

Habilidades sociales, asertividad: una mirada desde la educación física

Autores:

Shirley Nathalia Álvarez Rojas

Jhoan Sebastián Blanco Cespedes



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá, D. C, 2023

Habilidades sociales, asertividad: una mirada desde la educación física

Proyecto curricular particular para optar al título de Licenciado en Educación Física

Autores:

Shirley Nathalia Álvarez Rojas

Jhoan Sebastián Blanco Cespedes

Directora:

Mg. Consuelo González Mantilla

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá, D. C, 2023

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas que han desempeñado un papel fundamental en la realización de este proyecto. Este logro no habría sido posible sin el apoyo incondicional y la colaboración de diversas personas.

En primer lugar, a mi familia, mi roca y fuente de inspiración, les dedico un agradecimiento especial. Su amor incondicional, paciencia y apoyo constante han sido la fuerza impulsora detrás de este viaje académico. Cada logro alcanzado es también su logro, y estoy profundamente agradecido por tenerlos a mi lado, también por apoyarme en momentos difíciles que se han presentado en este tiempo luchando conmigo en cada paso que doy.

Agradecimiento también a mi tutora, Consuelo González Mantilla, por su orientación experta, paciencia y dedicación. Su sabiduría y dirección han sido fundamentales para dar forma a este proyecto curricular.

Agradezco a mis profesores y mentores por compartir su conocimiento y brindar valiosas sugerencias que enriquecieron considerablemente este proyecto. Sus comentarios constructivos y perspicaces fueron cruciales para el desarrollo y mejora de mi trabajo.

No puedo dejar de agradecer a Dios por la fortaleza, la guía y las bendiciones recibidas a lo largo de este proceso. Su divina providencia ha iluminado mi camino y me ha dado la fuerza para superar los desafíos, que se presentaron en momentos difíciles con mi salud.

Finalmente, agradezco a todos aquellos que, de una forma u otra, contribuyeron a la culminación de este proyecto. Este trabajo es el resultado de un esfuerzo colectivo y refleja la colaboración de muchas personas.

Gracias a todos por ser parte de este viaje académico. Su influencia positiva ha dejado una marca indeleble en mi experiencia de formación académica.

Jhoan Sebastián Blanco Céspedes

La trascendencia de este proyecto corresponde a un camino largo de altas y bajas, quiero agradecer a las personas que han sido parte del mismo, a la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme la formación académica y personal a través de mi recorrido en ella, a los docentes que hicieron parte de esta formación, cada uno brindó aprendizaje en este proceso y estoy profundamente agradecida por todo eso.

Agradecer también a nuestra tutora Consuelo González Mantilla, quién nos guió de la mejor manera posible, nos brindó apoyo y desde su experiencia aportó a gran medida el recorrido realizado en este proceso.

De manera inmensa e infinita le agradezco a mi madre Blanca Rojas quién me ha brindado todo su amor, comprensión, paciencia, cariño, entre todo lo bueno que una madre puede ofrecer, ella lo hizo el doble, sin ella este proceso no habría sido posible, de la mano de mi hermano Manuel Canro son mi fuerza, motivación y mi gran motor de vida, cada día pienso en ellos y defino mis logros como suyos, porque se merecen eso y mucho más, y a mi padre gracias porque me ha enseñado que a pesar de los errores, lo importante siempre es levantarse y seguir cada día de la mejor manera.

Finalmente, agradezco a mi pareja quien me ha apoyado de manera incondicional, brindándome fuerza cuando tenía poca, a mis familiares y amigos cercanos que de una u otra forma estuvieron atentos a mi proceso académico y formativo, gracias.

Shirley Nathalia Álvarez Rojas

Tabla de contenido

Contextualización	8
Referentes conceptuales.....	9
Referentes de la problemática.....	19
Antecedentes	21
Normatividad	25
Ser humano asertivo en interacciones sociales	27
Concepción pedagógica	33
Situaciones Socio Motrices como posibilitadoras asertivas.	36
Diseño Curricular	43
<i>El ser humano desde lo Interpersonal hacía lo Intrapersonal</i>	45
Instrumentos de evaluación	51
Análisis de la experiencia.....	61
Análisis de la entrevista	61
Análisis de la implementación piloto.....	65
Aciertos y desaciertos de la propuesta.....	79
Reflexión sobre el proceso y rol docente	80
Referencias Bibliográficas	83
Anexo 1. Macro Diseño Curricular	90
Anexo 2. Ficha de Observación.....	91
Anexo 3 Formato del inventario de asertividad de Gambrill y Richey	92
Anexo 4 Adaptación al inventario de asertividad de Gambrill y Richey.....	93
Anexo 5 Formato adaptado del inventario de asertividad de Gambrill y Richey (grado de malestar).....	95
Anexo 6 Formato adaptado de inventario de asertividad de Gambrill y Richey (grado de respuesta)	96
Anexo 7 Inventario de asertividad diligenciado por estudiantes.....	97
Anexo 8 Ficha de observacion Sesion 7	98

Anexo 9 Autoevaluaciones reflexivas desarrolladas por los estudiantes 99

Lista de Tablas

Tabla 1. Seguimiento histórico del término habilidades sociales. Nota: Elaboración propia	11
Tabla 2 Relación entre caracterización asertivo social - inventario de asertividad.....	533

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Habilidad Social: Pedir ayuda	144
Ilustración 2 Habilidad Social: Participar.....	144
Ilustración 3 Habilidad Social: Dar instrucciones	155
Ilustración 4 Habilidad Social: Seguir Instrucciones	155
Ilustración 5 Habilidad Social: Disculparse	166
Ilustración 6 Habilidad Social: Convencer a los demás	166
Ilustración 7 Dimensiones Asertivas – Nota: Elaboración propia.....	288
Ilustración 8 Dimensión asertivo social – Nota: Elaboración propia	299
Ilustración 9 Relación Formativa – Nota: Elaboración propia	422
Ilustración 10 Origen del diseño curricular – Nota: Elaboración propia.....	499

Lista de Gráficas

Gráfica 1 Diagnóstico comparativo desde la entrevista al docente	655
Gráfica 2 Nivel asertivo grado de malestar	777
Gráfica 3 Nivel asertivo grado de respuesta.....	788

Contextualización

El ser humano se caracteriza por estar inmerso en procesos históricos, culturales y sociales, lo que hace que cada uno tenga comportamientos diversos, el ser humano inevitablemente hace parte de procesos de interacción social durante todo el desarrollo de su vida, en los que pueden estar inmersos procesos interactivos de diversos tipos, es decir, diferentes relaciones sociales y culturales en el contexto que se desarrolla. El ser humano inicia su interacción desde que está en el vientre de la madre, al irse desarrollando, estos procesos se van complejizando, llevándolo a verse inmerso en múltiples dimensiones de desarrollo humano.

El desarrollo de las dimensiones es de gran importancia en la vida, porque las influencias de estas se ven reflejadas en procesos personales, familiares, escolares, y otros contextos en los que el ser humano convive a diario. Durante las etapas del ciclo vital (infancia, adolescencia, adultez, vejez) se van desarrollando las diferentes dimensiones en el ámbito social, emocional y cognitivo del ser humano, en las que poco a poco se ve el uso de habilidades sociales desde varios niveles de complejidad dependiendo la etapa de su ciclo vital; siendo así, este proyecto se centra en las habilidades de consolidación y regulación de las interacciones sociales en particular en la etapa de la adolescencia.

Es así como el proyecto será direccionado hacia el desarrollo asertivo de las habilidades sociales avanzadas, ya que, según Sartory & López (2015) un adolescente con un amplio repertorio de habilidades sociales será capaz de entender y controlar sus sentimientos y los de las personas que lo rodean, contribuyendo así al fortalecimiento de sus relaciones interpersonales y a la adaptación satisfactoria frente a las demandas de su contexto.

Dicho lo anterior, para que un adolescente tenga un amplio repertorio de habilidades sociales estas deben ser susceptibles de ser desarrolladas o potencializadas, es por eso que este proyecto busca potenciar los procesos asertivos de las habilidades sociales,

específicamente en las HHSS avanzadas en una población adolescente, esto debido a que en la etapa de adolescencia temprana ellos experimentan cambios significativos en su cuerpo, en sus emociones y en sus relaciones sociales, siendo una de las etapas más importantes en el desarrollo de estas para lograr tener una óptima interacción con sus pares. A partir de esto se presentan diferentes cambios a nivel físico, emocional, cognitivo y social. Esto hace que consecuente a estos cambios puedan presentar dificultades para el uso asertivo de estas habilidades. Ya que, según Monjas et al. (2007, p.39) un ser con incompetencia social a nivel de habilidades sociales puede presentar problemas de aceptación social, dificultades para un buen desarrollo a nivel escolar, problemas personales e interpersonales, desajustes psicológicos, problemas de salud mental en la adolescencia y la adultez. Por ello, se reconocen los procesos asertivos en las habilidades sociales desde las interacciones sociales y la significación e importancia que traen estas para intervenir en los diferentes problemas sociales.

Referentes conceptuales

Hablar y definir las habilidades sociales o caracterizarlas se convierte en algo complejo ya que a partir de varias miradas se le ha intentado dar una significación a este concepto desde diferentes disciplinas como la sociología, la psicología, la psiquiatría, entre otras; cada una de estas disciplinas presenta perspectivas diferentes. Es pertinente nombrar que al revisar una gran variedad de referencias existen diversas terminologías que se refieren a las Habilidades sociales como “Habilidades de interacción social, Habilidades interpersonales, destrezas sociales, conducta interactiva, habilidades de intercambio social, relaciones interpersonales, entre otras indica Mendo, S (2019) citando a Caballo, 1993; Elliot & Gresham, 1991; Hunter, 1995).

Continuamente, a través del rastreo, se encuentra a un autor muy reconocido en el abordaje de las habilidades sociales (HHSS), se encuentra a Eceiza, M. & Modesto, A. (2008) citando a el señor Salter (1949), considerado uno de los principales referentes sobre el tema de la terapia de la conducta, y al revisar el término de conducta surge un nuevo referente, Wolpe (1958) continuando el trabajo de Salter, quien fue uno de los

primeros en trabajar el término de conducta asertiva, lo que progresivamente pasó a ser sinónimo del término habilidades sociales.

Desde lo planteado a través Núñez Hernández, C.; Hernández del Salto, V.; Jerez Camino, D.; Rivera Flores, D.; Núñez Espinoza, M. (2018) citando a Wolpe (1958) define la conducta asertiva como aquella expresión adecuada de sentimientos dirigidos a otros en ausencia de respuestas ansiosas. A mediados de los años 70 comienza a tener más auge el término de Habilidades Sociales; sin embargo, aun coexistiendo con el término de conducta asertiva, y con el surgimiento de otros exponentes para tratar el tema como cita también a McDonal y Cohen (1981), Philips (1985), y Salzinger (1981); estos mismos fueron algunos de los primeros en desarrollar más a fondo el concepto, incluso se publica un libro enfocado en la asertividad, definiéndola como aquella que posibilita a un individuo comportarse en defensa de sus intereses, ejerciendo y respetando los derechos personales sin sobrepasar los de los demás individuos.

A partir de este y otros acercamientos para intentar dar una definición a este término, resulta poco probable establecer permanentemente un concepto que universalmente cumpla parámetros que satisfagan a diversas poblaciones, esto teniendo en cuenta que la asertividad siempre está condicionada por un contexto cambiante (Meichenbaum, Butler & Grudson, 1981). De acuerdo con esto, el contexto juega un papel muy importante para definir un comportamiento como una conducta socialmente habilidosa, esto debido a que cada contexto establece modelos comunicativos y tipos de comportamientos específicos, por ello una conducta asertiva puede ser adecuada en un contexto, pero no aceptado en otro dependiendo de sus costumbres y desarrollo de esta; además juegan factores que pueden condicionar una conducta como la edad, el sexo y la clase social.

Haciendo seguimiento al proceso de construcción al término de Habilidad social/conducta asertiva, a continuación, se presentan una serie de definiciones a lo largo de la historia citadas por Carrillo (2015, p.13-15). A partir de este seguimiento en la construcción de este término surgen 4 categorías constantes relacionadas para darle una significación al término de Habilidades Sociales. En la tabla 1 “seguimiento histórico del término habilidades sociales” se presentan estas categorías, el concepto y los autores que las desarrollan.

Ahora bien, entre el rastreo realizado se identifica otra perspectiva que emerge desde la indagación de otros documentos sobre las habilidades sociales, Monjas et al. (2007, p.39) reconoce las habilidades sociales como “Un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz”. Esta autora intenta lograr entrelazar las posturas de los diversos autores intentando abarcar la mayoría de los planteamientos desarrollados por sus antecesores.

Seguimiento histórico del término habilidades sociales			
Planteamiento conductual	Planteamiento expresivo sentimental y emocional	Planteamiento interacción social	Planteamiento comunicativo
Se relacionan las HHSS con sus diferentes formas de manifestación.	Las HHSS para expresar sentimientos y emociones en acciones específicas.	Las HHSS como acciones desarrolladas para la interacción social.	Las HHSS como medio para comunicar pensamientos u opiniones.
Autores			
- (Libet y Lewinsohn, 1973, p. 304). - (Hargie, Saunders y Dickson, 1981, p. 13). - (Kelly, 1982, p. 3). - (Linehan, 1984, p. 153). - (Caballo, 1986). - (Riso, 1988, p. 45).	- (Rich y Schroeder, 1976, p. 1082). - (Hersen y Bellack, 1977, p. 512) Citado en (Caballo, 2007, pp. 5-6). - (Wolpe, 1977, p. 96) Citado en (Caballo, pp. 5-6)	- (Combs y Slaby, 1977, p. 162).	- (MacDonald, 1978, p. 889). - (Phillips, 1978, p. 13). - (Peñafiel, 2010, p.9).

Tabla 1. Seguimiento histórico del término habilidades sociales. Nota: Elaboración propia

Desde el seguimiento histórico se plantea la relevancia que tiene el desarrollo de las habilidades sociales tanto en niños como en adolescentes por medio de unas características planteadas desde la competencia social, explicando que una persona competente socialmente tiene un buen ajuste postural, buenos logros escolares y se desenvuelve y adapta en diferentes entornos sociales; también postula que un ser con

incompetencia social a nivel de habilidades sociales puede presentar problemas de aceptación social, dificultades para un buen desarrollo a nivel escolar, problemas personales e interpersonales, desajustes psicológicos, problemas de salud mental en la adolescencia y la adultez.

Desde este rastreo realizado se ve que ha sido un concepto estudiado desde diferentes disciplinas, y la educación física no ha sido la excepción, ya que esta puede ser a través del cuerpo un agente socializador por medio de sus múltiples dimensiones y el potencial que puede desarrollar. Este proyecto tiene el ideal de seguir fortaleciendo el estudio entre la Educación Física y el desarrollo de las Habilidades Sociales del ser humano y su entorno como una excusa para seguir potencializando el desarrollo humano, haciendo énfasis en la dimensión social.

Se comprende desde la indagación conceptual, la concepción amplia y diversa sobre habilidades sociales, y se entiende su estabilidad con las relaciones interpersonales, los tratos y el ser con el otro, la otredad y la capacidad conductual del ser humano.

Teniendo claro que no basta una definición, es pertinente conocer a que nos referimos en concreto cuando hablamos de habilidades sociales, desde el planteamiento que más favorezca a los intereses del proyecto, Gallego, O. (2008) sintetiza en su trabajo investigativo una clasificación de esta tomada desde Caballo (1999), Del Prette (2002) & Izuarriaga,(2004) donde presentan dos niveles:

a) Habilidades sociales iniciales (básicas): como lo indica su nombre consiste en un repertorio inicial de interacción basado en habilidades como escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido. b) Habilidades sociales avanzadas o asertivas: se clasifican a su vez en, habilidades de consolidación y regulación de las interacciones sociales (pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás); en las habilidades relacionadas con los sentimientos (conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo, autorrecompensarse); las habilidades alternativas a la agresión (pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol,

defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas); y las habilidades de planificación (tomar la iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea) (Caballo, 1999; Riso, 1988. p.63)

Esta clasificación generaliza el proceso de las habilidades sociales, por tanto, es importante resaltar en este trabajo las habilidades sociales avanzadas, siendo este el enfoque al que el proyecto quiere apuntarle, no obstante esta clasificación es planteada por niveles, surgiendo unas subcategorías, siendo pertinente nombrar cuál de estas son las que se pretenden trabajar en este proyecto, es así que luego de revisar el propósito formativo la subcategoría que es más pertinente es la que se enfoca en las habilidades de consolidación y regulación de las interacciones sociales. Ya que desde la etapa de desarrollo de adolescencia se inician cambios significativos, siendo estos causales para que este tipo de adolescente inicie procesos donde se pueden ver afectadas sus interacciones sociales por diversas causas, pueden ser cambios a nivel físico, mental o biológico, llevando a que el adolescente tenga la necesidad de desarrollar habilidades sociales que le permitan la interacción social con sus pares de manera asertiva.

Se plantean desde este proyecto que las habilidades sociales de consolidación y regulación son las que más nos pueden aportar para que articulado con su desarrollo humano este adolescente pueda utilizar estas mismas para unas mejores interacciones sociales, ya que se supone que, desde una edad más temprana en su desarrollo, este adolescente tiene una base de habilidades sociales básicas ya desarrolladas. Es por ello que esta subcategoría está conformada por los siguientes criterios “pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás”. Entendiendo como necesidad desde la educación física generar espacios y situaciones que permitan trabajar la asertividad desde procesos de desarrollo hacia esa habilidad social.

A partir de este planteamiento se desarrolla una síntesis de manera gráfica la cual orienta un poco sobre cada uno de estos criterios a partir de esta categoría de habilidades

sociales, donde se exponen cada una de ellas y desde qué indicadores se pueden llegar a desarrollar estos mismos.

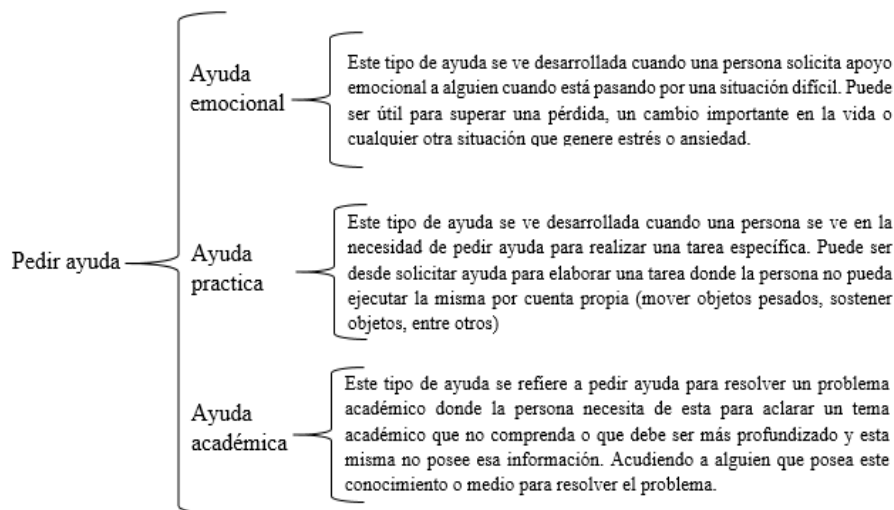


Ilustración 1 Habilidad Social: Pedir ayuda

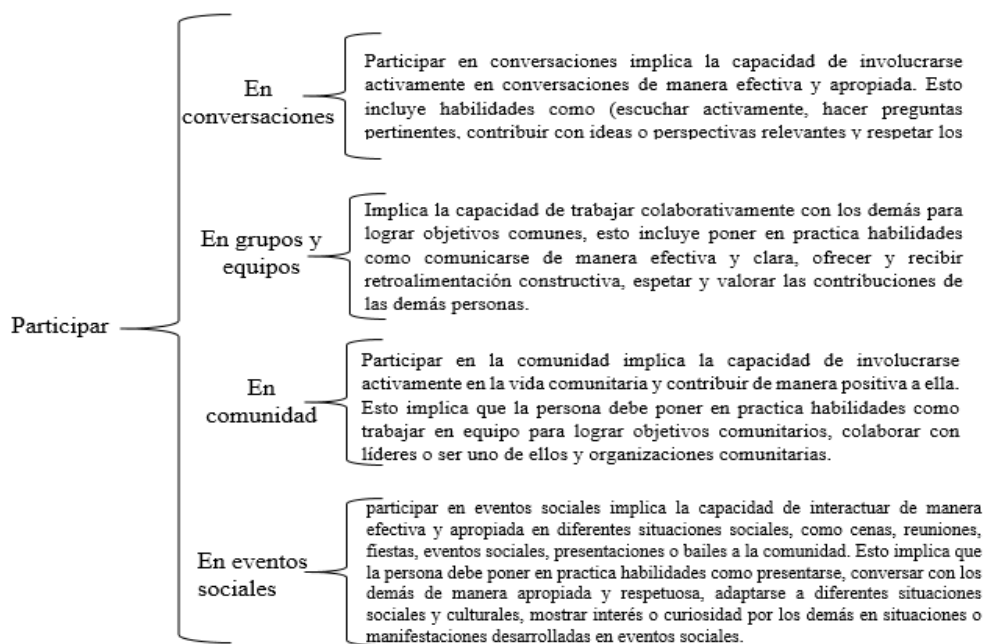


Ilustración 2 Habilidad Social: Participar

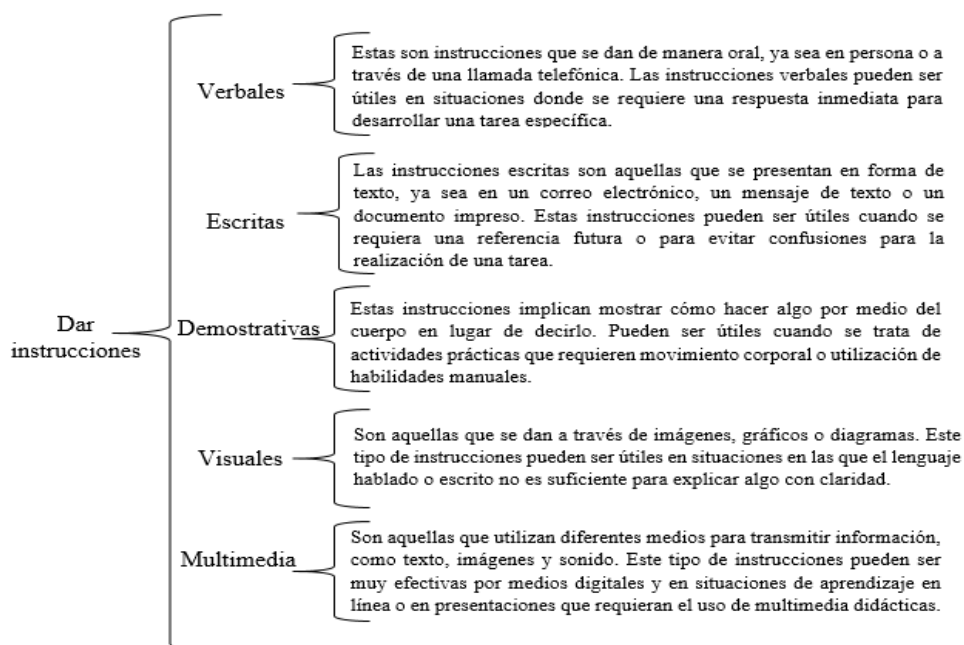


Ilustración 3 Habilidad Social: Dar instrucciones

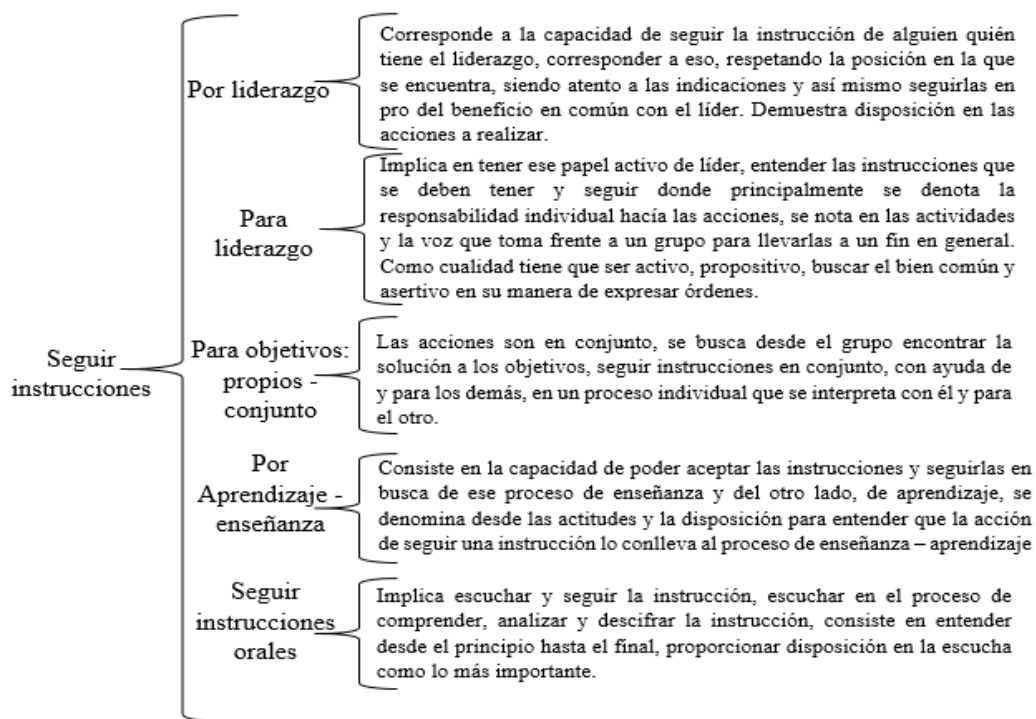


Ilustración 4 Habilidad Social: Seguir Instrucciones

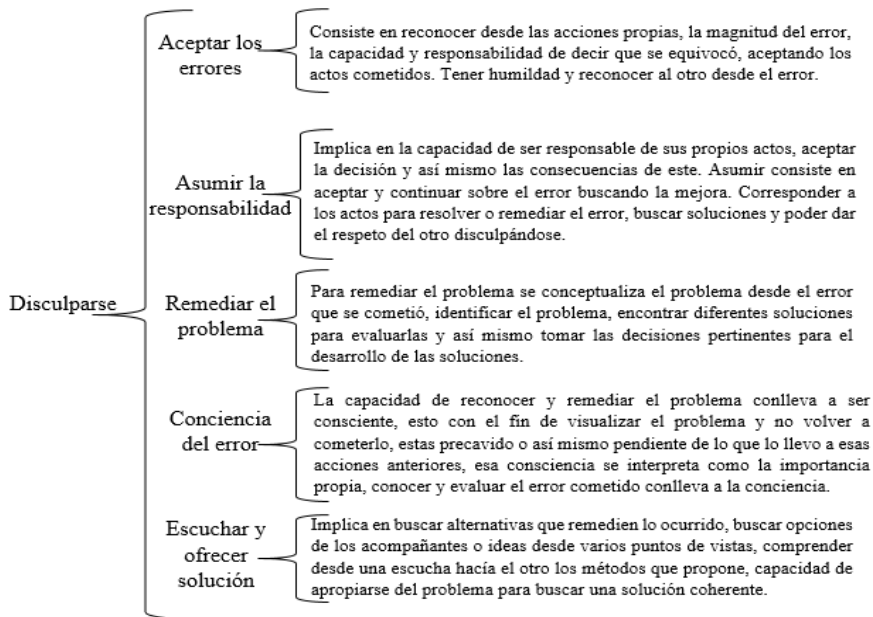


Ilustración 5 Habilidad Social: Disculparse

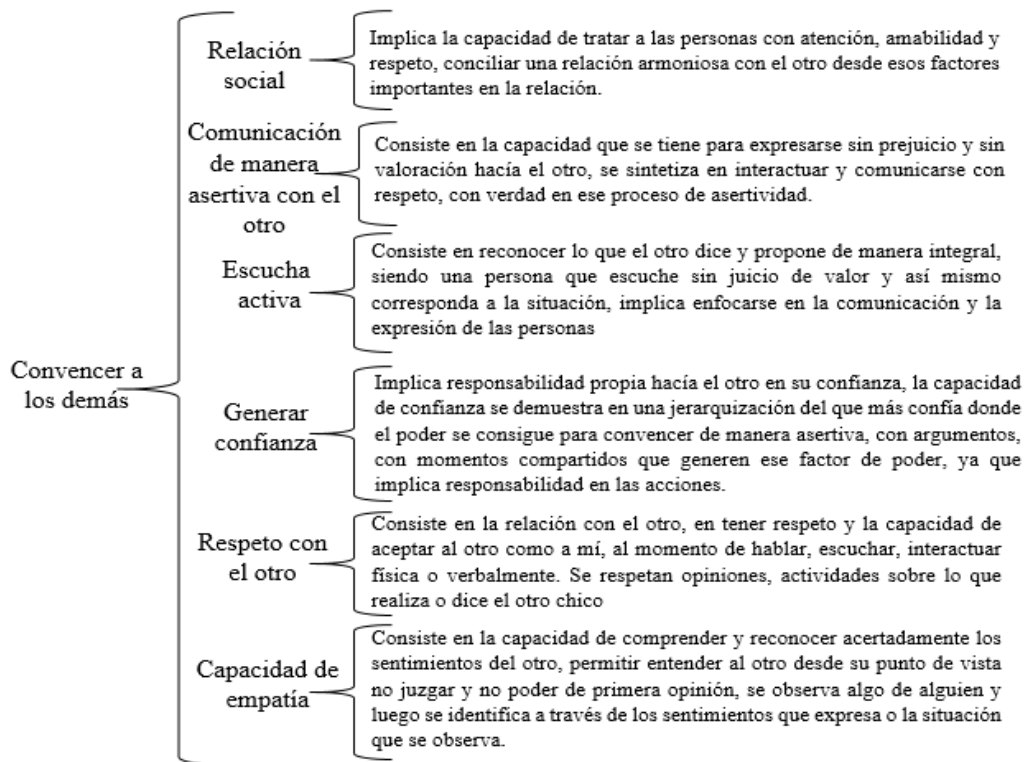


Ilustración 6 Habilidad Social: Convencer a los demás

La clasificación realizada por cada una de estas habilidades sociales avanzadas posibilita una comprensión de cada una y así mismo poder reconocerlas e interpretarlas para darle un sentido a cada una, a través de ese reconocimiento se relaciona con la población adolescente.

Considerando que las habilidades sociales juegan un papel importante en la adolescencia, es pertinente conocer más a fondo esta etapa de desarrollo humano por la que el ser humano pasa. A partir de la teoría psicosocial de desarrollo humano planteada Erik Erikson (1950) citado por Bordignon, N. (2005). donde a través de lo expuesto, indica lo que Erikson trabaja a través de las etapas que cubren toda la vida, desde la infancia hasta la edad adulta. El análisis procede desde las cuatro etapas de la adolescencia planteadas por este mismo autor:

Pre adolescencia (10-13 años): Durante esta etapa, los adolescentes comienzan a experimentar cambios hormonales y físicos, como el crecimiento de vello púbico, el aumento de altura y peso, y la aparición de acné. También pueden sentir la necesidad de alejarse de sus padres y buscar la aprobación de sus amigos.

Adolescencia temprana (14-16 años): En esta etapa, los adolescentes experimentarán cambios emocionales y sociales significativos. Pueden sentirse inseguros y preocupados por su apariencia y por encajar en un grupo social. También pueden tener su primera relación amorosa y comenzar a pensar en su futuro.

Adolescencia media (17-19 años): Durante esta etapa, los adolescentes pueden tener una mayor claridad sobre su identidad y sus metas a largo plazo. Pueden experimentar un mayor grado de independencia y responsabilidad, como conseguir su primer trabajo o comenzar la universidad.

Adolescencia tardía (20-24 años): En esta etapa, los adolescentes pueden estar en la transición a la edad adulta. Pueden estar desarrollando su carrera, independizándose de sus padres y construyendo relaciones de pareja más duraderas.

La adolescencia temprana y media se caracteriza por experimentar cambios significativos en su cuerpo, en sus emociones y en sus relaciones sociales siendo una de las etapas más importantes en el desarrollo de las habilidades sociales para lograr tener

una óptima interacción con sus pares. A partir de esto se presentan diferentes cambios a nivel físico, emocional, cognitivo y social.

A nivel físico, los adolescentes experimentan un crecimiento rápido en altura y peso, y pueden notar cambios en su voz, en su piel y en la aparición de vello facial y corporal. A menudo, los adolescentes pueden sentirse incómodos con estos cambios y pueden preocuparse por su apariencia física y su imagen social.

A nivel emocional, los adolescentes pueden experimentar altibajos en su estado de ánimo y en su nivel de confianza. Pueden sentirse inseguros acerca de su identidad y pueden buscar la aprobación de sus amigos y otros miembros de su grupo social. También pueden experimentar intensos sentimientos de amor y atracción sexual, y comenzar a explorar relaciones de pareja.

En cuanto a las relaciones sociales, los adolescentes en esta etapa suelen estar más enfocados en su grupo de amigos, y pueden alejarse de sus padres y familiares. Al tener la necesidad de ser aceptados por su grupo social, y pueden experimentar presión por parte de sus amigos para participar en conductas riesgosas, como el consumo de alcohol y drogas.

Es importante recordar que cada adolescente es único y experimenta esta etapa de manera diferente. Algunos pueden adaptarse con facilidad a los cambios, mientras que otros pueden necesitar más apoyo y guía para navegar esta etapa de su vida. Los padres, cuidadores y nosotros en el papel de educadores debemos ayudar a los adolescentes a través de esta etapa al brindar apoyo emocional, alentar la comunicación y el desarrollo de las habilidades sociales ofreciendo límites claros y consistentes.

Por tanto, sobre lo mencionado y la gran apertura a los procesos de interacción social en los adolescentes, se encuentra una relación directa con las habilidades sociales avanzadas, entendiendo su importancia para el proyecto, con su amplia significación y contextualización a través de los diferentes autores expuestos se puede reconocer que el ser humano experimenta los cambios sociales y culturales desde lo social y lo individual formándose la personalidad ante las situaciones sociales.

Referentes de la problemática

La posibilidad de realizar este proyecto recae en la problemática encontrada hacía que el uso de las habilidades sociales no se establece de una forma asertiva en los adolescentes, ya que es una etapa de desarrollo donde se inician cambios significativos a nivel conductual, actitudinal y comunicativo siendo estos causales para que los adolescentes inicien procesos que pueden afectar sus procesos sociales.

Es pertinente entender que, para encontrar directamente las relaciones con esta problemática, se cuestiona sobre los procesos educativos entorno a esto, la interferencia y magnitud de las relaciones sociales en la escuela, además de la incidencia de reflexionar desde la clase de educación física sobre unos procesos que mejoren la comprensión sobre la asertividad en las habilidades sociales avanzadas en los estudiantes.

Atendiendo directamente a la problemática también es preciso dar a conocer que el proyecto se direcciona hacía la población adolescente debido al impacto que se genera sobre las interacciones sociales en su entorno, siendo esta población donde se encuentra gran complejidad para interactuar con el otro de una manera asertiva, entendiendo también que existen demasiados factores que influyen actualmente en los procesos de interacción social, como lo son los constantes cambios sociales y culturales, por ejemplo el enfoque actual de muchos adolescentes con lo que corresponde a la virtualidad y las TIC.

Los procesos de interacción son cambiantes dependiendo la “generación” y es por eso por lo que este proyecto acoge esta problemática y busca una ruta desde la educación física comprendiendo las múltiples oportunidades que se pueden establecer para su desarrollo y desenvolvimiento.

Este trabajo pretende como se ha mencionado, desarrollar y potenciar en los adolescentes el uso asertivo en las habilidades sociales avanzadas donde se entiende que todo aspecto sociocultural interfiere en el ser humano ya que recaen aspectos de desarrollo individual en aspectos educativos, políticos, económicos, entre otros. Es importante reconocer investigaciones presentadas sobre la problemática a tratar, es por

eso, que desde la indagación de otros académicos que también han centrado su mirada en trabajar las habilidades sociales desde diversos puntos de vista y enfoques. Sacaca, L & Pilco, R. (2022), en su investigación indican que “En Colombia el 38% de adolescentes presentan alto promedio de calificaciones, pero se evidencia escaso desarrollo de habilidades sociales en la mayoría de los participantes aun cuando sus calificaciones son altas” citando a Cantillo y Yaguna (2016), con esto, la importancia que se le debe dar al desarrollo de habilidades sociales en todo proceso para que se logre generar conciencia y desde los diferentes contextos poder trabajar sobre ello, en este caso, en el contexto educativo con población adolescente.

El documento de Sacaca, L & Pilco, R. (2022), también indica que “Durante la implementación del programa de atención integral del adolescente en la institución educativa Secundaria de Caya Caya, en la región Puno - Perú, se observó que los adolescentes permanecían callados y poco participativos” (p.110), sobre esto es importante reconocer alguna falencia en el desarrollo y procesos que intervengan en las habilidades sociales de los estudiantes adolescentes, reconocer desde esta problemática que existe en los estudiantes una dificultad en su desarrollo a nivel escolar a través de sus diferentes problemáticas personales e interpersonales.

Desde la problemática correspondiente a las habilidades sociales avanzadas en las cuales se encuentra el adolescente, se explora para poder discutir sobre ellas y así mismo trabajar sobre su desarrollo o potenciamiento, Golstein, A. Sprafkin, R. Gershaw, N. & Klein, P. (1989) exponen el proceso de habilidades sociales, citado por Quay y sus colaboradores, donde procesos investigativos y de observación se centran en la conducta de los adolescentes a través de instrumentos de medición, encontrando tres categorías; agresividad, retraimiento e inmadurez, e indicando que estas conductas son impermeables a la importancia del desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes (p. 14). Por tanto, las habilidades sociales en cuestión se pueden relacionar con los problemas de aceptación social, problemas que interfieran en la salud mental de los adolescentes y en su desempeño a nivel escolar.

La importancia que representa en la vida del individuo el desarrollo de las habilidades sociales, las relaciones interpersonales, la comunicación entre los individuos se debe a

que repercute en la manera de socialización en estos mismos, por tanto desde Betancour y colaboradores (2017) citan a Bar-on (2006), exponiendo que el ser humano sobrevive y se adapta desde el medio, que los pensamientos y los comportamientos del ser humano se desprenden de las propias habilidades sociales y todo esto repercute en la resolución de problemas o la interacción social del individuo (p.135). Trascendiendo esta idea hacia el proceso educativo y la intención de la propuesta, se encuentra respaldo en López, M. (2008 Citando a Collel, 2003) indicando lo siguiente:

El desarrollo de habilidades sociales durante la época escolar contribuye a disminuir también otras situaciones problemáticas presentes en las aulas, tales como: los problemas de relación con los demás compañeros, el aislamiento, falta de solidaridad, agresividad y peleas; que a su vez derivan en desmotivación, señalada frecuentemente como una de las causas del fracaso escolar. (p 17).

La información presentada, permite evidenciar las interpretaciones de las diferentes instituciones preocupadas por las habilidades sociales, ya que contemplan la importancia de estas en el desarrollo del individuo desde diferentes perspectivas, por tanto, la intención se deriva en reconocer ampliamente el bagaje que ha centrado la práctica de las habilidades sociales y como se ha fundamentado en diferentes situaciones y entender desde el sentido social, esa estructura de la que se puede apropiarse la educación para desarrollar objetivos con el fin de atender esta problemática.

Se centra también en la oportunidad que se brinda a través del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física de los procesos asertivos, encontrando un enfoque desde las diferentes situaciones socioculturales del ser humano, reconociendo desde diferentes perspectivas la importancia de las habilidades sociales comprendiendo consecuencias que afecten al ser humano en un desarrollo social.

Antecedentes

Los antecedentes permiten conocer el recorrido investigativo sobre el tema a tratar, se hace la búsqueda en relación con el interés de este proyecto, lo cual permite contemplar en las diferentes investigaciones lo que han propuesto para así tener clara la parte

innovadora que fundamentaría la presente propuesta; por tanto, estos son de gran importancia en el proceso, más aún, cuando este proyecto tiene sentido hacia lo sociocultural donde intervienen factores asociados a los contextos y con eso poder relacionar y argumentar la relación entre problemática y solución del proyecto.

Iniciando el proceso de construcción de antecedentes de manera local, desde la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se encuentra un trabajo que busca el desarrollo de las habilidades sociales de comunicación y de resolución de conflictos, el cual indica que:

Los logros obtenidos en cuanto a habilidades sociales con el grupo es un aporte valioso a la vida de cada uno de los estudiantes, pero también una contribución fundamental a los grupos en los que interactúan los estudiantes, porque hacen parte de una población vulnerable que está en constante influencia de la violencia y el maltrato. Y a través de actividades divertidas y mediadas por el juego lograron aprender y aportar a sus vidas una manera de socializar donde la comunicación y la oportunidad de buscar soluciones a conflictos permiten potenciar su desarrollo socioafectivo (Salamanca, 2012, p.45).

La importancia de las habilidades sociales para desarrollar la eficacia en la vida social del sujeto es notable, entendiendo que es clave encontrar los factores que incidan en la vida del sujeto de forma apropiada y factibles para su vida.

Desde esta perspectiva de los procesos investigativos realizados en la UPN, se toma un documento realizado por Marvin Páez (2018), *Educación física en pro de la formación de una corporeidad autocontrolada*, en donde desarrolla el proceso de las habilidades sociales a partir de la clasificación de Caballo, escogiendo las HHSS relacionadas con los sentimientos, queriendo generar en el ser humano desde su reflexión y consciencia, el autocontrol, representado desde su conducta, es importante de este documento entender que son viables los procesos que se llevan desde la educación física para beneficiar las habilidades sociales en procura del mejoramiento de las relaciones interpersonales.

También se reconoce el trabajo realizado por Marinela Madrid, Martha Salinas & Yesica Pinzón (2015) titulado *La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de habilidades sociales en la infancia*, donde se trabaja con la misma clasificación del autor

Caballo, interesándose por las habilidades sociales hacia el desarrollo integral del ser humano desde factores que permitan desde la dimensión social y corporal, encontrar en el ser humano sus destrezas sociales para fortalecer las relaciones interpersonales. En el trabajo indican que:

el aprendizaje de las habilidades sociales son fuente de bienestar personal y social, porque contribuyen a conocernos mejor a sí mismo, a la comprensión del mundo que nos rodea lo que contribuye a la convivencia, en la medida que estos elementos son importantes para relacionarnos de la mejor manera con otras personas aprender de otros y a la vez enseñar a otros. (p.17)

Lo anterior permite comprender la importancia de las habilidades sociales en el aula, entendiendo como pueden llegar a contribuir en la formación del ser humano y en las relaciones de su vida diaria, que todo proceso de aprendizaje sea para su construcción como persona.

Otro documento que es tomado como antecedente nacional es de los autores, Camargo, A. Rodríguez, C. Ferrel, F. & Ceballos, G. (2009), porque desde su trabajo sobre la asertividad y la autoestima en estudiantes Universitarios, se evidenció que a pesar de que la asertividad se notó en gran medida en la población a través de herramientas para medirla, se recalca la importancia de que las diferentes áreas aporten a la construcción de habilidades sociales como la asertividad.

Se plantea desde Jiménez, N & Flórez, R. (2016) las habilidades sociales se desarrollan en un ámbito práctico de allí que se deban reforzar las experiencias vividas de los estudiantes, ya que el desarrollo de estas habilidades se da de una manera progresiva e individual. Así mismo también plantean que la ausencia de las habilidades sociales afecta la conducta y ocasiona problemas de comportamiento. Los autores anteriores dan sentido a la problemática de fondo, e indican también el problema de comportamiento y de interacción social que puede existir sin un buen desarrollo de las habilidades sociales en los individuos.

Sobre una investigación realizada por Balcázar, A (2021) se plantea que, Es necesario señalar que los campamentos educativos desarrollados por las instituciones escolares del municipio de Villavicencio – Colombia, conducentes al

fortalecimiento de habilidades sociales tienen propensión a contribuir a la formación integral de los participantes, lo cual, ofrecerá ganancias que en términos de aprendizajes que se extrapolarán en cualquier contexto social a lo largo de su vida; lo que significa, que este tipo de actividades favorece la proliferación de entornos de convivencia (p.151)

La investigación se realiza en un campamento educativo y la población allí encontrada; en este otro contexto también se resalta la importancia de tratar y fomentar el desarrollo de habilidades sociales para la construcción del individuo.

El siguiente antecedente internacional, propone desde la escuela los diferentes procesos de interacción y una mejor construcción social (Almaraz. D, Roete. G & Camacho. Ed., 2019), afirmando que

La educación en la escuela está basada en competencias, pero no difunden la competencia armoniosa. Hace falta más inclusión. Es bueno que los niños busquen ser mejores cada día, pasar las pruebas necesarias y conseguir sus objetivos, pero ahora están enfocados en sobrepasar al otro sin importar el costo. (p. 204)

Este documento resalta que desde las diferentes disciplinas es importante apoyar en el estudiante procesos de habilidades sociales, ya que se fundamenta en su construcción como ser social y lo proyecta en perspectiva de un ser que piensa en conjunto para el otro y por el otro. En este proyecto de investigación se propone la asertividad como una habilidad social para que el sujeto corresponda a las necesidades sociales no solo en el aula si no en su vida.

Una información importante obtenida sobre el siguiente documento trata sobre la relación entre aprendizaje y los diferentes comportamientos, agresivos y pasivos, plantea Carrillo, G (2015) “Lo prioritario en el comportamiento humano nace de la interacción del ambiente que nos rodea, es este el que nos proporciona la mayoría de nuestros aprendizajes y, por tanto, las habilidades sociales son conductas aprendidas.” P. 196. Sobre eso se reconoce el aprendizaje que se provee a través del medio y lo que proporciona a nivel conductual en el ser humano.

El trabajo fundamenta las habilidades sociales en relación con la ansiedad social, realizando un proceso evaluativo progresivo para conocer el estado y procedimientos en

las habilidades sociales, caracterizando las conductas pasivas, asertiva, y activa, y permitiendo vislumbrar la ruta de la propuesta hacia los procesos asertivos por su potencial transformador en la sociedad.

Normatividad

El marco legal expone desde los diferentes estatutos reglamentarios, las medidas nacionales colombianas establecidas para un orden y un cumplimiento. Para empezar, se nombra la Ley 115 de febrero 8 de 1994, sobre su artículo 1; “La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público” (p.1) Sobre esto, cabe aclarar que se toma de manera general hacía la función social de la educación, y lo que esto implica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con los contextos particulares.

Las articulaciones que se hacen a través de las leyes y las políticas públicas generan ciertos procesos de construcción para formar a los ciudadanos, desde la incorporación que se hace de la actividad y la educación física, incidiendo directamente en los procesos de formación del ser humano, todo eso en un contexto en el que interviene el docente en pro del bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida del ser humano, ya que son factores en los que se interesa al momento de enseñar.

Desde toda la implementación en lo que corresponde al orden convivencial del estudiante y lo que esto conlleva en el entorno, por tanto, desde las orientaciones mitológicas que se realizan para el fortalecimiento del plan institucional de convivencia escolar, sobre el enfoque formativo en este proceso, La Alcaldía Mayor de Bogotá (2018) indica que:

Desde un enfoque de cultura ciudadana hay una invitación a buscar la transformación cultural. Esto hace referencia a cuestionar y cambiar normas, valores, creencias, actitudes, comportamientos, prácticas, relaciones y estructuras institucionales que

puedan estar promoviendo la discriminación, la desigualdad, la injusticia, la baja autoestima y el uso legítimo de la violencia para resolver los conflictos. Por ello, en específico, en los componentes de promoción y prevención del plan institucional de convivencia es fundamental identificar aquellas competencias que integran habilidades de orden cognitivo, social, emocional y comunicativo que todas las personas pueden desarrollar, y generar ambientes de aprendizaje y de convivencia que las fortalezcan. En este sentido, la formación hace referencia a un proceso pedagógico que tiene una intención clara encaminada a cambiar o fortalecer dichas competencias. (Pág. 17-18)

A través de ese orden formativo que se establece reconocer a gran medida que estos procesos se generan en pro de fortalecer al individuo socialmente, que desarrolle habilidades de fortalecimiento en su crecimiento interpersonal desde esos ambientes de aprendizaje por los que está involucrado.

También se quiere agregar un Proyecto de Ley del Congreso hacia la educación emocional y los factores de esta en los diferentes contextos educativos, por tanto, desde su artículo 2 del 2020, las Competencias emocionales se consideran como,

Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, lo que hace posible que la persona contribuya a la construcción de una sociedad sana, feliz, productiva y en paz. Dentro de estas, se encuentran la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. (Villalba, M. 2019. p. 1)

Estas competencias se tienen en cuenta para desarrollar el proyecto en relación con potenciar y desarrollar las habilidades sociales, por la importancia que tiene en la sociedad y en el individuo esto, en la búsqueda de su bienestar.

Incorporar las diferentes leyes o la reglamentación anteriormente vista, compone la necesidad constitucional de conocer desde todo proceso de educación, los por menores a tratar, es importante conocer cuáles son las bases para impartir para la comunidad en sus diferentes contextos sociales y culturales, la importancia social que tiene cada persona en los procesos educativos y más directamente en la educación física.

Perspectiva Educativa

La perspectiva educativa se construye a través de un proceso que permite definir y planear la formación del ser humano a partir de la consideración de lo humanístico, lo pedagógico y lo disciplinar como áreas interdependientes posibilitadoras del desarrollo humano, es pertinente mencionar que a partir de esta perspectiva se busca construir saberes que guíen el desarrollo del proyecto desde nuestro saber disciplinar articulado a las múltiples formas de concebir el ser humano, que en este trabajo en particular se enfoca en las habilidades sociales y su asertividad.

Ser humano asertivo en interacciones sociales

La perspectiva humanística busca caracterizar el ser humano que fomenta este proyecto, así como el desarrollo que este tiene en la sociedad en los procesos culturales, y cómo a partir de procesos generales y específicos, se plantea una concepción de ser humano a formar enfocada en las habilidades sociales y el uso asertivo de estas mismas, por las dificultades que se presentan debido a la falta de desarrollo sobre estas en la sociedad.

En este sentido, el proyecto busca una concepción de *ser humano asertivo en las interacciones sociales*, este ser humano se configura a través de las dimensiones de la asertividad, tomadas de lo que expone Caballo (1983) citando a Loor y Cols (1970), enfocando así su dimensión asertivo social para poder caracterizar el ser humano con el fin de guiarlo hacia el proceso asertivo de las habilidades sociales avanzadas, en las que se enfoca este proyecto, estas habilidades sociales se emplean y se trabajan a través de las interacciones sociales que desarrolla el sujeto, al ser un sujeto social y cultural que experimente un proceso de transformación y conciencia de sí mismo en dichos procesos.

Teniendo en cuenta esto, la concepción de desarrollo de este ser humano se potencializa a partir la caracterización de lo comunicativo, actitudinal y conductual, relacionando estas con las características tomadas desde el proceso asertivo desde Loor

y Cols (1970); -Escucha activa, comunicación clara y directa, comunicación no verbal efectiva, respeto por los demás, empatía, establecer límites, autoconfianza, adaptabilidad.

A continuación, se encuentra la clasificación de las dimensiones asertivas en primer lugar en la relación con las habilidades sociales avanzadas y más a profundidad en la Ilustración 8, la dimensión asertivo social, que imparte la caracterización del ser humano a formar en este proyecto.

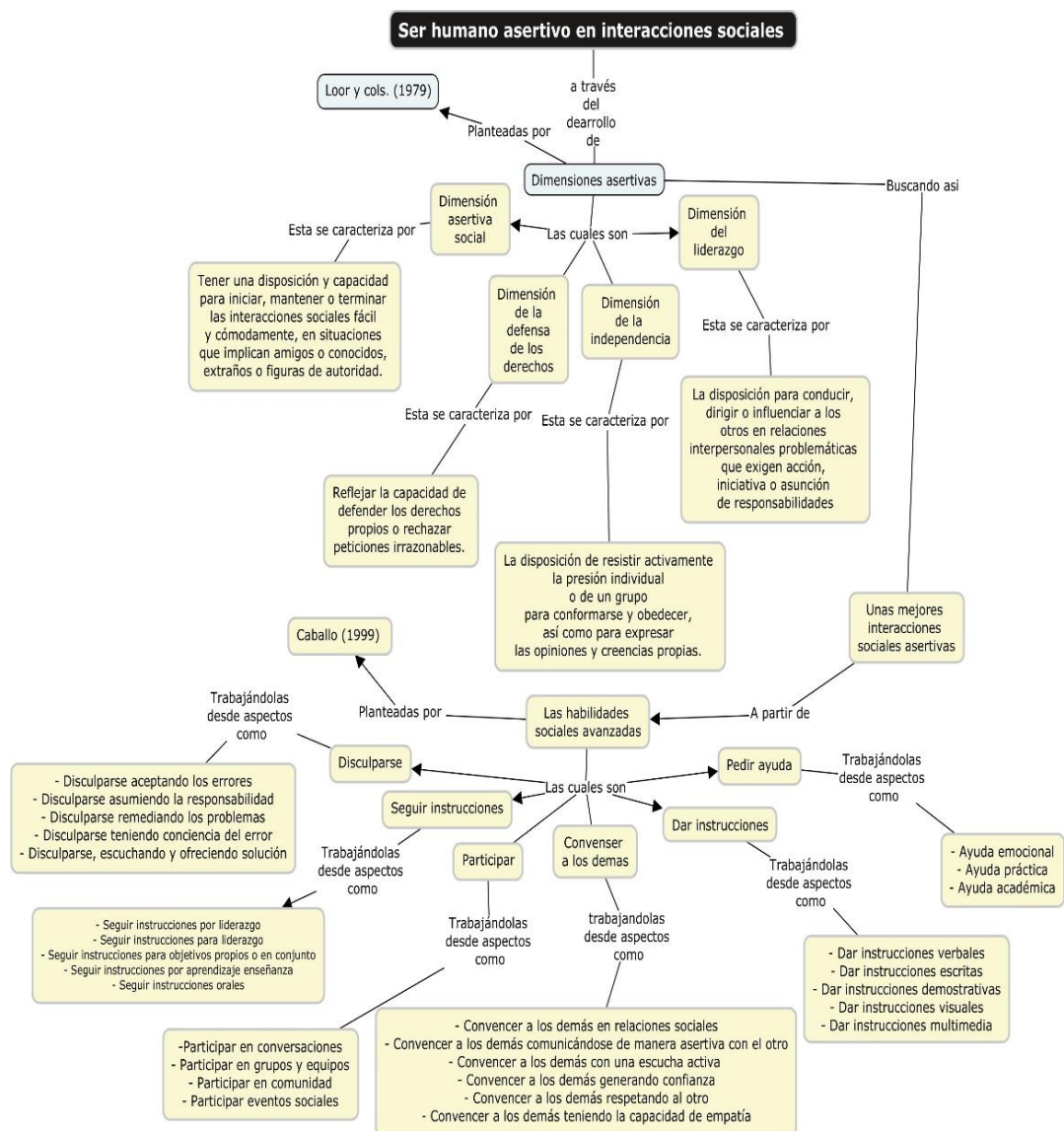


Ilustración 7 Dimensiones Asertivas – Nota: Elaboración propia

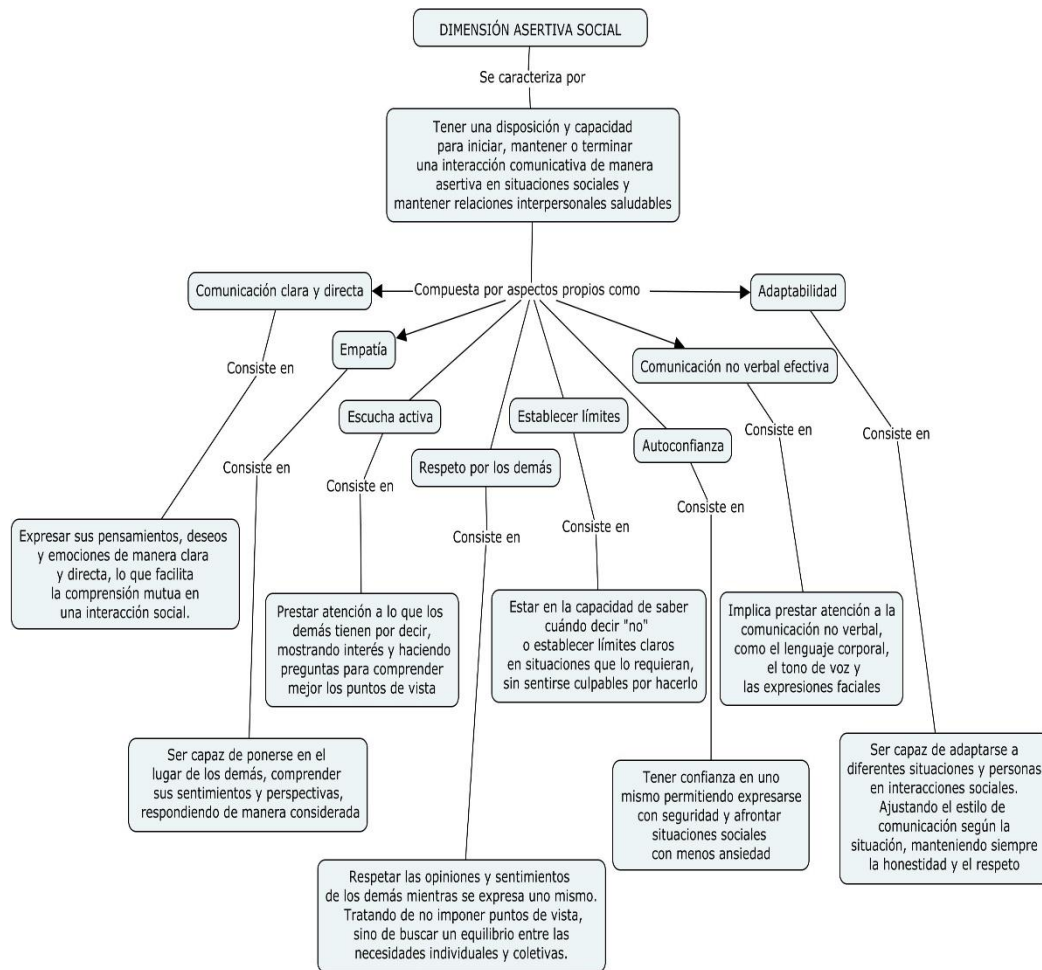


Ilustración 8 Dimensión asertivo social – Nota: Elaboración propia

Desde la importancia que se le da al proceso sociocultural en el proyecto, es necesario reconocer el desarrollo del individuo permeado por la cultura, tal y como lo plantea Lev Vygotsky en el socio constructivismo ya que según el autor todo proceso individual hacía el aprendizaje es permeado por las interacciones sociales.

Harry Daniels (2000) expone que Vygotsky en la pedagogía, desarrolló una teoría según la cual las fuerzas sociales, culturales e históricas desempeñan un papel en el desarrollo. Sus intentos de teorizar los procesos interpersonales e intrapersonales proporcionan una excelente oportunidad para debatir sobre el determinismo, el reduccionismo y la agencia dentro de un marco de referencia de formación social. Este autor abordó la teorización de las implicaciones psicológicas de los factores sociales,

culturales e históricos e inició el desarrollo de metodologías apropiadas para impulsar la creación de formas adecuadas de investigación e intervención. (p. 25-26)

A través de algunos factores que se retoman desde las posturas de Vygotsky, tomando la sociedad como un contexto en el que se desarrollan los procesos de aprendizaje del ser humano y en el cual se construyen bases para el desarrollo cognitivo del mismo, además de ser vista como aquel sistema en el cual los seres humanos interactúan entre sí, llevando consigo un conjunto de relaciones que permiten interacción de diversas magnitudes.

Se comprende así mismo esa construcción desde lo social en el ser humano, correspondiendo las posibilidades y limitaciones que se pueden establecer desde un acto social, oportunidad para que el ser humano sea asertivo en tales procesos consiguiendo desde lo que exprese en sus habilidades sociales una construcción de conocimiento en el contexto donde pueda encontrar una libertad de opinión, de oportunidad y de igualdad en pensarse o pensar diferente.

Desde lo enunciado es necesario resaltar el papel que juega lo social en la formación del ser humano y como desde esta dimensión los procesos socioculturales son claves, es por eso que, en relación a esto, lo cultural es un eje fundamental para la construcción del ser humano. Desde el planteamiento sociocultural tomado de Vygotsky (2000) se reconoce la cultura como un conjunto de herramientas, símbolos, prácticas y formas de conocimiento que pueden ser transmisibles socialmente, proporcionando también normas, valores y actitudes que regulan aquellas conductas que permiten las interacciones sociales, así mismo, estas permiten que los individuos construyan significados compartidos o diversificados de interpretar el mundo dándole paso a cualquier forma de conocimiento y práctica social que trascienda de generación en generación, siendo esta una construcción socio cultural en constante evolución adaptándose al cambio en función de un contexto histórico.

Desde diferentes estudios siempre se reconoce la importancia que tiene la cultura en el proceso del socio constructivismo, ya que el ser humano se encuentra inmerso en la cultura, y por ende, esta misma interfiere de manera directa en su proceso de aprendizaje, ya que es el factor que brinda las herramientas y el desarrollo de su

conocimiento, las interacciones sociales están instauradas en el proceso cultural, es por esto que la actividad de aprendizaje y de conocimiento en todo proceso corresponde al acto cultural y el contexto en el que se encuentre el individuo. En el proceso de aprender se dispone de instrumentos creados por la cultura ampliando las posibilidades naturales del individuo en sus funciones mentales para el comportamiento de sí mismo en su interacción social.

Dicho lo anterior se toma como eje central el planteamiento de concepción de desarrollo humano de Lev Vygotsky (2000), se apropia en consecuencia al proyecto debido a la idea de que el desarrollo cognitivo en el ser humano es el resultado de la construcción a través de la interacción social y cultural. Según este planteamiento, los seres humanos no desarrollan habilidades cognitivas de forma aislada, sino que lo hacen en colaboración con otros individuos, este se enfoca no solo en como el ser humano y los que lo rodean, mediante el trabajo colaborativo, influye en el aprendizaje individual, sino también en como las creencias y el contexto impactan en el modo de llevar a cabo el aprendizaje a través de la adquisición de herramientas culturales por medio de las interacciones sociales.

A partir de esto para que este desarrollo cognitivo sea efectivo deben darse situaciones que propicien ese mismo, y para ello Vygotsky da a conocer una característica propia de su planteamiento por el cual el ser humano puede lograr ese desarrollo, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en esta se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo actual de un individuo, determinado por su capacidad de resolver problemas de manera independiente y su nivel de desarrollo potencial, la brecha entre lo que este ser humano puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr con la ayuda de sus pares o un adulto más experimentado.

Desde este planteamiento es importante reconocer al estudiante por medio de los comportamientos motores o las situaciones presentadas en las clases, se toma los procesos observables relacionados directamente con el contexto establecido, el proyecto fundamenta esta parte socio motriz hacía un proceso de desarrollo hacía lo subjetivo, correspondiendo directamente a las respuestas de los estudiantes frente a tales situaciones, en relación con el otro, con el entorno y sobre esto proponer esas prácticas

físicas que los expongan a un proceso mediador en las clases, que corresponda a las relaciones con el otro de una manera asertiva.

El planteamiento de la zona de desarrollo próximo sugiere que el aprendizaje es más efectivo cuando este ser humano se involucra en actividades que están un poco por encima de su nivel actual de habilidad cognitiva, pero que aún están dentro de su capacidad de comprensión. En este sentido, un adulto o un compañero con más experiencia en cierto conocimiento puede ayudarlo a alcanzar su potencial cognitivo y a desarrollar nuevas habilidades. Es por eso que desde nuestra propuesta es de vital importancia la ZDP para un manejo asertivo de las habilidades sociales, por medio de las interacciones entre ellos, haciendo que aquellos compañeros que tengan un mejor desarrollo asertivo en unas HHSS puedan servir de andamiaje para lograr un mejor aprendizaje y manejo asertivo de estas mismas.

Según el planteamiento de Vygotsky, L.S. (1978). en lo que se refiere a ZDP consta de 3 componentes interrelacionados:

1. Nivel de desarrollo actual: Se refiere al nivel de habilidad y conocimiento que el ser humano tiene actualmente en una determinada tarea o actividad.
2. Nivel de desarrollo potencial: Este nivel se refiere a la capacidad del ser humano para realizar una tarea o actividad en la que está experimentando un nuevo conocimiento con la ayuda de alguien más experimentado. Es decir, representa lo que puede lograr en esta zona de desarrollo próximo.
3. Zona de desarrollo próximo real: hace referencia al espacio entre el nivel de desarrollo actual del ser humano y su nivel de desarrollo potencial. Es en esta zona donde ocurre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, donde puede adquirir nuevas habilidades y conocimientos de forma autónoma y con la ayuda de un adulto o un compañero más experimentado en el tema.

Sobre los componentes relacionados, la toma y postura del proyecto curricular particular impone el trabajo de desarrollo real, tomándolo a gran medida como ese desarrollo que se quiere dar a través de todo el proceso formativo en el proyecto a través de la asertividad, por tanto, desde los niveles de desarrollo y la intervención pedagógica que se establece, se propone esa puesta en práctica desde la educación física para

contrastar un análisis desde la conducta motriz que proponga espacios de acción desde la educación física.

A manera de síntesis nuestra propuesta curricular busca una concepción humanística con un desarrollo del ser humano en su caracterización desde lo comunicativo, actitudinal y conductual a partir de las interacciones sociomotrices, siendo este un eje transversal para el desarrollo asertivo de las habilidades sociales, llevando a sí que estos individuos logren desarrollarse a la par de sus compañeros desde la ZDP.

Concepción pedagógica

Desde la conceptualización que se realiza en el proceso humanístico, se despliega el componente pedagógico y su relación con el desarrollo que este proyecto; el proceso de enseñanza - aprendizaje se ve permeado por la sociedad y es muy importante para ello tener en cuenta el contexto del individuo y de su interacción social para entender más su proceso de desarrollo y esa sociabilidad que desempeña desde una mirada de formador y constructor desde esa apropiación del aprendizaje relacionado con la sociedad.

Desde el **planteamiento pedagógico** se busca una educación, a través de procesos interactivos y colaborativos, para que el humano sea participe activo de su propio aprendizaje, entendiendo que el individuo puede utilizar sus propios recursos en el proceso de aprendizaje y a medida que tiene un acompañamiento (docente formador – medio – otro), siendo el papel del educador un facilitador de estos procesos de construcción colectiva de conocimiento, por medio de experiencias y situaciones se permitan crear nuevas estructuras cognitivas y la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Es por eso que, el aprendizaje sociocultural de Vygotsky desarrolla el concepto de andamiaje, visto como aquella estrategia educativa y de apoyo utilizada por el educador, adultos o compañeros más competentes ante un saber, para así ayudar a un individuo a avanzar en zona de desarrollo próximo (ZDP). El andamiaje implica brindar apoyo temporal y estructurado para que el aprendiz pueda realizar tareas o resolver problemas que no podría lograr por sí solo.

El andamiaje se basa en la idea de que los individuos que se están desarrollando cognitivamente puedan beneficiarse de la guía y el apoyo de alguien más competente para superar obstáculos y adquirir nuevas habilidades. El educador o figura de apoyo proporciona información relevante, estrategias, modelos y ayuda gradualmente, ajustando su nivel de apoyo según las necesidades del aprendiz. Esto implica una colaboración activa y directa entre el educador y el aprendiz. A medida que el aprendiz adquiere más habilidades y conocimientos, el educador va reduciendo gradualmente su apoyo, fomentando la independencia y la autonomía del individuo. El objetivo final del andamiaje es que el aprendiz pueda realizar la tarea de manera independiente, habiendo desarrollado las habilidades y estrategias necesarias, logrando así llegar a su zona de desarrollo real.

Otro de los conceptos más claves de esta teoría es el rol que juega el lenguaje en la construcción cognitiva del pensamiento del ser humano, el lenguaje no solo es una herramienta de comunicación, sino también una herramienta mediadora para el pensamiento y el aprendizaje. El lenguaje permite al niño internalizar y procesar la información de su entorno, y a medida que interactúan con otros, desarrollan habilidades cognitivas avanzadas, el lenguaje proporciona la posibilidad de recibir orientación y apoyo de otras personas más competentes, lo que permite a los individuos alcanzar niveles de desempeño superiores a los que podrían alcanzar de forma independiente.

El lenguaje no solo refleja el pensamiento, sino que también lo interioriza y moldea a medida que los individuos adquieren habilidades lingüísticas más complejas, también desarrollan formas de pensamiento más avanzadas, el lenguaje permite a los individuos desarrollar procesos mentales y manipular conceptos más abstractos.

Siguiendo la perspectiva pedagógica y el modelo constructivista de Vygotsky, es importante reconocer desde esta teoría el concepto de sociedad y cultura, la fuerza que esto retoma en los procesos educativos, es por eso por lo que se toman tres perspectivas claves en el proceso:

1. El desarrollo psicológico de una manera prospectiva; entendiendo desde la independencia del individuo en su proceso educativo desde las funciones y capacidades propias generando así y comprendiendo un nuevo desarrollo desde la transformación del

dominio psicológico del individuo, el nivel de desarrollo próximo, siendo el educador el que provoca e interviene en ese proceso de transformación de conocimiento.

2. Trayectoria del proceso de aprendizaje; es importante la internalización de los procesos interpsicológicos en la teoría ya que se fundamenta en el proceso de aprendizaje desde lo intracultural a lo intercultural y en este proyecto se toma parte de esa trayectoria en el aprendizaje por el proceso social y cultural que conlleva, entendiendo así mismo que el aprendizaje es el que impulsa dicho desarrollo en el individuo, por tanto, desde la escuela es de gran importancia la promoción del desarrollo de internalización el en individuo

3. Intervención del grupo social; la cultura resulta ser mediadora en los procesos del desarrollo del individuo, es decir que interfiere en la promoción de los procesos interpsicológicos para llegar a ser internalizados según la teoría, por eso la intervención cultural en la sociedad comprende la construcción del desarrollo de un individuo integrado como miembro de una sociedad.

Estas perspectivas tomadas desde el planteamiento de Vygotsky generan alrededor del proyecto una base de intención pedagógica sobre el proceso formativo, ya que se comprende el desarrollo del individuo desde una estructura de lo social, con la intención educativa de promover el desarrollo individual del mismo en sus procesos cognitivos, entendiendo que desde la educación se forma y se guía este proceso, el educador interviene y es esencial en tal proceso ya que provoca el desarrollo de las capacidades más allá de la independencia del individuo.

Así mismo, entender la construcción que se genera en los individuos, y los procesos de transmisión de conocimientos depende de la estructuración que se pueda llegar a brindar desde la escuela, es por eso por lo que entender desde esta misma, la importancia de las habilidades sociales en la vida de los estudiantes, por eso se debe configurar en el enseñar.

Se ha tomado desde la educación ese proceso de interacciones sociales referente al enseñar y aprender, bien lo nombraba Le Boulch (1993), que la "socialización era un pseudoproblema", por tanto, desde la educación encontrar el desarrollo del ser humano a partir de las interrelaciones como una condición entre la integración con el medio y el

desarrollo autónomo, es resultado de reconocer como meta educativa el aprendizaje a través de los recursos que brinda la cultura y así mismo la participación de los sujetos con los otros, es decir que el individuo construye el conocimiento y dirige su propio desarrollo.

Situaciones Socio Motrices como posibilitadoras asertivas.

Por consiguiente desde el planteamiento disciplinar se realiza una indagación sobre teorías, tendencias o propuestas que logre aportar en la articulación de la concepción de ser humano y la construcción de conocimiento, existe un concepto que logra transitar sobre lo que se propone en este proyecto transvasando en el ser humano desde lo comunicativo, actitudinal y comunicativo del ser, Lev Vygotsky desde su planteamiento de concepción de desarrollo humano y su teoría de aprendizaje sociocultural aporta a gran medida para dar fuerza a esa transversalidad del ser humano a partir de las interacciones sociales que desarrolla el ser humano.

Es por esto por lo que desde la concepción disciplinar del proyecto se toma el planteamiento del autor Pierre Parlebas (1988) con su propuesta hacia la Socio motricidad, que hace parte también del planteamiento de la praxeología motriz que el autor desarrolló, esta es una disciplina que se enfoca en la relación entre los aspectos motores y sociales del ser humano. Parlebas parte de la premisa de que el movimiento es un medio de expresión y comunicación que está en estrecha relación con los aspectos sociales y emocionales de los seres humanos.

Una de las características que más resalta del planteamiento de Parlebas, es que se enfoca en la interacción social acompañada también desde la emocionalidad de las personas expresadas en los movimientos. Parlebas plantea que el desarrollo de habilidades motrices y sociales es un proceso que ocurre de manera integrada en el ser humano y que ambos aspectos deben ser considerados como un conjunto para lograr un desarrollo completo y equilibrado, es por eso por lo que este proyecto se interesa por ese planteamiento, ya que reconoce las interacciones sociales en el proceso de desarrollo.

En relación con lo anterior desde la sociomotricidad de Parlebas (1988) surge un concepto que identifica la línea de trabajo de esta disciplina desde su libro “Elementos de sociología del deporte” el cual es la **acción motriz**, la cual es aquella manifestación física y activa de una persona en un contexto socio motor determinado. Los desarrollos de estas acciones se ven reflejadas en la ejecución de habilidades y destrezas físicas como correr, saltar, lanzar, entre otras que estén relacionadas con el movimiento del cuerpo, teniendo en cuenta que va más allá de solo la ejecución técnica. También se destaca que la acción motriz se relaciona con aspectos tácticos, cognitivos y emocionales.

Dicho lo anterior desde la acción motriz se plantea que para que esta exista debe estar relacionada directamente con una **situación motriz** a desarrollar, la cual desde lo teórico nos indica que es aquel conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción motriz de una o más personas que en un medio físico determinado realizan una tarea motriz. Por consiguiente, una situación motriz se determina a partir de la tarea motriz a realizar, dependiendo de esto una situación motriz se clasifica dependiendo de factores propios de esta clasificación en dos grupos a estas se les denomina, situaciones psicomotrices y situaciones sociomotrices.

Por lo anterior una situación motriz puede caracterizarse de ese modo si existe una intencionalidad con causalidad de la interacción social, donde a partir de este planteamiento se correlaciona directamente con la intencionalidad del proyecto llevando a partir de la Sociomotricidad a un aporte en el uso de las habilidades sociales de modo asertivo mediante las interacciones sociales.

A partir de esta clasificación una situación motriz se desarrolla desde dos perspectivas “**Socio motrices y Psicomotrices**” en las cuales en estas surgen también una caracterización propia de las mismas, surgen dos características particulares que se logran identificar, la comunicación y la interacción, estas dos características son propias también de la clasificación de una situación motriz.

En las situaciones sociomotrices se establecen tipos de comunicación en las que se puede desarrollar en esta misma, comunicación práctica directa y comunicación práctica

indirecta, dependiendo de la intencionalidad u objetivo de la situación se ejerce el tipo de comunicación

La **comunicación prÁxica** constituye la característica definitoria de las situaciones sociomotrices. Su importancia es tal que ha sido escogida como criterio de clasificación de las situaciones motrices, desde el punto de vista de dos de sus rasgos principales, la comunicación y la contra comunicación motrices (...)

El comportamiento de un participante no tiene sentido más que dentro de la relación que mantiene con sus compañeros y/o sus adversarios. El eje de inteligibilidad es aquí el intercambio prÁxica

Este criterio de interacción permite comprender los comportamientos en la medida en que se insertan en una unidad global, es decir en un sistema que da sentido a las acciones de cada uno (Parlebas. 2001, p..82).

La **comunicación prÁxica directa** se refiere a una forma de comunicación no verbal que se establece entre los individuos a través de una situación motriz, sus acciones físicas y gestos corporales. En la comunicación prÁxica directa, el cuerpo y los movimientos se definen en medios de expresión y comprensión mutua con compañeros o personas que lo rodeen, los individuos se comunican y transmiten información a través de la observación e interpretación de las acciones motrices del otro, sin necesidad de palabras o un lenguaje verbal.

Estas pueden ocurrir en diferentes contextos, como juegos, deportes, danzas y otras actividades físicas mismo, es considerada esencial en las situaciones sociomotrices, ya que permite una interacción social fluida y dinámica entre los individuos, promoviendo la cooperación, la competitividad y la comprensión mutua, esta forma de comunicación puede ser universal y superar las barreras del idioma y diferencias culturales, ya que está basada en la comunicación a través del movimiento y las acciones físicas.

Conforme a lo anterior desde nuestra propuesta es de vital importancia que los adolescentes participantes de nuestro proyecto logren desarrollar habilidades sociales que le permitan comunicarse asertivamente con la intencionalidad de lograr interacciones sociales efectivas.

Continuamente para identificar el tipo de comunicación que se presenta es necesario el análisis de las situaciones motrices que estén desarrollando en una tarea motriz, es por eso que a partir de la comunicación práctica directa se identifican 3 escenarios en los cuales se presentan:

- Situaciones que solo el ponen en juego la comunicación motriz (entre compañeros) se pueden evidenciar en el espacio de clase desarrollando actividades que les permita la interacción social con compañeros por medio de una intencionalidad cooperativa para lograr un objetivo.
- Situaciones que solamente exigen la contra comunicación motriz (entre oponentes) se evidencian en tareas motrices que correspondan la interacción social con oponentes con la intencionalidad de lograr el objetivo propio.
- Situaciones que requieren al mismo tiempo comunicaciones y contra comunicaciones motrices (interacción de compañeros y contrincantes) se logra dar a conocer en situaciones motrices en los que exista la interacción mutua tanto con compañeros y adversarios en el desarrollo de una tarea motriz con intencionalidad mutua.

A partir de estas situaciones se pueden presentar escenarios comunicativos denominados **comunicación motriz y contracomunicación motriz**, en los cuales se caracterizan dependiendo de la tarea motriz ejercida por los individuos. Un escenario con comunicación motriz se caracteriza por que surge a partir de un interés de realizar una tarea motriz, esta es comenzada por uno o varios participantes, los participantes de la situación por lo general son compañeros.

Estos escenarios se pueden ver reflejados por medio de la transmisión de un objeto (balón, raqueta, laso, cono) o por medio de un rol socio motor favorable para el individuo ejemplo (el compañero que es descongelado con el solo toque de en un juego de congelados). Esta también puede verse reflejado en una acción colaborativa que implique un contacto con alguien o con algo. La comunicación motriz no es, pues especialmente, una transmisión de información si no, ante todo, una interacción, es decir, una producción motriz interindividual portadora de información (Parlebas, 2001, p.81)

Otro de los escenarios que se pueden evidenciar en estas situaciones es la denominada **contracomunicación motriz**, esta es protagonizada por uno o varios participantes de la situación, siendo sobre contrarrestar directamente la realización de una tarea por parte de otro u otros jugadores o participantes, dependiendo el caso son aquellos denominados con la acción de adversarios. Esta comunicación de oposición puede ser interpretada de diferentes formas, esta puede ser tomada como un rol antagónico de un objeto, un rol sociomotor, o un lugar del juego no tan deseado. Esta contracomunicación también puede verse reflejada en la situación donde oponentes intercepten una intencionalidad de un equipo haciendo que la comunicación de ellos sea interrumpida por la acción oponente.

El autor plantea desde la **situación psicomotriz** la relación de apropiación o carencia de la comunicación práxica, pero conectando las interacciones desde lo esencial, a lo no esencial, directas o indirectas, pero así mismo la base de esta situación psicomotriz caracteriza al individuo actuando por sí solo, no conocen el “contacto de acción” con los otros sujetos (Parlebas, 2001) situándose a través de las interacciones motrices para caracterizar las necesidades del individuo, ese proceso es caracterizado en el ser en relación con el medio, para así mismo entender al individuo desde un proceso sin interacciones esenciales, desde esa relación la situación psicomotriz entiende desde su lógica interna la estabilidad del individuo hacia los obstáculos que se encuentra en el medio. Esa estabilidad puede construirse a través de los estereotipos motores o así mismo puede configurar una adaptabilidad desde lo que se denomina una anticipación motriz.

Es por eso que a partir de estas situaciones el planteamiento curricular se desarrollara entorno a articular estas situaciones para una elaboración de situaciones motrices y la manera en que se puedan desarrollar en los escenarios,

A gran medida, las situaciones que se presentan a través de la educación física y los procesos de relaciones entre estudiantes permiten que las interacciones y comunicaciones motrices intervengan a gran medida en la conducta del individuo, es por eso, que a través de procesos observables, dinámicos e interrelacionados se comparten para un desarrollo de aprendizaje, y así mismo reconocer las practicas físicas desde un

proceso de intervención pedagógico, es por eso, que este proyecto crea una mirada hacia una sociomotricidad amplia en posibilidades sociales en la clase de educación física, proporcionando momentos motrices y de reflexión, para que el estudiante reconozca esa interacción motriz con el otro desde una lógica interna que permita esa adaptabilidad del ser configurando el sentir interno de la relación con el otro y el entorno.

Con relación a lo anterior, se hace referencia a la **interacción motriz**, entendiéndola como parte fundamental para las tareas motrices, desde esta interacción se denota en el individuo la manera en cómo influye el comportamiento motor hacia el otro y así mismo se genera un análisis de las situaciones motrices entendiendo esa conceptualización a través de la comunicación motriz y la sociomotricidad en el proceso de enseñanza. Es por eso que la interacción social se relaciona con esta, ya que, a través de esos espacios de interacción, desarrollan capacidades en el individuo, como el desarrollo de la personalidad o el proceso de la resolución de problemas. La influencia en el individuo sobre el otro a través de la interacción social corresponde a esa influencia de la afectividad desde la comunicación corporal del individuo.

Todo el recorrido desde la sociomotricidad es fundamental ya que nos permite direccionar y contribuir a la parte metodológica con el objetivo de relacionar las tres áreas para el desarrollo curricular y así mismo articular al ser humano con la sociedad en el proceso de aprender desde las clases de educación física, reconociendo la interacción social como eje fundamental por medio de actividades que permitan el uso asertivo de las habilidades sociales y así mismo permitan encontrar lazos entre los pares, permitiendo llevar esos procesos de comunicación y de búsqueda de aprendizajes cognitivos, logrando conocimientos desde el desarrollo propio del estudiante.

Desde los aspectos relevantes en la interdisciplinariedad que este proyecto conlleva, es importante relacionar las posturas teóricas, las cuales se manejaron y se explicaron anteriormente y la conexión que se establece para dar sentido hacia el ser humano a formar, la relación entre Parlebas en las acciones motrices y Vygotsky en las acciones favorables estableciendo a través de ellas un proceso en las diferentes clases de educación física que conlleven a unas interacciones sociomotrices con intención.

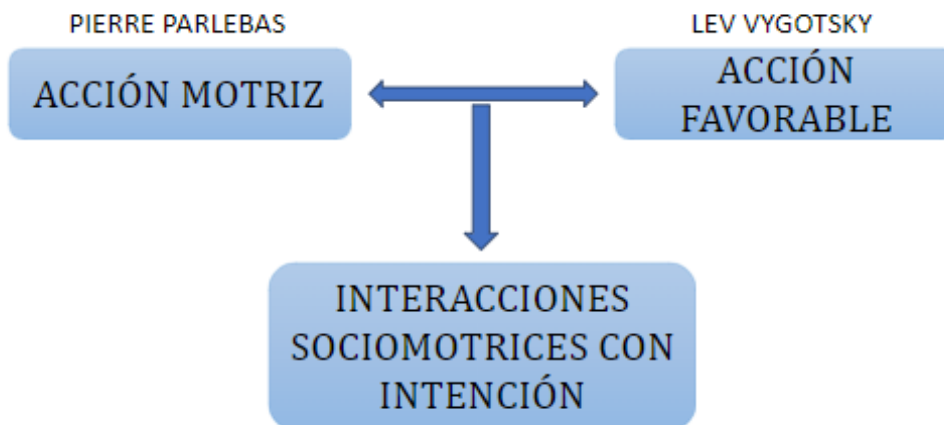


Ilustración 9 Relación Formativa – Nota: Elaboración propia

Diseño Curricular

Para justificar las unidades pedagógicas que se desarrollaran en el planteamiento curricular, es pertinente aclarar que las situaciones socio motrices serán una constante, ya que a partir de ellas se diseñaran los ambientes de aprendizaje para el desarrollo del proyecto.

En base a lo que este proyecto conlleva, se maneja un currículo desde un modelo de proceso que corresponde a las intenciones de una comprensión desde el acto educativo en las clases de educación física, este currículo permite proporcionar un proceso desde el aprendizaje hacía los estudiantes para reconocer los diferentes intereses en un contexto social educativo, es importante reconocer sobre este currículo, según Stenhouse, L (2003) que, “la finalidad pedagógica ... consiste en desarrollar una comprensión de situaciones sociales y actos humanos y de los problemas relacionados con valores controvertidos” (p. 138).

Por otro lado, también plantea que el profesor debe ser crítico en el acto de comprobación o evaluación para el desarrollo del proceso, resaltando,

La valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inmanentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación (p. 139)

Sobre lo que plantea Stenhouse sobre su postura en el modelo de proceso, se le apunta a la construcción de reconocer los principios de procedimiento desde el currículo, reconocer que el proceso configura un acto de calidad en la enseñanza impartida y la intención del profesor en reconocer el proceso como finalidad a través de un pensamiento reflexivo que satisfaga el conocimiento de los estudiantes, que esa comprensión que se genera, corresponda al acto social del individuo para transformar (se) y reconocer (se).

Es importante que el profesor reconozca la problemática en cuestión, para así mismo intervenir en el ambiente educativo con intención pedagógica, el método de proceso

permite que el aprendizaje pueda desafiar las capacidades en los estudiantes y así mismo que el docente proceda con los intereses desde su labor, reconocer desde la clase de educación física un acto que proponga finalidades para el ser humano y que los estudiantes puedan llegar a la comprensión del proceso enseñanza -aprendizaje entre la propia relación de estudiantes tanto como la relación con el profesor.

El proceso crítico que propone este modelo conlleva también al proceso reflexivo y activo que se busca entorno a las interacciones sociales favorables para el proceso asertivo en los estudiantes, que sobrepase el acto intencional de relacionarse, y que logre aportarle al significado del ser asertivo proporcionado a través de todo el procedimiento que se refleja en las clases.

Para lograr una efectiva articulación entre estos planteamientos teóricos es pertinente realizar una caracterización del ser humano que se pretende formar, esta caracterización se construye desde las dimensiones asertivas que plantea Loor y Cols (1979). Tomando así el planteamiento de la dimensión asertivo social (véase ilustración 8), dándole un énfasis al proceso de aprendizaje por medio del andamiaje del contexto sociocultural, llevando en articulación el trabajo continuo de las características planteadas para el desarrollo en conjunto desde lo comunicativo, actitudinal y conductual, para lograr un proceso que parte de la zona de desarrollo actual y busca llegar a la zona de desarrollo real, desde la perspectiva de Vygotsky (2000).

Este conjunto de características se manejan de manera transversal en el ser humano, comunicativo, actitudinal y conductual, dando fuerza al ser humano en un proceso social, contrastando desde la Sociomotricidad aspectos relevantes como comunicación, interacción e introyección, entendiéndolos y relacionándolos en conjunto, es decir, los aspectos de comunicación desde las situaciones motrices van a permitir la transversalidad en todo el proceso disciplinar y desde el sentir humanístico en el ser humano, se centra directamente hacía una primera parte de la primera Unidad, debido a que se está comprendiendo desde la caracterización del ser humano asertivo un proceso más directo y enfocado desde dichas características tales como; escucha activa, comunicación clara y directa y comunicación no verbal efectiva.

Entender a través de esto que es un proceso que conlleva relaciones que se proponen para la comprensión y desarrollo del ser humano asertivo en interacciones sociales, por otra parte, la caracterización desde lo actitudinal se toma entorno a los procesos de relaciones con el otro, lo cual toma toda la primera unidad y la parte inicial de la segunda. Entre tanto, la característica conductual se desarrolla transversalmente, está en toda la propuesta ya que es la que nos permite articular desde lo disciplinar y lo humano aquellas situaciones motrices e interacciones entre los estudiantes.

El ser humano desde lo Interpersonal hacia lo Intrapersonal

La Unidad 1 configurada para el proceso de enseñanza aprendizaje se denomina “Experiencia interpersonal del ser interactivo motriz” esta unidad se conforma a partir de las primeras 5 características asertivo-sociales de Loor y Cols, las cuales son: escucha activa; comunicación clara, directa y efectiva; respeto por los demás; y empatía. Cada una se acoge para fundamentar lo esencial del proceso asertivo desde cada una de esas características (véase Ilustración 10). Se pretende también desde la caracterización del ser humano poder concretar desde el ser comunicativo un proceso social directo en los estudiantes, aquí se propone que el adolescente potencie estas dimensiones desde lo comunicativo e interactivo planteado en la sociomotricidad

Desde esta primera unidad se plantean 5 temáticas a trabajar enfocadas en las características asertivo-sociales planteadas por Loor y Cols (1970):

El tema 1 se denomina Soy atento activamente con el entorno en situaciones motrices, este se basa en el trabajo de la observación y la escucha priorizando así la atención hacia los demás en el entorno, trabajándolas desde situaciones motrices que impliquen comunicación e interacción con compañeros, desde lo planteado en la sociomotricidad estas situaciones dan paso a un mejor desarrollo permitiendo que se planteen situaciones motrices en las que el ser humano tenga la necesidad de comunicarse y a su vez interactuar con los demás, haciendo énfasis en el desarrollo de la dimensión comunicativa.

Interactuó motrizmente para reconocer al otro es el tema 2 y se basa en reconocer desde un proceso sociocultural que permita la interacción para poder corresponder asertivamente sobre esta, consiste en que el ser humano aprende a partir de sus interacciones sociales y de esa interacción se permite interiorizar saberes, es por eso que el desarrollo de esta temática prioriza que el joven logre identificar ideas, sentimientos y deseos de los demás desde situaciones motrices comunicativas e interactivas, desde lo planteado de la sociomotricidad de Parlebas (1988) estas situaciones incentivan el uso comunicativo del joven haciendo que a partir de situaciones motrices él logre interactuar con sus pares por medio de la comunicación motriz y con énfasis en el trabajo de la dimensión comunicativa.

En el tema 3: Identifico estrategias comunicativas para interactuar motrizmente con los demás se toma la característica asertivo social de la comunicación clara, directa y efectiva, haciendo énfasis en que el joven emplee el lenguaje verbal y no verbal para que logre compartir sus ideas, sentimientos y deseos de forma más asertiva, desde situaciones de comunicación e interacción con compañeros y adversarios por medio de la comunicación motriz y la contra comunicación motriz.

Desde el tema 4: Reconozco el respeto por los demás teniendo en cuenta las opiniones y sentimientos en procesos colectivo-motrices, se toma en cuenta la característica del respeto por los demás, en la que su énfasis es el trabajo en el que el estudiante incluye y tiene en cuenta las opiniones y sentimientos de los otros, donde a partir de situaciones comunicativas y de interacción con sus compañeros, logre desarrollar procesos de reconocimiento emocional desde lo actitudinal del ser, por medio de la comunicación motriz y contra comunicación motriz en situaciones sociomotrices que incluyen trabajos de cooperación y oposición. Logrando que por medio de estos trabajos planteados los jóvenes logren desarrollar acciones cooperativas para el cumplimiento de un objetivo, de igual forma acciones de oposición para cumplir el objetivo de por ejemplo no dejar que el adversario logre marcar un punto.

En el tema 5 de la primera unidad denominado: Creo empatía al reconocer las capacidades del otro en una intercomunicación motriz, se prioriza que el joven comprenda las fortalezas y debilidades del otro para proporcionar ayuda, tomando así la

característica asertiva de la empatía, entendida esta como la capacidad para comprender desde situaciones motrices a sus compañeros, y desde ellas proporcionar ayuda de ser requerida para lograr un objetivo común, esta característica se desarrolla a través de la posición actitudinal del estudiante hacia el otro por medio de situaciones que tengan comunicación motriz directa. Estas situaciones permiten a su vez que la interacción de los estudiantes sea más directa y logren identificar acciones concretas que puedan llegar a necesitar sus compañeros.

En la primera unidad se hace énfasis en lo interpersonal en coherencia con el planteamiento de la Teoría sociocultural de Vygotsky (2000) donde según su planteamiento, el ser humano se desarrolla por mediación de su entorno y comunidad para luego interiorizar saberes que le aportan a su construcción personal como ser humano.

Ahora se pasa a abordar el desarrollo de la introyección del ser humano en la Unidad 2 denominada: “El proceso intrapersonal a través de la incertidumbre motriz del ser humano” llevando así un proceso progresivo de su zona de desarrollo actual a su zona de desarrollo real, a partir de situaciones donde se destaca el proceso comunicativo acompañado de procesos de introyección de las diferentes situaciones motrices. Siendo esta una situación donde el enfoque es a partir de lo aprendido por medio de la interacción con el entorno y la comunidad, para lograr tener herramientas que le permitan interiorizar saberes para luego ser aplicados. Esta unidad está enfocada en desarrollar estas características de la dimensión asertivo social: autoconfianza, establecer límites y adaptabilidad, desde 3 temas a tratar.

El tema 6 correspondiente al primero de la segunda unidad se denomina: Tengo confianza en mí mismo y afronto situaciones en el entorno socio motor expresando seguridad, el planteamiento de esta se basa en la característica asertiva de la autoconfianza, la cual se enfoca en que el estudiante afronte con seguridad situaciones de riesgo y estrés, procurando potenciar el proceso asertivo desde lo actitudinal y conductual, a través de situaciones que impliquen comunicación, introyección, e incertidumbre motriz en el entorno. Siendo estas situaciones que aportan al desarrollo del ser humano desde una perspectiva que va desde lo aprendido en lo interpersonal para

ser utilizado en situaciones que impliquen lo introyectivo del ser humano en relación con el entorno.

Reconozco mis límites y actuó frente a ellos desde situaciones de incertidumbre motriz, es el tema 7, que se basa en la característica asertiva de establecer límites, con el propósito que el estudiante se encuentre enfrentado a reconocer sus límites desde aspectos físicos, emocionales y cognitivos, por medio de situaciones que impliquen la comunicación e interacción con el entorno y sus compañeros, siendo esta una situación donde el joven debe reconocer sus límites a la hora de realizar alguna acción, apoyando el desarrollo de su dimensión cognitiva debido a que debe realizar procesos reflexivos relacionándolo desde lo conductual en las acciones motrices, acercándolo cada vez más a su zona de desarrollo real a partir de aspectos propios de la incertidumbre motriz y contra comunicación motriz. Siendo estos los pilares desde la sociomotricidad para el desarrollo reflexivo del ser humano en la toma de decisiones asertiva.

El tema 8 titulado: Soy capaz de adaptarme en diferentes situaciones sociomotrices tomando decisiones de forma clara y segura teniendo en cuenta el entorno y a los que me rodean, se plantea a partir de la característica asertiva de adaptación, la cual implica que el estudiante logre tomar y comunicar decisiones de forma clara y segura ante nuevas situaciones motrices que enfrente, potenciando su desarrollo asertivo, por medio de situaciones motrices comunicativas e introyectivas que impliquen incertidumbre motriz. Todo este proceso se puede observar en la matriz de relaciones (véase Ilustración 10).

Macro diseño Curricular

A partir de las relaciones entre el componente humanístico y el componente disciplinar presentadas en la ilustración 10 surge el macro diseño curricular (véase anexo1) en la cual se dará a conocer el proceso de trabajo de las 2 unidades propuestas para el proceso de formación de un ser humano asertivo socialmente.

Desde la primera unidad se busca fortalecer los procesos que contribuyen al uso asertivo de las habilidades sociales, dando paso a un entorno en el que el ser humano logre interactuar con los otros, desde características asertivas. Esta unidad se basó en lo propuesto por Vygotsky (2000) y su planteamiento de la zona de desarrollo próximo,

donde a partir de situaciones sociomotrices se busca que el estudiante pueda interactuar motrizmente, logrando así ir construyendo su desarrollo social e interiorizando saberes desde lo que puede sustraer de sus compañeros y el entorno que lo rodea, esto articulado desde la sociomotricidad a partir de la comunicación y contra comunicación motriz.

Habilidades Sociales, Asertividad: una mirada desde la educación física.					
Ser Humano Asertivo Social		Situaciones de la Sociomotricidad	Elementos de la Sociomotricidad	Unidades	TEMAS:
Caracterización del ser humano					
COMUNICATIVA	ACCIÓN	Observa y escucha atentamente a los otros (Escucha activa)	Interacción	UNIDAD 1	1.Soy atento activamente con el entorno en situaciones motrices.
		Identifica ideas, sentimientos y deseos de los demás (Comunicación clara y directa)			2. Interactuo motrizmente para reconocer al otro
		Emplea el lenguaje verbal y no verbal para compartir sus ideas, sentimientos y deseos (Comunicación no verbal efectiva)			3. Identifico estrategias comunicativas para interactuar motrizmente con los demás.
		Incluye y tiene en cuenta las opiniones y sentimientos de los otros (Respeto por los demás)			4. Reconozco el respeto por los demás teniendo en cuenta las opiniones y sentimientos en procesos colectivo-motrices.
		Comprende las fortalezas y debilidades del otro para proporcionar ayuda (Empatía)			5. Creo empatía al reconocer las capacidades del otro en una intercomunicación motriz.
	DINÁMICA	Afronta con seguridad situaciones de riesgo y de estrés (Autoconfianza)	Introyección	UNIDAD 2	6. Tengo confianza en si mismo y afronto situaciones en el entorno sociomotor expresando seguridad.
		Reconoce sus propios limites (Establecer limites)			7. Reconozco mis limites y actúo frente a ellos desde situaciones de incertidumbre motriz.
		Toma y comunica decisiones de forma clara y segura ante nuevas situaciones (Adaptabilidad)			8. Soy capaz de adaptarme en diferentes situaciones sociomotrices tomando decisiones de forma clara y segura teniendo en cuenta el entorno y los que me rodean.

Ilustración 10 Origen del diseño curricular – Nota: Elaboración propia

Se pretende que en esta unidad el estudiante logre tener interacciones favorables y un aprendizaje desde las experiencias sociomotrices con sus compañeros. A través de acciones pedagógicas, se busca que el estudiante tenga experiencias por medio de situaciones motrices que fueron direccionadas directamente a potenciar características

asertivas, en ese sentido el profesor cumplió un rol importante como mediador para brindarle herramientas que permitieran el desarrollo óptimo de esas características.

Desde la segunda unidad, se buscó un proceso más directo intrapersonal, a partir de interacciones sociales previas, ahora posibilitadoras del desarrollo introyectivo del estudiante a partir de la autoconfianza, establecer límites y la adaptabilidad, siendo esta una unidad con un enfoque del aprendizaje personal empleando los saberes previos para llegar a las interacciones favorables, por medio de situaciones motrices que implicarían incertidumbre motriz.

En esta unidad se plantea que el estudiante pase de su zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo real, logrando así un aprendizaje interiorizado del uso asertivo de las habilidades sociales por medio de las características de la dimensión asertivo social. Desde el Macro diseño curricular (véase anexo 1) se podrá comprender a detalle la organización a partir de los propósitos establecidos para cada tema, la metodología, la evaluación y la parte didáctica planteada, elementos fundamentados desde el currículo por procesos, donde se plantea generar una postura reflexiva que permita desde los métodos didácticos, realizar una conceptualización del contexto cuidadoso para poder comprender de forma significativa el proceso.

Evaluación

La evaluación es un proceso de suma importancia tanto para los educadores como para los estudiantes, este debe ser abordado teniendo en cuenta los procesos individuales y colectivos de los jóvenes. Desde el enfoque de Vygotsky debe ser un proceso progresivo y formativo, ya que debe ser una herramienta de aprendizaje tanto para el estudiante como para el docente, vista como aquella que permite ver el proceso formativo y dependiendo del mismo realizar modificaciones en el desarrollo formativo, además debe ser un proceso consensuado por las partes teniendo una relación recíproca entre docente estudiante, estudiante docente y estudiante - estudiante.

En ese sentido es importante que los estudiantes sean agentes participativos de su formación y de su proceso de enseñanza aprendizaje, es por eso que desde procesos de

retroalimentación y procesos reflexivos los estudiantes son participes también del proceso evaluativo propio, por medio de auto evaluaciones reflexivas al final de ciertas sesiones, también evalúan el proceso de sus compañeros por medio de ejercicios coevaluativos desde el punto de vista colectivo, dando valor al rendimiento de sus compañeros y logrando aportar a procesos evaluativos del mismo docente desde las reflexiones escritas desarrolladas por ellos, ya que se brinda el espacio de que evalúen tanto aspectos de desarrollo de las situaciones motrices como el desempeño de los docentes en la clase.

Como herramienta de evaluación se hizo uso de fichas de observación de conductas específicas en situaciones motrices planteadas para tal fin, también se tuvo en cuenta un método de autoevaluación basada en la reflexión al final de ciertas clases, donde se planteaban unas preguntas relacionadas a temáticas tratadas en la sesión.

Instrumentos de evaluación

Para el pilotaje del proyecto se emplearon varias herramientas de evaluación que aportaran a la construcción y desarrollo del proyecto, como entrevistas personales, fichas de observación, diarios de campo, instrumentos de medición de nivel asertivo y autoevaluaciones reflexivas escritas por los alumnos.

Entrevista

Como parte de la evaluación diagnóstica se realizó una entrevista personal al docente encargado del área de educación física donde se indagó por características particulares del proceso asertivo en los estudiantes a partir del conocimiento previo y las interpretaciones del profesor; esta entrevista busca reconocer el nivel de presencia de la problemática a tratar en un curso del grado 11, empleando para ello la caracterización de la dimensión asertiva realizada. Las preguntas fueron:

1. ¿Cree usted que las relaciones de los estudiantes se basan en una comunicación clara y efectiva? ¿Por qué?

2. Respecto a las relaciones interpersonales en clase, ¿cómo se aplica entre los estudiantes el respeto y la empatía? Dar características.
3. Cuando los estudiantes expresan ideas, sentimientos y/o emociones, ¿son socializados, atendidos y tenidos en cuenta por los demás? Explicar por qué y cómo.
4. Respecto a los procesos individuales de los estudiantes:
En situaciones demandantes en la clase, ¿el estudiante es capaz de poner límites sobre esas situaciones? De ser así ¿Cómo lo hace?
5. En las diferentes situaciones que se pueden presentar en clase, ¿cómo el estudiante se adapta y toma decisiones sobre esos cambios?

Fichas de observación

En las fichas elaboradas el objetivo era observar la frecuencia de presencia de ciertas conductas en las situaciones planteadas. Se llegaron a desarrollar 17 fichas para las diferentes sesiones desarrolladas en la implementación piloto de la propuesta. La información que se obtiene de estas rejillas correspondería a factores principalmente relacionados con la dimensión asertiva en relación con el Inventario de asertividad adaptado para este proyecto de Gambrell y Richey (1975).

Antes de la fase de implementación se realiza el análisis de la Ficha de observación y se relaciona con los datos obtenidos con el docente de educación física a cargo del curso obtenidos a través de la entrevista, para la evaluación inicial que permite escoger la población que podría verse más beneficiada con el proyecto.

Para el diseño de esta Ficha como anteriormente se menciona se tuvo en cuenta las características de la dimensión asertivo social y las características de análisis del inventario adaptado de Gambrell y Richey (1975) ver tabla 2 de donde surge:

1. Llegar a discernir entre opiniones o críticas / Escucha activa:
2. Iniciar interacciones sociales / comunicación clara y directa – adaptabilidad
3. Manifestar discrepancias en opiniones de los demás / comunicación clara o directa

4. Mostrar una conducta asertiva con las demás personas / Comunicación no Verbal efectiva - Respeto por los demás
5. Ser capaz de expresar limitaciones interpersonales / Empatía
6. Ser capaz de defender y dar a conocer los puntos de vista personales / Autoconfianza
7. Ser capaz de expresar sentimientos positivos / Autoconfianza

Características dimensión asertivo social	Car. Análisis Inv. de asertividad
- Escucha activa	- Ser capaz de rechazar peticiones
- Comunicación clara y directa	- Ser capaz de expresar limitaciones personales
- Adaptabilidad	- Iniciar interacciones sociales
- Comunicación no verbal efectiva	- Ser capaz de expresar sentimientos positivos
- Respeto por los demás	- Llegar a discernir en opiniones o críticas
- Empatía	- Manifestar Discrepancias con las opiniones de los demás
- Autoconfianza	- Mostrar una conducta asertiva con personas que ofrecen un servicio (ayuda)
- Establecer límites.	- Ser capaz de defender y dar a conocer los puntos de vista personales

Tabla 2 Relación entre caracterización asertivo social - inventario de asertividad

A partir de los elementos presentados en la tabla 2 se establecen una especie de 7 relaciones que buscan ser propiciadas en situaciones para poder ser observadas, con al menos 2 situaciones por cada relación, articuladas desde las planeaciones de cada clase del pilotaje.

Relación #1: Llegar a discernir entre opiniones o críticas / Escucha activa:

Situaciones observables:

- Los estudiantes no cuestionan o tratan de pedir una explicación sobre alguna situación motriz

- Los estudiantes se les dificulta hacer comentarios a sus compañeros en forma de crítica sobre algo a desarrollar de una situación motriz

Relación #2: Iniciar interacciones sociales / comunicación clara y directa - adaptabilidad

Situaciones observables:

- A los estudiantes se les dificulta el trabajo en equipo con personas ajenas a su círculo de confianza
- A los estudiantes se les dificulta sostener conversaciones de manera óptima para lograr objetivos en las diferentes situaciones motrices

Relación #3: Manifestar discrepancias en opiniones de los demás / comunicación clara o directa

Situaciones observables:

- A los estudiantes se les dificulta comunicar o dar instrucciones de manera asertiva a sus compañeros para lograr un objetivo
- Los estudiantes interfieren en las opiniones de los demás mostrando su punto de vista de manera inapropiada e irrespetuosa

Relación #4: Mostrar una conducta asertiva con las demás personas / Comunicación no Verbal efectiva - Respeto por los demás

Situaciones observables:

- A los estudiantes se les dificulta mostrar respeto sobre las actividades del otro cuando no son realizadas con éxito
- Los estudiantes no responden de una manera asertiva cuando un compañero se equivoca en la situación motriz

Relación #5: Ser capaz de expresar limitaciones interpersonales / Empatía

Situaciones observables:

- Los estudiantes no se preocupan por ayudar a un compañero cuando a este se le dificulta desarrollar una situación motriz
- Los estudiantes no expresan comentarios oportunos o de apoyo hacía el otro

Relación #6: Ser capaz de defender y dar a conocer los puntos de vista personales / Autoconfianza

Situaciones observables:

- A los estudiantes se les dificulta expresar opiniones sobre la situación motriz a desarrollar
- A los estudiantes se les dificulta exponer sus puntos de vista sobre la clase

Relación #7: Ser capaz de expresar sentimientos positivos / Autoconfianza

Situaciones observables:

- A los estudiantes se les dificulta compartir emociones en momentos de exploración en las situaciones motrices
- A los estudiantes se les dificulta expresar ideas, sentimientos u opiniones a sus compañeros en el desarrollo de una situación motriz

Lo anterior posibilita la identificación de unos indicadores que permitan planear las sesiones de clase y hacer su respectiva evaluación en articulación estrecha con la finalidad del proyecto, es decir, sin perder el horizonte humanístico de las clases de educación física de la fase de implementación piloto. La observación que se realizó con las fichas se planteó desde una escala que valora la frecuencia en que ocurrían las situaciones:

- 0 veces = En absoluto
- 1 a 2 veces = Muy poco
- 3 a 4 veces = Poco
- 5 a 6 veces = Mucho
- 7 o más veces = Bastante

En este sentido se diseña la Ficha para ser diligenciada de forma manual en cada una de las sesiones en las que se propuso ser utilizada (véase anexo2)

Diario de Campo

Los diarios de campo permitieron desde el inicio interpretar lo que el estudiante expresaba en su interacción con el otro en las clases de educación física, es por eso que se realizó durante todo el proceso. Los diarios de campo se plantearon para anotar lo observado respecto a las características asertivas en los estudiantes y así, desde esas observaciones generar una reflexión que conlleve a proponer en el proceso algunos cambios si era necesario, o mantener la dinámica de la clase.

Esa reflexión de las conductas de los estudiantes pretende reconocer en el grupo las dinámicas que facilitan las relaciones interpersonales. Así mismo cuando se realiza a la mitad y al final del proceso, se reconocen los cambios efectuados, y se dinamizan más las clases en función de poder desarrollar las lógicas a las que se le apuntaba a cada tema, así como al propósito de enseñanza aprendizaje.

Autoevaluaciones reflexivas escritas

También se plantean unas reflexiones escritas por parte de los jóvenes, donde el objetivo es identificar la perspectiva de ellos, el trabajo en conjunto con sus compañeros y docentes, se hace uso de este instrumento ya que desde el planteamiento sociocultural de Vygotsky (1978) del aprendizaje social, se enfatiza en la importancia de la interacción con los otros miembros de la sociedad, desempeñando un papel fundamental en la adquisición de conocimientos y habilidades, y cómo este individuo da muestra de los aprendizajes adquiridos, por ello se tomó en cuenta cómo cada joven iba logrando comprender qué a partir de unas situaciones motrices se iba trabajando un proceso de desarrollo asertivo describiendo en estas reflexiones aprendizajes desarrollados gracias al trabajo en conjunto con sus compañeros, viéndose otro de los planteamientos de Vygotsky como lo es el andamiaje logrando que a partir de situaciones motrices desarrolladas con sus compañeros tenga un desarrollo cognitivo.

Instrumento de medición de nivel asertivo

Se parte del inventario de asertividad de Gambrill y Richey (1975), el cual es adaptado para que sea pertinente para la población en cuestión, ya que este fue diseñado para población adulta; por lo que se procede a realizar una adaptación del instrumento el cual implicaba, el cambio de redacción de algunas preguntas que no eran apropiadas para la edad, para eso se realiza una validación por expertos para revisar la pertinencia de los cambios realizados.

La propuesta de adaptación del inventario de asertividad se manejó a través de un formato que se le presentó a la Psicóloga, Guiomar Alarcón Castro, Especialista en Trastornos del Aprendizaje Infantil, estudios de formación en Neuro pedagogía y Neuropsicología, Magister en Educación en línea de desarrollo Cognitivo, Creatividad y Aprendizaje en Sistemas Educativos y Docente – Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional – Facultad de Educación Física.

Por su experiencia y conocimiento se le presenta este formato, el cual explica a detalle el origen del inventario original, sus características y la manera en la que se ajustan las adaptaciones de este, la validación fue aceptada y con recomendaciones de la psicóloga, aclarando que el inventario se podía aplicar una sola vez, entendiendo que todo instrumento de este corte requería como mínimo seis meses de intervalo para aplicarlo en una segunda oportunidad.

Sobre estas adaptaciones que se realizaron (véase anexo entre 2 y 5) la pertinencia se dirige hacia la conducta de la población adolescente de la institución, los cambios realizados se manejan de manera directa para un mejor provecho del instrumento. Desde ese proceso de aceptación y validación de la adaptación del inventario de asertividad, se propone incluirlo en las fases finales de la práctica educativa ya que, al inicio de esta, se empieza con todo el proceso adaptativo del documento.

Adaptación del inventario de asertividad

El inventario de asertividad realizado por los psicólogos Gambrill y Richev en el año 1975, es uno de los más utilizados en trabajos clínicos y de investigación ya que con él se pueden recoger 3 tipos de información: 1) malestar que siente el individuo ante situaciones específicas de asertividad; 2) la probabilidad que tiene de reaccionar asertivamente en situaciones específicas y 3) las situaciones en las cuales a la persona le gustaría actuar más asertivamente. Por este formato el inventario se considera un instrumento muy útil para evaluar los problemas de asertividad y un método para medir ese cambio.

Desde la indagación se logró encontrar varias versiones adaptadas a diversas poblaciones, donde el objetivo central se mantiene dependiendo el enfoque que se le quiera dar según la investigación en el que sea usado, la versión más común está direccionada hacia población de adultos en condiciones, situaciones biológica y mentalmente normales, centrada también en aspectos y situaciones de la vida cotidiana. El objetivo del inventario es determinar el grado de conducta asertiva a partir de unas situaciones planteadas.

En el instrumento se plantean 40 situaciones que se pueden agrupar en las siguientes 8 categorías:

1. Ser capaz de rechazar peticiones,
2. Ser capaz de expresar limitaciones personales
3. Iniciar interacciones sociales
4. Ser capaz de expresar sentimientos positivos
5. Llegar a discernir en opiniones o críticas
6. Manifestar Discrepancias con las opiniones de los demás
7. Mostrar una conducta asertiva con personas que ofrecen un servicio
8. Ser capaz de defender y dar a conocer los puntos de vista personales

Los 40 ítems o situaciones planteadas, están acompañados de una columna denominada “grado de ansiedad”, que se contesta a partir de una escala de valores, donde: 1 es En absoluto; 2 es Un poco; 3 es Bastante; 4 es Mucho y 5 es Muchísimo

También está acompañada por otra columna denominada “Probabilidad de respuesta” esta se contesta a partir de una escala de valores, donde: 1 es Siempre lo hago; 2 es Habitualmente; 3 es Aproximadamente la mitad de las veces; 4 es Raramente y 5 es Nunca

Para el protocolo de desarrollo del cuestionario, se plantea que se debe responder en dos momentos, primer momento contestando la columna de “grado de ansiedad”, puntuando de acuerdo con la escala anteriormente denominada de 1 a 5, y luego se pasa a desarrollar la columna de “probabilidad de respuesta”, en el anexo 1 se puede ver la versión original encontrada en la web del inventario completo.

Para dar cuenta de los resultados del inventario: se suman todos los números de cada columna y se pasa al análisis planteado desde unas escalas propuestas para la interpretación del cuestionario donde:

- Si el resultado es igual a 40 en cada columna significa que está en un grado de asertividad óptimo.
- Si el resultado está entre 41 y 70 significa que la persona debe mejorar aspectos que le permita mejorar su asertividad
- Si el resultado es superior a 71 significa que la persona debe trabajar en aspectos de toda su conducta asertiva.

Los parámetros que oscila para ambas escalas están entre 40 y 200, donde en ambos casos la puntuación con mayor número se interpretaría como menor conducta asertiva ante situaciones.

Teniendo en cuenta que el instrumento encontrado tiene ítems o preguntas que no son apropiadas para la población adolescente, y que son muchas las preguntas, siendo una posible causal de que el diligenciamiento no se realice de forma consciente por parte de los jóvenes; se plantea la posibilidad de adaptar esta versión para que sea más amigable y pertinente para la población de adolescentes participantes en el proyecto.

- 1) Se plantea la posibilidad de reducir el número de preguntas de 40 a 24 para que no tome tanto tiempo en su diligenciamiento
- 2) Ajustar la redacción de unos ítems y/o preguntas para que sean pertinentes para los jóvenes

- 3) Modificar el inventario en su forma, agregando casillas para marcar con una X el valor de la escala escogido y así hacer más fácil su diligenciamiento.
- 4) Garantizar el diligenciamiento de cada columna en 2 momentos diferentes, donde se responda por el “grado de malestar” en un primer momento y por el “grado de respuesta” en otro.
- 5) Ajustar el valor de los resultados en el mismo porcentaje que se cambia su estructuración al quitar algunas preguntas, para así no alterar la interpretación de este.

En el anexo 3 se presenta el formato adaptado donde se muestra la aplicación de las modificaciones propuestas resaltadas con colores

Es de aclarar que como se enunció anteriormente se propone aplicarlo en dos momentos, indagando primero por el “grado de malestar” que provocan las situaciones (anexo 4) y luego por el “grado de respuesta” (anexo 5)

Se realiza el ajuste y la adaptación de la escala de varemos para evaluar los resultados luego de su aplicación, para lo cual se suman todos los números de cada columna y se pasa al análisis planteado desde unas escalas propuestas para la interpretación del cuestionario donde:

- Si el resultado es igual a **24** en cada columna significa que está en un **grado de asertividad óptimo.**
- Si el resultado está entre **25** a **54** significa que la persona debe **mejorar algunos aspectos que le permita mejorar su asertividad**
- Si el resultado es superior a **55** significa que la persona tiene un **estado deficiente y debe trabajar en aspectos de toda su conducta asertiva**

Los parámetros que oscila para ambas escalas están entre 24 y 120, donde en ambos casos la puntuación con mayor número se interpretaría como menor conducta asertiva ante las situaciones.

Análisis de la experiencia

Se llevó a cabo la implementación piloto del proyecto curricular en la capital colombiana Bogotá Distrito Capital en la localidad 10 de Engativá, barrio la estrada. La población que reside en este sector pertenece al estrato socioeconómico 3, es allí y sus alrededores donde residen la mayoría de los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Colegio Republica de Colombia.

La sede principal de la institución se encuentra ubicada en la calle 68 N° 69-10, cuenta además con otras 2 sedes donde ofrece su formación académica en educación preescolar, primaria, básica y media articulada (Biotecnología, Gestión empresarial o Arte y Diseño). Es una institución mixta que maneja para los grados superiores a séptimo, jornada única. Atiende niñas, niños y jóvenes entre los 4 años y los 18 años. En cada curso se encuentran de 22 a 35 estudiantes.

Los estudiantes de esta institución poseen un perfil con un estado aceptable de desarrollo de actividades físicas y/o deportivas, dando a conocer que es un colegio participe de eventos deportivos en los Intercolegiados, en múltiples disciplinas deportivas. también mostrando la diversidad cultural poyando talentos en diferentes disciplinas, como lo es la música y sus competencias a nivel cognitivo en olimpiadas matemáticas entre otras. Es una institución que se preocupa por el desarrollo integral de los seres humanos que en ella se encuentran.

La fase de pilotaje empieza con un diagnóstico inicial para elegir la población que se podría ver más beneficiada, eligiendo entre los grados 9°, 10° y 11°. Se escoge un curso del grado 11, con 30 estudiantes y un promedio de edad entre los 15 y 18 años, población adolescente en etapa temprana y media como lo plantea Erik Erikson (1950).

Análisis de la entrevista

La entrevista realizada para el diagnóstico inicial permitió reconocer la perspectiva del docente titular de la institución en la clase de educación física sobre en cual de los cursos analizados estaba más presente la problemática objeto de la propuesta. A partir de

esto se logró identificar a través del docente la dificultad de desarrollar procesos asertivos en los estudiantes del grado 11° y 10°.

La entrevista se desarrolló de manera presencial y verbal, se grabó para su posterior análisis. Se realizaron 5 preguntas relacionadas con las características de un ser humano asertivo, tomando en cuenta las características asertivo-sociales de Loor y Cols (1979).

Las preguntas fueron las siguientes y se adjuntan algunas características importantes sobre el curso escogido:

1. ¿Cree usted que las relaciones de los estudiantes se basan en una comunicación clara y efectiva? ¿Por qué?

“La comunicación asertiva se ha vuelto un tema complejo en muchos de los jóvenes”, indicó el profesor, los estudiantes de décimo y once muestran a través de su relación con el otro una falta de comunicación en el desarrollo de las clases de educación física, pero enfatiza hacia los estudiantes de un curso de 11° debido a que en ciertas ocasiones no se comunican para llegar a un acuerdo en pro de conseguir resultados en las clases, no se animan por procesos colectivos, solo personales, cuando deben realizar trabajo en conjunto la comunicación no se produce de manera efectiva, suelen ser un poco irrespetuosos con los menos habilidosos o no aceptan comentarios sobre lo que se podría mejorar en la ejecución de actividades en clase.

2. Respecto a las relaciones interpersonales en clase, ¿cómo se aplica entre los estudiantes el respeto y la empatía? Dar características.

El profesor enuncia que son muy pocos los estudiantes que se preocupan por comprender al otro, entre los cursos se nota la dificultad sobre todo, en los estudiantes de 11° debido a la individualidad que presentan en el desarrollo de las diferentes actividades que cuentan con cierto grado de dificultad, en 11A estas actividades no se atienden como grupo y falta respeto hacia los compañeros, de manera que rechazan en ocasiones a los estudiantes que no logran realizar una acción en una actividad, es por eso que se crean subgrupos entre ellos, debido a que no permiten una buena interrelación, indicaba que en este grupo solo 3 de los estudiantes resaltaban por preocuparse en atender al otro, en respetar y apoyar las decisiones del otro.

3. Cuando los estudiantes expresan ideas, sentimientos y/o emociones, ¿son socializados, atendidos y tenidos en cuenta por los demás? Explicar por qué y cómo.

Un curso de décimo siempre expresa las ideas que tienen para llevar a cabo en la clase, no se nota directamente la necesidad en este grupo.

Entre tanto, en el grado 11, el tema de las emociones es un poco más difícil de analizar, son grupos que guardan las ideas y no conectan con los procesos que a veces se les quiere ofrecer, no demuestran de forma directa si las opiniones de los demás les interesan, tan solo quedan en el aire, por eso se piensa que no hay una asertiva expresión emocional. Colectivamente a los estudiantes del curso seleccionado 11A, se les dificulta compartir ideas y emociones, anteriormente se comentó de los subgrupos, por eso se dispersan, el trato es muy entre ellos, se crean conflictos, no se comunican y no expresan comentarios que favorezcan las relaciones interpersonales.

Respecto a los procesos individuales de los estudiantes, se pregunta:

4. En situaciones demandantes en la clase, ¿el estudiante es capaz de poner límites sobre esas situaciones? De ser así ¿Cómo lo hace?

Sobre los límites que imponen los estudiantes en clase, son pocos, según la experiencia del docente, se ve que solo cuando no les gusta algo en clase, se manifiestan, de lo contrario no se expresan para poder llegar a acuerdos o conocer lo que le produce molestia al estudiante.

Respecto a lo anterior resaltaba más a los grupos de grado 11, en especial al grupo escogido, indicaba que el grado decimo maneja más sentido de autoridad en situaciones demandantes. Incluso identifica a 2 estudiantes que no manejan ningún límite en clase y en las relaciones con sus compañeros. Es notorio el cambio actitudinal y conductual de los estudiantes ante situaciones demandantes que requiere de poner límites.

5. En las diferentes situaciones que se pueden presentar en clase, como, por ejemplo: -El cambio de actividades con gran dificultad que influya directamente en el grupo y su resultado – Cuando se realizan cambios de los subgrupos en los

que están acostumbrados a estar – Cuando se delega a un estudiante que usualmente no es el líder del grupo a hacerlo...

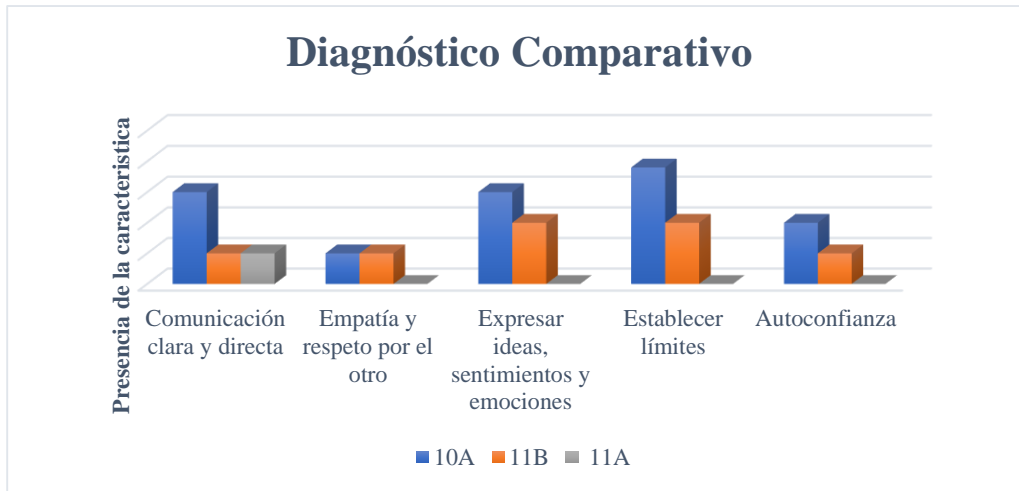
¿Cómo el estudiante se adapta y toma decisiones sobre esos cambios?

Ligado a la toma de decisiones, autoridad y adaptación, se comprende que en los cursos de 11° y 10°, se presentan situaciones en las cuales se requiere de la adaptación; en ese caso, los estudiantes de 11B y de 10A, le dan buen manejo a esos casos, manejan de una mejor manera esa emoción, en cambio, en las clases con el grupo 11A, son pocos quienes se ofrecen en diferentes situaciones para ser líderes o al menos para organizar los grupos de trabajo, no muestran interés por situaciones puntuales, se limitan a lo que dice el docente, pero cuando se les cuestiona o solicita decisiones no gestionan para cumplir con lo solicitado y no se expresan de ninguna manera.

Sobre ese proceso de interpretar la información recolectada sobre cada pregunta se tomaron datos claves, por ejemplo, desde una pregunta que se le brindó al docente (Respecto a las relaciones interpersonales en clase, ¿cómo se aplica entre los estudiantes el respeto y la empatía? Dar características.), explica que esos procesos no se realizan de forma asertiva, indicando que el curso seleccionado era uno de los que más falencias presentaba, haciendo énfasis en que sería de gran ayuda un proceso donde ellos comprendieran la importancia del otro, de reconocer sus cualidades, y así favorecer la empatía.

Entre las 5 preguntas establecidas encontramos al grupo de 11A finalmente es seleccionado como aquel en el cual se evidencia mayormente la problemática, proyectando así una oportunidad de cambio y necesidad de implementación del proyecto con ese curso, desde las 5 preguntas, el grupo 11A tiene menor presencia de la problemática sobre las características establecida de la asertividad.

Con la información recolectada, se realiza una gráfica para presentar el porcentaje de presencia de las características a través de los grupos, a manera de identificar el grupo con menor presencia de estas características para poder potenciar los procesos asertivos en las habilidades sociales desde esa perspectiva (véase gráfica 1), desde lo planteado por el docente a través de sus respuestas.



Gráfica 1 Diagnóstico comparativo desde la entrevista al docente

Análisis de la implementación piloto

Se plantearon 8 temas entorno a las características asertivo sociales en las interacciones de los estudiantes con sus compañeros, desde lo planteado se busca hacer un análisis de la experiencia del pilotaje, el cual tiene como objetivo dar a conocer cómo se desarrollaron las temáticas y evidenciar que dificultades, aciertos y desaciertos tuvo el mismo, así como lo que se logró con el proyecto.

Es importante aclarar que de las 8 temáticas planteadas se lograron desarrollar 6, esto debido a que por tiempos y calendarios académicos dispuestos por la institución no se pudo avanzar más por finalización de calendario escolar y las actividades con las cuales cumplen los estudiantes de 11, al estar finalizando su etapa escolar.

Referente al desarrollo de la primera unidad se buscó que los estudiantes logran un desarrollo cognitivo de sus capacidades de interacción social, para un uso asertivo de las habilidades sociales.

Para el análisis del primer tema denominado “Soy atento activamente con los demás en situaciones motrices” se planteó posibilitar situaciones motrices donde el estudiante emplee atención hacia el otro y el entorno, y que a través de esto genere el uso de la característica asertiva de la escucha activa. El objetivo de esta primera temática era

lograr que cada individuo experimentara situaciones motrices que le llevaran a la reflexión individual por medio de interacciones sociales con sus compañeros, para que interiorizara saberes cognitivos que de a poco le permitan en un futuro hacer uso asertivo de las habilidades sociales. Para lograr esto se planteó desarrollar situaciones motrices desde la lógica de Parlebas (1988) en la sociomotricidad y su planteamiento del desarrollo de juegos en cooperación y de roles, se plantearon situaciones sociomotrices desde el microfútbol, esto debido a que era el tema que se estaba desarrollando en la institución en ese momento.

Para eso se plantean actividades en esta primera temática como que los estudiantes deben elegir un rol “el que ayuda hacer el ejercicio o el que hace el ejercicio” la actividad se plantea en que deben pasar haciendo unos pases en conducción con el balón de micro futbol de un punto A hacía punto B, se divide el curso en 5 grupos del mismo número de integrantes y con selección mixta entre mujeres y hombres, desde esta primera situación planteada surge un análisis desde los observadores y es cómo desde la distribución los estudiantes hacen su selección de los roles, eligiendo entre ellos el más hábil con el balón para que sea la persona que les ayuda a realizar el ejercicio, y el resto del grupo toma el rol de los que van hacer la actividad, a partir de esa selección se puede ver como los que toman el rol de los que van hacer la actividad dan uso de la primera característica asertiva, que es la escucha activa. Esto debido a que para realizar la actividad deben de escuchar las instrucciones que les da la persona que tomo el rol de ayudar.

Desde este planteamiento de la situación motriz se evidencian unas dificultades para el desarrollo de la clase, ya que la distribución se realizó de forma aleatoria haciendo que estudiantes que siempre se organizaban en grupos de “amigos o compañeros más cercanos” quedaran separados, causando así que estudiantes que tal vez no armonizan mucho tuvieran que desarrollar la actividad pensando en beneficio del grupo y no de forma individual.

Otras de las dificultades presentadas a la hora de realizar situaciones motrices como esta, era que algunos estudiantes podían no tener desarrollada la habilidad social de seguir instrucciones, haciendo que la característica de escucha activa no se pudiera

desarrollar asertivamente y haciendo que fallaran en la realización de la actividad planteada.

El planteamiento metodológico estaba direccionado por el aprendizaje significativo, haciendo que por medio de las situaciones motrices a las que los estudiantes se enfrentaban pudieran reflexionar acerca de la escucha activa, sus fallas y como desde acciones de interacción social podían ser corregidas.

Para dar cuenta de lo anteriormente mencionado, se da uso de herramientas que permitieron hacer seguimiento, tales como las fichas de observación y los diarios de campo. La conducta o situación a observar desde la ficha fue si a los estudiantes se les dificultaba hacer correcciones a sus compañeros. Encontrándose en el diligenciamiento de la ficha que 3 de los 5 grupos presentaban esta conducta 7 veces durante el desarrollo de la situación motriz, y los otros 2 grupos presentaron esta situación más de 8 veces.

Interpretando lo sucedido se encuentra que los estudiantes se enfocan más en criticar que en ayudar a corregir la ejecución de los ejercicios desarrollados, siendo causal que durante el desarrollo de la clase no estuviese presente la característica asertiva de la escucha activa, a partir de lo anterior se contrasta la información recolectada con el diario de campo y surgen cosas claves que aportarían al planteamiento de las siguientes temáticas, tales como, durante el desarrollo de las actividades se evidenció que existen de 7 a 8 personas en el curso que son más hábiles para desarrollar actividades con el balón siendo potenciales líderes para tomar roles de ayudantes de sus compañeros, logrando analizar que si en otro tipo de situaciones motrices se les asignara el rol de colaboradores, tal vez sus compañeros lograrán hacer mejor la actividad y lograrían escuchar más a esas personas que son más hábiles.

Sobre el tema 2 denominado “Interacción motrizmente para reconocer al otro” se emplearon en las clases de educación física momentos que permitieran el reconocimiento de los sentimientos y/o deseos de los otros, este tema en general construye el desarrollo colectivo de procesos de interacción hacia el estudiante, permitiéndole identificar a partir de ciertas actitudes y conductas, los sentimientos del otro.

El aprendizaje significativo corresponde en este momento a la interpretación que los estudiantes generaban entre ellos, es decir, el reconocer al otro desde una nueva perspectiva, ya que como lo indica Moreira (1997) “La interacción social implica un mínimo de dos personas intercambiando significados. Supone también un cierto grado de reciprocidad y bidireccionalidad, i.e., una implicación activa de ambos participantes” (p.8). Estas relaciones generan un análisis de la importancia del reconocimiento en la interacción motriz y, por tanto, las implicaciones de los juegos de cooperación y oposición que hacen que en las clases se creen situaciones para responder desde la comunicación motriz a los procesos asertivos.

Las clases se organizaban en subgrupos, dependiendo la actividad, se organizan aleatoriamente 6 grupos de 5 estudiantes, cada uno con un líder, para analizar las relaciones entre los estudiantes fuera de su zona de confort, esa inseguridad y poca confianza entre ellos permitía que se generarán nuevas relaciones interpersonales, debido a que se requería de mucha comunicación.

A través de las fichas de observación que se utilizaron en este tema en relación con los diarios de campo se analizó sí “a los estudiantes se les dificulta el trabajo en equipo con personas ajenas a su círculo de confianza”, a través del registro realizado, se encuentra que 4 de los grupos presentan más de 5 veces esta situación y los otros 2 la presentan 4 veces. Entonces el cambio es significativo a la hora de que los estudiantes cambian de grupo, porque la comunicación no fluye de manera asertiva en las clases, aun así, en cada una de estas, la intención era la misma, potenciar el proceso asertivo de cada habilidad social.

El panorama inicial sobre este proceso de reconcomiendo en los estudiantes desde los sentimientos y las opiniones del otro, donde se encuentra que inicialmente es algo complejo que los estudiantes salgan de su zona de confort y al empezar diferentes relaciones entre ellos, el reconocimiento y la identificación del otro a través de la comunicación e interacción motriz, no es cosa sencilla, sin embargo si se evidencia un cambio progresivo en la comunicación y la asertividad aflora cada vez más, esto se nota porque el estudiante sale de su individualidad para proponer y así mismo entender lo que el otro propone.

En este tema se evidencia que los estudiantes mantienen en sus relaciones cercanas procesos poco asertivos en la comunicación, cuando no logran comunicar lo que desean y el otro no logra identificar eso, cuando se realizan cambios entre grupos se crea una nueva interacción social, lo ideal era proponer momentos que le permitieran explorar la habilidad social para poder desarrollar y potenciar la asertividad.

Siguiendo con el tema 3 “Identifico estrategias comunicativas para interactuar motrizmente con los demás” se propone identificar lo que el estudiante ha llegado a reconocer desde los dos temas anteriores, aquí se explora con intención de identificar las diferentes estrategias de comunicación asertiva que proponen para una relación óptima con el otro, el propósito del tema es generar en las diferentes clases, momentos donde las situaciones motrices de los estudiantes provoquen diferentes alternativas de comunicación, para comprender la característica asertiva de la comunicación clara, directa y no verbal efectiva.

Se emplean para ello los juegos de interacción con roles, juegos de cooperación y de oposición. El aprendizaje significativo propone que esas relaciones que van progresando, se integren en el saber del estudiante propio, ya que la intención va direccionada en el proceso formativo del estudiante.

Se divide a los estudiantes en 4 grupos de aproximadamente 6 a 7 estudiantes, y entre ellos tendrían que pasar por 3 pruebas sobre el microfútbol, pero para cada prueba se debía escoger a un jugador inicial, el propósito del grupo era indicarle de diferentes maneras al estudiante que estaba realizando la prueba, como debía hacerlo, para ello debían plantear estrategias entre ellos, no podían brindar indicaciones directas (cabecee, patee, voltee...), si no, por el contrario entre más profunda sea la manera de poder comunicar, iba a resultar mejor.

Como proceso de evaluación del proceso en este tema, se trabaja sobre la ficha de observación y el proceso reflexivo de esta, la situación presentada era;

“A los estudiantes se les dificulta sostener conversaciones de manera óptima para lograr objetivos en las diferentes situaciones motrices” a través de esta situación se observan a los estudiantes, lo cual permitía en cada grupo identificar esta situación y así mismo encontrar que 1 de los grupos presentaba la situación más de 5 veces y los otros 3

grupos, 4 veces, el nivel registraba mucho porcentaje en lo que correspondía a la falta de asertividad en el grupo de estudiantes.

También se propone una reflexión del estudiante a manera de autoevaluación, la cual consistía en analizar la buena comunicación en el trabajo en equipo, sobre las respuestas de los estudiantes, se tomaron factores que la mayoría resaltaba y era de importancia en el grupo;

“Para mí es saber comunicarse bien con los demás así se lleven mal, para buscar mejores resultados” (estudiante 1, 2023)

“Realmente me han gustado los trabajos y el trabajo en equipo ha sido algo muy bueno y divertido y nos ha servido más para la comunicación” (estudiante 2, 2023)

“Yo pienso que es fundamental para cualquier actividad ya que por ejemplo una persona no puede usar sus capacidades contra un equipo, pero con la comunicación si se puede hacer todo” (estudiante 3,2023)

“En estas clases se notó mucho el trabajo en equipo porque en los ejercicios necesitábamos comunicación con la otra persona para completar los ejercicios, los ejercicios en equipo son más divertidos” (estudiante 4, 2023)

“Es importante porque uno conoce los pensamientos de los demás y podemos combinar habilidades para poder lograr un objetivo” (estudiante 5, 2023)

“El trabajo en equipo es bueno ya que hay más comunicación entre todos y nos podemos entender” (estudiante 6, 2023)

En 6 de las reflexiones planteadas por los estudiantes, se resalta que alrededor de las clases, la comunicación se ha vuelto un fuerte en el proceso y es de gran importancia en el trabajo en equipo, que a pesar de los cambios que se realizan en las clases con lo que acostumbran a realizar, como los cambios de grupos, interfieren, pero aun así los estudiantes se interesan por lograr metas en común y para ello es primordial la comunicación.

Esta evaluación lo que busca es concientizar a los estudiantes un poco más del proceso, por eso, como docentes, se interpretó que desde que realizaron las autorreflexiones, las actividades se realizaban con más conciencia, en el sentido de proponer con el otro, en conjunto, en relación con lo escrito por los estudiantes, se crea

un contraste con el momento de indicar directamente los cambios, es decir, como docente entendemos a través de cada clase los momentos donde se notan cambios significativos en los estudiantes y la importancia de esa reflexión consistía en encontrar en ellos esa interpretación de ese mismo proceso.

Sobre el tema 4 “Reconozco el respeto por los demás teniendo en cuenta las opiniones y sentimientos en procesos colectivo – motrices” se propone que el estudiante reconozca el respeto por el otro llevando al estudiante en procesos sociomotrices que le permitan tener en cuenta las opiniones y sentimientos del otro. La característica asertivo social, del respeto por los demás, conlleva un trabajo más específico, por eso, se realiza desde ese reconocimiento del respeto asertivo.

Desde este tema, el aprendizaje significativo corresponde a poder aprender a través de la interacción social favorable, que se permita así mismo reconocer desde el respeto, al otro desde las situaciones motrices que se desarrollan alrededor del tema.

La actividad propuesta consistía en realizar 3 etapas de cabeceo y 3 etapas de pateo del microfútbol, cada una con una mayor dificultad que la anterior, para ello, se conformaron 6 grupos aleatorios de 5 estudiantes, todos los integrantes del grupo debían completar todas las actividades, sin anular o cambiar a los jugadores. Se realizan juegos de cooperación, y de oposición, estos últimos permitirán observar el respeto hacía el otro en situaciones de estrés o de tensión.

Como proceso evaluativo se lleva el diario de campo para reconocer desde la postura docente una relación con lo que la ficha de observación proporciona, con eso, cabe indicar que la situación presentada fue “a los estudiantes se les dificulta mostrar respeto sobre las actividades que realizan los estudiantes motrizmente”. Al respecto 5 grupos, ponen en evidencia esta situación 5 o más veces y el otro grupo 4 veces.

Este proceso se relaciona con los diarios de campo y se identifica que existe una dificultad cuando los estudiantes se dirigen al otro de manera grosera o no asertiva en el momento de realizar la actividad, dejando de lado el reconocimiento de las habilidades y fortalezas del otro y dejándose llevar por las debilidades que presenta un estudiante al realizar un ejercicio.

En el tema 5 “creo empatía al reconocer las capacidades del otro en una intercomunicación motriz” se propone realizar procesos emocionales de comunicación motriz para reconocer las fortalezas y debilidades del otro, a partir de este se pueda poner en uso la característica asertiva de la empatía, el objetivo de este tema es que a partir de situaciones motrices los estudiantes desarrollen la empatía, entendida como aquella que permite comprender las fortalezas y debilidades del otro para lograr proporcionar ayuda de llegar a ser requerida, para ello se desarrollaron situaciones motrices direccionadas al uso de juegos de cooperación y de oposición.

Para eso se plantea una actividad desde el microfútbol la cual consistía en juego múltiple para defender la cancha, la cual era seleccionar 4 grupos del mismo número de personas, distribuidos equitativamente por género y habilidades motrices, para su distribución se tomarían en cuenta varios factores, el objetivo era jugar en simultaneo los 4 equipos con dos balones y marcarle un gol a cada grupo oponente, a partir del desarrollo surge un análisis desde la observación la cual consiste en que en este punto los compañeros han mejorado sus interacciones sociales logrando así identificar que a la hora de armar sus equipos existen compañeros con fortalezas y debilidades, pero que para el trabajo en conjunto se necesitan no solo personas que sean hábiles en jugar con el balón sino que también es necesario personas que aporten con sus habilidades en poder defender su propio arco para que no anoten un gol.

El planteamiento metodológico se sustenta desde el aprendizaje significativo y la enseñanza recíproca, dando como evidencia el desarrollo de esta actividad de una manera donde los estudiantes han captado información de sus compañeros a través de interacciones sociales anteriores, logrando así que identifiquen sus fortalezas y/o debilidades y que en el momento que se haga una distribución aleatoria de los equipos no sean rechazados, si no por el contrario tenidos en cuenta para tomar un rol en el equipo, es por eso que a partir del desarrollo de la situación motriz planteada se logra evidenciar y analizar que el grupo tiene una mejora en sus características asertivas y centralmente la característica asertiva de la empatía, debido a que durante la ejecución de esta clase se identifica respeto y valoración por parte de la mayoría de estudiantes.

Desde la ficha de observación se plantea una situación a observar la cual tiene como objetivo registrar si “los estudiantes expresan comentarios oportunos o de apoyo hacia el otro” como anteriormente se mencionó esta temática iba direccionada a trabajar la característica asertiva de la empatía la cual consistía en comprender las fortalezas y debilidades del otro para proporcionar ayuda, dando como resultado que 2 de los 4 grupos presento 2 veces esta conducta, y los otros 2 la presentaban entre 3 a 4 veces.

Lo anterior evidencia que esta conducta no se presenta tan seguido, lo cual es un punto positivo en el desarrollo de las características asertivas principalmente la de la empatía. De igual manera en el diario de campo, se logran identificar conductas que favorecen el proceso y la intencionalidad de la temática tratada, tales como, el trabajo en conjunto de los compañeros ha mejorado porque logran articularse más para cumplir un objetivo común, ya identifican las fortalezas de sus compañeros y así mismo logran identificar qué rol puede cumplir en el grupo.

Una de las ultimas temáticas desarrolladas se denominó tengo confianza en mí mismo y afronto situaciones en el entorno socio motor expresando seguridad, por medio de esta temática se buscó provocar momentos de inseguridad a los estudiantes con aspectos de incertidumbre motriz buscando que individualmente reconocieran y afrontaran situaciones inesperadas, para el desarrollo de la autoconfianza en articulación con la primera unidad relacionando el proceso sociocultural que se ha tratado en torno a lo que Vygotsky (2002), indica como inter e intra cultural.

El proceso interpersonal era el eje de la primera unidad y ya con base en ello, toma fuerza lo intrapersonal. El objetivo de esta temática era que cada estudiante desarrollara situaciones motrices que conllevaran a estar en un estado de incertidumbre motriz sin tener el total control de las situaciones que se presentaban y el entorno en que estas se desarrollaban, es por eso que desde el planteamiento de Parlebas (1988) la incertidumbre motriz se refiere a la imprevisibilidad inherente a las interacciones motrices en los juegos y actividades físicas, a lo que conlleva que los estudiantes deben enfrentar situaciones impredecibles que requieren respuestas motoras rápidas y adaptativas, desde esta lógica se plantearon juegos de roles y de cooperación.

Se plantea saltar la soga en “relojito” el cual estaría direccionado al trabajo en conjunto de todo el curso para lograr un objetivo común, para eso el planteamiento de esta actividad consistía en que los 28 estudiantes realizaran el paso de la cuerda completando las horas del reloj de forma horaria y anti horaria, para eso 2 de los 28 estudiantes estaban encargados de batir la cuerda mientras los restantes debía saltar las veces según la hora que eligieron.

A partir de esta situación motriz surge un análisis y es la importancia del trabajo de la característica de la autoconfianza, para el desarrollo de una actividad la cual implica una incertidumbre llevada a la confianza para realizar el salto de la cuerda sin equivocarse, donde juegan varios factores para tener en cuenta por parte del joven, entrando así en una situación de estrés ya que tiene que medir el tiempo de salto, la cantidad de saltos y el tiempo que tarda la cuerda en realizar su giro total.

El trabajo y distribución para realizar la actividad debía tener en cuenta la división por parte de los participantes, el comunicar que tan hábil se era para saltar la cuerda que de eso dependía la distribución para realizar la actividad; a partir de este punto se pudo ver que los más hábiles elegían el rol de hacer la mayor cantidad de saltos y las personas que no eran hábiles lo hacían saber a sus compañeros, logrando así que entre el grupo armaran una estrategia que beneficiara a todos, al momento de entrar en acción las personas que no confiaban en sí mismas para realizar esta actividad se cohibían para no hacerla, haciendo que sus compañeros les dieran voces de aliento para que confiaran en sí mismo y desarrollar la actividad.

Desde el aprendizaje significativo se buscó que los estudiantes logaran momentos de reflexión y retro alimentación a partir de experiencias pasadas ya desarrolladas dentro del mismo entorno y compañeros, es por eso que también se buscó que reconocieran el proceso formativo desde la parte metodológica, en este proceso se empieza a conectar con lo llamado “reconocimiento del proceso” esto con el fin de que cada estudiante pueda interpretar todo lo que produjo desde la unidad 1, y así mismo interrelacionarlo con lo que empieza a realizar en un proceso más personal con el fin de generar con el otro y para el entorno un significado en las habilidades sociales hacía los procesos asertivos de cada estudiante.

Para esta temática se usaron fichas de observación, diario de campo, autoevaluaciones reflexivas y se aplicó el inventario de asertividad, desde la ficha de observación se planteó la observación de: “A los estudiantes se les dificulta expresar opiniones sobre la situación motriz a desarrollar” para el desarrollo de esta ficha se presenta dificultad para el diligenciamiento, debido a que desde un planteamiento general se proyectaba que se registrara la frecuencia de veces por grupos, al ser una actividad motriz que vinculaba la totalidad del grupo se presentaba dificultad para registrar estas mismas de manera individual.

Es por eso que a partir del diario de campo se realiza un análisis de conductas particulares presentadas en el desarrollo de la clase, entre las que más se resalta está el trabajo en conjunto para la distribución de saltos, esto debido a que anteriormente los jóvenes no tomaban la iniciativa para asignación de los roles, también se logró identificar que desde el trabajo de las características asertivas, a los jóvenes que no se les veía interés por realizar actividades, por medio del apoyo de sus compañeros finalmente la realizan trabajando en su autoconfianza.

Desde la perspectiva de las autoevaluaciones reflexivas se planteó que a partir del punto de vista propio de los estudiantes, logran hacer una reflexión final de la temática tratada, en la cual se resalta que desde el trabajo de las características asertivas logran identificar que las actividades tenían un propósito formativo en ellos, esta autoevaluación reflexiva iba direccionada hacia la característica asertiva de la autoconfianza, en las cuales por medio del desarrollo de la sesión se dispuso que los estudiantes realizaban esta al final de la sesión, con las siguientes preguntas:

¿Para usted que es la auto confianza?

“La auto confianza es la habilidad o poder propio de hacer, enfrentar o realizar las cosas con propia autoridad. También tiene que ver con el quererse uno mismo y aceptarse con todos sus defectos, habilidades y rasgos” (estudiante 1, 2023)

¿Durante el desarrollo de la clase donde pudo evidenciar mayormente el uso de esa característica?

“En el momento de vendarme los ojos, por lo que no lograba ver, tenía que confiar en mi primeramente y en mi compañero que me guiaba para hacer la actividad”
(estudiante 2,)

¿Cree importante tener la habilidad de poder dar instrucciones concretas para lograr un objetivo?

“El dar instrucciones es bastante importante ya que el no saber explicar estas mismas pueden perjudicar de gran manera a los demás compañeros que necesiten hacer la actividad o el trabajo propuesto” (estudiante 3,2023)

¿Durante el desarrollo de la clase donde pudo evidenciar el uso de esta habilidad social de dar instrucciones concretas?

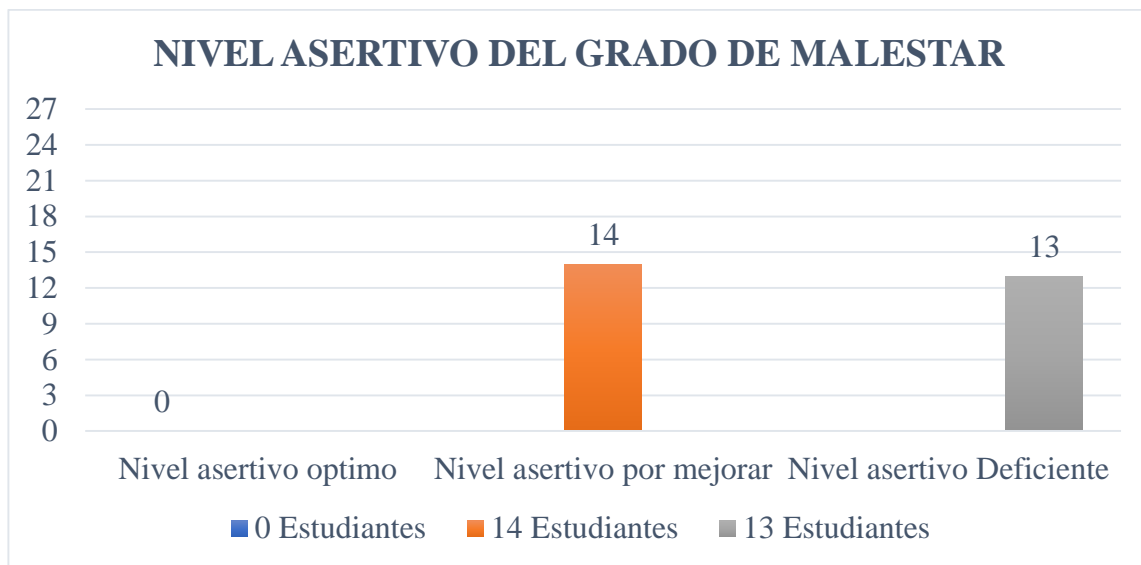
“La pude evidenciar en la actividad de vendarse los ojos ya que yo tenía que darle instrucciones correctas a mis compañeros para que pudiera llegar al balón y hacer el gol” (estudiante 4, 2023)

Desde estas respuestas se lograron identificar que 10 de los 28 estudiantes que desarrollaron las autoevaluaciones, lograban identificar en situaciones motrices puntuales la característica que se trataba en la temática y recalcan la importancia de contar con ella para lograr cumplir una tarea en específico desde aspectos de poder comunicarse de manera clara y efectiva, y tener la confianza de sus compañeros. De las anteriores reflexiones se tomaba en cuenta si las situaciones motrices que se proponían cumplían con el objetivo de que el estudiante lograra comprender sus acciones y el por qué las realizaba, estas servían de insumo para evaluar el proceso formativo de los estudiantes y de nosotros como docentes (véase anexo 8).

Al resaltar el trabajo de las temáticas tratadas se identifica que se logró avanzar en el desarrollo y potenciamiento de las características asertivas por medio del planteamiento curricular del proyecto; sin embargo, para recoger una información adicional y más precisa del nivel de desarrollo de la intención formativa se realiza la aplicación del inventario de asertividad de Gambrill y Richey adaptado.

Los estudiantes que desarrollaron este instrumento fueron un total de 27, donde 13 de ellos eran mujeres y 14 hombres, estos estudiantes se encontraban entre las edades de 16 a 18 años. Para constancia del desarrollo de este instrumento véase anexo 6.

A continuación, se muestra gráficamente el nivel asertivo desde el desarrollo de la columna de grado de malestar, para el desarrollo de esta se toma en cuenta el número total de estudiantes y se clasifican en los 3 niveles que se indican como resultado. (véase gráfica 2)



Gráfica 2 Nivel asertivo grado de malestar

A partir del análisis graficado anteriormente se pudo evidenciar el nivel asertivo desde el grado de malestar que una situación puede causarle, dando como resultado que 14 de los 27 estudiantes se encontraran en un nivel asertivo el cual tienen que mejorar, ya que desde este análisis existen situaciones que al estudiante aún le cuesta reaccionar de forma asertiva o reaccionan de una forma que no corresponde a la situación que se presenta.

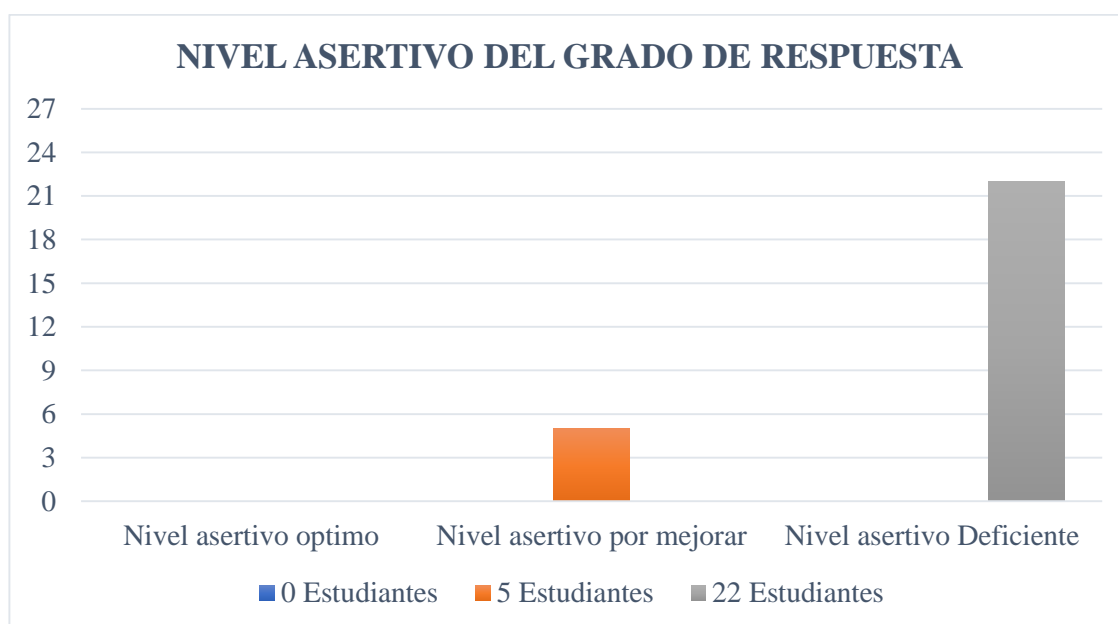
Por otro lado 13 de los 27 estudiantes se encuentran en un nivel asertivo deficiente lo cual indica que son estudiantes que necesitan desarrollar y fortalecer sus características asertivas por medio de las habilidades sociales, para que sus interacciones sociales y situaciones en las que se enfrenten no causen malestar continuo.

Los resultados del instrumento, la experiencia del proceso desarrollado durante el pilotaje y la información que exponía el profesor en la entrevista inicial, lleva a plantear que existe avance gracias a la aplicación de la propuesta, ya que desde el análisis de la

entrevista el profesor manifestaba gran preocupación por este curso, en procesos particulares de asertividad, pero durante la implementación de la propuesta veíamos como algunos estudiantes iban desarrollando y potencializando características asertivas, es decir que, es muy posible que varios de los 14 estudiantes que se encuentran en un nivel asertivo por mejorar al final, al inicio estuvieran en un nivel asertivo deficiente.

Aunque no se puede afirmar lo anterior con certeza debido a que no hubo una aplicación de entrada del inventario, creemos que no son despreciables las evidencias recogidas en los otros instrumentos en relación con los cambios de conducta de los participantes.

Posteriormente se realizó el análisis de la columna diligenciada que hace referencia al grado de respuesta ante una situación, y la frecuencia en que hacen este tipo de situaciones en específico, de igual forma esta fue diligenciada por los 27 estudiantes, se muestra gráficamente los resultados obtenidos (véase gráfica 3).



Gráfica 3 Nivel asertivo grado de respuesta

Realizado este análisis se puede ver que los resultados del instrumento varían respecto al anterior, en este se observa que en relación al grado de respuesta o frecuencia de uso de una situación, se les dificulta un poco más; 5 de los 27 estudiantes se encuentran en un nivel asertivo que deben mejorar, y los 22 estudiantes restantes se

encuentren en un nivel asertivo deficiente, lo que quiere decir que es necesario el desarrollo y potenciamiento de sus características asertivas por medio del trabajo de las habilidades sociales, para así mismo lograr que ellos puedan tener una mejor respuesta y un uso frecuente de situaciones en las interacciones sociales con su compañeros.

A partir de lo anterior es evidente la necesidad de seguir trabajando en el desarrollo de las habilidades sociales de forma asertiva para tener interacciones sociales más efectivas y sanas, desde ámbitos y espacios que involucren tanto lo individual del ser humano como lo colectivo.

Desde lo anterior es necesario mencionar que el uso de este instrumento fue adaptado para esta población, desde esta aclaración el uso de este instrumento en el proyecto se tomó de forma descriptiva para lograr analizar el proceso desarrollado por la propuesta, es necesario dejar claro que para un análisis mucho más provechoso se recomienda hacer su aplicación antes de la implementación de la propuesta, y que esta se desarrolle en un lapso mayor a 6 meses para poder ser aplicado posterior al pilotaje.

Aciertos y desaciertos de la propuesta.

En este apartado buscamos dar a conocer desde nuestra perspectiva aquellos aciertos en el desarrollo de la propuesta curricular, y también aquellos desaciertos que a partir de su aplicación se evidenciaron, resaltando que lo planificado muchas veces tiene que ser modificado durante la marcha para una mejor atención de las necesidades de la población.

El primer acierto fue la elección de la población, ya que a partir del desarrollo de la propuesta se pudo evidenciar que es una etapa del desarrollo donde el ser humano experimenta muchos cambios a nivel físico, emocional y cognitivo, afectando sus relaciones sociales y la relación con el entorno y que juega un papel fundamental para el resto de su desarrollo. Desde nuestra perspectiva pudimos evidenciar que al desarrollar y potencializar las características asertivas en esta etapa y mejorar las interacciones sociales se aporta no solo al bienestar individual, sino al buen clima escolar.

Otro de los aciertos que resaltamos es el proceso de validación y adaptación del inventario de asertividad, brindando así un instrumento que puede ser aplicado en este tipo de población, ya que son pocos los instrumentos que existen para medir el nivel asertivo del adolescente y aquellos que existen son de difícil acceso al público.

Por último, se resalta el trabajo que se puede llegar a realizar desde la educación física para desarrollar y potencializar procesos asertivos, al ser un área que desde ámbitos escolares y sus múltiples campos de acción puede ser muy provechoso, llegando a aportar al desarrollo humano, resaltando también que la asertividad se puede desarrollar y potenciar en cualquier etapa de la vida, aclarando que existen unas etapas más sensibles que otras para este fin.

Ahora bien, desde los desaciertos que se pudieron evidenciar, se resalta que al ser un proceso formativo no se está exento de errores que durante la marcha se pueden llegar a desarrollar, uno de los desaciertos que pudimos evidenciar fue la elección de los instrumentos o herramientas que apoyaban la parte evaluativa, uno de estos fue las fichas de observación, estas al ser diseñadas para registrar conductas que se presentaban en el desarrollo de las sesiones, debieron tener una lógica de evaluación más individualizada y no grupal, esto para poder ir registrando y analizando el proceso de cada estudiante, ya que al ser diseñada para hacer un seguimiento grupal, no garantiza que siempre se trabajen con los mismos grupos.

Otro de los desaciertos que se pudo evidenciar fue el tiempo del pilotaje, para un proyecto como estos se debe planificar para ser desarrollado en un lapso de tiempo mayor para llegar a obtener más resultados y evidencias del proceso, al ser un pilotaje tan corto no se le pudo sacar el mayor provecho al inventario de asertividad, ya que instrumentos como estos deben ser realizados con una lógica comparativa y con un periodo de tiempo entre las aplicaciones de mínimo 6 meses.

Reflexión sobre el proceso y rol docente

La reflexión que se realiza a través del rol docente corresponde a la interiorización de todo el proceso que se llevó a cabo, un proceso que consistió de momentos en la

enseñanza y el aprendizaje de manera recíproca, la función que brinda el docente se reconoce en los estudiantes a través del desarrollo en el cual el estudiante proporciona diferentes conocimientos y maneras de pensar, la intención en este proceso consistía en facilitar el aprendizaje desde la educación física reconociendo los procesos asertivos.

El proceso educativo que propone el docente conlleva a situaciones que reconocen las necesidades de los estudiantes, mejorar los procesos de praxis en las clases es trabajo arduo que con gran valor los docentes realizan en pro de los objetivos planteados, la responsabilidad del docente recae en la constancia de los procesos educativos, desde este proyecto se crea un ambiente óptimo para proporcionar las interacciones sociales favorables de los estudiantes.

Con el fin propuesto, de un ser humano asertivo socialmente, el docente interfiere con interacciones favorables que propongan un proceso enriquecedor en las habilidades sociales, más allá de un fin común, un proceso generador de consciencia en el ser humano, creando una fortaleza social de cada joven participe en este proceso, comprendiendo el gran valor que se obtiene partiendo de un proceso social y llegando a un proceso individual.

Desde la perspectiva docente, en el proceso existieron momentos emocionales fuertes, a corresponder con las situaciones de los estudiantes, se crea una comunicación con ellos de manera progresiva en la que se posibilita mejorar en cada clase y aprender desde lo vivido, el docente también aprende, se nutre de las actividades que realizan los estudiantes, comprende situaciones que solo brindan las clases de educación física, ya que, por medio de actividades, juegos, lúdica, el docente ingresa a una relación con el estudiante diferente a los otros docentes, y los estudiantes se encargan de reconocer eso, a través del desempeño en la clase, de las observaciones constructivas que realizan y los aportes significativos en el proceso del proyecto realizado.

Cabe resaltar que la función docente de este proyecto dirigió la atención a encontrar y observar esas interacciones sociales favorables en el proceso dirigido en las clases de educación física, reconociendo las necesidades relacionadas con las habilidades sociales, encontrando las relaciones entre el docente – estudiante para emitir ese proceso social del docente como facilitador de aprendizaje, dejando como gran enseñanza los retos que

se encuentran en los procesos educativos, la responsabilidad y el respeto que se adquiere con cada persona con la que se comparte y se dirige el aprendizaje y la gran oportunidad de dirigir procesos que inciden en el desarrollo humano.

Referencias Bibliográficas

Alvarado, N., Narváez, S. (2010) Efectos de la aplicación de un programa de intervención cognitivo comportamental en habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación, dirigido al personal que labora en la alcaldía municipal de El Tambo, Nariño. Tesis de pregrado no publicada, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.

Ardila Cedeño, C. L. (2021). La comunicación asertiva como base de la pedagogía y la pedagogía como fundamento de la comunicación social. Tomado en 2022 de; <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/7355/1/DDEPDH113.pdf>

Balcazar Vega, A. (2021). El campamento educativo como escenario para el fortalecimiento de habilidades sociales. Recuperado de: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82262>

Betancur, J. Castañeda Herrera, Y. Salazar Jiménez, N. & Mora Martínez, A. (2017). Bienestar laboral y salud mental en las organizaciones. Revista electrónica. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328547>

Bordignon, Nelso Antonio El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto Revista Lasallista de Investigación. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. Unidad autónoma de Madrid. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-Asertividad-65876%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-Asertividad-65876%20(1).pdf)

Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales. Séptima edición. Editorial Siglo XXI. Recuperado de: <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-vicente-e-caballo.pdf>

Camacho, C., Camacho, M (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual, 3, 1- 27. Recuperado de <http://148.204.52.13/i/bibliotecaDase/2000/Acervo/AcervoVirtualPsicosocial/PsicosocialAcervoLecturas/HabilidadesSocialesyAdolescencia.pdf>

Camargo, A. Rodríguez, C. Ferrel, F. Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). Universidad del Norte. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21312270005.pdf>

Cañas Betancur, D. C., & Hernández Sánchez, J. (2019). Comunicação assertiva em professores: diagnóstico e proposta educativa. Praxis & Saber, 10(24), 143-165. Tomado en 2022 de; <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-143.pdf>

Carrasco, M. Clemente & L. Llavona (1989) Analysis of Gambrills and Richey's Assertion Inventory, Studies in Psychology, 10:37, 63-74, DOI: [10.1080/02109395.1989.10821107](https://doi.org/10.1080/02109395.1989.10821107)

Carrera, B & Mazarrella, C. (2001). Vygotsky; enfoque sociocultural. Merida, Venezuela, Universidad de los Andes. Recuperado de; <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

Congreso de la Republica de Colombia. (2021). Por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones. Recuperado de: <https://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2020%20-%202021/PL%20438-21%20Educacion%20Emocional.pdf>

Collado, E. D., & Vindel, A. C. (2014). Habilidades Sociales. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS), 120-150. Tomado en 2022 de; https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf

Carrillo, G. (2015). Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años. Facultad de Psicología, Universidad Granada, España.

Carrillo, M. (2015). La investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria*. Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/1980>

Eceiza, M. & Modesto, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 13, núm. 1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513102.pdf>

Gallego, O. (2008). Descripción de las habilidades sociales en estudiantes de psicología de una institución de educación superior. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*. Recuperado de <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/144/116>

Gambrill, E. & Richey, C. (1975). An Assertion Inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*. 6, 550-561

García, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63-74. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100008

García, F. *Psicopedagogía de la actividad física y el deporte*. Kinesis, 2003
Hábitos y estilos de vida saludable Promover hábitos y estilos de vida saludables es una de las prioridades del Ministerio de Salud (minsalud.gov.co)

Goldstein, A. (1978). Escala de Habilidades Sociales. Recuperado de; file:///C:/Users/usuario/Downloads/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADE_SSOCIA.pdf

Daniels, Harry., Sánchez Barberán, G., Sánchez Barberán, G., & Sánchez Barberán, G. (2003). *Vygotsky y la pedagogía / Harry Daniels ; traducción de Genis Sánchez Barberán*. Barcelona: Paidós,.

Jiménez Pacheco, N. C., & Flórez Ortiz, R. D. (2016). Caracterización de las habilidades sociales en estudiantes de la institución educativa distrital María Inmaculada de Barranquilla (Doctoral dissertation, Maestría en Educación). Tomado en 2022 de: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/418/22704364-8719677.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Le Boulch, J. (1993). El lugar de la educación física en las ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Recuperado de; http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6851/ev.6851.pdf

Madrid, M, Pinzón, Y. & Salinas, M. (2015). La expresión corporal; un puente para el aprendizaje de habilidades sociales en la infancia, Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de Repositorio UPN; <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2746/TE-18433.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mendo, S. (2019). Desarrollo de Habilidades Sociales y del Trabajo en equipo en el contexto Universitario: Aprendizaje Cooperativo y Entrenamiento en Habilidades Sociales. Universidad de Extremadura. Tesis Doctoral. Recuperado de: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/9276/1/TDUEX_2019_Mendo_Lazaro.pdf

Ministerio de Educación. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Monjas Casares, M., García Larrauri, B., Elices Simón, J., Francia Conde, M. & Benito Pascual, M. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Memoria de investigación. Recuperado de <http://www.sabiduriaaplicada.com/documentos/ni-sumisas-ni-dominantes>

Monzón, J. (2014). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados entre 14 y 17 años de edad. Universidad Rafael Landívar. Tomado en 2022 de;
<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Monzon-Jose.pdf>

Moreira, M. (1997). Aprendizaje Significativo: Un concepto Subyacente. Brasil. Recuperado de: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", enero-abril, 1-27. Recuperado de
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9315/17783>

Núñez Hernández, C.; Hernández del Salto, V.; Jerez Camino, D.; Rivera Flores, D.; Núñez Espinoza, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. Revista de Comunicación de la SEECI, 47, 37-49. Recuperado 2023 de
<http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/518>

Núñez, D. (2019). LAS ACCIONES MOTRICES Y LA COMUNICACIÓN, COMO HERRAMIENTAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES SOCIALES. Universidad Pedagógica Nacional. URL;
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10306/TE-23285.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sartori, M., López, M. (2015). Habilidades sociales: Su importancia en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(2), 1055-1067. Recuperado de
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a13.pdf>

Secretaría de cultura, recreación y deporte. (2022). El enfoque de cultura ciudadana y su transversalización en la gestión pública. Recuperado de:
https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/el_enfoque_de_cultura_ciudadana_y_su_transver_salizacion_en_la_gestion_publica.pdf

Olga Bravo Santos, Francisco Palomeque Romero & Carola Gómez Quezada. (2017). Asertividad: comunicación asertiva en el ámbito académico entre docentes y estudiantes de la carrera mercadotecnia y publicidad. Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: «desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI», 2018, ISBN 978-9942-17-033-0, págs. 634-650, 634-650. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220663>

Oyarzún Iturra, G., Estrada Goic, C., Pino Astete, E., & Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. Acta colombiana de psicología, 15(2), 21-28. Tomado en 2022 de: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79825836011.pdf>

Páez, M. (2018). Educación Física en pro de la formación de una corporeidad autocontroladas. Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional. Tomado de; repositorio UPN; <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11173/TE-22603.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Patrício do Amaral, M., Maia Pinto, F. J., & Bezerra de Medeiros, C. R. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. Subjetividad y procesos cognitivos, 19(2), 17-38. Tomado en 2022 de: <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339643529001.pdf>

Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía, 1988.

Parlebar, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Editorial Paidotribo. ISBN; 84-8019-550-9

UNICEF. Oficina Regional para America Latina y Caribe. (2001). Adolescencia en America Latina y el Caribe. Tomado en 2022 de; <https://www.unicef.org/colombia/media/2471/file/Adolesce>

Sasaca, L & Pilco, R. (2022). Habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria. Revista Estudios Psicologicos. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/363468495_Habilidades_sociales_en_estudiantes_de_educacion_secundaria

Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículo. Ediciones Morata S.L. Quinta Edición. Madrid. ISBN: 84-7112-220-0

Vygotsky, L. S., & Abadía Tosaus, J. P. (2020). *Pensamiento y lenguaje / Lev Vygotsky ; traducción José Pedro Tosaus Abadía*. Barcelona: Editorial Planeta.

Anexo 1. Macro Diseño Curricular

La Educación Física en Procesos Asertivos en Habilidades Sociales			
Concepción humanística	Propuesta Disciplinar	Planteamiento Pedagógico	
Constructivismo de Lev Vygotsky	Sociomotricidad de Pierre Parlebas	Propuesta Sociocultural de Lev Vygotsky	
Propósito del Macro Ciclo		Concepción de ser humano a formar	
Proporcionar procesos asertivos en las interacciones sociales a través de la intervención en las clases de educación física		Ser humano asertivo socialmente	
Evaluación diagnóstica	Se realiza una entrevista previa al docente de educación física encargado del grupo, sobre los procesos asertivos en los estudiantes, para identificar el nivel de la problemática y relacionarlo en cada clase con las rejillas de observación		
Unidad #1: Experiencia interpersonal del ser interactivo motriz			
Temas	Metodología	Evaluación	Método didáctico
Soy atento activamente con el entorno en situaciones motrices Posibilitar situaciones motrices donde el estudiante emplee atención hacia el otro y el entorno y genere escucha activa desde la comunicación motriz.	*Aprendizaje significativo	*Fichas de observación *Diario de campo	*Juegos de roles *Juegos en cooperación *Comunicación - interacción motriz
Interactúo motrizmente para reconocer al otro Generar momentos de reconocimiento con el otro llevándolo a una identificación de sentimientos y deseos de los demás	*Aprendizaje significativo *Enseñanza recíproca	*Fichas de observación	*Juegos de cooperación y de oposición *Comunicación - interacción motriz
Identifico estrategias comunicativas para interactuar motrizmente con los demás. Generar situaciones motrices que posibiliten que el estudiante provoque una comunicación clara, y efectiva con los otros	*Aprendizaje significativo *Enseñanza recíproca	*Fichas de observación *Autoevaluaciones reflexivas	*Juegos de roles *Juegos de cooperación y de oposición *Comunicación - interacción motriz
Reconozco el respeto por los demás teniendo en cuenta las opiniones y sentimientos en procesos colectivo - motrices Proponer reconocimiento al respeto desde la comunicación y contra comunicación motriz para que el estudiante tenga en cuenta opiniones y sentimientos de los demás	*Aprendizaje significativo	*Fichas de observación *Diario de campo	*Juegos de cooperación y de oposición *Comunicación - interacción motriz
Creo empatía al reconocer las capacidades del otro en una intercomunicación motriz Proponer procesos emocionales de intercomunicación motriz para reconocer las fortalezas y debilidades del otro para que el estudiante provoque una ayuda en el otro.	*Aprendizaje significativo *Enseñanza recíproca	*Fichas de observación *Diario de campo *Autoevaluaciones reflexivas	*Juegos de cooperación y de oposición *Comunicación - interacción motriz
Unidad # 2: Proceso intrapersonal a través de la incertidumbre motriz del ser humano			
Temas	Metodología	Evaluación	Estrategias
Tengo confianza en sí mismo y afronto situaciones en el entorno socio motor expresando seguridad Provocar momentos de inseguridad con incertidumbre motriz buscando individualmente que el estudiante reconozca y afronte esas situaciones	*Aprendizaje significativo *Reconocimiento del proceso	*Fichas de observación *Diario de campo *Inventario de asertividad	*Juegos de roles *Juegos de oposición *Incertidumbre motriz
Reconozco mis límites y actúo frente a ellos desde situaciones de incertidumbre motriz. Generar situaciones motrices con incertidumbre y oposición en busca de la comprensión del estudiante sobre sus límites y capacidad de tomar decisiones frente a ellos	*Aprendizaje significativo *Reconocimiento del proceso	*Fichas de observación *Autoevaluaciones reflexivas *Inventario de asertividad	*Juegos de oposición *Escritos reflexivos *Incertidumbre motriz
Soy capaz de adaptarme en diferentes situaciones sociomotrices tomando decisiones de forma clara y segura teniendo en cuenta el entorno y los que me rodean. Proponer situaciones de introyección en el estudiante para que así mismo genere la toma de decisiones y se adapte en momentos de incertidumbre motriz	*Aprendizaje significativo *Reconocimiento del proceso	*Fichas de observación *Inventario de asertividad	*Juegos de oposición y cooperación *Juegos de roles *Incertidumbre motriz

Anexo 2. Ficha de Observación

Ficha De Observación					
Observador(a):		Número de estudiantes:			
Fecha:	Duración de clase:	Proyecto (PCP):			
Hora de inicio:		Propósito de la ficha:			
Hora de finalizada:					
Institución:					
Espacio académico:					
Relación:					
Situación:					
Grupos	Frecuencia de veces registrada (marca con una x)				
	En absoluto 0 veces	Muy poco 1 a 2 veces	Bastante 3 a 4 veces	Mucho 5 a 6 veces	Muchísimo 7 o + veces
Grupo 1.					
Grupo 2.					
Grupo 3.					

Anexo 3 Formato del inventario de asertividad de Gambrill y Richey

Grado de ansiedad		Probabilidad de respuesta
	Decir que No cuanto te piden prestado el coche	
	Hacer un cumplido a un amigo	
	Pedir un favor a alguien	
	Resistir ante la insistencia de un vendedor	
	Disculparse cuando cometes una falta	
	Refusar una invitación a una cita o a una reunión	
	Admitir que estas asustado y pedir ayuda	
	Decir a una persona con la que mantienes una relación íntima que algo de lo que está haciendo odiando te molesta	
	Pedir un ascenso	
	Admitir tu ignorancia sobre algún tema	
	Decir que No cuanto te piden dinero prestado	
	Hacer preguntas personales	
	Contar a un amigo demasiado charlatán	
	Pedir críticas constructivas	
	Iniciar una conversación con un desconocido	
	Hacer un cumplido a una persona de la que estás enamorado o por la que estas interesado	
	Pedir una cita a alguien	
	Pedir una cita a alguien que ya te rechazó en otra ocasión	
	Admitir tus dudas sobre algún aspecto que se está discutiendo y pedir que te lo aclaren	
	Solicitar un empleo	
	Preguntar a alguien si le has ofendido	
	Decir a alguien que te cae bien	
	Exigir que te atiendan cuando te hacen esperar más de la cuenta (por ejemplo en un restaurante)	
	Discutir abiertamente con otra persona una crítica que te haya hecho sobre tu forma de actuar	
	Devolver cosas defectuosas o en mal estado (por ejemplo en una tienda o en un restaurante)	
	Expresar una opinión distinta de la que mantiene la persona con quién estás hablando	
	Resistirte a proposiciones sexuales cuando no estás interesado	
	Decir a alguien que ha hecho o dicho algo que es injusto para ti	
	Aceptar una cita	
	Contarle a alguien buenas noticias con respecto a ti	
	Resistirte a la insistencia de alguien para que bebas	
	Oponerte a una exigencia injusta de alguien importante	
	Despedirte de un trabajo	
	Resistirte a las presiones de otros para relacionarse contigo	
	Discutir abiertamente con alguien la crítica que ha hecho de tu trabajo	
	Pedir que te devuelvan algo que has prestado	
	Recibir cumplidos	
	Seguir conversando con alguien que está en desacuerdo contigo	
	Decir a un amigo o compañero de trabajo que algo que ha dicho o hecho te ha molestado	
	Pedir a alguien que te está molestando en público que deje de hacerlo	

Anexo 4 Adaptación al inventario de asertividad de Gambrill y Richey

Nombre:					Edad:					Grado:			
GRADO DE MALESTAR					INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY (ADAPTADO)					GRADO DE RESPUESTA		TIPO	
En absoluto	Un poco	Bastante	Mucho	Muchísimo	Instrucciones: A continuación, encontrara 2 columnas ubicadas a los costados de las situaciones centrales planteadas, denominadas, grado de malestar (GM) lado izquierdo y grado de respuesta (GR) lado derecho. Estas acompañadas de unos ítems expresadas en valores en una escala de 1 a 5, cada uno de los recuadros debe ser diligenciado con una (X) según su criterio valorativo que dará a cada situación expuesta.	Siempre lo hago	Habitualmente	Aproximadamente La mitad de veces		Raramente	Nunca	Modificada	
												Original	Possibilidad de eliminar
1	2	3	4	5		1	2	3		4	5		
					1	Decir que no cuando te piden prestado un elemento de suma importancia (celular, computador, medio de transporte)							P.eliminar
					2	Hacer un cumplido a un amigo (a)							Original
					3	Pedir un favor a alguien							Original
					4	Resistir la presión de alguien que insiste en que hagas algo sin que tu estés seguro de hacerlo							P.eliminar
					5	Disculparse cuando cometes una falta o te equivocas							Modificada
					6	Rehusar una invitación a una cita o a una reunión							p.eliminar
					7	Admitir algún tipo de miedo y solicitar ayuda de alguien							Original
					8	Llamar la atención a una persona que dice o hace algo que te molesta íntimamente							Original
					9	Reclamar un acenso							P.eliminar
					10	Admitir el poco conocimiento sobre un tema							Original
					11	Decir que no a alguien que te pide que le prestes dinero							Original
					12	Hacer preguntas personales							P.eliminar
					13	Cortar a un amigo demasiado charlatán							P.eliminar
					14	Solicitar un punto de vista en forma de retroalimentación							Modificada
					15	Iniciar una conversación con un extraño							Original
					16	Hacer un cumplido a una persona de la que gustas o estas interesado (a)							Modificada
					17	Solicitar conversar o Invitar a salir a alguien							Modificada
					18	Invitar a alguien que anteriormente ya rechazo tu invitación							Original
					19	Manifiestar tus dudas sobre un tema que se este discutiendo y pedir que sea aclarado							Modificada
					20	Solicitar un empleo							P.eliminar
					21	Preguntar a alguien si hiciste o dijiste algo que pudo ofenderlo							Modificada
					22	decir a alguien que te cae bien							P.eliminar
					23	Exigir que te recompensen cuando te hacen esperar más del tiempo esperado (ejemplo: te llegan tarde a una cita)							P.eliminar
					24	Discutir abiertamente con una persona que ha hecho una crítica por tu forma de comportarte							Original
					25	Devolver cosas que están defectuosas después de haberlas pedido prestadas (juguetes, elementos tecnológicos, elementos deportivos. Entre otros)							P.eliminar
					26	Expresar una opinión distinta de la que mantiene la persona con quien estas hablando							P.eliminar
					27	Resistir a proposiciones de índole sexual cuando no estas interesado (a)							P.eliminar
					28	Decir a alguien lo que sientes cuando ha hecho algo que te ha disgustado							Original
					29	Aceptar una invitación							Original
					30	Contarle a alguien buenas noticias sobre ti mismo							Original
					31	Resistir la presión de compañeros para hacer algo que no quieres							Modificada
					32	Oponerse a exigencias injustas de una persona con mayor autoridad							Modificada

Anexo 5 Formato adaptado del inventario de asertividad de Gambrill y Richey (grado de malestar)

Nombre:		Edad:			Grado:
INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY (ADAPTACIÓN PARA ADOLESCENTES)					
GRADO DE MALESTAR					
ER absoluto	Un poco	Bastante	Mucho	Muchísimo	Instrucciones: A continuación, encontrara 2 columnas ubicadas a los costados de las situaciones centrales planteadas, denominadas, grado de malestar (GM) lado izquierdo y grado de respuesta (GR) lado derecho. Estas acompañadas de unos ítems expresadas en valores en una escala de 1 a 5, cada uno de los recuadros debe ser diligenciado con una (X) según su criterio valorativo que dará a cada situación expuesta.
1	2	3	4	5	
					1 Hacer un cumplido a un amigo (a)
					2 Pedir un favor a alguien
					3 Disculparse cuando cometes una falta o te equivocas
					4 Admitir algún tipo de miedo y solicitar ayuda de alguien
					5 Llamar la atención a una persona que dice o hace algo que te molesta íntimamente
					6 Admitir el poco conocimiento sobre un tema
					7 Decir que no a alguien que te pide que le prestes dinero
					8 Solicitar un punto de vista en forma de retroalimentación
					9 Iniciar una conversación con un extraño
					10 Hacer un cumplido a una persona de la que gustas o estas interesado (a)
					11 Solicitar conversar o Invitar a salir a alguien
					12 Invitar a alguien que anteriormente ya rechazo tu invitación
					13 Manifiestar tus dudas sobre un tema que se esté discutiendo y pedir que sea aclarado
					14 Preguntar a alguien si hiciste o dijiste algo que pudo ofenderlo
					15 Discutir abiertamente con una persona que ha hecho una crítica por tu forma de comportarte
					16 Decir a alguien lo que sientes cuando ha hecho algo que te ha disgustado
					17 Aceptar una invitación
					18 Contarle a alguien buenas noticias sobre ti mismo
					19 Resistir la presión de compañeros para hacer algo que no quieres
					20 Oponerse a exigencias injustas de una persona con mayor autoridad
					21 Solicitar la devolución de un objeto que hayas prestado
					22 Recibir cumplidos
					23 Mantener una conversación con alguien que esté en desacuerdo con Tigo
					24 Dar a conocer a un amigo o compañero que hace algo que te molesta
					Sumatoria de valores
					Resultado de valores

Anexo 6 Formato adaptado de inventario de asertividad de Gambrill y Richey (grado de respuesta)

NOMBRE:	Edad:	Grado:				
INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY (ADAPTACIÓN PARA ADOLESCENTES)		GRADO DE RESPUESTA				
Instrucciones: A continuación, encontrara 2 columnas ubicadas a los costados de las situaciones centrales planteadas, denominadas, grado de malestar (GM) lado izquierdo y grado de respuesta (GR) lado derecho. Estas acompañadas de unos ítems expresadas en valores en una escala de 1 a 5, cada uno de los recuadros debe ser diligenciado con una (X) según su criterio valorativo que dará a cada situación expuesta.		Siempre lo hago	Habitualmente	Aproximadamente la mitad de las veces	Raramente	Nunca
		1	2	3	4	5
1	Hacer un cumplido a un amigo (a)					
2	Pedir un favor a alguien					
3	Disculparse cuando cometes una falta o te equivocas					
4	Admitir algún tipo de miedo y solicitar ayuda de alguien					
5	Llamar la atención a una persona que dice o hace algo que te molesta íntimamente					
6	Admitir el poco conocimiento sobre un tema					
7	Decir que no a alguien que te pide que le prestes dinero					
8	Solicitar un punto de vista en forma de retroalimentación					
9	Iniciar una conversación con un extraño					
10	Hacer un cumplido a una persona de la que gustas o estas interesado (a)					
11	Solicitar conversar o Invitar a salir a alguien					
12	Invitar a alguien que anteriormente ya rechazo tu invitación					
13	Manifiestar tus dudas sobre un tema que se este discutiendo y pedir que sea aclarado					
14	Preguntar a alguien si hiciste o dijiste algo que pudo ofenderlo					
15	Discutir abiertamente con una persona que ha hecho una crítica por tu forma de comportarte					
16	Decir a alguien lo que sientes cuando ha hecho algo que te ha disgustado					
17	Aceptar una invitación					
18	Contarle a alguien buenas noticias sobre ti mismo					
19	Resistir la presión de compañeros para hacer algo que no quieres					
20	Oponerse a exigencias injustas de una persona con mayor autoridad					
21	Solicitar la devolución de un objeto que hayas prestado					
22	Recibir cumplidos					
23	Mantener una conversación con alguien que esté en desacuerdo con Tigo					
24	Dar a conocer a un amigo o compañero que hace algo que te molesta					
	Sumatoria de valores					
	Resultado de valores					

Anexo 7 Inventario de asertividad diligenciado por estudiantes

GRADO DE MALESTAR					INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY (ADAPTACIÓN PARA ADOLESCENTES)	
En absoluto	Un poco	Bastante	Mucho	Muy mucho	Instrucciones: A continuación, encontrará 1 columna ubicada al costado de las situaciones centrales planteadas, denominadas, grado de malestar (GM) lado izquierdo. Esta acompañada de unos ítems expresados en valores en una escala de 1 a 5, cada uno de los recuadros debe ser diligenciado con una (X) según su criterio valorativo que dará a cada situación expuesta.	
1	2	3	4	5		
X					1	Hacer un cumplido a un amigo (e)
	X				2	Pedir un favor a alguien
X					3	Disculparse cuando cometes una falta o te equivocas
		X			4	Admitir algún tipo de miedo y solicitar ayuda de alguien
X					5	Llamar la atención a una persona que dice o hace algo que te molesta íntimamente
			X		6	Admitir el poco conocimiento sobre un tema
			X		7	Decir que no a alguien que te pide que le prestes dinero
X					8	Solicitar un punto de vista en forma de retroalimentación
	X				9	Iniciar una conversación con un extraño
	X				10	Hacer un cumplido a una persona de la que gustas o estás interesado (a)
		X			11	Solicitar conversar o invitar a salir a alguien
				X	12	Invitar a alguien que anteriormente ya rechazó tu invitación
X					13	Manifiestar tus dudas sobre un tema que se esté discutiendo y pedir que sea aclarado
X					14	Preguntar a alguien si hiciste o dijiste algo que pudo ofenderlo
	X				15	Discutir abiertamente con una persona que ha hecho una crítica por tu forma de comportarte
X					16	Decir a alguien lo que sientas cuando ha hecho algo que te ha disgustado
X					17	Aceptar una invitación
	X				18	Contarle a alguien buenas noticias sobre ti mismo
		X			19	Resistir la presión de compañeros para hacer algo que no quieres
X					20	Oponerse a exigencias injustas de una persona con mayor autoridad
		X			21	Solicitar la devolución de un objeto que hayas prestado
		X			22	Recibir cumplidos
			X		23	Mantener una conversación con alguien que esté en desacuerdo con tigo
X					24	Dar a conocer a un amigo o compañero que hace algo que te molesta
9					Sumatoria de valores	
12					Resultado de valores	
15						
12						
5						
53						

■ ~~Asertivo~~ Asertivo / Acertado según
■ Deficiente / Prejuicio en su conducta asertiva

■ / 27 M / 13
■ ■

Anexo 8 Ficha de observacion Sesion 7

Observador (a):	Sebastian Blanco - Shirley Alvarez		Número de estudiantes:	30				
Fecha:	25 oct	Duración de clase:	Proyecto (PCP):	la educación física en procesos asertivos en Habilidades Sociales.				
Hora de inicio:		Hora de finalizada:	Propósito de la rejilla:	Observar y analizar proceso asertivo empático.				
Institución:	ICD República de Colombia.		Relación:	Sei cupus de expresi limitaciones interpersonales. - Empatic.				
Espacio académico:	Educación física.		Situación:	Los estudiantes no expresan comentarios oportunos o de apoyo hacia el otro en las interacciones motrices.				
Grupos			Frecuencia de veces registrada (marca con una x)					
			En absoluto (0-1)	Un poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Muchísimo (5 o +)	
Grupo 1.	6 estudiantes	Pant Roman Fernandez	Gomez Rodriguez Rodriguez					X = 7
Grupo 2.	6 estudiantes	Gutierrez Rocha Paez	Acuña Martinez Arias					X = 8
Grupo 3.	6 estudiantes	Roman Sardal Buena	Rico Marin Torres				X	
Grupo 4.	6 estudiantes	Bula ROZO Paba	Hernandez Diaz Cordoba			X		
Grupo 5.	6 estudiantes.	Casallas Sarría Carabal.	Gutierrez Rico Torres				X	

Anexo 9 Autoevaluaciones reflexivas desarrolladas por los estudiantes

