



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

**INFLUENCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA
AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO DE LOS
ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA, UNA
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

**INFLUENCE OF PHYSICAL ACTIVITY ON THE SELF-
ESTEEM AND SELF-CONCEPT OF STUDENTS IN
PRIMARY EDUCATION AN INTERVENTION
PROPOSAL**

Autor/es

Zakariya Assaoui Anamjout

Director/es

María Cruz Pérez Yus

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
2022**

Agradecimientos

Me gustaría dar mis más sinceros agradecimientos a todos aquellos que han estado al pie del cañón, a todos aquellos que me han acompañado en el desarrollo de este trabajo.

En primer lugar, mi familia, la cual me ha acompañado en todo este proceso, sin sus ánimos y la confianza que han depositado en mí hubiera sido más costoso todo el proceso.

En segundo lugar, quería agradecer a mi tutora María Cruz Pérez Yus, por la ayuda que me ha ofrecido durante todo el transcurso. Agradecerle por su acompañamiento, el apoyo y las orientación durante todo el proceso.

Resumen

Se ha descubierto que el autoconcepto es uno de los términos que más hay que tener en cuenta en el desarrollo integral de la persona, ya que es un factor clave que interviene en la formación de la personalidad de los niños. Otro de los conceptos clave que interviene en esta formación es la autoestima, como valoración que el individuo tiene sobre sí mismo, repercutiendo así en muchas dimensiones que conforman la personalidad del individuo

Se sabe que la actividad física puede influir en cómo se forma el autoconcepto y la autoestima, haciendo especial hincapié en deportes de índole cooperativa, debido a sus características integrales. Sin embargo, no constan intervenciones que aborden estos tres componentes enfocados y dirigidos en esta línea para con la mejora de estos. Por ende, en esta propuesta de intervención se ha ideado una manera de fusionarlos de cara a poder estudiarlos y crear una unidad didáctica que los aborde de manera simultánea para con su mejora.

Palabras clave: autoconcepto, autoestima, actividad física; metodología cooperativa

Índice

1. Justificación.....	5
2. Introducción.....	8
2.1 El autoconcepto.....	8
2.2 La autoestima.....	12
2.3 Actividad Física.....	15
2.4 Relación autoconcepto y actividad física.....	20
3. Metodología.....	23
3.1 Justificación de la propuesta.....	23
3.2 Objetivos específicos y generales.....	25
3.3 Modo de implementación de la propuesta de intervención.....	27
3.4 Modo de valoración de la propuesta de intervención.....	43
4. Discusión.....	45
5. Conclusiones.....	46
Referencias bibliográficas.....	49

1. Justificación

En la sociedad actual hay temas que adquieren más o menos relevancia, y esta se otorga en muchos casos en función a la cantidad de personas que están pendientes de ello. El deporte en la última década es una de las categorías que más auge ha tenido ya sea de manera directa, o de manera indirecta a través de mercados cercanos al mundo del deporte como por ejemplo la venta de material deportivo tanto de vestir como de uso material.

En mi caso particular el deporte ha constituido un pilar fundamental en mi vida desde que era pequeño, ya que siempre me ha gustado hacer deporte, sobre todo por su carácter social. Este carácter que tiene el cual te permite elegir si hacerlo de manera individual o de manera colectiva hace que pueda ser más polivalente. Desde que era un niño pequeño siempre me ha gustado hacer deporte junto a mis amigos, ya sea desde jugar al fútbol, baloncesto o cualquier deporte en el que pueda disfrutar de la compañía de mis amigos.

Me gustaría comentar una experiencia de mi vida personal en la que se ve muy evidente el efecto del deporte sobre todo a nivel personal y psicológico. Hace un tiempo, concretamente dos años y medio, tuve una lesión en la pierna debido a una práctica deportiva. Esta lesión lejos de ser una común como la torcedura de un tobillo, un desgarre muscular, etc fue muy lejos, ya que hubo operaciones por medio y todo lo que puede acarrear entrar a un quirófano. Esto me dejó inhabilitado durante mucho tiempo, específicamente seis meses para volver a caminar, y hasta un año y medio después es cuando pude volver a practicar deporte poco a poco. El hecho de no poder llevar a cabo mi vida de manera “normal” en ese momento en la que el deporte era un principio base, fue muy tedioso, y es aquí cuando y donde entra el tema psicológico tanto de autoconcepto y autoestima, conceptos que van a ser pilar fundamental de este trabajo. El hecho de no verte bien simplemente con mirándote al espejo es un golpe directo hacía tu valor como persona, al menos en mi caso.

En mi opinión creo que psicología y deporte están estrechamente relacionados, como he comentado anteriormente el deporte constituye un pilar fundamental. Volviendo al tema psicológico ha sido un época difícil ya que mi autoestima y autoconcepto se vieron afectados debido a que mi imagen corporal había empeorado drásticamente, y creo que nunca es plato de buen gusto ver como algo que has construido poco a poco se va derrumbando. Con esto quiero dejar claro que el deporte no solo es algo físico como construir el cuerpo que pretendes conseguir, sino que también más allá de eso, refiriéndose a aspectos no materiales pero que influyen en el mundo material propiamente dicho. Desde la autoestima que te tienes, el hecho

de ir cumpliendo objetivos, conseguir pequeñas metas de cara a alcanzar grandes logros, disciplina, control, etc...

Ahora bien, el ejercicio físico, va más allá del tiempo de práctica de un deporte, como podremos comprobar posteriormente, la práctica deportiva presenta muchos beneficios para la propia persona, desde mejorar la capacidad cardiovascular y cardiopulmonar hasta la mejora del tono muscular del practicante, llegando a influir en la percepción que tiene una persona de sí misma, lo que terminológicamente se llama autoconcepto según Ubago (2020). Y como es lógico la inactividad física acarrea un sedentarismo que no es para nada beneficioso para un niño, ya que puede por ende generar problemas mayores, como el sobrepeso, cada vez más presente en esta sociedad en rangos de edad de niños de primaria.

Para profundizar más en este tema tomaremos el estudio de Menendez Mato (2019) que enfrenta el autoconcepto, la imagen corporal, los hábitos alimentarios y las horas semanales que se dedican a la realización de una actividad física en tiempo fuera del lectivo. Un dato realmente curioso y que a priori parece bastante llamativo respecto a las horas de ejercitación de los discentes en esta edad es que un 80% de los discentes únicamente se limitan a realizar actividades físico-deportivas en el colegio según las estimaciones de las Directrices de la EU reflejadas en el informe Eurydice (2013)

El sedentarismo, cada vez hace más efecto en nuestra sociedad, mostrándose como un hábito cada vez más extendido y que pocas personas se dan cuenta del riesgo que puede provocar en cuanto a la salud se refiere, uno de los factores por los que este efecto cada vez tiene más fuerza se debe al uso de las nuevas tecnologías ya que producen un descenso bastante elevado en la práctica física y deportiva (Pasías et ál., 2013)

Para contrastar este dato, no hay que ir más lejos, simplemente fijándose en el estudio realizado por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019) sobre la prevalencia de sobrepeso y obesidad en jóvenes cuya edad oscila entre 5 y 19 años, se ve reflejado como España adquiere el cuarto puesto entre los países que conforman la Unión Europea

Es por ello que la actividad física junto con otros factores debe de ser de primordial importancia, sobre todo en las escuelas siendo una herramienta para combatir esta obesidad, si se enfoca bien desde el área de Educación Física.

Y por último, algo que no debemos dejar pasar por alto ni mucho menos, es la imagen corporal, hecho que empieza a generarse sobre todo en los primeros cursos de educación primaria, concretamente entre 8 o 9 años aproximadamente según Trujano et al. (2007) y algunos de los factores que empiezan a propiciar esta preocupación por propia imagen corporal (Trujano 2007, p. 646) son las burlas o bromas que pueden venir de otros compañeros o amigos dentro de la escuela, y la influencia del contexto familiar.

Y es por ello que en este trabajo de fin de grado en Educación Primaria (EP) de la mención de Educación Física de Zaragoza, he intentado juntar dos de los temas que más me gustan, por una parte, el deporte, y por otra, la psicología. Una vez dicho esto, para poder delimitarlo y que tenga ese carácter general, he decidido centrarme en el autoconcepto y la autoestima, y en cómo puede influir la práctica deportiva en ellos de manera positiva.

2. Introducción

Esta investigación para el trabajo de fin de Grado titulado “Influencia de la actividad deportiva en la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes de educación primaria” tiene como objetivo realizar en primer lugar una breve contextualización acerca de los conceptos clave de este trabajo con el fin de aterrizar y aclimatar un ambiente adecuado para poder llegar a comprender estos conceptos que hacen de pilar fundamental en este, de cara a comprender de mejor manera el valor de la propuesta.

2.1 El autoconcepto

El primero de estos conceptos que hacen de pilar fundamental en este trabajo es el autoconcepto el cual ha sido objeto de estudio desde diversos campos de indagación e investigación, algunos de esos campos de estudio han sido la rama filosófica, psicosocial, y hasta clínica. Primeramente, se va a realizar un repaso de manera general sobre la historia de este término para poder entender a lo que se ha llegado a día de hoy y sobre todo poder entender el porqué de su ambigüedad y complejidad conceptual. Este concepto realmente se ha empezado a estudiar de manera profunda a partir del siglo XX, ya que anteriormente se estudiaba desde la perspectiva del yo (self) que estudiaron autores clásicos como Platón, pero el primero de estos autores que hizo una recapitulación y descripción del concepto del yo fue Aristóteles en el siglo III a.C. Posteriormente en la Edad Media, una época donde la religión desempeñó un papel importante potenciando la incultura y creando un ambiente oscuro donde reinaba la ignorancia, aportando muy poco al bagaje de conocimiento creando así un vacío cultural que caracteriza esta época. Posteriormente varios autores indagaron en el concepto del “Yo” como Descartes y John Locke, pero el verdadero precursor y el primero que se paró a analizar este concepto de manera detenida fue William James (1890) en su libro titulado “*The Consciousness of Self*” donde diferencia dos aspectos del yo, uno de ellos es el sí mismo como conocedor al que denomina *sujeto o yo* y el sí mismo como conocido, al denomina *objeto o mí*.

El siglo XX, una época clave ya que pasa de ser faceta unidimensional a ser un término multidimensional, este siglo empieza con una primera mitad que se caracterizó por una investigación con un carácter de suposición y hasta 1948 gracias al autor Raimy cuando se hizo una investigación propiamente dicha cuya característica principal carácter empírico, y este fue una línea de inflexión ya que a partir de este punto hubo un auge en el interés y la indagación en referencia al autoconcepto (González 1971, p. 31).

Como hemos visto es complejo de definir y delimitar este concepto debido a su carácter subjetivo y que tiene cierto parecido a otras percepciones que caracterizan al ser humano, como lo es la autoestima, que posteriormente se delimitará ya que es otro pilar fundamental de esta investigación. Sin embargo, volviendo al autoconcepto, muchos autores han intentado delimitarlo, y que a continuación se va a ir desglosando. Durante un gran lapso temporal autores como Harter, 1990; Marsh y Hattie, 1996; Marx y Winne, 1978; Rosenberg, 1965 entre otros han considerado el autoconcepto como una construcción de carácter unidimensional debido a que lo han caracterizado como indivisible debido a su generalidad.

Sin embargo, hoy en día según Shavelson et al (1976) se considera el autoconcepto como una construcción general con varios matices, y los cuales dividen esta generalidad en varias partes. Es decir, se pasa de una concepción unidimensional a una totalmente opuesta, una visión poliédrica y multidimensional que jerarquiza el autoconcepto en uno académico, personal, social y físico, pero que a su vez se va especificando según Axpe y Uralde (2008) y subdividiendo estos cuatro tipos que previamente se han mencionado.

Como he comentado en una ocasión anterior, el autoconcepto es multidimensional, y eso conlleva a que esté formado por una serie de dimensiones organizadas jerárquicamente, esta organización sería diferenciada entre la académica y la no académica, que esta última es la que engloba la dimensión física, personal y la social. Cabe destacar que el autoconcepto no es algo hereditario, sino que es una construcción personal donde el individuo va acumulando una serie de autopercepciones que se generan debido a su interacción con el medio según Núñez y González (1994). Como hemos dicho anteriormente al ser algo no hereditario hace que su construcción cada vez adquiera una base más sólida a lo largo de la vida del individuo. Ahora bien y centrándose en la etapa de educación primaria, las percepciones de los iguales adquieren un grado mayor de importancia. Ahora bien, estas percepciones pueden ser:

El autoconcepto **físico** a su vez se subdivide en dos grandes grupos los cuales son la habilidad física y la apariencia física según el modelo de Shavelson et al (1976). La dimensión del autoconcepto físico es importante, pero a pesar de todos los estudios e investigaciones que hay detrás respaldando la profunda literatura sobre este concepto, sigue siendo un debate común los subdominios que conforman a su vez este subdominio del autoconcepto según Esnaola (2008)

Sin embargo, en Fox (1997) ha contemplado cuatro subdivisiones del mismo autoconcepto físico:

- *Habilidad física*, viene haciendo referencia a la percepción que tiene cada individuo de la competencia atlética y deportiva.
- *Condición física*, entendida como la evaluación de aspectos como la forma física reflejada en aspectos como la resistencia dependiente directamente de la energía. Así como la confianza en el propio estado físico de cada individuo.
- *Atractivo físico* entendido como la percepción que tiene cada persona sobre su apariencia física, así como la seguridad que da esa imagen corporal al individuo, dotándolo de seguridad.
- *Fuerza* hace referencia a como su nombre indica a la fuerza del individuo, viéndose está reflejada en situaciones como levantamiento de peso, realizar ciertos ejercicios, etc...

El autoconcepto **personal** hace especial hincapié en la imagen que cada persona tiene sobre sí misma en cuanto se hace referencia en sí misma según Cazalla y Molero (2013). Esta dimensión del autoconcepto se subdivide a su vez en varias partes matizando al menos cuatro subdimensiones (Cazalla y Molero 2013, p. 50). El primero de ellos es la dimensión afectivo-emocional haciendo referencia en cuanto a la regulación y saber nivelar el ajuste emocional del individuo; El segundo es la dimensión ético-moral hace referencia hasta qué punto un individuo se considera probo o proba en cuanto a sus acciones; La tercera dimensión se trata de la autonomía que hace referencia hasta qué punto cada individuo hace y decide según su propio juicio y discernimiento.; y por último el autoconcepto de la autorrealización hace referencia hacia como un individuo es capaz de cumplir los propósitos y objetivos que se proponga.

El autoconcepto **social** no hay un acuerdo sobre su delimitación, ya que algunos autores hacen referencia por una parte a un autoconcepto dirigido más hacia la parte del contexto, y por otra parte, otros hacen referencia hacia un autoconcepto por competencias. En el caso del primero se dirige más hacia las habilidades sociales que desempeña cuando hay una interacción en un contexto social. En el caso del referido a las competencias se refiere a la evaluación de las competencias como por ejemplo las habilidades sociales, la prosocialidad, asertividad etc... que las personas activa en el desempeño de su vida según Infante et al (2002), sin embargo, estas habilidades mencionadas anteriormente las juntar en dos categorías la competencia social y la aceptación social según (Bracken, 1992). Ciertamente es que estas dos concepciones en la

práctica y el desempeño de la vida de un individuo estas dos definiciones se ven unidas ya que una persona se sentirá potencialmente social se sentirá más aceptada socialmente. Y la única diferencia tal y como recoge Zabala y Goñi (2006) reside tal y como afirma Berndt y Burgy (1996) *“la diferencia entre ambas definiciones radica en el hecho de que la autoevaluación de las habilidades sociales no implica necesariamente la comparación con los otros mientras que la autopercepción de la aceptación social sí”* (Berndt y Burgy, 1996)

Y por último el autoconcepto **académico** hace referencia a su competencia académica según Esnaola et al (2007), y como indica Shavelson et al (1976) se refiere a la percepción que un individuo tiene sobre las diferentes materias escolares. Ciertamente es que se puede matizar un subdominio que se encuentra dentro de este, y es el autoconcepto **artístico** según Vispoel (1995) el cual hace referencia a cómo un individuo se desenvuelve en habilidades como el arte dramático, danza, habilidades musicales o plásticas.

Ahora que está delimitado que es exactamente el autoconcepto, considero que es importante hablar de cómo se construye este autoconcepto, en primer lugar, mencionar que un individuo está en constante interacción con el medio, con el objetivo de buscar información que le permite recibir una retroalimentación de su autoconcepto, desarrollándolo y haciéndolo más rico.

Me gustaría acabar de finalizar la descripción del autoconcepto concluyendo en que este es una construcción que se va haciendo poco a poco, y en los niños más pequeños es muy simple, pero se va haciendo más compleja con el paso del tiempo según González-Pienda (1997). Según Beane y Lipka (1986) el individuo organiza esta nueva información autorreferente surgida de la experiencia, como fruto de esa interacción que realiza con el medio donde se encuentra, con el objetivo de enriquecer esa construcción. Una vez llegado este punto, este compara la información nueva que ha experimentado con la información que ya tenía de la misma, posteriormente decidirá si esa información es beneficiosa o supone una amenaza para su autoconcepto actual, llegando a alterar y modificar la construcción de su propio autoconcepto solamente por el mero hecho de no cambiarlo. A raíz de este proceso y su consecuente experiencia negativa o positiva, el individuo decidirá si esa experiencia nueva que ha sufrido es realmente positiva o negativa. En el caso de que sea una experiencia positiva reforzará este autoconcepto de la persona en cuestión, sin embargo, si es negativa, el sujeto buscará la manera en la que pueda negarla, o intentar de alguna manera incorporarla a la construcción que tiene ya hecha, con el fin de no modificar lo que ya está hecho (González-Pienda, 1997).

Como todo, el autoconcepto tiene un mecanismo de construcción, estos cuatro factores según González-Pineda (1997) que hacen posible su construcción son:

- Los otros significativos: este factor hace referencia al contexto donde se desarrolla el niño/a ya que depende de los contextos que le rodean como por ejemplo el familiar o el escolar. Esa serie de agentes que conforman su contexto y su realidad, son influyentes en el desarrollo de su autoconcepto, y como es lógico esa interacción produce una retroalimentación que a su vez produce modificaciones en el autoconcepto del niño que recibe ese *feedback*.
- Proceso de comparación social e interna: se menciona que la comparación producida en apartado anterior en la realidad del niño suele ser comparación con otras personas del mismo entorno. Este proceso de comparación con los iguales afecta de manera negativa.
- La observación de la propia conducta: este punto no tiene más matices de lo que su nombre indica, ya que el niño observa su comportamiento en primera persona.
- Los estados afectivos - emocionales son propios: esto se debe a las experiencias que el individuo vive.

Algunos de los mecanismo que el individuo utiliza para poder lidiar con estas situaciones son tomar más en cuenta y considerar aquella información que coincide en cierta manera con la información y percepción propia, y desacreditando aquellas que no coinciden con la información que se posee a priori. Otra de las estrategias utilizadas es la autoafirmación, para intentar convencerte a ti mismo, apoyando así una dimensión de la persona que no está directamente amenazada. Estas dos estrategias y otras muchas surgen con el fin de proteger y resguardar el autoconcepto de cada persona de cualquier cosa que pueda ponerlo en jaque. A añadir que, si la información es muy discrepante con la construcción propia de la persona, puede generar grandes cambios en el sujeto, desde la forma de actuar, hasta la forma de percibir el entorno que le rodea.

2.2 La autoestima

Ahora bien, una vez que hemos delimitado el primero de los términos que hacen de base para este trabajo, qué es el autoconcepto, vamos a abordar otro de los pilares fundamentales de esta investigación, la autoestima.

Me gustaría empezar con una comparación que hace Nathaniel Branden (1995) en su libro titulado en versión original "*The Six Pillars of Self-esteem*" traducido al castellano por Vigil (2011). En el primero de estos capítulos viene recogida esta frase "*La autoestima: El sistema inmunitario de la conciencia*" es un título que viene recogido en este libro y que realmente si el lector se para a pensar y reflexionar sobre él, da mucho pensar, sobre todo de cara a la función de la autoestima y que papel desempeña en nuestra vida, y esto es lo que analizaremos a continuación.

Por ejemplo, Branden (1993) propone la siguiente definición "*la autoestima es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo*". Para poder tener una visión más poliédrica y plural, por otra parte, la definición que realiza Massenzana (2017):

La valoración de la imagen que la persona tiene de sí misma y que está conformada por aquellas autopercepciones emergentes de todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo, un individuo puede ir acumulando durante toda su vida" (Massenzana, 2017, p.46)

Tal y como afirma Branden (1993) en su libro habría que diferenciar entre la eficacia personal y entre el respeto a uno mismo. El primero de estos hace referencia a asimilar la capacidad que tiene la mente de un individuo y la capacidad innata para comprender, pensar y entender pero referido y contextualizado en un ambiente de toma de decisiones en función de los intereses de cada persona, además de la confianza en sí mismo. Mientras que el segundo de estos conceptos hace referencia al valor que cada persona se tiene, como dice Branden (1993) en su libro:

Es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz, el confort al reafirmar de forma apropiada mis pensamientos, mis deseos y mis necesidades, el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales

Cabe mencionar que la autoestima forma parte del autoconcepto ya que de forma teórica son inseparables (Ortega, 2019)

No es novedad, que una buena autoestima ayuda a que los niños puedan interaccionar con su contexto de una manera más eficaz y sobre todo más eficiente, haciendo que sean más independientes, responsables, además de animarlos a progresar en esos obstáculos a modo de superación de retos, lo que se traduce a un crecimiento a nivel personal. Sin embargo, los niños

con poca autoestima tienen signos de desconfianza en sí mismos, viéndose menos competentes que los demás en situaciones nuevas generando miedo a afrontarlas.

Ahora bien, una vez que hemos delimitado ambos conceptos podemos afirmar que la autoestima puede funcionar como una valoración que hace un individuo de sí mismo, y ese sí mismo es el autoconcepto, es decir, aquello que uno conoce de sí mismo.

Evidentemente hay una relación directa entre la percepción que tiene un individuo de sí mismo y el rendimiento escolar, concretamente por el contexto educativo en el que está enmarcado este trabajo, por lo que se puede afirmar según Gálvez et al (2007) que este rendimiento puede verse afectado negativamente por un porcentaje que está entre el 2% y el 30% según Acuña et al (2004). Tomando como ejemplo práctico la investigación de Gálvez (2007)

Algo tan básico y que a veces no se para a pensar y reflexionar sobre su aporte a nuestro día a día como que nos puede aportar o no tener una autoestima alta o baja, algunos autores ya han hablado de ello, tal y como afirma Branden (1995) en su libro *“Los seis pilares de la autoestima”* que anteriormente se ha mencionado, un individuo con una autoestima alta es más probable que pueda enfrentarse a las dificultades desde un punto de vista de mayor esfuerzo para poder superarlo, mientras tanto, una persona que cuya autoestima es baja la capacidad de renunciar y abandonar en vez de enfrentarse a esa dificultad aumenta exponencialmente, o en el caso de que se llegue a enfrentarse a ello no lo haga con todo el potencial que tiene como persona, a comparación de si tuviera una autoestima más elevada. La persistencia y la insistencia en la mayoría de los casos depende de la autoestima que el individuo tiene.

Dicho esto, podemos sacar una regla de tres, una conclusión tan básica que a la vez este autor hace en uno de los apartados de su libro, cuanto mayor sea la dureza de nuestra autoestima y con una gran consistencia frente a las adversidades, más estaremos preparados y listos para hacer frente a los problemas o dificultades que se interpongan en la vida de un individuo. Pero una buena autoestima no solo hace referencia a lo que pasa de “nuestra cabeza para dentro”, sino que incide de manera inminente en lo exterior:

Cuanto más saludable sea nuestra autoestima, más nos inclinaremos a tratar a los demás con respeto, benevolencia, buena voluntad y justicia, ya que no tendremos que considerarlos una amenaza; y es así dado que el respeto a uno mismo es el fundamento del respeto de los demás (Branden, 1995/2017)

Es clave la última frase, ya que la relación de la autoestima interna y el comportamiento que tiene un individuo de cara a los demás mantiene una relación estrechamente directa, ya que con una autoestima bien afianzada, la percepción de amenaza que se tiene, tiende a perder su potencial, ya que las relaciones ya no tienden a basarse en un enfrentamiento debido a que no percibimos a los demás como una amenaza que pone al individuo entre “la espada y la pared”

Es inevitable que nuestro pensamiento puede alterar la realidad de un individuo, en el sentido de que dependiendo de nuestra autoestima puede generarnos planos de la realidad con las expectativas de lo que podemos conseguir o no. Estos planos que se generan alteran la realidad del individuo en el sentido de conseguir que desempeñe y lleve a cabo unas acciones o no dependiendo de los planos de expectativa generados de aquello que se cree posible y viable para la persona. Y este autor deja claro esto con la siguiente frase “La autoestima -alta o baja- tiende a generar profecías que se cumplen por sí mismas”. Esto es un tema bastante complejo que trata este autor de manera integral en su libro, pero que se puede intentar resumir en que las creencias que tenemos normalmente sobre lo que podemos conseguir o no en función del éxito que se tiene o no, incluso a veces el individuo puede llegar a entorpecer el éxito del propio individuo debido al choque que se produce entre dos factores, las creencias que tiene dicho individuo sobre sí mismo y si es apropiado para él y la realidad en la cual se encuentra inmerso debido a que ha alcanzado algo superior a los límites concebidos por él.

Me gustaría acabar con una matiz de lo que representa la autoestima para el individuo con esta frase que nombra este autor en su libro “Una autoestima positiva es, en realidad, el sistema inmunitario de la conciencia, que proporciona resistencia, fuerza y capacidad para la regeneración.” (Branden 1995/2017, p.36)

2.3 Actividad Física

Y por último tenemos el último concepto que nos va a servir para terminar de hilar todo el marco teórico de este trabajo, ofreciendo una cohesión a todo ello. En este epígrafe se va tratar todo aquello que tiene una relación con el tema de la actividad física, concretamente aquellos aspectos que estén estrechamente relacionados con los deportes de índole cooperativa. Al igual que los dos términos anteriores hemos visto una cantidad amplia de definiciones, las cuales tienen como denominador común la delimitación de estos conceptos, pues lo mismo ocurre con la delimitación del concepto de actividad física ya que puede englobar varias dimensiones, tanto educativa, como recreativa o educativa. Antes de comenzar con la definición de actividad física, vamos a diferenciar entre actividad física, ejercicio y deporte ya que puede generar

ambigüedad debido a la confusión. En primer lugar, el termino ejercicio según Rosselli (2018) es “*Es la actividad física que sigue un entrenamiento estructurado y se hace de forma regular*”. En segundo lugar, el deporte según Rosselli (2018) es aquel que se rige por una serie de reglas y normas con el objetivo final de competir, lo que se traduce a una recompensa por ganar. Se puede realizar de manera individual como colectiva.

Una de las definiciones que se para el termino actividad física es “*Cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que causan un gasto de energía*” (Caspersen et al 1985 p. 26)

Otra de las definiciones que vamos a tener en cuenta es la que ofrece la OMS (1983) es la siguiente “*Cualquier movimiento corporal que es producido por los músculos esqueléticos y que exija gasto de energía*”

Y, por último, la definición que se hace en *Diccionario Oxford de Medicina y ciencias del deporte* que dice lo siguiente:

Cualquier forma de movimiento corporal que tiene una demanda metabólica significativa. Por tanto, las actividades físicas comprenden el entrenamiento para la participación en competiciones deportivas, la actividad en trabajos agotadores, las labores de hogar y actividades de ocio no deportivas que conllevan un esfuerzo físico (Ken, 2003, p.18)

Ahora bien, una vez que hemos delimitado un poco este concepto. Se procederá como con los dos términos anteriores. Habría que recalcar ciertos matices que debemos de conocer y de tener en cuenta de cara a entender la globalidad de este concepto. En primer lugar, hay que diferenciar entre la actividad física estructurada y la actividad física no estructurada según Rosselli (2018). En primera instancia la actividad física estructurada hace referencia aquella actividad que persigue unos objetivos concretos de aprendizaje que se deben de cumplir, mientras que la actividad física no estructurada hace referencia a aquella actividad que no persigue un objetivo, sino que tiene una caracterización hacia una dimensión creativa, abierta y natural. Según este mismo autor, la actividad física también puede cuantificarse en función de su intensidad, ya que una actividad física es moderada cuando requiere de 3 a 5.9 más esfuerzo en comparación con el estado de reposo. Y por último vamos a diferenciar entre la actividad física aeróbica o de fuerza muscular. Las aeróbicas van dirigidas a una mejora de resistencia, enfocada más hacia el sistema cardiovascular, implicando en la mayoría de los casos una práctica deportiva que aplique movimientos muy coordinados como por ejemplo

correr, actividad que requiere de dos tipos de coordinación, coordinación de tren superior y coordinación de tren inferior, buscando la eficacia del movimiento. Mientras que la actividad física enfocada a la fuerza muscular busca generar una sobrecarga e implica un esfuerzo mayor, lo que genera un doble desgaste, por una parte, óseo y en segundo lugar muscular, debido a que se produce la rotura de fibras musculares que como consecuencia hace que se regenere un musculo más resistente y más grande.

Bien, una vez enmarcado todo el contexto nos vamos a centrar en los deportes cooperativos ya que están en el punto de mira en este trabajo de fin de grado. Claramente respecto al aporte en cuanto a autoestima y su posterior reflejo en el autoconcepto no es el mismo en deporte de índole individual que un deporte cooperativo, tal y como afirma Rosselli (2018) en su libro la práctica de un deporte colectivo el cual persigue un objetivo cooperativo común, el hecho de aportar una función en el equipo asumiendo una responsabilidad supone unos beneficios que son superiores a los deportes que no implican este trabajo en equipo. Pero sin embargo hay una parte negativa de este trabajo en equipo, y es un doble filo que se debe conocer para poder hacerle frente, ya que la satisfacción grupal es muy alta al superar un reto o cumplir un objetivo común, sin embargo, al no hacerlo la frustración y la sensación de fracaso puede ser también muy alta.

Ahora bien, el aprendizaje cooperativo tiene una serie de características que lo diferencian de otras metodologías, esta serie de aspectos que lo hacen particular son las propuestas por Bähr (2005) y que son expuestas en el artículo de Bund (2008):

- El aprendizaje en grupos pequeños: refiriéndose a grupos de aprendizaje con un número reducido de escolares de manera que sea heterogénea, ofreciendo de esta manera que los discentes más competentes en la tarea pueden ejercer de mentores para aquellos que no son tan avanzados en cuanto se refiere a competencia en la tarea. según Gebken (2001).
- La auto-organización del aprendizaje dentro de este grupo: viene a hacer referencia al *cómo* se soluciona la tarea propuesta. Esta característica hace especial hincapié en cómo el grupo con su propia organización logran alcanzar el objetivo de la tarea.
- La responsabilidad individual de todos los integrantes del grupo: hace referencia a que, si todo el grupo se encuentra envuelto y comprometido con la tarea, esta tendrá un carácter diferente que si solo algunos estudiantes están inmersos. Pero, sin embargo,

justo en este punto hay un matiz importante, y es que, aunque esto esté escrito en un papel y quede aparentemente bonito, a veces aunque no todo el grupo se involucre de manera plena se puede conseguir el objetivo de la tarea, pero si el maestro es capaz de proponer tareas que hagan que todos sean partícipes de ella como elementos indispensables de esta, intentando involucrar a todos. En este caso así el papel de maestro en la propuesta de la tarea es clave para con el objetivo de lograr una participación plena del grupo.

- Las relaciones de intercambio positivas en el proceso de aprendizaje: en cuanto se refiere a esta característica hay que evitar trabajar desde el intercambio negativo. Un alumno alcanza su objetivo si todos los miembros que conforman su equipo avanzan en su aprendizaje.

A parte de estas características de índole general planteadas anteriormente, el aprendizaje cooperativo puede tratarse desde diferentes enfoques, y es aquí donde en la literatura donde se ha podido encontrar uno de los enfoques más interesantes, un enfoque más dirigido y focalizado en la Educación física. Este enfoque, es el enfoque integrador, el cual hace referencia a no solo unir a los discentes en grupos para que hagan una tarea alcanzando los objetivos y ya, sino un enfoque que permite la promoción de unas interacciones siempre con un carácter positivo para el alumnado en dos niveles, nivel grupal y nivel colectivo según Callado (2013). Además, en esta línea, este autor mencionado anteriormente nos ofrece una serie de componentes que deben estar presentes para la trata del aprendizaje cooperativo con este enfoque integrador, con el objetivo de contribuir al rendimiento:

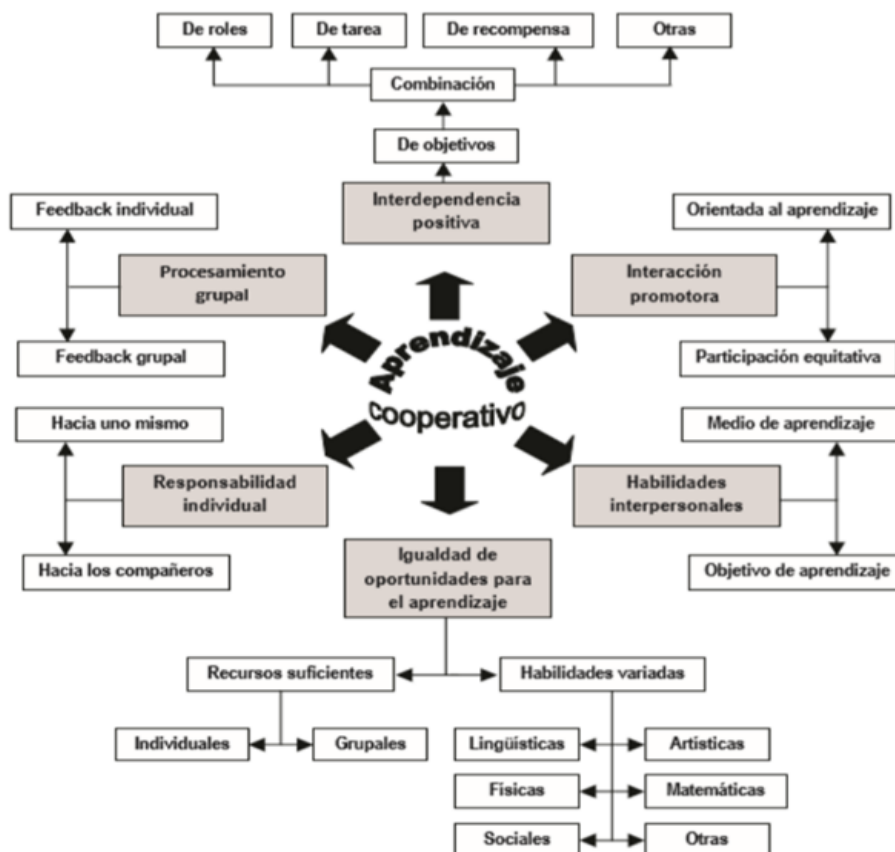
- Interdependencia positiva de objetivos: elemento básico cuya presencia es indispensable, ya que el equipo debe enfocar sus esfuerzos en el cumplimiento de un objetivo, que por lo general es común para todos los miembros del grupo.
- Interacción promotora: enfocada al fomento de la voluntad para el trabajo conjunto, esta interacción puede darse en situaciones en las que se estimule al compañero a la participación de manera activa, como por ejemplo ayudando al compañero.
- Habilidades interpersonales: estas habilidades están implícitas debido a la situación grupal en la cual se encuentra el alumnado.
- Igualdad de oportunidades: esta característica hace referencia a que mediante el aprendizaje individual se produce el aprendizaje grupal

- Responsabilidad individual: en el sentido en que un grupo se conforma por una serie de individuos que deben de poner su “granito de arena” para poder lograr el objetivo.
- Procesamiento grupal: hace referencia a poder valorar todo el recorrido de aprendizaje que se ha llevado a cabo para poder desempeñar una tarea, visto también como la relación que hay entre los comportamientos y sus acciones, generando así un proceso de reflexión

En la siguiente imagen se puede observar de manera más global todas las características nombradas anteriormente y sus matices:

Figura 1.

Enfoque integrador del aprendizaje cooperativo



Nota. Esta figura representa todas las características principales del aprendizaje cooperativo y los posibles matices y desvíos de cada una de esas características principales. Tomado de Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. Callado, 2013, Dialnet.

2.4 Relación autoconcepto y actividad física

El autoconcepto se puede llegar a simplificar en que se forma a partir de los pensamientos que cada uno cree que los demás tienen sobre nosotros mismos según la investigación del autoconcepto y la práctica deportiva en el tercer ciclo de educación primaria dirigida Cantó (2011). Este autoconcepto se ve directamente relacionado con el rendimiento que tiene cada persona, y centrándonos en el académico suelen tener una autoestima personal menor, influyendo directamente en un autoconcepto más pobre en comparación con aquellos estudiantes que tienen un rendimiento académico mejor según Cantó (2011).

Como es lógico y normal, la realización de cualquier tipo de práctica en relación con el ámbito físico-deportivo va a demandar y exigir al individuo ciertos aspectos como una condición física, o una habilidad física tal y como delimitó Fox (1997). Llegado este punto se puede concluir que si el discente cumple mínimamente con los aspectos mencionados anteriormente habrá un éxito en cuanto a la realización de una tarea, pero, sin embargo, si estos aspectos no se cumplen el discente no podrá gozar de una práctica motriz eficaz, traduciéndose como una sensación de caída libre para su competencia en cuanto al éxito frente a una tarea según Ruiz (2000), afirmando así que la práctica deportiva tiene grandes beneficios a nivel psicológico sobre la autoestima y el bienestar mental, viéndose reflejada directamente en aspectos como la construcción de la percepción que cada individuo tiene sobre sí mismo.

Es importante tener en cuenta la competencia de un sujeto ante una tarea, pues para Harter (1978) según su modelo denominado "*Percepción de Competencia*" considera que la demostración de esta competencia es un gran motor de la conducta, dependiendo de si un sujeto es competente en una tarea o no, concluyendo que los sujetos normalmente eligen tareas en las que puedan obtener un éxito y evadiendo tareas en las que el éxito no es el resultado final de esta, sin embargo esto no queda aquí, ya que el sujeto que dispone de mayor percepción en cuanto respecta a su habilidad tienden a elegir tareas con un grado de dificultad mayor, mientras que los sujetos con menor percepción en cuanto a su habilidad son más propensos a elegir tareas cuyo nivel de dificultad no es elevado, con el objetivo de amparar y favorecer la conservación del sentimiento de competencia que ya tenían adquirido.

Justo en este punto reside un abismo que debemos tener en cuenta para evitar que los escolares caigan en él, y son los escolares que sufren de dificultades para poder adquirir habilidades en el área de educación física, y que según Pérez (2000) hay un porcentaje de alumnado que va del 2% al 15% que sufre dificultades para hacer y desempeñar las acciones

que el resto de los compañeros puede realizar con competencia y fluidez. Este porcentaje “Son aquellos escolares que habitualmente son escogidos los últimos, que tienen que soportar la humillación de no ser elegidos, y que reciben de parte de sus profesores actitudes muy variadas que oscilan entre la indiferencia y la sobre protección” Pérez (2000)

Se puede concluir de la cita mencionada anteriormente que la competencia de un individuo ante una situación es clave para su propia percepción de cara a afrontar nuevos retos, pero como cita Ruiz Pérez en su artículo, la competencia motriz caracteriza por un éxito subyace y se ve muy influenciada por la opinión negativa de los individuos más cercanos y por tanto más significativos para el alumno en un entorno escolar. A día de hoy, según Arancha Gálvez et al (2015) en la actualidad que nos rodea está más que demostrado que el ejercicio físico es uno de los mejores recursos que tiene un individuo para propiciar un correcto desarrollo del autoconcepto y por ende, de la autoestima.

La propuesta de esta unidad didáctica que se usará en esta intervención será de índole colectiva ya que diferentes estudios demuestran que los deportes colectivos aportan una gran serie de ventajas a nivel personal y emocional, para respaldar esta afirmación se puede enfocar el estudio hecho en la Universidad de Santiago de Compostela, cuyo autor es Navarro (2018) en el cual se analiza una unidad didáctica de juegos cooperativos y su reflejo en el autoconcepto en discentes del tercer ciclo de educación primaria. En este análisis se concluye que hay un gran impacto en cuanto a la dimensión del autoconcepto físico se refiere en comparación a aquellos escolares que no fueron partícipes de esta propuesta.

Para poder respaldar con otra prueba objetiva y empírica la relación tan directa entre autoconcepto y actividad física, nos remontaremos y centraremos en la investigación de Gálvez et al (2015) en su estudio “*Capacidad aeróbica, estado de peso y autoconcepto en escolares de primaria*” donde la muestra son un total de 256 tutorandos. Y en este estudio se demuestra que las personas con un índice de masa corporal (IMC) superior a la media y por lo tanto un menor nivel en cuanto a forma física de refiere demuestran un menor autoconcepto. Sin embargo, se ha demostrado que los escolares con un peso saludable y un alto nivel en cuanto a forma física presentan un mejor nivel e índice de autoconcepto en cuanto a conductas, independientemente del sexo ya que las diferencias que se han estudiado no son significativas. Un matiz que se hace en esta misma investigación es una referencia al estudio Reigal-Garrido et al, donde la muestra son personas adolescentes de entre 14 a 16 años y las conclusiones resultantes de esta investigación son la relación y la asociación que hay entre el nivel de la

capacidad aeróbica del individuo y las dimensiones, tanto la académica, la social, la física como la emocional. Entonces la actividad físico-deportiva no solo es una manera de construir y mejorar la forma física de cada persona, sino que establece un vínculo arraigado de manera indiscutible con la salud mental según Gálvez et al. (2015)

3. Metodología

3.1 Justificación de la propuesta

En primer lugar, me gustaría contextualizar el fin de esta propuesta de intervención, en relación a los objetivos generales y sobre todo los específicos del mismo. Después de realizar una revisión bibliográfica profunda de los conceptos clave que aborda este trabajo y que hacen de estructura interna para este trabajo, ya que sin esos conceptos clave, este trabajo carecería de cohesión y por lo tanto de sentido. Estos conceptos clave que se han descrito anteriormente son el autoconcepto, la autoestima, y la actividad física, y sobre todo la relación estrecha que vincula los unos a los otros haciendo que el escolar se desarrolle de una manera más integral. Después de una revisión bibliográfica, se ha visto que las propuestas o intervenciones propiamente dichas que abordan estas dimensiones son muy pocas, y es por ello que se ha propuesto la realización de este trabajo para poder enfocar toda esa profundidad teórica que hay, poder combinarla y dirigirla a un enfoque más práctico.

El valor de este trabajo reside en la comparación de las fluctuaciones y la evolución que suceden en el ámbito de los términos clave de este trabajo como se ha visto en la revisión teórica antes de realizar una unidad didáctica que propone como se pueden combinar estos de cara a que un docente pueda implementar la propuesta para la mejora del autoconcepto y la autoestima pudiendo comparar la situación antes de realizar la intervención y después de realizar la misma.

Ahora bien, dicho lo cual, antes de comenzar con el desglose de esta propuesta, se procede a definir o más bien caracterizar como son los escolares de tercer ciclo de educación primaria, concretamente de sexto curso, bajo el punto de vista de todas las dimensiones presentes en su esta época de crecimiento en la cual se encuentran,

En primer lugar, cabe destacar que se encuentran en una etapa llamada la preadolescencia, o que algunos autores la definen como la adolescencia temprana. Esta es una etapa muy importante ya que los cambios en la personas son muy evidentes, pero no solo refiriéndose a cambios corporales, sino que también a nivel psicológico y social tal y como comentan Sánchez y Alberto (2015).

Una vez dicho lo cual, se va a concentrar la caracterización de estos de manera exhaustiva en las dimensiones personales de los escolares a esta edad, se va a proceder a analizar de manera

que se genere un contexto para poder entender mejor el marco para con la propuesta cumplir en con contexto parecido.

En primer lugar, en cuanto al desarrollo cognitivo se refiere, los niños de esta edad se encuentran un estadio al cual se le llama operaciones concretas, que va desde los siete años hasta los doce (Piaget, 1964). Esta fase se caracteriza por el uso del pensamiento lógico dirigido sobre todo a la resolución de problemas (Sánchez y Alberto, 2015). Desde el punto de vista más interindividual, en esta fase de desarrollo cognitivo del niño, se muestra una mayor capacidad para cooperar en actividades y tareas colectivas, ya que su punto de vista y su pensamiento ya está más consolidado en comparación con la fase anterior, sobre todo de cara a evitar confundir su posición y punto de vista con otro ajeno.

A partir de esta fase de operaciones concretas nombrada en el párrafo anterior, el discente es capaz de comprender y sobre todo entender el orden temporo espacial, en relación con la capacidad de poder organizar, y comprender los hechos y sucesos de manera organizada. Sin embargo, en contraposición del otro gran psicólogo del siglo XX, Vygotsky (1995) según su teoría Sociocultural, en esta fase de desarrollo hace especial hincapié en el entorno social y cultural donde se desarrolla el niño, y haciendo referencia a la importancia como factor interviniente a la hora del desarrollo personal del niño. La justificación de esto se debe a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay una relación directa con el ambiente social donde se desarrolla el niño durante su proceso de adquirir nuevos conocimientos.

Ahora, en cuanto se refiere a las características enfocadas más a lo emocional, se tomará como guía a al psicoanalista y psicólogo Erikson (1972) que en su libro *Sociedad y Adolescencia* establece una serie de rasgos emocionales que se perciben entre los 10 y 12 años de edad, adaptándose de muy buena manera a la edad para la cual está pensada esta propuesta de intervención. Los niños a esta edad inician el desarrollo más profundamente hablando de su entidad y personalidad, aumentando así, de manera progresiva la conciencia que estos tienen acerca de sí mismos y por ende, de su propio autoconcepto y su autoestima. Otra cosa bastante curiosa es la valoración de las opiniones ajenas en el individuo, ya que las valoraciones provenientes de los padres pierden cierta peso e importancia, adquiriéndola la opinión y valoración de sus iguales.

Una vez vista la dimensión no material como lo es la cognición, se pasará a exponer la parte material, el desarrollo corporal y físico en relación a esta edad. Lo primero y lo más evidente

que sigue su cauce natural es el aumento de peso y estatura. Los niños y niñas de esta edad empiezan con sus cambios corporales sobre todo a nivel de maduración de los órganos sexuales, los cuales provocan una serie de cambios que generalmente se pueden resumir en el desarrollo de una figura más esbelta a modo de aproximación hacia lo que resultará su figura final en la época adulta.

3.2 Objetivos específicos y generales

En primer lugar, este apartado se verá fraccionado en varias partes dentro del mismo. Como se ha podido observar en el enunciado se expondrán los objetivos propios que persigue esta propuesta de intervención. Los primeros objetivos de los cuales se va a hablar son los objetivos específicos del trabajo que son los siguientes:

- Objetivo específico nº 1: Encontrar, estudiar y analizar la literatura del autoconcepto, autoestima y actividad física, así como las propuestas de mejora realizadas anteriormente.
- Objetivo específico nº 2: Diseñar una propuesta de intervención enmarcada dentro del modelo pedagógico de cooperación.

En segundo lugar, el objetivo de la propuesta es la mejora del autoconcepto y la autoestima desde el área de educación física mediante la intervención con una unidad didáctica de este mismo área.

En tercer lugar, los objetivos generales que funcionarán como vínculo entre la propuesta y el currículo que rige la educación primaria. El área de educación física tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona en su globalidad, tanto en aspectos motores, como biológicos, de relación interpersonal, así como afectivo-emocional. Para ello se han establecido seis bloques de contenido donde se trabajan en cinco de ellos las diferentes situaciones motrices, y en el caso del sexto bloque se corresponde con los contenidos de aprendizaje de carácter transversal. Los bloques de contenidos que se encuentran en el currículo son los siguientes:

- Bloque 1: Acciones motrices individuales
- Bloque 2: Acciones motrices de oposición
- Bloque 3: Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición
- Bloque 4: Acciones motrices en el medio natural
- Bloque 5: Acciones motrices con intenciones artístico-expresivas
- Bloque 6: Gestión de la vida activa y valores

En esta propuesta se buscará trabajar desde un enfoque cooperativo como se ha comentado anteriormente en la justificación, es por ello que se trabajará un bloque de contenidos que pertenece al bloque número 3 correspondiente a acciones de cooperación y cooperación-oposición. A continuación, los objetivos generales del área de educación física vinculados con la unidad didáctica en concreto, los cuales a la vez se encuentran alienados con la propuesta de intervención pertenecientes a la ORDEN de 16 de junio de 2014 son:

- **Obj. EF2.** *“Regular y dosificar diferentes esfuerzos con eficacia y seguridad en función de las propias posibilidades y de las circunstancias de cada individuo”*

Dicho objetivo se centra en que el propio discente sea el que regule y ajuste sus acciones al movimiento de la actividad y al contexto donde se esté desarrollando la actividad, aunque la segunda parte de dicho objetivo es la que interesa más de cara a la propuesta ya que en función de las posibilidades de cada alumno actuará de una manera u otra, con sus respectivas consecuencias.

- **Obj. EF5.** *“Adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y hábitos que les permitan incidir de forma positiva sobre la salud e iniciar adecuadamente la gestión de su vida física”*

Este objetivo está enfocado hacia la búsqueda de la incidencia del autoconcepto y autoestima en la salud de los escolares, ya que la salud no hay que olvidar que solo se centra en el plano físico, sino que hay un plano inmaterial con el que hay que tener un especial cuidado.

- **Obj. EF6.** *“Utiliza sus capacidades y recursos motrices, cognitivos y afectivos para conocer y valorar su cuerpo y la actividad física”*

Este objetivo tiene un matiz con el Obj. EF2. En el caso de este se centra en el uso de las capacidades de cada individuo, pero centrándose en el plano metafísico. Este se relaciona con el objetivo ya que se trabaja de manera directa en el plano psicológico del alumnado, lo que conlleva la afectividad de los discentes.

3.3 Modo de implementación de la propuesta de intervención

Ahora bien, una vez que se ha enmarcado la propuesta dentro de unos objetivos generales y específicos, en este punto se va a intentar explicar y desglosar la manera de proceder. Además de especificar, quien puede llevar a cabo e implementar dicha propuesta, cuando se puede hacer, para que cursos se recomienda, etc...

Esta unidad de deportes de cooperación y cooperación-oposición contará con ocho sesiones de carácter práctico sin incluir el día para hacer las pruebas que serán de carácter evaluativo. El hecho de elegir ocho sesiones se debe a que más sesiones sería como estar en una unidad monótona, ya que, al centrarse específicamente en un bloque de contenidos, que en este caso es el tres podría suponer aburrimiento, distracciones etc... y el hecho de hacer menos de ocho sesiones sería escaso de cara a tener resultados como tal.

La unidad didáctica que se va a desarrollar se titula “Unidos por la Pelota”. Esta unidad es propia del deporte de voleibol, el cual pertenece a un deporte de cancha dividida tal y como establece Almond (1986) en su clasificación de los cinco grupos deportivos, que, a su vez, está basada en Ellis (1983). La unidad didáctica tendrá como línea general comenzar con la introducción al deporte del voleibol. La justificación del porque es muy sencilla, no se puede implementar una unidad solamente para el estudio de los términos del autoconcepto y autoestima, ya que supondría alterar el cronograma y la programación anual que el docente ha establecido y quitándole tiempo útil para deportes como tal. Es por ello que se va a trabajar esta Unidad Didáctica de Voleibol con un doble objetivo y filo. En primer lugar, impartir la iniciación a este deporte, y en segundo lugar poder ver el impacto de los deportes colectivos en cuanto a los términos que rigen y enmarcan esta intervención.

En primer lugar ¿Quién podría implementar esta propuesta? La propuesta al ser implementada e integrada en una unidad didáctica de voleibol está pensada para que un profesional del área de educación física trate de llevarla a cabo. Podría darse el caso de que otro profesional la pueda implementar no siendo del área concretamente. A favor de esta propuesta podemos encontrar su nivel, ya que, al ser una iniciación en el voleibol, el maestro no tiene que tener un nivel de conocimientos muy profundo, e incluso puede llevarla a cabo un docente que no sea del área

En segundo lugar ¿Cuándo debe de implementarse? Realmente esto queda a disposición del maestro, y cuando este quiera implementar la unidad didáctica, como se ha comentado

anteriormente esta unidad no solo busca hacer un estudio acerca de los conceptos de autoestima y autoconcepto, sino que se aprovecha para hacer una iniciación al voleibol. Por lo que el maestro que decida implementarla debe de cuadrarla en su programación anual general, se recomienda poder llevarla a cabo en una época donde el temporal acompaña, ya que en un clima más cálido la predisposición a realizar actividad física es mayor, pudiendo aprovechar espacios como el patío si el colegio dispone de él. En tercer lugar, ¿Para qué cursos se recomienda esta propuesta de intervención? La unidad didáctica de manera integral está ideada para el curso de sexto de educación primaria, pudiendo englobar también quinto curso de primaria también.

A continuación, se adjunta una tabla que recoge los contenidos que se van a trabajar durante la unidad didáctica, recogidos por la Normativa de Educación Primaria del Gobierno de Aragón de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

Bloque	Contenidos	Competencias básicas
Bloque 3. Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición.	Ajuste de la motricidad a la de los demás, sincronización de acciones, utilización común de estrategias básicas de juego (anticipación), práctica de actividades cooperativas que supongan un esfuerzo conjunto, establecimiento de proyectos de acción colectivos, colaboración con compañeros para conseguir un objetivo común, construcción de reglas colectivas.	CAA
	Alternancia táctica entre la defensa y el ataque.	
	Iniciativa para solucionar los conflictos y utilización, como medio para ello, del dialogo y las normas básicas de comunicación social.	CAA

Bloque 6. Gestión de la vida activa y valores.	Interés por mejorar la competencia motriz y valoración del esfuerzo personal en la actividad física. Confianza en sus propias posibilidades.	CSC CIEE
	Adquisición de hábitos de cuidado e higiene corporal.	
	Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias, resultados y personas que participan en el juego.	

Tabla 1. *Contenidos de voleibol y competencias clase.* “Elaboración propia”

En cuanto a las competencias clave relacionadas con los contenidos de la tabla anterior se van a intentar enfocar en lo medida de lo posible hacía el trabajo del deporte de manera que influyan directamente en la dimensión personal, ya que no solamente se busca implementar el deporte de forma física, sino que el impacto recaiga en lo personal. Las competencias clave que se van a desarrollar son las siguientes:

Competencia Aprender a Aprender (CAA). Esta competencia es clave para que el alumnado desarrolle su autoconocimiento, así como las posibilidades o carencias que poseen inicialmente en el aprendizaje, con el objetivo de desarrollar aprendizajes diversos de mayor complejidad de forma más autónoma cada vez. Es imprescindible que a través de la asignatura el alumnado desarrolle una capacidad de compromiso con la actividad física. En relación con ello, deben tomar conciencia sobre la forma de gestionar y controlar sus propios aprendizajes y las capacidades que van desarrollando y adquiriendo. Para el desarrollo óptimo de esta competencia se debe hacer hincapié en el desarrollo de estrategias durante el aprendizaje por parte del alumnado basadas en la elaboración de hipótesis, observación e imitación. Finalmente, hay que destacar la importancia de que el alumno sea capaz de darse cuenta de la extrapolación de los aprendizajes a situaciones de la vida normal y su utilidad de forma contextualizada.

Competencias Sociales y Cívicas (CSC). Las actividades realizadas en las clases de Educación Física y, más concretamente, las colectivas exigen el desarrollo por parte de los alumnos de habilidades sociales y valores inherentes a las propias situaciones (respeto, cooperación, colaboración...). En esta ocasión, al trabajar un deporte colectivo exige cooperar y colaborar con compañeros y compañeras para tratar de lograr el éxito. De igual forma, se va a competir contra otro alumnado lo que exige también mostrar un respeto hacia los demás y hacia las reglas que demanda el juego. Además, en numerosas ocasiones puede surgir la necesidad de que el alumnado resuelva determinados conflictos de forma autónoma (toma de decisiones). Por ello, las actitudes en relación con los valores y hábitos de vida saludable e higiene toman un papel relevante en el entorno próximo de los alumnos.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE). A lo largo de la unidad didáctica se van a plantear diversas situaciones que exigen un sentido de iniciativa, pues a pesar de tratarse de un deporte colectivo el juego exige de acciones individuales y en cierta manera innovar y tratar de anticiparse al rival en las situaciones de juego.

En cuanto al desarrollo de las sesiones se refiere, a continuación, se van a ver desarrolladas de manera específica, pero previamente hay una tabla que especifica la progresión de aprendizaje del voleibol, así como los contenidos de la sesión y el material curricular para implementar la misma unidad.

En las páginas siguientes se propone una tabla en la cual se propone la temporalización y la distribución de las sesiones con sus respectivos apartados como la progresión de aprendizaje, material necesario para su implementación, etc... Seguido de la tabla de temporalización, se verán reflejadas una serie de tablas con las sesiones correspondientes con las sesiones que se van a realizar, donde se desarrollan las actividades que se van a realizar de manera detallada. Las sesiones se han dividido en tres partes diferenciadas: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

Antes de dar pie a las sesiones que se han diseñado para esta propuesta de intervención, me gustaría dar una pequeña introducción acerca del porque de estas sesiones y que las caracteriza para poder ser sesiones de índole cooperativa.

En primer lugar, en la mayoría de las sesiones se puede apreciar como la modalidad de trabajo es por grupos pequeños. Característica fundamental la cual señala Bähr (2005), y que esta justificada en el marco teórico.

En línea con esta característica que expone este autor como señalizador de esta metodología, se puede apreciar en la propuesta de las sesiones como la responsabilidad individual es fundamental para poder conseguir el resultado y con éxito poder completar la tarea. Esta responsabilidad individual adquiere especial relevancia e importancia la interdependencia del objetivo es común (Callado, 2013). La responsabilidad de cada uno es clave, ya que por ejemplo en las tareas de superioridad numérica o en las formas jugadas del final resultan clave, ya que el esfuerzo de cada integrante ayuda a que estén más cerca como equipo de conseguir el resultado que anhelan.

Lo comentado anteriormente también tiene especial relevancia y relación con la última característica que señala este Bähr (2005), y esta es la intercambio positivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que si se consigue poder alcanzar el propósito de la tarea se producirá un intercambio positivo, donde el alumnado se sentirá competente ya que habrán completado la tarea, pero si no es el caso, el deber del maestro es ofrecer una retroalimentación donde el alumnado percibir cuales han sido los fallos, además de que el docente deberá alentarlos con motivación para poder seguir intentando para con la tarea poder cumplir.

También, es evidente como la interacción entre los discentes en el contexto de la sesión va a implicar el uso de habilidades interpersonales, ya que la comunicación en la mayoría de las tareas es clave, una comunicación va a tener como consecuencia ser un facilitador de la tarea, ya que evidentemente una buena comunicación implica una mejor cohesión del grupo. Pero si no existe una buena comunicación, el trabajo puede ser eficacia y por tanto eficiencia. Hay que tener en cuenta que se puede ser eficaz pero no eficiente, y una de las tareas del docente es ayudar al alumnado a conseguir el objetivo propuesto con el menor esfuerzo posible.

Tabla 2. Temporalización de la Unidad Didáctica

Sesiones	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
Progresión de aprendizaje	Introducción al voleibol y toma de contacto.	Golpear, recepcionar y familiarización con el balón. Creación de un desequilibrio a su favor	Pases entre compañeros y saques.	Golpes básicos en voleibol.	Encadenamiento y continuidad de acciones, permuta de los roles.	Reglas básicas y situaciones de ataque/defensa al rival.	Mini torneo.	Torneo.
Aprendizaje	Presentación del deporte del voleibol con sus reglas básicas. Familiarización con el balón y la pista de juego.	Familiarización con la acción de golpear, así como recibir el móvil. Buscar los huecos para lanzar el móvil, así como comprender el por qué lo hacen.	Familiarización con la acción de pasar el balón al compañero. Movimiento del móvil hacia el campo contrario. Interioriza la posición del saque, así como la técnica del mismo.	Principales golpes en voleibol. Adopta una postura adecuada para realizarlos y recibirlos.	Situaciones de continuidad del móvil. Puesta en práctica de la rotación, así como de los diferentes roles. Toma de contacto con los roles dentro del terreno de juego.	Conoce las reglas básicas para el desarrollo óptimo de un partido, así como la puntuación. Toma de contacto con el ataque al rival, así como la defensa cerca de la red.	Familiarización con el partido, pases, saques y trabajo cooperativo.	Puesta en práctica del aprendizaje de la UD en una situación real (partido).

Disciplina	VOLEIBOL								
Organización	Trabajo en grupos.	Trabajo en grupos.	Trabajo en grupos.	Trabajo en grupos.	Trabajo en grupos.	Trabajo en grupos.	Trabajo en grupos.	Trabajo en grupos.	
Instrumento de evaluación	Evaluación inicial.	Observación sistemática. Registro anecdótico.	Observación sistemática. Registro anecdótico.	Observación sistemática. Registro anecdótico.	Observación sistemática. Registro anecdótico.	Observación sistemática. Registro anecdótico.	Observación sistemática. Registro anecdótico.	Observación sistemática. Registro anecdótico. Rúbrica torneo. Lista control Autoevaluación.	
Material curricular	Pelotas de voleibol, red, postas, picas y conos.	Pelotas de voleibol, red, postas y aros.	Pelotas de voleibol, red, postas y aros.	Pelotas de voleibol, red, postas, picas, conos y cajón sueco.	Pelotas de voleibol, red y postas.	Pelotas de voleibol, red, postas y pelotas de gomaespuma.	Pelotas de voleibol, red y postas.	Pelotas de voleibol, red y postas.	

Tabla 3. Sesión número 1: “Despegamos”

SESIÓN: “Despegamos”	1	Unidad didáctica: Unidos por la pelota	CURSO: 6 ^a
PARTE DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN		
CALENTAMIENTO	<p>Breve presentación: Para iniciar la unidad didáctica se realizará un test de evaluación inicial del autoconcepto y la autoestima.</p> <p>Mira cómo vuela: El alumnado se dispondrá en parejas y se irá pasando el balón de voleibol a determinadas distancias, de esta forma se irán familiarizando con la pelota e irán vivenciando como se golpea al balón y la respuesta de éste al lanzarlo a un compañero. Se irán dando indicaciones para que el pase sea alto, el pase vaya con un bote, o el pase vaya directo a una parte determinada del compañero.</p>		
PARTE PRINCIPAL	<p>Guerra de voleibol: Una vez se ha dado una pequeña toma de contacto con la pelota de voleibol, se pasará a poner en práctica la acción de pasar el balón y de lanzarlo al otro lado de la cancha, para ello, los alumnos y alumnas se dispondrán en equipos de 6 y se enfrentarán a otro equipo en una pista de voleibol. La consigna será sencilla, el objetivo es que el balón de voleibol consiga votar dos veces en el campo rival, para ello se podrá enviar la pelota con cualquier parte del cuerpo y se podrá cooperar o no con los compañeros/as para enviar el móvil al otro lado. Se dará un tiempo de juego determinado, y después los equipos rotarán para que todos y todas se enfrenten con todos y todas.</p> <p>Atravesando murallas: Para llevar a cabo este juego se dividirá al grupo en dos mitades, las cuales se pondrán cada mitad en un equipo. En la parte final de cada cancha se colocarán conos con unas picas las cuales el equipo contrario tendrá que derribar.</p> <p>Durante dos minutos han de intentar derribar el mayor número de picas solamente usando el saque sin encadenar ningún pase con el compañero. Sin embargo cuando el maestro grite “Tiempo de oro” los alumnos han de encadenar mínimo tres pases entre ellos antes de que la pelota vaya al campo contrario con objetivo de derribar una pica.</p> <p>El número de pelotas será de seis para que la actividad del juego esté más controlada. La manera de hacer punto es que se tiren todas las picas, o que en un tiempo determinado de tres minutos se lleve el punto el equipo que mayor número de picas haya tirado.</p>		

VUELTA A LA CALMA	Rueda la pelota: Para concluir la sesión, aprovechando los equipos creados en la actividad anterior, los alumnos y alumnas se dispondrán en círculo y deberán conseguir pasarse la pelota con un toque dando dos vueltas enteras al círculo. Se iniciará a la señal de “ya” y el primer equipo que consiga dar esas dos vueltas será el ganador.
--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 4. Sesión número 2: “Seguimos con el vuelo”

SESIÓN: 2 “Seguimos con el vuelo”	Unidad didáctica: Unidos por la pelota	CURSO: 6^a
PARTE DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN	
CALENTAMIENTO	Que no deje de volar: En grupos de 6 alumnos y alumnas se formará un círculo, uno de los compañeros/as se podrá en el centro con la pelota de voleibol y la lanzará hacia arriba mientras dice el nombre de uno de los compañeros/as que se encuentra en el círculo, al escuchar el nombre éste deberá colocarse en el centro y golpear la pelota hacia arriba volviendo a decir el nombre de otro compañero/a que repetirá la misma acción.	
PARTE PRINCIPAL	<p>En busca de nuestro compañero: Aprovechando los grupos formados en la actividad anterior, los compañeros se enfrentarán en las canchas de juego de forma que un equipo ocupará una cancha y mandará a uno de sus jugadores a la cancha opuesta y el equipo contrario realizará lo mismo. Se entregará una pelota a cada equipo y éste deberá realizar 5 pases y enviar la pelota a la cancha opuesta buscando a su compañero para que éste la devuelva. Cuando el jugador la devuelva, éste se cambiará con otro/a compañero/a y se repetirá la acción.</p> <p>La pelota no se queda quieta: Una vez realizado el juego anterior, los equipos se dispondrán de forma normal, es decir, todos los miembros del equipo en su cancha correspondiente, y se enfrentarán al otro equipo de forma que deberán lanzar la pelota de voleibol al otro campo debiendo votar en dos ocasiones el balón para hacer punto, pero en esta ocasión el profesor será el que pautará con que partes del cuerpo se puede golpear el móvil (brazo derecho, cabeza, piernas,...).</p>	

VUELTA A LA CALMA	Masajes con la pelota de voleibol: Para bajar pulsaciones tras las actividades propuestas en la sesión, por parejas se realizarán masajes con la pelota de voleibol.
--------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 5. Sesión número 3: “Lanzando Cohetes”

SESIÓN: 3 “Lanzando cohetes”	Unidad didáctica: Unidos por la pelota	CURSO: 6^a
PARTE DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN	
CALENTAMIENTO	<p>Mamá gallina con pelotas: En grupos de 5-6 alumnos/as, se pondrán en fila siendo el primero de ellos “mamá gallina”, este alumno/a deberá dirigir al resto del grupo (los “pollitos”). Los pollitos deberán seguir y repetir todos los movimientos del primero que irá trotando libremente por la pista, esto ayudará al alumnado a comenzar a activarse. El rol del primero se rotará.</p> <p>Vuela que vuela: En los mismos grupos, los alumnos/as se pondrán en círculo y se pasarán la pelota de voleibol de forma que ésta no deberá tocar el suelo, para ello, deberán lanzar el balón hacia arriba orientando el pase hacia otro compañero. Conforme vaya avanzando el ejercicio y en función del nivel del grupo, introduciremos la variable de golpear únicamente con una parte (toque de dedos, antebrazo, palma de la mano, ...).</p>	
PARTE PRINCIPAL	<p>Vaciar mi casa: El objetivo principal es intentar que en tu campo haya el menor número posible de balones al finalizar el tiempo establecido de tres minutos.</p> <p>Se dividirá al grupo en dos grandes mitades, una vez que se encuentren en esta disposición, se le dará a cada equipo cinco balones los cuales tiene que mandar el campo contrario, pero con la premisa de que hagan diez pases seguidos sin que el balón caiga al suelo, una vez que se encadenan estos diez pases, se puede mandar el balón al campo contrario. Los pases que se realicen antes de mandar el balón al campo contrario pueden ser pase con antebrazos y toque de dedos.</p> <p>Mira cómo saco: En grupos de 6, los alumnos y alumnas se colocarán dispuestos en un lado de la cancha de voleibol, el alumnado tratará de sacar y encestar la pelota en aros que se colocarán en la otra pista de la cancha, se colocarán</p>	

	<p>6 aros formando un círculo. En fila de uno los alumnos deberán lanzar la pelota intentando encestar en el centro del círculo o en alguno de los seis aros. Se enfrentarán de dos grupos en dos grupos y serán ellos los que lleven el conteo de las veces que ha entrado la pelota, además persona que tira persona que se encargará de coger la pelota.</p> <p>Batalla naval: Enfrentados en la cancha de voleibol, dos equipos se dispondrán a realizar una batalla, un equipo sacará, y si el saque llega a la cancha contraria recibirá 1 punto, el equipo que se encuentra en la recepción conseguirá 1 punto si devuelve la pelota a la cancha rival de forma directa, y 2 puntos si lo consigue tras realizar dos toques entre sus compañeros antes de devolver el balón. Ganará la batalla aquel equipo que consiga llegar antes a 20 puntos.</p>
VUELTA A LA CALMA	<p>Rueda de impresiones: Todo el alumnado se colocará en círculo, y se entregará una pelota de voleibol, el alumno/a que tenga la pelota deberá expresar con una palabra lo que ha sentido con el desarrollo de la sesión, o bien una palabra que la defina; tras decirlo, en forma de saque, dirá el nombre de un compañero/a y le pasará la pelota, teniendo éste/a que recepcionar el pase y expresar en alto lo mismo y volver a pasar el balón a otro compañero/a.</p>

Tabla 6. Sesión número 4: “Golpeo que te veo”

SESIÓN: 4 “Golpeo que te veo”	Unidad didáctica: Unidos por la pelota	CURSO: 6^a
PARTE DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN	
CALENTAMIENTO	<p>Saca y corre: Se dividirá al alumnado en dos grandes grupos; una mitad se colocará repartida por el campo, mientras que los demás compañeros se colocarán en fila.</p> <p>En el campo habrá una serie de postas hechas con picas y conos, el número de postas será doce, para que la implicación motriz sea elevada. El grupo de alumnos y alumnas que no estará por el campo deberá colocarse en fila, una vez que estén en esta disposición se deberán de sacar la pelota lo más lejos posible para que el otro equipo que se encontrará por el campo no pueda cogerla, una vez que realicen este saque deberán situarse en una de las postas. El equipo que estará repartido por el campo el objetivo que tendrá es recuperar ese saque y pasárselo al jugador uno de ese equipo para plantarlo. El alumno que habrá salido corriendo podrá recorrer tantas postas como pueda antes de que el otro equipo plante el balón. En este juego ningún jugador</p>	

	será eliminado, ya que, si no consiguen llegar a ninguna posta o plantan el balón antes de llegar a una posta, tendrán que volver a la fila y luego podrán volver a sacar.
PARTE PRINCIPAL	<p>Bombardeo del castillo: Se dividirá a los alumnos en grupos de seis, los cuales se enfrentarán de dos en dos. Estos se colocarán en los campos de voleibol en los que en cada uno de ellos habrá un cajón sueco sin tapa. Los niños deberán intentar meter el máximo de balones dentro de este, al mismo tiempo que defienden que no entren balones en su cajón. Para pasar los balones al campo contrario e intentar meterlos en el cajón sueco deberán utilizar el golpeo que diga el docente (toque de dedos, antebrazos, saque o remate). Cuando el balón haya entrado en el cajón sueco este no podrá ser sacado por los alumnos, el juego terminará cuando no haya balones en juego.</p> <p>Repite la secuencia: Los escolares se pondrán por parejas y cada una de estas tendrá un balón. El objetivo de este juego es que un miembro de la pareja realice una secuencia, y el otro integrante deberá acordarse de la secuencia para imitarla pero añadiendo un movimiento más. Cada vez será más complicado ya que habrá más movimientos, y deberán de acordarse para realizar toda la secuencia en orden.</p>
VUELTA A LA CALMA	<p>Te toca: Los escolares se van a colocar por parejas, y cada pareja dispondrá de un balón. Cada pareja debe colocarse en una parte del gimnasio donde haya pared libre, ya que se necesitará para el desarrollo de este juego.</p> <p>El objetivo de este juego es mandar la pelota a la pared para que nuestro compañero tenga que darle de nuevo cuando rebote. El primero que saca debe de hacerlo con la técnica del saque. Los jugadores tienen la posibilidad de negociar si quieren jugar la partida solo con toque de dedos, con golpeo de antebrazos, o ambos. La única regla reside en que el balón solamente puede botar una vez.</p>

Tabla 7. Sesión número 5: “Muevo el Balón”

SESIÓN: 5 “Muevo el balón”	Unidad didáctica: Unidos por la pelota	CURSO: 6^a
PARTE DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN	
CALENTAMIENTO	<p>La gallina, los polluelos y el zorro: Los escolares se distribuirán en grupos de cinco o seis alumnos y alumnas por grupo. Una vez que estén en esta distribución se elegirá a un compañero de cada equipo que será la gallina, y los demás serán los polluelos excepto un miembro que será el zorro. La gallina se pondrá la primera de la fila mientras que los polluelos se pondrán en la parte posterior. La misión del zorro es intentar tocar algún polluelo y el objetivo de la gallina es proteger a sus polluelos con los brazos abiertos y moviéndose conforme el zorro intente tocar alguno de sus polluelos.</p>	
PARTE PRINCIPAL	<p>Fila contra fila: En grupos de 6-8 alumnos se colocarán en dos filas enfrentadas. El juego consiste en que los alumnos deben hacer pases de un equipo al otro de forma que el balón ni se caiga ni se detenga. El jugador que pasa el balón debe colocarse al final del equipo que tiene enfrente.</p> <p>Roleo que te veo: Los alumnos se dividirán en tríos, estos se colocarán enfrentados con otro trío en la cancha de voleibol (adaptada, más pequeña). El objetivo de esta actividad es que los alumnos se familiaricen con los tres roles principales dentro de la acción de juego, al mismo tiempo que realizan encadenamientos de acciones para la continuidad del móvil en movimiento. Por ello cada alumno tendrá un número del 1 al 3. Cuando el profesor diga uno de estos números será el alumno al que le corresponda ese número el que comience el primer rol, receptor; siendo el siguiente número el colocador y el último el rematador. <u>Variante:</u> Si se dan situaciones en las que la continuidad del balón es escasa, se permitirá a los alumnos que realicen una recepción previa a los roles establecidos, para así poder adecuarse mejor a la jugada.</p>	
VUELTA A LA CALMA	<p>Marco-bola: Se trata de una variante del juego “Marco-polo”. Pero en esta ocasión un jugador la pagará e irá diciendo “Marco”, el resto de los compañeros deberán responder con el bote de la pelota. Por lo que la persona que la paga deberá pillarlos guiándose por el sonido del bote.</p>	

Tabla 8. Sesión número 6: Ataco y definiendo

SESIÓN: 6 “Ataco y definiendo”	Unidad didáctica: Unidos por la pelota	CURSO: 6^a
PARTE DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN	
CALENTAMIENTO	Cara y cruz con balón: Se dividirá a la clase en dos equipos (cara y cruz) que se enfrentarán, cada equipo en un lado de la línea central del campo donde estará colocado un balón de voleibol. Uno de los dos equipos será cara y el otro cruz. Al grito de cara o cruz del profesor, el equipo que salga perseguirá al otro a tocarlo con el balón antes de que pasen la línea final; para ello deberán ir pasándolo entre compañeros para hacer más fácil la tarea de pillarlos.	
PARTE PRINCIPAL	<p>4x3: Se dividirán a los alumnos en equipos de 7, los cuales deberán enfrentarse entre sí en dos subgrupos de cuatro y tres alumnos. El objetivo es que los alumnos empiecen a familiarizarse con la acción de defender y atacar, por ello se ha creado este desequilibrio. La situación de juego será similar a la de un partido real, pero con las modificaciones de superioridad numérica siempre de un equipo, pero en esta ocasión siempre deberán realizar 3 toques antes de pasarlo al campo contrario.</p> <p>5x4: Se trata de una situación similar a la anterior, pero en esta ocasión los alumnos se dividirán en equipos de 9, los cuales deberán enfrentarse entre sí en dos subgrupos de cinco y cuatro alumnos. El objetivo es que los alumnos continúen practicando la defensa y el ataque, pero de una manera más realista, por ello se ha aumentado el número de jugadores. La situación de juego será similar a la de un partido, pero en esta ocasión siempre deberán realizar 3 toques antes de pasarlo al campo contrario.</p> <p>Se reflexionará con los alumnos por qué hago una acción y no otra, y que realizo diferente cuando ataco o definiendo.</p>	
VUELTA A LA CALMA	Soldados y tanques: Se dividirá la clase en dos grupos, a uno de los grupos se les proporcionará una pelota de goma espuma a cada alumno y se colocarán sobre una línea horizontal (esos serán los tanques). El otro grupo, denominados soldados, deberá pasar de un lado a otro de la zona delimitada sin ser golpeados por los tanques. Una vez que pasen todos hasta el final, se cambiarán los roles.	

Tabla 9. Sesión número 7: Mini Torneo

SESIÓN: 7 “Mini torneo”	Unidad didáctica: Unidos por la pelota	CURSO: 6^a
PARTE DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN	
CALENTAMIENTO	Los remangados: Se juega en el campo de baloncesto. Dos alumnos la pillan y para diferenciarse de los demás se remangan bien las perneras del pantalón. El objetivo es dar con la pelota a los demás, que huirán corriendo por el campo. Los que la pagan, no pueden desplazarse con el balón en la mano, y se la deben ir pasando con golpes de voleibol. Cuando un jugador de los que escapa es pillado, se convierte en remangado uniéndose a los que pillan y siguiendo la misma dinámica. La partida finaliza cuando se toca al último de los no remangados.	
PARTE PRINCIPAL	Adaptación de un partido de voleibol: Se formarán un total de 8 equipos compuestos por 3 personas. Estos equipos jugarán todos contra todos en formato “liguilla” en un campo de dimensiones adaptadas y debiendo llegar para ganar a un total de 15 puntos. El equipo que gane sumará 2 puntos en la clasificación y el equipo que pierda sumará 1.	
VUELTA A LA CALMA	Cálculo dificultoso: Todos los alumnos se desplazarán corriendo en círculo, uno detrás de otro y cantando en voz alta cada uno el número que le corresponda. Al pronunciar el número establecido de antemano o un múltiplo de dicho número, todos los alumnos cambiarán de dirección o sentido de marcha. Por ejemplo, se anuncia como número clave el 3. Mientras los alumnos se desplazan, uno grita en voz alta “¡uno!”, luego el de delante “¡dos!”, y cuando el siguiente diga “¡tres!” todos los alumnos cambiarán de dirección de carrera, y continúan con la numeración. Cuando se llegue al 6 se volverá a cambiar de dirección, luego al 9, al 12... Pasado un rato, el profesor dirá otro número. Aplicación de feedback sobre los partidos de la pequeña liga al final de la sesión.	

Tabla 10. Sesión número 8: Torneo

SESIÓN: 8 “Torneo”	Unidad didáctica: Unidos por la pelota	CURSO: 6ª
PARTE DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN	
CALENTAMIENTO	Gavilán con meteoritos: La persona que estará en medio llevará un balón. Para pillar, deberá lanzar el balón al aire y realizar un remate que deberá tocar en otro jugador sin botar previamente. En caso de ser pillado, se cogerá un balón y pasará a estar al medio con su compañero, debiendo pillar de la misma forma. El juego finaliza cuando a todos los jugadores les han dado con un balón.	
PARTE PRINCIPAL	Torneo: Se realizará un torneo con 4 equipos formados por 6 personas. Los partidos se disputarán al mejor de 3 sets de 15 puntos cada uno, adaptando las dimensiones del campo y el sistema de puntuación, ya que en un partido de voleibol real se jugaría al mejor de 5 sets de 25 puntos. Jugarán todos los equipos contra todos y se establecerá un sistema de puntuación en el cual se sumará 2 puntos por victoria y 1 punto por derrota.	
VUELTA A LA CALMA	<p>Nos pasamos la pelota: Todos los niños se encuentran sentados en colchonetas. El que tiene la pelota rodará hacia atrás y le pasará la pelota al compañero de su derecha sin usar las manos. Después se tumbará boca arriba. El siguiente se la pasará al que tenga a su lado, y así sucesivamente hasta que llegue al último. Una vez que hayan terminado, se puede volver a repetir.</p> <p>Realización de feedback tanto de la sesión como de la Unidad Didáctica, observando puntos a mejorar y conociendo sus impresiones.</p>	

3.4 Modo de valoración de la propuesta de intervención

Como es lógico para poder comprobar la evolución y la mejora de los conceptos clave que hacen de arquitectura interna de este trabajo hay que diseñar un método de evaluación en el que quede evidente la evolución de los mismos, y donde la comparación de los resultados del antes y del después de implementar dicha propuesta.

El método de evaluación para ambos conceptos será mediante una rubrica. En el caso de la autoestima se usará una rubrica basada en la “Escala de percepción de Apoyo Social” EPAS (Vaux et al, 1986). Los ítems que se corresponden con la evaluación de la autoestima tendrán como objetivo principal la búsqueda de cuan un individuo se siente querido en su entorno y consigo mismo y aparte del valor que cree que tiene dentro de un grupo. Los ítems de tipo Likert a los que el alumnado debe de marcar en función de su acuerdo o desacuerdo son: 1) totalmente en Desacuerdo 2) Descuerdo 3) De acuerdo 4) Totalmente de acuerdo.

Los primero 10 items se corresponden con la valoración de la autoestima del escolar en este caso.

En el caso del autoconcepto a nivel general, se ven reflejados en los 10 últimos ítems, que también son evaluados con la misma escala Likert que el autoconcepto.

Esta evaluación será el pre y el post de la unidad didáctica, con el fin de poder observar los resultados que se han obtenido antes y después de haber llevado a cabo esta propuesta de intervención.

Tabla 11. Propuesta de evaluación de la propuesta de intervención.

Ítems	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.Me siento respetado en clase				
2.Me siento valorado en clase				
3.Siento que confían en mí				
4.Soy admirado en clase				
5. Se valora mi esfuerzo en clase				

6.Me siento cómodo con mi cuerpo				
7.Mis compañeros se burlan de mi				
8.Me siento solo				
9.Me siento cómodo en las clases de Educación Física				
10.Me siento arropado en la clase				
11.Me considero bueno en los deportes				
12.Tengo una buena condición física				
13.Me siento orgulloso con mi cuerpo				
14.Me siento competente en las actividades de implicación física				
15.Considero que tengo una fortaleza emocional				
16.Me siento triste y frustrado si algo no me sale bien				
17.Si algo es difícil, me esfuerzo al máximo				
18.Actuo en función de la opinión de los demás				
19.Cumplo con mi deber con el equipo y la tarea				
20.Estoy satisfecho con los logros que he conseguido.				

4. Discusión

Para dar pie a este apartado considero que es importante comprobar si realmente lo que se planteaba en la justificación de este trabajo es cierto y se ha cumplido. Y así es, después de una indagación e investigación tediosa en relación a la arquitectura teórica de ese trabajo, se ha podido establecer una red de conocimientos donde se ha justificado la importancia de esta propuesta de intervención, y el porqué del vínculo de los tres pilares de este trabajo pueden llegar a ayudar al alumnado a conseguir una mejora de estos, para una educación inundada en un clima positivo en aula que posibilite con ello un clima de enseñanza-aprendizaje positivo.

Me gustaría destacar ciertas propuestas de mejora de cara una crítica constructiva como autor del mismo trabajo. Durante el proceso de elaboración de este trabajo se han dado ciertas dificultades que han hecho de muro dificultando la consecución de los objetivos establecidos a priori. La primera de estas dificultades ha sido la ambigüedad conceptual sobre todo de los términos de autoconcepto y autoestima, ya que hay muchos estudios respaldados por evidencias científicas, pero son tantos, y la abundancia de los matices hace más difícil la tarea de discriminación y selección de la información. Por ejemplo, a la hora de seleccionar las definiciones de estos términos, no solo hay una, sino que hay muchas. Sin embargo, lejos de ver esto como una dificultad sin solución, se ha tratado como una ventaja, usándose como un arma de doble filo. La manera en la que se ha solventado esta dificultad ha sido aprovechar esas ambigüedad para poder contrastar información y entender de una manera más íntegra y completa posible todos los matices posibles, creando con ello una red de información que en la cual una se completa con la otra. Y, por ende, poder ofrecer al lector de este trabajo un punto de vista plural y poliédrico.

Otra de las dificultades por las cual se ha visto amenazado este trabajo ha sido a la hora de encontrar propuestas de intervención realizadas anteriormente, con el objetivo de poder partir de una propuesta donde se hayan visto las posibles lagunas de ellas y así poder evadirlas. Esto hubiera sido clave para partir de una base con una serie de líneas de trabajo, así como otros puntos de vista que otros autores previamente hayan contemplado.

Es importante comentar cuales son las posibles ventajas de este trabajo en cuanto se refiere a las mejoras que puede producir en el grupo-aula. En primer lugar, tenemos el trabajo de valores, valores como el respeto por todos ya que la igualdad de las oportunidades es un factor que está como se ha podido observar en el marco teórico. Valores como el compromiso, ya que, al trabajar en la consecución de un objetivo común, el compromiso se ve reforzado para cumplir

con el deber personal y grupal, además este compromiso está muy vinculado con el apoyo y la solidaridad ya que a todos les interesa poder llegar a esa meta.

En segundo lugar, la motivación aumenta, debido a la interacción que hay inter e intragrupo, factor que tiene un vínculo especial con la superación y autosuperación de los tareas o retos propuestos. Es cierto que esta característica que acabo de comentar puede tener una visión plural ya que la superación generada cierta autonomía en el alumnado porque se ve competente, que a su vez esta competencia que siente el alumnado se traduce a un autoaprendizaje como consecuencia de esa confianza que ha adquirido.

Ahora bien, me gustaría hacer una breve reconducción a posibles líneas futuras de trabajo que se pueden contemplar una vez visto este trabajo. Una de las líneas que pueden generar un especial interés de cara a una investigación es la propuesta de una doble unidad didáctica, por una parte, un grupo recibe una unidad centrada más en deportes de índole individual, y, por otra parte, otro grupo recibe una unidad didáctica deportes de índole cooperativa como aborda este trabajo, y una vez realizadas poder comparar los resultados del antes y después de ambos grupos sacando conclusiones de la comparación de dos metodologías de trabajo diferentes.

Otra de las líneas de trabajo que se pueden abordar es la implementación de una propuesta que estudie los conceptos vistos en este trabajo, pero incluyendo más variables o incluso enfocarse más en uno de los términos para con ello establecer una intervención mucho más específica.

5. Conclusiones

Al comenzar con esta propuesta de intervención se han establecido una serie de objetivos que iban a ser los guías de este trabajo de fin de grado, funcionando como un faro que ilumina un barco en una tormenta. Esta referencia que a continuación acaba de leer en un modo de reflejar que la consecución de estos objetivos no ha sido una tarea fácil, ya que conseguir que toda la propuesta este en línea con los objetivos ha sido más complicado de lo que se preveía. Sin embargo, objetivos se han diseñado y se han ido modificando con respecto iban surgiendo las necesidades, pero siempre manteniendo la cohesión de los mismos con todo el trabajo.

A modo de reflexión sobre el trabajo creo que es un complemento educativo que adquiere un gran valor formativo y laboral para mi futura labor docente. Además del valor formativo, hay una dimensión a la que también ha aportado mucho, y es a nivel personal. Considero que este aporte personal es imprescindible ya que no solo es la satisfacción de haber podido sacar adelante, sino que va más allá.

Volviendo a los objetivos que se pretenden alcanzar en respuesta a esta propuesta de intervención, los cuales se pueden ubicar y consultar al principio del apartado de la metodología, se han cumplido de la siguiente manera:

- He logrado encontrar, estudiar y analizar la literatura referente a los términos de autoconcepto, autoestima y actividad física.
- He logrado diseñar una propuesta de intervención cuyo motor es el modelo pedagógico de cooperación.

Tras haber acabado este trabajo, me he dado cuenta de lo gratificante que puede resultar hacer un trabajo de estas características, ya que no es un trabajo cualquiera como los que se han hecho durante toda la carrera, sino que va más allá. Es un trabajo donde ese pone a prueba y se demuestra los conocimientos, estrategias y recursos adquiridos durante los cuatro años anteriores. Es un desafío en toda regla, un desafío al cual tienen que hacer cara todos los estudiantes, y con esfuerzo, dedicación y constancia sacarlo adelante.

Cierto es que el esfuerzo que hay detrás y todo lo que acarrea es innegable, pero se debe de ver como una oportunidad no como un estorbo, ya que no es un trabajo con una modalidad prescrita de carácter cerrado, sino es el alumnado el que decide enfocararlo hacia un tema u otro.

Y en mi caso lo tenía claro, dos ramas que me han gustado siempre, la psicología y la actividad física. Es por ello que para mí ha supuesto una oportunidad de aprendizaje de un valor inmenso, ya que, aun gustándome las dos disciplinas, no he podido unir las en una misma línea de trabajo anteriormente e investigarlas a fondo como he podido hacer en este. Y el hecho de haberlo podido hacer justamente en el último trabajo de estos cuatro años de carrera es gratificante. Además, al llevar este trabajo al terreno de mis intereses como he comentado anteriormente, implica un compromiso emocional, el cuál es clave, ya que funciona como motor para darle la fuerza necesaria a la disciplina e implicación en este.

A parte de ser una oportunidad personal, considero que es una oportunidad a favor de la educación, ya que considero que todo aquel trabajo que esté enfocado hacia la educación y el sistema educativo es bien. Ya que bajo mi punto de vista cuantos más materia respecto al proceso de aprendizaje - enseñanza se refiere, como por ejemplo recursos útiles e información contrastada bajo rigor científico afecta de manera positiva a la mejora de la educación, y para concluir, me gustaría hacerlo con la siguiente frase

La educación es el gran motor de desarrollo personal, es a través de la educación que la hija de un campesino puede llegar a ser médico, que el hijo de un minero puede llegar a ser

cabeza de la mina, que el descendiente de unos labriegos pueda llegar a ser el presidente de una gran nación (Nelson Mandela, 1918-2013)

Referencias bibliográficas

- Acuña-Alberto, A., Chimal-Morales, I., Oliva-Martínez, Ángel R., & Aguayo-Magaña, G. (2017). Análisis del ambiente familiar en niños con trastornos de aprendizaje. *Neurología, neurocirugía, psiquiatría*, 37(1), 6-13. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=71143>
- Axpe Saez, I., & Uralde Blanco, E. (2008). Dos formatos (papel y online) de un programa educativo para la mejora del autoconcepto físico. *Revista de psicodidáctica*. <https://addi.ehu.es/handle/10810/6704>
- Axpe, I. y Uralde, E. (2008). Programa educativo para la mejora del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 53-69.
- BÄHR, I. (2005). "Kooperatives Lernen im Sportunterricht". *Sportpädagogik*, 6, págs. 4-9.
- Bracken, B. a. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale Examiner's Manual*. Austin, TX Pro-Ed. - references - scientific research publishing. (s. f.). Scirp.org. Recuperado 13 de abril de 2022, de <https://www.scirp.org/%28S%28351jmbntvnsjt1aadkposzje%29%29/reference/refere ncespapers.aspx?referenceid=2857079>
- Branden, N. (1993). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (2017). *Los seis pilares de la autoestima: el libro definitivo sobre la autoestima por el más importante especialista en la materia* (J. Vigil, Trad.; 1.ª ed.). Paidós. (Libro original publicado en 1995)
- Bravo, Bartra, M. I. (2012). Actividad física intensa: Dulce o Amargo. *Revista clínica de medicina de familia*, 5(1), 76-76. <https://doi.org/10.4321/s1699-695x2012000100016>

- Bund, A. (2008). Aprendizaje cooperativo en educación física. Expomotricidad. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/333207>
- Burón, A. S., García, B., Muñoz, A., Cañete, L. I., de la Morena Fernández, M. L., & Hierrezuelo, L. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: diferencias de género. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(3), 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034529>
- Callado, C. V. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física. Universidad de Valladolid.
- Callado, C. V. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en educación física. La Peonza: Revista de Educación Física para la paz, 10, 3-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367746>
- Cantó, E. G., & García López, A. (2011). El autoconcepto y la práctica de actividad física en Primaria. Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud, 3(2), 187-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6417028>
- Carmen González Trujillo, M., & Tourón, J. (1994). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la regulación del aprendizaje (2.^a ed.). Eunsa.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. Public Health Reports (Washington, D.C.: 1974), 100(2), 126-131. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3920711/>
- Citación currículo Aragón: Departamento de Educación Cultura y Deporte. (2016) Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico en Educación Primaria. Publicado en Boletín Oficial de Aragón del 29 de Julio de 2016. Aragón. Recuperado el 15 de Marzo de 2022

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013. La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16112/19/0>
- Erikson, E. (2004). Sociedad y adolescencia. Siglo XXI Editores S.A.de C.V.
- Esnaola Etxaniz, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. Anales de psicología, 24(1), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16724101>
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). EL AUTOCONCEPTO: PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN. Revista de psicodidáctica, 13(1), 69-96.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Fernández Zabala, A., & Goñi Palacios, E. (2006). LOS COMPONENTES DEL AUTOCONCEPTO SOCIAL. UN ESTUDIO PILOTO SOBRE SU IDENTIDAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología, 2(1), 357-368.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832312030>
- Fox, K.r. (1997) The Physical Self and Processes in Self-Esteem Development. In fox, K.r., Ed., The Physical Self. From Motivation to Well-Being, Human Kinetics, Champaign, 111-140. - references - scientific research publishing. (s. f.). Scirp.org. Recuperado 13 de mayo de 2022, de [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1227091](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1227091)
- Galindo-Domínguez, H. (2019). Estandarización por Curso y Género de la Escala de Autoconcepto AF-5 en Educación Primaria. Psicología Educativa, 25(2), 117-125.
<https://doi.org/10.5093/psed2019a9>

- Gálvez Casas, A., Rodríguez García, P. L., Rosa Guillamón, A., García-Cantó, E., Pérez Soto, J. J., Tárraga López, P., & Tárraga Marcos, L. (2016). Capacidad aeróbica, estado de peso y autoconcepto en escolares de primaria. *Clinica e investigación en arteriosclerosis: publicación oficial de la Sociedad Española de Arteriosclerosis*, 28(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.arteri.2015.10.002>
- GEBKEN, U. (2001). SchülerInnen als Lehrende im Schulsport. En R. Prohl (Ed.), *Bildung und Bewegung* (págs. 152-158). Hamburg: Czwalina
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Glez.-Pumariega, S., & García García, M. S. (1997). AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE ESCOLAR. *Psicothema*, 9 (Número 2), 271-289. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7405>
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34-64. <https://doi.org/10.1159/000271574>
- James, William (1890). The consciousness of self. In *The Principles of Psychology*. Harvard University Press.
- Kent, M. (2003). *Diccionario Oxford de Medicina y Ciencias del Deporte*. Paidotribo Editorial.
- Massenza, F. (Ed.). (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿Sinónimos o Constructos complementarios? (Vol. 3 pp. 39-52, Número 1). Universidad Maimónides (Argentina).
- Mato, D. M., & de Mesa, C. G. G. (2019). Relaciones entre la práctica de actividad física y deportiva, el autoconcepto, la imagen corporal y los hábitos alimentarios en estudiantes de primaria. *E-balonmano.com*, 15(1), 61-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6868583>

- Ministerio de Sanidad, C. y. B. S. (2019). Prevalencia de sobrepeso y obesidad en España en el informe «The Heavy burden of obesity» (OCDE 2019) y en otras fuentes de datos. Agencia española de seguridad alimentaria y nutrición https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/observatorio/Resumen_resultados_informe_OCD-NAOS.pdf
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social. (2019, noviembre). Prevalencia de sobrepeso y obesidad en España en el informe «The heavy burden of obesity» (OCDE 2019) y en otras fuentes de datos. Agencia española de seguridad alimentaria y nutrición.
- ORCID. (2017). En Encyclopedia of Library and Information Science, Fourth Edition (pp. 3505-3509). CRC Press.
- ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (B. O. A. núm. 199, de 20.06.2014)
- Orden ECD 850/2016, de 29 de julio, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial del Estado, 29 de julio de 2016, núm. 156
- Organización mundial de la salud (1983). Educación para la salud
- Ortega Cotarelo, A. (2019). Altas capacidades, precocidad y autoconcepto en la educación primaria. Universidad de Murcia.
- Pérez, J. C. N., & Pienda, J. A. G. (1994). Determinantes del rendimiento académico : variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Universidad de Oviedo Servicio de Publicaciones.

- Pérez, L. M. R. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Apunts Educació Física i Esports*, 2(60), 21-25. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306959>
- Piaget, J., & Petit, N. (1984). Seis estudios de psicología. *Seix Barral*.
- Rosselli Cock, P. (2018). La Actividad física, el ejercicio y el deporte en niños y adolescentes: recomendaciones en la salud y en la enfermedad.
- Sánchez, M., & Alberto, J. (2016). Efectos de un programa de educación física sobre la percepción corporal, el autoconcepto, la autoestima y la condición física en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria. *Universidad de Granada*.
- Santaliestra-Pasias, Alba M., Rey-López, Juan Pablo, & Moreno Aznar, Luis A.. (2013). Obesidad y sedentarismo en niños y adolescentes: ¿qué debería hacerse? *Nutrición Hospitalaria*, 28(Supl. 5), 99-104. Recuperado en 12 de abril de 2022, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112013001100011&lng=es&tlng=en.
- Scott, C. G., Murray, G. C., Mertens, C., & Dustin, E. R. (1996). Student self-esteem and the school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 286-293. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941330>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Trujano, P., de Gracia, M., & Marcó, M. (2007). Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes. *Psicothema*, 19(4), 646-653. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72719417>
- Ubago-Jiménez, J. L., Chacón-Cuberos, R., Puertas-Molero, P., & Ramírez-Granizo, I. A. (2020). Influencia de la dieta y hábitos físico-saludables en escolares. *Revista*

iberoamericana de ciencias de la actividad física y el deporte, 9(1), 106.

<https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8306>

- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The social support appraisals (SS-A) scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195-218.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.134>
- Vista de Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. (s. f.). Ujaen.es. Recuperado 13 de mayo de 2022, de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991/818>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* (Trad Margarita Rotger, M.) Ediciones Fausto.