo en cuenta un fundamento teórico desde los componentes de las HS, ya que estos tienen una relación con la competencia social y la responsabilidad social, los componentes de HS tenidos en cuenta para esta investigación, fueron cinco, en donde todos, es decir, empatía, asertividad, comunicación, autoestima e inteligencia emocional, fueron fortalecidos desde una característica básica, la cual es enseñarlos conceptualmente, por tal razón, en todos los componentes hubo un acercamiento al concepto de cada componente.

Si bien los componentes de las HS, están inmersos en las conductas de los estudiantes, muchas veces es importante hacer conciencia sobre dichas conductas y conocerlas como concepto, no solo como acción, por su parte el concepto de autoestima y asertividad eran conocidos en gran medida por los estudiantes, su aprendizaje hacia estos se vio reflejado desde el discurso de los estudiantes, en donde gracias a la enseñanza

conceptual de los mismos, los estudiantes lograban manejar con mayor propiedad y elocuencia dicho concepto. Los conceptos de empatía, comunicación e inteligencia emocional eran los más difíciles de definir por los estudiantes, debido a su desconocimiento sobre el término, pero que producto de la misma enseñanza conceptual de estos componentes se vio reflejada una apropiación y bastante acercamiento a los términos.

Los aprendizajes conceptuales de valores y HS, tienen injerencia en la conducta de los estudiantes, pero que se haga una reflexión sobre las acciones de cada quien, para que se pueda mejorar el comportamiento, depende de brindar espacios de conversación para que se pueda generar un aprendizaje significativo desde el diálogo y la dialéctica.

Por su parte estos programas o propuestas al tener claridad en la finalidad y propósitos de su desarrollo, dentro de la comunidad participe, teniendo claridad que van encaminados a aspectos psicosociales y no solo técnico-tácticos, pudiéndose decir que el resultado deportivo pasa a un segundo plano, generan en el ambiente una atmósfera sana de convivencia y respeto por los demás y por sí mismos, ya que se resalta el buen comportamiento, el compañerismo, los valores y las buenas acciones y esto hace que la mayoría de estudiantes quieran mejorar sus conductas y comportamientos según lo esperado desde el proceso.

Si bien la influencia de la propuesta fue positiva pensando en desarrollar la competencia social, no se justifica que lo aprendido vaya a perdurar, ya que como hemos abordado durante la investigación, la competencia y la responsabilidad social, son habilidades que se construyen constantemente y son altamente influenciadas por las experiencias nuevas, por lo tanto, es importante que estas propuestas sean permanentes y abordadas desde toda la malla curricular, ya que la influencia se quiere perdure.

La influencia de la propuesta desde el punto de vista de los deportes realizados y

llevados a cabo, en este caso fueron netamente positivos, no por solamente por el hecho de sus características propias, si no por que los estudiantes los conocían y tenían experiencias en estos, y que al encontrar actividades novedosas y relacionadas con las HS, se vieron altamente interesados por participar del proceso, invitando muchas veces a crear propuestas desde las experiencias previas de las poblaciones, sin perder de vista el carácter alternativo y creativo que motiva en el juego.

A modo general, los deportes colectivos tienen un alto componente en la socialización, la comunicación y todo lo relacionado con la interacción, pero que depende del docente a cargo, permitir que los estudiantes tengan espacios de libre y sana expresión, para que no se vean excluidos por el grupo en general. También los deportes de cooperación-oposición tienen una característica fundamental en la convivencia y es la resolución de conflictos presentados, ya que la organización y contraposición de los equipos enfrentados, resulta de gran complejidad y se puede utilizar para reflexionar en la clase, haciéndose analogías desde la convivencia en la vida cotidiana.

Una conclusión significativa es el hecho de que la población participe de la investigación, demostró una gran pasión y afinidad con el deporte del fútbol, que como bien se conoce, es una práctica común y tradicional en ciertos contextos de la ciudad de Bogotá, por tal razón, el gusto por este juego ayudó a la participación activa de los estudiantes, invitando a no olvidar e ignorar prácticas comunes de los contextos, que muchas veces por querer ser novedosos, nos perdemos de las riquezas que pueden brindar este tipo de prácticas tradicionales. Por otra parte, el voleibol y el baloncesto al no ser tan comunes por los estudiantes, se interesaron por aprender más y mejorar en ellos, pero que la adaptación a las habilidades motrices de cada estudiante era el fuerte para poder tener una participación activa por parte de ellos.

Para finalizar con las conclusiones se expresa el notable aporte del MDRPS, que desde su filosofía y principios, funciona como soporte y base para el desarrollo de las clases, ya que desde la estructura de la sesión, funcionaba perfectamente con los propósitos de la propuesta, pero que a modo de experiencia propia algunos niveles fueron más visibles, invitando a la adaptación de los niveles de forma que se puedan desarrollar sin la necesidad de estar establecidos en un periodo de tiempo, si no que más bien se vayan desarrollando y cumpliendo, sin importar la cantidad de sesiones que se utilizaron para llevar a cabo el nivel, o que los niveles puedan desarrollarse de forma simultánea o algunos incluirlos de manera permanente en todo el proceso, que en este caso, el nivel de participación y esfuerzo y el de ayuda por los demás, fueron evidenciados durante todas las clases, debido a la pedagogía de la propuesta, sin necesidad de que los investigadores lo hayan pensado intencionalmente, si no que surgieron, producto de la organización de contenidos y actividades durante la propuesta SJ, por otra parte los niveles de respeto por los demás, autonomía y transferencia de lo aprendido, si fueron desarrollados cronológicamente y estos pudieron actuar de manera exitosa con la progresión de la propuesta, en donde lo más significativo de todo el proceso investigativo, fue el hecho de desarrollar una sesión de transferencia de lo aprendido, en donde los estudiantes por medio de actividades deportivas, enseñaron HS a otros estudiantes y demostraron propiedad del concepto, ejemplo y didáctica al momento de llevar a cabo el evento de cierre.

Referencias

- Alcaldía mayor de Bogotá secretaría de educación del distrito. *Encuesta de clima escolar y victimización En Bogotá, (2015)*
- Artículo 3 de la Ley 1967 de 2019. {MINISTERIO DEL DEPORTE}
- Ainsenstein A., (1998). *Deporte y escuela ¿separados al nacer?* Lecturas de Educación Física y Deporte. Buenos Aires: año 3
- Ayala-carrillo, M. (2015). *Violencia escolar: un problema complejo*. México. Universidad autónoma indígena de México.
- Archundia. E. (2016). *El conflicto en las instituciones escolares*. Universidad Autónoma Indígena de México. RA XIMHAI Volumen 12 Número 3
- Álvarez. L. et al. (enero 2014) *La investigación cualitativa*. Universidad autónoma del estado de Hidalgo. Revista. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Escuela Superior de Tlahuelilpan Boletín Científico XIKUA. Volumen 2. No. 3
- Badilla L. (2006). *Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa*. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud (Vol. 4), 1-51.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411/402>
- Betina, A. & Cotina N. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. Argentina. Universidad Nacional de San Luis
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar (4ta edición. ed.)*. Barcelona: INDE. Publicaciones. P. 24.
- Capllonch Bujosa, M., Figueras, S., & Lleixà Arribas, T. (2014). **Prevención y resolución de**

- conflictos en educación física: estado de la cuestión.** Depósito Digital de la Universidad de Barcelona [tesis de maestría], URI: <http://hdl.handle.net/2445/101816>.
- Castejón, F. (1994). *La enseñanza del deporte en la educación obligatoria: enfoque metodológico*. Revista complutense de educación.
- Cardozo, A. et al. (2019). *Factores psicosociales asociados al conflicto entre menores en el contexto escolar*. Universidad de la Costa. Barranquilla.
- Carrión, C. (2021). *Propuesta didáctica de deporte escolar articulada a las dinámicas curriculares de la IEMR Luis Eduardo Gutiérrez Méndez*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castañeda, V. & Pardo W. (2015). *Caracterización de las prácticas deportivas como propiciadoras de la formación integral*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana
- Carvajal, M. (2009). *La didáctica*. Fundación Academia de Dibujo Profesional.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá. Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Cornejo, B. & Ulloa, J. (2017). *El deporte como agente de transformación social: desarrollo de habilidades sociales y competencias parentales*. Un estudio de caso. Universidad Católica de Valparaíso.
- Corrales, A. (2009). *El deporte como elemento educativo indispensable en el área de educación física*. Revista digital de educación física.
- Devís, J. (1995). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. La Coruña: Revista de Educación física.
- Echeverri, J. (2012). *Algunas consideraciones sobre los deportes de cooperación-oposición*. *Revista de educación física*. Universidad de Antioquia
- Farfán M. (2012). *El deporte escolar como agente socializador de los estudiantes del colegio San*

Pablo Apóstol. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Galiano, R. (2014). *La comunicación: Importancia, necesidad y procedimiento metodológico*. Universidad de Jaén.

García, A. & Ferreira, G. (2005). *La convivencia escolar en las aulas*. Badajoz, España: Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores, vol. 2, núm. 1.

Gimenez, C. (2005). *Convivencia, conceptualización y sugerencias para la praxis*. Observatorio de Migrantes. Madrid

Guevara, H. (2016). *Determinación de situaciones tácticas de colaboración-oposición en el béisbol de alto nivel*. Efdportes. Buenos Aires, Año 21, N° 215,

Guevara, L. (2011). *Inteligencia emocional*. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza.

Hernández N. y Carballo C. (2003) *Acerca del concepto de deporte: alcances de su(s) significado(s)*.

Hernández, R, Fernández C, Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación Sexta edición*.

Hoyos, L. (2012). *Caracterización de los programas de deporte escolar en Bogotá. Análisis de los modelos didácticos empleados para su enseñanza*. León: Departamento de educación física y deportiva.

Gobierno de México, diciembre 2017, *¿qué es el consentimiento informado?*, Dirección de investigación.

Jiménez, P. (2006). *El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte*. Revista de Educación.

Kopelovich, P., & Patierno, N. (2019). Deporte, violencia y masculinidad. Consideraciones para la enseñanza del fútbol en la escuela. 13o Congreso Argentino y 8o Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, URI:

http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/13oca-y-8o-la-efyc/actas/Mesa08_Kopelovich_Deporte.pdf.

Latorre, A. (2005). *La investigación acción*. Barcelona. Editorial Grao.

Ley 181 de enero 18 de 1995. Por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación

Ley 1620 del 15 de marzo de 2011. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. Journal for Social Issues.

López, M., Filippetti, V. & Richaud, M. (2014). *Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados*. Buenos Aires. Argentina: CONICET.

López, V. (2012). *Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.

Lorenzo, M y Bueno, M. (2011). Entrenamiento de habilidades sociales en fútbol base: Propuesta de intervención. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Márquez, F., López, L. & Pichardo, V. (2008). *Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Martínez, L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*.

- Monjas, R., Ponce, A. & Gea, J. (2015). *La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias*. Murcia, España: Federación Española de Docentes de Educación Física.
- Morera, J. & Franco, L. (2004). *NTP 667: La conducta asertiva como habilidad social*. Ministerio de trabajo y asuntos sociales España.
- Nieto, M. et al. (2020). *El Fair Play y sus principios a través del Fútbol Base: un programa para la convivencia de escolares entre 14 y 16 años en la Institución Educativa Liceo Parroquial San José*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera I. (1995). “*El deporte como elemento educativo indispensable en el área de educación física*”. EmàsF revista digital de educación física. (2010)
- Niño A & Pescador Y. (2018). *Diseño de un cuestionario para caracterizar a las víctimas de bullying en estudiantes de educación básica secundaria en colegios de la ciudad de Bogotá*. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología
- Oquendo, J. y Agudelo, D. (2014). “*El judo como mediador del clima escolar deteriorado*” *Una mirada desde las subjetividades de los actores del proceso educativo en el IED Colegio Tomás Carrasquilla*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pablo A. (2018). *La entrevista semi-estructurada reflexiva, una técnica cualitativa alternativa para explorar la contribución del liderazgo a los equipos de trabajo en el campo de la educación*. Instituto Tecnológico Superior Almirante Illingworth (AITEC).
- Parlebas P. (1993). *Problemas del juego en la Educación Física*. Universidad Nacional de la Plata.
- Parra, A. (2009). *Prevalencia del acoso escolar en niños y niñas de 12 a 16 años que asisten a un colegio privado de la ciudad de Bogotá*. Bogotá D.C. Universidad de Buenaventura.

- Pérez, H. (2019). *Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal*. Universidad ALVART, Puebla: Alternativas en psicología.
- Pinzón, J. (2019). *Incidencia de un programa deportivo en la convivencia de los estudiantes de la IED Antonio Nariño del municipio de Cajicá*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, J. et al. (2019) Modelo de responsabilidad personal y social como medio para fortalecer procesos de convivencia en la IEMR San Jorge. Universidad Pedagógica Nacional.
- Quiroga, G. (2018). *Implementación de una propuesta didáctica desde la práctica del deporte escolar para el desarrollo de competencias emocionales en escolares*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Raga, J. y Rodríguez, R. (2001). *Influencia de la Práctica del Deporte en la Adquisición de Habilidades Sociales en los Adolescentes*. Universidad de Oviedo.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23a ed.).
- Rios. M. (2015). *Propiciando las dimensiones social, corporal y cognitiva del ser humano a través de la educación física*. Universidad Pedagógica Nacional
- Rivera Mancebo, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Valenciano Valcárcel, J. (2020). Effect of the Sport Education Model on Prosocial Behavior in Primary Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, Volumen 15, número 46, pp. 561-674, NUEVOS RETOS Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA - CCD.
- Sánchez Lozano, J. M. (2018). *La psicología en el deporte y su impacto en la resolución de conflictos a través de la mediación*. Repositorio Digital de la UANL [tesis de maestría] ,
URI: <http://eprints.uanl.mx/19539/>.
- Sánchez, Y. (2020). *Representaciones sociales sobre la convivencia escolar en los profesores del colegio Gerardo Paredes*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sandoval, M. (2014). *Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento*.

Última década. Valparaíso. Chile

Secretaría de educación de Bogotá. (viernes 8 de febrero de 2019). Descripción-convivencia escolar.https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/descripcion-convivencia-escolar.

Síntesis del Capítulo 1: “Didáctica: concepto objeto y finalidad” del Ebook Didáctica General para psicopedagogos de Juan Mallart.

SmiPalacio, E., Alcalá Recuero, J., Muñoz Moreno, A., & Matos Duarte, M. (2020). Autocontrol, el antídoto contra la violencia en el deporte. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, ISSN 1886-8576, Vol. 15, N°. 3, pp. 135-139, URI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7718333>.

Tortosa, A. (2018). *El aprendizaje de habilidades sociales en el aula*, Universidad de Jaén, España.

Trucco, D. & Inostroza P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Naciones Unidas (CEPAL), Santiago.

Viscarra, T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. San Sebastián:

ANEXOS

Anexo 1

Entrevista semiestructurada. *Elaborada por Sánchez 2020.*

1. Contexto institucional y barrial

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución?

Durante ese tiempo ¿qué ha percibido en de la convivencia escolar?

Me podría hablar un poco del contexto social y cultural de los estudiantes ¿Cómo estas condiciones del contexto influyen en las relaciones que se al interior de la institución?

¿Cómo describiría un día en la institución cuándo estábamos en espacios presenciales?

2. Red de interrelaciones

¿Cómo describe las relaciones entre los estudiantes?

¿Cómo es el trato de los estudiantes hacia los docentes?

¿Cómo es el trato de los profesores hacia los estudiantes?

¿Cómo percibe la relación entre los docentes?

¿Ha tenido algún conflicto con un compañero de la institución?

¿Cómo lo tramitaron?

3. El conflicto y las normas como parte de la convivencia.

¿Mencione los que a su juicio son los principales conflictos que se presentan en la institución?

¿Qué aspectos considera usted los que propician estos estas situaciones?

¿Cómo tramitan los estudiantes sus conflictos?

4. La convivencia escolar y sus principales elementos.

¿Para usted que es la convivencia escolar?

¿Qué elementos considera en la convivencia escolar?

¿Qué fortalezas y debilidades tienen la convivencia escolar en nuestra institución?

¿Qué tan importante es la convivencia para los procesos escolares?

5. Rol del profesor en la convivencia escolar Desde su quehacer


¿Cuál considera es el rol del profesor en la convivencia escolar?

Vamos a colocar una situación hipotética, está una actividad con un grupo de estudiantes de repente dos de ellos empiezan a discutir y agredirse verbalmente ¿Qué haría usted en ese caso?

¿Cómo aprendemos a manejar estas situaciones?

¿Cuáles son nuestras herramientas para abordar estas situaciones?

Anexo 2

Observador		Institución		Universidad Pedagógica Nacional	
Espacio		Fecha		FEF - Lic. En Deporte	
Componente	<i>Empatía</i>		Descripción		
¿Reconocen y respetan la actitud de los demás frente a alguna situación?					
¿Hacen comentarios valorando el punto de vista de los demás?					
¿Intentan conocer los pensamientos de los demás?					
¿Ayudan a los compañeros a expresar sus pensamientos?					
Componente	<i>Asertividad</i>		Descripción		
¿Se expresan de forma respetuosa ante los demás?					
¿Respetan las opiniones de los demás?					
¿Expresan sus disgustos sin agredir los demás?					
¿Utilizan un vocabulario respetuoso y adecuado?					
Componente	<i>Comunicación</i>		Descripción		
¿Expresan coherentemente sus pensamientos y emociones sin timidez?					
¿Expresan sus sentires de forma efusiva?					
¿Permiten que los demás se expresen?					
¿Participan constantemente de las situaciones?					
Componente	<i>Autoestima</i>		Descripción		
¿Confían en sí mismos al momento de realizar algo?					
¿Hablan y actúan con propiedad de su personalidad?					
¿Toman positivamente las adversidades?					
¿Realizan comentarios negativos?					

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES

Instrumento de información			
Nombre		Institución	Universidad Pedagógica Nacional
Entrevistador		Fecha	FEF - Lic. En Deporte
Componente	<i>Empatía</i>	Descripción	
¿Sabe que es empatía? ¿Qué es?			
¿Cómo trata a los compañeros cuando están desanimados?			
¿Se ha imaginado en la situación o en los "zapatos" de otro?			
¿Cómo trata a sus compañeros cuando pasan una situación difícil?			
Componente	<i>Asertividad</i>	Descripción	
¿Sabe que es asertividad? ¿Qué es?			
¿Cómo se expresa ante sus compañeros cuando algo no le gusta?			
¿Dice groserías normalmente?			
¿Cómo se dirige a sus docentes?			
Componente	<i>Comunicación</i>	Descripción	
¿Sabe que es comunicación? ¿Qué es?			
¿Con cuántos compañeros le gusta dialogar?			
¿Cree que la comunicación es importante para mejorar la convivencia?			
¿Cómo es la comunicación entre sus compañeros?			
Componente	<i>Autoestima</i>	Descripción	
¿Sabe que es autoestima? ¿Qué es?			
¿Qué valora más en usted, los defectos o las cualidades?			
¿Afronta los problemas de forma positiva para solucionarlos?			
¿Qué cree que opinan sus compañeros sobre su compañía?			
Componente	<i>Inteligencia Emocional</i>	Descripción	
¿Sabe que es inteligencia emocional? ¿Qué es?			
¿Cómo maneja sus emociones fuertes?			
¿Reconoce las emociones de sus compañeros al verlos o escucharlos?			
¿Qué hace cuando usted o sus compañeros están mal emocionalmente?			



OBSERVACIONES

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES SOBRE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES

Instrumento de información			
Nombre	Institución		Universidad Pedagógica Nacional
Entrevistador	Fecha		FEF - Lic. En Deporte
Componente	<i>Empatía</i>	Descripción	
¿Qué cree que entienden por empatía los estudiantes?			
¿Como tratan a los compañeros que están desanimados?			
¿Hay estudiantes que demuestran empatía?			
¿Cómo tratan a los compañeros cuando pasan una situación difícil?			
Componente	<i>Asertividad</i>	Descripción	
¿Qué cree que entienden por asertividad los estudiantes?			
¿Cómo se expresan ante sus compañeros cuando algo no les gusta?			
¿Dicen groserías normalmente?			
¿Cómo se dirigen a ustedes como docentes?			
Componente	<i>Comunicación</i>	Descripción	
¿Qué cree que entienden por comunicación los estudiantes?			
¿Con cuántos compañeros se hablan normalmente los estudiantes?			
¿Cree que la convivencia escolar mejora con comunicación?			
¿Cómo se comunican normalmente los estudiantes?			
Componente	<i>Autoestima</i>	Descripción	
¿Qué cree que entienden por autoestima los estudiantes?			
¿Los estudiantes valoran más sus defectos o sus cualidades?			
¿Los estudiantes afrontan sus problemas de forma positiva?			
¿Cómo cree que se describen a sí mismos en cuanto a compañerismo?			
Componente	<i>Inteligencia Emocional</i>	Descripción	
¿Qué cree que entienden por inteligencia emocional los estudiantes?			
¿Cómo manejan las emociones fuertes?			
¿Cree que los alumnos reconocen el estado de ánimo de los demás?			
¿Qué hacen los estudiantes cuando están mal emocionalmente?			



OBSERVACIONES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

PROPUESTA DIDÁCTICA: SOCIALIZANDO JUGANDO



■ **Autores: Christian Andrés Pérez Amaya
Miguel Ángel Herrán Valero**

SOCIALIZANDO JUGANDO

¿QUÉ ES?



Es una propuesta didáctica alternativa de deporte, desarrollada en el contexto escolar, tomando como uno de sus elementos más importantes, el juego, sirviendo como medio de formación en otras áreas, tales como la socialización. Esta propuesta didáctica esta construida bajo las premisas del modelo de responsabilidad personal y social (MDRPS) de Hellison en 1983, para el fortalecimiento de las habilidades sociales (HS) propuestas por Tortosa en 2018.

Esta propuesta incluye tres (3) deportes de conjunto con pelota (vóley, baloncesto y futsal), deportes que irán de la mano con la progresión de los niveles del modelo y los componentes de las HS.

PROPOSITOS

Propósito Preferente

- Fortalecer las habilidades sociales en escolares a través de la practica de deportes colectivos mejorando procesos de convivencia y socialización.

Propósitos Específicos

- Conocer los componentes de las habilidades sociales y su significado.
- Poner en practica durante la clase las habilidades sociales.
- linteriorizar la importancia de las habilidades sociales para mejorar la convivencia.
- Transferir los conocimientos adquiridos sobre habilidades sociales a otros compañeros



POBLACIÓN



Esta propuesta esta dirigida a estudiantes de básica secundaria dentro del rango de edad (10-14 años), que según la OMS es la etapa de adolescencia temprana. Así como también va orientada a las poblaciones que requieran fortalecer sus procesos de convivencia a través del aprendizaje de habilidades sociales por medio del deporte escolar.

ROLES

Rol del estudiante

El rol del estudiante será el actor principal en la propuesta, por lo tanto deberá reconocer la importancia de su participación durante el proceso, siendo activa, reflexiva y de crecimiento personal para lograr una transferencia de lo aprendido a su contexto, conformando normas de convivencia y cumpliéndolas.

Rol del docente

El rol del docente deberá ser coherente con los propósitos de la propuesta didáctica, siendo reflexivo sobre su quehacer práctico, concibiendo las actividades deportivas como medio para fortalecer habilidades sociales y de esta forma mejorar la convivencia escolar, debe tener en cuenta la importancia de la experiencia guiada y la libertad del estudiante.





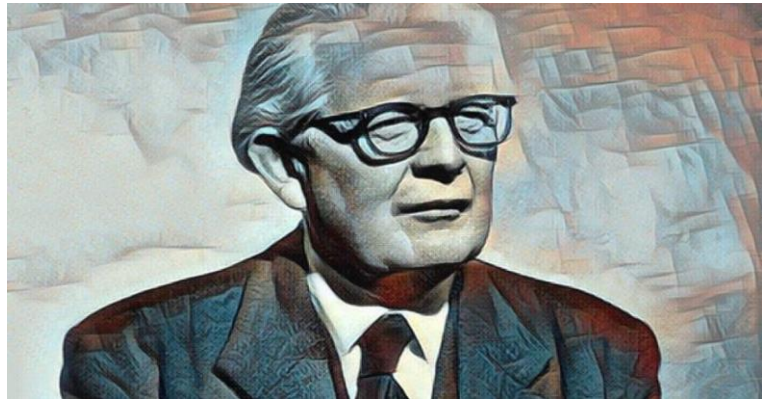
FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

En la fundamentación pedagógica se describe la corriente pedagógica y su relación con el proyecto educativo institucional del Colegio Diana Turbay, quien propicio el desarrollo de la propuesta didáctica, asumiendo el aprendizaje guiado y el constructivismo.

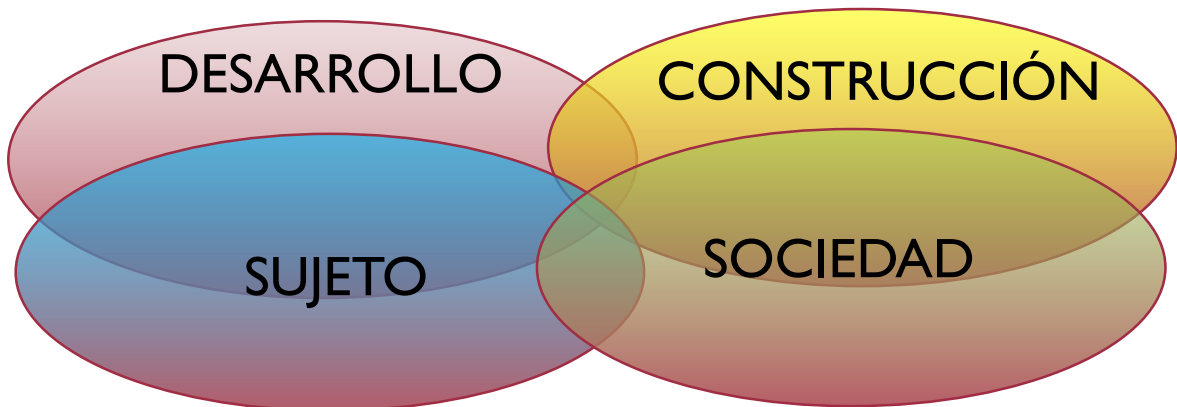
CORRIENTE PEDAGÓGICA

CONSTRUCTIVISTA

Aunque esta corriente se ha construido desde la edad antigua, hay ciertos pensadores y filósofos que han aportado a su evolución, tales como Kant



y Jean Piaget a quien se le atribuye finalmente esta corriente pedagógica. Esta teoría se basa en la idea de que las personas construyen sus conceptos de la realidad mediante la experiencia, y finalmente obtienen sus aprendizajes, con la intención que sean integrales y no solo cognitivos.



ARTICULACIÓN CON EL PEI

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El proyecto educativo institucional (PEI) del Colegio Diana Turbay desarrolla la teoría del aprendizaje significativo (AS) de Ausubel, siendo una teoría constructivista, por lo tanto articulamos la propuesta a que los aprendizajes partan de la experiencia del estudiante.



El AS se relaciona con el constructivismo en la medida en que el estudiante construye significados a través de sus experiencias, logrando construirse como un individuo social, que convive y actúa por el bien común.



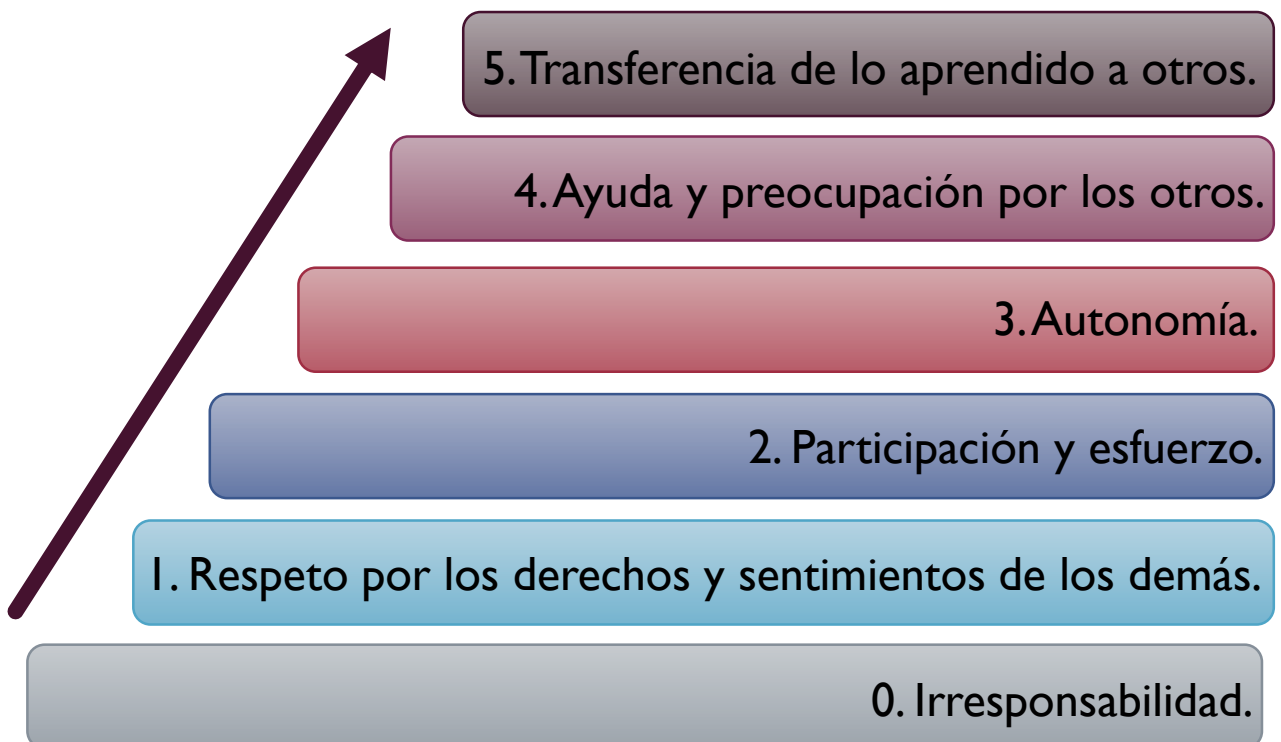
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

En la fundamentación metodológica se describe el modelo de responsabilidad personal y social, modelo bajo el cual se pensó la construcción de la propuesta, así como la estructura de la sesión de clase orientada por el mismo.

MODELO DIDÁCTICO

MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL MDRPS

Para el desarrollo de la propuesta didáctica, utilizaremos el modelo de Responsabilidad Personal y Social propuesto por Hellison en 1983, como sustento de la metodología. Este modelo didáctico plantea 5 niveles para la obtención de la responsabilidad social, los cuales son:




ESTRUCTURA DE LA SESIÓN

Adaptado de la estructura de sesión para el MDRPS de Hellison, se enfatiza en sus 4 partes principales:

- Toma de conciencia: Objetivos de sesión, normas y acuerdos.
- Responsabilidad en acción: Desarrollo de actividades para propender al objetivo.
- Encuentro de grupo: Reflexiones finales.
- Evaluación: Auto y coevaluación del desempeño.



 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE			
Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Diana Turbay
Grupo:	801	Docente:	Uriel
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 1	Fecha:	Hora:
Objetivo:			
Material:			
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
<i>Toma de conciencia</i>			
<i>Responsabilidad en acción</i>			
<i>Encuentro de grupo</i>			
<i>Evaluación</i>			
Observaciones			

Formato de sesión



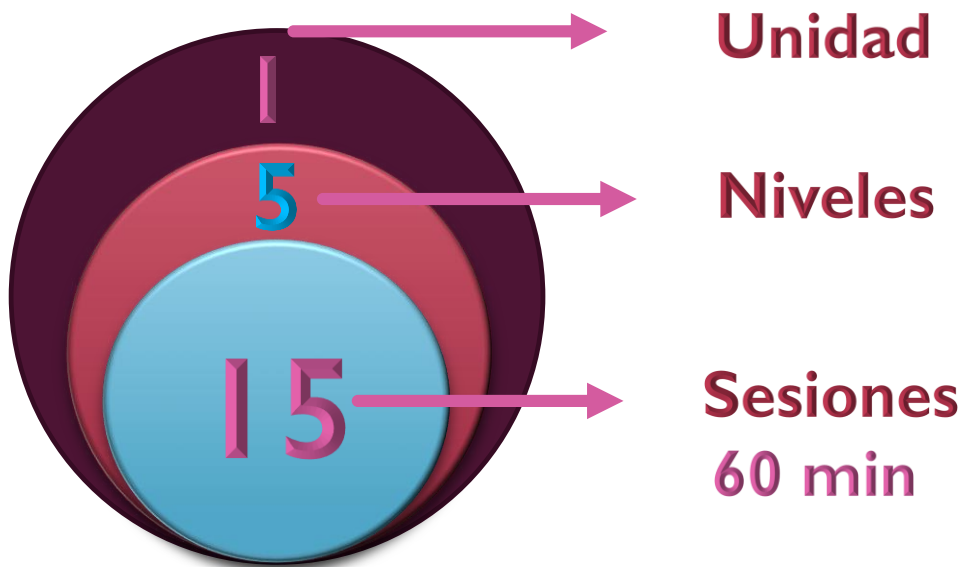
PERIODIZACIÓN

PROPUESTA DIDÁCTICA

La periodización de la propuesta recoge la temporalización de la práctica, así como la distribución de contenidos dentro de la planificación de las sesiones y sus estructuras con sus objetivos generales, específicos y actividades.

TEMPORALIZACIÓN

En un periodo de (5) semanas (niveles) con una intensidad (3) sesiones por semana, disponiendo de (60) minutos de tiempo por cada clase. También se puede agregar una sesión teórico-práctica al intermedio del proceso para fortalecer el aprendizaje.



La intencionalidad de la distribución semanal esta sugerida para llevarse a cabo de la siguiente manera:

Nivel por semana

L	M	W	J	V	S	D
SESIÓN		SESIÓN		SESIÓN		

PLANIFICACIÓN

PLAN GENERAL DE LA PROPUESTA (SOCIALIZANDO JUGANDO)

Sesión	Nivel Modelo	Componente HS	Objetivo nivel	Objetivo sesión	Actividad Gnral.	Estrategía	Deporte
1	Nivel 1: Respeto por los demás	Empatía	Aprender a respetar los derechos y sentimientos de los demás a través de la empatía.	Identificar los derechos de los demás.	Superficies de contacto con balón.	Dinámica de espejos.	<u>Voléy</u>
2				Reconocer que es la empatía y su importancia.	Recepciones de voleibol.	Juego de roles.	<u>Voléy</u>
3				Respetar a los demás mediante la empatía.	Pases de voleibol con técnica.	Cambios de equipo.	<u>Voléy</u>
4	Nivel 2: Participación y esfuerzo	Asertividad	Entender que la participación y el esfuerzo deben desarrollarse de forma asertiva.	Comprender la participación y el esfuerzo.	Remates y anotaciones.	Trabajo en equipo.	<u>Voléy</u>
5				Participar y esforzarse sin vulnerar al otro.	Partidos adaptados de voleibol	Premiación por punto.	<u>Voléy</u>
6				Actuar asertivamente al momento de cooperar.	Transportes de balón y pases.	Aprendizaje recíproco.	<u>Básquet</u>
7	Nivel 3: Autonomía	Comunicación	Adquirir autonomía mediante ejercicios de concertación y comunicación grupal.	Comprender que es la autonomía.	Lanzamientos de objetos.	Creación de reglas.	<u>Básquet</u>
8				Aprender a concertar.	Sobrepasar obstáculos con	Concertación.	<u>Básquet</u>
9				Ejercer la comunicación de manera autónoma.	Situaciones de juego.	Tiempos muertos.	<u>Básquet</u>
10	Nivel 4: Ayuda por los demás	Autoestima	Valorar la autoestima para recibir y dar ayuda.	Entender la importancia del autoestima.	Mini partidos de baloncesto.	Autocambio.	<u>Básquet</u>
11				Conocer las cualidades para poder ayudar	Control y pase.	Juego del profesor.	<u>Futsal</u>
12				Percibir el momento adecuado para ayudar.	Transportes y regates.	De alumno a maestro.	<u>Futsal</u>
13	Nivel 5: Transferencia de lo aprendido	Inteligencia Emocional	Entender las emociones propias y ajenas para transferir los conocimientos.	Respetar las emociones propias y ajenas.	Duelos individuales.	De oponente a compañero.	<u>Futsal</u>
14				Expresar las emociones de forma controlada.	Minipartidos de fútbol.	Inferioridad numérica.	<u>Futsal</u>
15				Ayudar emocionalmente a los otros.	Festival a cargo de los estudiantes.	Cómites de organización.	<u>Futsal</u>

En el plan de la propuesta se relacionan los niveles del modelo con los componentes de HS, así como sus objetivos, el deporte y su actividad central, como también la estrategia didáctica para la consecución de objetivos dentro de cada nivel.



ESTRATEGIAS

DIDÁCTICAS

Como eje fundamental del desarrollo de la propuesta didáctica se pensaron estrategias centrales para las sesiones, las cuales serán el medio para la consecución de objetivos, utilizando como eje central la autonomía del estudiante.

TIPOS DE ESTRATEGIAS



Instrucción directa.

Son instrucciones en la práctica deportiva con normas integradas para la concienciación de valores o habilidades sociales, guiadas por el docente.

Conversatorios

Son reuniones entre estudiantes durante la sesión de clase para la socialización, la síntesis de aprendizajes y la cooperación.



Reflexión analógica.

Son espacios para la consejería, guiados por el docente, en el cual se conversa con los estudiantes, respecto a las similitudes de la práctica deportiva con su vida cotidiana.



EVALUACIÓN ESCOLAR

El proceso de evaluación de la propuesta (Socializando Jugando) esta sujeto a la evolución y fortalecimiento de las HS de los estudiantes, así como la puesta en practica de las mismas para mejorar la convivencia.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Atendiendo a las preguntas (¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Para que?, ¿Cómo? Y ¿Cuándo evaluar?), se establecen los siguientes criterios para la evaluación del proceso educativo en los diarios de campo del educador:

- Comprende el significado de los componentes de HS.
- Pone en práctica el conocimiento sobre HS.
- Utiliza las HS para mejorar la convivencia.
- Adquiere conductas responsables.
- Contribuye al aprendizaje de los demás en HS.
- Transfiere lo aprendido en otros contextos.



INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

• Entrevista semiestructurada de HS

Basada en los 5 componentes de HS planteados por Tortosa, 2018, se desarrolla el instrumento con preguntas orientadoras para el diagnóstico de cada habilidad.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DE HABILIDADES SOCIALES				
Estafía Escolar - Proyecto de Investigación				
Nombre	Institución	Universidad Pedagógica Nacional		
Entrevistador	Fecha	FEF - Lic. En Deporte		
Componente	Empatía	Descripción		
<i>Preguntas Orientadoras</i>				
¿Reconocen y respetan la actitud de los demás frente a alguna situación?				
¿Hacen comentarios valorando el punto de vista de los demás?				
¿Intentan conocer los pensamientos de los demás?				
¿Ayudan a los compañeros a expresar sus pensamientos?				
Componente	Asertividad	Descripción		
¿Se expresan de forma respetuosa ante los demás?				
¿Respetan las opiniones de los demás?				
¿Expresan sus emociones sin agredir los demás?				
¿Utilizan un vocabulario respetuoso?				
Componente	Comunicación	Descripción		
¿Expresan coherentemente sus pensamientos y emociones sin timidez?				
¿Expresan sus sentimientos de forma efusiva?				
¿Permiten que los demás se expresen?				
¿Participan constantemente de las situaciones?				
Componente	Autoestima	Descripción		
¿Confían en sí mismos al momento de realizar algo?				
¿Hablan y actúan con propiedad de su personalidad?				
¿Toman positivamente las adversidades?				
¿Realizan comentarios negativos?				
Componente	Inteligencia Emocional	Descripción		
¿Reconocen emocionalmente la actitud de los demás?				
¿Expresan sus emociones de forma respetuosa y controlada?				
¿Controlan las emociones fuertes y las transmiten de forma calmada?				
¿Permiten que el estado de ánimo sea modificado por factores externos?				
OBSERVACIONES				

• Diario de campo

Basado en los 5 componentes de HS planteados por Tortosa, 2018, se desarrolla el instrumento con preguntas orientadoras para detectar el estado grupal e individual de habilidades sociales.

DIARIO DE CAMPO HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES				
Instrumento de Información				
Nombre	Institución	Universidad Pedagógica Nacional		
Entrevistador	Fecha	FEF - Lic. En Deporte		
Componente	Empatía	Descripción		
¿Los estudiantes comprenden que es la empatía?				
¿Cómo tratan a los compañeros cuando están desanimados?				
¿Los estudiantes demuestran actos de empatía?				
¿Cómo tratan algún compañero cuando está en situación difícil?				
Componente	Asertividad	Descripción		
¿Sabes que es asertividad? ¿La comprenden?				
¿Cómo reaccionan ante situaciones difíciles?				
¿Cómo es el vocabulario frente a los demás?				
¿Cómo se dirige a sus docentes?				
Componente	Comunicación	Descripción		
¿Qué comprenden por comunicación?				
¿Siempre dialogan con los mismo compañeros?				
¿Utilizan la comunicación para mejorar la convivencia?				
¿Ejercen una comunicación positiva?				
Componente	Autoestima	Descripción		
¿Sabe que es autoestima? ¿La comprenden?				
¿Los estudiantes valoran más sus defectos o cualidades?				
¿Los estudiantes afrontan de manera positiva sus problemas?				
¿Cuándo comparten los estudiantes demuestran autoestima?				
Componente	Inteligencia Emocional	Descripción		
¿Sabe que es inteligencia emocional? ¿La comprenden?				
¿Cómo reaccionan los estudiantes ante emociones fuertes?				
¿de qué forma reconocen las emociones de los demás?				
¿Cómo actúan frente a emociones negativas?				
OBSERVACIONES				

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

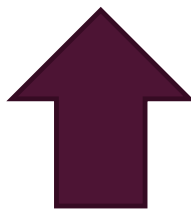
- Autoevaluación y coevaluación

En el cierre de la sesión de cada clase, posterior a la reflexión grupal se hacía una coevaluación y evaluación grupal, a través del gesto del pulgar de la mano, en donde el pulgar en dirección arriba era excelente y el pulgar en dirección abajo era regular, y partiendo de estas dos direcciones del pulgar se podía graduar la dirección del pulgar para determinar si se estaba mas cerca a un participación excelente o regular.

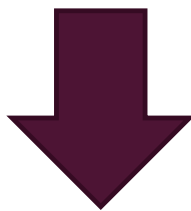
Evaluación



Pulgar



Excelente



Regular



SESIONES DE CLASE GRAFICAS

A continuación se presenta, la estructura y elaboración de la totalidad de sesiones (16), desarrolladas a lo largo del proceso educativo, incluyendo la sesión intermedia que se agrego durante el proceso, así como también la planimetría que fue usada para elaboración de actividades.

PLANIMETRÍA DE LA ACTIVIDAD

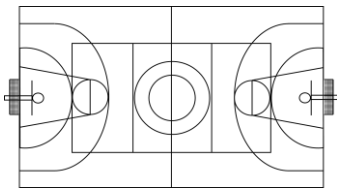
Para fortalecer el proceso de planeación para la consecución de objetivos se construyó este formato de planimetría, el cual pueden usar los docentes para la elaboración de actividades.

Planimetría	Nombre de la Actividad:	N°:	
Organización:	Objetivo Preferente:	Descripción Textual:	
	Descripción Gráfica:		
Materiales:	Objetivos específicos:		Consignas:
	Observaciones:		Variantes:

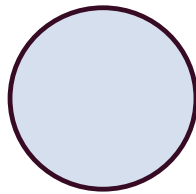
Además del nombre, objetivos y descripción, se incluye las consignas, variantes y recomendaciones para llevarla a cabo, así como también se especifica la organización y materiales requeridos para ella.

CONVENCIONES GRÁFICAS

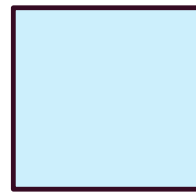
Zonas



Deportivas



Circulares

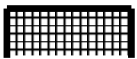


Cuadriláteras

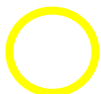


Prohibidas

Materiales



Arco



Aro



Balón



Cono



Globo



Lazo



Pelota



Platillo

Participantes



Equipo A



Equipo B



Guardameta



Juez



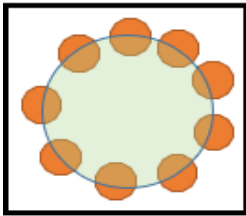
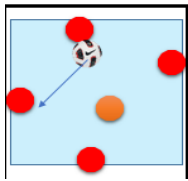
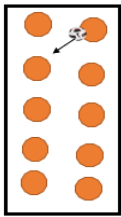
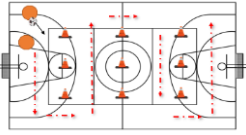
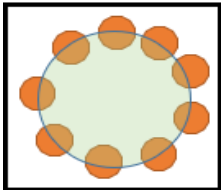
Moviéndose



Pasando



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Campo Multipropósito
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 1	Fecha:	26 de Agosto
		Hora:	6:30 a. m.
Objetivo: Aprender a respetar los derechos y sentimientos de los demás a través de la empatía (Identificar los derechos de los demás mediante dinámica de espejos en actividades sobre superficies de contacto).			
Material:	10 BALONES DE VOLEIBOL, 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Se realiza un círculo, presentación general, seguido explicamos el tema a tratar " la empatía", formulamos algunas preguntas entorno al significado de la empatía y les explicamos el deporte por el cual lo vamos hacer (Voleibol).		10 minutos
Responsabilidad en acción	Se forman grupos de 4 estudiantes, cada grupo tiene un balón, el primero ejercicios es pasar el balón a su compañero con el golpe de dedos, acá vamos explicando el dicho " ponerse en los zapatos de otro"En los mismos círculos se les indicara como pasar el balón con las diferentes partes (ante-brazo, dedos y palma)		10 minutos
	Se hicieron 8 filas una en frente de otra, debían pasar el balón de forma frontal con la fila de en frente, pero como era dinámica de espejos, si algun equipo dejaba caer el balón el otro debía hacer lo mismo.		10 minutos
	Se formaron los grupos iniciales y se delimito un camino en forma de "S" el objetivo era pasar por el camino delimitado realizando pases sin dejar caer la pelota utilizando cualquier parte del cuerpo, posterior a ellos se dificulto el ejercicio haciendolo todos con la misma parte del cuerpo.		10 minutos
Encuentro de grupo	En el encuentro de grupo se debía hacer aportes sobre las actividades realizadas con relación al respeto, pidiendo el balón para tener la palabra		10 minutos
Evaluación	Se les hizo una pregunta orientadora de como les había parecido la sesión y debían responder con un gesto, pulgar arriba o abajo.		5 minutos
Observaciones:			

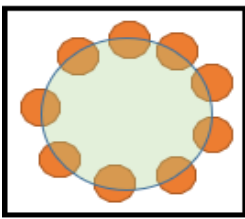
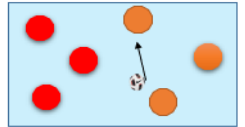
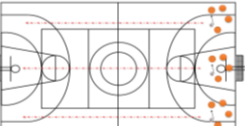
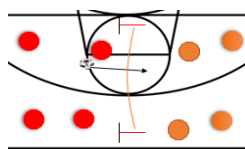
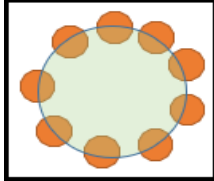
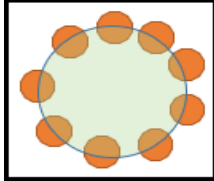


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Campo Multipropósito
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 2	Fecha:	29 de Agosto
		Hora:	8:30 a. m.
Objetivo: Aprender a respetar los derechos y sentimientos de los demás a través de la empatía (Reconocer que es la empatía y su importancia mediante juego de roles con recepciones de voleibol).			
Material:	10 BALONES DE VOLEIBOL, 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Circulo con los estudiantes, entrega de globos para inflarlos autonomamente, acto de memoria sobre la empatía y así aplicar la habilidad en la clase.		10 minutos
Responsabilidad en acción	Grupos de 4 o 5 con un globo para mantenerlo en el aire y ver en que momento pueden sumar un balón de voleibol adicionalmente al aire.		10 minutos
	Mantener dos objetos en el aire pasando y atrapando, luego el globo no se puede atrapar, pero se debe recepcionar con técnica de voleibol para de esta forma percibir la facilidad del globo.		10 minutos
	Ahora con solo el balón de voleibol se debe intentar recepcionar el balón de tal manera que un jugador del centro lo pueda atrapar, para así de esta manera cambiar de roles entendiendo la forma en la que queremos el balón en el centro.		10 minutos
Encuentro de grupo	Para finalizar la sesión, se hace el encuentro grupal, de tal forma que permita guiar la reflexión final en torno a las diferencias de manejar el globo y el balón y de esta forma comprender las diferencias en los demás para entenderlos.		10 minutos
Evaluación	Este día se evaluara la participación personal mediante el pulgar sobre su empatía.		5 minutos
Observaciones			

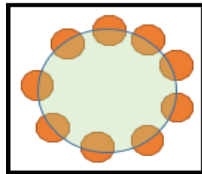
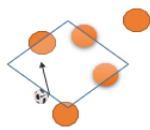
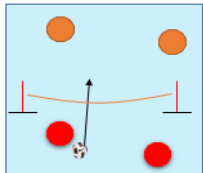
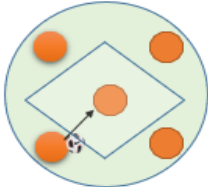
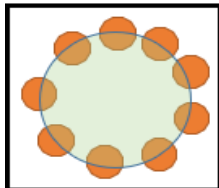
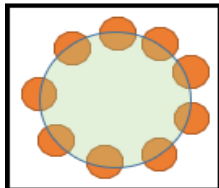


**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE**

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Hall del Colegio
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 3	Fecha:	31 de Agosto
		Hora:	11: 30am
Objetivo: Aprender a respetar los derechos y sentimientos de los demás a través de la empatía. (Respetar a los demás mediante la empatía mediante cambios de equipo en juegos de pases).			
Material:	10 BALONES DE VOLEIBOL, 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Momento de acuerdos y condiciones normativas con relación a la puntualidad y el respeto por la palabra como estrategia de empatía para entender que es asertividad.		10 minutos
Responsabilidad en acción	Juego 3vs3 manteniendo el balón arriba, la intención será no dejar caer el balón, el equipo que deje caer el balón deberá nombrar una cualidad de cada uno de sus rivales.		10 minutos
	En grupos de 4 deberán transportar el balón desde un extremo de la cancha al otro realizando técnicas de pase en voleibol, cada recorrido deben cambiar de equipos para conocer la dinámica de juego con otros compañeros.		10 minutos
	Se realizan mini partidos de 4vs4 a un solo punto, con la condición de que antes de poder atacar deben hacerle un pase al equipo rival.		10 minutos
Encuentro de grupo	Mediante el encuentro grupal en un círculo, se realizan las respectivas reflexiones sobre las sensaciones emocionales al cambiar de equipos y respetar la opinión de cada uno.		10 minutos
Evaluación	Esta sesión busca evaluar la participación grupal y opinión individual sobre todo el grupo.		5 minutos
Observaciones			



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

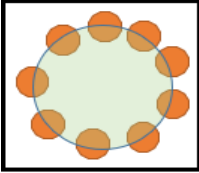
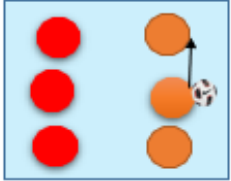
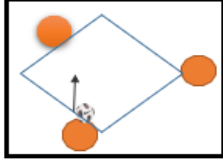
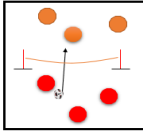
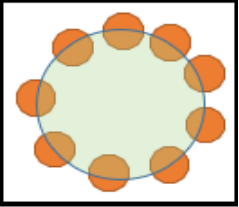
Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Hall del Colegio
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 4	Fecha:	05 de Septiembre
		Hora:	8:30 a. m.
Objetivo: Entender que la participación y el esfuerzo deben desarrollarse de forma asertiva. (Comprender la participación y el esfuerzo realizando trabajo en equipo en remates y anotaciones).			
Material:	10 BALONES DE VOLEIBOL, 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Explicación de la temática y preguntas sobre asertividad como hecho importante en el juego, memoria del concepto de empatía y demás. Explicación de remate y anotaciones.		10 minutos
Responsabilidad en acción	Grupos de 4 para hacer 3 pases y rematar al centro, el jugador que deje caer el balón, deberá cambiar con el jugador de relevo, pero si el jugador de ingresa deja caer el balón, podrán jugar los cinco, buscando la integración y el conflicto con el resultado.		10 minutos
	2v2 en partido pasando el balón sobre una cuerca que estará ubicada al largo de la cancha, buscando rematar al área rival para anotar, pero al final del ejercicio no ganará el equipo que haya anotado más veces sino el que allá rematado sin agresividad.		10 minutos
	Juego de la "olla" , buscando un pase adecuado para no hacer equivocarse al compañero, ya que la condición de ingresar al centro para recibir el remate es hacer un mal pase.		10 minutos
Encuentro de grupo	En el círculo final se hacen aportes sobre el acto de asertividad al momento de participar en el juego. y la relación con las actividades planteadas.		10 minutos
Evaluación	Evaluación individual del cuidado hacia los demás mediante el vocabulario.		5 minutos
Observaciones			



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Campo Multipropósito
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 5	Fecha:	07 de Septiembre
		Hora:	8:30 a. m.
Objetivo: Entender que la participación y el esfuerzo deben desarrollarse de forma asertiva. (Participar y esforzarse sin vulnerar al otro a través de premiación por punto en partidos adaptados).			

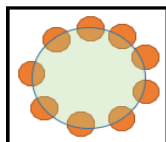
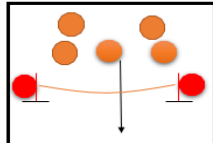
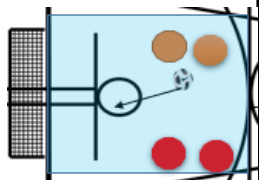
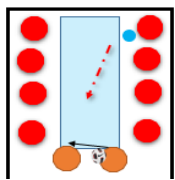
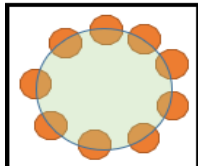
Material: 10 BALONES DE VOLEIBOL, 20 PLATILLOS

Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	En el círculo central se harán preguntas sobre asertividad y su relación con el concepto de no vulnerar a los demás.		10 minutos
Responsabilidad en acción	Se ubican 3 estudiantes al frente de otros tres en donde se van a enfrentar uno contra uno para no dejar caer el balón y los demás deben apoyar de forma asertiva a su representante.		10 minutos
	En grupos de 3 deben mantener el balón en el aire y rematar en dirección a otro compañero al contar hasta 5 pases, rematando en el sexto, pero al momento de rematar deben mencionar la palabra "perdón", ya que puede ir con frotaleza desmedida.		10 minutos
	Partido adaptado 3v3 en donde se premia a cada estudiante que anote un punto mediante la entrega de un dulce, pero este podrá dárselo al que use mejor vocabulario en el partido adaptado.		10 minutos
Encuentro de grupo	Círculo final, se les dará la palabra al que desea dar una opinión o comentario. Seguido se les explicará cómo se vio la participación de forma asertiva y se les explicará cómo lograron trabajar en equipo gracias a la asertividad.		10 minutos
Evaluación	Se les pidió a los estudiantes que dieran su perspectiva de la sesión con el pulgar		5 minutos

Observaciones

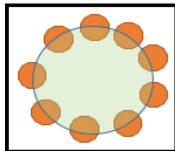
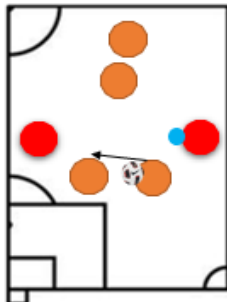
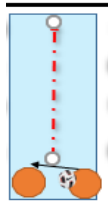
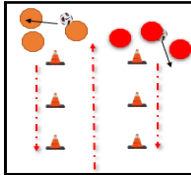
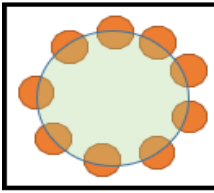
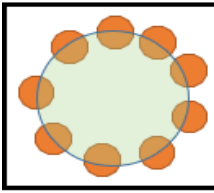


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Campo Multipropósito
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 6	Fecha:	12 de Septiembre
		Hora:	8:30 a. m.
Objetivo: Entender que la participación y el esfuerzo deben desarrollarse de forma asertiva. (Actuar asertivamente al momento de cooperar haciendo aprendizaje recíproco en transportes y pases de baloncesto).			
Material:	10 BALONES DE BALONCESTO, 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Se tomará conciencia de las habilidades sociales para la vida cotidiana relacionando el concepto de asertividad con la comunicación.		10 minutos
Responsabilidad en acción	Con un lazo, dos estudiantes deberán tomar cada extremo del lazo y realizar las ondas para que sus compañeros pasen por en medio del lazo, todo deberán pasar de la manera que mejor les quede, poco a poco se irá aumentando la dificultad.		10 minutos
	En un juego 2v2 habrá una zona de anotación, pero para anotar deben hacer pases de baloncesto que se van a ir enseñando, al momento de identificar los estudiantes que hacen mejor el pase, se les enviara a otros grupos para enseñarlo y de esta forma pueden anotar una sexta.		10 minutos
	Una pareja con un balón realiza pases de forma frontal por un "pasillo" en donde los demás los intentaran pinchar, pasando el balón a raz de piso para pasarlo a la fila de enfrente mediante comunicación teniendo cuidado de golpear a la pareja central.		10 minutos
Encuentro de grupo	Se reúnen a los estudiantes en un círculo, se les dará la palabra libremente. Se les preguntara como lograron ejercer la participación usando la comunicación.		10 minutos
Evaluación	En esta sesión se evalúa la asertividad individual mediante la dirección del pulgar.		5 minutos
Observaciones			

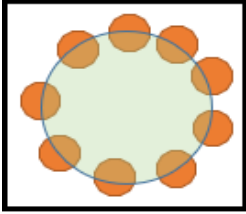
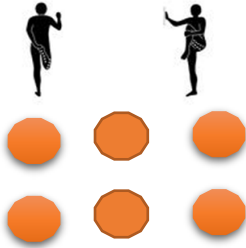
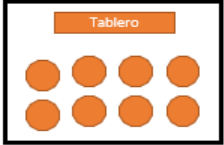
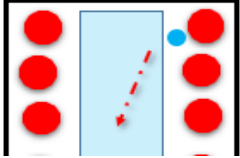
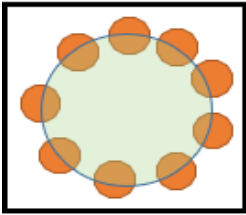


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Hall del Colegio
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 7	Fecha:	14 de Septiembre
		Hora:	8:30 a. m.
Objetivo: Adquirir autonomía mediante ejercicios de concertación y comunicación grupal. (Comprender que es la autonomía mediante creación de reglas en el lanzamiento de objetos).			
Material:	10 BALONES DE BALONCESTO, 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Se reúne al grupo, se les realiza algunas preguntas sobre la sesión anterior y se les explica el tema de la clase, que será autonomía como nivel del modelo.		10 minutos
Responsabilidad en acción	Equipos de 4v2, el equipo a deberá intentar lanzar el balón entre sí y el equipo rival deberá impactarlo en el aire con una pelota de caucho, después deberán hacer reglas para decir "por favor" y generar una acción en alguno del equipo rival.		10 minutos
	En parejas deberán lanzar objetos a un objetivo y luego avanzar con el balón para sumar tareas realizadas, mediante creación de reglas y normas de puntuar entre sí.		10 minutos
	Se enfrentarán dos equipos de 3 jugadores cada uno en donde un equipo le pondrá normas al otro equipo para que transporte el balón por la pista.		10 minutos
Encuentro de grupo	En el círculo final se encuentra el grupo para opinar y comentar sobre la autonomía y la comunicación. Se les preguntará como lograron concertar las reglas.		10 minutos
Evaluación	En esta sesión se evalúa la capacidad de escuchar a través de la dirección del pulgar.		5 minutos
Observaciones			

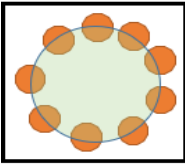
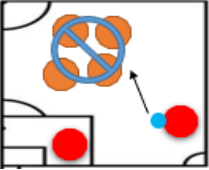
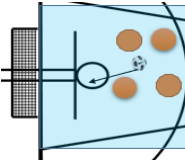
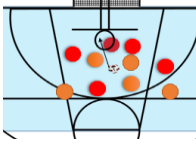
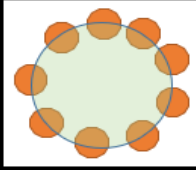


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Aula de clase
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	Intermedia	Fecha:	15 de Septiembre
		Hora:	6:30 a. m.
Objetivo: Reconocer las habilidades sociales mediante juegos en el aula para fortalecer el proceso de aprendizaje en la propuesta "Socializando Jugando".			
Material:	MARCADOR, TABLERO, PELOTA DE CAUCHO		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Explicación de la normatividad para ese día y explicación breve de las habilidades sociales que se están desarrollando en la propuesta "Socializando Jugando"		10 minutos
Responsabilidad en acción	Mediante el juego de adivinanzas se expondrá el concepto de empatía para colocarse en el papel de un personaje ánimado, explicando que ponerse en la situación de los demás se puede desarrollar la empatía.		10 minutos
	Mediante el juego de ahorcado se desarrollan los conceptos de asertividad y comunicación, para que comprendamos las mejores formas de dirigirnos a los demás.		10 minutos
	Mediante un juego de retos por equipos desarrollamos el autoestima y la inteligencia emocional, entendiendo que debemos asumir los retos con confianza y tener inteligencia emocional para poder apoyar a los demás, dependiendo de su estado emocional.		10 minutos
Encuentro de grupo	Al final de la sesión se buscaron similitudes de los juegos con las habilidades sociales y se realiza una síntesis en el tablero con la participación de todos.		10 minutos
Evaluación	Al final de la sesión los estudiantes deberán evaluarse a sí mismos y realizar una coevaluación mediante la dirección del pulgar.		5 minutos
Observaciones			



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Campo Multipropósito
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 8	Fecha:	19 de Septiembre
		Hora:	8:30 a. m.
Objetivo: Adquirir autonomía mediante ejercicios de concertación y comunicación grupal. (Aprender a concertar mediante el dialogo en el juego sobrepasando obstaculos con balón).			
Material:	10 BALONES DE BALONCESTO, 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Se reúne al grupo en un círculo se les formula algunas preguntas sobre la comunicación y que concepto tienen de esta. Se les explica el propósito de la sesión que vendría siendo la comunicación con la toma de decisiones autónomamente.		10 minutos
Responsabilidad en acción	Dos jugadores deberán ponchar a los demás, pero si un grupo concerta que hacer en la siguiente actividad, no podran ser ponchados y entablarán una conversación con los profes para definir el siguiente juego, cabe resaltar que si un jugador es ponchado debe ponchar.		10 minutos
	La intención es tener obstaculos al momento de lanzar para encestar, pero como se hizo una concertación con los estudiantes las normas pueden variar.		10 minutos
	Mini partidos con equipos de 5 jugadores a un punto, se crearán algunas reglas; no se permite contacto físico, no se permiten malas palabras... al final del juego el jugador que acepte sus errores autónomamente recibirá un reconocimiento.		10 minutos
Encuentro de grupo	En el encuentro final, se hablará sobre la el hecho de ejercer la comunicación autooamente y la importancia de la participación democrática para la vida.		10 minutos
Evaluación	Se les pidió a los estudiantes que dieran su perspectiva de la sesión con el pulgar		5 minutos
Observaciones			

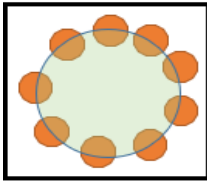
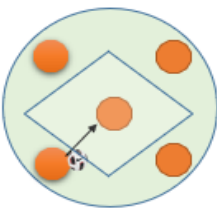
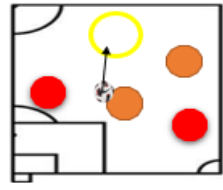
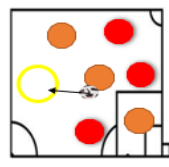
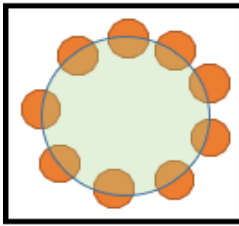
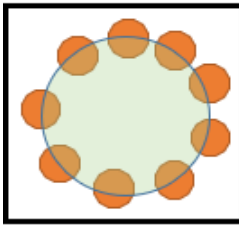


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Campo Multipropósito
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 9	Fecha:	21 de Septiembre
		Hora:	8:30 a. m.
Objetivo: Adquirir autonomía mediante ejercicios de concertación y comunicación grupal. (Ejercer la comunicación de manera autónoma mediante tiempos muertos en situaciones reales de juego).			
Material:	10 BALONES DE BALONCESTO, 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Se explicará la intención de que existan momentos de tiempo muerto para transformar las actividades autónomamente por parte de los estudiantes, eso sí, sin olvidar las demás habilidades.		10 minutos
Responsabilidad en acción	Se buscará circular por un camino, que los estudiantes irán modificando mediante la concertación.		10 minutos
	En dos grupos de 4 jugarán mini partidos, pero entre ellos deberán concretar 3 reglas para poder iniciar el juego. Durante el juego deben comunicarse entre el equipo propio y rival de forma correcta por el nombre y sin palabras negativas.		10 minutos
	Durante un juego de Rey de cancha los estudiantes deberán acordar tiempos muertos para evaluar la participación en el juego y tomar decisiones en cuanto a reglas y estrategias.		10 minutos
Encuentro de grupo	En el encuentro grupal, la idea es hacer reflexión sobre la afectación que pueden tener las decisiones propias en los demás, para que la creación y concertación sea justa.		10 minutos
Evaluación	En esta sesión se evalúa la concertación grupal mediante la opinión individual.		5 minutos
Observaciones			



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Hall del Colegio
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 10	Fecha:	26 de Septiembre
		Hora:	8:30 a. m.
Objetivo: Valorar la autoestima para recibir y dar ayuda. (Entender la importancia del autoestima mediante la dinámica de autocambio en minipartidos de baloncesto).			
Material:	10 BALONES DE BALONCESTO, 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	A través de la reunion en el circulo inicial, se establecerán normas teniendo en cuenta las habilidades anteriores y se explicará que es autoestima como habilidad a desarrollar.		10 minutos
Responsabilidad en acción	Grupos de 5 buscando sobrepasar al jugador central mediante el dribling los jugadores podrán hacer pases para no enfrentarse el jugador del centro deberá interceptar el balón par salir, si dura mas de 2 minutos tendra un reto establecido por el mismo estudiante, es decir deberá tener la autonomía de salir conociendo sus cualidades.		10 minutos
	En un partido 2v2 se encontrarán formas de anotar por los mismos estudiantes, buscando la asimilación de retos con confianza y si se dificulta la realización se podra abandonar ese grupo y buscar otro en donde haya más posibilidad de cumplir el reto, realizando un autocambio, conociendo las debilidades y defectos propios.		10 minutos
	En un partido 3v3 se encontrarán formas de anotar, pero ya no se podrá cambiar de grupo debido a la dificultad, los profesores insentivarán la participación y la valoración personal de cada estudiante para con los retos establecidos por cada grupo.		10 minutos
Encuentro de grupo	En el momento grupal, se hablará en el círculo la importancia de tener autoestima para recibir y dar ayuda, entendiendo las dificultades y capacidades de cada uno.		10 minutos
Evaluación	En está sesión se evalúa el autoestima individual mediante la dirección del pulgar.		5 minutos
Observaciones			



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Hall del Colegio
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 11	Fecha:	28 de Septiembre
		Hora:	11:30 a. m.
Objetivo: Valorar la autoestima para recibir y dar ayuda. (Conocer las cualidades para poder ayudar jugando a ser profesor en control y pase de futsal).			
Material:	10 BALONES DE FUTSAL , 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	En este momento se tomará conciencia de nuestras propias fortalezas y cualidades, determinando de que forma se podría ayudar a los demás.		10 minutos
Responsabilidad en acción	En este momento se empieza a desarrollar el futsal a través de pases y controles por un circuito de obstáculos, encontrando estudiantes que puedan enseñar a los demás.		10 minutos
	En un partido 4v4 no se puede quitar el balón, la única forma de disponer el balón es que el otro equipo equivoque un pase, si se puede obstaculizar el pase, buscando la movilidad del rival, también habrá un juez que determine la legalidad del juego.		10 minutos
	En un partido de 5v5 se dejará jugar libremente, teniendo en cuenta todo lo desarrollado en el proceso, así también habrán jugadores que sean directores técnicos de cada equipo para buscar la victoria.		10 minutos
Encuentro de grupo	En este momento, se hablará en el círculo sobre las formas en que todos pudimos enseñar algo o contribuir en las actividades.		10 minutos
Evaluación	En esta sesión se evalúa la participación individual en cuanto a las habilidades sociales.		5 minutos
Observaciones			



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Campo Multipropósito
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 12	Fecha:	29 de Septiembre
		Hora:	6:30 a. m.
Objetivo: Valorar la autoestima para recibir y dar ayuda. (Percibir el momento adecuado para ayudar mediante juego "De alumno a maestro" para desarrollar transportes y regates).			
Material:	10 BALONES DE FUTSAL , 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Se reúne al grupo, se les explica como indentificar un momento adecuado para brindar ayuda a su compañero y de que forma lo harian		10 minutos
Responsabilidad en acción	En parejas se ubican con balón atravezando el campo de conos en donde habrá un profesor siendo otro compañero, y de regreso van a cambiar de rol, buscando mejores formas de pasar el campo.		10 minutos
	Se enfrentaran 2vs2 en un campo de 5x5m , el objetivo será realizar 3 pases de forma consecutiva enfrentando a sus rivales, para que cada dos minutos haya un consejo por cada uno de los integrantes del duelo.		10 minutos
	Se Jugara "rey de cancha" en grupos de 4 jugadores en metegol con guardameta, mientras que el otro equipo sera el profesor de los dos equipos en juego.		10 minutos
Encuentro de grupo	En el grupo se buscará reflexionar sobre el autoestima para poder enseñar, ya que en la ultima sesión tienen que enseñar algo a otro curso.		10 minutos
Evaluación	Se les pidió a los estudiantes que dieran su perspectiva de la sesión con el pulgar.		5 minutos
Observaciones			

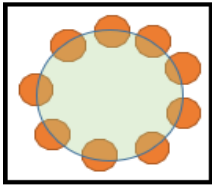
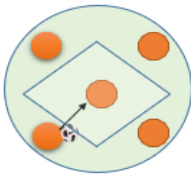
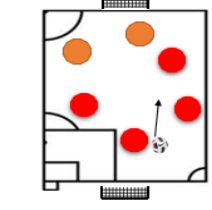
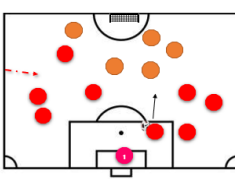
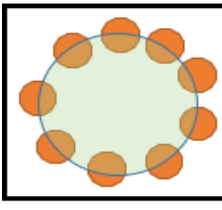


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Campo Multipropósito
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 13	Fecha:	03 de Octubre
		Hora:	8:30 a. m.
Objetivo: Entender las emociones propias y ajenas para transferir los conocimientos. (Respetar las emociones propias y ajenas mediante juegos "De oponente a compañero" en duelos individuales).			
Material:	10 BALONES DE FUTSAL , 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Se habla sobre todas las habilidades sociales vistas y la relación con la última que es la inteligencia emocional, para así llegar a acuerdos en el proceso que van a realizar la última clase, encontrando líderes por habilidad.		10 minutos
Responsabilidad en acción	2v2 defendiendo un arco, promoviendo los duelos individuales para de esta forma ir cambiando de equipo y que todos hayan compartido equipo con los otros 3 jugadores, permitiendo reflexionar por las emociones sentidas.		10 minutos
	Se realizan partidos en mitad de cancha 4vs4, al término de 3 minutos, los equipos cambiarán por otros equipos, generando, buscando afectar las emociones de los jugadores al no permitirles jugar ni usar la otra mitad del campo.		10 minutos
	En un partido de 5v5 habrá 2 jugadores comodines en las bandas, los cuales a través de una señal cambiarán de equipo automáticamente, buscando darles ventaja para anotar, y de esta forma controlar las emociones que genera esa regla.		10 minutos
Encuentro de grupo	Se confrontarán las emociones sentidas con las reglas impuestas por los docentes, demostrando que hay que tener control emocional y autorregularse ante la dificultad o los problemas.		10 minutos
Evaluación	En esta sesión se evalúa el control emocional.		5 minutos
Observaciones			

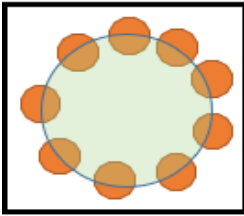
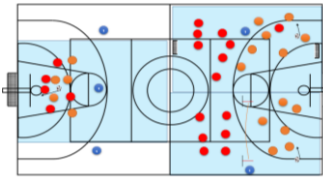
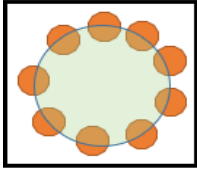
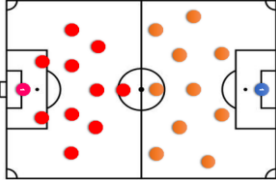
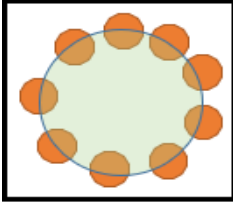
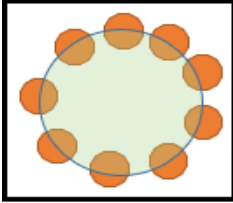


**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE**

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Campo Multipropósito
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 14	Fecha:	05 de Octubre
		Hora:	11:30 a. m.
Objetivo: Entender las emociones propias y ajenas para transferir los conocimientos. (Expresar las emociones de forma controlada mediante dinámicas de inferioridad numérica en minipartidos de futsal).			
Material:	10 BALONES DE FUTSAL , 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	En esta sesión se desarrollan partidos en inferioridad numérica, avisándole a los estudiantes para que gestionen sus emociones diciéndoles que el que pierda va a tener que brindar un refrigerio al curso 802 en el festival final.		10 minutos
Responsabilidad en acción	En el calentamiento se ubican 4v1, buscando la reflexión de los jugadores al entender la soledad de su otro compañero.		10 minutos
	Se forman equipos de 4v2 para un minipartido que pueda dificultar emocionalmente a el equipo en inferioridad numérica y de esta forma preguntarle a los demás que creen que sienten y de que formas los identificaron		10 minutos
	Rey de cancha, partidos de 9v5, por cada gol que hiciera un equipo le iba quitando un integrante al otro equipo, generando conflicto emocional ante la irregularidad.		10 minutos
Encuentro de grupo	En un círculo final se explica que el equipo que perdió no tiene que dar refrigerio, simplemente era para generar conflicto emocional y se hacen reflexiones sobre toda la clase y el proceso.		10 minutos
Evaluación	En este momento se evalúa la participación individual en todas las sesiones y la intención de cooperación en la última clase.		5 minutos
Observaciones			



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - LIC. EN DEPORTE

Institución:	Colegio Diana Turbay	Lugar:	Campo Multipropósito
Grupo:	801	Docente:	Uriel Rivera
Responsables: Christian Pérez y Miguel Herrán.			
Sesión:	N. 15	Fecha:	05 de Octubre
		Hora:	1:30 p. m.
Objetivo: Entender las emociones propias y ajenas para transferir los conocimientos. (Ayudar emocionalmente a los otros mediante comités de organización en un festival a cargo de los estudiantes).			
Material:	10 BALONES DE FUTSAL , 20 PLATILLOS		
Fases	Actividad	Gráfico	Tiempo
Toma de conciencia	Se reúne al grupo, se llegan a acuerdos y responsabilidades para realizar la clase deportiva a otro curso, en donde expliquemos habilidades sociales y se hacen comités de organización para el evento a cargo de los estudiantes.		10 minutos
Responsabilidad en acción	Distribución de comités por estaciones deportivas, 3 estaciones (una por deporte), los estudiantes cumplen roles de guías, jueces y moderadores de las conductas.		10 minutos
	Se hace una pausa intermedia en donde podamos reflexionar sobre las estrategias, conductas y relación del deporte con las habilidades, espacio guiado por los estudiantes.		10 minutos
	Se realiza un "mini-campeonato" se divide el campo en 4 partes iguales , se realizan partidos de 3 minutos y se rotan los equipos, el equipo que realice la mayor cantidad de puntos ganará, pero también deberá demostrar habilidades sociales.		10 minutos
Encuentro de grupo	Se reúnen los estudiantes de los dos grupos en el aula, buscando hacer un compartir y los estudiantes de 801 harán reflexiones sobre lo ocurrido en clase para sus compañeros de 802.		10 minutos
Evaluación	Se les pidió a los estudiantes que dieran su perspectiva de la sesión con el pulgar		5 minutos
Observaciones			

CONCLUSIONES

- La complejidad de las actividades debe estar adaptada a las capacidades de cada estudiante para que sea incluyente la práctica.
- La consejería por parte del docente es importante para el aprendizaje de habilidades sociales.
- Algunas practicas deportivas por si solas, no ayudan al fortalecimiento de habilidades sociales, por lo tanto el docente tener una intencionalidad para su obtención.
- El desarrollo de propuestas alternativas de este tipo, deben estar apoyados por un grupo interdisciplinar de profesionales y aprobados por el contexto familiar y educativo de los estudiantes.
- El MDRPS aporto desde la elaboración de sesiones, pero que la progresión de sus niveles se vio modificada por la misma práctica y población, en donde los niveles 2 y 4 estuvieron presentes en todas las clases y los 1, 3 y 5 fueron los más influyentes.
- Los niveles del modelo de responsabilidad personal y social requieren de diferentes intensidades horarias para su concreción, dependiendo de la población.

REFERENCIAS

Araya, V.; Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: Orígenes y perspectivas*. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental.

Romero, F. (2009). *Aprendizaje significativo y constructivismo*. Andalucía. Revista digital para profesionales de la enseñanza.

Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas*. México. Fondo de cultura económica.

Vizcarra, T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. San Sebastián. Universidad del país vasco.

Tortosa, J. (2018). *El aprendizaje de habilidades sociales en el aula*. España. Universidad de Jaén.

Bernardino, J. et al. (2016). *El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes*. Murcia. Revista digital del centro del profesorado Cuevas-Olula.

Pérez, C. & Herrán, M. (2022). *Socializando Jugando: Propuesta didáctica en deporte para el fortalecimiento de habilidades sociales en escolares del Colegio Diana Turbay*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

AGRADECIMIENTOS



Agradecimientos sinceros a todas las personas que hicieron posible desarrollar la propuesta Socializando Jugando para el fortalecimiento de habilidades sociales en escolares del Colegio Diana Turbay.

VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Validación de instrumentos

Escala tipo Likert

1	2	3	4	5
En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo


Teniendo en cuenta la anterior escala indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Instrumento: Propuesta didáctica "Socializando Jugando" (SJ)

Es clara la información sobre que es la propuesta SJ	5
Los propósitos corresponden a la finalidad de la propuesta SJ.	5
Los roles de la población y la descripción de la misma son claros.	4
La fundamentación pedagógica y metodológica son coherentes con la propuesta SJ.	5
La periodización de la propuesta es lo suficientemente coherente con los propósitos.	5
Las estrategias didácticas son viables para la consecución de propósitos.	4
La evaluación permite tener información sobre la evolución de las habilidades sociales.	4
La estructura y sesiones de clase son coherentes con la propuesta SJ.	5
Las referencias están completas y bien estipuladas.	5

Observaciones y/o recomendaciones
Tener plan opcional sujeto a los cambios que se presentan acordes al planteamiento inicial de propósitos.

Validación del experto

Nombre completo	William Uriel Rivera Camacho
Título profesional	Lic. En Edu. Física Mg. en Educación
Ocupación	Docente
Teléfono	3114696809
Correo	Wurivera12@gmail.com
Fechas de revisión	10/05/2022; 16/05/2022; 25/08/2022
Fecha de validación	25/08/2022
Firma	

Basado en: <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/>

Anexo 7



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señores:
PADRES DE FAMILIA Y/O ACUDIENES 801
Colegio Diana Turbay
Bogotá D.C.

Cordial saludo.

Por medio de la presente nos permitimos solicitar su autorización y consentimiento para la participación de _____ en el desarrollo del proyecto de grado de los investigadores Universitarios Christian Pérez y Miguel Herrán de la licenciatura en deporte de la Universidad Pedagógica Nacional, proyecto avalado institucionalmente por el Colegio Diana Turbay.

AUTORIZACIÓN

Yo _____ como representante legal de _____, **autorizo** para que participe del proyecto “Socializando y Jugando” en deportes de pelota para el fortalecimiento de habilidades sociales, durante 15 sesiones de clase, proceso mediante el cual se desarrollarán temáticas sobre valores y habilidades sociales a través del juego. Cabe resaltar que las practicas se desarrollarán en la clase de educación física con la aprobación del profesor de este espacio, pero que la velación por la integridad y el cuidado de los alumnos estará a cargo de los investigadores durante la sesión de clase del proyecto, siempre y cuando estos acaten las recomendaciones y directrices en cuanto a la organización, la seguridad, el autocuidado y el respeto por las normas.


NOMBRE DEL R. LEGAL: _____

C.C.: _____ FIRMA: _____

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

T.I.: _____ FIRMA: _____

*Universidad Pedagógica Nacional – FEF – Lic. En Deporte “Énfasis Escolar”.
Licenciados en formación: Christian Pérez, Tel: 3102657858; Miguel Herrán, Tel: 3042108071.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RECONOCIDA POR EL GOBIERNO NACIONAL</small>	FOMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No.

_____ expedida en _____, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA _____

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FOMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No.
 _____ expedida en _____, representante legal del menor
 _____, identificado con T.I. NUIP No.

_____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).



COLEGIO DIANA TURBAY IED
Comunidad Educativa Forjadora de Seres Responsables

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
Resolución de Aprobación 057 de 16/12/2015 DANE 111001041611 NIT 900939018-8

Bogotá, 25 de agosto de 2022

CSIDT-143-22

Estudiante

CHRISTIAN ANDRÉS PÉREZ AMAYA

Universidad Pedagógica Nacional

Asunto: Respuesta radicado DT-2022-045

Cordial Saludo.

Dando su respuesta a su solicitud, le informo que se concede aval para iniciar su proyecto de grado “Propuesta pedagógico-didáctica para el fortalecimiento de habilidades sociales y procesos de convivencia escolar” .

Atentamente,

MAYORY GARCÍA RODRÍGUEZ

Rectora

DIARIO DE CAMPO HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES

		Instrumento de información	
<i>Sesión</i>	<i>Institución</i>		Universidad Pedagógica Nacional
<i>Observador</i>	<i>Fecha</i>		FEF - Lic. En Deporte
Componente	<i>Empatía</i>		Descripción
¿Los estudiantes comprenden que es la empatía?			
¿Cómo tratan a los compañeros cuando están desanimados?			
¿Los estudiantes demuestran actos de empatía?			
¿cómo tratan algún compañero cuando está en situación difícil?			
Componente	<i>Asertividad</i>		Descripción
¿Saben que es asertividad? ¿La comprenden?			
¿Como reaccionan ante situaciones difíciles?			
¿Cómo es el vocabulario frente a los demás?			
¿Cómo se dirige a sus docentes?			
Componente	<i>Comunicación</i>		Descripción
¿Qué comprenden por comunicación?			
¿Siempre dialogan con los mismos compañeros?			
¿Utilizan la comunicación para mejorar la convivencia?			
¿Ejercen una comunicación positiva?			
Componente	<i>Autoestima</i>		Descripción
¿Sabe que es autoestima? ¿La comprenden?			
¿Los estudiantes valoran más sus defectos o cualidades?			
¿Los estudiantes afrontan de manera positiva sus problemas?			
¿Cuándo comparten los estudiantes demuestran autoestima?			
Componente	<i>Inteligencia Emocional</i>		Descripción
¿Sabe que es inteligencia emocional? ¿La comprenden?			
¿Cómo reaccionan los estudiantes ante emociones fuertes?			
¿De qué forma reconocen las emociones de los demás?			
¿Cómo actúan frente a emociones negativas?			

OBSERVACIONES

Anexo 11



Matriz de caracterización Entrevistas iniciales

Elaborado por: Christian Pérez y Miguel Herrán

Estudiante 1		
Transcripción	Interpretación	Características
Empatía		
Asertividad		
Comunicación		
Autoestima		
Inteligencia emocional		

Anexo 12

Matriz de análisis de HS en entrevistas a estudiantes

Elaborado por Christian Pérez y Miguel Herrán

EMPATÍA

Estudiante #1: Antes de la propuesta didáctica Socializando Jugando, la estudiante desconocía el concepto de empatía, ahora tiene un acercamiento a este concepto como consideración por los demás. En cuanto a las acciones empáticas, ahora describe un aumento de actos de empatía que antes de la propuesta. Antes no había pensado en ponerse en la situación de otros, y ahora se imagina en la situación de otros, le faltaba empatía y ahora la ejerce. También encontró utilidad en la empatía como una forma de medir las acciones en consideración con los demás.

Estudiante #3: Antes de la propuesta desconocía el concepto, aunque lo relacionaba con respetar, ahora tiene un acercamiento al concepto y lo relaciona con ponerse en los “zapatos” de otro. Siempre tuvo actos de empatía, aunque ahora busca conocer la situación de los demás, demostrando un aumento en los actos de empatía. Siempre se ha imaginado en la situación de otros. Siempre vio utilidad en la empatía para respetar, pero encontró utilidad en la empatía para entender las situaciones de los menos beneficiados.

Estudiante #5: Antes de la propuesta había un desconocimiento por el concepto de empatía, ahora hay un acercamiento al concepto, con la colaboración y ponerse en los “zapatos” de otro. Antes mencionaba que aconsejaba compañeros, ahora anima y los ayuda a mejorar también, denotando un aumento en los actos de empatía. Siempre sostuvo que se imaginaba en la situación de los otros, demostrando tener empatía. Encontró utilidad en la empatía, para ayudar y entender situaciones de los menos beneficiados.

Estudiante #7: Antes de la propuesta, desconocía el concepto de empatía, después de ella, tuvo un acercamiento al concepto, como ponerse en los “zapatos de los demás”. Al inicio como acciones empáticas animaba y alentaba a sus compañeros, al final manifestó que también los aconsejaba, denotando un aumento en actos de empatía. En las dos entrevistas siempre se imaginó en la situación de los demás, denotando buena empatía siempre. Al final encontró utilidad en la empatía como ayudar a mejorar a los demás.

Estudiante #9: Antes de la propuesta desconocía que era empatía, ahora tiene un acercamiento al concepto, y lo relaciona con ponerse en los “zapatos” de los demás o ayudar. Al inicio manifestó apoyo, compañía y

Estudiante #2: Antes de la propuesta desconocía el concepto de empatía, ahora lo relaciona con ponerse en los “zapatos” de otro, demostrando un acercamiento al concepto. Sus acciones empáticas no cambiaron mucho, siempre tuvo actos de empatía. Siempre sostuvo que se imaginaba en la situación de otros.

Estudiante #4: Antes de la entrevista desconocía el concepto de empatía, ahora tiene un acercamiento al concepto y lo relaciona con la colaboración. Siempre tuvo acciones empáticas, pero ahora menciona que le preocupa saber cómo se encuentra el prójimo, denotando aumento en los actos de empatía. Ahora se imagina en la situación de otros, antes de la propuesta manifestaba que no. Encontró utilidad en la empatía como demostrar ayuda.

Estudiante #6: Antes de la propuesta desconocía que era empatía, ahora tiene un acercamiento al concepto como respetar. Siempre se preocupó por los demás, pero no sabía que más hacer, denotando siempre pocos actos de empatía. Antes de la propuesta dijo que no se imaginaba en la situación de los demás, ahora sí, por lo tanto, mejoro su empatía.

Estudiante #8: Antes de la propuesta había un desconocimiento por el concepto, pero después hubo un acercamiento al concepto de empatía como una forma de comprensión por los demás. Siempre tuvo actos de empatía, pero al final agrego conductas como cooperar dar consuelo y tiempo a los demás, marcando un aumento en los actos de empatía. También afirmo siempre imaginarse en la situación de los demás, teniendo empatía y mejorándola. Al final encontró en la empatía utilidad, para entender los errores de los demás.

Estudiante #10: Antes de la propuesta desconocía el concepto. Posterior a ella tuvo un acercamiento con el concepto en cuanto a ser buena persona.

consejo a sus compañeros, al final agrego el acto de brindar soluciones, siempre tuvo actos de empatía, pero al final aumento. Siempre menciono que se ha imaginado en la situación de otros, teniendo empatía siempre. Encontró utilidad en la empatía para ayudar.

Siempre tuvo actos de empatía. Siempre manifestó imaginarse en la situación de otros.

Interpretación final sobre empatía

En cuanto al conocimiento sobre empatía, en todos los casos hubo un acercamiento al concepto después de la propuesta, así como en su mayoría también aumento el reconocimiento de las formas en las que se puede tener actos de empatía, a su vez, la mayoría de estudiantes manifestó después de la propuesta que ahora tienen en cuenta la situación de los otros, o como la mayoría reconoce la empatía, “ponerse en los zapatos del otro”. Por otra parte, luego de la participación en la propuesta “Socializando Jugando” la mayoría de estudiantes entendía la empatía como una forma de colaborar, cooperar o ayudar a los demás, teniendo consideración por la condición del prójimo. Para finalizar, casi todos los estudiantes entrevistados, posterior a su participación en la propuesta, encontraron utilidad en la empatía para tener acciones por los demás, en donde se destaca la capacidad de ayudar y entender al otro.

ASERTIVIDAD

Estudiante #1: Debido a la participación en la propuesta didáctica, la estudiante paso de desconocer el concepto a tener un acercamiento al concepto como “acto de decir”. Antes de la propuesta, menciono que se ponía brava y no hablaba, ahora tiene más asertividad con una intensión por no agredir a los demás al momento de expresarse. Hubo siempre uso de vocabulario inadecuado y también siempre asertividad con docentes también, aunque agrego la palabra “respeto” al dirigirse a ellos, mejoro el asertividad con docentes, también reconoce utilidad en el asertividad como decir las cosas en el momento correcto.

Estudiante #2: Antes de la propuesta desconocía el concepto de asertividad, ahora lo relaciona con la expresión, teniendo un acercamiento al concepto. Al inicio de la propuesta no demostró como era su asertividad y al final decía expresarse de forma normal, demostrando siempre tener asertividad. Antes de la propuesta menciono que usaba groserías a veces y al final menciono que, si las utilizaba normalmente, expresando un aumento en el uso de vocabulario inadecuado. Expresó siempre tener asertividad con docentes, pero al final de la propuesta menciono que era adecuada con ellos, encontrando utilidad en el asertividad como adecuarse a los otros.

Estudiante #3: Siempre tuvo conocimiento del concepto, pero al final de la propuesta tuvo un acercamiento al concepto, ampliando su visión de él. Siempre tuvo poco asertividad al mencionar que le ofende que no lo escuchen, incluso al inicio de la propuesta no menciono como era su forma de expresar. Siempre uso vocabulario inadecuado. Aseguro siempre tener asertividad con docentes, al inicio dijo que se dirigía con respeto y al final de la propuesta dijo que de buena manera.

Estudiante #4: Antes de la propuesta desconocía el concepto de asertividad, ahora tiene un acercamiento al concepto diciendo que es expresarse adecuadamente. Siempre tuvo asertividad diciendo ser cordial y expresarse con respeto. Manifestó que siempre usaba vocabulario inadecuado. Expreso siempre tener asertividad con docentes, pero como acto reciproco. Encontró utilidad en el asertividad, como decir las cosas de manera adecuada.

Estudiante #5: Antes desconocía el concepto de asertividad, pero después de la propuesta lo relaciono con hablar bien, denotando un acercamiento al concepto. Al inicio de la propuesta menciono ser grosera y gritar, ahora menciona ser sincera y respetuosa, demostrando un mejoramiento en el asertividad. Siempre sostuvo que decía bastantes groserías, es decir siempre uso vocabulario inadecuado.

Estudiante #6: Antes de la propuesta desconocía el concepto de asertividad, ahora tiene un acercamiento al concepto como el hecho de decir las cosas. Antes de la propuesta dijo que reaccionaba con rabia ante disgustos, ahora menciono que no se expresa y se aleja, denotando siempre poco asertividad. Siempre menciono no usar groserías, por lo tanto, nunca usa vocabulario inadecuado. A los docentes se dirige bien, y al final menciono que, con respeto, denotando un mejoramiento en el asertividad con docentes.

Siempre tuvo asertividad con docentes, pero la definía como acto reciproco. Encontró utilidad en el asertividad para hablar bien.

Estudiante #7: Antes de la propuesta desconocía el concepto de asertividad, ahora tuvo un acercamiento al concepto relacionándolo con se concretó y la atención a los demás. Ante disgustos alza la voz y dice ser grosero, denotando siempre poco asertividad. Al inicio de la propuesta afirmo usar groserías, pero al final menciono que a veces las usaba, marcando una pequeña disminución en el uso de vocabulario inadecuado. Siempre afirmo dirigirse bien a sus docentes, pero al final menciono que también les prestaba atención, denotando un mejoramiento en el asertividad con docentes. Al final encontró utilidad en el asertividad como ser concreto.

Estudiante #8: Antes de la propuesta conocía el concepto, y lo relacionaba con hablar, posterior a ella tuvo un acercamiento al concepto como un acto de no insultar. Ante disgustos se ponía bravo y no expresaba nada, denotando siempre poco asertividad. Siempre dijo usar groserías, marcando que siempre uso vocabulario inadecuado. Ante docentes dijo dirigirse de buena forma, pero agrego una condición de no insultar, denotando un mejoramiento en el asertividad con docentes. Al final de la propuesta encontró utilidad en el asertividad como tener equilibrio en las conversaciones.

Estudiante #9: Antes y después de la propuesta mostro desconocimiento por el concepto de asertividad, lo cual denoto poco o nulo acercamiento al concepto de asertividad. Al inicio manifestó que prefería no expresar sus disgustos y al final menciono que, si los expresaba y también sus pensamientos, denotando aumento en el asertividad. Al principio y al final manifestó uso de groserías, por lo tanto, siempre uso vocabulario inadecuado. Siempre manifestó respeto hacia docentes es decir siempre hubo asertividad con docentes. Al final encontró utilidad en el asertividad para expresar pensamientos.

Estudiante #10: Siempre tuvo conocimiento del concepto de asertividad, pero al final lo menciono como hablar o decir respetuosamente, denotando acercamiento en el concepto. Siempre tuvo mala asertividad para expresar disgustos por su ira. Siempre menciono usar groserías, por lo tanto, siempre uso vocabulario inadecuado. Ante sus docentes se dirigía con cuidado, posterior a la propuesta menciono hacerlo con respeto, demostrando una mejora en el asertividad con docentes. Al final encontró utilidad en el asertividad para decir respetuosamente las cosas.

Interpretación final sobre asertividad.

En cuanto al conocimiento del concepto de asertividad, la mayoría de estudiantes tuvo un mayor acercamiento con este concepto, que el que tenían antes de su participación en la propuesta, describiendo el asertividad como expresión, decir adecuadamente o evitar insultos en la comunicación. Por otra parte, las entrevistas dieron cuenta de que el asertividad en estudiantes es una de las habilidades que mejoraron menos y que no logro mejorarse en gran medida, ya que cinco estudiantes siempre expresaron ser poco asertivos y los demás, si bien tenían algo de asertividad, no lograron mejorar sus formas de expresarse. En cuanto al asertividad con docentes, se demostró en las entrevistas que todos los estudiantes tenían asertividad con sus profesores e incluso llego a percibirse un mejoramiento en ese componente. Un dato no menor en el asertividad hacia docentes es el hecho de que dos estudiantes fueron enfáticos y catalogaron como un acto reciproco el asertividad con sus docentes, denotando una visión muy horizontal para con sus maestros, alejando un poco la visión de dirigirse con asertividad hacia los profesores, solo por el hecho de serlo. Con relación al uso de vocabulario inadecuado, la mayoría de estudiantes expreso en las entrevistas el uso de groserías, demostrando que el vocabulario de este tipo hace parte de la forma en que se expresan los estudiantes, sin importar su intencionalidad o situación. Para finalizar con el componente de asertividad, las entrevistas arrojaron el dato de que al finalizar la propuesta los estudiantes encontraron utilidad en esta habilidad, ya sea para expresar pensamientos o decir las cosas respetuosa y adecuadamente, denotando también que el asertividad se adecua según el receptor del mensaje.

COMUNICACIÓN

Estudiante #1: Antes de la propuesta entendía la comunicación como hablar con la gente, ahora conoce el concepto como comunicar a personas y lo relaciona con el dialogo, demostrando un acercamiento al concepto. Su interacción paso de gustarle hablar con dos compañeros a mencionar el gusto de comunicarse con tres amigas, teniendo un aumento en la integración social. De igual manera afirmo siempre que la comunicación si mejora la

Estudiante #2: Antes de la propuesta desconocía el concepto de comunicación, posterior a ella tuvo un acercamiento con el concepto, relacionándolo con la convivencia. Al inicio de la propuesta le gustaba comunicarse con dos compañeros, al final menciono que eran tres, marcando un aumento en la integración social. Siempre afirmo que la comunicación si mejora la convivencia. Afirmaba que la comunicación en el curso era neutral y

convivencia durante todo el proceso. Al inicio menciono que la comunicación en el curso no era buena por actos de agresividad e irrespeto verbal, al final menciono que la comunicación a veces era buena, denotando que la comunicación mejoro un poco. Después de la propuesta encontró utilidad en la comunicación como mecanismo de resolución de conflictos.

Estudiante #3: Antes de la propuesta desconocía el concepto, aunque lo relaciono con decir, ahora conoce el concepto y lo relaciono con hablar bien y lo catalogo como fluctuante, demostrando un acercamiento al concepto. Al inicio de la propuesta afirmo que le gustaba comunicarse con 5 compañeros, al final de la propuesta menciono gustarle comunicarse con diez, demostrando un aumento en la integración social. Afirmo siempre que la comunicación si mejora la convivencia. Siempre menciono que la comunicación entre compañeros era buena, pero con groserías, denotando que la comunicación se mantuvo bien. Siempre vio utilidad en la comunicación, al inicio la menciono para solucionar problemas, al final menciono que podría tener un beneficio propio a través de ella.

Estudiante #5: Antes de la propuesta, desconocía el concepto de comunicación, ahora lo relaciona con la compañía cercana y el buen vocabulario, teniendo un acercamiento al concepto. Al inicio manifestó que le gustaba comunicarse con algunos compañeros, ahora menciona que con la mayoría, denotando un aumento en la integración social. Afirmo siempre que la comunicación si mejora la convivencia, porque se podían llevar mejor hablando, al inicio menciono que no había respeto en la comunicación grupal, al final de la propuesta menciono que la comunicación en el salón era excelente, denotando un mejoramiento en la comunicación grupal. Menciono que la comunicación ayudaba a llevarse bien, y después dijo que hablando se convivía mejor, por lo tanto, siempre vio utilidad en la comunicación.

Estudiante #7: Siempre manifestó conocer el concepto, aunque al final agrego caracteres de expresarse y hacerse entender, denotando un acercamiento al concepto. Al inicio de la propuesta afirmo gustarle comunicar con cuatro compañeros, y al final un gusto por comunicarse con cuatro amigos y dos amigas, denotando un aumento en la integración social. Afirmo siempre que la comunicación si mejora la convivencia porque se puede pedir mejores comportamientos. Afirmo que en el curso la comunicación era alegre, pero al final menciono actos como gritar o desesperarse, podría decirse que la comunicación grupal es irregular y heterogénea. Siempre vio utilidad en la comunicación, pero al final encontró en la comunicación una forma de contribuir al comportamiento de los demás.

funcional, al final la percibió como una forma de colaboración, demostrándose un mejoramiento en la comunicación grupal, también encontró utilidad en la comunicación para colaborar.

Estudiante #4: Siempre tuvo desconocimiento del concepto de comunicación, antes lo relacionaba con decir, luego con compañía cercana. Siempre gusto de comunicarse con dos compañeros, mantuvo su integración social con los mismos compañeros. Expreso siempre que la comunicación si mejora la convivencia por que le permite comunicar disgustos y evitar especulaciones. También expreso que en el curso la comunicación era poca o regular al hablar poco, denotando que la comunicación grupal se mantuvo regular. Siempre vio utilidad en la comunicación, demostrando que le sirve para comunicarse de buena manera y evitar especulaciones.

Estudiante #6: En las dos entrevistas manifestó siempre desconocer el concepto, denotando poco o nulo acercamiento al concepto. Al inicio de la propuesta le gustaba interactuar con tres compañeros, al final menciono que tres o cuatro, denotando un aumento en la integración social, aunque sea poco. Afirmo siempre que la comunicación si mejora la convivencia. Al inicio de la propuesta menciono que la comunicación en el salón es amable y a veces no tanto, al final menciono que la comunicación es buena, pero a veces molesta o como ella lo menciona, fastidia, marcando que la comunicación grupal siempre fue regular.

Estudiante #8: Antes y después de la propuesta demostró un desconocimiento por el concepto de comunicación, pero si hizo una relación con el asertividad, teniendo un acercamiento al concepto. Antes de la propuesta afirmo un gusto por la comunicación con seis compañeros, posterior a ella el gusto era por comunicarse con siete, denotando un aumento en la integración social, siempre afirmo que la comunicación si mejora la convivencia para entenderse, afirmando que entre más formas de comunicar mejora la convivencia. La comunicación en el curso es un gusto por contar cosas, y al final dijo que puede ser no verbal, marcando que la comunicación grupal siempre fue buena. Siempre vio utilidad en la comunicación para entenderse y ser asertivos.

Estudiante #9: Antes y después de la propuesta hubo poco conocimiento del concepto, por lo tanto, hubo poco o nulo acercamiento al concepto de comunicación. Antes de la propuesta le gustaba comunicarse con dos compañeros y al final también, demostrando que la integración social fue la misma. Siempre dijo que la comunicación si mejora la convivencia. Dijo que la comunicación en el curso era buena y que los ayudaba a entenderse, mostrando que siempre la comunicación grupal fue buena. Al final encontró utilidad en la comunicación para entenderse entre compañeros.

Estudiante #10: Siempre dijo conocer el concepto de comunicación, pero al final agrego una condición de expresar el pensamiento, por lo tanto, tuvo un acercamiento al concepto. Siempre le gusto comunicarse con dos compañeras, entonces sostuvo su integración social. Afirmo en las dos entrevistas la comunicación si mejora la convivencia. En las dos entrevistas demostró que la comunicación grupal siempre fue buena.

Interpretación final sobre comunicación

En cuanto al acercamiento con el concepto de comunicación, la mayoría de estudiantes demostró un mayor conocimiento sobre este componente posterior a la propuesta, sin embargo, antes y después de la propuesta fue uno de los conceptos más difíciles de definir y viéndose en la mayoría de casos como el hecho de solo comunicar y dejando de lado el hecho de recibir mensajes, sin tener en cuenta el carácter mutuo de la comunicación. Un dato no menor sobre comunicación que se evidencio en las entrevistas es que dos estudiantes lo mencionaban como un acto con la compañía cercana, denotando una limitación en cuanto a esta habilidad por el hecho de no comunicarse con personas nuevas o lejanas de su círculo cercano. Las entrevistas también registraron un gusto por la comunicación con compañeros mucho mayor al final de la propuesta, evidenciándose un aumento en la integración social. Con relación a la convivencia, los estudiantes siempre vieron la comunicación como una forma de mejorar la convivencia, ya que les permitía expresar y solucionar sus diferencias, evitando conflicto o agresión entre ellos. Por otra parte, las entrevistas registraron que al final de la propuesta hubo un aumento en la utilidad de esta habilidad, como una forma de entendimiento por los otros. Y finalizando con la comunicación en el curso, las opiniones fueron divididas tanto al final como al inicio de la propuesta, expresando que la comunicación grupal era buena y mala en algunos casos, invitando a entender la comunicación como un acto complejo y fluctuante que varia dependiendo de las situaciones o intenciones que se pretendan en un grupo.

AUTOESTIMA

Estudiante #1: Antes de la propuesta desconocía el concepto de autoestima, ahora tiene un acercamiento al concepto como valorarse a sí mismo. Su autoestima se mantuvo durante el proceso, mencionando que valora sus cualidades y percibiéndose como buena compañera, aunque tiene dudas sobre la opinión que tienen algunos compañeros sobre si misma, en cuanto a la resolución de problemas su autoestima no era positiva para resolverlos diciendo que le lastiman, ahora intenta tener autoestima positiva para sus problemas, aunque se le dificulte. Por último, encontró utilidad en la autoestima ya que le sirve para no dejarse afectar de los demás.

Estudiante #2: Antes de la propuesta desconocía el concepto de autoestima, ahora relaciona el concepto con el bienestar, teniendo un acercamiento con él concepto. Su autoestima se mantuvo, mencionando que valoraba mas sus cualidades y percibiéndose como buen compañero. También aseguro siempre tener autoestima para afrontar sus problemas.

Estudiante #3: Antes de la propuesta desconocía el concepto de autoestima, ahora conoce el concepto y lo relaciona con el afecto, demostrando un acercamiento al concepto. Siempre valoro sus cualidades, aunque al inicio también valoraba sus defectos, siempre se percibió como incómodo para sus compañeros, aunque ahora dice que a veces buen compañero, denotando que su autoestima mejoro poco. Al inicio de la propuesta afrontaba negativamente sus problemas, ahora a veces afronta positivamente sus problemas. Encontró utilidad en la autoestima para estar bien.

Estudiante #4: Antes de la propuesta relacionaba el concepto con sentirse bien, ahora tiene un acercamiento al concepto como amor propio. Siempre valoro más sus cualidades, pero tuvo conflicto con su autopercepción, denotando que su autoestima se mantuvo. También aseguro siempre tener autoestima para solucionar problemas. Siempre vio utilidad en la autoestima, diciendo que era sentirse bien y amarse a sí mismo.

Estudiante #5: Antes de la propuesta desconocía el concepto de autoestima, ahora tiene un acercamiento al concepto, relacionándolo con la autonomía y ser único. Al inicio de la propuesta menciono no saber si valoraba sus cualidades, posterior a ella menciono que creía que valoraba más sus cualidades, también se percibió como buena compañera, pero al final menciono que siempre las opiniones eran divididas y no le afectaba la opinión de los demás, demostrando un mejoramiento en la autoestima. Menciono que siempre afronto los problemas con autoestima positiva. También encontró utilidad en la autoestima para no depender de los demás.

Estudiante #6: En las dos entrevistas no pudo definir el concepto, demostrando poco o nulo acercamiento al concepto de autoestima. Siempre valoro más sus cualidades y se percibía como buena compañera y a veces no tanto, denotando que su autoestima se mantuvo igual. Siempre afronto con autoestima positiva los problemas.

Estudiante #7: Antes de la propuesta desconocía que era autoestima, ahora tuvo un acercamiento al concepto, relacionándolo con tener seguridad. Al principio dudaba de valorar sus cualidades, al final afirmo que sí, también se percibía como cansón, marcando una pequeña mejora en su autoestima. Siempre menciono tener seguridad en afrontar con autoestima positiva los problemas. Al final encontró utilidad en la autoestima para tener seguridad.

Estudiante #8: Antes y después de la propuesta mostro un desconocimiento por el concepto de autoestima, mostrando poco o nulo acercamiento al concepto de autoestima. Siempre valoro sus cualidades, pero se percibía como fastidioso siempre, teniendo siempre poca autoestima. También manifestó no afrontar con autoestima positiva los problemas.

Estudiante #9: Antes de la propuesta desconocía el concepto, después tuvo un acercamiento al concepto y lo relaciono con lo emocional. Siempre valoro sus cualidades y se percibía como buena compañera que apoya a los demás, demostrando que siempre tuvo buena autoestima. En la autoestima para afrontar problemas demostró una mejora de la autoestima para solucionar problemas.

Estudiante #10: Antes desconocía el concepto de autoestima, con la propuesta tuvo un acercamiento al concepto como auto elogiarse. Siempre valoro sus cualidades, pero se percibía como malgeniada, al final también se reconoció como agradable y chévere, por lo tanto, mejoro su autoestima. No afronto nunca positivamente sus problemas. Al final encontró utilidad en la autoestima como elogiarse.

Interpretación final sobre autoestima

En cuanto al conocimiento sobre autoestima, la participación en la propuesta “Socializando Jugando” permitió a la mayoría de estudiantes tener un acercamiento al concepto de esta habilidad, pero dos estudiantes manifestaron su poca capacidad de definirla al final de la propuesta, dando cuenta de que este concepto no es fácil de aprender. Con relación a la autoestima de los estudiantes, se evidencio que tienen problemas con este componente, evidenciándose un mejoramiento leve de la autoestima y una constancia de su autoestima, en donde dependen mucho de la opinión y percepción de los demás para sentirse valorados. En cuanto al autoestima para resolver o afrontar problemáticas, se registro un buen nivel de autoestima y un mejoramiento de esta capacidad al final de la propuesta, percibiéndose una mayor confianza para asumir retos debido a su participación en la propuesta, ya que en ella no había una penalización o reprimenda para con los estudiantes que no cumplían con la consecución de metas deportivas, invitándolos a continuar intentando y resolviendo situaciones que se le dificultan. En cuanto a la utilidad de la habilidad social, se registro en las entrevistas que mas de la mitad de los estudiantes encontraron uso en la autoestima gracias a la participación en “Socializando Jugando” debido a que, para realizar las acciones en el juego, la invitación era a tomarse confianza, elogiarse o tener seguridad de si mismos sin importar el juicio de los demás.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Estudiante #1: Al inicio de la propuesta didáctica, desconocía el concepto de inteligencia emocional, ahora tiene acercamiento al concepto como manejo emocional. A pesar de su formación en casa, siempre manifestó una intención por controlar sus emociones fuertes, ya que respondía muy feo, pero ahora entendió la importancia de autorregularse, aunque se le sigue dificultando.

Estudiante #2: Antes de la propuesta desconocía el concepto de inteligencia emocional, ahora lo relaciona con conocer las emociones demostrando un acercamiento al concepto de las habilidades sociales. Al inicio de la propuesta manifestó dudas para manejar emociones fuertes, siempre menciono el uso de la respiración para controlarse, pero al final mencionaba que tomarse un

Paso de reconocer las emociones de los demás hablando a reconocerlas con tan solo verlos, adquiriendo capacidad de identificar emociones siempre manifestó hacer algo para mejorar emocionalmente con sus compañeros, antes decía que se daban ánimo, ahora adquirió más formas de gestionar emociones, diciendo que se escuchan, dialogan y buscan formas de estar bien. Por último, encontró utilidad en la inteligencia emocional para manejar emociones.

Estudiante #3: Antes de la propuesta desconocía el concepto, ahora tiene un acercamiento al concepto, relacionándolo con evitar tristeza. Ante emociones fuertes al inicio manifestó ofenderse fácilmente, pero al final de la propuesta menciono un intento por controlarse, adquiriendo formas de autorregularse. Siempre tuvo capacidad para identificar emociones visual y verbalmente. Aseguro que siempre busco formas de gestionar emociones. También encontró utilidad en la inteligencia emocional para evitar tristeza.

Estudiante #5: Antes desconocía el concepto de inteligencia emocional, después de la propuesta tuvo un acercamiento al concepto, relacionándolo con autoestima. Siempre menciono que no se sabía controlar ante emociones fuertes, por lo tanto, siempre tuvo poca autorregulación. También menciono que identificaba las emociones viendo, teniendo siempre capacidad de identificar visualmente las emociones. Ante un mal estado emocional, apoyaba daba voz de aliento y brindaba apoyo emocional, pero al final de la propuesta menciono buscar ayuda, demostrando un aumento en las formas de gestionar emociones. Por otra parte, menciono que encontró utilidad en la inteligencia emocional para no dejarse afectar por las opiniones.

Estudiante #7: En las dos entrevistas no pudo decir que era inteligencia emocional, denotando poco o nulo acercamiento en el concepto. Ante emociones fuertes decía que se ponía bravo o que era grosero, denotando que siempre tuvo poca autorregulación. Al inicio de la propuesta menciono que identificaba las emociones al ver las personas, al final menciono que también lo hacía dialogando o en sus gestos, denotando un aumento significativo en la identificación de emociones. Ante un mal estado emocional dijo que alegraba a los demás y los animaba, encontrando siempre gestión emocional con los demás, pero poca gestión emocional consigo mismo. Al final también encontró utilidad en la inteligencia emocional para subir el ánimo de los demás.

Estudiante #9: En las dos entrevistas denoto poco conocimiento del concepto de inteligencia emocional demostrando que hubo poco o nulo acercamiento

tiempo le servía, adquirió formas de autorregularse. Por otra parte, siempre demostró una capacidad para identificar emociones verbalmente, encontrando formas para gestionar las emociones. También encontró utilidad en la inteligencia emocional servía para estar mejor.

Estudiante #4: Antes de la propuesta desconocía el concepto, ahora tiene un acercamiento al concepto, relacionándolo con el control del temperamento. Ante emociones fuertes prefiere no hablar con nadie, también menciono que podía explotar o herir a los demás, denotando que siempre tuvo pocas formas de autorregularse. Antes de la propuesta menciono identificar emociones al ver a los demás, ahora menciona que, hablando con ellos, denotando que siempre tuvo capacidad de identificar emociones. Ante un mal estado emocional siempre sostuvo que buscaba entender o pensar que pasa, denotando que siempre tuvo gestión emocional.

Estudiante #6: Al inicio de la propuesta desconocía el concepto de inteligencia emocional, posterior a ella tuvo un acercamiento al concepto, como un sentir de emociones. Al inicio manifestó que ante sus emociones respiraba y pensaba sobre ellas, al final manifestó que intentaba controlarse pero que eran afectadas por su mal genio, denotando siempre poca autorregulación. Siempre tuvo capacidad de reconocer emociones en los demás. Ante estados malos de emociones, buscaba ayuda en profesores o prefería no hacer nada o no ayudar, denotando siempre poca gestión emocional.

Estudiante #8: Al principio no conocía el concepto de inteligencia emocional, al final tuvo un acercamiento al concepto, teniendo una relación con el control emocional. Siempre intento calmarse y evitar discutir o tener conflicto entre compañeros, demostrando siempre autorregulación. Reconoce viendo y escuchando a las personas, pero agrego un carácter de observación de la expresión facial, por lo tanto, aumento la capacidad de identificar emociones en los demás. También demostró en las dos entrevistas formas de salir de un mal estado emocional, denotando que siempre tuvo gestión emocional. También vio siempre utilidad en la inteligencia emocional, pero al final del proyecto la encontró como un mecanismo de bienestar ya que soluciona problemas.

Estudiante #10: No logro definir que era inteligencia emocional, por lo tanto, hubo poco o nulo acercamiento al concepto. Ante emociones fuertes tuvo

al concepto. Siempre mostro control y calma ante emociones fuertes, denotando siempre autorregulación. Siempre tuvo capacidad para identificar emociones. Hubo un aumento en las formas de gestionar emociones.

estrategias siempre de autorregulación. También siempre menciono identificar las emociones de los demás fácilmente. Aconsejaba a los demás sobre sus emociones y al final menciono más formas de gestionar emociones. Al final encontró utilidad en la inteligencia emocional para mejorar sus acciones.

Interpretación final sobre inteligencia emocional

Si bien este es un concepto en su mayoría desconocido para los estudiantes, posterior a la propuesta hubo un acercamiento al concepto por la mayoría, relacionando en la entrevista el concepto con el control, el manejo o la identificación emocional. En cuanto al control emocional o la autorregulación, la mayoría de estudiantes siempre sostuvo que tenía formas de controlar sus emociones, mencionando la respiración o darle un tiempo prudente a la emoción para que se regule, pero en tres estudiantes se evidenció en la entrevista que encontraron más formas de autorregularse emocionalmente. En cuanto a la gestión e identificación emocional, los estudiantes al inicio de la propuesta y al final mencionaron ser hábiles en ese aspecto, y gracias a su participación en la propuesta algunos estudiantes adquirieron más formas de gestionar o identificar emociones, técnicas que se mencionaban a lo largo del proceso educativo. Las entrevistas también registraron que al final de la propuesta, la mayoría de estudiantes encontró utilidad en la inteligencia emocional, pero relacionaban mucho este componente con la autoestima, siendo el bienestar general uno de los grandes objetivos del uso de la inteligencia emocional.

Productos derivados del proyecto investigativo

Ponencia

Pérez, C. & Herrán, M. (2022). Propuesta didáctica para el fortalecimiento de habilidades sociales en escolares. *III Congreso internacional en estudios, experiencias y prácticas del deporte. II Encuentro para estudiantes investigadores en el área del deporte*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia).

Artículo

Pérez, C. & Herrán, M. (2022). Propuesta didáctica para el fortalecimiento de habilidades sociales en escolares. *Revista Lúdica Pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional.