

EDUCACIÓN FÍSICA EN PRO DEL DESARROLLO MOTRIZ AUTOCONSTRUCTIVO

Educación Física en pro del desarrollo autoconstructivo

Autor: José Steven Hoyos Bautista

Tutora: Magister Consuelo González

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Noviembre 2019

Dedicatoria

A mi familia, a esos seres tan especiales que siempre están a mi lado dándome una voz de aliento, para lograr mis metas y salir adelante con mis proyectos, en especial a mi madre y hermana que me han apoyado en cada situación y nunca han dejado de creer en mí.

A mi hermana Johanna Hoyos (Q. E. P. D), quien fue siempre un apoyo esencial en cada uno de mis propósitos y ahora con su mágica presencia se convirtió en un faro de motivación para alcanzar este nuevo logro.


(José Steven Hoyos Bautista.)

Agradecimientos

Principalmente a mi tutora, la Profesora Consuelo González, quien con su conocimiento y experiencia supo guiarme en el proceso de construcción de este PCP, y con quien además consolidamos un gran equipo de trabajo, demostrando siempre su compromiso y puntualidad.

Solo puedo humildemente agradecerle su dedicación

(José Steven Hoyos Bautista.)

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realidad al Pedagogía</i></p>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código:	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 3 de 161	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Educación Física en pro del desarrollo autoconstructivo
Autor(es)	Hoyos Bautista, José Steven
Director	MG. González Mantilla, Consuelo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 161 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	CONDUCTA AUTODESTRUCTIVA; AUTOCONSTRUCCIÓN; MODIFICABILIDAD; COMPORTAMIENTO; COGNITIVO; MOTRICIDAD

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone atender a una problemática en relación a las conductas de tipo autodestructivo, las cuales están presentes en contextos sociales, desde los cuales es evidente la importancia de la educación física como una disciplina académico pedagógica, que posibilita el desarrolló motriz autoconstructivo de los participantes inmersos en estos contextos, usando la modificabilidad unidual de los mismos, para dar trato y mitigar la posibilidad de desarrollar comportamientos de tipo riesgoso. Lo cual permite un espacio para la reflexión de hábitos y conductas acordes a la sociedad y además posibilita su autoconstrucción por medio de vivencias motrices; para dicho fin es necesario una mirada humanística, pedagógica y disciplinar que oriente el proceso y la intencionalidad del proyecto, a partir de estos indicadores se viabilizan las experiencias motrices y cognitivas al ideal de hombre planteado, vinculándolo directamente a la educación física para lograr dicho fin.</p>

3. Fuentes
<p>Alpízar, L. (2017). Conductas autodestructivas y las drogas. (trabajo de grado). Universidad Luis Amigo. Bogotá, Colombia.</p> <p>Álvarez, C. (2001). Diseño curricular. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.</p> <p>Álvarez, J. (2013). Desarrollo De Un Programa De Modificación De Conductas En Población Obesa Deportista. (tesis doctoral). Universidad De Zaragoza, España.</p> <p>Anzures, J. (2008). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza. San José, Costa Rica: Publitex grupo</p>

editorial.

- Bandura, A. (1987). Teoría del aprendizaje social. Madrid, España: Espasa Libros.
- Benjumea, M. (abril,2004). La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación. En F. Pacheco (presidente), Simposio Latino Americano de Motricidad Humana. Ponencia llevada a cabo en III Congreso Científico Latino Americano. Piracicaba, Brasil.
- Campos, M. (2004). Prevención de Suicidio y conductas autodestructivas en jóvenes. (Trabajo de grado). Liceo de Aserrí, Costa Rica.
- Castro, F. (2004). Concepciones curriculares. Santiago, Chile: Universidad de Bio Bio.
- Coge, L. (24 de agosto de 2011). La teoría social cognitiva. Kopher's blog, pp.2-4
- Cornellà, J (2007). Conducta autodestructiva en el adolescente, suicidio y prevención. (doctoral). Universidad de Girona, Girona, España.
- Cosío, S. (10 de agosto 2019). Retos virales en redes sociales, uno de los mayores peligros en internet para niños. Revista Captain, 54(115), pp.2-3.
- Feuerstein, R. (1997). Modificabilidad Estructural Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado. Madrid, España: Bruño.
- Feuerstein, R (1993). La evaluación dinámica y las potencialidades para el aprendizaje. investigaciones en psicología,1(22), 45-56, ISSN 0329-5893.
- González, J. (2001). Modelo para la evaluación del potencial de aprendizaje. Revista de psicología general y aplicación,1(54),119-137.
- Gutiérrez, M., y Gil, M. (2017). Conductas apropiadas en Educación Física y el deporte en la escuela y validación de la escala. Murcia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Jurado, H, y Linares, S. (2013). La educación física como medio para la inclusión social y deshabituación de personas adictas a las drogas (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
- Larraz, A. (2013). Educación Física y conducta motriz.
- Le Boulch. (1997). El movimiento en el desarrollo de la persona. Madrid España: Paidotribo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115. Ley de Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley de Educación Física. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-75526.html>. Bogotá D.C, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2007). Política nacional para la reducción del consumo de sustancias psicoactivas y su impacto. Recuperado de http://www.odc.gov.co/Portals/1/Docs/politDrogas/politica_nacional_consumo.pdf. Bogotá,

Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Política Nacional de Salud Mental, recuperada de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%204886%20de%202018.pdf, Bogotá, Colombia.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. (2018). Boletín trimestral de las TIC. Recuperado de https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articulos-75854_archivo_pdf.pdf. Bogotá, Colombia.

Mosston, M. (1994). La enseñanza de la educación física. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Navarrete, C. R. (2010). La educación física y su metodología. Las formas de enseñar educación física, Portal deportivo.CL,3(16),9-24 ISSN 0718-4921.

Núñez, G y Fernández, V. (1994). Juego y Psicomotricidad. Madrid, España: Cepe.

ODC. (2017). Reporte de drogas de Colombia. Recuperado http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/odc-libro-blanco/reporte_drogas_colombia_2017.pdf. Bogotá D.C. Legis S.A

Palmero, F. (2008). Motivación conducta y proceso. Revista electrónica de motivación y emoción.8(20),20-21. ISSN-1138-493X.

Parlebas, P. (1999). Juegos deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz. Madrid, España Paidotribo.

Picq, L, y Vayer, P. (1969). Educación psicomotriz y retraso mental (Aplicación a los diversos tipos de inadaptación) Barcelona, España: Científico médica.

Pilonieta, G. (2010). Modificabilidad estructural cognitiva y educación. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.

Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Buenos Aires. Argentina: Editorial planeta.

Torrego, J y Moreno J. (2003). Convivencia y Disciplina en la escuela. El aprendizaje de la Democracia. Madrid, España: Alianza

Trepode, N. F. (2007). Efectos de la actividad física en personas con trastorno bipolar. (tesis maestría). Universidad nacional de la Plata, Argentina.

UNODC. (2018). Informe mundial sobre las drogas, oficina de las naciones unidas contra la droga y el delito. Recuperado de https://www.unodc.org/wdr2018/prelaunch/WDR18_ExSum_Spanish.pdf. Viena, Austria.

UNESCO. (2017). Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte. Recuperada de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa. París, Francia.

Vargas, D. (2001). Alcoholismo, Tabaquismo y Sustancias Psicoactivas. Revista de salud pública, 3(1), 1-4. ISSN 0124-0064.

Villa, E. (2013). Significado del movimiento en la conducta. Madrid, España: Paidotribo.

Vayer, P y Toulouse P. (1987). Psicología de la acción. Madrid, España: Científico Médica.

Wallon, H. (1936). La evolución psicológica del niño. Madrid, España: Booket.

4. Contenidos

El primer capítulo parte de la contextualización, allí se evidencian problemáticas sociales como el consumo de sustancias nocivas para la salud y los juegos de auto daño, haciendo un análisis más detallado de sus detonantes, se encuentra que sus manifestaciones radican en conductas autodestructivas, siendo estas las acciones que realiza un individuo en perjuicio propio. A partir del entendimiento de estos factores se centra el problema principal y posteriormente se indaga a nivel local, nacional e internacional, para identificar la manera en que dicha problemática se ha intervenido, así mismo para determinar el papel que ha ocupado la educación física en estas, y de esta manera reconocer los alcances y falencias de trabajos ya realizados. Para terminar, se crea un marco legal que consolida el desarrollo normativo del PCP abarcando políticas internacionales como también políticas propias del estado colombiano.

En el segundo capítulo se da a conocer la perspectiva educativa, siendo esta el punto de partida para abordar la problemática desde el ámbito educativo, a partir de un sustento teórico que permitió articular componentes humanísticos, pedagógicos y disciplinares en atención al desarrollo autoconstructivo. Concluyendo así con la elaboración de la propuesta curricular.

Por otra parte, el tercer capítulo comprende el plan de acción a utilizar, allí se desarrollan los objetivos y los contenidos desde la construcción de un micro y un macro diseño; así mismo se establecen las formas de intervención, metodologías y la manera de evaluar el proceso.

El cuarto capítulo da a conocer la ejecución del proyecto, allí, se desenvuelven todos los procesos desarrollados con la población, y a partir de estos surge posteriormente el capítulo final, basado en algunas reflexiones tanto positivas como negativas que describen los resultados de la ejecución piloto.

5. Metodología

El modo de proceder en el plan de clases hizo énfasis en los aspectos teóricos y técnicos (cognitivos y físicos) pero entrevió aspectos importantes para favorecer el aprendizaje, como el clima de la clase, la interacción social y la afectividad, orientadas también a facilitar una relación de interacción con el entorno. Se buscó una secuenciación de las unidades comprendiendo como eje central la interpretación autónoma del estudiante; generalmente mediante la variación de actividades y estilos de enseñanza de tipo instruccional y cognitivo, siempre dilucidando la secuenciación temporal, es decir el tema a tratar y el factor tiempo como organización de las sesiones; junto con la correspondiente identificación de la progresión y la reflexión final, basada en una secuencia organizada de múltiples respuestas que finalmente condujeran al estudiante a revelar su propio aprendizaje.

6. Conclusiones

Se realizaron aproximaciones que muestran indicios hacia un posible desarrollo motriz autoconstructivo, sobre todo en cuanto a aspectos emocionales, donde la población evidenció una mejoría en sus relaciones sociales al realizar actividades que implicaran individual y colectivamente al movimiento; ya que, cuando fueron conscientes de sus acciones, con las temáticas propuestas, autoanalizaron mejor sus procesos de pensamiento, emociones, y cómo reaccionaban frente al medio que los rodeaba, teniendo

así una conciencia más fuerte sobre su conducta y la implicancia que esta tiene sobre ellos mismos como sobre los demás.

Se logró un importante proceso de reconocimiento y reflexión acerca de los momentos en los cuales se podían manifestar emociones que condujeran a una conducta autodestructiva y a su vez de la influencia que estas podían tener en el contexto vivencial, siendo esta la ruta desde la cual una emoción no regulada podía dotarse de significado y ser manifestada negativamente a través del cuerpo; sin embargo, para corroborar esta relación es necesario un estudio mucho más minucioso e individual de cada caso en particular.

Elaborado por:	Hoyos Bautista, José Steven
Revisado por:	MG. González Mantilla, Consuelo

Fecha de elaboración del Resumen:	08	12	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	4
Lista de tablas	11
Lista de figuras	12
Lista de siglas	13
Introducción	14
Contextualización de la Problemática	17
Acerca de las conductas autodestructivas	30
Marco Legal.....	42
Perspectiva Educativa	47
Diseño de Implementación.....	71
Unidad uno: Autoconocimiento corporal.....	73
Unidad dos: Atención a mi corporeidad	75
Unidad tres: Retención corporal	76
Diseño Evaluativo	82
Ejecución Piloto	93
Micro contexto	93
Análisis de la unidad: Autoconocimiento Corporal.....	98
Análisis de la segunda Unidad: Atención a mi corporeidad	109

Análisis de la Unidad tres: Retención corporal	115
Análisis del proceso.....	135
Reflexiones y consideraciones finales	138
Referencias.....	145
Apéndice A. Primer diagnóstico cuestionario adaptado Conners.....	150
Apéndice B. Rejilla de seguimiento Comportamientos CAD	151
Apéndice C. Planeación de clase No. 1	152
Apéndice D. Planeación de clase No. 2.....	153
Apéndice E. Planeación de clase No. 3	154
Apéndice F. Planeación de clase No. 4	155
Apéndice G. Planeación de clase No. 5.....	156
Apéndice H. Planeación de clase No. 6	157
Apéndice I. Planeación de clase No. 7	158
Apéndice J. Planeación de clase No.8	159
Apéndice K. Formato de evaluación de la autoconstrucción (grupal)	160
Apéndice L. Último diagnóstico cuestionario adaptado Conners.....	161

Lista de tablas

Tabla 1. Cuadro de relaciones	79
Tabla 2. Macro diseño.....	81
Tabla 3. Adaptación cuestionario de conducta de conners	86
Tabla 4. Rejilla de seguimiento comportamientos CAD	87
Tabla 5. Relación de indicadores de evaluación	89
Tabla 6. Formato evaluación final de la Autoconstrucción Motriz	90

Lista de figuras

Figura 1. Número de consumidores de droga en Colombia.....	19
Figura 2. Modelo básico Teoría Social Cognoscitiva..	50
Figura 3. Relación entre cuestionario Connors y los detonantes CAD.	84
Figura 4. Información sesión No.1	103
Figura 5. Información sesión No.2	107
Figura 6. Información Sesión No.3	109
Figura 7. Información Sesión No.4	112
Figura 8. Información Sesión No.5	115
Figura 9. Información Sesión No.6	118
Figura 10. Información Sesión No.7	122
Figura 11. Información Sesión No.8	125
Figura 12. Gráfica de Análisis unidad uno.....	127
Figura 13. Gráfica de Análisis unidad dos.	128
Figura 14. Gráfica de Análisis unidad tres.....	130
Figura 15. Seguimiento detonantes CAD.....	132
Figura 16. Gráfica diagnóstica.	136

Lista de siglas

PCLEF	Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física
PCP	Proyecto Curricular Particular.
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UNODC	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito
ODC	Observatorio de Drogas de Colombia.
CDC	Center for Disease Control and Prevention (centro de control y Prevención de enfermedades).
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas.
EAM	Experiencia de Aprendizaje Mediado
MEC	Modificabilidad Estructural Cognitiva
TASC	Teoría Aprendizaje Psicosocial
CAD	Conductas Auto Destructivas
CADI	Conductas Autodestructivas Indirectas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad

Introducción

El presente documento se realizó con el objetivo de optar por el título de Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, este es el resultado de un proceso de observación, análisis y ejecución, gestado desde el octavo semestre (ciclo de profundización) del proyecto curricular de la licenciatura en Educación física (PCLEF), más específicamente desde el taller de confrontación; finalizando su construcción en el décimo semestre.

Su elaboración parte de los fundamentos transmitidos a lo largo de la carrera en cada uno de sus espacios académicos, destacando tres áreas fundamentales: la humanística, la disciplinar y la pedagógica respectivamente; áreas desde las cuales se gestó un proceso de autonomía al estudiante para la creación del mismo; donde el papel del tutor constituyó un rol fundamental ya que este ejerció el debido acompañamiento durante todo el proceso académico, brindando la asesoría necesaria para que finalmente llegara a culminarse.

La propuesta curricular diseñada por la facultad de Educación Física está comprendida en un margen de flexibilidad, permitiéndole al educador físico orientar su proyecto curricular particular (PCP) de acuerdo a sus intereses; ya sea desde un problema, una oportunidad o una necesidad; caracterizando siempre a la Educación física como una disciplina de gran impacto a nivel social, la cual posee una versatilidad de ámbitos, sobre los cuales se despliega como una potenciadora del desarrollo humano.

Es partir del componente social, donde el análisis de comportamientos de auto daño deliberadamente autoprovocados por una persona sin patología mental determinada, se conceptualiza como: “conductas autodestructivas” (CAD); que en cuyo caso son el detonante de

problemáticas sociales más amplias como el consumo y los juegos de auto daño. Estas conductas son de un gran impacto social, ya que ejercen afectaciones que interrumpen el equilibrio físico, mental y social de la persona; siendo este “equilibrio” un principio inherente para la vida del ser humano. En la práctica educativa, las CAD constituyen un problema cada vez más frecuente en el aula, no obstante, habitualmente son pobremente comprendidas generando sentimientos ambivalentes en los educadores.

Al establecer un concepto de entendimiento de las conductas autodestructivas, estableciendo sus componentes, límites y factores de riesgo; se abrió la posibilidad de abordar esta problemática desde la educación física a través de la articulación de un proyecto curricular particular guiado hacia su manejo y atención. De este modo se entrevió la posibilidad de contribuir a prevenir más eficientemente estos comportamientos dentro de la sociedad.

Como resultante de este proceso, para la ejecución del Proyecto Curricular Particular, se escogerá la modalidad formal, en este caso la Institución Educativa Domingo Faustino Sarmiento, ubicada al noroccidente de la ciudad de Bogotá DC. En esta institución a partir del décimo semestre se aplicarán ejercicios de observación-implementación respectivamente, estos posibilitarán un pilotaje de la propuesta educativa “la Educación Física en pro del desarrollo autoconstructivo”, respondiendo a las necesidades y problemáticas planteadas.

El documento consta de cinco capítulos, el primero encabeza la contextualización de la problemática, haciendo hincapié en su descripción a través de la consulta histórica de antecedentes, diferentes miradas y su análisis, además de la concepción, definición y componentes que detonan una conducta autodestructiva; desde la que parte una justificación, una construcción de objetivos y la consolidación de un marco legal para su atención.

El segundo capítulo estará enmarcado en la perspectiva educativa del proyecto, donde surge la articulación de los componentes humanísticos, pedagógicos y disciplinares, mediante un sustento teórico, dentro de estos se logrará ubicar la correspondiente teoría de desarrollo humano, modelo pedagógico y perspectiva de la educación física, así como también la herramienta didáctica, los estilos de enseñanza utilizados y finalmente el modelo evaluativo.

Dentro del tercer capítulo se hará mención a todo lo referente en cuanto a la construcción del diseño de implementación, que posteriormente será puesto en escena durante la ejecución del proyecto. En el cuarto capítulo se presentan todos los resultados de la ejecución piloto y su respectivo contraste con los objetivos inicialmente planteados; a la luz de este proceso surge finalmente el quinto capítulo en donde se concluye con las diferentes reflexiones y consideraciones que desde la educación física se derivaron del PCP, donde se hará la debida discusión y el análisis de los resultados.

Contextualización de la Problemática

La salud y su mantenimiento, implican un equilibrio multifactorial, desde aspectos tanto físicos, como psicológicos y sociales, que trabajan conjuntamente a lo largo de la vida del ser humano. La interacción positiva de cada uno de estos factores, aproximan al ser a vivir en un estado de bienestar. Estos componentes son dependientes el uno del otro y la afectación de uno de ellos, influirá en el restante. De modo que, para el ser humano el equilibrio entre estos elementos tiene un carácter muy relevante.

“El bienestar humano implica tener seguridad personal y ambiental, acceso a bienes para llevar una vida digna, buena salud y buenas relaciones sociales, todo lo cual guarda una estrecha relación con su equilibrio y subyace a la libertad para tomar decisiones y actuar”, (Amartya Sen 2000, p.32). En esencia todos los seres humanos buscan el equilibrio; esa sensación de tranquilidad y armonía en su vida que le genera estabilidad y felicidad. Sin embargo, aquella búsqueda atraviesa por dificultades diarias, debido a que constantemente el ser humano está influenciado por problemáticas de tipo social y personal, que lo afectan notoriamente. La sociedad actual constituye un estilo de vida que es sacudido por factores como el tiempo, el trabajo, las relaciones, la supervivencia etc. Factores que entran en una constante disputa e invisibilizan cada vez más las condiciones y características propias que forjan al ser humano, haciendo que este pierda sensibilidad.

No resulta extraño entonces, que en la sociedad donde cada vez importa menos el ser humano, las personas consciente o inconscientemente busquen alguna manera de evadir su propia realidad y escapar a sus problemas.

Sin embargo, muchas de las formas en las que el ser humano decide afrontar estas situaciones no siempre resultan ser las mejores; es así como muchas personas terminan causándose daño a sí mismas. Resulta entonces paradójico que, buscando nuestro equilibrio personal, terminemos por afectar nuestra propia integridad; esta reflexión me llevó a buscar respuestas en algunos actos que para la mayoría pasan desapercibidos por aquel grado de insensibilidad al que estamos sujetos. Es así como al observar diferentes contextos, logré ver algunos comportamientos que podían posibilitar una ruta de investigación y con un análisis más detenido resultaban siendo evidencia de como el individuo se hacía daño a sí mismo. De esta manera los comportamientos cuyos enfoques resultaron ser los más relevante para encontrar respuestas, dado que además son una problemática social actual, fueron como primer tópico el consumo de sustancias nocivas para la salud y como segundo factor los juegos de reto o auto daño, entendiéndose estos últimos como aquellos “juegos “popularizados desde las redes sociales y aulas de clase, en los que los participantes principalmente jóvenes, son inducidos a cumplir una serie de retos riesgosos que incluyen auto lesiones e incluso situaciones extremas como el suicidio.

En cuanto al consumo de sustancias nocivas para a salud, según el informe anual de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) se calcula que unos 250 millones de personas, es decir, alrededor del 5% de la población adulta mundial, consumieron drogas por lo menos una vez en 2016. Aún más inquietante es el hecho de que unos 29,5 millones de esos consumidores, es decir, el 0,6% de la población adulta mundial, padecen

trastornos provocados por el uso de drogas. Eso significa que su afición a las drogas es perjudicial hasta el punto de que pueden sufrir drogodependencia y necesitar tratamiento.

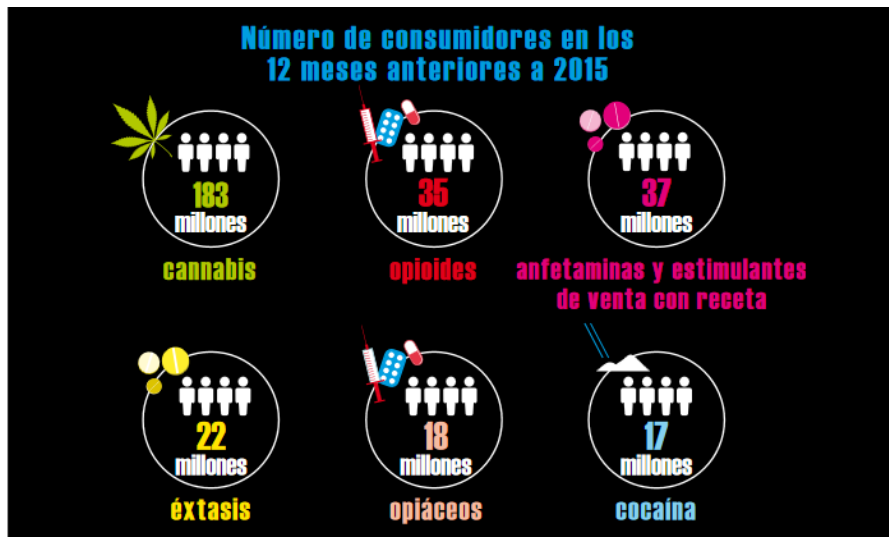


Figura 1. Número de consumidores de droga en Colombia. Tomado de UNODC (2017).

En Colombia el consumo de drogas ilícitas está en aumento, según cifras del Observatorio de Drogas en Colombia (ODC) 3 de cada 10 habitantes a probado o es consumidor habitual de alguna droga. Estudios del 2018 elaborados por el Ministerio De Justicia y Salud, en el informe de consumo de sustancias psicoactivas en población escolar arrojan que al menos 520 mil estudiantes de colegio, cuyas edades están entre los 12 y los 18 años, han consumido drogas por lo menos una vez en su vida. Esa cifra representa al 15,9 % de los escolares del país entre los grados séptimo y once (uno de cada seis), esta problemática esta al alza no solo porque más personas las consumen sino porque el mercado de sustancias es cada vez más amplio y diverso.

La marihuana es la sustancia ilegal más usada, el 11.5 por ciento de las personas entre 12 y 65 años la han probado por lo menos una vez, la dietilamida de ácido lisérgico (LSD) y los papeles secantes ocupan el segundo puesto entre las drogas ilegales más consumidas del país, un lugar en el que por muchos años estuvo la cocaína, seguida está el basuco y el éxtasis, por

último, se calcula que en el país existen al menos 15.000 consumidores por vía inyectada de Heroína. En cuanto a sustancias legales como el cigarrillo y el alcohol se estima que más de la mitad de la población local ha consumido o es consumidor habitual de estas sustancias. Finalmente, de cada cinco personas que consumen alguna sustancia nociva para la salud, una es mujer y cuatro son hombres. El grupo de edad de mayor consumo es de 18 a 24 años, seguido del grupo de 12 a 17 años. El consumo de sustancias psicoactivas es entonces un problema crítico, no solo por el aumento sistemático que señalan los estudios disponibles, sino porque sus características lo hacen un asunto complejo con serias repercusiones en la salud pública y en lo social.

Por otra parte, como segundo tópico de análisis en cuanto a comportamientos de auto daño, tenemos entonces a los juegos de reto o auto perjuicio. Los ejemplos más usuales de estos juegos teniendo en cuenta su repercusión son: la ballena azul, este juego consta de cincuenta retos peligrosos que finalizan con quitarse la vida. Entre los retos está dibujar una ballena azul en un papel, mirar videos de terror en la madrugada, hacerse cortes en el brazo usando navajas, pararse al borde de un precipicio, no hablar con nadie durante un día entero, y la última prueba, suicidarse saltando desde un balcón. En Europa este juego ya dejó más de 130 víctimas durante el transcurso del año 2017; por su parte en Colombia durante el mismo período según la Dirección de Investigación Criminal e INTERPOL (DIJIN) se reportaron tres casos de suicidio en menores de edad en Bogotá, Norte de Santander y Valle del Cauca directamente relacionados con este juego.

Otro juego de auto daño es El “Choking game” o juego de la asfixia este induce a sus participantes al desmayo con métodos de asfixia intencional, para alcanza sensaciones de desvanecimiento, su peligrosidad radica en que a menudo puede resultar en muertes ocasionales,

ya que los participantes se someten a un estado de hipoxia cerebral (falta de oxígeno al cerebro) causada por la privación de oxígeno en el cuerpo, esto puede provocar daño cerebral como también la muerte. En Estados Unidos, un estudio de 2008 del Center for Disease Control and Prevention (CDC) indicaba que, entre 1995 y 2017, se habían producido 82 muertes de niños y adolescentes probablemente debidas al juego de la asfixia.

Otro juego que supuso una moda reciente en Colombia fueron las llamadas “ruletas sexuales”, una peligrosa práctica cuya temática reside en que un grupo de jóvenes se forman en círculo mientras bailan al son de la música, cuando la canción cambia, los chicos penetran a las mujeres que participan del encuentro sin ningún tipo de protección. En Colombia, por ejemplo, se reportaron durante el 2014 varios casos de embarazos adolescentes y de jóvenes que contrajeron enfermedades infecciosas tras haber participado de estos. La particular práctica ha ganado tanta fuerza, que, según investigaciones del Ministerio de Protección Social en 2017, hay testimonios de mujeres que confiesan haber tenido relaciones sexuales con más de 20 jóvenes, sin su consentimiento, pero bajo los efectos de las drogas que en estos encuentros se consumen. Para asistir a los encuentros, los adolescentes tienen que pagar cerca de 15.000 pesos, que incluyen transporte, entrada a la finca donde se realiza el encuentro y la droga que se consume.

Entonces tenemos que, este tipo de juegos abundan en las redes sociales no serán los primeros ni los últimos en aparecer por estos canales; los anteriores mencionados fueron solo algunos ejemplos que dilucidan en la realidad de su práctica, la cual se está haciendo cada vez más recurrente. Su fácil acceso los convierte en una gran problemática ya que, se vuelven algo popular entre los jóvenes incluso adentro de las mismas aulas de clase, donde algunos por curiosidad terminan involucrados en su práctica.

Ahora bien, teniendo en cuenta los dos tópicos tanto el consumo de sustancias nocivas para la salud como también los juegos de auto daño, encontramos que ambos son comportamientos que reflejan conductas sobre las cuales los seres humanos se transgreden a sí mismos, generando prácticas de alto riesgo que influyen directamente en su integridad. Los individuos realmente atentan contra su propia salud, al tomar conductas riesgosas como estas, ya que están afectando tanto su estado físico, como también su integridad psicológica y social, perjudicando su propio equilibrio.

De la misma manera, resulta común el observar y escuchar de estos comportamientos en la cotidianidad incluso a través de los medios de comunicación, sin embargo, el ritmo agitado y poco crítico de la sociedad actual hace que la reflexión hacia estos actos sea mínima, generando que finalmente el trasfondo de los mismos, pase desapercibido.

Desde este punto surgen entonces los siguientes interrogantes, ¿Qué hace que alguien llegue finalmente a tener este tipo de conductas?, y aún más importante: ¿Por qué un ser humano decide crear este tipo de comportamientos aun sabiendo de las consecuencias para su vida misma? Estas inquietudes me llevaron a investigar a profundidad este tema, en donde las investigaciones radicaban en propuestas sobre el propio problema y su tratamiento; sin embargo, era poca la información sobre la prevención; y el entendimiento tanto del consumo como de los juegos de auto daño, ambos como detonantes propios de la conducta, factor sobre el cual quería encontrar respuestas.

En un recorrido a través de varias plataformas universitarias, comenzando por el repositorio virtual de la Universidad Pedagógica Nacional y en la página web de la biblioteca de esta misma, se encontraron algunos antecedentes en relación a ambos temas, sin dejar a un lado

las consultas a otras universidades, que brindaron la opción de revisar distintos proyectos ofrecidos a nivel nacional e internacional, cada uno con perspectivas y enfoques diferentes dependiendo su contexto y aplicación.

Como primer documento se visualizó el proyecto curricular particular (de ahora en adelante PCP) de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad pedagógica Nacional nombrado “La Educación Física Como Medio Para La Inclusión Social Y Deshabituación De Personas Adictas a Las Drogas”, realizado por Helyzain Jurado Puentes y Sergio Linares Sarmiento, tutorado por Jardany Mosquera Machado; quienes apuntaron en el año 2013 a una problemática surgida a partir del papel poco protagónico de la educación física en los centros de atención a consumidores. Después de la implementación de clases de educación física dentro de este contexto, lograrían notoriamente el mejoramiento de conductas sociales, posibilitando la inclusión social de la población tratada; este proceso fue llevado de la mano con una deshabituación de la dependencia farmacológica a través de la actividad física. Su aporte más importante es tal vez el entendimiento social del consumo. Esta investigación aborda por primera vez el concepto del comportamiento y la conducta, lo cual sería relevante para posteriores consultas que daban una mirada al consumo no como un proceso aislado, sino como el conglomerado de varios factores de índole personal y social.

Se abordó otra investigación a nivel local, esta vez sería de la universidad Luis Amigo, específicamente de la facultad de Psicología. El proyecto denominado Conductas Autodestructivas Y Las Drogas elaborado por Lizzy Alpízar Jiménez en 2017, este proyecto se fundamenta en que el consumo debe entenderse como la generación de varios factores, (social, psicológico, físico). La vida de una persona se desenvuelve en la presencia y mantenimiento de hábitos, es así como el consumo surge desde las variables mismas que lo generan, las

consecuencias no solo biológicas y sociales sino también psicológicas de la persona afectada se hacen presentes, por lo que su tratamiento debe estar orientado no solo al consumo sino al individuo como entidad humana.

El principal aporte de este proyecto radica en abordar el concepto del consumo de drogas desde la autodestrucción, es decir, del comportamiento asociado al daño que el individuo se hace a si mismo de manera inconsciente. Este concepto se va a denominar “conductas autodestructivas”, la tesis radica en concientizar y conceptualizar sobre la implicación de esta, sus principales causas y consecuencias relacionadas con el consumo y la participación en juegos de auto daño, para proveer así de herramientas a la persona con el propósito de lograr su prevención.

La gran contribución de este proyecto para la construcción de mi PCP, fue el concepto “conductas autodestructivas” ya que su significado permitió generar un enlace entre los dos análisis de comportamiento sobre los cuales comencé la investigación: el consumo de sustancias nocivas para la salud y los juegos de auto daño; este enlace en mención radica en que ambos tópicos son daños que el individuo se hace así mismo de manera inconsciente , en pocas palabras ambos comportamientos son una conducta autodestructiva .

Por consiguiente, la mirada Psicológica del proyecto de la Universidad Luis Amigó, permitió afianzar una ruta en la que, sin lugar a duda son las conductas autodestructivas la guía para el entendimiento racional de aquellos procesos por los cuales un ser humano llega tanto al consumo de sustancias nocivas para la salud, como también a participar en juegos de auto daño. El entender cómo funcionan estas conductas, posibilita dar respuestas a interrogantes surgidos anteriormente.

Siguiendo con esta línea, abordado en primera medida el tema del consumo, era propicio encontrar algún antecedente que relacionara aún más los juegos de auto daño desde su mirada psicológica a las conductas autodestructivas, por consiguiente, se encontró una visión internacional desde el proyecto elaborado en 2004 por Mauricio Campos Campos, doctor del Liceo de Aserri en Costa Rica, denominado: Prevención de Suicidio y conductas autodestructivas en jóvenes. La perspectiva de este proyecto radica en entender el suicidio como un detonante final de la conducta autodestructiva, y no como la conducta autodestructiva en sí, a partir de esta premisa se genera un programa de prevención en jóvenes de Costa Rica, donde como principal factor de investigación están los signos de alerta que pueden hacer que un adolescente presente tendencias autodestructivas, como la depresión y la ansiedad, parte del proyecto se basa en la elaboración de un tamizaje para evaluar el riesgo que presentan adolescentes de distintas zonas del país, el tratamiento para estos comportamientos se basa en grupos de autoayuda, terapia psicológica y programas recreativos.

Para entender las conductas autodestructivas, se hacían necesarios antecedentes en los que se mostraran sus componentes, sus orígenes y factores que podían llegar a producirlas, como resultado se abordó la investigación realizada en 2007 por Josep Cornellà i Canals doctor en medicina pediatra y paidopsiquiatra, profesor de la Universidad de Girona en España, titulada Conducta autodestructiva en el adolescente, suicidio y prevención. Esta investigación establece la conducta autodestructiva como un rasgo de carácter repetitivo. Se presenta lentamente, de forma inconsciente y las consecuencias se manifiestan a largo plazo. Es una manera de evitar el dolor. Es un intento de mantener el control interno contra externo, como una ruta de escape. Este comportamiento es difícil de observar en una sola conducta, cada persona lo expresa de una manera distinta y su tendencia a la repetición es lo que lo convierte en un factor importante de

riesgo para el individuo que puede llevarlo a la muerte. Sin embargo, según el autor es posible determinar algunos rasgos, en su mayoría modificables que componen estas conductas como: búsqueda de placer inmediato, poca tolerancia a la frustración, presión social, tendencia a la negación, angustia, depresión, ansiedad, omnipotencia, necesidad de estimulación constante, relaciones interpersonales nulas o superficiales, fuerte sentimiento de individualismo y aislamiento. Desde esta clasificación, se abre una ruta muy interesante para la elaboración del PCP, ya que muchos de los componentes que detonan en una conducta autodestructiva son comportamentales, es decir no establecidos de manera precisa en el individuo, se generan por motivaciones tanto interiores como exteriores; así que estos pueden tener algún tipo de modificabilidad al generar influencias sobre los mismos. En este sentido, la educación física puede ser la disciplina que tome aquel rol modificador, porque a partir de la influencia del movimiento en el desarrollo físico y mental del ser, se pueden propiciar la construcción de nuevas conductas en el sujeto, ya que esta disciplina utiliza las situaciones motrices para ejercer una función educativa, en la que se le propicia un cambio al individuo desde sus comportamientos tanto motrices como mentales.

En función de lo expresado desde aquí toma sentido la configuración de este proyecto curricular particular (PCP), cuya problemática radica en una tendencia al alza en conductas autodestructivas, asociadas al auto daño, como el consumo y los juegos de retos, que además increpan indirectamente en la salud, sin distinguir sexo, edad o estrato social. Para atender esta problemática, se posibilita entonces, la elaboración de un programa desde la educación física cuyo enfoque sea la prevención de estas conductas autodestructivas.

En ese sentido la investigación ligada a la educación física en relación con las conductas autodestructivas, es sumamente escasa; esto propició que la consulta de dichos antecedentes, se

viera abordada desde documentos e investigaciones de naturaleza psicológica que posibilitaran una aproximación lo más cercana posible a tratar las condiciones de la conducta y su implicación desde la actividad física. Es así como se abordó la investigación internacional de la Universidad nacional de la Plata en Argentina, elaborada por el profesor Néstor Fabian Trepode, denominada Efectos De La Actividad Física En Personas Con Trastorno Bipolar. Esta tesis elaborada en 2013, radica en la implicación que tiene la educación física a través de la calidad de vida de las personas con trastornos conductuales en este caso la bipolaridad, en este se traza una ruta interesante donde la implementación de programas físicos que involucran el movimiento construye conductas motrices, aplicadas hacia el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Las conductas motrices se comprenden como toda organización significativa del comportamiento motor, según la visión de Parlebas (2001), “la conducta motriz es toda acción motora portadora de significado, entendiéndose por la acción del movimiento su manera de actuar donde expresa sus emociones, sentimientos, deseos y motivaciones” (p.156). El valor primordial de este concepto es que a través de las conductas motrices toda persona expresa, sus miedos y alegrías, por consiguiente, estas a través de elementos como la actividad física, pueden ser direccionadas a suplir aquellos miedos y necesidades, como en este caso particular ocurrió con los trastornos de bipolaridad. Sin lugar a dudas el aporte hecho por esta tesis, abre un camino sumamente importante a la educación física como guía en la formación de conductas motrices que alejen al individuo de tomar posturas riesgosas que finalmente detonen en una conducta autodestructiva. Pero, además, el proyecto del profesor Néstor Fabián Trepode, (2013) retoma también el concepto del sostenimiento de la salud en correspondencia con la denominada “calidad de vida”; está enfocada en el bienestar de la persona hacia la construcción de un estilo

de vida integral tanto en el aspecto físico, psicológico y social; es por ello que todo aquello que vaya en deterioro de dicha construcción saludable es definitivamente disfuncional. Las llamadas “conductas autodestructivas” resultan sin duda en el ejemplo más notorio de lo perjudicial que puede ser la voluntad de una persona colocada en su propio perjuicio.

Por otra parte, según el profesor Enrique Villa Duran (2013) la conducta se origina por los cambios producidos en el organismo del individuo en base a la situación o medio en el que se encuentra el mismo y se manifiesta de diferentes maneras, una de ellas es el movimiento. Cada uno de los componentes responde y provoca al otro, esta interacción se prolonga durante toda la vida, es dinámica y constante (p.8).

Es decir que desde el movimiento se generan acciones motrices, como por ejemplo el ejercicio, el deporte o actividad física; a estas acciones el individuo las dota de significado convirtiéndolas en conductas motrices, la noción de conducta motriz implica toda una secuencia homogénea de acciones motrices que, procediéndose en un determinado contexto o situación motriz, ponen al descubierto las características, objetivos y motivaciones del sujeto protagonista de la acción (Parlebas, p.67). Este concepto pone en evidencia la forma en que la persona actúa en referencia a sus emociones, sentimientos y deseos, es decir pone en evidencia su conducta. Desde esta interpretación se corrobora la idea de que usando la acción motriz es posible generar modificabilidad en la conducta. Investigando algunos antecedentes en relación a esta idea, se encontró un proyecto realizado en 2013 por Javier Álvarez Medina, perteneciente al grupo de investigación de deporte, ergonomía y salud. (DERSA) de la facultad de ciencias de la salud y del deporte en la Universidad de Zaragoza, España; titulado: Desarrollo de un programa de modificación de conductas en población obesa deportista.

La tesis fundamental de este proyecto como su nombre lo indica fue proporcionar mediante la acción motriz un programa, para la adquisición de hábitos saludables que implicaban un cambio de conducta y comportamiento del individuo con su entorno. Este cambio se debe basar en la modificación de hábitos de actividad física y de alimentación. Este estudio de campo experimental de investigación aplicada fue realizado entre junio de 2009 a junio de 2010. La muestra la formaron cinco familias con niños con sobrepeso u obesidad entre 8 y 14 años. Entre los resultados se destaca que todos los sujetos consiguieron romper la tendencia ascendente del peso y disminuirlo, existiendo diferencias significativas, al igual que en el índice de masa corporal. Los sujetos pasaron de realizar entre 380-720 min/semana de actividad física a superar, todos menos uno, los 630 min/semana. De esta manera se generó un cambio hacia un estilo de vida asociado a conductas saludables, desde una intervención educativa interdisciplinar, atendiendo a aspectos nutricionales, motrices, de actividad física y deporte, que además fueran motivacionales, atendiendo no sólo al problema sino a su comprensión desde los procesos psicológicos.

De acuerdo a las concepciones anteriores se entiende entonces que la salud y el bienestar de una persona está influenciada por su condición social, psicológica y física; es así como el consumo de sustancias nocivas y los juegos de auto daño afectan a cualquiera de estos tres factores; sin embargo, para entender su trasfondo e implicaciones en el ser humano, la ruta más adecuada resulta, la comprensión y atención a los procesos conductuales, en este caso las llamadas “conductas autodestructivas”. El influir de manera positiva sobre estas, a través de su contraparte que denominare:” desarrollo motriz autoconstructivo”, con el propósito de afianzar en las personas un estilo de vida saludable que lejos de ser perjudicial, le brinde un bienestar a largo plazo.

Acerca de las conductas autodestructivas

Vivimos en un mundo inminentemente social, constantemente estamos expuestos a entablar relación con todo aquello que nos rodea, relaciones de familia, pareja, amigos, ocio, compañeros de trabajo, escuela, etc. Gran parte de nuestra vida consiste en aquella interacción con los demás, ya que a diario nos encontramos tomando decisiones y posturas ante las constantes situaciones sociales que la vida nos plantea. Este tipo de comportamientos crean a su vez elementos tan importantes para el ser humano, como lo son la personalidad, y la conducta, siendo esta última responsable de muchas de las interacciones del ser humano con el mundo.

En psicología, la conducta se define como “el conjunto de respuestas, bien por presencia o por ausencia, de un ser vivo en relación con su entorno o mundo de estímulos”. Estas respuestas pueden ser conscientes o inconscientes, voluntarias o involuntarias, según las circunstancias que le afecten. Así que, la capacidad del ser humano de desarrollarse y vivir en conformidad o no, dependerá del tipo de relaciones que este establezca a través de la interacción con su entorno; o dicho en otras palabras sus acciones a través de la conducta se reflejarán en su calidad de vida. De esta manera muchas de las actuaciones por las que atraviesa la vida del ser humano influirán en el mismo, así como en los demás. De igual manera su conducta tendrá diversas reacciones, tanto positivas como negativas; las primeras le serán de utilidad para su desarrollo y crecimiento personal y las segundas serán manifestadas en acciones nocivas que disminuyen su integridad; ambas reacciones se reflejaran en la creación de conductas habituales en el individuo que, a pesar de que no le sean siempre favorables, este los llevará consigo a lo largo de su vida.

Un hábito, según la psicología, son acciones que se repiten con una cierta regularidad y que se desarrollan sin que la persona los razone a profundidad. Él habito puede llegar a ser nocivo cuando afecta directamente la salud física y mental de quien lo realiza, este proceso lo lleva a convertirse en lo que en psicología se conoce como “una conducta autodestructiva”.

¿Pero que es una conducta autodestructiva o (CAD) según sus siglas en psicología?, una conducta autodestructiva (CAD de ahora en adelante) es una acción que el individuo realiza para poner en riesgo su vida. Estas conductas pueden ser directas o indirectas. En las conductas directas el individuo tiene como meta principal dañarse a sí mismo; un ejemplo extremo pero muy claro es el suicidio, estos comportamientos son conscientes e intencionalmente autodestructivos su origen radica en problemas de orden mental y psicológico.

Por otro lado, las conductas autodestructivas Indirectas, son acciones que contemplan la muerte como un efecto indeseado inconsciente; se trata de pequeños riesgos o conductas de autocastigo que, al hacerlas constantemente, se transforman en una forma de “muerte lenta”. Ejemplos de este tipo de conductas son el alcoholismo, el consumo de drogas, tabaquismo y los juegos de reto o auto daño.

Estas conductas pasan desapercibidas, son negadas, o incluso menospreciadas tanto por el individuo que las realiza como por la gente que lo rodea. Podría decirse que son conductas “socialmente aceptadas”, por consiguiente, en la actualidad acciones como el ver a alguien ebrio o fumar un cigarrillo, se convierten en algo cotidiano, este factor invisibiliza una problemática de fondo que radica en “el consumo” de sustancias que son nocivas para la salud al ser ingeridas de forma reiterada, sustancias que, además pueden llegar a ocasionar un estado de dependencia

elevado en el individuo que las utiliza, desencadenando así una conducta autodestructiva que le ocasionara problemas de mucha índole.

Ahora bien, se puede considerar una conducta autodestructiva siempre y cuando las acciones sean repetitivas y tiendan a aumentar la intensidad con que se presentan; es decir que no por solo el hecho de que alguien inicie un comportamiento riesgoso por curiosidad está condicionando una CAD; esta conducta se genera en el caso tal que, la persona continúe con el comportamiento haciéndolo de manera reiterada perdiendo control sobre el mismo.

De manera que, por ejemplo, al consumir sustancias nocivas para la salud sea tabaco, drogas o el alcohol, existe una delgada línea entre el hábito que puede ser controlado y la conducta autodestructiva; sin embargo, la probabilidad de que el hábito controlado desencadene en una CAD es muy alta, y más si consideramos que por ejemplo en el caso del cigarrillo el 80% de los fumadores se inician entre los 10 y 20 años, y de ese porcentaje el 50% sufrirá una posible muerte por tabaquismo (O.M.S, 2017, p.10). Caso similar sucede con el consumo de alcohol y drogas, donde alrededor del 40% de consumidores iniciales son población joven, en el caso de las drogas solo 1 de cada 6 jóvenes consumidores reciben tratamiento (UNODC, 2018, p.15). El consumo de estas sustancias nocivas para la salud, que comienza a temprana edad está estrechamente relacionado con un consumo más prolongado y mucho más grave que incide en una mayor dificultad de poder abstenerse de las mismas

En el caso de los juegos de auto daño, en un comienzo, los individuos en su mayoría menores de edad, son influenciados ya sea verbalmente o a través de redes sociales para acceder al juego, este comienza con varios retos a los que los sujetos van accediendo continuamente,

generándose pequeños daños que al final pueden generar una pérdida de control, o incluso pueden llevar al suicidio.

De manera que, estamos ante una problemática con proporción al alza sobre todo en poblaciones jóvenes, en donde un gran porcentaje de quienes toman estos comportamientos riesgosos, tienen tendencia a generar conductas autodestructivas ligadas al consumo y a la participación de juegos de auto daño.

Detrás de esta problemática, el entendimiento de las conductas autodestructivas, juegan un papel sumamente relevante, ya que como se mencionó anteriormente, son un factor que pasa desapercibido incluso por el individuo que las realiza. Para entender que motiva a una persona a generar una CAD tenemos los siguientes factores:

- ▶ Un evento que la persona no está logrando manejar, generado por un suceso angustiante, que lo lleva a tomar riesgos buscando una ruta de escape.
- ▶ Baja autoestima y falta de confianza en sí mismo.
- ▶ Estrés y ansiedad ocasionado por presiones en su actividad diaria, generando aislamiento.
- ▶ Presión social, que lo forzara en adoptar y aceptar estas conductas.
- ▶ Comunicación poco asertiva con su entorno social, familia, escuela, trabajo,
- ▶ Necesidad excesiva de aceptación y atención de los demás.
- ▶ Baja resiliencia, guiada hacia la falta de control de las emociones
- ▶ Carácter impulsivo, tendencia a asumir riesgos, falta de disciplina.

Sin embargo, la conducta autodestructiva no se propicia de manera aislada, por ello es importante conocer que otros factores la constituyen provocando su aparición, es decir antes de la presencia de una CAD, estos factores tienen variables de orden personal y social.

Dentro de los factores sociales habría entonces que, comenzar por la Publicidad un elemento que por su constante repercusión en los medios de comunicación genera una influencia gigantesca en el entorno. Cómo lo mencionan investigaciones de psicología en cuanto al consumo, la sociedad lleva implícitos mecanismos de seducción, favorecidos en gran parte por los medios de comunicación; por ejemplo, la atractiva publicidad relacionada con el cigarrillo y el alcohol. Esta promociona tanto el producto como la práctica de consumo, asociando al hábito el lujo, el éxito social, la libertad, el deporte, la aventura, la independencia. Incluso está demostrado que el matiz que las empresas promueven “es para adultos “por lo que motivan a los adolescentes a adoptar estos hábitos para sentirse como ellos (Vargas, D 2001, p.2).

De la misma manera, en cuanto los juegos de auto daño, los medios de comunicación de manera indirecta, generan una exposición masiva de los mismos, dotándolos de cierta popularidad entre los adolescentes, quienes en su mayoría tiene fácil acceso a la información, por las distintas plataformas y redes sociales, donde estos juegos terminan por convertirse en virales. “Los retos virales circulan constantemente por la red. Se ponen de moda unas semanas, se propagan por todo el planeta a la velocidad de la luz a través de redes sociales y herramientas de mensajería (WhatsApp y Messenger), y desaparecen igual que aparecieron dejando a su paso un número enorme de víctimas por todo el planeta, como si de un huracán se tratase” (Cosio, 2019).

Sumándose a este factor surge la accesibilidad cuya influencia radica en las maneras de acceso a las sustancias de consumo y a los juegos. La legalidad del tabaco y el alcohol, hacen que sean productos de consumo que se encuentran normalmente en tiendas, sin una rigurosa reglamentación de su venta; en el caso de las drogas, Colombia al ser un país permeado por el flagelo del narcotráfico, resulta común la distribución de estas sustancias en las fiestas, colegios, universidades y zonas de alto impacto por parte del microtráfico.

Un estudio realizado por el observatorio de drogas de Colombia (ODC) en 2017, arrojó que de los datos más preocupantes es el acceso a las sustancias, tanto legales como ilegales. Un 70,2 % de los estudiantes dijeron que para ellos es fácil comprar alcohol, pese a que la ley prohíbe expresamente la venta a menores de edad. La marihuana encabeza la lista de las más fáciles de conseguir para los niños, con 37,3 %; le sigue el bazuco con 12,4%, la cocaína con 12%, los inhalables, con 8,5 %, y el éxtasis, con 7%. Por otra parte, dentro del entorno aparece un factor que facilita aún más la posible generación de conductas autodestructivas: la disponibilidad, este componente trabaja de manera conjunta con la publicidad, ya que en su gran mayoría el bajo precio de los productos nocivos de consumo, hace que sean asequibles incluso a las economías más modestas de los adolescentes. Gran parte de los entornos donde se desenvuelve la población joven, como escuelas, parques, universidades y escenarios deportivos, están influenciados por el consumo de sustancias nocivas para la salud.

En cuanto a los juegos de auto daño, es fácil su acceso a través de plataformas e incluso dentro del aula de clase, en Colombia por ejemplo según el primer informe trimestral del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MINTICS) de 2018, siete de cada diez colombianos poseen un teléfono celular; el disponer del tiempo libre para explorar las posibilidades de Internet a través de este y otros medios, lleva a los individuos a acercarse a los diversos desafíos que circulan en redes. Los challenges (término en inglés muy extendido en la red para referirse a los retos), reciben en ocasiones el impulso de personas, que participan o hablan del tema con la finalidad de conseguir visitas a sus plataformas virtuales. En muchas ocasiones la viralidad de estos juegos, llega directamente al aula, en donde se sigue la cadena para “estar a la moda”, convirtiéndose así en todo un movimiento perjudicial.

Por último, debido a la juventud de quienes asumen comportamientos de auto daño, unos de los factores personales tal vez más influyentes son la curiosidad y la pertenencia. La presión que pueden ejercer sobre el individuo, los compañeros, amigos, o familia, influye en gran medida a sentirse aceptado o integrado para generar un sentido de pertenencia y se sienta forzado a adoptar este tipo de conductas, que lejos de ser positivas lo perjudicaran. Como lo menciona Alpízar Jiménez (2017) “un ambiente puede retar, invitar a que la curiosidad sea resuelta o a sumergir a alguien en un ritual que no solo lleva a experimentar, sino a una conducta autodestructiva; quizás es la única forma de pertenecer a algo, ser valorado por alguien o ser tomado en cuenta como persona, aunque las consecuencias que se den en el proceso, sean las contrarias”. (p.12)

De manera que, se puede afirmar que la conducta autodestructiva no se produce de forma aislada, sino que es producto de comportamientos, hábitos, contextos y estilos de vida permeables y complejos. Por consiguiente, queda claro que, el elemento de proyección hacia la conducta autodestructiva no necesariamente está presente en la persona, en muchos casos lo que está implícito son variables emocionales y sociales, estos dos elementos se suman y condicionan la emisión de conductas autodestructivas. En este proceso el individuo estará expuesto a influencias arraigadas a comportamientos tanto sociales como personales, que finalmente propiciará en él, tomar la decisión de comenzar prácticas riesgosas y consolidarlas a su vida.

Sin embargo, al tener en cuenta estos matices de la conducta humana, se puede ver un panorama que no es del todo desalentador, en este sentido vemos que la conducta humana es de carácter influyente y varía por las decisiones y comportamientos que el individuo tiene a lo largo de su vida, es decir se puede actuar sobre ella, en otras palabras, se puede hacer una modificabilidad de tipo cognitivo. Feuerstein (1997) afirma que “todo ser humano es

modificable, para ello hace falta que haya una interacción activa entre el individuo y las fuentes de estimulación. el desarrollo de la conducta es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y la experiencia de un aprendizaje mediado” (p.87).

Por consiguiente, la importancia de la comprensión de los factores por los cuales los jóvenes llegan al consumo como también a participar de los juegos de auto daño, reside en que, conociendo los motivos e influyendo sobre los elementos que componen las conductas autodestructivas, se puede posibilitar el llegar a disminuir estas prácticas. El trabajar desde el entendimiento de las CAD para la prevención de comportamientos riesgosos es entonces vital, dado que tanto el consumo como la participación en juegos de auto daño, son prácticas que no deben percibirse como problemas aislados, en estas influyen factores sociales, psicológicos y físicos, el trasfondo de este asunto se puede comprender por el proceso conductual y comportamental de los individuos; la clave en este son las CAD ya que sobre estas se pueden generar influencias y procesos positivos, que lleven finalmente a su prevención.

La ruta más pertinente para atender este reto, la componen dos factores, como primer elemento aparece la educación, dado que, la conducta es fruto de un proceso de aprendizaje o, cuando menos, el aprendizaje influye notablemente en nuestra conducta. El aprendizaje no solo se forma de los procesos intelectuales que en este se implican, sino que también es posible adquirir conocimiento a través de las propias experiencias, la conducta consistiría en una serie de patrones individuales que hacen que una persona se comporte generalmente de un modo determinado. Las relaciones entre conducta y aprendizaje son muy estrechas, y su análisis ha sido realizado fundamentalmente a partir de los trabajos desarrollados en los Estados Unidos de América por la escuela psicológica conductista.

Por consiguiente, la educación permite crear espacios de apropiación de conocimientos para cualquier ser humano, estos conocimientos toman valor cuando este mismo decide darles sentido a través de su comportamiento, es decir finalmente adoptará lo aprendido a sus experiencias diarias y esto se reflejará en su conducta. Las conductas forjadas de manera apropiada se definen cómo la manera en que las personas se comportan en su vida, aplicando a cada cosa lo que le es propio o más conveniente”. Por el contrario, las conductas destructivas son “la música de fondo de la mayoría de nuestras aulas” (Torrego y Moreno, 2003, p.129). Es decir que las conductas autodestructivas son aquel factor que, a pesar de estar presente, no se le ha otorgado la mirada crítica necesaria para entender algunas acciones del ser humano.

En este sentido desde el marco educativo se puede posibilitar todo un proceso de prevención que, de manera sistemática, genera acciones, tanto de enseñanza como de aprendizaje orientadas a la adquisición, elección y sostenimiento de conductas apropiadas, contrarias a las denominadas “conductas autodestructivas “que además generen en el ser humano motivaciones que le dificulten la elección de prácticas riesgosas como el consumo y los juegos de auto daño.

Como segundo factor aparece entonces la parte motriz, como se mencionó en un principio desde la concepción de Parlebas (1999), se abre un camino importante a la educación física a partir el concepto mismo de “conducta motriz”, entendiéndose a esta como, toda acción motora portadora de significado, donde por la acción del movimiento el ser humano expresa su manera de actuar (emociones, sentimientos, deseos y motivaciones). Este concepto abre la posibilidad de la construcción de conductas en el ser humano a partir del movimiento. De similar forma Le Boulch (1997) manifiesta que el desarrollo del movimiento va a la vez con el resto de los componentes de la conducta (social, afectiva, intelectual), siendo una base fundamental para el

desarrollo global de la persona; es decir que el movimiento tiene un enlace significativo con la conducta, ya que ambos términos trabajan a la par en el desarrollo personal del ser humano.

Para el profesor Enrique Villa Duran (2013) “la conducta se origina por los cambios producidos en el organismo del individuo en base a la situación o medio en el que se encuentra el mismo y se manifiesta de diferentes maneras, una de ellas es el movimiento. Cada uno de los componentes responde y provoca al otro, esta interacción se prolonga durante toda la vida, es dinámica y constante” (p.8). Comprendemos entonces que, el movimiento tiene un enlace casi que constante en las manifestaciones de la conducta, esta relación refuerza mucho más la idea de poder establecer desde el aspecto motriz comportamientos y conductas beneficiosas para contrarrestar a las conductas autodestructivas perjudiciales para el ser humano.

Pero además complementa al movimiento como una herramienta importante en la formación de la conducta, “La motivación es el punto de partida para la actividad y ésta es fase intermedia de la conducta en cuyo transcurso el movimiento adquiere una gran importancia, así que es posible organizar sus movimientos según sus motivaciones”. (Villa, 2013, p.8). En este horizonte el movimiento requiere un direccionamiento partiendo desde la emocionalidad que le permita tener una configuración alrededor de la conducta, tal vez la posibilidad más acertada para direccionar este proceso sea mediante la educación física la cual podría convertirse en el recurso motivacional que guie la configuración de conductas motrices constructivas, esto debido a la esencia de la misma al ser una disciplina que abarca cualquier uso de movimiento en relación del ser humano, además de sus componentes integradores que van en contravía de los factores que componen las conductas autodestructivas. Dichos componentes representan un contraste a las CAD, por ejemplo, la educación física posibilita el mantener un autoestima alto,

así como también reduce los síntomas del estrés y de ansiedad. Factores determinantes para construir una ruta de escape totalmente diferente a la de una conducta autodestructiva.

Por otra parte, genera seguridad al momento de actuar; tal vez un aspecto crucial ya que este fortalece la toma de decisiones, entonces aquella presión social que compone las CAD se puede ver disminuida. De la misma manera, al enfrentarse a dificultades, la educación física ayuda a controlar los nervios y las emociones, proporcionando autocontrol, sabemos que un componente muy fuerte en una conducta autodestructiva es la falta de control de la emocionalidad, así que sin duda alguna la educación física sería de gran ayuda para mitigar este componente.

De otra manera, al promover el trabajo en equipo genera una convivencia social saludable. Aquí la educación física fomenta el sentido social en el ser humano, una gran diferencia con respecto la conducta autodestructiva que por el contrario aísla a la persona. Por último, la educación física forma conciencia de los efectos de las acciones sobre el cuerpo, es así como promueve el auto cuidado, por ende, un ser humano que es consciente de los efectos que tienen sus acciones sobre su cuerpo, tanto negativas como positivas difícilmente va a generarse un auto daño.

Ahora bien, vale la pena aclarar que estos componentes beneficiosos no trabajan de manera aislada, su importancia radica en que de manera conjunta configuran la estructura para la cimentación de lo que denominare una conducta motriz constructiva; tal vez de manera muy similar a como lo hace una CAD, cuya generación se debe a la composición de varios factores negativos influyentes. Pero en este caso el impacto en el ser humano es de manera positiva.

La Educación Física interviene en las conductas del ser humano y por ende en su unidad y globalidad; esto comprende la expresión motriz intencionada de percepciones, emociones, sentimientos, conocimientos y operaciones cognitivas, constituyéndose así el movimiento consciente y voluntario en un aspecto significativo para el ser y portador de significación de su propia conducta. Según la visión de Benjumea (2004) “El hombre es un cuerpo y a través de éste conoce, actúa y transforma el mundo, este rol lo compromete directamente con la motricidad y la Educación Física “(p.13). Sin duda alguna esta postura afianza la idea de un desarrollo motriz autoconstructivo por medio de la educación física.

Si analizamos la conducta como proceso y desde el punto de vista de la personalidad, podemos establecer que la conducta es funcional, debido a que el fin último de la misma es el de resolver conflictos, que sólo se puede comprender de acuerdo al contexto en el que se manifiesta y que todo organismo está siempre en máxima integración para solucionar los conflictos que se originen (Palmero, 1997, p.12). Es decir que las conductas motrices autoconstructivas pueden direccionar un cambio en aquellas necesidades y conflictos que componen una CAD.

De modo que a partir del entendimiento de los factores que detonan una conducta autodestructiva, se abre un horizonte propicio para generar influencias desde la acción motriz que permitan forjar las bases hacia la construcción de una “conducta motriz constructiva”. Tal desafío pretendo encararlo desde la educación física, basándome en que, los elementos propios del condicionamiento de las conductas se obtienen a través del aprendizaje, en donde el movimiento es una manifestación de la misma, y por medio de este la acción motriz toma significado, posibilitando así la construcción de conductas motrices. El concepto “conducta motriz constructiva” tiene como fin primordial generar acciones positivas, que promueven

comportamientos saludables difícilmente permeables por influencias externas negativas como la publicidad, la presión social etc., todo esto a través de experiencias motrices motivacionales.

Marco Legal

Para que el proyecto curricular particular sea viable, se establecen normativas que lo constituyen dentro de un marco legal; en principio el proyecto abordará parámetros internacionales donde finalmente llegará a las políticas o leyes que conforman el estado colombiano.

Por consiguiente, aparece la Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte, versión revisada del 17 de noviembre de 2017 de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que resalta los valores de las personas y busca dar una alternativa a problemas sociales como el consumo.

Ahora bien esta carta se compone de doce artículos en los que se hacen propuestas respecto al papel de la educación física para problemáticas sociales, formación de valores y consecución de objetivos fuera de lo curricular, esto enmarcado en que *“La práctica de la educación física, la actividad física y el deporte es un derecho fundamental para todos”* como se menciona en el artículo 1 de dicha carta, los puntos que componen este artículo apuntan a que no se debe discriminar o excluir a nadie de esta práctica, incluso a aquellos personajes cuyos hábitos o conductas lo hagan un ser vulnerable .

A partir del principio fundamental en que la educación empezó a ser concebida como un derecho universal, este proyecto establece un paradigma en el que todos y todas deben acceder a la educación física independientemente de las acciones que realicen o hayan realizado, su

condición es la misma, en este sentido la discriminación solo es una traba a la prevención y a la construcción de conductas autoconstructivas en el ser. Como toda construcción social, la que se forma ya sea del consumidor, de la persona con problemas cognitivos o de aquel que realiza acciones autodestructivas, está en buena medida fundada en mitos, prejuicios y desconocimiento, es por lo tanto inexacta y origina reacciones, comportamientos y juicios discriminatorios. Por lo tanto, es primordial desde este PCP proporcionar la información, y enseñanza necesaria para comprender las conductas autodestructivas desde lo pedagógico, estableciendo posturas de prevención hacia estas que generen un cambio positivo en su comprensión.

Por otra parte, siendo objetivo primordial del proyecto, los fines psicológicos y físicos en materia de salud mental, hacia la prevención de conductas de auto daño. Como una de las prioridades en materia de salud pública para construir equidad en Colombia, aparece La Política Nacional de Salud Mental elaborada por el ministerio de Salud y Protección Social, en el año 2018.

Dicha política, la componen 5 capítulos, en donde el segundo llamado: prevención de los problemas y trastornos mentales, se toma como referencia al proyecto, ya que este plantea que : La política surge como respuesta al desafío que representa para el país el hecho que problemas de salud mental como la depresión sea la segunda causa de enfermedad –siendo el trastorno más frecuente en adolescentes, jóvenes y adultos, principalmente entre las mujeres-, así como al incremento en las tasas de suicidio (pasó de 4,4 en 2013 a 5,07 por 100.000 habitantes en 2016) y de intento de suicidio (pasó de 36,1 en 2016 a 52,4 por cada 100.000 habitantes en 2017). Por tanto, la salud mental es un problema de salud pública y es materia de prioridad su prevención y tratamiento asertivo. En consecuencia, este es uno de los principales retos en materia de salud pública, por el impacto especial en sectores como los jóvenes del país, y también se convierte en

un pilar abordado desde el PCP, que en concordancia con esta política marcan un horizonte hacia la prevención, ya que esta política plantea que: la salud mental es el punto de partida para prevenir y reducir el consumo de sustancias psicoactivas, que presenta incrementos preocupantes como el uso de cocaína en población escolar (que pasó de 2,4% en 2011 a 2,7% en 2016), o el uso de inhalables entre escolares (que se incrementó en todas las prevalencias al pasar de 1,9% en 2011, a 2,2% en 2016). En consecuencia esta es una problemática al alza que no se puede desatender puesto que la mala salud mental marca el punto de referencia hacia la conformación de una conducta autodestructiva como es el consumo.

Por otra parte dado que el proyecto curricular se desarrolla dentro de un marco altamente educativo, hacia la formación de valores constructivos en el ser humano; es importante que el mismo tome en cuenta los lineamientos y fines de la educación misma, a nivel nacional, es así como la Ley 115 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional, en facultad de sus funciones plantea que: “Son fines de la educación: El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”.

Por consiguiente dentro de los límites legales permitidos por el Estado, es un punto de referencia principal la serie de *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*, (2010) elaborada por el Ministerio de Educación Nacional, dichos lineamientos plantean los propósitos para el área, en donde el primer apartado menciona que la Educación Física, Recreación y Deporte: debe Promover el cultivo personal desde la realidad corporal del ser humano, en donde esta debe formar estudiantes conscientes de su corporeidad, que puedan alcanzar mejores condiciones de vida a través del cuidado de su salud y de una ética corporal

basada en la comprensión de sí mismos y de su interacción con los otros, lo que les permitirá sostener relaciones armónicas con su entorno natural y social. Esto exige la formación de actitudes y modos de actuar que otorguen sentido a las prácticas, técnicas, los saberes y hábitos de actividad motriz, al hacer énfasis en acciones preventivas y participativas que fomenten la cooperación y la solidaridad.

Por ello son propósitos fundamentales de la enseñanza de la Educación Física el respeto por los ritmos vitales, la sana alimentación, los hábitos de higiene, el cuidado del medio ambiente y de los espacios públicos. Sin lugar a dudas estos factores son componentes de las conductas autoconstructivas, que buscan la formación sana del individuo, en el caso de este proyecto a partir de la educación física, donde esta permite propiciar el cultivo personal desde la realidad corporal del ser humano, al crear un tipo de hombre autoconstructivo que sea consciente de su relación positiva con el medio que lo rodea y de los comportamientos que le son útiles para mejorar su calidad de vida.

Por otra parte, dentro de los alcances del proyecto, es fin primordial de este, el contrarrestar y prevenir la aparición de conductas autodestructivas que además puedan generar el consumo de sustancias nocivas para la salud; en ese sentido al ser la prevención uno de los pilares es de suma importancia fijarse en la “política nacional para la reducción del consumo de sustancias psicoactivas y su impacto”, elaborada en 2007 por el Ministerio De La Protección Social de la república de Colombia.

Esta política, dicta los parámetros por los cuales se deben elaborar programas de prevención y reducción del consumo, sobre todo en poblaciones jóvenes y vulnerables, así como ofrecer los lineamientos que permitan identificar, comprender y contrarrestar los factores macro

sociales, micro sociales y personales que inciden en las conductas ligadas al consumo de sustancias psicoactivas, siendo justo este uno de los propósitos del proyecto.

Posteriormente la política consta de seis capítulos, en donde el número cinco titulado: *prevención en el marco de la protección social* plantea que: “la prevención es una estrategia para manejar o gestionar más efectivamente el riesgo social, se pone en marcha antes de que el riesgo se manifieste y buscan reducir la probabilidad de que un choque adverso afecte la salud, la calidad de vida y el bienestar de las personas, los hogares y las comunidades” (p.22). En este caso, los “choques” hacen referencia a los factores de riesgo que operan en los niveles macro sociales, micro sociales y personales, que hacen parte del escenario vital de todos quienes vivimos en esta sociedad y cuya manifestación refleja la concurrencia de diversidad de condiciones y circunstancias más o menos probables, según el grado de vulnerabilidad del sujeto, grupo o comunidad.

Dado que la meta del eje prevención del PCP es prevenir el inicio y el desarrollo de conductas autodestructivas, es necesario operar sobre condiciones o variables contextuales, situacionales, familiares e individuales que incrementan el riesgo y la vulnerabilidad frente al inicio y mantenimiento de estas, en particular aquellas que son más predictoras del riesgo y aquellas que se pueden intervenir con los recursos que se tienen o que es posible potenciar desde la educación física.

Perspectiva Educativa

Para abordar esta problemática, es necesario inmiscuirse en el ámbito propiamente educativo, por esta razón lo descrito en el primer capítulo, será complementado con un sustento teórico que dé mucha más profundidad sobre los tópicos o temas abordados.

Dicho proceso comienza a partir de una teoría de desarrollo humano, reforzada y articulada con su debido componente pedagógico, esto dará un soporte teórico suficientemente fuerte para abordar la perspectiva de la educación física la cual resalta o da una marca esencial en el campo de acción del educador físico, permitiendo moldear las actividades métodos y prácticas que posibilitaran la formación del ideal de hombre en la sociedad.

Desde una visión humanística, este PCP busca configurar un hombre “autoconstructivo”, es decir con un autocontrol emocional y corporal que le permiten tener una postura crítica frente a diferentes situaciones de su vida, esta postura es reflejada en su toma de decisiones de manera asertiva, porque esta le permite superar la presión social a la que está expuesto constantemente. La dimensión esencial de este hombre es entonces el cuidar de sí mismo. Este concepto constituye el punto de partida para la elaboración de todos aquellos procesos necesarios para construir una conducta: moral, autónoma, segura y responsable que le posibilitan al ser humano tener un desarrollo óptimo y estable, entendiéndose esto como el equilibrio existente entre el estado físico, mental y emocional en el que diferentes factores biológicos, psicológicos y sociales se compensan y actúan recíprocamente para que el ser humano tome el control de su vida.

Es conveniente compaginar este ideal del hombre desde la autoconstrucción ya que, para que sea posible plantear la reflexión en torno a comportamientos riesgosos, previamente se debe tener una conciencia de la propia opinión; además para prevenir, potenciar, adquirir o

modificar determinadas actitudes, con anterioridad, debe existir una autoobservación y una valoración de lo que se desea y de lo que no.

Estas relaciones parten de una actitud crítica ante el entorno social, en donde la relación interpersonal necesita de la interiorización propia de conocimientos, pero también de la proyección de experiencias con el otro, es decir de transmitir tanto el conocimiento y las experiencias obtenidas con los demás, siendo este último un recurso para construir tanto conocimientos como finalmente conductas. Por consiguiente, un hombre que es consciente de sus valores, opiniones, sentimientos y de las razones que lo motivan, está en mejores condiciones para comprender sus actos y los comportamientos de los demás, sin que esto implique la adquisición de comportamientos autodestructivos, sino por el contrario sean el inicio de un proceso de reflexión producido de manera constante y dinámica a lo largo de la vida.

Por lo tanto, el ser autoconstructivo cobra una significación especial, ya que inmerso en un aprendizaje social es capaz de construir de manera autónoma su propia conducta, adecuando a ella los comportamientos y conocimientos que surgen en la relación interpersonal, de manera positiva.

“Se puede decir que la autoconstrucción y el autoconocimiento determinan la conducta, el pensamiento y las reacciones emocionales ante situaciones conflictivas, y por consiguiente, que influye en la relación interpersonal “(Bandura, p.418). Relación que se llevará a cabo mediante la toma de decisiones. Ya que en el momento de la decisión se concentran todas las particularidades del ser humano, lo que el individuo es y lo que quiere ser. La decisión pone en evidencia la conducta y esta influye en la decisión misma; desde el autoconocimiento son las decisiones las que hacen al individuo y las que le muestran lo que puede llegar a ser. Por ende, la toma de

decisiones de forma informada y razonada en el momento oportuno, es fundamental para la formación de una conducta autoconstructiva.

El concepto emitido por Bandura enmarca la posibilidad de forjar un tipo de hombre cuyo ideal se cimenta en el autoconocimiento, mediado por la interiorización de comportamientos que se reflejan en su conducta, estos componentes configuran su crecimiento personal ya que sus reacciones ante situaciones problema son de carácter autónomo y resiliente, adaptándose a situaciones adversas de manera positiva, posibilitando rutas contrarias a las conductas autodestructivas.

Teniendo en cuenta el tipo de hombre que pretende configurar este PCP, en donde el ser “autoconstructivo” a partir de su mediación reflexiva con el entorno social forja sus comportamientos y los configura finalmente en la construcción de su conducta, parece pertinente entonces que la ruta para el entendimiento de este concepto desde el desarrollo humano sea la llamada: “Teoría social cognoscitiva” elaborada en el año 1986, por el psicólogo Canadiense Albert Bandura. Este autor plantea que la conducta es aprendida desde el medio social a través del proceso de aprendizaje por observación. Al observar a los otros, la gente adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes.

Bandura (citado en Coge, 2011) afirma que “Una parte importante del comportamiento resulta del aprendizaje por imitación. No obstante, el pensamiento (factor cognitivo) es un elemento activo en la construcción de la realidad por parte del individuo. Cada uno construye su realidad individual a partir de la interacción entre el entorno y la cognición. En este sentido, la información que maneja el individuo es sumamente importante a la hora de establecer sus muestras de comportamiento.” (p.3).

Los observados son los llamados “modelos”. En la sociedad, el ser humano está rodeado de muchos modelos influyentes, como sus padres, miembros de la familia, personajes ficticios, amigos, autoridades, etc., este presta atención a todos estos modelos y así codifica su comportamiento. Por consiguiente, el ser humano aprende acerca de la utilidad y la conveniencia de varios comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder, finalmente actúa de acuerdo con lo que cree que debe esperar como resultado de sus actos.

Sin embargo, Bandura interpreta que los seres humanos son procesadores activos de información, que valoran la relación entre su comportamiento y sus consecuencias. Por tanto, el aprendizaje por observación no puede ocurrir a menos que los procesos cognitivos estén implícitos. Estos factores mentales median en el proceso de aprendizaje para determinar si una nueva respuesta se adquiere o no.

“Albert Bandura (citado en Coge, 2011) cree que “la conducta humana debe ser descrita en términos de la interacción recíproca entre determinantes cognoscitivos o personales, conductuales y ambientales, al comprender todos los procesos implicados en la construcción de la realidad por parte del individuo permite describir su comportamiento, predecirlo y establecer los mecanismos de su transformación”. (p.2).

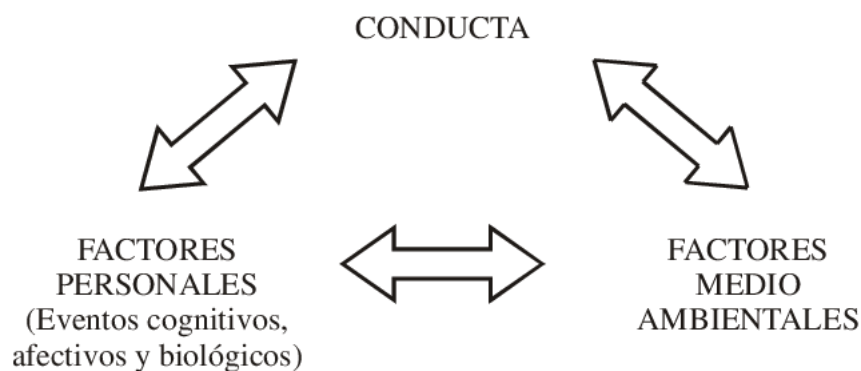


Figura 2. Modelo básico Teoría Social Cognoscitiva. Tomado de Bandura (1987).

Así pues, los individuos no observan de forma automática el comportamiento de un modelo y lo imitan. Previamente existe un proceso de pensamiento antes de la imitación que se llama proceso de mediación. Este proceso se produce entre la observación del comportamiento (siendo el estímulo) y la imitación o no del mismo (la respuesta). En este proyecto curricular particular, esta mediación se debe desplegar desde la educación física, que en términos formativos debe orientar acciones organizadas de interacción educativa en donde mediante el movimiento se generen estímulos que el sujeto sea capaz de percibir, dando como respuesta comportamientos motrices positivos, que siendo interiorizados junto con componentes cognoscitivos propicien finalmente la formación de conductas autoconstructivas en los individuos.

Para que esto sea posible según la concepción de Bandura existen cuatro procesos de mediación, comenzando por la Atención: Para que se imite un comportamiento éste tiene primero que captar la atención del individuo. Este puede observar muchos comportamientos a lo largo del día, pero muchos de ellos no le interesan. Por lo tanto, la atención es extremadamente importante para que un comportamiento tenga una influencia suficiente como para querer imitarlo.

En este apartado la atención es el punto de partida, desde el cual las acciones negativas que desenvuelven las conductas autoconstructivas las cuales son llevadas en escenarios como la escuela o transmitidas por medios de comunicación captan el interés del individuo. Posteriormente la retención de la conducta recién observada es necesaria para que ésta se mantenga. Sin retención, no se establecería el aprendizaje del comportamiento, y es posible que se tenga que volver a observar el modelo nuevo, ya que no hubo la suficiente capacidad de almacenar la información sobre el comportamiento. Desde la retención también se hace posible

posibilitar nuevas conductas, la clave está en que el comportamiento retenido vaya variando generándole innovaciones que al final permitan modificarlo y generar nuevas retenciones, en este caso de conductas autoconstructivas.

Luego Bandura propone la Reproducción como la capacidad de realizar la conducta que el modelo acaba de mostrar. El ser humano quisiera imitar algunos comportamientos, sin embargo, esto no siempre puede ser posible, ya que en muchas ocasiones está limitado por su capacidad física e incluso mental, por ende, incluso queriendo imitar un comportamiento no le es posible, en este proceso la práctica de la conducta de forma repetida será la clave para su imitación. Desde las conductas autodestructivas este proceso se hace habitual sobre el individuo, ya que el aprendizaje se retiene dependiendo de la frecuencia con la que se utilice. Entonces las actividades llevadas a cabo tienden a tener un carácter constante durante todo el proceso, es así como la repetición lleva a extremos como por ejemplo el consumo de sustancias, donde se inicia con probar una sustancia por curiosidad y este proceso se convierte en un consumo habitual. Y por último la Motivación, esta se trata de la voluntad de realizar una conducta. Las recompensas y los castigos que siguen un comportamiento serán valorados por el observador antes de imitarlo. Si las recompensas percibidas superan los costos percibidos (si los hay), entonces el comportamiento tendrá más probabilidades de ser imitado por el observador. Por el contrario, si el refuerzo no es lo suficientemente importante para el observador, entonces no va a imitar el comportamiento. Gracias a estos elementos podemos conseguir que el sujeto interiorice qué comportamientos son los más adecuados y cuáles son los que tienen que dejar de lado, el objetivo prioritario de usar refuerzos es fomentar aquellas conductas que es importante que el ser desarrolle para su vida.

Así que, el enfoque teórico propuesto por Albert Bandura complementado a través de los cuatro procesos de mediación, infiere sustantivamente en la manera de comprender la ubicación social y cultural del individuo, aspectos que son centrales en las reflexiones acerca del tipo de sociedad al que está expuesto el sujeto y como esta puede influir sustancialmente en su toma de decisiones; si tomamos en cuenta que actualmente la sociedad en si misma es autodestructiva , el reflejo de estos comportamientos pueden influir y detonar con mayor facilidad en una conducta de igual tipo(autodestructivo). De manera que para que haya un total entendimiento de la teoría de desarrollo humano, primero se debe comprender la situación social y cultural (autodestructiva) por la que atraviesa el hombre, sin embargo, esta comprensión debe ir complementada con un proceso de intervención directa que permita la implementación de los comportamientos autoconstructivos en la conducta de este ser, que le llevaran a modificar cualquier tipo de comportamiento nocivo.

La teoría social cognoscitiva proporciona entonces un marco para comprender, predecir y cambiar el comportamiento humano y por ende la conducta. Dentro del desarrollo humano, se enfoca considerablemente en los aspectos sociales pero complementados por los procesos cognitivos, es decir como el hombre operan cognitivamente en sus experiencias sociales y cómo estas cogniciones influyen luego en su comportamiento y desarrollo. Gracias a esta perspectiva se puede evidenciar los componentes que integran al hombre desde la autoconstrucción, en donde la formación de conductas depende de la interiorización propia de comportamientos, pero también de la proyección de experiencias con el otro, a través de la relación interpersonal. Acá este tiene la facultad de elegir los procesos útiles para su vida (toma de decisiones) con una visión positiva que le proporcionen un bienestar para su vida. Previendo los comportamientos

autodestructivos que subyacen a partir de la observación y autorreflexión de algunos modelos de conductas.

Por otra parte, la consolidación de un hombre autoconstructivo, debe ir acompañado por la educación siendo esta la clave del proyecto curricular particular, la cual da paso a la vinculación de la Educación física como una disciplina académica, social y pedagógica que permita la estimulación de conductas constructivas en las personas, fundamentando su intervención a partir del movimiento corporal , para primero estructurar un ambiente de aprendizaje idóneo y desarrollar después de forma integral, las capacidades físicas, cognitivas y afectivas de la persona, con la finalidad de mejorar la calidad de la participación humana en los distintos ámbitos de la vida , sean académicos , familiares o laborales . Fundamentalmente para que el ser humano sea partícipe de la vida social, erigiendo su propio destino, mejorando su calidad de vida y dejando atrás ciertos comportamientos riesgosos que afecten su propia integridad y que además le hacen ser más propenso a caer en una conducta de tipo autodestructivo. Pero además la educación física debe propiciar un ser que va más allá de lo estrictamente biológico, un ser que obtiene una consciencia trascendente a partir de la auto reflexión. Esta consciencia es el fundamento de su identidad y es la que le hace posible una conducta coherente para su vida.

La educación física debe tener entonces un alto sentido humano y social que la vincule directamente con objetivos y fines acordes a la naturaleza humana y, por lo tanto, con la educación; no sólo para la formación física, sino también, cognitiva y emocional, que, como una perspectiva orientada al desarrollo humano, se constituyen en algunos de los factores más importantes para comprender al hombre y su comportamiento. Esta Educación Física debe responder a la mejora, y a la superación personal en el ser humano, repercutiendo en su vínculo

positivo con la sociedad, ya que toda educación implica un desarrollo trascendental que a corto, mediano o largo plazo llevará también a una reforma, a una redirección de los valores de la especie humana. La educación física debe establecer un mejoramiento intencional del hombre. A través del desarrollo contiguo de sus capacidades humanas, se logra el mejoramiento directo de sus actitudes. Este proceso de revalorización de los comportamientos y valores del individuo es el proceso dinámico que le permitirá ser un ser humano autoconstructivo.

Por consiguiente, el ser humano es un sistema abierto al cambio, más precisamente al cambio conductual, sin embargo, cualquier tipo de modificación debe ser mediada desde un componente pedagógico, siendo este un elemento esencial, ya que brinda la coherencia necesaria entre los procesos investigativos, formativos y de implementación hacia la consecución de cambios significativos en el ser.

Desde la mediación, donde la conducta se establece como una conexión entre la respuesta del organismo y una situación concreta, que puede resultar, en ocasiones, desadaptativa como en el caso particular de las conductas autodestructivas; los elementos de condicionamiento tanto de respuesta como estímulo son modificables, y sobre los mismos se pueden generar influencias para aumentar o disminuir la funcionalidad de la conducta deseada. Teniendo en cuenta esta perspectiva, el componente pedagógico más cercano en cuanto a funcionalidad de la conducta, es el planteado por Reuven Feuerstein (1921 - 2014) psicólogo rumano caracterizado por sus grandes trabajos e investigaciones en respecto al desarrollo psicológico cognitivo, además de haber sido maestro de escuela de poblaciones vulnerables como los niños provenientes de campos de concentración. Feuerstein plantea una teoría bastante interesante en el campo de la conducta, la llamada Modificabilidad Cognitiva Estructural (MEC), donde el postulado principal afirma que todo ser humano es modificable.

Principalmente en la idea de la modificabilidad cognitiva estructural, es destacar la condición del ser humano para modificar, es decir, posibilitar cambios activos y dinámicos en sí mismo, y para sí mismo, tomando un rol de generador o productor de información. Desde esta perspectiva el organismo humano tiene la capacidad de cambiar su estructura de funcionamiento, al ser la conducta una respuesta adaptativa, es decir, un proceso dinámico de autorregulación. Estos cambios estructurales pueden cambiar el curso y dirección del desarrollo, consiguiendo procesos cognitivos de orden superior que pueden permanecer.

Sin lugar a dudas esta teoría favorece el desarrollo de los procesos y estrategias del pensamiento y el comportamiento, que no sólo están implícitos en las actividades escolares sino también en las situaciones de la vida social y familiar del ser humano, es por medio de este mejoramiento que se posibilita desarrollar procesos mediante los cuales se logren adquirir aquellos patrones de conducta del ser autoconstructivo.

Así pues, la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva, explica el desarrollo humano desde aspectos socioculturales como lo hace Bandura, pero además la complementa a partir del punto de vista cognitivo, es decir, toma en cuenta una doble ontogenia: la cognitiva y la sociocultural, por consiguiente, esta teoría es el resultado combinado de ambas.

La MEC se basa en un concepto de crecimiento humano, sustancial a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y conducta, reflejadas en la toma de decisiones continua, que busca soluciones a los problemas de diverso orden que plantea el entorno al que está expuesto. En resumen, gracias a esta teoría el ser llega a ser capaz de modificarse mediante procesos cognitivos para adaptarse a sus exigencias propias y a las de su sociedad.

Desde lo pedagógico, la teoría de Feuerstein se desenvuelve en cinco principios básicos: Los seres humanos son modificables, el individuo específico con el que estoy trabajando es modificable, yo soy capaz de cambiar al individuo, yo mismo soy una persona que puede y tiene que ser modificada (docente, alumno), la sociedad también tiene y debe ser modificada. La modificabilidad cognitiva esta cimentada en la construcción activa del individuo, en donde este es capaz de tomar elecciones en lo que piensa, como también en lo que siente, y en cómo actúa , estas decisiones están mediadas por experiencias en donde precisamente el individuo tendrá la capacidad de usar aquellas vivencias adquiridas previamente para de este modo ajustarse a las nuevas situaciones que se le presenten, Feuerstein pone su énfasis en el papel del condicionamiento del acto mental y cognitivo , en donde pueden usarse tanto los reforzamientos , como los moldeamientos y el aprendizaje por modelos .

En cuanto a los reforzamientos de la conducta existen el reforzamiento positivo y el reforzamiento negativo. El primero consiste en aumentar la probabilidad de ocurrencia de una conducta siguiéndola de un evento satisfactorio, el segundo, se trata del aumento de la probabilidad de aparición de conductas que detienen eventos desagradables y deben ser en proporción al esfuerzo de la conducta a desarrollar. Asimismo, resulta preferible que posean una naturaleza intrínseca, cuyo valor de reforzamiento viene definido por la propia persona y sean emitidos por las propias experiencias de las actividades realizadas, es decir, que en este caso al ser la educación física experiencial la misma se constituye como un campo posibilitador de vivencias que portan significado para el ser; y son estas las que permiten configurar naturalmente unos reforzadores en los individuos.

Por otra parte, el moldeamiento se define como el reforzamiento sistemático de pequeños pasos que llevan a la conducta deseada. Este proceso es tal vez el más cercano a la aplicación de

conductas autoconstructivas, ya que, para la aplicación del mismo, han de concretarse tanto la conducta final para conocer qué comportamiento se persigue emitir una vez finalizado el proceso, como la conducta inicial para conocer la línea base de la que parte la persona, los pasos a seguir durante el proceso y el ritmo del progreso.

Por consiguiente, el aprendizaje por modelos se adquiere por medio de la observación del comportamiento de otra persona. El sujeto en este caso siendo aprendiz ve el refuerzo que el modelo consiguió por realizar su acción y tratará de imitarlo siempre que se desee el mismo refuerzo. Las conductas adquiridas por influencia o medio social son un claro ejemplo y denotan un comportamiento imitativo del individuo, por ende, la clave de este proceso de modificabilidad está en que el sujeto sea capaz de imitar comportamientos que llamen su atención, pero donde el modelo sea claramente positivo para su construcción personal. Para conseguir la modificabilidad cognitiva Feuerstein propone dos modalidades que van de la mano a los reforzamientos y hacen posible este proceso.

La primera conocida como, exposición directa del organismo a la estimulación, que consiste en el uso adecuado de un estímulo, el cual será percibido y registrado por el sujeto tratado, este estímulo debe tener contenidos específicos, en este caso de la educación física para concretar cambios significativos en las conductas del mismo, entre más novedosa y fuerte sea la experiencia generada por estos estímulos mayor será el efecto en la conducta del ser.

Por otro lado, la segunda modalidad conocida como La experiencia de Aprendizaje Mediado está definida como: “La capacidad del hombre para cambiar radicalmente estilos culturales y de personalidad según los nuevos entornos que lo rodean sin que signifique la pérdida de su identidad” .Para que se lleve a cabo satisfactoriamente esta , se tendrá que intervenir directamente sobre los organismos en los que se quiere causar esta modificabilidad; un

papel sumamente importante será el de los mediadores humanos , en este caso el docente quien debe orientar los comportamientos de la población y tomar posturas que contribuyan a la formación personal del ser , particularmente en este PCP buscando la configuración de una conducta autoconstructiva , cuya implementación de respuesta a los objetivos planteados desde el inicio del proceso educativo .

Un último factor sumamente importante al cual hace mención la teoría de Feuerstein son los estímulos mediados entendiéndose estos como las condiciones de interacción, garantizada por el mediador el cual brinda las condiciones propicias para el aprendizaje teniendo clara la intencionalidad, generando apropiación de los contenidos y el debido comportamiento para desarrollarlos.

Por consiguiente, siendo la educación física el eje principal, de este proyecto Curricular Particular, trabajando desde esta, se busca que aquel organismo (estudiante) adquiera las formas de aprendizaje, los comportamientos apropiados y los hábitos que se quieren implementar (conductas autoconstructivas), siendo estas características parte de las respuestas emitidas en los objetivos planteados desde el PCP.

Para ello es necesario que el mediador, en este caso el docente, asegure que el estímulo afecte al mediado (estudiante). El mediador cambia constantemente el estímulo, hace que el mediado lo vea, lo oiga, lo repita y lo imite, hace que lo focalice. Por lo tanto, se debe lograr que el individuo se involucre en la actividad, sea perseverante, y de significado a las cosas, así se logra que este interiorice sus experiencias y vaya encontrando en sí mismo la autoconstrucción.

Una vez que el cambio se ha producido, éste afecta la totalidad del individuo, ya que cuando se aprende una regla o un principio, se lo podrá aplicar siempre, así que, una vez logrado el cambio estructural, y el individuo ha logrado un cambio en su funcionamiento, en este caso de

la conducta, continuará cambiando y seguirá transformándose, no hay límite en su modificabilidad.

Estas formas de aprendizaje mediado planteadas por Feuerstein, son las que permiten la modificabilidad humana, sin embargo para optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje se necesitan además herramientas conceptuales curriculares que caracterizan y dan forma a los aspectos aplicados de la teoría de la MEC, teniendo en cuenta que para Feuerstein la “orientación de procesos”, es un rasgo fundamental para la intervención de su teoría, en donde la concepción del docente es la de un maestro que reconoce en el estudiante a un sujeto activo, que aprende significativamente, que aprende a aprender y a pensar. Por tanto, promueve el desarrollo de las diferentes capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyan a fijar y sistematizar conductas, que lleguen a convertirse en auténticas capacidades para la vida del estudiante. La interacción humana es entonces, responsable de ese rasgo exclusivo de las personas que es la “Modificabilidad Estructural Cognitiva”.

Tomando en cuenta esta premisa para dar forma a los aspectos propiciados por Feuerstein, se considera que la concepción curricular más apropiada es la teoría Curricular Practica , desde la corriente cognitiva, propuesta por Castro (2004) quien considera en esta, que “el desarrollo del currículum se da sobre una base cualitativa específicamente sobre el juicio del profesor, donde la explicación y el diálogo emergen de cada actividad de aprendizaje, y al igual que en la teoría de Feuerstein existe un proceso de interacción humana” (p.76).

Pero además la importancia de la Teoría Curricular Practica cognitiva, es el proceso reflexivo que surge desde los procesos mentales, ya que más allá del conocimiento teórico, lo importante en esta es la forma en que se construyen significados y se da sentido a las cosas y acciones, es decir la interiorización, factor determinante en la autoconstrucción según lo

planteado por Bandura. En esta teoría curricular la importancia se traslada hacia la acción práctica, que se puede determinar también como la interacción (docente alumno, alumno alumno), que ejemplifica Feuerstein en la modificabilidad cognitiva.

Dado que el fin primordial es la intervención sobre la conducta, siendo esta la expresión de las particularidades de los sujetos, es decir la manifestación de un conjunto complejo de comportamientos a través de interacciones, es importante que la misma sea entendida en su complejidad, ya que no se puede diferir de la misma por una sola acción en concreto, es necesario entender todos los factores que influyen en la acción misma, su composición y detonantes; esto es necesario más allá de la sola ilustración y ejemplificación de cierto contenido es por eso que la teoría práctica cognitiva resulta muy apropiada, ya que en ella el profesor delibera e intenta una comprensión de la situación y emite juicios sobre los cuales se puede innovar o modificar, siendo estos factores claves para el moldeamiento, el reforzamiento y los modelos de aprendizaje utilizados en la composición de una conducta en este caso autoconstructiva. En este proceso la teoría curricular práctica cognitiva resulta ser muy relevante ya que actúa sensata y concretamente ante situaciones prácticas, es decir ante situaciones de interacción, que son la clave para la aplicación de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, ya que en este proceso de interacción humana, es donde se pone en escena lo aprendido, como también se evidencian las falencias y las fortalezas de proceso de aprendizaje, factor que permite comprender el proceso más que el contenido mismo, y de esta manera se puede replantear las acciones según el juicio del profesor. Como lo menciona Castro “su interés está dirigido a la comprensión de las situaciones humanas de interacción, pone énfasis en la deliberación ante las situaciones concretas de las prácticas de enseñar y de aprender, en lugar de centrarlo en aspectos teóricos” (p. 52), se puede interpretar entonces que la teoría práctica

cognitiva permite llevar a la realidad el proceso, colocando al estudiante ante situaciones concretas en donde los procesos mentales se ven reflejados en las prácticas mismas más que en los aspectos teóricos”.

Ahora bien, siendo el propósito principal de este PCP, prevenir las conductas autodestructivas, mediante la adquisición, elección y sostenimiento de conductas autoconstructivas obtenidas a partir del movimiento; entendiendo el concepto de conducta como la expresión de las particularidades de los sujetos, mediante sus acciones, y a la conducta motriz como la “organización significativa del comportamiento motor (Parlebas, p. 85). En donde ambos conceptos el cognitivo y el motriz tiene un enlace en los comportamientos y maneras de actuar del ser humano. Para comprender a profundidad esta relación cognitiva -motriz desde el campo disciplinar de la educación física, tenemos que hablar de la Psicomotricidad. Como lo menciona Henry Wallon (1936) considera a “la psicomotricidad como la conexión entre lo psíquico y motriz, afirmando que el individuo se construye a sí mismo, a partir del movimiento, y que el desarrollo va del pensamiento al acto” (p.97). Esto implica el desarrollo de habilidades cognitivas que surgen a partir de la interacción movimiento-pensamiento, estas le permiten al ser ir construyendo su conducta en base a las acciones que va realizando a lo largo de su vida. Para llegar a conocer y comprender cuales son los elementos básicos de esta tendencia, se debe comenzar analizando su concepto mismo. Según Gabriela Núñez y Fernández Vidal (1994): "La psicomotricidad es la técnica o conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo, por consiguiente, de la psicomotricidad es aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno “(p.32). Este concepto se ajusta de manera muy efectiva con los fines del PCP, ya que establece a la psicomotricidad como la pieza clave y

la ruta de entrada para la educación física como agente de cambio en el individuo y, además la establece como una herramienta fundamental que a través del cuerpo logra optimizar las interacciones del ser que propende Bandura con el entorno social y ambiental.

Entonces, el cuerpo es el medio que desde los primeros momentos y a lo largo de la vida, le permite al ser ir descubriendo lo que le rodea; de igual manera es también su vehículo de expresión para con el entorno, toda interacción posible del cuerpo-entorno, se logra a través del movimiento, ya que es la primera forma, y la más básica, de comunicación humana con el medio. Esto es sumamente relevante ya que como lo mencionaba la teoría social cognoscitiva de Bandura, el medio social influye directamente sobre la formación de la conducta, por consiguiente, el mejorar estas posibilidades de interacción a través de la psicomotricidad, permite que las oportunidades para la autoconstrucción se aumenten y contribuyan en mayor medida a generar situaciones motrices mucho más cargadas de sentido y significación.

Para fortalecer dicha interacción, la Psicomotricidad se esmera en entender el cuerpo humano de una manera global, ya que es una tendencia que promueve el planteamiento integral de la persona, puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza lo cognitivo y lo motriz con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que lo rodea. Por tanto, su objetivo es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que lleva a centrar su actividad sobre el movimiento (motriz) y la acción (conducta). Por consiguiente, a través de la psicomotricidad, el ser humano se percibe como algo más que un organismo vivo, se ve como un ser que va más allá de lo estrictamente biológico, obtiene una consciencia trascendente. Esta consciencia es el fundamento de su identidad y es la que hace posible una conducta coherente. Sin la consciencia de la propia

identidad la conducta solo sería la suma de actos no acordes e irresponsables (conductas autodestructivas).

Picq y Pierre Vayer (1969), toman a la psicomotricidad desde una corriente psicopedagógica y la definen como "una acción tanto psicológica y pedagógica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño" (p.34). Desde esta concepción la psicomotricidad es la tendencia de la Educación Física que permite a partir de la pedagogía y el acto educativo, establecer una relación estrecha entre lo cognitivo y lo motriz, reflejándose ambos términos en las manifestaciones de la conducta, ya que esta se origina por los cambios producidos por ausencia o presencia en el organismo del individuo, con base a la situación o medio en el que se encuentra, estos cambios se manifiestan de diferentes maneras, en la psicomotricidad tanto como en la psicopedagogía, es a través del movimiento, ambos componentes responden y provocan al otro, esta interacción se prolonga durante toda la vida, en un proceso dinámico y constante.

En este horizonte la psicopedagogía emerge como la posibilidad educativa de adaptar el ser al entorno por medio de las mejoras en su conducta, ya que afirma que la construcción de la persona es una auto estructuración a partir de su origen biológico, pero que se actualizan en un contexto de relaciones efectuadas por el movimiento, donde las habilidades cognitivas emergen.

Cuando se habla de lo cognitivo del ser, se refiere a todo lo relacionado con su personalidad, autoestima, relaciones, emociones. Y cuando se habla de motricidad se refiere a la conciencia de su cuerpo, conocimiento corporal, al moverse, manipular objetos, contacto. Para que las interacciones cognitivo-motriz sean posibles, la psicomotricidad trabaja sobre las siguientes composiciones:

El esquema corporal, que es el conocimiento y la relación mental que la persona tiene de su propio cuerpo. El desarrollo de esta área permite que el ser se identifique con su propio cuerpo, que se expresen a través de él, que lo utilicen como medio de contacto, sirviendo como base para el desarrollo de otras áreas y el aprendizaje de nociones como adelante-atrás, adentro-afuera, arriba-abajo ya que están referidas a su propio cuerpo.

Por otro lado, está la lateralidad, siendo esta el predominio funcional de un lado del cuerpo, determinado por la supremacía de un hemisferio cerebral, los seres humanos tienen preferencia por un lado de nuestro cuerpo, mediante esta área, el individuo estará desarrollando las nociones de derecha e izquierda tomando como referencia su propio. Como tercer factor aparece el Equilibrio, este es considerado como la capacidad de mantener la estabilidad mientras se realizan diversas actividades motrices. Esta área se desarrolla a través de una ordenada relación entre el esquema corporal y el mundo exterior. También se encuentran los Reflejos, siendo estos la capacidad para responder o reaccionar ante un estímulo externo.

Por otra parte, tenemos la estructuración espacial, esta comprende la capacidad que tiene el ser para mantener la constante localización del propio cuerpo, tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de su propia posición,

Por último, aparece el Tiempo y Ritmo, que es la habilidad para realizar movimientos de determinada forma y con una frecuencia temporal concreta. temporales como: rápido, lento; orientación temporal como: antes-después y la estructuración temporal que se relaciona mucho con el espacio, es decir la conciencia de los movimientos.

Por consiguiente, el ser humano trabaja en su composición como una unidad psicomotriz, de manera que su condición corporal es esencial, ya que el desarrollo y

perfeccionamiento progresivo de sus procesos mentales, va en función de los cambios evolutivos de sus estructuras biológicas. La psicomotricidad encuentra la función que conecta ambos elementos biológico y psicológico y lo hace a través del movimiento, siendo estas implicaciones bases fundamentales para trabajar la formación de conductas autoconstructivas a partir de la educación física, ya que es en la conducta motriz donde se exteriorizan los procesos cognitivos.

La conducta entonces aparece unida como una implicación total de la persona actuante, tanto en el aspecto motriz como en el cognitivo, entonces, la Psicomotricidad, debido a su implicación global y unitaria de la persona, resulta de gran ayuda para formar y desarrollar los diferentes componentes de la conducta en el individuo, estableciendo su importancia fundamental en la Educación Física como punto de referencia para este, ya que a través de su relación, biológica-psicológica toma conciencia de sí mismo, lo cual es fundamental para que tome decisiones y posiciones de manera crítica, asuma posturas que le beneficien en su construcción personal, sea capaz de tener un autocontrol y una confianza tanto corporal como emocional etc. Esta secuencia de respuestas asociadas a su actividad psíquica y motriz, como su lenguaje, sus movimientos y expresiones, son las que permiten entender y trabajar su comportamiento; entendiendo su actuar de forma unitaria y global por referirse tanto a sus emociones, como a sus sentimientos, deseos y motivaciones en el ambiente que lo rodea. En consecuencia, aquellos procesos mentales con los que el ser identifica su cuerpo con relación al medio, deben sobrellevar cambios que readapten positivamente al ser con el entorno y le permitan finalmente mejorar su conducta.

Siguiendo con esta línea, es de suma importancia establecer los vínculos entre el análisis teórico y la práctica docente, en particular esta relación se establece a partir de la inclusión del modelo didáctico. Este constituye un instrumento fundamental para dinamizar toda la teoría

expuesta a lo largo de este proyecto a la práctica como tal, por consiguiente, siendo intención fundamental del PCP favorecer la implicancia cognoscitiva en la formación de una conducta de carácter autoconstructivo, la alternativa que contribuye con mayor viabilidad a esta intencionalidad es el denominado modelo didáctico “constructivo”.

El modelo constructivo, tomado a partir de la clasificación propuesta por José Anzures Huerta (2008), centra la construcción del saber por el estudiante, los alumnos son sujetos activos con unos conocimientos previos sobre los cuales van a realizar nuevas construcciones , esta implicancia permite que las concepciones ya existentes en el alumno, se pongan a prueba para mejorarlas, modificarlas, o construir unas nuevas, como en el caso de este proyecto Curricular particular que como fin tiene el construir conductas autoconstructivas.

En el modelo didáctico constructivo, el papel del docente es de un orientador que media y coordina el proceso educativo, pero que además es un participante más, que ayuda a los estudiantes a descubrir sus mejores posibilidades, esta mediación es vital en la MEC, donde uno de los principios pedagógicos de la propuesta es la modificabilidad tanto del estudiante como del profesor .En este sentido al estudiante se le deben proveer actividades cognitivas en las que este tenga la capacidad de elaborar un juicio propio y descubrir el porqué de las cosas, replantearse los problemas, reformular sus ideas y cambiar la manera de concebir sus procesos mentales.

Por consiguiente, el modelo didáctico constructivo ofrece una pauta sobre cómo atender al pensamiento del estudiante, reconociendo su singularidad y permitiéndole explorar sus capacidades, para mejorarlas; la manera más apropiada para explorar y obtener este conocimiento se da a partir de las habilidades motrices, estableciendo una conexión entre el aspecto cognitivo y el motriz de la misma manera en que lo hace la psicomotricidad.

Sin embargo, para que estos procesos sean posibles, el modelo didáctico constructivo debe ser complementado en un estilo que guíe la manera de como enseñar. Muska Mosston (1994) expresó que “los estilos de enseñanza revelan cómo se desarrolla la interacción profesor-alumno en el proceso de razonamiento” (p.52). Mosston divide en dos grandes grupos los estilos de enseñanza, reproductivos y productivos, donde estos últimos comportan la implicación cognoscitiva directa del alumno en su aprendizaje, factor relevante en la formación de la conducta.

Es por eso que, a partir de los estilos productivos, surge el estilo de enseñanza a través del descubrimiento guiado, considerándose apropiado para complementar el modelo constructivo, ya que su objetivo principal es el permitir la mayor participación cognitiva del alumno en un proceso de enseñanza por descubrimiento, planteando situaciones que conduzcan al sujeto a tomar decisiones que lo conllevan a la respuesta. El proceso dirigido al estudiante se basa en desarrollar destrezas en la búsqueda, este estilo se fundamenta en una cita de Galileo quien afirmó que: “Nada puedes enseñar a una persona, sí no puedes ayudarlo a que lo descubra por sí mismo”.

Este proceso es fundamental ya que establece una didáctica en donde se privilegia la implicancia cognitiva, factor primordial a la hora de establecer metodologías para la adquisición tanto individual como social en la obtención de nuevos conocimientos y la racionalización del trabajo mental y físico; que finalmente llevan al individuo a configurar nuevos comportamientos de forma deliberada. Que este acto de aprendizaje sea deliberado dentro de este estilo de enseñanza hace referencia a que no se trata de algo accidental, sino que es intencional y directo, es decir, que busca tener un impacto inmediato sobre el eje cognitivo y físico, es así como el proceso mismo lo lleva a descubrir el conocimiento por la interpretación que el estudiante da ,a

partir de la utilización de elementos curriculares dentro de los cuales se establezcan guías para que el revele y adapte las soluciones.

Esta interiorización del conocimiento es un componente que lo encaminara a la autoconstrucción, ya que en el proceso el mismo va aplicando el conocimiento obtenido a su vida, tomando decisiones en cuanto a lo que le es útil para mejorar sus posibilidades y lo que no; este factor es vital en la formación de la conducta, la cual se forja por medio de la interiorización de experiencias, a partir de la reflexión con el medio.

Ahora bien, para evaluar las diferentes particularidades de este proyecto curricular particular, el cual debe responder a unas necesidades en el proceso de formación educativo y personal del estudiante, es necesario establecer criterios por los cuales se dictamina la viabilidad del proceso. Para esto el presente trabajo se basará en el modelo de Evaluación del Potencial de Aprendizaje, propuesto por el psicólogo Reuven Feuerstein (1993).

La elección de este modelo, se hace a partir de la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva desarrollada por el mismo autor, esta elección se establece con el objetivo de evaluar la habilidad para hacer cambios como resultado de los procesos de aprendizaje, que crean un perfil de modificabilidad en el individuo. Es decir, en qué medida a partir de un proceso cognitivo el sujeto puede aprovechar este para generar una modificación en su conducta.

Este modelo de evaluación es muy analítico, ya que va enfocado en los procesos cognitivos del aprendizaje, este indica el nivel de razonamiento de la persona y no lo que sabe , siendo el razonamiento un elemento vital para forjar su conducta , ya que este le da la facultad de resolver problemas, tomar decisiones, extraer conclusiones y contrastar los hechos que surgen en su vida , estableciendo conexiones de causales entre lo que le es conveniente y no para

su propio ser ; siendo este factor fundamental a la hora de elegir entre una conducta autodestructiva y una autoconstructiva .

Este modelo evaluativo, se enfoca en el proceso, no únicamente en el producto ya que se orienta más en la comprensión del proceso de aprendizaje, que en el contenido mismo. Este factor es fundamental en la formación de conductas, ya que, en el modelo evaluativo, permite intervenir (a través de mediación, reforzamiento) antes, durante y después de la tarea o acto, para ver cómo la persona modifica durante todo el proceso.

Es decir que, en la conducta, es necesario la comprensión de todo el proceso y no solo del resultado, ya que esta misma se moldea a través de variables continuas y simultaneas, que deben ser aplicadas en pequeños pasos que conducen finalmente a la conducta deseada, en este caso la autoconstructiva.

En la Evaluación Del Potencial de Aprendizaje, existe una relación constante entre el docente y el estudiante, siendo este un elemento vital de la interacción humana que propone Feuerstein en la MEC, a través de este elemento el estudiante y el docente van identificando cómo era el proceso antes de recibir estrategias (moldeamiento, reforzamiento) y como lo modificó después, con base en la evaluación. Así se logra ejercer una intervención enfocada en las necesidades particulares de la persona moldeando su conducta a partir de las experiencias que vayan surgiendo en el proceso de enseñanza.

Diseño de Implementación

Partiendo de la implementación como el proceso encargado de llevar a la práctica la perspectiva educativa anteriormente plasmada; se consolidan una serie de decisiones destinadas a encontrar una ruta de trabajo optimizada, que permita la consecución de los fines del proyecto. Comprendiendo estos últimos a partir de un propósito general que abarca la totalidad de la propuesta, como en este caso puntual “desde la educación física propiciar un desarrollo motor y cognitivo, en pro de comportamientos autoconstructivos, para prevenir a mediano y largo plazo, la aparición de conductas potencialmente lesivas.

Por lo tanto, haciendo un análisis de la organización y la ejecución del proyecto, se parte desde un eje generador, en este caso a partir del ideal de hombre a formar : el ser humano conductualmente autoconstructivo, el cual posee ciertas características contrarias a los comportamientos de tipo autodestructivo, estas son mediadas por la Teoría Social Cognoscitiva propuesta por Albert Bandura, que en el PCP se consolida como la teoría de desarrollo humano orientadora ya que las características de esta , denotan que el aprendizaje de comportamientos en el ser humano en dos momentos, uno de interiorización del comportamiento y otro adquirido por medios sociales o exteriores, en donde finalmente ambos momentos forjan la conducta humana .

Cómo se explicaba en el capítulo dos, el enlace entre la conducta de origen psicológico y la manifestación de la misma a través del comportamiento motor en el sujeto, se logra por medio de la psicomotricidad, siendo esta la que se ocupa de la interacción establecida entre el conocimiento y el movimiento, y ya que esta tendencia se ha desarrollado en tres líneas, la vertiente más conveniente para cumplir con este propósito es la psicopedagogía de Louis Picq y

Pierre Vayer (1967). Esta última es de gran utilidad, ya que, mediante una acción pedagógica y psicológica, utiliza los medios de la educación física con el fin de producir cambios en el comportamiento del niño, de la misma manera estudia los comportamientos humanos en un contexto de enseñanza- aprendizaje, siendo este el contexto de implementación del proyecto curricular particular.

Además, Vayer P (1967) hace hincapié en que “la construcción de la persona es una auto estructuración a partir de datos preexistentes de origen que se actualizan en un contexto de relaciones” (p.13), factor sumamente concordante con el proceso de contraste entre las conductas autodestructivas y constructivas que emergen en el campo social. A la luz de lo anterior fundamenta su concepción metodológica, con relación a la intervención psicomotriz en el ámbito educativo, es así como plantea el actuar de manera sistemática y preferente sobre las conductas de base, en el caso particular del PCP las de tipo autodestructivo. Para atender este proceso se planean tres unidades, que unifican algunos componentes de la Psicomotricidad con su utilidad misma, en relación con las tres fases que desde la Teoría Cognoscitiva de Bandura suponen la construcción de la conducta; las cuales son el conocimiento, la atención y la retención.

A la luz de lo anterior, es pertinente hacer un enfoque en las tres unidades, donde se repasarán los componentes que se tuvieron en cuenta para su diseño y justificación, partiendo de su explicación estructural, la cual consta además de un propósito específico que sustenta la finalidad del PCP.

Unidad uno: Autoconocimiento corporal

Esta primera unidad parte desde la teoría social cognoscitiva de Bandura, en donde se plantea que la fase inicial para la construcción de una conducta, es el conocimiento de la misma; proceso que se hace por medio de la observación de comportamientos, emanados desde los llamados modelos, quienes son los influyentes que rodean al individuo en los diferentes contextos donde este se desenvuelve. Todo esto conlleva a una forma de adquisición de conductas en donde el entorno mismo causa nuestro comportamiento; sin embargo, Bandura (1987) cree que la conducta humana se describe desde de la interacción entre determinantes cognoscitivos, conductuales y ambientales en donde el ser humano valora la relación entre su comportamiento y sus consecuencias tanto para sí mismo como para los demás. Es decir que si no existe una autorreflexión de la misma no es posible su aprendizaje.

Es a partir de este punto donde la capacidad y la habilidad del ser humano de reconocerse como un individuo particular, lo diferencia al resto de su medio y de otros individuos, factor que se denomina como autoconocimiento y es clave para comenzar a establecer su conducta. El autoconocimiento determina aquella capacidad de reflexión que sugiere la teoría social cognoscitiva; ya que cuando el ser es consciente de sus acciones y tiene la capacidad de autoanalizarse de entender cómo es, cómo son sus procesos de pensamiento, emociones, y cómo reacciona frente al medio que lo rodea, es capaz de construirse en base a sí mismo, en base a sus comportamientos, en términos del PCP es capaz de autoconstruirse.

Sin embargo, este proceso de autoconocimiento, debe desplegarse no solamente desde condicionales cognoscitivos, ya que la manera en que se reflejan los comportamientos del ser es a través del cuerpo, ya que sobre este recae todo el proceso de pensamiento llevándolo a la acción misma, por consiguiente, para que se establezca un proceso vivencial de

autoconocimiento es necesario establecer una conexión efectiva entre el medio cognitivo y el corporal. Es así como el individuo debe también reconocerse corporalmente, debe ser consciente de la composición de su cuerpo, como también de sus limitaciones, así mismo debe reconocer su acción y su movimiento.

La manera de propiciar y direccionar este proceso, partiendo desde la psicomotricidad es a través del esquema corporal, como lo define le Boulch (1996) este es “el conocimiento inmediato y continuo que nosotros tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o movimiento, en relación con sus diferentes partes y sobre todo en relación con el espacio y los objetos que nos rodean “ , desde esta premisa se concibe el esquema corporal como una instrumento útil en la unidad , para establecer el autoconocimiento desde la representación propia del cuerpo, a través de la imagen que tiene el ser sobre él , de sus partes y de los movimientos que puede hacer o no con este . A partir de la relación del esquema corporal con las acciones motrices, se constituye también al movimiento como un eje desde el cual el individuo adquiere autoconocimiento, particularmente desde las acciones que puede o no ejecutar con su cuerpo.

Partiendo de este punto la psicomotricidad establece que la atención en algunas limitaciones corporales se da a partir de tópicos como la tonicidad, flexibilidad y el equilibrio, siendo estos tres componentes claves en la tendencia. Por ende, estos elementos también tienen un abordaje correspondiente en esta primera unidad, ya que dichos dominios complementan el proceso de autoconocimiento corporal.

Como resultado de las concepciones anteriormente plasmadas , esta primera unidad , se plantea como objetivo específico : “propiciar el autoconocimiento a partir de la imagen y el esquema corporal “.en donde respondiendo a la formación de conductas a través de la interiorización de comportamientos , se atiende la teoría psicosocial de Bandura , como también

se establece una relación existente con los componentes de la psicomotricidad , en la medida en que estos son quienes direccionan los alcances de la unidad .

Unidad dos: Atención a mi corporeidad

Esta unidad se configura como una transición, anteriormente se buscaba reconocer la autoconstrucción, en esta se comienza a afianzar; la configuración de la unidad surge desde el proceso de atención, abordado también en la teoría social cognoscitiva, esta menciona que para que un comportamiento sea imitado, este debe captar la atención lo suficientemente fuerte en el individuo, esto es extremadamente importante ya que un individuo observa diferentes comportamientos a lo largo del día , pero solo unos provocan un estímulo bastante eficaz que incita a replicarlo .

En este apartado la atención es el punto de partida, desde el cual las acciones motrices que desenvuelven los comportamientos autoconstructivos pasan por un estímulo cognitivo y comienzan a ser replicados a través del cuerpo. En definitiva, con la consecución de la percepción del cuerpo y el movimiento procedente del abordaje en la unidad anterior, acá pasa a ser dotado de significado dándole expresión al mismo; concepto que es finalmente definido como la corporeidad.

Para conseguir un trabajo óptimo de la corporeidad , que a su vez constituya comportamientos motrices altamente estimulantes para el individuo que capten la atención del mismo , es preciso trabajar el desarrollo Exteroceptivo, el cual se refiere a todos esos estímulos que tienen su origen fuera de nuestro cuerpo y que son captados por los receptores sensoriales , estos serán trabajados desde la psicomotricidad dada su versatilidad “para influir en el acto intencional significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la

actividad corporal y su expresión simbólica “(Núñez s. p, 65). De manera que el cuerpo es el vehículo de expresión del individuo para con el entorno, es por medio de este que recibe los estímulos produciendo una respuesta por parte del organismo, que en cuyo caso buscamos sea altamente significativa.

Para fortalecer dicha interacción partiendo de una combinación de estímulos exteroceptivos que incluyen sonidos, movimientos, imágenes y representaciones, sobre los cuales se incluyen diferentes intervalos de tiempo, pausas, y silencios que además resultan gratos a los sentidos, emerge el ritmo, que desde la psicomotricidad es la habilidad para realizar movimientos de determinada forma y con una frecuencia temporal concreta. temporales como: rápido, lento; orientación temporal como: antes-después y la estructuración temporal que se relaciona mucho con el espacio, es decir la conciencia de los movimientos. El ritmo establece una relación estrecha entre el componente exteroceptivo y el cuerpo, ya que propicia un ambiente que favorece a la atención, generado sensaciones a partir de la interacción de diferentes estímulos como los sonidos y los movimientos, que trabajan articuladamente en una situación concreta; a partir de este pueden constituirse actividades que combinan diferentes segmentos corporales de forma ordenada o variada, con vistas a un objetivo común. Es así como finalmente nace el objetivo de la unidad: mediante el ritmo, generar estímulos exteroceptivos que propicien procesos de atención corporal en el sujeto.

Unidad tres: Retención corporal

Como paso final para la adquisición de una conducta, se comprende el proceso de retención planteado por Bandura, configurado como la capacidad de almacenar la información sobre el comportamiento ya atendido para que posteriormente este pase a ser retenido

cognitivamente, manteniéndolo almacenado, estableciendo finalmente el aprendizaje de la conducta.

Por consiguiente, esta unidad comprende la etapa cumbre del proyecto, ya que es el momento de afianzamiento de la conducta; para que esto sea posible la unidad tiene dos componentes que desde la psicomotricidad complementan el proceso de retención, por una parte, aparece la lateralidad, que en esta unidad se encarga de propiciar en el sujeto obstáculos motrices, estableciendo situaciones que propicien el cambio del predominio motor en su cuerpo; esto en principio le generará posibles frustraciones al no poder manejar su cuerpo correctamente, pero la repetición continua y el acompañamiento del proceso mediante un breve entrenamiento de las funciones motoras, le generará como resultado la adquisición de nuevos movimientos y comportamientos motrices que además le serán innovadores ya que antes los pasaba por alto o simplemente se condicionaba en no poder lograrlos. Esto finalmente le permite asimilar y modificar su estructura de pensamiento en torno a la diversidad de comportamientos motrices nuevos que puede retener su cuerpo.

Por otro lado, el segundo componente de esta unidad, es la estructuración u orientación espacial, esta comprende la capacidad de conciencia de un entorno físico en relación con el espacio y sus relaciones, primero con uno mismo, y luego con las demás personas y los objetos. Por ende, el poder de determinar espacialmente la posición y el movimiento de su propio cuerpo, le brinda al ser la capacidad de relacionarse e interactuar de maneras más asertiva con las personas que lo rodean; en la medida que el individuo es consciente de su posición primero como un ser autónomo y segundo como un ser que comparte su espacio con los demás, es capaz de tomar decisiones por autonomía aun sabiendo que sus acciones repercuten en si mismo, como

también que sus acciones pueden verse influenciadas por el entorno al compartir su espacio con otros .

Esta reflexión es importante para la retención de los comportamientos ya que la teoría social cognoscitiva planteada por Bandura infiere sustantivamente en la manera de comprender la ubicación social y cultural del individuo, a partir de esta concepción este es consciente de las practicas que definen la conducta convencional de su sociedad, y es en este punto donde opta por imitarlas o modificarlas. Por consiguiente, la unidad tres establece como objetivo específico: generar actividades de reflexión psicomotriz que propicien la retención corporal de comportamientos autoconstructivos.

Ahora bien, a partir de la consolidación de las tres unidades, se utiliza como estrategia para organizar el contenido, un cuadro de relaciones, elaborado como una forma de comunicar la estructura lógica de la información plasmada anteriormente. Este cuadro parte desde dos momentos, interiorización y socialización planteados en la teoría social cognoscitiva que a su vez median las características del hombre autoconstructivo como eje generador a partir de :aceptación emocional y corporal, confianza corporal prudencia corporal, expresión corporal asertiva, tolerancia a la frustración motriz, resolución efectiva de problemas motrices y extrospección corporal; cada una de estas características son relacionadas y trabajadas con los contenidos de la corriente psicopedagogía :flexibilidad , tonicidad ,esquema corporal , equilibrio, Ritmo, desarrollo exteroceptivo, lateralidad, estructuración/orientación espacial para finalmente ser consolidadas en las tres unidades base de formación de la conducta :autoconocimiento corporal, atención a mi corporeidad, retención corporal (ver tabla 1).

Tabla 1

Cuadro de relaciones

EDUCACIÓN FÍSICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO				
Teoría social Cognoscitiva	INTERIORIZACIÓN	Características del ser humano autoconstructivo	PSICOMOTRICIDAD (psicopedagogía) Louis Picq y Pierre Vayer	UNIDADES
		Aceptación Emocional	Tonicidad	Autoconocimiento Corporal. ①
		Aceptación corporal	Esquema Corporal	
	Confianza corporal	Equilibrio		
	SOCIALIZACIÓN	Prudencia corporal	Ritmo	Atención a mi corporeidad ②
		Expresión corporal asertiva	Desarrollo Exteroceptivo	
		Tolerancia a la frustración motriz	Lateralidad	Retención corporal ③
		Resolución efectiva de problemas motrices		
		Extrospección corporal	Estructuración/ Orientación espacial	

Fuente: Elaboración propia

Con la consolidación del cuadro de relaciones, que da una mirada general de la organización del proyecto, se hacía necesaria una perspectiva más detallada del mismo, es por esto que se procede a la elaboración de un macro diseño, en donde cada elemento propio del PCP se articula y relaciona entre sí, para tener una estructura organizada y funcional que ponga en marcha la implementación.

Para que este se lograra concretar, se tomaron como base las unidades ya establecidas con anterioridad : autoconocimiento corporal, atención a mi corporeidad y retención corporal, en

donde cada una tiene como encabezado su objetivo específico; la unidad uno tiene como fin propiciar el autoconocimiento a partir de la imagen y el esquema corporal , la unidad dos busca propiciar estímulos exteroceptivos que generen procesos de atención a la corporeidad en el sujeto, y por último la unidad tres tiene como propósito generar actividades de reflexión psicomotriz que propicien la retención corporal de comportamientos autoconstructivos. Estos tres objetivos específicos atienden al objetivo general del PCP, el cuál es “propiciar un desarrollo motriz y cognitivo, para lograr comportamientos autoconstructivos “.

Las unidades mantendrán la misma estructura consignada en el cuadro de relaciones, donde la composición de esta parte de las características del hombre autoconstructivo; en el macro diseño serán el tema general de cada sesión de clase, y de igual manera que en el cuadro, cada una de ellas será trabajada por un contenido específico de la psicomotricidad, que posteriormente en el macro diseño se convertirán en el contenido a desarrollar de cada sesión de clase.

Estos contenidos, se desenvuelven a partir de uno o varios estilos de enseñanza optados para posibilitar la consecución de los objetivos propuestos; por consiguiente ya que en el trasfondo de la conducta se necesita una respuesta e implicancia cognitiva por parte del estudiante, los estilos de preferencia escogidos fueron los Cognoscitivos desde la clasificación hecha por Musk Mosston: Descubrimiento guiado y resolución de problemas, aclarando que dentro de la metodología de enseñanza se pueden variar o combinar estilos conforme el desarrollo de la clase. La combinación entre estos puede permitir al estudiante construir el aprendizaje ya sea descubriéndolo por sí mismo o solucionando situaciones problema mediante varias alternativas, logrando por ambas vías aprendizajes cognitivos significativos lo esencial es que se le brinden las condiciones más idóneas para facilitar esa consecución del aprendizaje.

Por consiguiente, este macro diseño entiende al proyecto curricular particular como una gran unidad en la que se dinamizan las teorías, perspectivas, roles y recursos educativos disponibles para ejecutar la implementación y finalmente conseguir los fines del proyecto, en este se plasmó la narrativa del documento organizando su contenido teórico para tener un fácil entendimiento del mismo. Además, se utilizó para la verificación continua del proceso de implementación, analizando las sesiones de clase en relación con los propósitos planteados dentro de la estructura del diseño. La tabla 2 presenta su estructura final.

Tabla 2

Macro diseño

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) MACRODISEÑO EDUCACION FISICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO JOSE STEVEN HOYOS BAUTISTA / X SEMESTRE				
OBJETIVO GENERAL PCP: Propiciar el desarrollo motriz autoconstructivo.				
UNIDAD 1: Autoconocimiento Corporal (como soy) Propósito: propiciar el autoconocimiento a partir de la imagen y el esquema corporal				
sesiones	TEMA	Propósitos sesión	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
1	Aceptación emocional y tonicidad	Por medio de la <i>Tonicidad</i> generar estímulos corporales que propicien en el individuo un reconocimiento mental de sus sensaciones, percepciones y emociones	Descubrimiento guiado	Autoevaluación
1	Aceptación corporal y esquema corporal	A través del <i>Esquema corporal</i> , interiorizar la idea que tiene el sujeto sobre su cuerpo, para propiciar el reconocimiento de movimientos y posturas, que puede o no forjar con él; en relación al medio que lo rodea.	Descubrimiento guiado	Autoevaluación
1	Confianza corporal a través del equilibrio	Desde el <i>Equilibrio</i> generar actividades, que atenúen en el individuo la superación personal, donde este use su propio cuerpo para resolverlas, mejorando así la confianza en sí mismo.	Resolución de problemas	Autoevaluación
UNIDAD 2: Atención de mi corporeidad (cómo actúo) Propósito: mediante el ritmo generar estímulos exteroceptivos que propicien la atención corporal en el sujeto.				
sesiones	TEMA	Propósitos sesión	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
1	Prudencia corporal Y ritmo	Por medio del <i>Ritmo</i> , generar en el sujeto un flujo controlado y medido de sus movimientos corporales, que le propicien prudencia en su expresión corporal y comunicativa.	Descubrimiento guiado	Coevaluación
1	Expresión corporal asertiva y exterocepción	A partir del <i>Desarrollo motriz Exteroceptivo</i> provocar estímulos externos en el ser, que lo relacionen con sus compañeros y con su entorno, mejorando su interacción social.	Descubrimiento guiado	Coevaluación
UNIDAD 3: Retención corporal (cómo me proyecto) Propósito: Fomentar las relaciones sociales para generar la auto - aprobación y autoconstrucción				
sesiones	TEMA	Propósitos sesión	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
1	Tolerancia a la frustración Motriz y lateralidad	Desde la <i>Lateralidad</i> , cambiar el predominio motor del sujeto, generándole actividades que permitan el uso del lado no preferente de su cuerpo	Resolución de problemas	Autoevaluación
1	Resolución de problemas motrices	A través de la <i>lateralidad</i> , enfrentar al sujeto a situaciones cambiantes que le propicien tomar posturas propias para resolver conflictos.	Descubrimiento guiado	Autoevaluación
1	Reflexión de la Extrospección	Utilizando la <i>orientación espacial</i> generar procesos de reflexión en cuanto a cómo se siente y piensa el sujeto en relación con su entorno.	Descubrimiento guiado	Autoevaluación

Nota: Elaboración propia.

Diseño Evaluativo

Teniendo claridad en la organización del diseño para la implementación, el paso a seguir, es la consolidación del modelo evaluativo. En este apartado se mostrará la postura evaluativa que asume el proyecto en concordancia con la teoría abordada en el capítulo dos del PCP, el modelo de Evaluación del Potencial de Aprendizaje, propuesto por el psicólogo Reuven Feuerstein (1993). La utilización de este modelo radica en la comprensión que tiene para evaluar los cambios en el individuo que resultan del proceso de aprendizaje, esto es muy importante ya que en la construcción de la conducta es esencial entender todo el proceso mismo; ya que esta no se moldea por un solo factor, si no que intervienen variables continuas y simultáneas, aplicadas en pequeños pasos que conducen finalmente a la conducta esperada. En consecuencia, este modelo consta de tres enfoques principales a la hora de su implementación:

- Los instrumentos utilizados se aplican en situaciones concretas de enseñanza - aprendizaje, y no como experimento científico.
- La evaluación no solo se compone del final sino de los pasos efectuados en el proceso, conforme a ello es sumamente importante un seguimiento del mismo.
- Se debe otorgar al estudiante la capacidad para juzgar interior y exteriormente sus logros respecto a una tarea determinada: cómo lo logró, cuándo lo logró, y cómo sitúa el propio trabajo respecto al de los demás.

Respondiendo a estos enfoques fue necesario disponer de instrumentos y elementos que atendieran en mayor medida a las particularidades del modelo; y que asimismo correspondieran a los objetivos del diseño de implementación , entre los cuales están efectuar la caracterización del problema en el contexto, además de identificar la posible solución y asegurar el correcto y

eficiente tratamiento de la información obtenida, incorporando criterios de análisis que incrementen el nivel de veracidad del proyecto.

Por consiguiente, como primer paso para la ejecución del PCP , se debe efectuar en el contexto la caracterización del problema a través de un diagnóstico; para dar cuenta de este proceso , se partió desde el “Cuestionario De Conducta de Conners En la Escuela”, este cuestionario hecho por el psicólogo estadounidense Keith Conners , tiene como finalidad evaluar los cambios en la conducta de niños hiperactivos ; actualmente se continua implementado su uso como un proceso de evaluación anterior a efectuar cualquier tratamiento en la población tratada.

Por lo tanto, el cuestionario de Conners se ha convertido en un instrumento muy útil, cuyo objetivo es en detectar problemas asociados a la conducta del niño, particularmente en problemas de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) mediante la recopilación y evaluación de la información recogida entre padres y profesores. Su escogencia para el proyecto parte de la posibilidad en cuanto a la evaluación de los comportamientos en niños que detonan alguna conducta, teniendo un proceso equivalente al que requiere el PCP, en cuanto a diagnosticar y evaluar, los detonantes de las CAD, que guardan una similitud con los comportamientos asociados al TDAH, ya que las personas con esta patología también poseen problemas de manejo emocional y corporal, que les impiden controlar acertadamente sus conductas, convirtiéndose en personas muy impulsivas o demasiado activas.

Así mismo, como los fines del presente Proyecto Curricular Particular son de carácter educativo, se seleccionó el cuestionario elaborado para los profesores, que será diligenciado por el autor del proyecto, atendiendo además al primer enfoque del modelo de evaluación del potencial de aprendizaje, cuyo enunciado dictamina que los instrumentos usados deben ser

propios del contexto enseñanza -aprendizaje. Ahora bien, el instrumento consta de un índice grupal de alrededor de veinte comportamientos que se pueden vivenciar en la escuela y que son evaluados a manera de observación por el docente, a partir de la cantidad de niños que efectúan dichas acciones.

Teniendo en claro que el cuestionario fue hecho principalmente para diagnosticar comportamientos conductuales asociados a la hiperactividad , para acercar el instrumento de manera más eficiente a los fines del proyecto entre los cuales está el identificar y evaluar los tópicos asociados a la formación de conductas autodestructivas; el cuestionario sufrió unas adaptaciones elaboradas a partir de la similitud de los comportamientos consolidados en el instrumento base junto con los relacionados como detonantes de las CAD, para así establecer una relación estrecha entre el instrumento y el proyecto que finalmente permitiera ejecutar su correcta implementación . Por consiguiente, desde los comportamientos del índice grupal del instrumento, finalmente se consolidaron aquellos que estaban directamente relacionados con las conductas autodestructivas, relacionándolos de la siguiente manera.

Comportamientos del cuestionario Conners TDAH	Relación con detonantes CAD
1.Tiene excesiva inquietud motora	1.Autocontrol corporal insuficiente
2. Es susceptible, demasiado sensible a la crítica	2.Baja confianza
3.Comunicación poco asertiva con otros.	3.Baja comunicación asertiva.
4.Molesta frecuentemente a otros niños	4.Baja disciplina
5.Se aísla del grupo frecuentemente	5.Aislamiento social
6.Cambia bruscamente sus estados de ánimo	6.Autocontrol emocional insuficiente
7.Exige excesiva atención	7.Egocentrismo
8.Tiene carácter impulsivo y riesgoso.	8.impulsividad /asume riesgos innecesarios
9.Fácilmente influenciable	9.personalidad permeable
10.Sus esfuerzos se frustran fácilmente	10.poca tolerancia a la frustración

Figura 3. *Relación entre cuestionario Conners y los detonantes CAD. Elaboración Propia*

Estos comportamientos pasaron a constituir el índice grupal del instrumento, que serán consignados por el docente estableciendo una medición de los comportamientos que detonan una CAD dentro del grupo; para valorar los datos obtenidos hay que sumar las puntuaciones obtenidas en el índice global de la escala. Las escalas del instrumento están establecidas por la cantidad de estudiantes que efectúan un comportamiento del índice grupal, cada una de ellas tiene un puntaje cuantitativo asignado de la siguiente manera :0 a 1 estudiante, un punto; 2 a 4, dos puntos; 4 a 6, tres puntos; 6-10, cinco puntos; la sumatoria total de los puntos dictamina si el grupo tiene o no problemas de conducta .En este caso particular para niños de 6 a 11 años una puntuación mayor a 34 sería indicio de ello. Es así como, con la adaptación correspondiente queda el instrumento diagnóstico que será usado en los participantes del proyecto (Tabla 3).

Continuando con el modelo evaluativo del potencial de aprendizaje”, el cual distingue a la evaluación no solo como el componente final sino además como los pasos efectuados en el proceso, en donde por supuesto debe haber un seguimiento del mismo; es necesario entonces atender a esta premisa desde la consolidación de un instrumento de seguimiento, el cual respalde el proceso, es decir las clases determinando el progreso que se da en estas.

Para esto, se consideró la elaboración de una rejilla que, mediante su uso progresivo determinará la posible mejora de los comportamientos autodestructivos en la clase; para ello, se parte desde los comportamientos que denotan una CAD, y en relación a estos se establecen unos criterios cuya intención es darle al docente una mirada más simple de los detonantes que se pueden vivenciar al momento de implementar el proyecto en una sesión de clase.

Así pues, quedan establecidas las relaciones de la siguiente manera: Agresividad - Agresión física, Comunicación poco asertiva -Agresión verbal y groserías, Aislamiento social- Aislamiento grupal, Autocontrol corporal bajo -Excesiva inquietud motora, mucha

susceptibilidad -Se queja constantemente, Impulsividad-Molesta a otros constantemente, Autocontrol emocional bajo-Llora o baja el ánimo constantemente, Egocentrismo-Exige excesiva atención, Desconfianza en sí mismo-Es miedoso en la ejecución.

Tabla 3

Adaptación del Cuestionario de conducta de Connors en la escuela

ADAPTACIÓN CUESTIONARIO DE CONDUCTA DE CONNERS EN LA ESCUELA (C.C.E.; Teacher's Questionnaire, C. Keith Connors). Forma abreviada.				
Utilizar este cuestionario para obtener una descripción de las conductas de los alumnos				
ÍNDICE GRUPAL DE CONDUCTAS PARA SER VALORADO POR LOS PROFESORES				
No Estudiantes	0-1	2-4	4-6	6-10
1. Tiene excesiva inquietud motora.				
2. Es susceptible, demasiado sensible a la crítica				
3. Comunicación poco asertiva con otros.				
4. Molesta frecuentemente a otros niños.				
5. Se aísla del grupo frecuentemente.				
6. Cambia bruscamente sus estados de ánimo.				
7. Exige excesiva atención				
8. Tiene carácter impulsivo y riesgoso.				
9. Fácilmente influenciable				
10. Sus esfuerzos se frustran fácilmente.				
TOTAL.....				

Instrucciones:

Asigne puntos a cada respuesta del modo siguiente:

- 0-1 = 1 PUNTOS.
- 2-4 = 2 PUNTOS.
- 4-6 = 3 PUNTOS.
- 6-10 = 5 PUNTOS

Para obtener el **Índice de posible conducta inapropiada** sume las puntuaciones obtenidas.

Puntuación:

Para los **Niños** entre los 6 – 11 años: una puntuación >34 es **sospecha** de un aula con **PROBLEMAS DE CONDUCTA**.

Nota: Elaboración propia a partir de Connors (1980)

Posteriormente, este instrumento establece su evaluación de manera cuantitativa, determinando el número de casos vivenciados durante el desarrollo de la clase consignándolos en la casilla correspondiente, de manera que, al culminar la actividad puedan ser comprobados y analizados por el docente, contrastando cada sesión con la anterior o posterior, dándole un seguimiento al proceso que se lleva a cabo ; para a partir de ahí tomar posturas y decisiones que posibiliten la superación o el mejoramiento de los criterios expuestos . Finalmente queda consolidada la rejilla de seguimiento en la tabla 4.

Tabla 4

Rejilla de seguimiento comportamientos CAD

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) REJILLA DE SEGUIMIENTO, COMPORTAMIENTOS CAD		
<i>Componente CAD</i>	<i>Criterios encontrados</i>	<i>Número de casos</i>
<i>Agresividad</i>	Agresión física	
<i>Comunicación poco asertiva</i>	Agresión verbal y groserías	
<i>Aislamiento social</i>	Aislamiento grupal	
<i>Autocontrol corporal bajo</i>	Excesiva inquietud motora	
<i>Muy Susceptible crítica</i>	Se queja constantemente	
<i>Impulsividad riesgosa</i>	Molesta frecuentemente a otros	
<i>Autocontrol emocional bajo</i>	Llora o baja ánimo constantemente	
<i>Egocentrismo</i>	Exige excesiva atención	
<i>Desconfianza en sí mismo</i>	Es miedoso en la ejecución	
<i>Baja tolerancia a la frustración</i>	Se frustra fácilmente	
<i>Personalidad permeable</i>	Se deja influenciar fácilmente	

Nota: Elaboración Propia.

Ahora bien, ya afianzada la rejilla de seguimiento del proceso, en correspondencia con el modelo evaluativo del potencial de aprendizaje, ahora es pertinente establecer el instrumento

con el que se consolidará el compendio final de la evaluación, atendiendo también a este enfoque; en este formato se recogerá y analizará la información suministrada por parte del estudiante en relación con el propósito del PCP, “propiciar el desarrollo motriz autoconstructivo “como también el alcance en cuanto aprendizaje de cada unidad establecida en el diseño de la implementación .

Para dar cuenta de este factor, el formato se encuentra conformado por tres componentes básicos: el primero de ellos hace referencia a los indicadores, cuya composición se determina desde cada una de las tres unidades :Autoconocimiento corporal, atención de mi corporeidad, retención corporal; recordemos que según la organización del diseño de la implementación estas unidades atienden a unas características propias del hombre autoconstructivo y serán trabajadas como el tema de cada clase : Aceptación emocional, confianza corporal ,expresión corporal asertiva, prudencia corporal, tolerancia a la frustración motriz, resolución efectiva de problemas motrices y extrospección corporal. Ahora bien, a partir de esta relación entre la unidad y el tema a tratar, emergen los indicadores que son una característica específica, observable y medible tanto para el estudiante como para el docente; el objetivo de estos indicadores es mostrar los posibles cambios y progresos que surgieron en la implementación del proyecto, donde finalmente se establecieron tres indicadores por cada unidad.

Como segundo componente del instrumento aparecen las calificaciones, que son el margen sobre el cual el estudiante puntúa los indicadores propuestos, corresponden de esta manera: casi nunca actúo así, no respondo así a menudo, a veces actúo de esa manera, a menudo actúo así y casi siempre actúo así. A partir de estas calificaciones emerge el tercer componente del instrumento que es la puntuación, esta le permite al docente establecer los rangos para

determinar los niveles de desarrollo alcanzados en la unidad propuesta, y se establece por la suma de los tres indicadores que la componen ; de esta manera a la unidad 1 le corresponde un nivel máximo de 15 puntos, entonces, para considerar como satisfactorio el proceso de la unidad es necesario obtener por lo menos el 80% del máximo puntaje posible , de igual manera a la unidad dos le corresponde un puntaje satisfactorio de 10 puntos ; para la unidad tres se establece un puntaje mínimo de 8 puntos. Para tener una visión más clara de la composición y relación de los tres elementos del instrumento, se presenta la organización de los indicadores en la tabla 5.

Tabla 5

Relación de indicadores de evaluación.

UNIDAD	Comportamientos asociados	Indicador Utilizado	Puntaje de aprobación
(uno) Autoconocimiento corporal	Aceptación emocional, confianza corporal	7.Reconozco mis emociones, sensaciones e intereses al interior de las actividades propuestas en la clase 2. Soy consciente de las posturas y movimientos que realiza mi cuerpo al interior de las actividades. 8. Realizo las actividades propuestas a pesar de su dificultad.	15
(Dos) Atención a mi corporeidad	Expresión corporal asertiva, prudencia corporal.	4. Me comunico de manera asertiva, sin necesidad de utilizar malas palabras para hacerme entender. 1. Logro trabajar con cualquier persona respetando y mostrando interés por el otro. 9 cuando un compañero hace una actividad mucho mejor que yo, desisto de hacerla.	10
(tres) Retención corporal	Tolerancia a la frustración motriz, resolución efectiva de problemas motrices, extrospección corporal.	3. Me frustro o impaciente si no consigo realizar la actividad luego de uno o varios intentos, 5. Cuando un compañero está haciendo algo que yo considero divertido a pesar que no es una actividad de la clase y me invita, yo no acepto. 6. logro participar activamente de la clase, aunque considero que la actividad no es de mi gusto.	7

Nota: Elaboración propia.

Habiendo sido aclaradas las relaciones entre los criterios que componen el instrumento, ahora se dará paso a la consolidación final del mismo, cuyo compendio dará cuenta de los resultados obtenidos de la totalidad del proceso de implementación del PCP, esto mediante un

análisis cuantitativo que determina el nivel de desarrollo alcanzado particularmente por cada estudiante que participó en el programa, en concordancia con el abordaje de cada unidad correspondiente, como también con el propósito final del proyecto “la autoconstrucción motriz “. Así pues, queda consolidado el instrumento de evaluación final que posteriormente será aplicado en la población (ver tabla 6).

Tabla 6

Formato de Evaluación final de la Autoconstrucción motriz (individual)

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) DESARROLLO DE LA AUTOCONSTRUCCIÓN MOTRIZ					
Nombre:			Fecha:		
Lee atentamente cada uno de los indicadores y puntúalos según las siguientes calificaciones:					
1. casi nunca actúo así.					
2. No respondo así a menudo					
3. A veces actúo de esa manera.					
4. a menudo actúo así					
5. casi siempre actúo así					
Indicador	Puntuación				
	1	2	3	4	5
1. Logro trabajar con cualquier persona respetando y mostrando interés por el otro.					
2. Soy consciente de las posturas y movimientos que realiza mi cuerpo al interior de las actividades.					
3. Me frustro o impaciento si no consigo realizar la actividad luego de uno o varios intentos.					
4. Me comunico de manera asertiva, sin necesidad de utilizar malas palabras para hacerme entender.					
5. Cuando un compañero está haciendo algo que yo considero divertido y me invita a pesar que no es una actividad de la clase, yo acepto.					
6. aunque considero que la actividad no es de mi gusto. logro participar activamente de la clase.					
7. Reconozco mis emociones, sensaciones e intereses al interior de las actividades propuestas en la clase.					
8. Realizo las actividades propuestas a pesar de su dificultad.					
9. cuando un compañero hace una actividad mucho mejor que yo, desisto de hacerla.					

Nota: Elaboración propia

Ahora bien, concluyendo con la tercer característica del modelo evaluativo, la cual como parámetro establece que al estudiante se le debe brindar la capacidad para juzgar interior y exteriormente sus logros respecto a una tarea desde cómo lo logró, cuándo lo logró, y cómo sitúa el propio trabajo respecto al de los demás; se realizará en cada aplicación particular de las sesiones de clase , una retroalimentación final donde se tendrán en cuenta dos elementos fundamentales que dado su análisis atienden a esto .

Estos elementos son por un lado la autoevaluación, en cuanto a la interiorización de los logros, ya que según la definición de E. Mena (2003), la autoevaluación es el elemento personalizado y dinamizador, mediante el cual los estudiantes evalúan sus conocimientos, modos de pensar, de sentir y de actuar, de manera interna, reflexiva y crítica, dirigida a la regulación de su conducta y sus aprendizajes. Esta premisa no solo es pertinente porque brinda al estudiante la capacidad para juzgar internamente sus propios logros, sino que además toca un factor fundamental del proyecto que es la regulación de la conducta en el proceso, sin lugar a dudas ambos factores van en el mismo horizonte de los fines del proyecto, esto hace clave la utilización de la autoevaluación en las sesiones de clase.

Como segundo elemento emerge la coevaluación que para L. Borrego (2005) es la evaluación que ejercen entre sí los estudiantes, es decir, uno evalúa a todos y todos evalúan a uno. Ello contribuye al desarrollo de la valoración exterior, crítica y constructiva del colectivo. Partiendo de esta definición es clave, la interpretación que da el autor hacia la valoración exterior de los aprendizajes obtenidos por el estudiante, factor que, en concordancia con el enfoque evaluativo es fundamental para situar el trabajo propio respecto al de los demás, y viceversa. Esta premisa asegura la correspondencia teórica del modelo evaluativo, situando el aprendizaje

del estudiante a juzgamientos externos, siendo una vía para socializar lo aprendido, con los demás, y así aprender a valorar los logros que han alcanzado él y sus compañeros.

Por consiguiente la utilización de la autoevaluación y la coevaluación como elementos que contribuyen a retroalimentar el diseño evaluativo desde las clases, a modo de proceso de valoración bilateral ; permite al estudiante y al docente , identificar los logros personales y grupales, como también a fomentar la participación y reflexión ante situaciones de aprendizaje, a opinar sobre su actuación dentro del grupo, aportar soluciones para el mejoramiento individual y grupal como también a orientar la integración del grupo, mejorar su responsabilidad e identificación con el proyecto propuesto.

Ejecución Piloto

En atención a los capítulos anteriores, respecto a la problemática a abordar como también a las posturas teóricas y decisiones para trabajarla, se pretende entonces que en el presente apartado se dé cuenta de la materialización en la práctica de dichos componentes, con la finalidad de rescatar la pertinencia del proyecto, además de su viabilidad, aciertos, desaciertos y aspectos a mejorar.

Micro contexto

Para que el Proyecto Curricular Particular tenga una validación , que además posibilite conocer cómo funcionan en el campo de la educación física, las dinámicas e instrumentos teóricos abordados en el capítulo anterior; es necesario la implementación de este PCP en un entorno propiamente educativo; por consiguiente en este caso puntual su ejecución se efectuó en un contexto de educación formal, entendiéndose a esta según la ley 115 de 1994 del Ministerio De Educación Nacional, como “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, que conducen a grados y títulos”(cap.1.Art.10)

La educación formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente (cap.1. Art.11). A la luz de lo anterior la institución escogida para la implementación de este PCP fue el colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento ubicado en la transversal 60 No 95-51, barrio Rionegro de la ciudad de Bogotá D.C, una institución, que maneja básica primaria y secundaria, en jornadas de mañana y tarde. El colegio inicia labores académicas en 1972 como colegio experimental piloto en su sede

actual del barrio Rio negro. Fue instituido el 11 de septiembre fecha en la que se conmemora la muerte del maestro y escritor argentino Domingo Faustino Sarmiento que posteriormente inspira el nombre de la institución.

La Institución Educativa Distrital Domingo Faustino Sarmiento tiene como misión ofrecer una educación técnica de calidad, construyendo y vivenciando con los estudiantes procesos pedagógicos para su desarrollo humano, mediante la constante motivación por el conocimiento y el cultivo de principios y valores, que les permite forjar su proyecto de vida e interactuar con su entorno, en niveles más cualificados de autonomía, creatividad y espíritu emprendedor.

La misión de esta institución comparte ciertos aspectos con este proyecto curricular, estos en cuanto a la formación optima de comportamientos constructivos en pro del desarrollo humano del estudiante, que le permitan además establecer una ruta positiva en cuanto a su proyecto de vida se refiere, asimismo estas construcciones personales son mediadas por procesos de tipo pedagógico. Cabe resaltar entonces el interés particular del colegio en cuanto a la formación personal del estudiante, factor muy importante para la prevención de acciones perjudiciales como las conductas autodestructivas.

En cuanto a la formación académica del estudiante el colegio por resolución No. 3726 del 31 de mayo de 1974, el Ministerio de Educación Nacional aprueba el bachillerato clásico. Por acuerdo entregando el 078 del 7 de septiembre de 1987 pasa de ser bachillerato académico a Técnico con modalidad comercial logro que se conserva hasta hoy con progresivas modificaciones al otorgar el título de “Bachiller Comercial con Énfasis en administración de oficina y Gestión Empresarial.

En lo que se refiere a infraestructura el colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento, cuenta con cuatro sedes distribuidas en el barrio Rionegro, siendo la sede A el lugar de implementación del proyecto; esta sede cuenta para la ejecución de las clases de educación física con una cancha múltiple, dividida por zonas y un salón cubierto también conocido como aula múltiple; espacios empleados para el desarrollo de las prácticas de implementación

La institución posibilita la ejecución del proyecto piloto con los estudiantes de grado cuarto, la gran mayoría de estos pertenecientes a los estratos dos y tres, que asisten a clases en la jornada de la tarde, siendo un grupo de 35 personas con 14 niñas y 21 niños con edades aproximadas de entre 9 a 11 años, etapa donde comienza la preadolescencia. Esta etapa de desarrollo trae cambios importantes tanto físicos como cognitivos claves para poder entender mejor las actitudes de los niños y la forma en que van desarrollando su conducta.

En cuanto a los cambios físicos el niño comienza a evidenciar un mayor crecimiento volviéndose más alto y pesado, esto le permite cambios cualitativos importantes respecto al movimiento, precisión, agilidad, equilibrio, fuerza muscular, velocidad y resistencia, es decir su cuerpo se adapta y se especializa con mayor facilidad a estas capacidades. Siendo este un momento clave y óptimo para la educación física como guía y facilitador de estos procesos.

Por otra parte, dentro de lo cognitivo, el niño comienza a desarrollar operaciones mentales de mayor complejidad, es capaz de dar una forma más lógica y ordenada a sus estructuras de pensamiento, además de tener una mayor capacidad para razonar y reflexionar sobre sus actos, asimismo es en esta etapa cuando comienza a configurar su personalidad y se empiezan a notar con mayor relevancia sus cualidades y actitudes. A partir de este último factor se percibe una ruta sumamente relevante dentro de los fines del PCP, ya que el propósito del mismo está enfocado hacia la posibilidad de construir comportamientos constructivos en pro del

desarrollo de la conducta, y que mejor oportunidad que hacerlo cuando el niño comienza a configurar su personalidad, es por ello que esta etapa resulta una oportunidad para la implementación del proyecto.

En atención al modelo evaluativo desarrollado, este proyecto inició realizando una observación diagnóstica del grupo, en este ejercicio de observación se buscó evidenciar la presencia de varios comportamientos asociados a las CAD en los estudiantes; además de identificar si el nivel de conducta en relación a situaciones motrices era igualmente de carácter autodestructivo. Para ello se observó una clase de carácter libre ejecutada por la docente a cargo, cuyo contenido se especificó en actividades físicas y se utilizó el instrumento adaptado del cuestionario de Connors para consignar los datos observados. Como se mencionó este instrumento fue aplicado con anterioridad a la ejecución de las actividades del proyecto, los datos arrojados se representan en el apéndice A.

A partir de los datos recolectados en el cuestionario adaptado de Connors, se llega a un total de treinta y tres puntos (33) en relación a un máximo de treinta y cuatro (34) que según el protocolo indica un aula con problemas de conducta; a partir de esta información, se considera que, debido a la cercanía con el puntaje máximo, resulta muy pertinente la aplicación del proyecto ya que desde los objetivos que se determinan, se concibe como eje la prevención de conductas autodestructivas, las cuales resultan ser consecuencia de comportamientos inadecuados que son mantenidos con regularidad y desencadenan en acciones sobre las cuales la persona actúa en perjuicio propio. Desde de la información suministrada por el cuestionario adaptado de Connors (apéndice A) y la observación directa, se determina que el grupo es muy propenso a el desarrollo de CAD, es de un manejo dificultoso, tiene problemas asociados a la disciplina, además de presentar poco interés por las actividades ya que se mueve por intereses

particulares e individuales que conjuntamente generan una barrera que obstaculiza su total integración.

Predominan entonces los comportamientos asociados a la falta de autocontrol corporal, la comunicación poco asertiva y el poco control emocional, con un promedio de (9) nueve estudiantes expresando dichos indicadores mediante; agresiones físicas y verbales, tendencia a comportamientos riesgosos como jugar con elementos peligrosos, cambios bruscos de ánimo y se el aislamiento y la personalidad permeable o influenciable.

A partir de los datos mencionados se decide primero hacer especial énfasis en los comportamientos ligados a la agresión física y verbal, ya que estos son los que más predominan y se manifiestan en el grupo y además son los que propenden la derivación de otros condicionales negativos, manifestando una brecha para la posibilidad del trabajo grupal .La segunda decisión va en orden a la metodología y obedece a la necesidad de mezclar estilos de tipo tradicional que posibiliten mayor control docente, esto en atención a la falta de autorregulación del grupo, caracterizada por una excesiva inquietud motora. Sumado a ello es importante la correcta retroalimentación del programa, reevaluando la necesidad de ajustes, como también el acompañamiento y motivación constante del docente durante todo el proceso.

Sobre la base del instrumento diagnóstico, junto con el bagaje teórico abordado, se comienza entonces el desarrollo de las sesiones planeadas. Cabe aclarar que se logró una intervención donde se desarrollaron un total de ocho sesiones de trabajo, a través de las cuales se consiguió hacer un análisis referente al total de las tres unidades del diseño, autoconocimiento corporal, atención a mi corporeidad y retención corporal. Cada una de las sesiones constó de un formato de planeación compuesto por el objetivo de clase, nombre de la unidad y la respectiva

organización para su desarrollo (ver apéndice B). Cada sesión de clase implementada consta de tres fases: Parte inicial, desarrollo y parte final, las cuales cumplen la siguiente finalidad:

Parte inicial: en ella se les explica a los estudiantes reglas y propósitos a desarrollar en la sesión al igual que las respectivas actividades que a ellos correspondía. Este espacio también permitió la aclaración de términos y conceptos propios del proyecto que repercutirían en el desarrollo del mismo. Finalmente se realizaba la entrada en calor por medio de un juego o lúdica

Desarrollo: Allí se desplegaban las actividades que apuntaban principalmente a cumplir con el objetivo de la sesión, además, se establecían los tiempos y materiales a utilizar. Fundamentalmente se enlazaban los diferentes juegos o lúdicas con su incidencia en el cumplimiento del objetivo

Parte final: Principalmente consistía en la participación activa de los estudiantes en un espacio reflexivo llevado a cabo en el ambiente de aprendizaje. El objetivo de este momento recaía en hacer evidentes aspectos mencionados en los propósitos trazados al inicio de la sesión. También fue un espacio en el cual se confrontó con los estudiantes respecto a sensaciones, emociones, acciones propias y del otro. Aplicando los elementos abordados en el diseño evaluativo, la autoevaluación y la coevaluación, según el propósito particular de la sesión. Con estas pautas, se entra de lleno en la ejecución del proyecto.

Análisis de la unidad: Autoconocimiento Corporal

La primera sesión parte con el objetivo de propiciar y fortalecer aspectos referentes a la aceptación emocional, dilucidada a través de la tonicidad, que daban paso a una auto interiorización, es decir al reconocimiento de sensaciones, percepciones, sentimientos y emociones, que surgen por medio de los movimientos y posturas corporales. Específicamente se

buscaba en la práctica generar procesos de retroalimentación por parte de los estudiantes, sobre su sentir emocional en relación a su cuerpo y al medio que los rodeaba.

La metodología utilizada para la práctica fue principalmente el descubrimiento guiado, donde a partir de este el estudiante sería capaz de hacer pequeños descubrimientos que lo llevarían a revelar un concepto, por ejemplo al utilizar la relajación muscular, al final de la actividad percibiera mejores sensaciones emocionales para consigo mismo, de esta manera lograría conectar conceptos como la relajación muscular con la emocionalidad, esto mediante interrogantes que iban emergiendo y relaciones que en el desarrollo de la misma clase se iban dando. Lo importante era confiar en su capacidad cognitiva para interpretar las actividades.

Sin embargo, en atención a la decisión tomada a partir del diagnóstico en cuanto a las dificultades comportamentales del grupo, el descubrimiento guiado fue complementado con la combinación de estilos de tipo instruccional, que se fueron variando y racionalizando su uso según las circunstancias y necesidades de la clase; permitiendo primero un mayor control del grupo al momento de entrar en interacción con las actividades y segundo posibilitando una mayor flexibilidad a la hora de tomar decisiones que permitieran el no estancamiento de la clase. Por ende, esta misma metodología fue utilizada con regularidad durante las sesiones posteriores.

Para guiar y complementar este proceso como elemento teórico de la práctica implementada, se usó la teoría Práctica cognitiva, propuesta por Castro (2004), basando su pertinencia a partir del proceso reflexivo que surge desde los procesos mentales, ya que más allá del conocimiento teórico, lo importante se encuentra en la forma en que se construyen significados y se da sentido a las cosas y acciones, que finalmente son puestas en práctica. En atención a esta teoría, al final de cada sesión implementada de aquí en adelante se hará un respectivo proceso de reflexión con los estudiantes.

Al iniciar la sesión, hubo cierta dificultad para establecer los grupos de trabajo, ya que algunos estudiantes se rechazaban entre sí, desde este punto se establecieron principalmente varios casos de aislamiento social, además de otros asociados a las agresiones físicas y verbales y a la poca comunicación que tenía el grupo. Esto entorpeció el proceso para establecer nuevas relaciones sociales entre ellos, por ende, para poder desarrollar la actividad se optó por permitir la libre escogencia de parejas de trabajo, con lo que se consigue que, posteriormente en el desarrollo de la primera actividad los estudiantes participen activamente de la clase, no obstante en la misma era fundamental algunos momentos de quietud total, factor que no se consiguió del todo, esto evidenciaba que algunos estudiantes tenían una excesiva inquietud motora, ya que no lograban permanecer estáticos en la posición, esto llevó a la utilización del mando directo para darle más control al docente, estilo que no fue bien recibido por parte de dos estudiantes que por momentos se dispersaron.

Sumado a lo anterior, si bien la primera impresión que se tuvo del grupo en orden a la obediencia y disciplina no fue mala, se presentan varios casos que quebrantan en diferentes momentos la sesión, debido a la presencia de agresiones físicas y verbales constantes que evidencian la falta de un autocontrol corporal adecuado. No obstante en la fase cúspide de la actividad, donde cada uno tenía que escribir los aspectos positivos de los demás en las silueta del dibujo, estos comportamientos tendieron a descender, se piensa que esto sucede porque los estudiantes están muy interesados en conocer las opiniones de los demás compañeros; además este ejercicio permitió un análisis particular e interior de cada estudiante respecto a las relaciones que tiene con cada uno de los miembros de su salón de clase, esto transmitido por la necesidad de identificar los aspectos relevantes de cada uno para consignarlos en la silueta, prueba de ello fue el ver como algunos se miraban y analizaban para recordar o establecer qué tipo de relación

tenían con esta persona, donde al final existía una aceptación emocional sobre los valores escritos.

En concordancia con la segunda actividad, se consideró que se realizó en el momento exacto, ya que, como resultado de la primera, los estudiantes estaban mucho más relajados, se observaba un evidente acercamiento entre ellos, generando algunas sensaciones de amistad, de aceptación del otro. Esto se demostró por un descenso claramente notorio de los primeros comportamientos negativos que acompañaron la sesión, así que al momento de implementar la segunda actividad hubo una buena disposición del grupo, gracias a que el primer ejercicio permitió algo que tal vez en otros espacios académicos no tenían los estudiantes: una relación social a partir del cuerpo.

Fue vital lograr este acercamiento, ya que la actividad de tonicidad y relajación muscular/articular de Jacobson necesitaba que los estudiantes tuvieran cierta calma, esta actividad se realizó como un complemento para la interiorización emocional, que tenía como propósito observar qué tanto manejo muscular tenían los estudiantes al momento de generar contracciones y relajaciones en los distintos segmentos corporales y la relación íntima que existe entre el grado de tensión muscular y el estado mental. Además, para que fueran conscientes que el grado de ejecución de estos movimientos hace que el cuerpo alcance un estado de relajación tanto corporal como mental, donde finalmente existe una interiorización de ambos. Finalmente se buscaba que expresaran qué sensaciones y percepciones surgieron al interior de toda la actividad. La mayoría de estudiantes logra acatar las distintas posturas y movimientos que propiciaba la actividad, sin embargo, constantes casos de inquietud motora excesiva torpedeaban un poco la actividad, dado que algunos estudiantes no mantenían una seriedad en el ejercicio y estos influenciaban al grupo.

Ahora bien, para dar respuesta a los objetivos de la sesión de propiciar una aceptación emocional, se efectuó el debido proceso de autoevaluación al final de la clase, para lo cual se abordaron dos preguntas, ¿Qué emociones se le presentaron al recibir los comentarios positivos en su silueta corporal?, ¿Identificó relajación con los distintos movimientos y posturas de su cuerpo al realizar las actividades?, ¿Se siente más tranquilo que antes de comenzar la clase?, la respuesta a estos interrogantes fue de carácter positivo, sin embargo, no se logró tener un argumento más profundo del sí o el no, se reflejó un clima de timidez por parte de los mismos a pesar de la motivación docente, los estudiantes no se quisieron expresar mucho, si bien manifestaron tener una relajación y un estado más calmado no comprendieron algo más allá de la actividad misma. Desde este punto se toma la primera decisión que se manifiesta en la necesidad de hacer palpable para los estudiantes todos los conceptos a utilizar en la clase (sensación, emoción, percepción, autoconstrucción etc.) con el fin de que los mismos perciban aquello sobre lo cual deben enfocar mucho más su atención. Y como segunda decisión se concluye que, al momento de hacer preguntas finales en la fase de autoevaluación, si es que así se requiere, estas deben ser planteadas de manera tal que orienten al estudiante a realizar una argumentación más profunda sobre lo que se está preguntando.

Finalmente, dada la comprensión no tan satisfactoria sobre los fines de la actividad, es necesario precisar a los estudiantes que la importancia de lo implementado no radica en la actividad como tal, sino en las sensaciones que esta les produce en su cuerpo, enfatizando en las diversas formas como este las percibe y se mueve en ellas. Así pues, este primer acercamiento con los educandos dejó una relación más cercana primero entre ellos mismos, y segundo con el docente, expresado en el deseo de los participantes por tener una próxima sesión de clase.

A continuación, se revisarán los datos consignados de esta primera sesión desde la rejilla de observación (ver apéndice B) , cuyo objetivo se relaciona con el seguimiento del proceso, y la posible progresión o estancamiento del mismo; mediante los compartimentos vivenciados en la clase, esto para que al final de la implementación se realice un ejercicio de contraste entre cada una de las sesiones, que posibilite establecer los alcances obtenidos del PCP; para ser más específicos, se revisará la información recolectada a partir de diagramas de torta, donde se toma la cantidad total de estudiantes y los comportamientos encontrados por porcentajes.

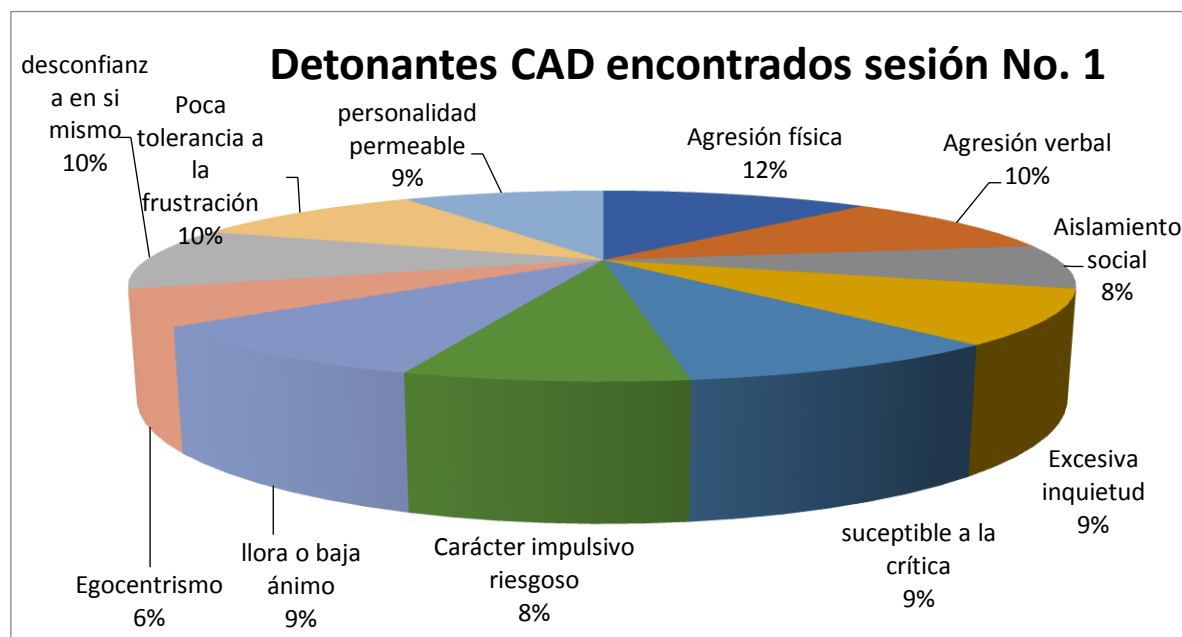


Figura 4. Información sesión No.1 Elaboración propia

En la segunda sesión de clase, se hizo un especial énfasis en la aceptación corporal, posibilitada a través del manejo del esquema corporal, en la medida que esta brinda al estudiante el reconocimiento de su propio cuerpo y de sus partes; de igual manera facilita que reconozca y descubra sus movimientos, como también sus cualidades físicas en relación con el entorno, y sobre este el impacto que tiene en sus percepciones internas.

Esta sesión fue llevada a cabo utilizando el mando directo y parte de la asignación de tareas inicialmente. Esto debido a que, en la sesión anterior, el orden y rumbo de la clase se vio

distorsionado y no fue el adecuado para el desenvolvimiento de los objetivos. Con la aplicación de dichos estilos junto con el descubrimiento guiado se buscó posibilitar una mejor organización y control para alcanzar los objetivos planteados. Particularmente este último era el estilo protagonista, ya que se requería que el estudiante develara con pertinencia las particularidades de su cuerpo y donde el docente acercara aún más al estudiante al conocimiento de su cuerpo, no solo de forma externa, sus partes, estructura y función, sino que, trascendiera a identificar sus particularidades físicas y la percepción propia de las mismas, para que así finalmente lograra ser consciente de su cuerpo en relación con su entorno.

Teniendo como base las decisiones tomadas a partir de la retroalimentación realizada en la sesión uno, sobre la pertinencia en explicar los conceptos que se manejarían durante la clase, se explicaron entonces algunos términos en relación al esquema corporal, para así realizar un acercamiento más profundo a este, así que se realizó un resumen participativo desde los puntos de vista del estudiante que surgieron en las actividades anteriores con respecto al manejo de las partes de su cuerpo, esto con el fin de alimentar la sesión desde una posición conceptual y llevarla de una mejor manera, estableciendo una conexión con la clase anterior.

De manera que, se comenzó con la actividad propuesta que generó en los estudiantes una alta expectativa ya que para la realización del ejercicio se utilizó como recurso los globos; al ser un material que regularmente no se utilizan en las clases, estos captan su atención, resultan innovadores, y ayudan a justificar lo teórico, ya que Bandura plantea que, en el proceso de construcción de la conducta, para que un aprendizaje sea asimilado, este debe contener algún condicional que capte la atención del imitador. La actividad misma pretende que sean imitados algunos movimientos que involucran los segmentos corporales, y que finalmente se interiorice la idea que tiene el niño sobre su cuerpo, sobre sus partes y sobre lo que puede hacer o no con ellas.

Así que concretando con la teoría de Bandura los globos permiten que este proceso sea mucho más notorio para el grupo. En atención a este factor, se toma la decisión de que, para posteriores sesiones, la actividad debe contener algo innovador ya sea en su composición como en los recursos utilizados para esta, de manera que se logre captar la atención del estudiante.

Ahora bien, habiendo hecha esta reflexión, se continuó con el proceso de implementación de la sesión, la gran mayoría de estudiantes estuvieron en disposición de realizar la actividad, que consistía fundamentalmente en el manejo del globo con las diferentes partes del cuerpo, con el objetivo de ir articulando diferentes movimientos y retos, que a manera progresiva generaran mucha más dificultad motora. El clima que se evidenció en la actividad fue bueno, sin embargo, se propiciaron algunos conflictos nuevamente por casos de comunicación poco asertiva, y falta de autocontrol corporal, en contraste comportamientos como el aislamiento social y la impulsividad disminuyeron, esto dado gracias al trabajo mediante parejas que ocupó buena parte de la sesión, ya que al haber un compañerismo constante, se compartían ciertos intereses relacionados a los objetivos de la actividad y la pareja se convierte en alguien importante para el otro, trabajando para un bien común, como resultado se logra una cohesión donde la concentración del grupo está en el trabajo mismo.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos de la sesión, al momento de realizar la autoevaluación, se destacan las siguientes situaciones encontradas: En primer lugar se cuestiona a los estudiantes sobre cual creían era el objetivo de la actividad realizada, algunos manifiestan que la idea era la competitividad, otros la diversión y finalmente un grupo de estudiantes manifestó que la idea era manejar los globos con las partes del cuerpo, a partir de esta última interpretación se realizó por parte del docente una reflexión más profunda sobre la relación cuerpo, partes y movimientos junto al concepto explicado al inicio de la sesión, el esquema

corporal, se les explicó entonces a los estudiantes la importancia de entender nuestros movimientos y nuestras limitaciones como un proceso de aceptación corporal, que sin embargo podemos ir mejorando constantemente, para atenuar más este proceso se les realizó la pregunta ¿cómo me sentí al no lograr ejecutar correctamente algunas acciones de la clase?, algunos estudiantes manifiestan la dificultad que les generó la actividad, otros expresan algún tipo de frustración hacia sí mismos y después hacia la pareja con la que trabajaron, y por último otro grupo relacionó una mejoría conforme fue avanzando la sesión.

A partir de los testimonios encontrados se les expresa a los estudiantes que cada uno haga una reflexión sobre la actividad en tres puntos: ¿qué pude hacer satisfactoriamente con mi cuerpo?, ¿qué debo mejorar? y por último ¿qué limitaciones tengo? Estos tres indicadores se proponen como un refuerzo cognitivo posibilitándole al estudiante que de manera autónoma efectúe el proceso de auto confrontación y aceptación corporal; facilitándole así la capacidad para juzgar sus propios logros y perspectivas internas resultantes de la sesión, finalmente se cierra la retroalimentación proporcionándole a los niños el material con el que se trabajó para que de manera libre realicen esta reflexión en sus casas. Ahora bien, los comportamientos obtenidos de la sesión fueron consignados en la rejilla (ver apéndice B) y posteriormente fueron condensados de la siguiente manera.

Como cierre de la primera unidad: autoconocimiento corporal, se realizó la tercera sesión, cuya temática iba trazada a la confianza corporal mejorada a través del manejo del equilibrio; para dicho fin, se usó la disciplina del Acrosport, primero como principio innovador de la sesión según lo decidido en relación a mantener la atención en los participantes y segundo como una modalidad deportiva basada en la cooperación para realizar figuras y pirámides corporales. En todo momento se exigía la habilidad de mantener el cuerpo en posición estática y

erguida gracias a los movimientos compensatorios que se implicaban en la ejecución de cada figura, factor que finalmente propiciaba el equilibrio.

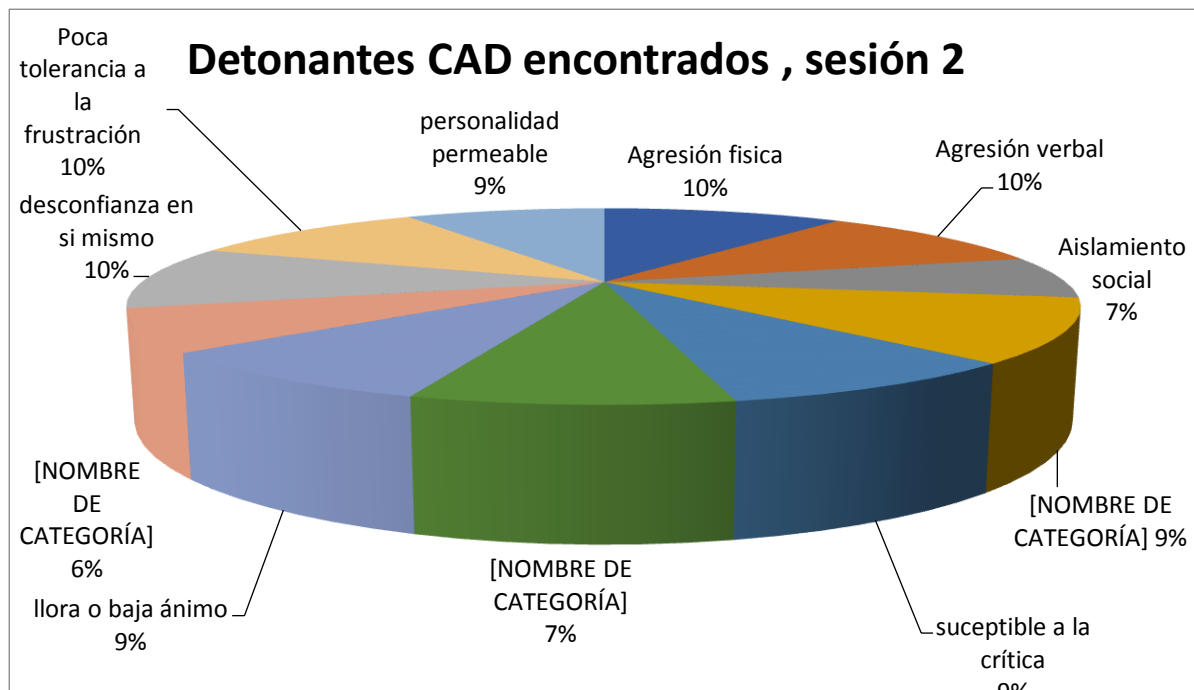


Figura 5. Información sesión No.2 Elaboración propia.

Para esta sesión el estilo de enseñanza usado fue la resolución de problemas, estilo que a priori determina una implicancia cognitiva del estudiante, mediante la cual el niño observa y opera por medio de la experimentación para entender y desenmarañar el "cómo" de lo que hace. De manera que, en esta sesión el estudiante tenía que observar la figura planteada y resolver primero cognitiva y después corporalmente como la realizaba y en correspondencia a esto mediante la experiencia que iba adquiriendo durante la sesión mejoraba su equilibrio. De la misma manera este proceso fue complementado con la modificabilidad estructural cognitiva (MEC) que permitió guiar la sesión, para que los elementos teóricos como el equilibrio, la confianza corporal, fueran llevados a la ejecución; modificando mediante un proceso de adaptación las estructuras de pensamiento en los estudiantes; las cuales estaban caracterizadas por la desconfianza y el miedo, que como consecuencia impedían que en un principio logaran

ejecutar las actividades. Acá se buscaba modificar la autopercepción que el estudiante tenía y proporcionarle un fuerte optimismo sobre sus posibilidades de cambio y mejora.

Entrando en materia dentro del desenvolvimiento de la clase, al explicar la misma, los estudiantes tienen ya una correcta disposición, además para la gran mayoría de ellos, el Acrosport era algo nuevo, factor que capta el interés y los motiva constantemente durante la sesión. Como era de esperarse a la hora de ejecutar las figuras, las caídas en la colchonetas son constantes, el equilibrio no es el mejor en mucho de los participantes, sin embargo el factor competencia entre ellos donde observan que otros pueden hacer las figuras correctamente, los motiva; la desconfianza que se veía en algunos comienza a dejarse atrás, sumado a esto fue muy importante el constante seguimiento y motivación del docente a cada uno de los grupos de trabajo, ya que los estudiantes tenían constantes preguntas de como ejecutar mejor los ejercicios propuestos, el ir resolviendo estos interrogantes junto con ellos propició que se logaran hacer figuras de mayor dificultad aumentando el nivel de la sesión. Lo cual es un claro indicio de la mejoría en la autoconfianza corporal, objetivo clave de la sesión de trabajo.

Por otra parte, dentro de los comportamientos encontrados durante la clase (ver apéndice B) se evidencia un descenso en la agresividad, mejora la comunicación asertiva, e igualmente disminuyen los casos de aislamiento social; el grupo está mejorando sus relaciones, esto en gran parte se dio por el trabajo grupal de la sesión, donde se formaron nuevos equipos de trabajo con compañeros que normalmente no se relacionaban. Vale la pena aludir también a una especial mejora en los comportamientos de baja confianza en sí mismo y tolerancia a la frustración, que fueron progresivamente mejorados al transcurrir la sesión, quedó en evidencia la respuesta “profe yo puedo” que muchos estudiantes manifestaron con convicción.

Para finalizar, al momento de hacer la autoevaluación correspondiente, se planteó ¿siento más confianza en mí, como en mis compañeros al momento de ejecutar las actividades?, dentro de las respuestas encontramos claras afirmaciones con respecto al sentirse mucho más confiados mediante contestaciones como: “creíamos que no íbamos a poder hacer eso”, determinando que al comienzo de la sesión veían muy complejas las figuras planteadas pero conforme transcurrió la misma fue más fácil hacerlas, ya que se aprendían de las experiencias previas, pero también muchos recibieron ayuda de otros compañeros, estos son algunos indicios de una posible autoconstrucción motriz durante esta unidad. Ahora bien, los comportamientos CAD encontrados en la tercera sesión quedan condensados en la Figura 6.

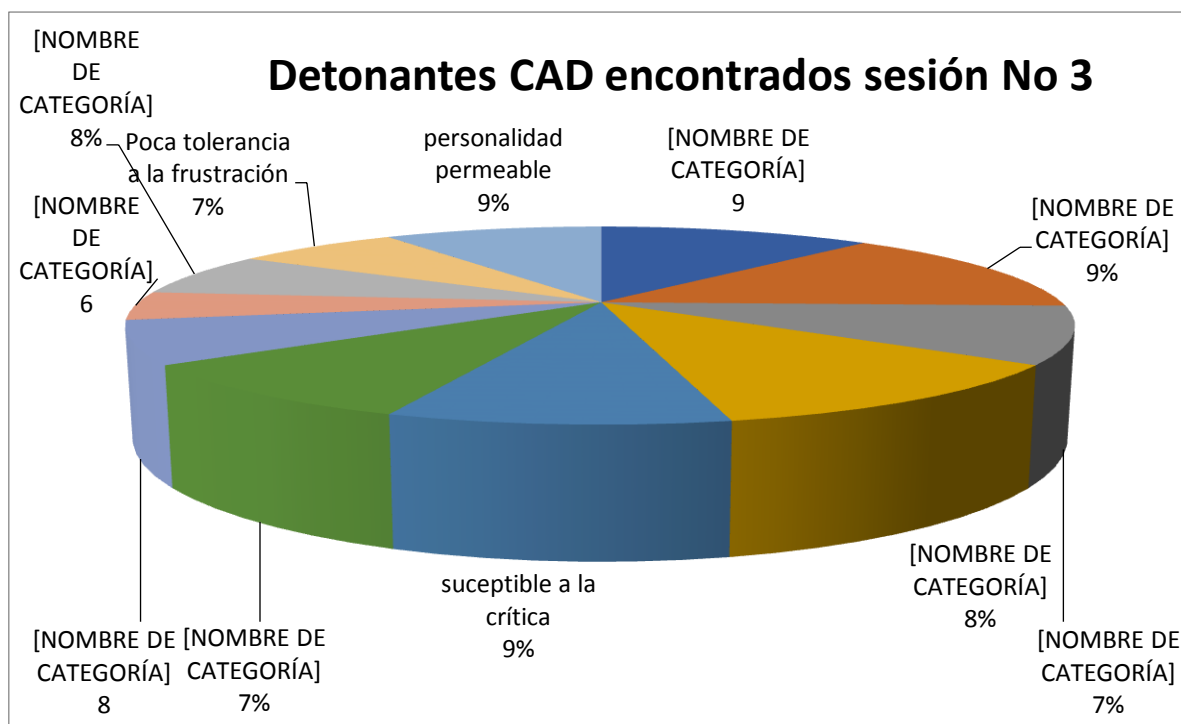


Figura 6. Información Sesión No.3 Elaboración propia

Análisis de la segunda Unidad: Atención a mi corporeidad

Con esta cuarta sesión se abre paso a la segunda unidad del proyecto “atención de mi corporeidad”, el trabajo realizado tuvo un especial enfoque en los estímulos tanto internos como

externos, para así comprobar cómo actuaban los estudiantes ante determinadas situaciones motrices. En correspondencia a esta temática, como estímulo y además como elemento innovador que captara la atención de los estudiantes, se utilizó el ritmo, para generar en ellos un flujo controlado y medido de sus movimientos que le propiciarían finalmente la prudencia corporal.

Para el desarrollo de esta clase, y durante esta segunda unidad, se utilizó nuevamente el estilo descubrimiento guiado, buscando una respuesta cognitiva del estudiante; en esta sesión particularmente se les iba guiado mediante el ritmo para que, de forma equivalente, fueran respondiendo a este estímulo con su cuerpo, lo importante aquí era colocar al estudiante ante situaciones motrices concretas en donde por medio del ritmo los procesos mentales se vieran reflejados en las prácticas mismas y no solo en los aspectos teóricos”.

Entrando en materia, durante el desarrollo de la sesión, se confirmó que el grupo estaba alcanzando un mejor autocontrol corporal, aspecto de la primera unidad de implementación, esto evidenciado no solo en el uso del cuerpo para las actividades, sino que además en la disminución de comportamientos de violencia física e inquietud motora, (ver apéndice B), un factor considerable para que el desarrollo de esta clase se diera en mejores condiciones.

En relación con las intencionalidades de la sesión, se evidencia un trabajo óptimo del ritmo en relación con el control del cuerpo, si bien en un principio para algunos se dificultó el conseguir un flujo adecuado de los diferentes segmentos corporales, la constante aplicación del ejercicio les permitía ir adquiriendo una mejor dinámica, se iban desenvolviendo más fácilmente adquiriendo reflexión sobre cuál era el momento exacto en el que tenían que moverse ; sin embargo este proceso no fue fácil, se necesitó de varias correcciones y aplicaciones del ejercicio

de manera que todo el grupo coordinara, a fin de cuentas para que el trabajo fuera armónico se requería de la totalidad del grupo.

Desde este punto, en relación con la MEC, fue necesaria la utilización de la auto plasticidad, siendo este el elemento que permitía a los estudiantes acomodarse de manera autónoma a las situaciones específicas que derivaban del ritmo, el cual era de carácter cambiante y de alguna manera tomaba por sorpresa al niño; entonces el proceso de modificación se lograba mediante el entrenamiento y la repetición constante del circuito: cerebro-cuerpo-acción; la repetición del encendido de cualquier circuito, hacía que las estructuras psicomotoras que lo forman se hagan más eficaces y aumenten sus conexiones para reforzar el circuito, o también conectar con otros nuevos circuitos, en este caso con otra variación del ritmo.

La respuesta por parte de los estudiantes ante este proceso fue buena, el grupo entendió que finalmente, si el resto no lograba cumplir con el ejercicio la actividad no iba tener el ritmo que se necesitaba, así que atendían al compañero y le explicaban como hacer mejor el ejercicio. Esto propició que comportamientos que habían tenido un descenso notorio en la sesión anterior como la tolerancia a la frustración y la baja confianza, continuaran con esta tendencia.

Como resultado de las dinámicas establecidas, la cuales eran de carácter grupal, esta vez se generó un encuentro de coevaluación en la parte final de la sesión, donde el grupo se evaluaba entre sus mismos compañeros. Debido a que en la última etapa de la sesión se había conseguido con armonía la dinámica rítmica, la evaluación entre compañeros se llevó en buenos términos, sin embargo algunos hicieron énfasis en la dificultad que habían tenido algunos integrantes al momento de ejecutar la actividad, esto generó una mínima confrontación donde como docente se les manifestó a modo de reflexión, qué finalmente la actividad había sido exitosa y que era importante apoyar al resto de los compañeros ya que sin la participación de cada uno, no hubiera

sido posible lograrla. En la figura 7, se muestra la información en cuanto a comportamientos CAD de esta cuarta sesión.

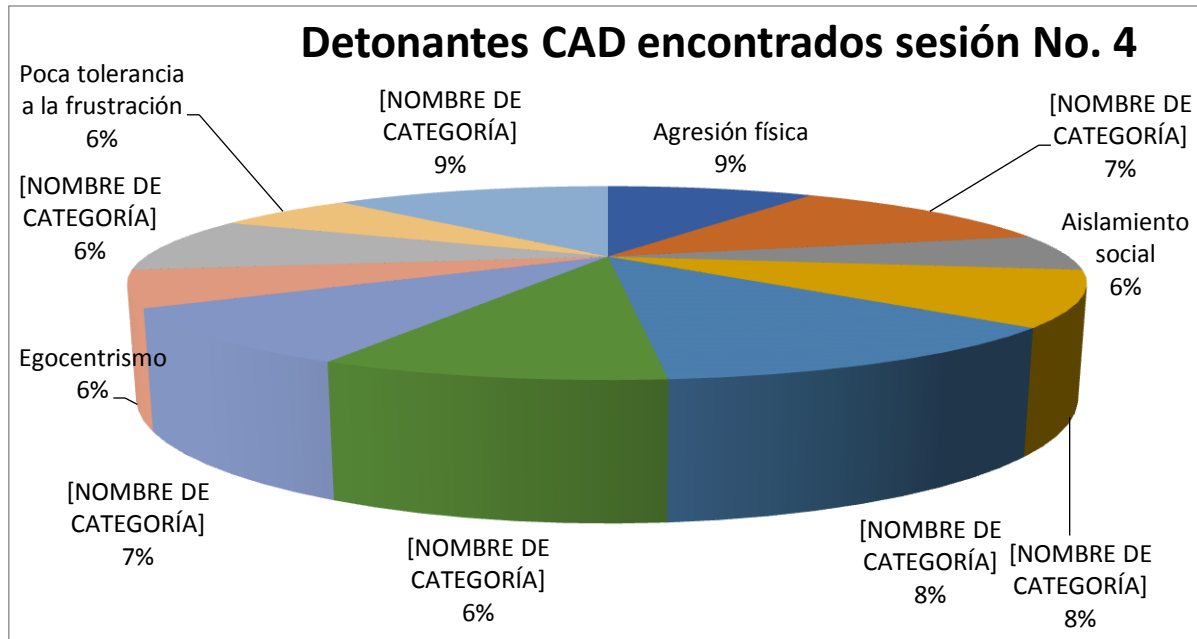


Figura 7. Información Sesión No. 4 Elaboración propia.

Con el firme objetivo de afianzar los conceptos transversales apuntados en la unidad dos” atención a mi corporeidad”, la quinta sesión atendió a desarrollar e identificar la expresión corporal asertiva por medio del desarrollo motriz exteroceptivo, para dicho fin, en la clase se hacían presentes situaciones de interacción cuerpo -entorno, a través de estímulos sonoros que propiciaban finalmente la interacción y comunicación entre los estudiantes.

En cuanto a la MEC se realizó un proceso de mediación entre los estímulos sonoros y el estudiante; en el que en primer lugar se identificó a aquellos participantes que tenían una mayor dificultad en la ejecución, determinando los elementos que le impedían desenvolverse de manera más competente a fin de modificar el funcionamiento negativo de este; y segundo se le transmitió de manera más consistente la información para que así lograra asimilar el conocimiento de una manera mucho más personal y significativa, relacionando así los estímulos

externos con sus habilidades corporales y como resultado de esta experiencia, creara estructuras cognitivas y motrices nuevas, necesarias para desenvolverse y responder de forma más adecuada a las demandas de la actividad.

Cabe mencionar que, se realiza también una fase de retroalimentación por parte del docente en relación a lo planteado desde la teoría práctica cognitiva, el paso de la fase de interpretación teórica a una de reflexión práctica, referente a las situaciones que se les presentan a los estudiantes. Para esto se explicó en principio el concepto de desarrollo exteroceptivo, de manera que, los estudiantes logran ser conscientes de que en la sesión se iba a hacer uso de dicho proceso.

De ahí que en la intervención docente se utilizara mayormente el descubrimiento guiado, desde el cual se apuntó a retroalimentar y generar en el estudiante una comprensión referente a lo que se estaba realizando durante la clase, esto mediante el uso del diálogo al interior de la sesión y de las actividades específicas, con recomendaciones y aclaraciones referentes al tema, en este caso identificar los procesos de expresión corporal de manera asertiva, que permitieran a los participantes responder cognitivamente a los ejercicios propuesto donde se iba guiando al estudiante para que se relacionara y expresara correctamente con sus compañeros y con su entorno, mejorando así su interacción social.

Entrando en materia, durante el desarrollo de la clase, se utilizaron diferentes rondas y melodías puestas en escena de manera que ejercieran experiencias de disfrute en los estudiantes, factor primordial desde esta unidad, ya que en la teoría social cognoscitiva este proceso es fundamental para la socialización de comportamientos. Debido al factor mencionado la respuesta de los estudiantes es de motivación total referente a lo propuesto, se logra una ambiente diversión, muy ameno para la comunicación asertiva entre los participantes. Desde este punto se

comienza a hacer más notoria, la disminución de detonantes CAD, aunque algunos comportamientos se siguen presentando, ya no se hacen con la misma continuidad de sesiones anteriores, esto puede ser un indicio de avances en la disminución de conductas que pueden llevar a lo autodestructivo (ver apéndice B).

Para finalizar esta sesión a modo de coevaluación, se tocaron puntos clave en cuanto a los alcances de la unidad, por una parte se plantea a los estudiantes reflexiones por lo logrado durante el transcurso de las dos unidades, planteando la siguiente pregunta general: ¿a lo largo de todas las clases efectuadas siento que he mejorado mis habilidades físicas y mi relación con los compañeros?, la respuesta del grupo a esta interrogante fue en principio cruda ya que muchos sentían timidez de explicar que se habían relacionado mejor con otros, pero en efecto cuando se efectuó la primera respuesta, los demás se animaron a compartir sus experiencias, al final el consenso fue satisfactorio, incluso algunos mencionaron que sentían más destreza para el deporte y la educación física, de la misma manera indicaron que al principio de las clases la relación social entre ellos no era la mejor con afirmaciones como: “Al principio no me la llevaba con algunos” cuya interpretación manifiesta la idea de que en la clase de educación física se ha atenuado en un ambiente de trabajo grupal más óptimo. Finalizada la sesión los comportamientos CAD presentaron las siguientes variaciones (ver figura 8).

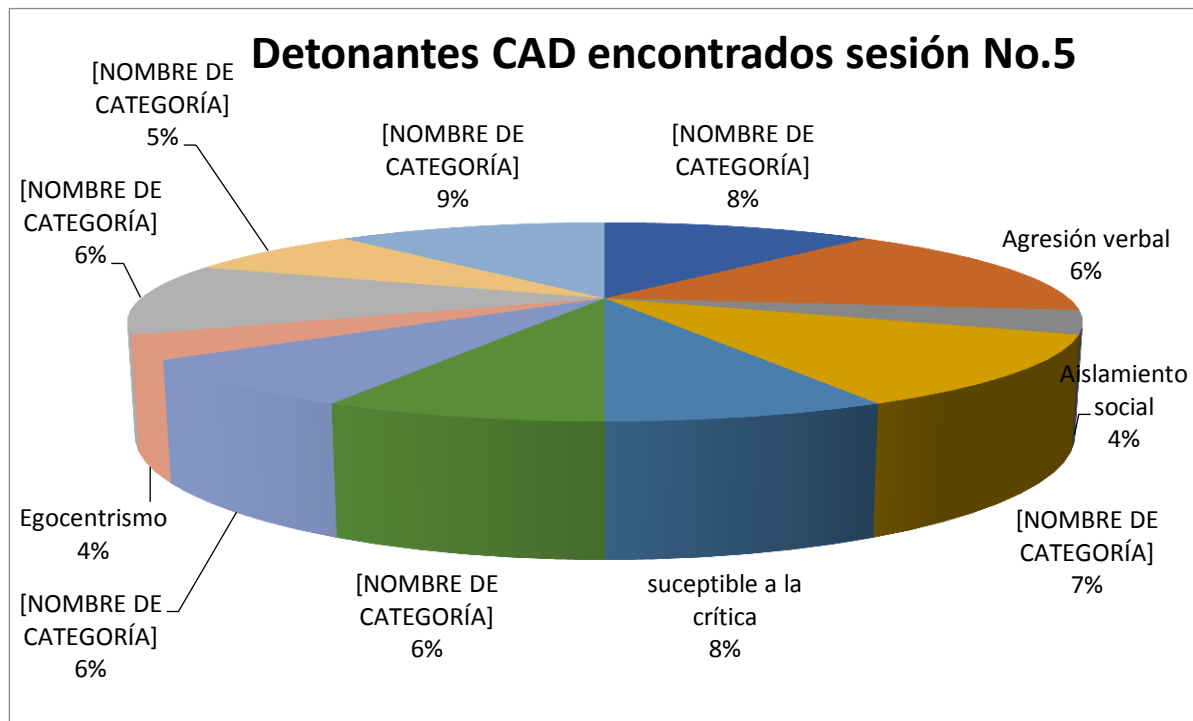


Figura 8. Información Sesión No.5 Elaboración propia

Análisis de la Unidad tres: Retención corporal

Con miras a cumplir los ejes planteados por el PCP en el diseño de implementación y siendo ya culminadas las dos primeras fases del programa establecido, se pone en marcha entonces la tercera y última unidad: “retención corporal “. En correspondencia con dicha organización, se parte con la sexta sesión de clases, cuya temática abarcaba la tolerancia a la frustración motriz.

Para ello fue importante partir desde el papel de la MEC, que conforme al desarrollo cognitivo permitió materializar la implementación, en esta sesión dicho proceso se evidenció en la aplicación de los procesos psicológicos básicos en la ejecución de una tarea concreta, donde los dos hemisferios del cerebro tenían que trabajar de manera coordinada y sincronizada para poder alcanzar la misma meta. La expresión en la práctica de la capacidad de realizar una tarea

con una parte del cuerpo sobre la cual no se tiene un dominio avanzado implica que en el estudiante se activaran áreas cerebrales específicas que intervienen ambos hemisferios para su consecución, de manera que estas tuvieron ciertas aproximaciones siendo puestas a prueba desde la lateralidad.

En efecto a esta sesión le correspondió poner en evidencia el predominio motor de los estudiantes y desde ahí generar tensiones que propiciaran a cambiarlo, para dicho fin se usó la lateralidad como el elemento que desde la psicomotricidad permite a los estudiantes desarrollar el lado no dominante de su cuerpo. Para atenuar esta premisa se predisponía al estudiante a situaciones problema que le generaban tensión y que posteriormente tenían que ser resueltas, así que en atención a ello se usó la resolución de problemas como el estilo que guiaba y complementaba la práctica. Conforme a ello, la sesión fue llevada a cabo identificando en su parte inicial la dificultad para los estudiantes a la hora de ejecutar los correspondientes ejercicios, cuestión que permitió evidenciar el nivel de tolerancia motriz que poseían los educandos al enfrentarse a situaciones problemas, donde al tener que usar el lado no dominante de su cuerpo, percibían que este no respondía de la forma a la que estaban acostumbrados, esto evidenciaba la capacidad que tenían los estudiantes para resistir, aceptar y en especial lograr sobresalir cuando en principio no podían alcanzar el objetivo deseado.

Por consiguiente, este factor desencadenó que al inicio sobresalieran varios comportamientos, como la frustración, el desánimo y en algunos casos el desistir de la actividad. Para atender y controlar esta situación conforme al progreso y al no estancamiento de la clase, fue sumamente importante el acompañamiento docente que constantemente iba identificando las debilidades e iba impulsando a los estudiantes para que no se dieran por vencidos transmitiendo la motivación necesaria para empatizar con ellos. Por ello, a pesar que se detectaron dichos

comportamientos, en contraste con sesiones anteriores, los mismos no tenían una alta proporción (ver apéndice B).

Sin embargo, hubo dos estudiantes que respondieron de manera negativa a algunas de las actividades dada la dificultad que estas les generaban, desde estas perspectivas y en contraste con sesiones anteriores donde la participación de estos era alta, se pudo determinar que dichos estudiantes respondían a una situación de manera positiva solo cuando lograban hacerla correctamente, pero al sentir una exigencia mucho mayor y tras varios intentos de no lograrla manifestaban inconformidad y un cambio de ánimo, sumado a esto existía también la presión de sus propios compañeros y el deseo de intentar quedar bien con ellos, factor que los hacía desistir por miedo a no lograr un buen desempeño en la misma.

Estos dos casos particulares fueron atendidos desde la correspondiente autoevaluación, que resultó ser un proceso enriquecedor para la reflexión de las situaciones de frustración que se habían evidenciado durante la clase, ya que conforme a los testimonios expuestos por otros compañeros que manifestaron también la dificultad para ejecutar las actividades, pero que sin embargo a pesar de ello no desistían de hacerlas, se iba generando una retroalimentación con los dos estudiantes frustrados, recalcándoles que lo importante de la actividad era el esfuerzo ya que la mayoría se equivocaba al momento de ejecutarlas, pero todo era parte de un proceso que se iba alcanzando progresivamente, desde acá se les hizo una explicación correspondiente al proyecto, transmitiendo lo positivo de empeñarse y vincularse con la tarea iniciada, además que tener tolerancia a la frustración es una actitud fundamental para la vida en sociedad, dado que siempre estaremos expuestos a situaciones y obstáculos de alta presión, donde debemos aprender a responder de manera acertada, evitando comportamientos que empeoren la situación, así mismo

esta reflexión sirvió como una oportunidad para dar un papel protagónico al estudiante al momento de evaluar su propio esfuerzo y sus condiciones durante la sesión.

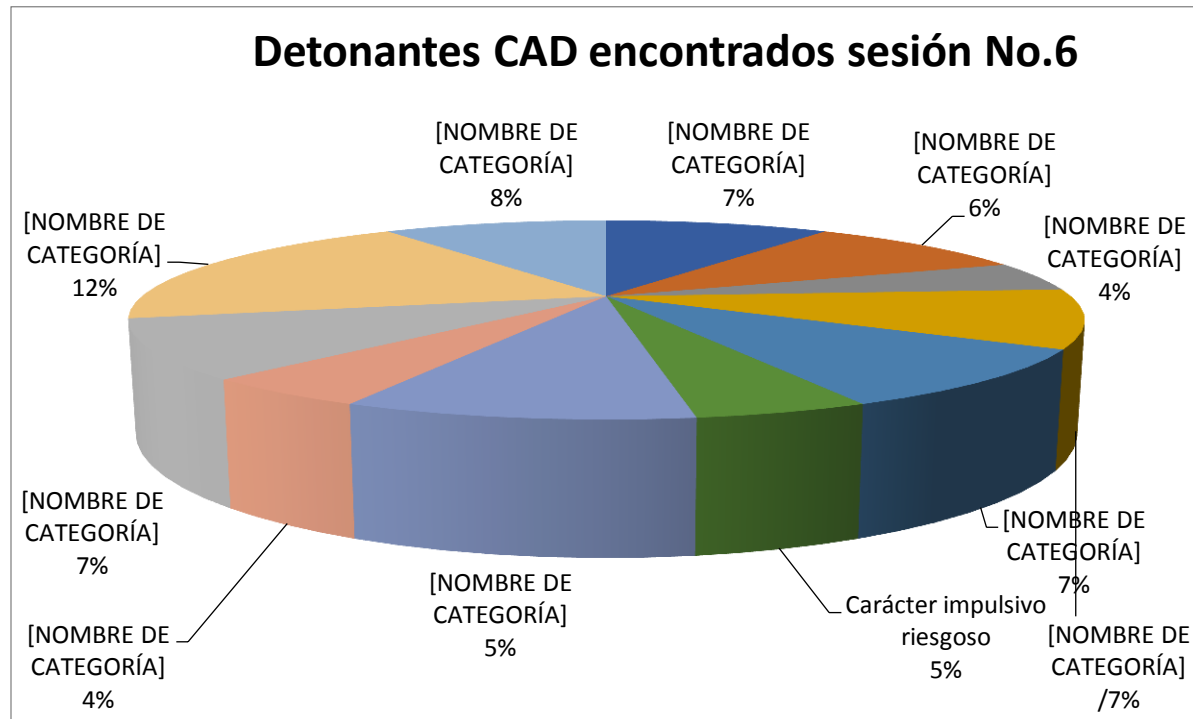


Figura 9. Información Sesión No.6 Elaboración propia.

A partir de la retroalimentación hecha sobre el concepto de la lateralidad, se abre paso entonces a la séptima sesión de implementación, esta fue elaborada como una clase de continuación desde los conceptos previamente abordados; la diferencia radicó en el uso de la lateralidad no para generar tolerancia a tensiones en los estudiantes, si no que en cambio se pretendió usar el concepto para la resolución de problemas motrices, creando situaciones de desafío individual, que el estudiante solucionaba con el uso correcto de su lateralidad.

En concordancia, para guiar la práctica se usó como estilo preferente, al descubrimiento guiado, de esta manera en la medida que el estudiante se localizaba frente a la actividad, encontraba los elementos dados por el docente para comprender la situación que la actividad describía, además disponía de un sistema de pautas que mediante indicaciones le

permitían tomar una postura y reaccionar de manera inmediata. Principalmente la actividad demandaba una respuesta, pero esta era transmitida de forma lúdica, acá era importante que el estudiante se divirtiera, caso contrario a la sesión anterior donde este sometía un estrés particular; aquí principalmente se buscaba que el sujeto realizara una acción de manera apropiada con la cual lograba un objetivo claramente concebido, este era el coger un pañuelo antes que el compañero, sin embargo, este objetivo era progresivo y se iba logrando mediante diferentes comandos y variaciones, donde finalmente solucionaba la situación.

En respuesta a lo planteado, en un primer acercamiento con la actividad, los estudiantes se sienten bastante inquietos ya que al igual que en sesiones anteriores, la disposición del ambiente de aprendizaje le generaba curiosidad y expectativas, sin embargo este comportamiento no sobrepasa a una excesiva inquietud motora, ya que no es perjudicial para la misma en la medida que no dispersa a los participantes; en su lugar se vivencia un predisposición alta a la actividad ya que con el primer comando se capta el orden y la atención del grupo, sin embargo fue necesario ejemplificar la actividad haciendo demostraciones de la misma, esto para que fuera de más fácil comprensión para los estudiantes; durante los ejemplos se vivencian ciertas confusiones, que van siendo gradualmente resueltas, pero fueron necesarios varios ejemplos para que se comprendiera totalmente, hechos los ejemplos se inicia con la actividad, desde aquí se puede observar que el grupo continua teniendo actitudes altamente competitivas y de juzgamiento a sus compañeros en cuanto a qué tan bien realizan un ejercicio, este comportamiento hace que aunque la actividad sea divertida como en principio se buscaba, los estudiantes sientan una presión externa por parte de sus pares, como también sucedió en clases anteriores, cabe aclarar que esta vez fue mucho más baja, a partir de aquí surge algo curioso porque pese a que la competitividad disminuye el disfrute lúdico de la sesión, hace que el

estudiante tenga un rendimiento superior, es decir se observa un mejoramiento en los movimientos, en la concentración a los comandos y el tiempo de reacción para la solución de problemas, parece que la idea del querer superar al compañero por la presión de los demás lo motiva a esforzarse.

Haciendo un análisis más reflexivo, contrastándolo con los trabajos realizados, parece ser que la influencia de la sesión anterior que fue de un carácter altamente competitivo, repercute en esta, ya que como sucedió antes los estudiantes tienen un deseo de ganar y quedar bien frente a los otros. Esta situación permitió por una parte un desenvolvimiento más fuerte a la hora de resolver los problemas que disponía la actividad, los estudiantes logran minimizar las debilidades que anteriormente presentaron al ejecutar un patrón de movimiento usando la lateralidad, constantemente se iban cambiando los comandos aumentando el nivel de dificultad y la respuesta de los mismos no decayó.

Aunque casos de desconfianza y desánimo se siguen presentando, lo apremiante aquí fue una constante motivación y participación de la totalidad del grupo, que por ejemplo no genero ningún hecho de aislamiento social, siendo esta la primera sesión en lograrlo. Al parecer los estudiantes con la continuidad de las sesiones, han alcanzado una dinámica de trabajo en grupo que antes no se dilucidaba, este hecho puede deberse a que al enfrentarlos a diferentes situaciones tanto problemáticas como lúdicas, han terminado por aceptar el papel de cada uno de los miembros del grupo y como estos pueden afectar o no su corporeidad.

Para corroborar esto dentro de la actividad se crearon nuevos grupos de trabajo mezclando los compañeros que no habían trabajado juntos, el resultado fue el mismo, no hubo aislamiento entre los estudiantes. Esta situación permitió que se reforzaran acercamientos a la interpretación frente a la corporeidad del otro, esto como un paso de lo planteado desde la teoría

de Bandura en el proceso de mediación, donde el ser humano se convierte en un procesador activo de información, que valora la relación entre el comportamiento de los demás y sus consecuencias. Al conocer la conducta del otro y no sentirse expuesto ante esta, su respuesta va a ser de carácter dócil, aceptando en su medio social los comportamientos del otro. El fruto de todo este proceso de construcción de la conducta durante las seis sesiones anteriores en las que se confrontaron continuamente los comportamientos propios con los de los demás, produjo cierto grado de tolerancia entre los estudiantes, sin embargo, es difícil determinar si el trabajo grupal solo se da bajo las condiciones de la clase, o si por el contrario hay miembros del grupo que fuera del aula se siguen evitando o aislando.

En el cierre de la sesión, se dio paso a el correspondiente proceso de autoevaluación, cuyo énfasis iba dirigido desde el docente en exponer la relación existente entre la lateralidad y la resolución de problemas y retroalimentar con las percepciones de cada estudiante de los logros alcanzados, sin embargo dicho proceso queda a medias, ya que por temas de tiempo la docente a cargo del grupo se ve obligada a interrumpir la sesión ya que los estudiantes se disponían a actividades culturales con la institución. Por consiguiente no se logran exponer bien los conceptos y los testimonios que se alcanzaron a escuchar por parte de los estudiantes lejos de establecer una relación, se refieren más a el disfrute de la actividad, en donde los términos comunes fueron competencia y ganar, lo que obviamente difiere con lo que se pretendía y por ende no fue posible un cierre adecuado del espacio.

Con miras a afianzar la totalidad del proyecto, se abrió paso entonces a la octava y última sesión de trabajo, con la que se cierra finalmente la unidad tres “retención corporal”, proceso llevado a cabo mediante una clase destinada al manejo de la orientación espacial, como un componente que, desde la psicomotricidad, permite una reflexión en torno al sujeto y su relación

espacial con otros y con su propio cuerpo. A partir de esta reflexión, se pretendía que cada estudiante tomara y reflejara una postura en cuanto a cómo se sentía y como actuaba frente a los demás, esto para develar los alcances obtenidos por la unidad, es decir como finalmente proyectaban su conducta hacia los demás.

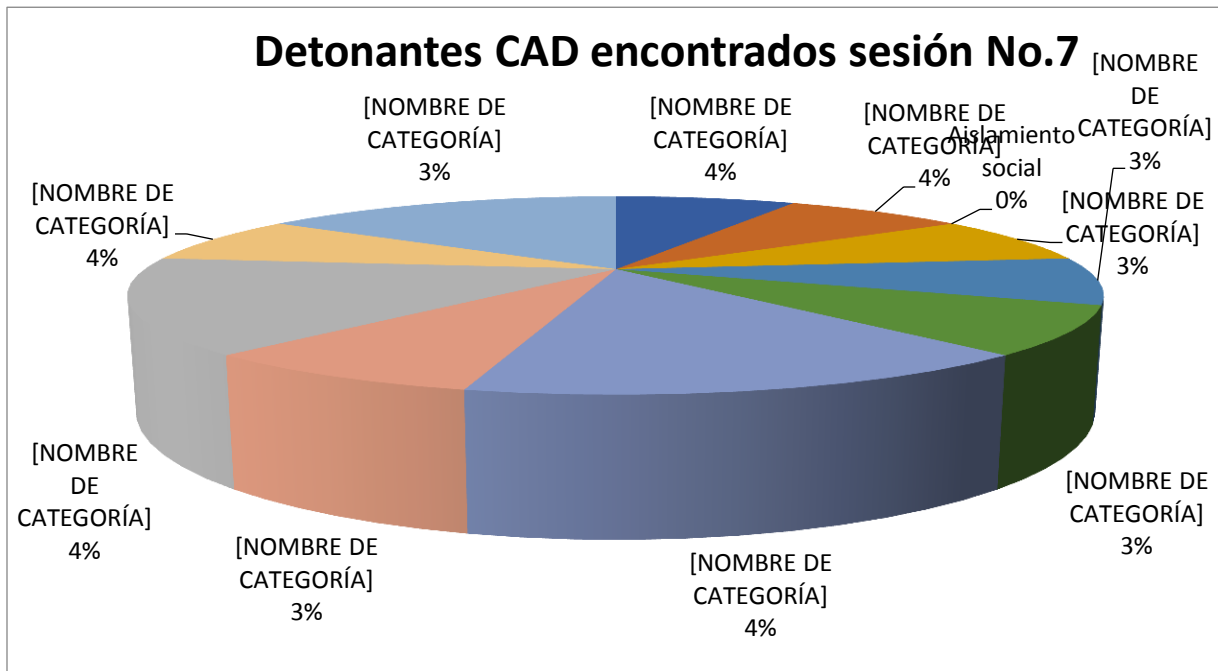


Figura 10. Información Sesión No.7 Elaboración propia.

Para atenuar este propósito, la práctica es acompañada del descubrimiento guiado con el que se buscaba de manera similar que, en sesiones anteriores, obtener una mayor respuesta cognitiva por parte del estudiante, en la que de manera autónoma cada uno concebía su aprendizaje e iba analizando el acento mismo de la práctica, elaborándose hipótesis que continuamente confrontaba y comunicaba; para así finalmente llegar a una reflexión sobre lo aprendido.

Para complementar dicho proceso, la sesión comenzó con una explicación sobre el concepto de orientación espacial, seguido de la primera actividad la cual era de carácter muy

lúdico, basada en el juego de triqui, pero hecho con ayuda del cuerpo. Durante esta misma se ve por parte del grupo una motivación y expectativa al trabajo, aunque este factor se vio durante gran mayoría del proyecto, siempre que se dispuso un juego y elementos lúdicos dentro del ambiente de aprendizaje la respuesta del grupo fue buena. Esta particularidad hace reforzar aún más la idea de que las clases deben ser desde un principio dotadas de elementos que capten la atención en los estudiantes, esto facilita el acercamiento de los sujetos a la misma y hace más fácil el manejo de grupo.

Ahora bien, como en la sesión anterior, no hubo casos de aislamiento de los miembros, durante esta actividad en particular se vio al grupo disfrutando de la misma, aunque existieron casos de quejas, y nuevamente el factor competitividad fue sobresaliente. Si bien la actividad fue fructífera, se comenzó a hacer monótona para el grupo por lo que fue disminuyendo la actitud motivacional de los estudiantes; para que esto no repercutiera en la dispersión del grupo, se optó por darla como finalizada y proceder a la siguiente etapa de la sesión, para ello se había solicitado un oclisor por estudiante, la gran mayoría tenía este elemento pero tres personas no recordaron llevarlo, se improvisaron entonces estos oclisores para que finalmente todos logran quedar con los ojos vendados; desde un principio se había calculado que al tener los estudiantes esta condición, se iba a presentar dificultad para el control del grupo dentro de la misma, así que para que esto fuera en lo posible reducido, se contó con la presencia de la docente directora de grupo, quien amablemente brindó su ayuda para manejarlos. Hecho que efectivamente facilitó el desenvolvimiento de la sesión. También se había predispuesto que al ser una actividad que obstruía la visión, los estudiantes se iban a mostrar un poco atemorizados en la ejecución de las indicaciones, un hecho que obviamente iba a aumentar el factor confianza que era evaluado dentro de la rejilla de seguimiento de las la clase (ver apéndice B), así que ante esta situación, se

tomó la decisión de que este factor no fuera evaluado con tanta rigurosidad ya que al ser un elemento tan común por el contenido de la sesión, se vería finalmente aumentado. Se optó entonces por evaluar los casos de estudiantes que efectivamente de modo decisivo desistieran de realizar la actividad o alguna de sus fases.

Particularmente contrario a lo que se pensaba, se presentó un solo caso de desconfianza al inicio de la sesión, lo que fue realmente sorprendente y a su vez curioso; ya que incluso hubo caídas dentro de la misma, desde aquí se hacen dos hipótesis, primero que efectivamente esto sucedió como resultante del proceso llevado a cabo durante el proyecto hacia la cimentación de la autoconstrucción personal y por otra parte que al contar con un refuerzo en la actividad docente atenuado con la directora de grupo, los estudiantes responden positivamente a estas condicionales, así que para corroborar esto durante la sesión se desiste del acompañamiento de la docente, mencionándole que su ayuda ya había sido suficiente; al realizar este proceso, la respuesta del grupo no tuvo variable, la actividad continuó con normalidad demostrando la misma intencionalidad en cuanto a el factor confianza por parte de los estudiantes, esto refuerza entonces la primera hipótesis y hace pensar que realmente si se han alcanzado avances con el grupo.

Posteriormente continua la sesión, encontrando un caso de agresión verbal ya que un estudiante se tropieza de manera involuntaria con el otro y este reacciona negativamente dirigiéndole un insulto, afortunadamente la agresión no pasa más allá de lo verbal, sin tener incluso que intervenir directamente, solo se dio un comando de continuar con la misma , mencionando que había sido una acción sin ninguna intención, el estudiante asimila esto y continua, además que es condicionado por sus compañeros que venían atrás de él ya que si algún miembro se estancaba el resto del grupo no podía avanzar. Sin embargo, pese a que la respuesta

de este no fue negativa, si presentó a partir del hecho ocurrido una caída en su motivación y disposición para la misma.

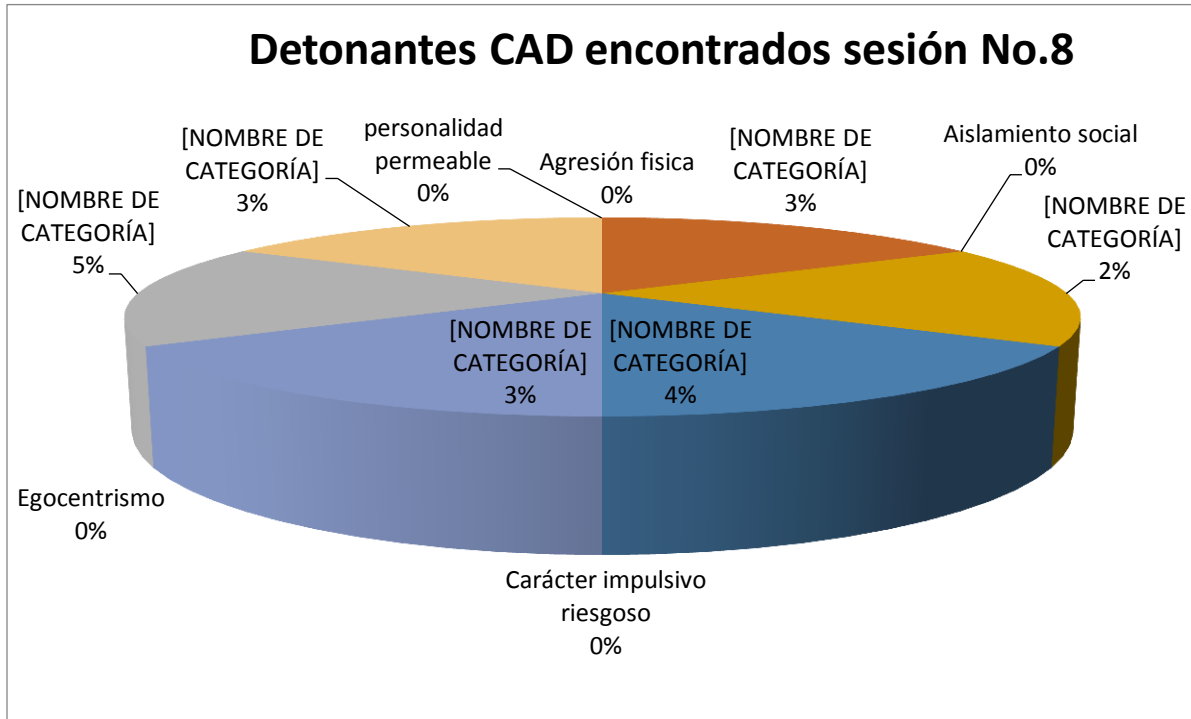


Figura 11. Información Sesión No.8 Elaboración propia

Finalmente termina la actividad propuesta y se pasa a efectuar la correspondiente autoevaluación, esta fase comienza con la explicación de los conceptos extrospección, orientación espacial y su relación con la sesión, desde la cual se invita a los estudiantes a comparar su visión del espacio que los rodeaba antes y después de la oclusión, en cuanto a diferencias, sensaciones corporales y percepciones obtenidas, el principal testimonio encontrado fue la dificultad y miedo de moverse sobre el entorno, como también que desconocían el lugar exacto donde se encontraban; a partir de esas dos concepciones se expresa a los estudiantes que precisamente la extrospección parte de la mirada propia en cuanto a cómo siento yo el espacio

que me rodea, por ende cada uno tiene percepciones diferentes respecto a su ubicación en él. Para concluir, se hace una retroalimentación a través del concepto de conducta y como esta puede afectar el mundo exterior como a sí mismo.

La sesión finaliza con la respectiva explicación y aplicación del Formato de Evaluación final de la autoconstrucción motriz, (ver apéndice K) como última etapa de evaluación de las tres unidades, cuya finalidad fue proporcionar de manera individual los alcances obtenidos por la población. La prueba fue aplicada el 18 de octubre de 2019 contando con la presencia de 33 de los 35 niños que conforman el grupo, los estudiantes restantes tuvieron una aplicación hecha a modo extracurricular, contando así con el total de la población. Fue necesario que el instrumento fuera explicado con rigurosidad exponiendo claramente cada uno de los criterios y sobre todo los indicadores para puntuar, se posibilitó una ronda de preguntas de modo que fueran despejadas todas las interrogantes de los estudiantes, y de esta manera quedara claro el procedimiento, no obstante, durante la aplicación surgieron inquietudes que necesitaron de un acompañamiento por parte del docente. Sin embargo, las dudas expuestas no presentaron mayor dificultad para el grupo.

A continuación, se presentan los resultados arrojados por el instrumento de evaluación final, en relación con la primera unidad: Autoconocimiento corporal, para un mejor entendimiento, los mismos fueron consignados en una gráfica que muestra los porcentajes obtenidos después de la aplicación, en esta unidad en particular parten de un puntaje excelente de quince puntos (figura 12).

Se encuentra representado entonces que más el 83% de los estudiantes (29) logran aprobar la primera unidad, obteniendo entre doce y quince, es decir el 80% de los puntos necesarios para considerar el proceso satisfactorio; según los criterios expuestos, son estudiantes

que lograron alcanzar un reconocimiento de sus emociones y además son conscientes de los movimientos y posturas que utilizan a la hora de efectuar las actividades, siendo estos los dos indicadores (2,7) los más puntuados con cuatro y cinco; de igual manera también logran una acertada confianza corporal al ejecutar actividades pese a su dificultad.

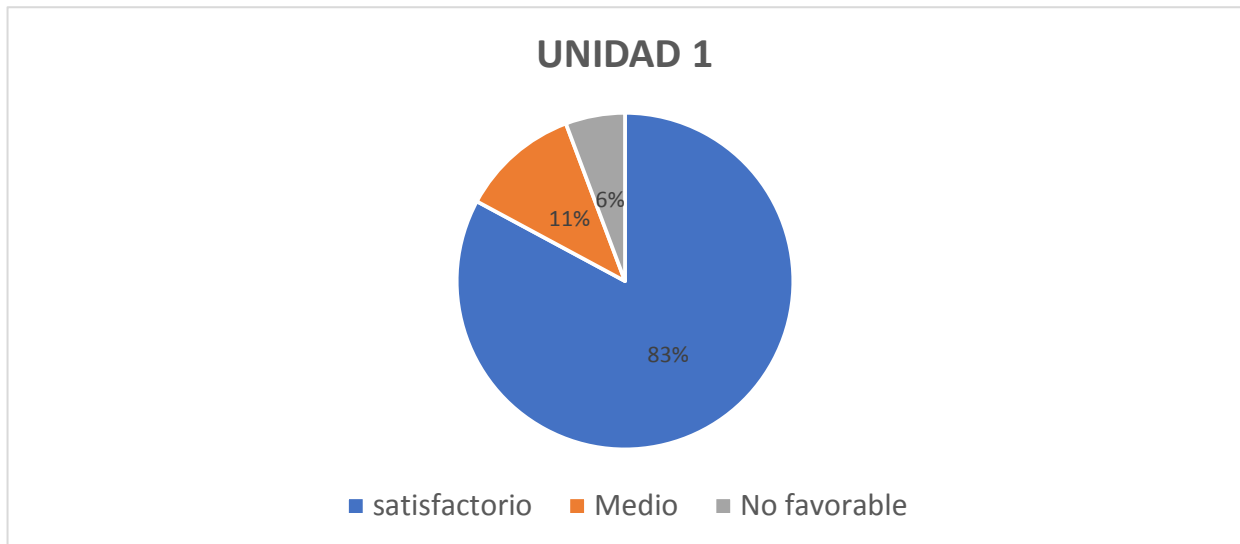


Figura 12. Gráfica de Análisis unidad uno. Elaboración propia

Seguido de ellos se ubican en el nivel medio de aprobación cuatro estudiantes (11%) que efectúan una calificación de tres puntos a los indicadores 7 y 2; sumado a ello el indicador de confianza corporal (8) lo puntúan de manera baja, por lo que quedan establecidos en un nivel proximal o medio en cuanto a los logros obtenidos en la unidad. Pese a esto su nivel es muy cercano, factor que no descarta una intervención acertada en estos.

Por último, aparecen dos estudiantes (16%) que no logran un puntaje favorable en correspondencia con la unidad, alcanzando un margen de cinco en su totalidad, particularmente estos estudiantes presentaron durante las sesiones un bajo ánimo, representado en un autocontrol emocional bajo y susceptibilidad a la crítica, este hallazgo concuerda con el análisis de los

detonantes CAD (ver figura 9) donde estos dos comportamientos tuvieron una tendencia regular manteniéndose en niveles similares desde el inicio al final de las sesiones, comportamientos que finalmente decayeron, pero que se habían normalizado en el grupo. Se prosigue entonces con la evaluación de la unidad dos: atención a mi corporeidad (ver figura 13) que arrojó la siguiente información:

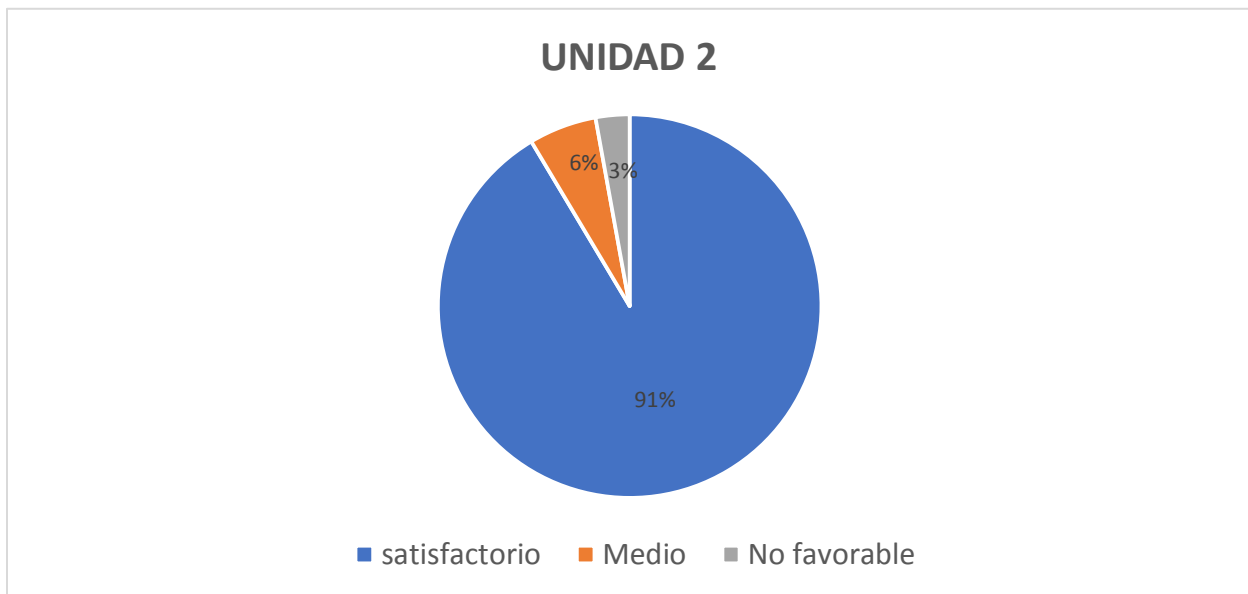


Figura 13. *Gráfica de Análisis unidad dos. Elaboración propia*

El análisis de la gráfica revela que un noventa por ciento del grupo logra obtener un puntaje satisfactorio, donde más de treinta estudiantes obtienen un promedio entre ocho y diez puntos; lo que indica que alcanzan un buen nivel de trabajo grupal con el resto de sus compañeros (indicador 1), de aquí radica en que su comunicación asertiva es buena puesto que este ítem (indicador 4) fue el siguiente en obtener la mayoría de puntaje, dichas situaciones quedan demostradas por la disminución abrupta de groserías y la alta participación del grupo ante el trabajo propuesto, que incluso logró la mitigación del detonante CAD aislamiento social.

Sin embargo, según el indicador nueve (9), el grupo presenta aún falencias en el componente de tolerancia a la frustración, ya que fue puntuado de manera baja, esto explica porque este comportamiento si bien disminuyó, tuvo una constante aparición en todo el proceso, sin que fuera finalmente superado. Desde acá surgen reflexiones en torno al manejo de las actividades que, en muchos de los casos sin intención alguna, resultaron tener un impacto competitivo fuerte, donde obviamente algunos compañeros no tuvieron el desempeño que esperaban, por lo que, al evidenciar que alguno la realiza mejor, optan por desistir de la misma.

Con bastante proximidad aparecen dos estudiantes (6%) en el nivel medio que con una diferencia de un punto no logran entrar a el umbral de aprobación, sin embargo, no se esperaba que fuera por una diferencia tan mínima, por lo que, reflexionando sobre este punto, se comprende que por la proximidad el trabajo realizado por la unidad alcanza resultados satisfactorios. Finalmente aparece un estudiante (3%) en el nivel de no favorable, cuya suma total de puntos dio (5) cinco; siendo el criterio uno (1) el de más baja calificación, seguido del criterio cuatro (4) y nueve (9) con una calificación de solo dos puntos; particularmente durante la implementación, este estudiante tuvo una alta tendencia a problemas de agresión verbal y física, mostrando desinterés por el trabajo grupal. Dicha situación queda demostrada en su poca participación en la sesión de evaluación y en algunas de las actividades que se realizaron durante la ejecución piloto.

Ahora bien, en cuanto al análisis de la unidad tres: retención corporal (ver figura 14) la gráfica arroja una tendencia similar a las anteriores, donde el 86% de los estudiantes (30) logran entrar en los puntajes satisfactorios, siendo el criterio seis(6) , relacionado a la participación activa de la clase el más puntuado, ubicando así a los estudiantes con un alto compromiso a pesar de que algunas de las sesiones no fueron de su agrado, particularmente el

criterio tres (3) relacionado a la frustración vuelve a tener una puntuación alta, esto revela que realmente este detonante CAD si bien disminuyó, tuvo que haber tenido un mayor manejo; reflexionando sobre esto realmente la dificultad estuvo en haberle dado mayor atención a los detonantes más predominantes en la implementación, con lo que a medida que fue avanzando el PCP se invisibilizó este factor, e incluso durante la sexta sesión cuyo tema principal fue ese , se debió haber analizado mejor la situación .

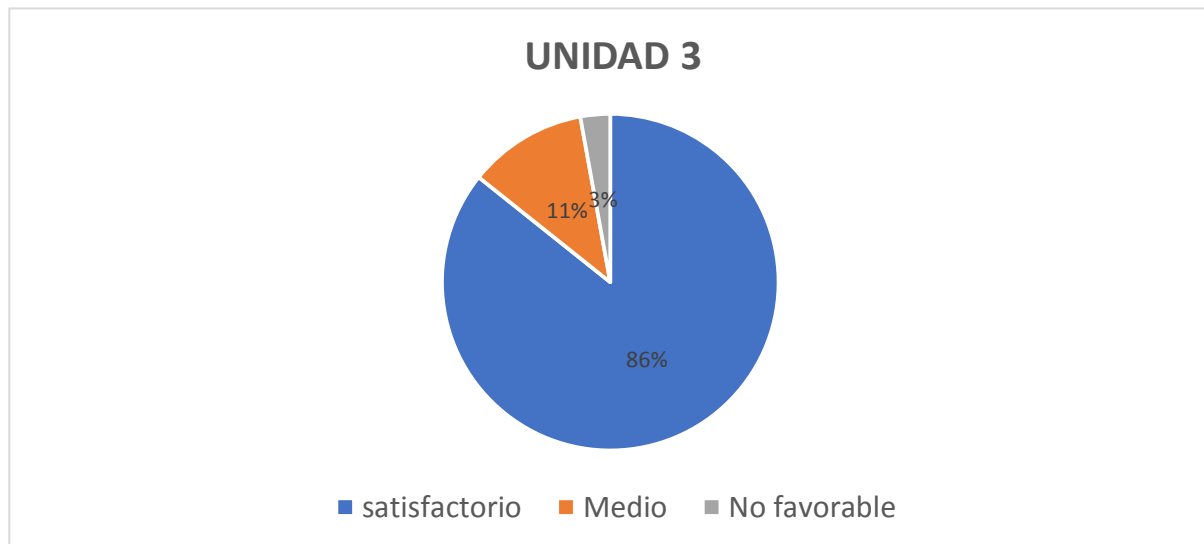


Figura 14. *Gráfica de Análisis unidad tres. Elaboración propia.*

En segundo contraste aparece en el nivel medio, cuatro estudiantes (3%) que según el criterio cinco (5) se considera tiene una alta participación, pero desisten de la misma si esta no es de su atención, así mismo como el primer grupo sufren frustración al no poder realizar cierta actividad. El primer factor se consideró ampliamente en el inicio de las sesiones de trabajo, por lo que continuamente se tuvo la disposición de contar con elementos innovadores para los estudiantes, sin embargo, viendo este condicional, no siempre se logró satisfacer los gustos del grupo. Así mismo el criterio cinco (5) tuvo un bajo puntaje, por lo que desde este ítem se considera que algunos estudiantes tienden a tener una personalidad de carácter permeable, este comportamiento tuvo una tendencia a mantenerse durante gran parte de la implementación.

Finalmente aparece un estudiante (3%), en el nivel no favorable, este no acata las instrucciones dadas al comienzo de la evaluación, y no puntúa los indicadores cinco (5) y seis (6) respectivamente, por lo que obtiene sumatoria solo del indicador tres (3) al que le corresponde un solo punto; analizando la hoja de respuestas se observa que es el estudiante al cual se hizo mención en el análisis de la unidad dos, actúa con desinterés en la aplicación de la prueba, lamentablemente no nos percatamos de esta situación en un momento oportuno y no fue posible indicarle que diligenciara la totalidad del instrumento, por lo que se hace imposible concluir su prueba individual.

Concluidas ya las ocho sesiones de trabajo, se realizó entonces un análisis de las mismas, viendo las distintas variables que surgieron durante todo el proceso de implementación del proyecto, más específicamente dilucidando los datos arrojados por las rejillas de seguimiento de los detonantes CAD y el análisis convencional de los diagramas de tortas, dichas variables fueron condensadas en una gráfica que muestra el comportamiento de las mismas durante cada sesión de trabajo, (ver figura 15) esto como un compendio final que nos permite tener un acercamiento más profundo sobre la posible superación o el mejoramiento de los criterios expuestos, durante la totalidad del proyecto.

El análisis de los datos arrojados por las rejillas de seguimiento, muestra en la gráfica que conforme tuvieron continuidad las sesiones los detonantes CAD tienen una tendencia ligada al descenso; esto se evidencia si se contrastan los niveles obtenidos en las primeras clases junto con las finales, donde por ejemplo encontramos que los detonantes más prominentes fueron la agresividad física y verbal, esta última representada por la comunicación poco asertiva, en un comienzo estos fueron los comportamientos que más casos reportaron y si bien fueron disminuyendo progresivamente, su representación fue siempre la más alta, ambos tuvieron un

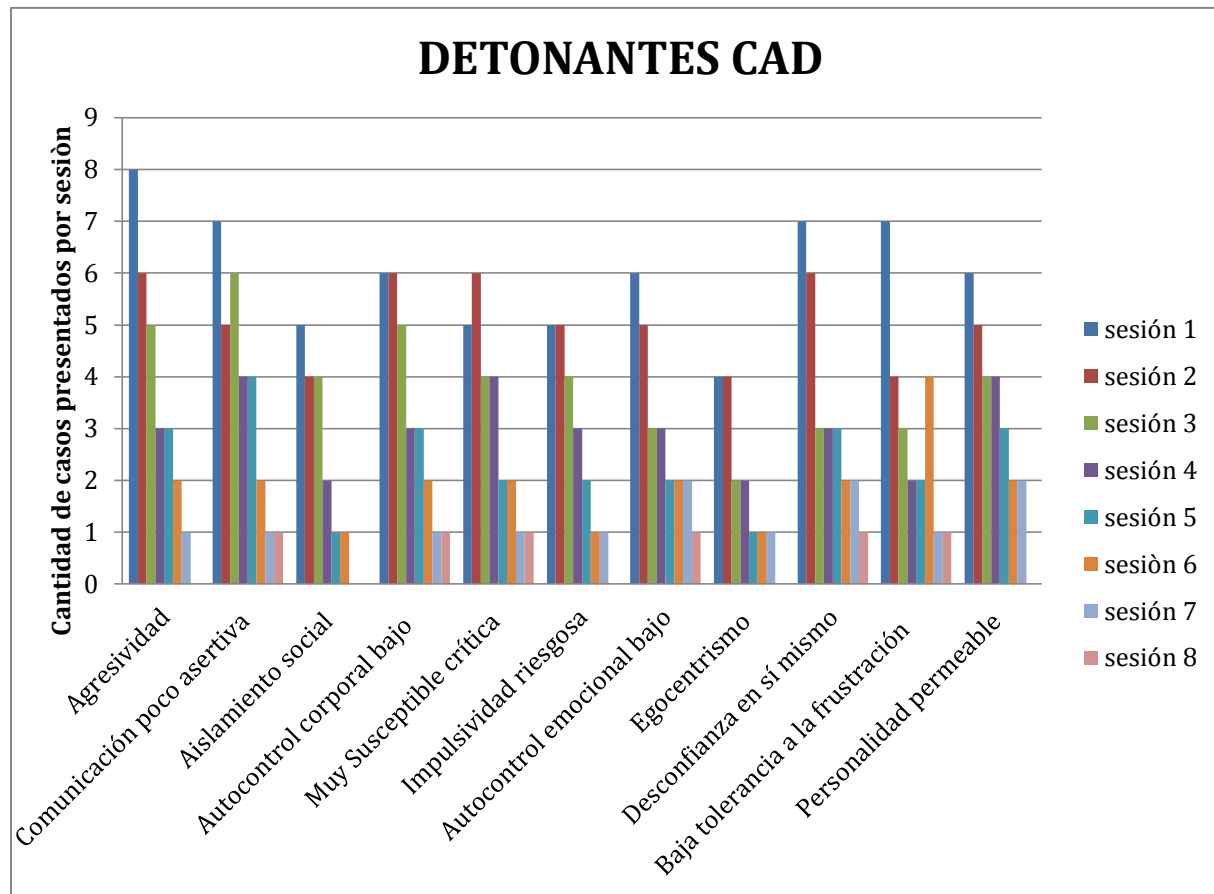


Figura 15. Seguimiento detonantes CAD. Elaboración Propia.

descenso notable hacia la sesión cuatro y cinco, siendo estas sesiones que comprendieron la segunda unidad del proyecto y manejaron un alto contenido lúdico, trabajando estímulos mediante el ritmo y el movimiento, esto hizo que posiblemente se rompiera el hielo entre los compañeros y se atrevieran a manifestar su corporeidad de otra forma utilizando el componente lúdico y el disfrute que generaban este tipo de actividades, a partir de este punto paradigmas de relación social quedan atrás y el grupo alcanza cierto nivel de tolerancia, lo que hace que conductas ligadas a agresiones disminuyan más radicalmente .

Ahora bien, en un segundo nivel aparecen los detonantes CAD como la desconfianza y la tolerancia a la frustración , que particularmente durante las primeras dos sesiones de trabajo

tuvieron un pico alto, revelando cierta inseguridad y desánimo por parte de los estudiantes primero hacia las actividades , después hacia sus compañeros y finalmente con ellos mismos; reflexionando sobre ello el factor confianza con el docente al parecer también tuvo influencia, ya que en estas dos primeras clases el grupo no había compenetrado bien sobre lo que se estaba haciendo , pero cuando se alcanzó cierto grado de dinámica y química con la clase este detonante disminuyó , esto se refleja en la gráfica ya que a partir de la tercera y el comienzo de la segunda unidad bajaron considerablemente hasta casi quedar nulas en el final de la implementación .Sin embargo la tolerancia a la frustración logra un pico en la sesión seis, particularmente esto se debió al tipo de actividad que se implementó , que buscaba precisamente generar conflictos que permitieran la toma de decisiones, por ende con en estos estímulos se iba a generar un clima donde había una mayor probabilidad de que sucedieran este tipo de comportamientos .

Por otra parte, detonantes como autocontrol emocional bajo, susceptibilidad a la crítica, y autocontrol emocional bajo tuvieron comportamientos similares ya que su tendencia, aunque no fue de niveles altos, tampoco fue de niveles bajos, es decir su proceder fue regular, se mantuvieron en una constante sin contar mayores variaciones, aunque esto no invisibiliza que efectivamente si se lograron disminuir los casos presentados no fueron de gravedad, pero son detonantes que se llegaron a normalizar dentro del grupo generando un panorama no asertivo. Finalmente, hacia la unidad tres fueron uno o dos casos presentados en promedio, lo que permite pensar que, si bien hubo un progreso, tal vez se hubieran logrado afianzar mucho más, con un mayor tiempo de trabajo.

Los detonantes CAD como la impulsividad riesgosa, la personalidad permeable y el aislamiento social, fueron los comportamientos que hacia las dos últimas sesiones no presentaron casos, frente a esto, se permite entonces pensar que efectivamente la autoconstrucción de

conductas motrices logró algunos resultados de impacto en el grupo. Analizando las variables de la gráfica, se puede ver que los tres detonantes en la primera unidad eran muy comunes e incluso tenían un alto nivel, descienden entre la sesión tres y cuatro y a partir de la quinta comienzan a tener menor injerencia; para que así finalmente en la octava sesión el grupo no presentara ningún detonante de este tipo. Analizando este factor, los tres comportamientos tienen en común un alto componente social, es decir su estructura y manifestación está determinada por el medio que lo rodea, a partir de esto se logra influirse y finalmente se manifiesta; por consiguiente, desde esta mirada, se permite pensar que, al fortalecer el vínculo social de los estudiantes, logrando así una mejoría en el trabajo grupal, estos tres detonantes también sufrieron un impacto acertado.

La Figura 15 muestra entonces como factor común el descenso de la mayoría de detonantes CAD, lo que a su vez se traduce en una posible cimentación de la autoconstrucción motriz en el grupo, si tomamos esta premisa, dilucidamos que tanto el análisis convencional de cada sesión como su posterior contraste con la gráfica, muestran ciertas mejorías en respecto a un aula que en principio tenía una alta probabilidad de manifestar conductas autodestructivas entre sus miembros, estas respuestas en los estudiantes, están asociadas a su actividad psíquica y motriz, elementos que se manifestaron en hechos como su lenguaje, sus movimientos y expresiones. A partir del análisis de estos detonantes CAD se pudo permitir entender y trabajar su comportamiento; comprendiendo su actuar de forma tanto individual como global ya que durante todas las sesiones se dejaron en evidencia tanto sus emociones, sentimientos, deseos y motivaciones en el ambiente que se condicionó. Como resultado, todos los procesos mentales con los que los estudiantes identifican su cuerpo en relación al medio, pudieron sobrellevar cambios que a su vez también los readaptaron de manera satisfactoria, primero consigo mismo y

segundo con su entorno, por ende, cuando ambos elementos se llegaron a complementar fue posible mejorar su conducta.

Análisis del proceso

Para corroborar aún más la información obtenida por los instrumentos de evaluación y seguimiento, es necesario terminar este proceso con un análisis de la observación diagnóstica llevada a cabo mediante la adaptación del cuestionario de Conners (ver apéndice A) en la primera y octava sesión de clase, esta metodología se concibió con el fin de contrastar los resultados obtenidos en ambos momentos, dándoles un valor referente que perciba o no la mejoría en los comportamientos asociados a los detonantes CAD, estos datos representan la información obtenida en la implementación y constituyen una visión del posible desarrollo motriz autoconstructivo. Así pues, finalmente, se examinaron los resultados arrojados en el primer y último diagnóstico de los diferentes comportamientos consignados en la adaptación del cuestionario de conducta de Conners en la escuela., los mismos fueron consignados en la siguiente grafica para su mejor interpretación.

La gráfica parte del promedio total de estudiantes (35), a continuación muestra el primer diagnóstico elaborado antes de la implementación, el cual arrojó una totalidad de 33 puntos en relación con los 34 que según el instrumento denotaban un aula con problemas de conducta, por lo que se había llegado a la conclusión que el grupo estaba en una fase de bastante aproximación a detonar en conductas autodestructivas en donde los comportamientos más relevantes fueron los asociados al autocontrol corporal y a la comunicación. A continuación, la gráfica revela los datos del último diagnóstico (ver apéndice L) el cual arrojó un resultado de 13 puntos en relación a los 33 obtenidos anteriormente, esto denota claramente en un descenso de un casi un 60% en los

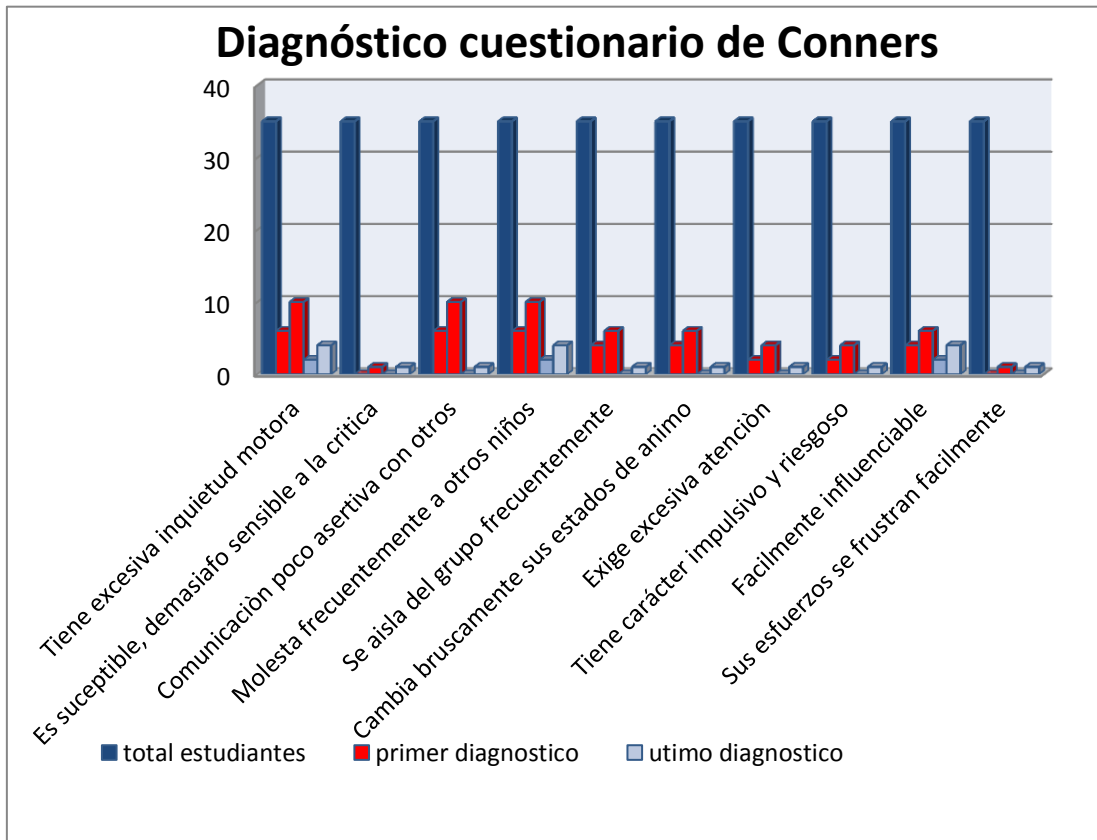


Figura 16. Gráfica diagnóstica. Elaboración propia

comportamientos asociados a un aula con problemas de conducta, a partir de estos datos vemos una tendencia a la baja en indicadores relacionados a el autocontrol corporal, esto es vital ya que la primera decisión en respecto al primer diagnóstico fue hacer un especial énfasis sobre estos, porque eran comportamientos expresados a través de agresiones físicas que a su vez desencadenaban otros. Posteriormente la gráfica establece un rango mínimo en siete de los diez indicadores, con lo que el grupo pasa a una categoría sobre la cual no es aula con una alta probabilidad de presentar problemas asociados a la conducta, pero que sin embargo debe tener especial atención en detonantes como la agresión física tanto como verbal, y el carácter impulsivo.

Con el panorama evaluativo claro, es necesario decir que la valoración de los objetivos alcanzados en el proceso, estuvieron sustentados en valoraciones cualitativas y datos cuantitativos, teniendo en cuenta que lo que se busca rescatar más allá de lo conseguido es el proceso realizado, en atención a aciertos y desaciertos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, ambos indicios sugieren que en promedio la mejora de actitudes y comportamientos pueden producir una moderada mejoría en el desempeño del grupo, es decir con una disminución de los comportamientos problemáticos logramos un desarrollo motriz más alto.

Reflexiones y consideraciones finales

Hasta este punto solo se produjo un acercamiento a los datos arrojados por cada uno de los instrumentos implementados en el PCP, sin embargo, la interacción de estos con la realidad educativa vivenciada por todos los procedimientos utilizados, no puede reducirse escuetamente a los números arrojados, sino que por el contrario su análisis debe ser complementado por una interpretación elaborada a partir de la retroalimentación mediada por el docente.

Durante todo el proyecto curricular particular, se pretendió generar un acercamiento hacia la comprensión de los comportamientos de los sujetos que determinaban en ellos cierta conducta mucho más allá del contexto en que se encontraran, la mirada fundamental de este proceso fue hacer conscientes a los estudiantes y a la comunidad educativa en general, de que aquellas manifestaciones que eran expresadas en el aula , hacían parte de una problemática más específica, y es la manera en que se veían reflejadas las conductas autodestructivas .

Así pues, como alternativa para mejorar dichos aspectos, se consolidaron estructuras y conceptos que a partir de la educación física permitieran develar esta problemática, como consecuencia de ello emergió la posibilidad de la autoconstrucción motriz. Los resultados en torno a este nuevo paradigma están ligados primero a los participantes del proyecto, pues es sobre ellos donde recae principalmente el proceso, así que, haciendo un análisis de lo sucedido, se pudo interpretar que:

Reconocieron y reflexionaron acerca de los momentos de la clase en los cuales se podían manifestar emociones que condujeran a una conducta autodestructiva y a su vez de la influencia que estas podían tener en el desarrollo negativo de la misma, siendo esta la ruta desde la cual una

emoción no regulada podía dotarse de significado y ser manifestada negativamente a través del cuerpo.

Los estudiantes apropiaron nuevas maneras de expresarse y comunicarse al interior del aula, procurando en su mayoría minimizar el impacto de algunos detonantes CAD que además se presentaban con regularidad, sin embargo, para corroborar esta relación es necesario un estudio mucho más minucioso e individual de cada caso en particular.

Se realizaron aproximaciones que muestran indicios de un posible desarrollo motriz autoconstructivo, sobre todo en cuanto a aspectos emocionales, donde el grupo sintió una mejoría en sus relaciones sociales al realizar actividades que implicaran individual y colectivamente al movimiento; ya que, cuando fueron conscientes de sus acciones, con las temáticas propuestas, autoanalizaron mejor sus procesos de pensamiento, emociones, y cómo reaccionaban frente al medio que los rodeaba, teniendo así una conciencia más fuerte sobre su conducta y como esta los afectaba a sí mismos y a sus compañeros.

Es necesario que, para el fortalecimiento de estos logros, se usen también otras formas metodológicas que proporcionen en los estudiantes un proceso de apropiación y una responsabilidad mucho más fuerte frente a los propósitos de las actividades. Por lo tanto, como alternativa para mejorar estos aspectos se podrían crear espacios que atiendan a una mayor participación del estudiante en la configuración de las actividades propuestas, es decir, darles mayor relevancia a sus intereses y llegar a acuerdos que posibiliten desarrollar actividades que primero no se aparten de los objetivos planteados y segundo vinculen los intereses manifestados por los estudiantes. De este modo se puede proporcionar respuestas mucho más eficaces y veraces por parte de los mismos.

Estos aspectos se encuentran directamente relacionados con la calidad y éxito de las clases. Si se pretende tener un control de la efectividad del proceso enseñanza aprendizaje es preciso tener un vínculo muy cercano con las necesidades de los estudiantes, ya que esto supone su formación y desempeño, cuando mayor sea el control sobre estas variables mayor será la efectividad y los resultados. Por consiguiente, el impacto obtenido desde el proyecto, pudo ser mucho más significativo si estas variables se hubieran entendido no a modo de reflexión diaria con la continuidad de las clases, sino con anterioridad a la misma, estructurada desde el inicio con el aporte y constructo estudiantil.

Por otra parte, es necesario hacer un balance en cuanto al proyecto como tal, es decir desde su composición, conceptos, relaciones y propósitos, para esto es primordial una reflexión entre sus aspectos satisfactorios y aspectos poco asertivos. Por consiguiente, dentro de los aspectos satisfactorios, se encuentra la relación obtenida entre los componentes que directamente permitieron su construcción.

Los componentes humanísticos, pedagógico y disciplinar tuvieron una convergencia en pro del desarrollo motriz autoconstructivo, esto se evidenció a partir del sustento teórico que nutrió la pertinencia de lo expuesto en la práctica, primero por la factibilidad que dio la psicomotricidad para el trabajo cognitivo desde el cuerpo, donde a partir de las actividades planteadas, los aspectos mentales y emocionales tuvieron un impacto en el que el actor principal fue el movimiento. Esta secuencia de respuestas asociadas a la actividad psíquica y motriz, como el lenguaje, los movimientos y expresiones corporales, permitieron entender un poco mejor a los estudiantes y así trabajar su comportamiento; tanto en su actuar individual como global haciendo énfasis en sus emociones, deseos y motivaciones dentro del ambiente de aprendizaje.

Lo anterior fue complementado a partir de la modificabilidad estructural cognitiva, destacando su papel en generar las condiciones propicias para modificar las condiciones de los estudiantes, esto fue posible solo cuando el docente actuó como mediador del proceso, teniendo fe y confianza en las propias potencialidades de los niños; redireccionándolos constantemente hacia sus posibilidades de mejora; ya que cuando los estudiantes fueron capaces de enfrentarse a las actividades con mucha motivación y entusiasmo, entonces podían estar en condiciones de repetirlas sin dificultad y luego interiorizarlas de tal manera que se forjarán conductas motrices, es decir, comportamientos cognitivos automatizados que servían de base para otros más complejos. Finalmente, un factor fundamental fue la teoría social cognoscitiva, pues sobre esta se cimentaron las bases de entendimiento sobre lo que estaba ocurriendo y lo que podía ocurrir, fue el punto de partida del PCP, ya que proporcionó el conocimiento necesario sobre el cual se debía hacer un especial énfasis, para finalmente tener una visión más clara del comportamiento humano.

Por otro lado, como factor satisfactorio también es necesario hacer hincapié en la versatilidad del proyecto, que permitió a los partícipes en el proceso enseñanza-aprendizaje, procesos de reflexión y adaptación frente a lo realizado, finalmente se convirtió en una metodología que iba adecuando de una mejor manera las implementaciones y respectivas evaluaciones. Junto a estas particularidades fue más factible la toma de decisiones con base a la retroalimentación desde las acciones mismas, indudablemente al no tener encasillados ciertos elementos del currículo, los mismos podían ser ajustados, esto posibilitó un seguimiento mucho más constante en cuanto a los logros alcanzados o no alcanzados, también frente al manejo de los temas y las unidades, logrando de esta manera contar con una mayor fiabilidad en respecto a los avances del proyecto.

Respecto a los aspectos a mejorar es de importante atención lo referente a los instrumentos de recolección de información que, pese a su utilidad en el desarrollo del proyecto, su aplicación denotó algunas falencias en su diseño y en su planeación, indicadores que al final influyeron un poco en la claridad de los resultados respecto a los requerimientos del PCP. Como primera medida se debió hacer un especial énfasis en la individualidad de los mismos, puesto que las mediciones de los indicadores tenían una tendencia a revelar más los aspectos grupales; esta característica influyó en que la información arrojada no fuera de un carácter mucho más preciso, esto hubiera permitido alcanzar un nivel mucho mayor de comprensión, sobre todo al evaluar constantemente los comportamientos y particularidades por cada participante.

En cuanto a la planificación de los instrumentos, una de las falencias fue el momento de su utilización, donde por ejemplo el instrumento de evaluación de las unidades que fue aplicado al término del proyecto, este hubiera tenido una mejor recepción al emplearlo de manera más puntual al finalizar cada unidad, esto atendiendo a una mejor correspondencia sobre el modelo evaluativo implementado, ya que este hacía especial énfasis en el seguimiento del proceso, por consiguiente si se habla de seguimiento el proceso debe ser evaluado de manera más continua. Esto denota las dificultades que se presentan a la hora de crear e implementar un instrumento que permita dar evidencia clara de lo que realmente se espera obtener, en atención a los objetivos planteados, por consiguiente, este proceso de selección debe ser un poco más riguroso.

Además, la metodología utilizada debe ser aspecto de reflexión y replanteamiento, pues se presentan ciertas incoherencias en la comprensión de los estilos de enseñanza de implicancia cognoscitiva como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas; ya que al querer combinarlos con estilo instruccionales que, aunque eran necesarios para el orden y control de clase, no respondían totalmente a la implicancia cognoscitiva requerida para los procesos de

autoconstrucción de conductas, esto generó por momentos un ambiente de confusión en el que era difícil identificar con claridad el estilo que se estaba usando en la implementación. Además, que los estilos instruccionales generaron una especie de imposición en las clases, disminuyendo aspectos clave para el PCP como la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, asimismo de influir en sus interacciones con las actividades propuestas, las cuales debían ser de un carácter más espontáneo y libre. Para brindar entonces un mejor camino hacia el desarrollo autoconstructivo, es necesario un entendimiento y un abordaje más profundo de los estilos de carácter cognitivo que permitan una homogenización en el momento de transferir lo teórico a la práctica misma.

Otro aspecto a mejorar en efecto es el tiempo para las intervenciones, aclarando que, para generar una reflexión mucho más profunda en cuanto a las temáticas usadas como también para ahondar e identificar los aspectos positivos o negativos el tiempo fue limitado, esto debido a que el análisis del proceso debió hacerse con mucha prontitud, disminuyendo la probabilidad de tomar alternativas más precisas y de mejor calidad al momento de intervenir y hacer reajustes al proyecto. También, es necesario que el concepto representativo de este proyecto: el desarrollo motriz autoconstructivo deba ser mucho más profundizado y desarrollado teóricamente para que su cimentación y aplicación cuente con una mayor viabilidad y efectividad de acuerdo a las necesidades sociales presentadas actualmente.

Por último, es necesario reflexionar en cuanto a las sesiones de clase implementadas, que en algunos casos se distorsionaron en relación con el objetivo de la mismas debido a su complejidad resultaban confusas para los participantes, por ende es de vital importancia garantizar que durante las clases las situaciones de desarrollo motriz autoconstructivo pasen a un plano más evidente y menos invisible para los estudiantes, es decir, que muestren de manera más

explícita aquello en lo que se deberían focalizar y de esta manera sea más adecuada la identificación de los elementos que la componen y su posterior desarrollo.

El camino hacia el desarrollo autoconstructivo presenta variables que deben ser comprendidas con una mayor rigurosidad, pero sin lugar a dudas sus resultados crean un horizonte bastante prometedor para crear espacios que contribuyan a un mejor entendimiento de la conducta motriz, sobre todo en aquellos aspectos que crean condiciones de vulnerabilidad en los estudiantes, quienes son los que finalmente recaen en comportamientos de tipo autodestructivo.

Referencias

Alpízar, L. (2017). Conductas autodestructivas y las drogas. (trabajo de grado). Universidad Luis Amigo. Bogotá, Colombia.

Álvarez, C. (2001). Diseño curricular. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Álvarez, J. (2013). Desarrollo De Un Programa De Modificación De Conductas En Población Obesa Deportista. (tesis doctoral). Universidad De Zaragoza, España.

Anzures, J. (2008). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza. San José, Costa Rica: Publitex grupo editorial.

Bandura, A. (1987). Teoría del aprendizaje social. Madrid, España: Espasa Libros.

Benjumea, M. (abril,2004). La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación. En F. Pacheco (presidente). Simposio Latino Americano de Motricidad Humana. Ponencia llevada a cabo en III Congreso Científico Latino Americano. Piracicaba, Brasil.

Campos, M. (2004). Prevención de Suicidio y conductas autodestructivas en jóvenes. (Trabajo de grado). Liceo de Aserrí, Costa Rica.

Castro, F. (2004). Concepciones curriculares. Santiago, Chile: Universidad de Bio Bio.

Coge, L. (24 de agosto de 2011). La teoría social cognitiva. Kopher's blog, pp.2-4

Cornellà, J. (2007). Conducta autodestructiva en el adolescente, suicidio y prevención. (doctoral). Universidad de Girona, Girona, España.

Cosío, S. (10 de agosto 2019). Retos virales en redes sociales, uno de los mayores peligros en internet para niños. *Revista Captain*, 54(115), pp.2-3.

Feuerstein, R. (1997). *Modificabilidad Estructural Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado*. Madrid, España: Bruño.

Feuerstein, R. (1993). La evaluación dinámica y las potencialidades para el aprendizaje. *investigaciones en psicología*,1(22), 45-56, ISSN 0329-5893.

González, J. (2001). Modelo para la evaluación del potencial de aprendizaje. *Revista de psicología general y aplicación*,1(54),119-137.

Gutiérrez, M., y Gil, M. (2017). *Conductas apropiadas en Educación Física y el deporte en la escuela y validación de la escala*. Murcia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Jurado, H, y Linares, S. (2013). *La educación física como medio para la inclusión social y deshabituación de personas adictas a las drogas (Trabajo de grado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Larraz, A. (2013). *Educación Física y conducta motriz*,

Le Boulch. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Madrid España: Paidotribo.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115. Ley de Educación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley de Educación Física*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-75526.html>. Bogotá D.C, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2007). Política nacional para la reducción del consumo de sustancias psicoactivas y su impacto. Recuperado de http://www.odc.gov.co/Portals/1/Docs/politDrogas/politica_nacional_consumo.pdf. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Política Nacional de Salud Mental, recuperada de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%204886%20de%202018.pdf, Bogotá, Colombia.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. (2018). Boletín trimestral de las TIC. Recuperado de https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-75854_archivo_pdf.pdf. Bogotá, Colombia.

Mosston, M. (1994). La enseñanza de la educación física. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Navarrete, C. R. (2010). La educación física y su metodología. Las formas de enseñar educación física, Portal deportivo. CL,3(16),9-24 ISSN 0718-4921.

Núñez, G y Fernández, V. (1994). Juego y Psicomotricidad. Madrid, España: Cepe.

ODC. (2017). Reporte de drogas de Colombia.

Recuperado http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/odc-libro-blanco/reporte_drogas_colombia_2017.pdf. Bogotá D.C. Legis S.A

Palmero, F. (2008). Motivación conducta y proceso. Revista electrónica de motivación y emoción.8(20),20-21. ISSN-1138-493X.

Parlebas, P. (1999). Juegos deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz. Madrid, España Paidotribo.

Picq, L, y Vayer, P. (1969). Educación psicomotriz y retraso mental (Aplicación a los diversos tipos de inadaptación) Barcelona, España: Científico médica.

Pilonieta, G. (2010). Modificabilidad estructural cognitiva y educación. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.

Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Buenos Aires. Argentina: Editorial planeta.

Torrego, J y Moreno J. (2003). Convivencia y Disciplina en la escuela. El aprendizaje de la Democracia. Madrid, España: Alianza

Trepode, N. F. (2007). Efectos de la actividad física en personas con trastorno bipolar. (tesis maestría). Universidad nacional de la Plata, Argentina.

UNODC. (2018). Informe mundial sobre las drogas, oficina de las naciones unidas contra la droga y el delito. Recuperado de

https://www.unodc.org/wdr2018/prelaunch/WDR18_ExSum_Spanish.pdf. Viena, Austria.

UNESCO. (2017). Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte.

Recuperada de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa. París, Francia.

Vargas, D. (2001). Alcoholismo, Tabaquismo y Sustancias Psicoactivas. Revista de salud pública, 3(1), 1-4. ISSN 0124-0064.

Villa, E. (2013). Significado del movimiento en la conducta. Madrid, España: Paidotribo.

Vayer, P y Toulouse P. (1987). Psicología de la acción. Madrid, España: Científico Médica.

Wallon, H. (1936). La evolución psicológica del niño. Madrid, España: Booket.

Apéndice A. Primer diagnóstico cuestionario adaptado Conners

ADAPTACIÓN CUESTIONARIO DE CONDUCTA DE CONNERS EN LA ESCUELA

(C.C.E.; Teacher`s Questionnaire, C. Keith Conners). Forma abreviada.

Utilizar este cuestionario para obtener una descripción de las conductas de los alumnos

ÍNDICE GRUPAL DE CONDUCTAS PARA SER VALORADO POR LOS PROFESORES

No Estudiantes: 34	0-1	2-4	4-6	6-10
1. Tiene excesiva inquietud motora.				x
2. Es susceptible, demasiado sensible a la crítica	x			
3. Comunicación poco asertiva con otros.				x
4. Molesta frecuentemente a otros niños.				x
5. Se aísla del grupo frecuentemente.			x	
6. Cambia bruscamente sus estados de ánimo.			x	
7. Exige excesiva atención		x		
8. Tiene carácter impulsivo y riesgoso.		x		
9. Fácilmente influenciable			x	
10. Sus esfuerzos se frustran fácilmente.	x			
TOTAL 33	1	4	12	15

Instrucciones:

Asigne puntos a cada respuesta del modo siguiente:

- 0-1 = 1 PUNTOS.
- 2-4 = 2 PUNTOS.
- 4-6 = 3 PUNTOS.
- 6-10 = 5 PUNTOS

Para obtener el **Índice de posible conducta inapropiada** sume las puntuaciones obtenidas.

Puntuación:

Para los **NIÑOS** entre los 6 – 11 años: una puntuación >34 es **sospecha** de un aula con **PROBLEMAS DE CONDUCTA**.

Apéndice B. Rejilla de seguimiento Comportamientos CAD

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) REJILLA DE SEGUIMIENTO, COMPORTAMIENTOS CAD									
<i>Componente CAD</i>	<i>Criterios encontrados</i>	<i>Número de casos</i>							
		<i>Sesión 1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
<i>Agresividad</i>	Agresión física	8	6	5	3	3	2	1	0
<i>Comunicación poco asertiva</i>	Agresión verbal y groserías	7	5	6	4	4	2	1	1
<i>Aislamiento social</i>	Aislamiento grupal	5	4	4	2	1	1	0	0
<i>Autocontrol corporal bajo</i>	Excesiva inquietud motora	6	6	5	3	3	2	1	1
<i>Muy Susceptible crítica</i>	Se queja constantemente	5	6	4	4	2	2	1	1
<i>Impulsividad riesgosa</i>	Molesta frecuentemente a otros	5	5	4	3	2	1	1	0
<i>Autocontrol emocional bajo</i>	Llora o baja ánimo constantemente	6	5	3	3	2	2	2	1
<i>Egocentrismo</i>	Exige excesiva atención	4	4	2	2	1	1	1	0
<i>Desconfianza en sí mismo</i>	Es miedoso en la ejecución	7	6	3	3	3	2	2	1
<i>Baja tolerancia a la frustración</i>	Se frustra fácilmente	7	4	3	2	2	4	1	1
<i>Personalidad permeable</i>	Se deja influenciar negativamente fácil	6	5	4	4	3	2	2	0

Apéndice C. Planeación de clase No. 1

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) EDUCACIÓN FISICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO				
PLANEACIÓN DE CLASE No 1			FECHA 13/ sept /2019	
UNIDAD 1	Autoconocimiento Corporal / Emocional	OBJETIVO GENERAL	propiciar el autoconocimiento emocional a partir de la tonicidad	
NOMBRE CLASE	Aceptación emocional	OBJETIVO ESPECIFICO	Por medio de la <i>Tonicidad</i> y <i>flexibilidad</i> , generar estímulos corporales que propicien en el individuo un reconocimiento mental de sus sensaciones, percepciones y emociones	
INSTITUCION IED Domingo Faustino Angulo		PROFESOR JOSE STEVEN HOYOS BAUTISTA	No participantes 35	Tiempo Estimado 1 hora 30
RECURSOS	Tizas			
EVALUACION DE LA CLASE	Se realizará a modo de autoevaluación, para comprender las perspectivas internas que cada estudiante tiene de su cuerpo, sus partes y sus limitaciones.			
DESARROLLO DE LA SESIÓN				TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Saludo 			5 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Calentamiento 			
	<ul style="list-style-type: none"> Explicación 			
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> Dibujando a mi compañero; en parejas trazan con tiza el contorno del compañero que está ubicado en el piso, piernas y brazos separados. Colocan nombre al dibujo, número a la cabeza, tronco y extremidades del cuerpo dibujado en el piso. Ubican las partes del cuerpo en los números que indica el profesor, sin caer, ni sacar la parte del cuerpo del número indicado. Realizan saltos a uno o do pies sin caer ni salirse de la zona, con el numero indicado por el profesor De manera individual cada estudiante se desplaza por los dibujos de los demás, escribiéndole tres aspectos positivos de su compañero al dibujo, con el objetivo de aumentar su autoestima. 			30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Cada estudiante se ubica en su dibujo y lee los comentarios positivos escritos Al leer os comentarios positivos se afecta en el estudiante la emocionalidad, puesto que este es consciente de cómo el grupo lo ve y acepta positivamente. Tonicidad y Relajación muscular de Jacobson Esta actividad complementa la interiorización emocional, tiene por objeto observar qué tanto manejo muscular tiene los estudiantes al momento de generar contracciones y relajaciones en los distintos segmentos corporales y su relación íntima entre flexibilidad, tensión muscular y estado mental. Finalmente se busca que expresen qué sensaciones y percepciones que surgieron al interior de toda la actividad. 			15 minutos
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> Vuelta a la calma 			10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión en torno a los comentarios positivos, cuáles de ellos me parecen más significativos, y las sensaciones internas de la relajación muscular. 			
	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación 			
OBSERVACIONES				
Algunos estudiantes no cuentan con vestimenta apropiada para la práctica, durante en calentamiento se evidencias conductas agresivas entre algunos estudiantes, al comienzo de la actividad en parejas surge aislamiento de algunos estudiantes por comportamientos de rechazo, ambos factores se redujeron notablemente a medida que se fue desarrollando la dinámica de la sesión, durante la reflexión se evidencio alegría en los estudiantes al describir los aspectos positivos que sus compañeros habían escrito. Se deja compromiso de traer individualmente un globo para la próxima sesión e hidratación.				

Apéndice D. Planeación de clase No. 2

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) EDUCACIÓN FISICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO			
PLANEACIÓN DE CLASE No 2			FECHA 17/ sept /2019
UNIDAD 1	Autoconocimiento Corporal / Emocional	OBJETIVO GENERAL	propiciar el autoconocimiento a partir de la imagen y el esquema corporal (como me veo)
NOMBRE CLASE	<i>Aceptación corporal</i>	OBJETIVO ESPECIFICO	A través del <i>Esquema corporal</i> , interiorizar la idea que tiene el sujeto sobre su cuerpo, sus diferentes partes y sobre los movimientos que puede hacer o no con él; en relación al medio, estando en situación estática o dinámica.
INSTITUCION <i>IED Domingo Faustino Angulo</i>	PROFESOR <i>JOSE STEVEN HOYOS BAUTISTA</i>	No participantes 34	Tiempo Estimado 1 hora 30 minutos
RECURSOS	Globos		
EVALUACIÓN DE LA CLASE	Se realizará a modo de autoevaluación, para comprender las perspectivas internas que cada estudiante tiene de su cuerpo, sus partes y sus limitaciones.		
DESARROLLO DE LA SESIÓN			TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Calentamiento • Explicación 		10 minutos
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad identifico mi cuerpo, sus partes y movimientos corporales con globos. • Desplazamiento individual sin dejar caer globo, diferentes partes del cuerpo (manos, cabeza, hombro etc.) • Desplazamiento de parejas, sin dejar caer globo, diferentes partes del cuerpo. • Carrera de desplazamiento por parejas con globo (variaciones partes del cuerpo). • Formación de 2 equipos para Carrera grupal con globos. • Hidratación 		40 minutos
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Vuelta a la calma • Reflexión • Autoevaluación 		10 minutos
OBSERVACIONES			
Existe un participación más dinámica de los estudiantes, a diferencia de la clase anterior se logra una mayor integración grupal de los mismos, por el trabajo en parejas los estudiantes acatan las ordenes con algunas dispersiones , se les ve motivados por la dinámica de la actividad con globos ,se tuvo que trasladar la actividad desde el patio escolar a el aula múltiple por lluvia ,la reflexión de la actividad es consecuente con la misma ya que los estudiantes identificaron el uso de las distintas zonas de su cuerpo como del otro , y sus limitantes, al final de la sesión los estudiantes agradecen la clase.			

Apéndice E. Planeación de clase No. 3

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) EDUCACIÓN FISICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO				
PLANEACIÓN DE CLASE No 3				FECHA 20/ sept /2019
UNIDAD 1	Autoconocimiento Corporal / Emocional	OBJETIVO GENERAL	propiciar la autoconfianza a partir del equilibrio usando como medio el Acrosport.	
NOMBRE CLASE	Confianza corporal	OBJETIVO ESPECIFICO	Desde el <i>Equilibrio</i> generar actividades, que atenúen en el individuo la superación personal, donde este use su propio cuerpo para resolverlas, mejorando así la confianza en sí mismo.	
INSTITUCION IED Domingo Faustino Angulo	PROFESOR JOSE STEVEN HOYOS BAUTISTA	No participantes 35	Tiempo Estimado 1 hora	
RECURSOS	Colchonetas			
EVALUACION DE LA CLASE	Se realizará a modo de autoevaluación, para comprender las perspectivas internas que cada estudiante tiene de su cuerpo, del equilibrio y de la confianza durante la actividad.			
DESARROLLO DE LA SESIÓN				TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo 			10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación del Acrosport. 			
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Se divide el grupo en 5. • Cada grupo se dispone de un sector de colchonetas sin zapatos. • Se nombra un representante por grupo. • A cada representante se le da una figura de Acrosport plasmada en papel con cierto puntaje. • Cada grupo dispone de 5 minutos para realizar la figura. • El grupo que primero haga la figura, suma los puntos de la misma. • Se realizan 5 rondas con 5 figuras diferentes. 			45 minutos
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Vuelta a la calma 			10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación (autoevaluación) 			
OBSERVACIONES				
Existe un participación dinámica de los estudiantes, se logra una mayor integración grupal de los mismos ya se evidencian minoría de estudiantes aislados, los estudiantes acatan las instrucciones sin dispersión , se les ve motivados por la dinámica de la actividad ,la reflexión de la actividad es consecuente con la misma ya que los estudiantes identificaron el equilibrio como un generador de confianza en sí mismo , los estudiantes agradecen la clase y preguntan cuándo se hará otra con la misma temática , no hubo lesiones de ningún tipo , algunos siguen sin traer hidratación a la clase .				

Apéndice F. Planeación de clase No. 4

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) EDUCACIÓN FÍSICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO					
PLANEACIÓN DE CLASE No 4				FECHA 24/ sept /2019	
UNIDAD 2	Atención de mi corporeidad	OBJETIVO GENERAL	Mediante el ritmo generar estímulos exteroceptivos que propicien la atención corporal en el sujeto		
NOMBRE CLASE	Prudencia corporal	OBJETIVO ESPECIFICO	Por medio del ritmo generar en el sujeto un flujo controlado y medido de sus movimientos corporales que propicien prudencia y autocontrol en su expresión corporal y comunicativa.		
INSTITUCION IED Domingo Faustino Angulo	PROFESOR JOSE STEVEN HOYOS BAUTISTA	No participantes 33	Tiempo Estimado 1 hora		
RECURSOS	Aros, conos				
EVALUACION DE LA CLASE	Se realizará a modo de coevaluación para evaluar el desempeño del estudiante a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de clase.				
DESARROLLO DE LA SESIÓN				TIEMPO	
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Calentamiento • Explicación del concepto de ritmo 			10 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> • El semáforo: Los estudiantes se desplazan por el gimnasio, cuando el docente diga el color verde, los alumnos deben correr, cuando diga naranja; caminando rápido, y por último el rojo; caminando despacio • Secuencia rítmica con aros: se disponen tres filas, al frente de cada una se colocan sobre el suelo varias agrupaciones de aros, donde hay un aro se coloca solo un pie, donde hay dos ambos pies, se da una secuencia rítmica con las palmas de tres compases, el estudiante deberá ir pasando individualmente por los aros, escuchando y siguiendo la secuencia. Los compases van variando con mayor dificultad. 				35 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> • Vuelta a la calma • Reflexión • Coevaluación, los integrantes de cada fila evalúan el desempeño de sus compañeros. 				
OBSERVACIONES					
El material utilizado fue escaso, se debe pedir autorización o una llave de la bodega de materiales, hubo un estudiante que no trajo la sudadera, se debe hacer más atención a la forma de dar indicaciones, para algunos la actividad fue confusa y fue necesario hacer varias explicaciones, la mayoría trajo hidratación.					

Apéndice G. Planeación de clase No. 5

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) EDUCACIÓN FISICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO				
PLANEACIÓN DE CLASE No 5				FECHA 27/sep. /2019
UNIDAD 2	Atención de mi corporeidad	OBJETIVO GENERAL	A partir del <i>Desarrollo motriz Exteroceptivo</i> provocar estímulos externos en el ser, que lo relacionen con sus compañeros y con su entorno, mejorando su interacción social.	
NOMBRE CLASE	<i>Expresión corporal asertiva</i>	OBJETIVO ESPECIFICO	Mediante sonidos provocar estímulos exteroceptivos que propicien la atención corporal e interacción social en el estudiante.	
INSTITUCION IED Domingo Faustino Angulo	PROFESOR JOSE STEVEN HOYOS BAUTISTA	No participantes 32	Tiempo Estimado 1 hora	
RECURSOS	Música			
EVALUACION DE LA CLASE	Se realizará a modo de coevaluación para evaluar el desempeño del estudiante a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de clase.			
DESARROLLO DE LA SESIÓN				TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo 			10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de la actividad 			
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Ronda el puente está quebrado: • Baile del cuadrado. Esta ronda tiene por objetivo hacer diferentes movimientos según la voz del cantante. • Ronda de aeróbicos el "man es Germán". El objetivo es establecer nuevos movimientos ej.: restregar, batir chocolate, subir a Transmilenio etc.; mediante la indicación de la ronda. 			40 minutos
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Vuelta a la calma 			10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Coevaluación, los estudiantes evalúan el desempeño de sus compañeros. 			
OBSERVACIONES				
La actividad resultó muy divertida para los estudiantes, se establece un mejor ambiente de trabajo, las niñas se encontraron muy motivadas, al momento de la auto evaluación se evidencia que se ha mejorado la integración del grupo, se comienzan a establecer lazos más satisfactorios con los estudiantes, nuevamente el estudiante no lleva la sudadera, se habla con la directora de grupo, muchos no llevan hidratación, se establece compromiso de traerla para la próxima clase.				

Apéndice H. Planeación de clase No. 6

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) EDUCACIÓN FISICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO				
PLANEACIÓN DE CLASE No 6				FECHA 1/ OCT /2019
UNIDAD 3	Retención corporal	OBJETIVO GENERAL	Propiciar en el sujeto superación a la frustración, mediante la resolución de obstáculos motrices generados desde la lateralidad.	
NOMBRE CLASE	Tolerancia a la frustración Motriz	OBJETIVO ESPECIFICO	Desde la <i>Lateralidad</i> , cambiar el predominio motor del sujeto, generándole actividades que permitan el uso del lado no preferente de su cuerpo	
INSTITUCION IED Domingo Faustino Angulo	PROFESOR JOSE STEVEN HOYOS BAUTISTA	No participantes 35	Tiempo Estimado 1 hora	
RECURSOS	Balón, aros, conos, lazos.			
EVALUACIÓN DE LA CLASE	Se realizará a modo de coevaluación para evaluar el desempeño del estudiante a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de clase.			
DESARROLLO DE LA SESIÓN				TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Saludo 			10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Calentamiento 			
	<ul style="list-style-type: none"> Explicación de la actividad 			
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> Juego de espejo: En parejas posicionarse uno en frente del otro a continuación, uno tiene el papel de espejo realizar e imitar los movimientos del otro, a continuación, cambian de papel. Juego de Balón mano con la mano no preferente: se hacen dos equipos, cada integrante anota su nombre en un papel, esto para evidenciar su mano preferente, a continuación, se realiza el juego indicándole a cada uno que mano usar, la mano que no use debe ir dentro del bolsillo del pantalón. Gana el equipo con más puntos Circuito de lateralidad: dos equipos, se realiza una pista de obstáculos con indicaciones de izquierda derecha, que cada integrante deberá resolver utilizando su mano y pie no preferente. Gana el equipo que primero atraviese la pista realizando correctamente la ejecución. Ej: conducir balón con pie no preferente, encestar con mano no preferente etc. 			40 minutos
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> Vuelta a la calma 			10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión 			
	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación, los integrantes de cada fila evalúan el desempeño de sus compañeros. 			
OBSERVACIONES				
La actividad demanda mucha presencia física por lo que los estudiantes salen agotados, se evidencian dos casos de aislamiento, por momentos algunos manifiestan mucha dificultad en los ejercicios, se generó una competitividad constante, la gran mayoría trae hidratación.				

Apéndice I. Planeación de clase No. 7

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) EDUCACIÓN FISICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO			
PLANEACIÓN DE CLASE No 7			FECHA 15/ OCT /2
UNIDAD 3	Retención corporal	OBJETIVO	
NOMBRE CLASE	Resolución problemas motrices	A través de la <i>lateralidad</i> , enfrentar al sujeto a situaciones cambiantes que le propicien tomar posturas propias para resolver conflictos motrices	
INSTITUCION IED Domingo Faustino Angulo	PROFESOR JOSE STEVEN HOYOS BAUTISTA	No participantes 34	Tiempo Estimado 1 hora
RECURSOS	Conos, platillos, pañuelos		
EVALUACIÓN DE LA CLASE	Se realizará a modo de autoevaluación, para comprender las perspectivas internas que cada estudiante tiene de acuerdo a la respuesta de su cuerpo durante la actividad.		
DESARROLLO DE LA SESIÓN			TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Saludo, calentamiento, explicación de la actividad 		10 minutos
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> Desafió lateral: se establecen cuatro equipos, cada equipo se ubica en una esquina de la cancha de manera que queden dos equipos de frente, en la línea que divide la mitad de la cancha se disponen cuatro conos que forman un cuadrado, y son divididos en su mitad por la línea de la cancha sobre esta división se colocan dos cajones uno a la derecha y otro a la izquierda encima de cada cajón se ubica un cono con un trapo encima. Por cada equipo sale un compañero cuando lo indique el docente de modo que van a quedar dos parejas una en frente de la otra, separadas por la línea central de la cancha, estas van a estar mirándose de frente y trotando en su sitio. A continuación, el docente indica para que lado debe ir cada estudiante, si indica derecha los estudiantes deben ir a la derecha y coger rápidamente el trapo dispuesto en el cajón derecho, igualmente si indica izquierda. Ganando punto el estudiante de cada equipo que primero atrape su pañuelo. esta dinámica se hace hasta que pasen todas las parejas. Se sigue manejando la misma dinámica, pero si el docente dice cambio, el estudiante cambia el lado de la cancha en el que estaba, pasando al frente, dese ahí sigue trotando cambiando de posición hasta el docente diga derecha o izquierda donde tendrá que disponerse a coger el trapo. Se continua con esta variación, pero se hacen varias indicaciones de cambio que dificultan más la acción. Nueva indicación si el docente dice al lado las parejas se ubican sobre la línea mirándose de frente de manera que los cajones con los pañuelos van a quedar en frente o detrás del estudiante, ahora el docente indica atrás o adelante para que cojan rápidamente el pañuelo. Se hacen varias indicaciones posibilitando muchas combinaciones de estas, dificultando más la acción para atrapar el pañuelo Gana el equipo que más veces haya acertado en atrapar el pañuelo primero. 		50 minutos
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> Vuelta a la calma, reflexión, evaluación 		10 minutos
OBSERVACIONES			
La sesión fue altamente competitiva, se ve una cohesión del grupo más alta, no se presenta ningún aislamiento, se evidencian algunos casos de frustración, la autoevaluación se interrumpe por actividades culturales, no fue posible un cierre adecuado, Se les menciona a los estudiantes traer un ocluser, para la próxima sesión			

Apéndice J. Planeación de clase No.8

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) EDUCACIÓN FISICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO				
PLANEACIÓN DE CLASE No 8				FECHA 18/ OCT /2019
UNIDAD 3	Retención corporal	OBJETIVO GENERAL	Facilitar la comprensión de conceptos espaciales.	
NOMBRE CLASE	Tolerancia a la frustración Motriz	OBJETIVO ESPECIFICO	Orientación espacial	
INSTITUCIÓN IED Domingo Faustino Angulo	PROFESOR JOSE STEVEN HOYOS BAUTISTA	No participantes 35	Tiempo Estimado 1 hora	
RECURSOS	Música			
EVALUACION DE LA CLASE	Se realizará a modo de coevaluación para evaluar el desempeño del estudiante a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de clase.			
DESARROLLO DE LA SESIÓN				TIEMPO
INICIO	• Saludo			10 minutos
	• Calentamiento			
	• Explicación de la actividad			
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de tres líneas o triqui: se realiza una cuadrícula con cuerdas en el piso, se dividen dos equipos un equipo serán los círculos lo otros (aros) los otros la x (conos) cada integrante del equipo sale corriendo y ubica el aro o el cono en la cuadrícula lo más rápido posible con el objetivo de hacer las tres líneas o triqui. • Ubicación espacial ojos vendados: todos los estudiantes se colocan un oclisor, se hace una pista con diversos obstáculos, a manera de guía se le ha dispuesto de una cuerda amarrada por todo el recorrido, los estudiantes se desplazan por el espacio, cogiéndose a la cuerda superando los obstáculos según las indicaciones del docente. 			40 minutos
FINAL	• Vuelta a la calma			10 minutos
	• Reflexión			
	• Evaluación.			
OBSERVACIONES				
Las actividades resultan muy entretenidas para el grupo, se evidencia dificultad de manejo en la oclusión por lo que se pide colaboración a la directora de grupo, se presenta un hecho de agresión verbal, se hace el cierre final con los estudiantes, se aplica el formato de evaluación final, dos estudiantes ausentes no pueden llenar el formato.				

Apéndice K. Formato de evaluación de la autoconstrucción (grupal)

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA (PCLEF) EDUCACIÓN FISICA EN PRO DEL DESARROLLO AUTOCONSTRUCTIVO					
Nombre: IED Domingo Faustino Sarmiento			Fecha: 18 de octubre de 2019		
Lee atentamente cada uno de los indicadores y puntúalos según las siguientes calificaciones: 1. casi nunca actúo así. 2. No respondo así a menudo 3. A veces actúo de esa manera. 4. a menudo actúo así 5. casi siempre actúo así					
Indicador	35 PARTICIPANTES				
	Puntuación / (No. estudiantes)				
	1	2	3	4	5
1. Logro trabajar con cualquier persona respetando y mostrando interés por el otro (unidad 2)		(1)	(1)	(3)	(7)
2. Soy consciente de las posturas y movimientos que realiza mi cuerpo al interior de las actividades. (unidad 1)	(1)	(1)	(2)	(5)	(5)
3. Me frustro o impaciento si no consigo realizar la actividad luego de uno o varios intentos. (Unidad 3)	(2)	(5)	(3)		
4. Me comunico de manera asertiva, sin necesidad de utilizar malas palabras para hacerme entender. (unidad 2)		(1)	(2)	(4)	(6)
5. Cuando un compañero está haciendo algo que yo considero divertido y me invita a pesar que no es una actividad de la clase, yo acepto. (unidad 3)	(5)	(4)			
6. aunque considero que la actividad no es de mi gusto. logro participar activamente de la clase (unidad 3)			(1)	(5)	(9)
7. Reconozco mis emociones, sensaciones e intereses al interior de las actividades propuestas en la clase (unidad 1).	(1)		(1)	(5)	(9)
8. Realizo las actividades propuestas a pesar de su dificultad (unidad 1).	(2)	(2)	(6)	(7)	
9. cuando un compañero hace una actividad mucho mejor que yo, desisto de hacerla (unidad 2).	(4)	(4)	(1)		

UNIDAD 1 / 15 puntos	
SATISFACTORIO	28
MEDIO	3
NO FAVORABLE	2

UNIDAD 2 / 10puntos	
SATISFACTORIO	32
MEDIO	2
NO FAVORABLE	1

UNIDAD 3 / 7 puntos	
SATISFACTORIO	30
MEDIO	4
NO FAVORABLE	1

Apéndice L. Último diagnóstico cuestionario adaptado Conners.

ADAPTACIÓN CUESTIONARIO DE CONDUCTA DE CONNERS EN LA ESCUELA

(C.C.E.; Teacher's Questionnaire, C. Keith Conners). Forma abreviada.

Utilizar este cuestionario para obtener una descripción de las conductas de los alumnos				
ÍNDICE GRUPAL DE CONDUCTAS PARA SER VALORADO POR LOS PROFESORES				
No Estudiantes: 34	0-1	2-4	4-6	6-10
1. Tiene excesiva inquietud motora.	x			
2. Es susceptible, demasiado sensible a la crítica		x		
3. Comunicación poco asertiva con otros.	x			
4. Molesta frecuentemente a otros niños.	x			
5. Se aísla del grupo frecuentemente.	x			
6. Cambia bruscamente sus estados de ánimo.	x			
7. Exige excesiva atención	x			
8. Tiene carácter impulsivo y riesgoso.	x			
9. Fácilmente influenciable		x		
10. Sus esfuerzos se frustran fácilmente.		x		
TOTAL 13	7	6		

Instrucciones:

Asigne puntos a cada respuesta del modo siguiente:

- 0-1 = 1 PUNTOS.
- 2-4 = 2 PUNTOS.
- 4-6 = 3 PUNTOS.
- 6-10 = 5 PUNTOS

Para obtener el **Índice de posible conducta inapropiada** sume las puntuaciones obtenidas.

Puntuación:

Para los **NIÑOS** entre los 6 – 11 años: una puntuación >34 es **sospecha** de un aula con **PROBLEMAS DE CONDUCTA**.