

**Propuesta de un programa de
entrenamiento de la Personalidad Eficaz
en el ámbito de la Educación Física**

Isaac Anento Mainar

Grado en Magisterio en Educación Primaria

Universidad de Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Director: Juan Carlos Bustamante

Departamento: Psicología y Sociología

Curso académico: 2014/2015

Agradecimientos

Darles las gracias a mis amigos que me han acompañado durante toda mi etapa universitaria, y aquellos que ya estaban antes de llegar a ella.

A mis padres que se han sacrificado en muchas ocasiones para que yo tuviera la posibilidad de estudiar esta carrera y que han sabido apoyarme en los malos momentos para poder finalizarla.

A mi hermana Raquel, por toda la ayuda prestada durante tanto tiempo, y por ayudar a tomar una de las decisiones más importantes de mi vida.

A Juan Carlos Bustamante, por ofrecerme el tema e introducirme en él. Por la ayuda que me ha prestado durante todos estos meses, estando disponible en todo momento para resolver mis dudas sobre la elaboración del trabajo.

A Marta, porque siempre ha sido capaz de apoyarme y darme las fuerzas necesarias para seguir luchando por mi sueño de ser maestro.

A todos aquellos que con su colaboración e implicación han hecho posible este trabajo.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. RESUMEN | 4 |
| 2. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN | 6 |
| 3. MARCO TEÓRICO | 9 |
| 3.1. AUTOCONCEPTO: CONCEPTUALIZACIÓN | 9 |
| 3.1.1. DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO DE 6 A 12 AÑOS | 14 |
| 3.1.2. RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA..... | 17 |
| 3.2. AUTOESTIMA: CONCEPTUALIZACIÓN | 20 |
| 3.2.1. DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA DE LOS 6 A LOS 12 AÑOS | 24 |
| 3.2.2. RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA..... | 28 |
| 3.3. MOTIVACIÓN: CONCEPTUALIZACIÓN..... | 30 |
| 3.3.1. RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA..... | 36 |
| 3.4. TOMA DE DECISIONES Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: CONCEPTUALIZACIÓN | 39 |
| 3.4.1. RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA..... | 44 |
| 3.5. PROFUNDIZACIÓN CONCEPTUAL DEL CONSTRUCTO PERSONALIDAD EFICAZ..... | 48 |
| 3.5.1. DIMENSIONES..... | 49 |
| 3.5.2. TIPOLOGÍAS | 51 |
| 3.5.3. ENTRENAMIENTO DE LA PERSONALIDAD EFICAZ Y CONTEXTO EDUCATIVO | 52 |
| 4. OBJETIVOS | 54 |
| 4.1. OBJETIVO GENERAL | 54 |
| 4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 54 |
| 5. PROPUESTA DEL PROGRAMA | 55 |
| 5.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS..... | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2. PAPEL DEL MAESTRO | 58 |
| 5.3. SESIONES DEL PROGRAMA | 59 |
| 6. DISCUSIÓN | 66 |
| 7. VALORACIÓN PERSONAL..... | 71 |
| 8. CONCLUSIONES GENERALES | 73 |
| REFERENCIAS..... | 75 |
| ANEXOS | 80 |

1. RESUMEN

La Personalidad Eficaz es un constructo psicológico conformado por distintas variables o componentes psicológicos como el autoconcepto, la autoestima, la motivación y la toma de decisiones y resolución de problemas. Se pretende proponer un programa de entrenamiento de la Personalidad Eficaz para niños de 8 a 9 años, enfocado hacia el área de educación física. El programa estará conformado por cuatro sesiones en las que trabajaremos cada una de las variables del constructo, teniendo en cuenta su desarrollo evolutivo y la relación que cada uno de estos tiene con la actividad física. El objetivo del programa es conseguir mediante el constructo promover y mejorar la actividad física y facilitar el bien hacer de los mismos en la asignatura de educación física consiguiendo a su vez un efecto positivo en su rendimiento, tanto deportivo, como académico. De esta manera, de una manera crítica y basándonos en la literatura previa buscamos establecer que el programa puede ser idóneo para su puesta en marcha. En este sentido, es importante formar personas que, en distintas situaciones educativas, sean eficaces, que se quieran a sí mismas y se valoren, que sepan marcarse metas y movilizarse para alcanzarlas, y sepan tomar decisiones que den solución a los problemas.

PALABRAS CLAVE: Primaria, Personalidad Eficaz, Programa, Educación Física.

ABSTRACT

The Effective Personality is a psychological construct that involves different variables or psychological components as self-concept, self-esteem, motivation and the making decision processes. This work aimed to propose an Efficient Personality training program for 8 to 9 years-old children, focused in the area of physical education. The program consisted in four sessions to work each of the variables of the construct, given the development of the participants and the association of each component with physical activity. The objective of the program is to promote and improve physical activity, sport performance and academic achievement in the students. Thus, based on previous literature a critical analysis was conducted and it was determined that the program is suitable for its use at school. In this regard, it is important to educate people that, in different educational situations, could be efficient, could have high self-esteem, could be able to reach their goals and could make appropriate decisions.

KEYWORDS: Primary school, Efficient Personality, Program, Physical Education.

2. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN

Con este trabajo de fin de grado (TFG) se trata de diseñar un programa educativo centrado en la Personalidad Eficaz, trabajando aquellas dimensiones y constructos que lo conforman que son interesantes para trabajar en el área de educación física en los centros escolares, como son, el autoconocimiento, autoestima, motivación y toma de decisiones. El programa está enfocado al área de educación física, donde se busca mejorar y desarrollar de forma positiva en los alumnos los distintos constructos de la Personalidad Eficaz elegidos de tal manera que estos tengan también un efecto sobre el rendimiento deportivo y académico de los alumnos. Se ha realizado este trabajo porque es importante tratar de mentalizar al equipo docente de que se debe que trabajar también competencias psicológicas, como las que integra el constructo Personalidad Eficaz, conformado por variables o competencias como la motivación, autoconcepto, autoestima y toma de decisiones, tan importantes para el desarrollo de los niños, y más en estas edades escolares, donde se está conformando la personalidad como muestra Córdoba (2011) en los hitos evolutivos que expone. Se ha desarrollado este trabajo buscando la innovación, ya que aunque haya programas ya específicos para trabajar este programa en Educación Primaria, como el elaborado por Del Buey y Martín (2012), no se había planteado un programa específico que llevara el trabajo de dicho constructo y sus componentes en el ámbito deportivo y más concretamente, de la Educación Física.

Se ha elegido diseñar un programa de entrenamiento de la Personalidad Eficaz en la Educación Física porque es un constructo compuesto por unas variables que se consideran importantes desarrollar. Tratar de que los alumnos se conozcan más a sí mismos y se valoren más positivamente, que sean capaces de motivarse a realizar una tarea para conseguir una meta, que conozcan la motivación intrínseca y extrínseca, que sepan tomar decisiones, y llevar a cabo el proceso de selección de distintas alternativas que esta necesita, y una vez tomada la decisión llevar a cabo un plan de acción y modificar este si fuera preciso para dar solución a situaciones problemáticas. Todas estas variables se pueden relacionar con el ámbito deportivo, y algunas como la motivación o la toma de decisiones están implícitamente en todas las actividades físico-deportivas. Por eso parece adecuado intentar de elaborar este programa en las aulas aprovechando el área de Educación Física, porque expone situaciones y variables que

facilitaran, en relación a los componentes del constructo, su trabajo y desarrollo por parte de los alumnos. También se ha elegido la Personalidad Eficaz porque tiene una relación y efecto positivo sobre el rendimiento académico como dice Fueyo, Martín y Dapelo (2010), y trabajándolo hacia el ámbito de la Educación física a su vez también se trata de lograr un mejor rendimiento deportivo.

Se plantea un programa de entrenamiento de la Personalidad Eficaz a nivel deportivo para intentar promover la actividad física en los niños y facilitar una mayor y mejor implicación de los mismos en la asignatura de educación física en la escuela.

El programa está diseñado enmarcándolo dentro de un marco teórico donde se plasma en que consiste la Personalidad Eficaz, profundizando en aquellas variables o procesos psicológicos que lo constituyen y en los hitos evolutivos en la etapa escolar asociados a los mismos. Así, se busca partir de bases teóricas suficientes para conocer las características evolutivas del rango de edad de los alumnos que vayan a participar en el programa y conocer la relación existente de dichos componentes psicológicos con la actividad física, buscando plantear una propuesta ajustada que traten de conseguir los objetivos que se planteen en relación a la misma. Hay que educar e introducir en los centros una pedagogía de valores para tratar de conseguir que los alumnos sean capaces de valorar aquello que los rodea, valorarse a sí mismos y a los demás, no centrarse solo en aspectos puramente teóricos, sino formar también personas. Por estas razones es positivo intentar introducir la Personalidad Eficaz en las aulas y desarrollar valores o actitudes en los alumnos que no solo hagan que mejoren su rendimiento, sino que se formen como personas más allá del rendimiento deportivo o académico y estén felices consigo mismos y con los demás.

Respecto al Grado de Maestro en Educación primaria con mención en Educación Física, este trabajo pretende lograr un desarrollo profesional. Diseñar un programa es costoso y este trabajo enseña a formarme en ámbitos de investigación, educativa, a ver otras labores más de las de estar en el aula que tienen los maestros. Permite enlazar todos los aprendizajes del grado para tratar de conseguir diseñar un programa educativo coherente, viable y comprobable. Es importante renovar la educación innovar, buscar nuevas formas de enseñar de formar a los alumnos. También busca hacer ver que no todo en la educación en general, y en educación física en particular, son conceptos y

movimientos, y técnicas específicas, sino que es importante aprender a formar personas, y centrarse en aspectos psicológicos que ya son importantes en sí, pero son más importantes en relación a que tienen efectos sobre el rendimiento en una determinada actividad o en un determinado área. Este trabajo busca mostrar cómo trabajar para formar personas felices consigo mismas, que saben lo que quieren y que son capaces de tomar decisiones para conseguirlo. Es importante introducir en las aulas constructos como este y tener en cuenta aspectos no tan puramente teóricos, ya que en la etapa primaria es donde se produce la conformación como personas, donde se empieza a conocerse a sí mismo y a los demás, y para ello es importante intentar conseguir un buen desarrollo de estos aspectos para que los alumnos sean felices y se desarrollen correctamente a lo largo de toda su vida y en diversos campos, no solo el educativo o el deportivo, sino formarles para que sean capaces de desenvolverse en su vida cotidiana. Para concluir, El trabajo se basa en la elaboración de un programa de entrenamiento de la Personalidad Eficaz en la Educación física. Ha sido elegido el trabajo de este constructo por la importancia que tiene para el desarrollo de los alumnos las distintas variables que lo componen (autoestima, autoconcepto, motivación y toma de decisiones) y también por su relación con el rendimiento académico y deportivo. Se ha propuesto realizarlo en la educación física por la gran cantidad de situaciones y opciones que ofrece para poder desarrollar las distintas variables del constructo, y porque todas las variables se pueden relacionar con el ámbito deportivo. Este trabajo es útil para la formación ya que muestra las distintas tareas del docente, y la importancia de innovar, buscar nuevos métodos de educar, la importancia que tienen las variables psicológicas e introducir una psicología de valores en los alumnos y tratar de llevarlo a cabo, no trabajando solo conceptos, o técnicas motrices en Educación física. Es importante pretender formar a los alumnos para que sean personas eficaces, eficaces tanto consigo mismos como en la sociedad.

3. MARCO TEÓRICO

La Personalidad Eficaz es un constructo que viene desarrollado desde 1996 de forma ininterrumpida por el grupo de investigación interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) dirigido por los profesores Martín del Buey de la Universidad de Oviedo y Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid.

La Personalidad Eficaz es un constructo compuesto por distintas dimensiones, dentro de las cuales podemos encontrar conceptos psicológicos como el autoconcepto, la autoestima, la motivación, la toma de decisiones (Del Buey, 2001).

El desarrollo del constructo se fundamenta en las investigaciones sobre autoeficacia de Bandura (Bandura, Jeffrey y Gadjos, 1975); los planteamientos sobre inteligencia interpersonal e intrapersonal de Gardner (1983, 1999) y los estilos de pensamiento de Sternberg (1985); los estudios e investigaciones de Salovey y Mayer (1990) sobre la inteligencia emocional, y de forma más específica los descriptores del modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On (Reuven Bar-On, 2006).

En este contexto, la educación no sólo se propone favorecer en los estudiantes la conceptualización de contenidos a lo largo de su vida escolar, sino que además enfatiza su formación integral, tanto en valores, como en el desarrollo de estrategias y capacidades para la vida, que les permitan enfrentar los desafíos presentes y futuros que puedan surgir a lo largo de sus vidas (Del Buey et al., 2001).

3.1. AUTOCONCEPTO: CONCEPTUALIZACIÓN

El autoconcepto es un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto. Como ejemplo de estas percepciones citemos: las características, atributos, cualidades y defectos, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que él percibe como datos de su identidad (Rogers, 1967). Posteriormente se añadió una perspectiva evaluativa que el individuo hace con respecto a sí mismo (Coopersmith, 1967), apareciendo un componente valorativo positivo o negativo en base a las creencias de sí mismo (Purkey, 1970). Estas creencias se

organizan en base a percepciones acerca de sí mismo que hacen ser al individuo quien es (Combs et al., 1971). L'Ecuyer (1985) expone que esta organización hace que el autoconcepto tenga una estructura multidimensional compuesta de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones del concepto de sí mismo. Cada una de ellas abarca porciones más limitadas del sí mismo (las Psubestructuras) que a su vez fraccionan en un conjunto de elementos más específicos (las categorías), caracterizando así las múltiples facetas del concepto de sí mismo. Peralta y Sánchez (2006) dan importancia a su apreciación descriptiva y su matiz cognitivo, convirtiéndose así en una de las piezas claves de la personalidad (Córdoba et al., 2011).

El autoconcepto consta o está constituido por distintas dimensiones, la dimensión conceptual, la dimensión estructural y la dimensión funcional (González-Pienda, Núñez, Glez-Pumariega y García, 1997).

En la dimensión conceptual se encuentra la autoimagen y la autoestima. La autoimagen que cada uno construimos se encuentra formada tanto por feedback respecto a nosotros como individuos como por información derivada de los roles que desempeñamos en nuestra interacción social. Por su parte, la autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal, no sólo respecto de lo que me gustaría ser (por tener un gran valor e importancia para mí), sino también de lo que a los demás les gustaría que yo fuese (por el valor que ello tiene para aquéllos).

En la dimensión estructural y funcional, En el trabajo de Mead (1934), el individuo (self) es tanto conocedor (I) como objeto de conocimiento (Me), un agente que busca información como un agente que la ofrece, alternando su posición en el proceso de conocimiento. Se podría afirmar que el agente conocedor estaría asociado con el proceso, mientras que el agente objeto de conocimiento lo estaría con la estructura. No obstante, a pesar de lo evidente que parece, para muchos psicólogos ha resultado difícil tener en cuenta conjuntamente ambos aspectos del yo (estructura y proceso). Así pues, aunque resulta importante distinguir entre estructura y proceso es necesario no olvidar que ambos aspectos son complementarios. Las estructuras posibilitan ciertos procesos y cierto conocimiento. La actividad que implica el proceso se desarrolla a través de la interacción del sujeto con el mundo físico y social así como de la reflexión sobre uno mismo y evaluación de las propias acciones (González-Pienda et al., 1997). Este

conocimiento puede conllevar cambios para la estructura existente, lo cual permitiría nuevos procesos de interacción y reflexión- evaluación (Markova, 1987). En suma, aunque es importante conceptualizar el yo como un proceso, es también esencial reconocer que un proceso únicamente puede ser comprendido adecuadamente en relación a una estructura (González-Pienda et al., 1997) (ver tabla 1).

Tabla 1: Modelo de autoconcepto: síntesis e integración de las características fundamentales del autoconcepto. Extraído de González-Pienda et al. (1997).

| Tabla 1 | |
|--|---|
| Modelo de autoconcepto: síntesis e integración de las características fundamentales del autoconcepto | |
| <ul style="list-style-type: none"> • D. CONCEPTUAL | <ul style="list-style-type: none"> → Componente Descriptivo → Componente Valorativo → Componente Interactivo |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Referido al concepto de «autoimagen» (cómo me veo). Dos tipos: privada (identidad personal, yo privado) y social (el yo desempeñando roles sociales). • Relativo al concepto de «autoestima» representa la importancia que tiene para mí la autoimagen percibida. Aquí juegan un papel relevante el «autoconcepto ideal propio» y el «autoconcepto ideal para otros significativos». • La relación significativa entre nivel de autoimagen e importancia de la misma dan lugar a un <i>autoconcepto</i> concreto. |
| <ul style="list-style-type: none"> • D. ESTRUCTURAL | <ul style="list-style-type: none"> → E. Multidimensional → Ordenación Jerárquica → Estabilidad → Ordenación Jerárquica |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes dimensiones en cada uno de los niveles de generalidad: académico, no académico/matemático, verbal, Social, físico, etc. • Las dimensiones se organizan según su nivel de generalidad en varios niveles factoriales, siempre de modo jerárquico. • Mayor estabilidad en las dimensiones más generales y mayor inestabilidad en las más específicas (cercanas a la conducta objetiva). • Tiene, por tanto, una estructura definida y diferenciable de cualquier otro constructo. |
| <ul style="list-style-type: none"> • D. FUNCIONAL | <ul style="list-style-type: none"> → Procesos y estrategias cognitivas y de autorregulación → Autoconcepto Operativo → Sus Funciones |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Para la construcción del autoconocimiento se utilizan una serie de procesos cognitivos que posibilitan varias operaciones: aceptar, cuestionar, alterar o suprimir la información, con el propósito de asimilarla o acomodarse a ella • Es la dimensión del autoconcepto global que a) percibe, procesa e interpreta la información, b) selecciona la respuesta adecuada e inicia la acción y, c) evalúa el desarrollo y resultado final de la misma. • A nivel general son dos: estabilizadoras y de crecimiento. A nivel más concreto, identificamos cuatro: a) contextualizar, b) integrar la información nueva, c) regular el estado afectivo y, d) motivar la conducta futura. |

Para la formación de un autoconcepto es necesario adquirir información y conocimientos, que se pueden obtener de distintas fuentes (Del buey y Martin, 2012):

- Información proveniente de otros significativos: las opiniones exteriores sobre algunos aspectos de uno mismo. En el desarrollo del niño los dos factores más influyentes son la familia y la escuela, puesto que son los ámbitos donde más convive. Hay otras variables que influyen como la edad, el sexo, status

socioeconómico, etnia, cima familiar o escolar, etc. El autoconcepto está estrechamente ligado con el contexto del individuo.

- Información subjetiva procedente del proceso de comparación social. El individuo se compara con otros, lo que puede suponer una serie de consecuencias para el mismo o para el otro individuo con quien se compara.
- Características de la propia conducta.
- Información generada por los estados afectivos-emocionales propios.

A través de estas informaciones que se van adquiriendo en distintos contextos y a lo largo del tiempo se va conformando el autoconcepto, que según Del buey y Martin (2012) anteriormente debe cumplir las siguientes funciones:

- Proveer al individuo de un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio.
- Aportar recursos al individuo para organizar e integrar las experiencias relevantes.
- Regular el estado afectivo.
- Ofrecer una motivación para la conducta del individuo.

Del buey y Martin (2012) también exponen las características principales del autoconcepto, que son las siguientes:

- El autoconcepto es primordial en el desarrollo de la personalidad, ya que guía la conducta del individuo.
- El autoconcepto es multidimensional. Muchas dimensiones influyen en él, algunas con más importancia dependiendo de factores que engloben al individuo, como la edad, o el entorno familiar.
- La organización es jerárquica, la percepción de la conducta personal en situaciones específicas se encuentra en el nivel inferior de la jerarquía, percepción sobre diversos dominios, por ejemplo físicos, está en el medio de la jerarquía y el autoconcepto global en lo más alto.
- Las autopercepciones suelen ser estables, consistentes y positivas dependiendo del nivel jerárquico en el que se encuentren. En el nivel global son más estables que en el específico.

- En general se puede pensar que el autoconcepto es una organización del conocimiento de uno mismo. Todo desde una perspectiva cognitiva, asimilando la información y los datos y organizándolos.
- Las autopercepciones que forman el autoconcepto están formadas por todo aquellos roles, vivencias, experiencias, valores, atributos que el individuo obtenga a lo largo de su vida, por eso su desarrollo es continuo.
- Existe por lo tanto una relación entre autoconcepto, conducta y contexto del individuo, esta relación es interactiva y recíproca.

Es destacable que como decían Marsh (1993), Musitu et al. (1991), Stevens (1996) y González (2005) las personas discernen entre los diversos dominios de sus vidas y se forman autoevaluaciones específicas para cada uno de estos dominios. Así existen dominios específicos como el social, el emocional, el físico y el académico-laboral.

- Autoconcepto social: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su desempeño en las relaciones sociales.
- Autoconcepto afectivo o emocional: hace referencia a la percepción del estado emocional del sujeto y de sus respuestas a situaciones específicas.
- Autoconcepto físico: este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, a cómo se percibe o se cuida físicamente.
- Autoconcepto académico-profesional: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador.

Como conclusión, podemos decir que la definición de autoconcepto ha ido evolucionando a lo largo del tiempo hasta llegar a nuestros días, que está conformado por tres dimensiones (conceptual, estructural y funcional) y que cada una de ellas engloba una serie de componentes que en su conjunto forman el autoconcepto. Para la formación de este es necesario la relación con el contexto y la obtención de conocimientos e informaciones de distintas fuentes, que pueden ser internas como puede ser la comparación con otros, la propia conducta o los estados afectivos-emocionales propios, y pueden ser externas, en referencia a opiniones de los demás hacia nosotros mismos. Por supuesto este debe cumplir unas funciones en el individuo. No hay un solo tipo de autoconcepto si no que hay varios, como queda claro dentro de

sus características, es multidimensional por lo tanto podemos encontrar distintos tipos en función a los ámbitos en los que se plasme (autoconcepto social, físico, afectivo o emocional y académico-profesional).

3.1.1. DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO DE 6 A 12 AÑOS

El autoconcepto se va desarrollando, formando y volviéndose más diferenciado, con la edad y la experiencia, a medida que el individuo pasa de la niñez a la edad adulta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Harter (1985), expone que la concepción del yo va desde descripciones muy concretas hasta términos mucho más abstractos. El autoconcepto es multidimensional, el autoconcepto global estaría compuesto por varios dominios cada uno de los cuales se dividiría a su vez en subdominios, facetas, componentes o dimensiones de mayor especificidad (Marsh y Shavelson, 1985). L'Ecuyer (1985) propone seis etapas del desarrollo del autoconcepto:

- Emergencia de sí mismo (0 a 2 años): Se produce una etapa de diferenciación entre el yo y los otros y también el desarrollo de la imagen corporal. Todo gira en torno a la imagen corporal que será la dimensión predominante de esta etapa. Conforme se avanza va descubriendo otras dimensiones al interactuar con sus padres, lo que hace que obtenga nuevas percepciones, haciendo que la centralidad de la dimensión de imagen corporal vaya cediendo a favor de otras dimensiones.
- Confirmación de sí mismo (2 a 5 años): En esta etapa hay una afirmación paulatina de sí mismo propiciado por la interacción con los adultos y sobre todo por la interacción más frecuente con otros niños. A los tres años ya están presentes las principales dimensiones del autoconcepto. Se manifiesta la conciencia más definida de sí mismo, el sentido de la identidad.
- Expansión del sí mismo (5 a 10-12 años): Se produce la expansión del yo, coincidiendo generalmente con el contacto de las experiencias escolares y la percepción y adaptaciones de nuevas formas de evaluar las competencias y aptitudes, así como de los nuevos intereses. En esta etapa se incrementa el

número de autopercepciones e imágenes de sí mismo que influyen en el autoconcepto. También se observan variaciones en el grado de importancia de algunas de las dimensiones, en este momento en el que aumentan, se organizan y jerarquizan distintas dimensiones del sí mismo.

- Diferenciación del sí mismo (10-12 años a 18- 20 años): En la que vuelve el predominio de la imagen corporal y su precisión en las diferenciaciones aparecidas durante la adolescencia. Se producen modificaciones en la autoestima y revisándose la identidad propia, se aumenta la autonomía del individuo y da lugar a nuevas percepciones de sí mismo.
- Madurez del sí mismo (20 a 60 años): se producen una evolución produciéndose una gran cantidad de cambios en la importancia de las dimensiones. Declive del sí mismo (60 a 100 años): Se desarrolla un autoconcepto negativo y una imagen corporal negativa también debida a la disminución de las capacidades físicas.

La forma en que los niños de más de tres años se ven y se describen a sí mismos cambia notablemente a medida que el desarrollo se va produciendo, cambio que como mejor se ve es examinando las distintas transiciones que se dan hasta el final de la adolescencia, dado que se trata de un proceso continuado de cambios que se orientan en dirección de una complejidad creciente. Palacios (2012) plantea que a diferencia de en los 3 años, a partir de los seis años hasta los 8, los niños ya son capaces no solo de fijarse en aspectos físicos propios o atributos en algunas actividades, sino que son capaces de compararse con uno mismo en otro momento o en el pasado. A partir de los 8 años hasta los 11 años el autoconcepto se centra más en rasgos referidos a destrezas interpersonales y los niños ya no se comparan solo con ellos mismos sino que también con otros niños, produciéndose generalizaciones que empiezan a integrar un conjunto de conductas y capacidad para integrar conceptos opuestos. A partir de los 11 años se centran más en las características o habilidades sociales que pueden influir en las relaciones con los demás y modificar la manera en que lo vean los demás, produciéndose las primeras abstracciones (ver tabla 2).

Tabla 2: Cambios en el desarrollo del autoconcepto de los 6 a los 14 años. Extraído de Palacios (2012).

| Estructuración, organización | Contenidos más destacados | Ejemplos | Valoración y exactitud |
|--|--|---|---|
| Primeros años de la escuela primaria (6-8 años) | | | |
| Primeras conexiones entre distintos rasgos y aspectos; uso frecuente de características opuestas del tipo todo o nada. | Comparación con uno mismo en otro momento del pasado. | “Se me da bien correr, saltar y jugar a futbol”, “Ahora me gusta la leche; antes no me gustaba”, “Soy bueno”. | Valoración típicamente positiva, no siempre coincidente con la realidad. |
| Últimos años de la infancia (8-11 años) | | | |
| Generalizaciones que empiezan a integrar un conjunto de conductas, capacidad para integrar conceptos opuestos. | Rasgos referidos a destrezas y a relaciones interpersonales, comparación con otros niños. | “Se me dan bien las matemáticas y el lenguaje, pero mal el inglés y la música”, “Tengo muchos amigos pero Juan tiene más que yo”. | Valoración de sí mismo que incluye tanto aspectos positivos como negativos. Mayor exactitud en las autodescripciones. |
| Transición de la adolescencia (11-14 años) | | | |
| Primeras abstracciones que integran características relacionadas; abstracciones compartimentalizadas, | Características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás o determinan la | “Soy tímido: me corto con los adultos, pero también con mis compañeros”, “En mi casa se me ocurren | Valoración positiva unas veces y negativas otras. Se hacen generalizaciones que se basan solo en un conjunto de |

| | | | |
|---|---|---|-----------------------------------|
| de forma que no se detectan ni integran las incompatibilidades. | imagen que los demás tienen de uno mismo. | muchas cosas divertidas, pero con mis amigas no se me ocurre casi ninguna”. | características, olvidando otras. |
|---|---|---|-----------------------------------|

Tanto en el modelo de L'Ecuyer (1985), siendo este más general, como en el de Palacios (2012) se puede observar que el desarrollo del autoconcepto se dirige hacia la complejidad pasando de un autoconcepto centrado más en rasgos físicos o atribuciones, a la comparación con uno mismo y con otros y las relaciones sociales.

Como conclusión el autoconcepto conlleva un desarrollo lento a lo largo de toda la vida, por ello es importante conocer sus fases, sobre todo en la etapa escolar, para poder trabajarlo y hacer que se desarrolle de una forma correcta. Este durante los primeros años de la infancia está más centrado en aspectos físicos y concretos, conforme hay más estímulos y más percepciones en edades más avanzadas se fijan más en sus iguales, en la comparación con los demás y aspectos más relativos a las relaciones sociales, siendo a lo largo que se avanza en el tiempo y edad más abstracta como plasma Palacios (2012). El autoconcepto es multidimensional y como se puede ver en las etapas de L'Ecuyer (1985) las dimensiones que lo conforman van variando en importancia a lo largo del tiempo también, siendo en épocas de la vida del individuo más importantes unas dimensiones que otras.

3.1.2. RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA

El autoconcepto es multidimensional (Del buey y Martin, 2012). Marsh (1993), Musitu et al. (1991), Stevens (1996) y González (2005) dicen que las personas discernen entre los diversos dominios de sus vidas y se forman autoevaluaciones específicas para cada uno de estos dominios, uno de ellos es el autoconcepto físico, que como dicen Marsh (1993), Musitu et al. (1991), Stevens (1996) y González (2005) hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, o cómo se percibe o se cuida físicamente. En este sentido el autoconcepto guarda relación con la

actividad física y dada la importancia de la práctica físico-deportiva para la formación integral del sujeto, debe valorarse el papel fundamental que desempeña el maestro, pues en sus manos está la tarea de introducir al alumno en esa práctica por medio de las clases de educación física, creando el ambiente y la motivación adecuados que fomenten su continuación en edades posteriores (Faison-Hodge y Porretta, 2004; Trost et al., 2000).. El modelo de autoconcepto físico multidimensional de Shavelson et al. (1976) y de Fox y Corbin (1989) plantea que el autoconcepto está formado por cinco subdominios:

- Percepción de la fuerza física.
- Percepción de atractivo apariencia o imagen personal.
- Competencia percibida.
- Percepción de la condición física.
- Percepción de autoestima.

La percepción de la condición física se ha manifestado como el predictor más confiable en la conducta del ejercicio físico (Fox y Corbin, 1989; Sonstroem, et al., 1992). También se le ha resaltado como un factor que afecta a la conducta del ejercicio y a la autoevaluación física del individuo (Harter, 1986). Han surgido algunos instrumentos para medir la intencionalidad de ser físicamente activo (Hein, et al., 2004), demostrando la importancia que supone en la competencia percibida y en la percepción de condición física al momento de practicar alguna actividad físico-deportiva.

Otros estudios (Weiss, et al., 1990) apuntan a que el incremento en la práctica de actividades físico-deportivas orientadas a la condición física mejora la autoestima, entendida como uno de los subdominios del autoconcepto físico. Por tanto, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos por estudios previos (Lindwall y Hassmén, 2004; Mañano, et al., 2004; Moreno y Cervelló, 2005), los presentes autores hipotetizan que el autoconcepto físico tendrá un efecto directo en la intención de seguir practicando la actividad físico-deportiva.

El autoconcepto físico está formado por cinco factores: competencia percibida, apariencia física, condición física, fuerza física y autoestima (Asçi, 2005; Boyd y Hrycaiko, 1997; Mañano et al., 2004; Petrakis y Bahls, 1991; Sonstroems et al., 1994).

Estos factores se pueden medir, y por lo tanto el autoconcepto físico, mediante el Physical Self-Perception Profile (PSPP). Esta escala es original de Fox y Corbin (1989) y Fox (2000), y la adaptación al español es de Moreno y Cervelló (2005), siendo denominada Escala de Autoconcepto Físico (PSQ).

Estos estudios nos sirven para descubrir la intencionalidad de ser físicamente activo y de realizar actividad física, ya que dejan patente una correlación entre el autoconcepto físico y la intencionalidad de ser físicamente activo (Moreno y Cervelló, 2005). De todos los factores que conforman el autoconcepto físico, la competencia percibida es el principal predictor de la intencionalidad de ser físicamente activo, seguido de los demás factores (Fox y Corbin, 1989; Sonstroem, Speliotis y Fava, 1992). Conocer esto es importante debido a que hay estudios que refuerzan que aquellos individuos con una vida físicamente activa obtienen mejores resultados en sus niveles de salud física y psicológica que aquellos sujetos sedentarios, dato a tener en cuenta debido a que el autoconcepto físico es el resultado de varias interacciones tanto sociales y personales con el medio, por lo que su configuración está determinada por los núcleos sociales del sujeto, como podría ser la escuela, la relación con sus maestros, etc. (Block y Vogler, 1994; Houston-Wilson et al., 1997).

En conclusión el autoconcepto está formado a su vez por diversas variables que hacen que tengamos una perspectiva física de nosotros mismo denominada autoconcepto físico que está relacionado con el autoconcepto general. Si la persona posee un autoconcepto físico adecuado practicara deporte con asiduidad no solo en el área de educación física, además tendrá una mejor visión de sí mismo. Aquellos con un autoconcepto físico en niveles bajos serán más sedentarios y se formaran una imagen corporal negativa que puede llevar a problemas, alimenticios, psicológico, sociales etc. Por eso es importante trabajarlo y tener medidores que plasmen el nivel del autoconcepto físico y todas sus subdimensiones o factores, siendo la percepción de la condición física realmente importante, para tratar de desarrollar un autoconcepto positivo en los alumnos.

3.2. AUTOESTIMA: CONCEPTUALIZACIÓN

Berger (2006) expone que la autoestima es creer en nuestra propia capacidad, se trata de una estimación personal del éxito y el valor. A medida que se construye la autoestima, los niños se vuelven más seguros e independientes.

Según López Cassá (2007), la autoestima es la forma de evaluarnos a nosotros mismos. La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso necesario para el desarrollo de la autoestima. Una vez nos conocemos y sabemos cómo somos, por dentro y por fuera, podemos aprender a aceptarnos y a querernos (autoestima). Es por ello que empezaremos a trabajar primero el autoconcepto para poder llegar a la autoestima. La autoestima, a diferencia del autoconcepto, implica una orientación afectiva que puede evaluarse como positiva o negativa.

Gil (1997) la define como la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia. Es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es la suma de la autoconfianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos.

En cuanto al surgimiento de la autoestima, el desarrollo intelectual y social hace que al niño más autocrítico con el avance de los años y esto nos lleva al componente afectivo del autoconcepto, la autoestima, para la que las atribuciones causales van a tener un papel fundamental en su ajuste (Córdoba, et al., 2011). Debido a estas atribuciones causales la autoestima es subjetiva, está en relación con las metas que cada uno se propone y determina también la valoración de la distancia entre lo soñado y alcanzado (López et al., 2013).

La autoestima es multidimensional (López et al., 2013):

- Autoestima Física: valoración que hacen los niños sobre su aspecto físico de sus destrezas y habilidades corporales.

- Autoestima Social: la valoración que hacen de las relaciones los niños, con sus padres, compañeros y con todas las personas significativas.
- Autoestima académica: valoración que los niños hacen de su rendimiento en lectura, matemáticas, etc.

Todos estos dominios tienen bastante independencia los unos respecto a los otros. Además de este mosaico de autoestimas “parciales” las personas tenemos una autoestima global en la que las puntuaciones absolutas de cada una de las dimensiones se relativizan en función de la importancia que para una persona tienen. Bonet (1990) determina que una persona que se estima cree y defiende unos valores y principios aun contando con la oposición de otros individuos, y a su vez es capaz de modificarlos si estos chocan con alguna experiencia vivida y se da cuenta de su equivocación. Estas personas no paran a pensar y a preocuparse de lo que hicieron en un pasado o que les ocurrirá en un futuro, están más pendientes del presente. Son capaces de tomar decisiones en base a su propio juicio y tienen confianza en su capacidad para superar y resolver sus problemas sin rendirse o acobardarse ante dificultades. Estas personas respetan las normas de convivencia y se preocupan por los demás, no se sienten superiores o inferiores a los demás, si aceptan talentos específicos, pero se consideran personas iguales a las demás. No se dejan manipular por los demás, pero si son capaces de colaborar. Están seguras de que son unas personas importantes y valiosas para la gente con la que se rodea, además reconocen y aceptan en sí mismos el surgimiento de sentimientos o emociones, tanto positivas como negativas y son capaces de confiarlos a otra persona si piensan que merece la pena. Es capaz de disfrutar de diversas actividades.

Por contra una persona con una baja autoestima se deja llevar por las opiniones de los demás por encima de sus propios criterios, piensan más en el futuro, en el cambio, debido a que no consideran que estén bien como están en el presente. Tiene problemas para tomar decisiones y estas pueden cambiar más a razón de opiniones o juicios de los demás. Muestra poca confianza en su capacidad para resolver problemas. Se suelen sentir inferiores a los demás, lo que hace que en ocasiones tengas problemas en aspectos sociales. Se siente poco valorado por la gente que le rodea y suelen ser muy introvertidos y guardan sus emociones para ellos mismos (Bonet, 1990).

Centrándonos más en los niños y su autoestima según Cledes (2001), cuando un niño/a tiene una buena autoestima, se siente valioso y competente. El niño/a entiende que aprender es importante, con lo cual no se siente mal cuando necesita ayuda. Es responsable, se comunica bien y es capaz de relacionarse adecuadamente con otros. Un niño con baja autoestima no confía en sí mismo y por lo tanto tampoco en los demás. Suele ser tímido, hipercrítico, poco creativo y en ocasiones puede desarrollar conductas agresivas, de riesgo y desafiantes (ver tabla 3). Esto provoca rechazo en los demás, lo que a su vez repercute en su autovaloración. En la conformación de la autoestima, influyen factores de diversos tipos tales como factores personales (la imagen corporal, las habilidades físicas e intelectuales, etc.), personas significativas (padres, hermanos, profesorado, amigos, etc.) y factores sociales (valores, cultura, creencias, etc.).

Tabla 3: Indicadores de baja y alta autoestima. Extraído de Cledes (2001).

| Conductas indicadoras de alta AE | Conductas indicadoras de baja AE |
|--|---|
| Tener ganas de intentar algo nuevo, de aprender, de probar nuevas actividades. | Rehuir el intentar actividades intelectuales, deportivas o sociales por miedo al fracaso. |
| Ser responsable de sus propios actos. | Engañar. Mentir. Echar la culpa a otros. |
| Hacerse responsable de otras personas. tener conductas pro-sociales. | Conductas regresivas (hacerse el pequeño). Comportamiento no sociales. |
| Confiar en sí mismos y en su propia capacidad para influir sobre eventos. | No confiar en sí mismo. Creer que no se tiene capacidad de control sobre los eventos. |
| Manifiestar una actitud cooperadora. | Agresividad, timidez excesiva o violencia. |
| Autocrítica. Aprender de los errores. | Negación frecuente. Frustrarse. |

Por lo tanto, su desarrollo estará estrechamente ligado a los valores de la sociedad en la que nacemos y vivimos. Sin embargo, es también importante la consideración y crítica recibida por parte de los adultos, sobre todo de aquellos más significativos para el niño (mientras más importante sea una persona para él o ella, mayor valor tendrá su opinión y mayor será la influencia en la percepción que se va formando de sí mismo) (Cledes, 2001).

Así, es importante considerar que hay factores del entorno de los niños que pueden ser de riesgo o protectores para sus niveles de autoestima (Victoria y Gallardo, 2011). Factores protectores son aquellos que ayudan y fomentan una alta autoestima, como puede ser el cuidado del niño por parte de la familia, que se sienta estimulado y aceptado por la gente de su entorno, que reciba motivación cuando las cosas vayan mal,

que este feliz con sus características físicas y sean aceptadas por la familia. También son factores protectores que el niño conozca sus talentos y destrezas, se sienta aceptado no solo por su familia, sino por sus amigos, se siente estimulado de acuerdo a sus posibilidades, se siente satisfecho consigo mismo y que su familia sea comunicativa, lo distingue de los hermanos, si los tiene, y que refuerce y celebre los logros del niño.

Factores de riesgo son aquellos que pueden dañar la autoestima del niño haciendo que tenga un bajo nivel de esta. Estos factores pueden ser la ausencia de un adulto cuidador o un cuidador no permanente, si el niño se siente criticado o humillado, recibe reproches, críticas y castigos cuando le sale algo mal, rechaza sus características físicas o son rechazadas por su familia. También son factores de riesgo que el niño desconozca sus talentos y destrezas, que se sienta rechazado por sus amigos, que se le exija por encima de sus posibilidades, que se avergüence de sí mismo y que su familia sea aislada, no le diferencien en el grupo de hermano, si los tiene, y sea también indiferente con los logros del niño (ver tabla 4).

Tabla 4: Factores de riesgo y factores que promueven la autoestima infantil. Extraído de Victoria y Gallardo (2011).

| Factores de Riesgo | Factores Protectores |
|---|---|
| Ausencia de adulto cuidador. | Adulto que cuida al niño o niña se encuentra presente y estable. |
| Adulto cuidador no permanente. | |
| El niño se siente criticado o humillado. | El niño se siente estimulado, reconocido y aceptado. |
| El niño recibe reproches, críticas y castigos cuando algo le sale mal. | El niño recibe motivación cuando las cosas le salen mal. |
| El niño rechaza su sexo y/o sus características físicas | El niño está contento con su sexo y con sus características físicas |
| Rechazo familiar del sexo del niño y sus características físicas y personales | La familia acepta el sexo y las características personales del niño |
| Desconocimiento de sus talentos, destrezas y habilidades específicas | El niño reconoce sus talentos, destrezas y habilidades específicas |
| El niño se siente rechazado por sus amigos | El niño se siente aceptado por sus amigos |
| Familia aislada | Familia comunicativa |
| El niño se siente exigido por encima de sus posibilidades | El niño se siente estimulado de acuerdo a sus posibilidades |
| No diferenciación en el grupo de hermanos | El niño siente que es singularizado entre sus hermanos |
| Se avergüenza de sí mismo | Se siente satisfecho consigo mismo |
| La familia es indiferente a los logros del niño | Familia que refuerza y festeja los logros del niño |

Para concluir, la autoestima es valorativa y está relacionada con el autoconcepto, es la forma de evaluarnos a nosotros mismo, y se va desarrollando a lo largo del tiempo. La autoestima global esta subdividida en tres autoestimas parciales, que son independientes y que tienen una determinada importancia en base a cada sujeto, lo que hace que esta sea subjetiva. Se puede observar si una persona o un niño se aceptan a sí misma y tiene una buena autoestima a razón de distintos componentes o actitudes patentes en la relación con los demás y con el entorno, ya que la autoestima está estrechamente relacionada con el entorno y factores provenientes de él, que pueden ser de riesgo o protectores, estos últimos son los que consiguen un mejor desarrollo de la autoestima.

3.2.1. DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA DE LOS 6 A LOS 12 AÑOS

En esta etapa escolar de los 6 a los 12 años la característica principal es la comparación social, los niños tienden a compararse con otros niños, ya que en esta etapa son mucho más conscientes socialmente. Esto está relacionado con la autoestima desde el punto de vista de que al realizar comparaciones los niños valoren aquellas capacidades que realmente poseen y abandonen las autoevaluaciones imaginarias y optimistas de los preescolares (Grolnicky et al., 1997; Jacobs et al., 2002).

La autoestima forma parte de la personalidad de cada uno y se va desarrollando a lo largo del tiempo produciéndose cambios en ella, al principio hasta los seis años la autoestima suele ser elevada, pero conforme pasan los años de los 6 a las 11 años la autoestima empieza a ser más compleja y ya se empiezan a tener en cuenta las autoestimas “parciales” que conllevan una organización y jerarquización. Además comienzan a realizarse las comparaciones con los demás que sirven para ajustar a la realidad la autoestima tan elevada que poseen los niños en los primeros años (Córdoba et al., 2011) (ver tabla 5). Para la mayoría de los niños de estas edades su autoestima baja de manera leve, pueden hacerse más realistas y trabajar en las capacidades que ellos consideran que no tienen. Suelen protegerse más a sí mismos, tienden a devaluar aquello para lo que son buenos y apreciar aquello que les sale bien (Flook et al., 2005).

Tabla 5: hitos evolutivos en el desarrollo de la personalidad, entre los que se encuentra la evolución de la autoestima. Extraído de Córdoba et al. (2011).

| Edad (aprox) | Hito evolutivo | Periodo desarrollo cognitivo (Piaget) |
|-------------------------|--|--|
| 0-3 años | <ul style="list-style-type: none"> - Autorreconocimiento. - Autoevaluación. - Primeras clasificaciones sociales. -Egocentrismo: perspectivismo rudimentario. | SONSORIMOTOR |
| 3-6 años | <ul style="list-style-type: none"> -Aparición de la teoría de la mente. -Autoconcepto centrado en características observables y emociones frecuentes. -Autoestima normalmente elevada. -Percepciones sociales centradas en características observables y emociones suscitadas. -Mayor habilidad para inferir intenciones en los demás. -Elevada tolerancia al riesgo y la ambigüedad. -Elevada confianza en ideas y productos propios. -Perspectivismo limitado. | PREOPERACIONAL |
| 6-11 años | <ul style="list-style-type: none"> - Autoconcepto centrado en rasgos de personalidad. -Autoestima más compleja y organizada jerárquicamente (física, académica y social). -Comparaciones sociales ajustan la autoestima. | OPERACIONES CONCRETAS |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Percepciones sociales centradas en rasgos de personalidad y las comparaciones entre sujetos. - Aumento de la habilidad para “leer” intenciones y los mecanismos del engaño. -Disminución de la tolerancia a la ambigüedad. -Aumenta la toma de perspectiva: comprensión de las diversas interpretaciones de distintas personas a un mismo suceso. | |
|--|---|--|

En edades tempranas hay una cierta dificultad para tener una visión realista de uno mismo. Así, hasta los ocho años aproximadamente nos encontramos con una tendencia a valorarse a sí mismo de forma idealizada, no siempre coincidente con los datos de la realidad. A partir de los ocho años aparece un mayor realismo en la autovaloración de forma que ahora si hay coincidencia por ejemplo entre la valoración del rendimiento académico por el profesor y por el mismo alumno (López et al., 2013). Las atribuciones causales tienen un papel fundamental en el ajuste de la autoestima, hasta los tres años, las atribuciones causales del niño son muy optimistas, debido a que no diferencian habilidad y esfuerzo a la hora de explicar sus éxitos y sus fracasos, con el tiempo la capacidad y habilidad para realizar explicaciones evolucionara. A mitad de la infancia sobre los ocho años, los niños empiezan a mostrar el reconocimiento de un su control sobre los acontecimientos y la fuerza que ejercen dos fenómenos contrapuestos, la atracción del éxito y el deseo de evitar el fracaso (Córdoba et al., 2011). Esto queda patente ya que el perfil de la autoestima presenta unas oscilaciones normativas que dan a veces la impresión grafica de dientes de sierra, irrealismo elevado en edades tempranas, la autoestima tiende a resituarse y frecuentemente a bajar en torno a los ocho años, cuando los demás son tomados como objeto de comparación y cuando algunas de las puntuaciones que antes consideraban elevadas ahora disminuyen debido a un mayor realismo. Poco tiempo después se produce una mejora en las puntuaciones de la autoestima que vuelven a bajar entre los 11-13 años coincidiendo con las transformaciones de la pubertad. A pesar de todo esto la autoestima se considera

estable, pero no es inmutable, sino que está sujeta también a oscilaciones circunstanciales relacionadas con experiencias concretas que para cada uno en su momento sean significativas (López et al., 2013). Esto determina también que el entorno es importante y por lo tanto existe una llamada autoestima barométrica (Savin-Williams, 1992; Harter, 1998) que expone que somos sensibles a las diferentes situaciones y vivencias que en cada momento y circunstancia de nuestra existencia nos resulten importantes.

El entorno es un factor influyente y en edades tempranas es realmente importante la relación con las familias o adultos, en esta etapa los niños tienden a separarse de los adultos. Berger (2006) defiende que desobedecer a los adultos es parte fundamental de la cultura del niño. Este aspecto es importante considerarlo porque en estas edades se empiezan desarrollar roles en el aula entre alumnos (aquellos que agradan a los maestros, aquellos que desobedecen, etc.) que repercuten en la autoestima de los niños. De la misma manera, otro factor importante a considerar en el entorno son los iguales (Berger, 2006).

Otro factor a tener en cuenta es el estrés y que en estas edades aparece la autocrítica y la autoconciencia con más fuerza lo hace que la autoestima descienda especialmente para niños con situaciones de estrés inusuales (Luthar y Zelazo, 2003). Los niños que se sienten estresados hacen que baje su autoestima y con ella los logros académicos (Pomerantz y Rudolph, 2003). Esto se hace más fuerte si el rechazo de los pares es la razón por la que su autoestima baja (Flook et al., 2005).

No podemos olvidar que la autoestima es un concepto engañoso, ya que es subjetiva, si es falsamente alta hará descender los logros, pero puede ocurrir de la misma forma si es falsamente baja (Baumeister et al., 2003). La combinación de alta autoestima con una mala opinión de los demás tiende a dejar a los niños con pocos amigos, mayor agresividad y soledad (Salmivalli et al., 2005).

Como conclusión, la autoestima en edades tempranas va adquiriendo complejidad con el paso de los años, siendo hasta los 6 años más elevada y a partir de esta edad con la aparición de las comparaciones con los demás, la toma de conciencia de las distintas autoestimas “parciales”, y factores del entorno como vivencias, adultos, iguales, estrés, hacen que esta se vaya ajustando a la realidad. Esta se mantiene estable, pero no

inmutable, en estas edades a pesar de que se producen subidas y bajadas dependiendo de los factores descritos. Es necesario tener en cuenta estos factores y conocer la evolución de la autoestima en estas edades para poder cuidar aquello que pueda influir a los niños y que así desarrollen una autoestima correcta y adecuada.

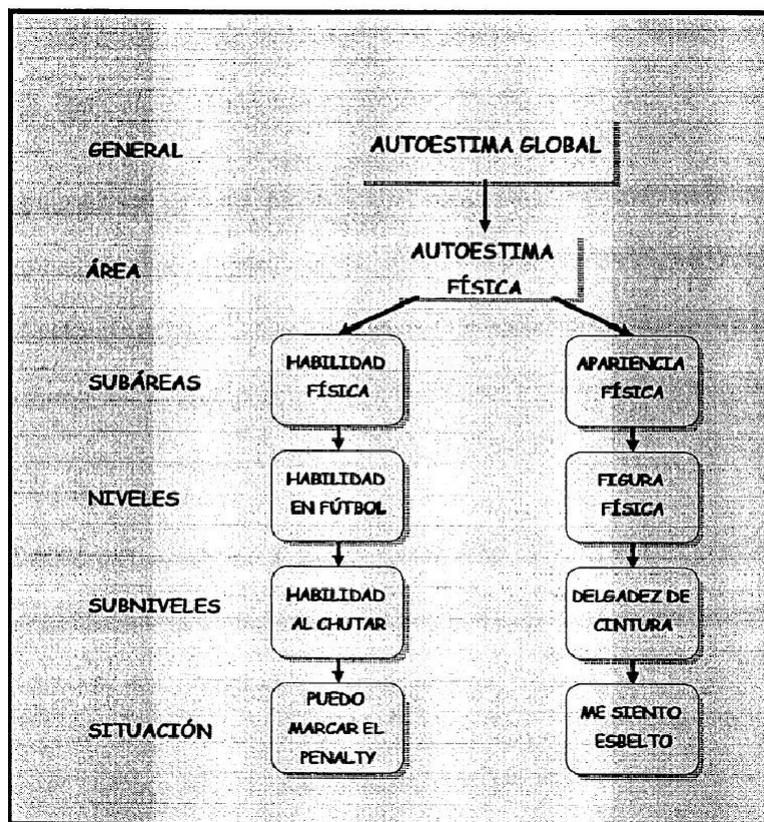
3.2.2. RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA

La escuela es la primera institución donde el estudiante comienza a interioriza conceptos de sí mismo. La educación física proporciona una oportunidad única para trabajar la autoestima e inducir a un estudiante al amor propio por medio de actividades físicas que realicen, siempre y cuando se haga correctamente (Goodwin, 1999). La educación física ayuda a los niños a desarrollar el respeto por el cuerpo, contribuye hacia el desarrollo integro de la mente, a la comprobación de salud, realza positivamente la confianza en sí mismo y la autoestima, ayuda al desarrollo social y cognitivo (Bailey, 2005).

Según Bunker (1991), el rol del juego y de las destrezas motoras, como medio en la construcción de autoconfianza y autoestima en los niños, es importante. Por lo tanto el maestro debe cubrir experiencias en el movimiento del ser humano sin importar género, lo más importante es motivar el desarrollo de destrezas y moviidades en todos los niños.

La autoestima física que presentamos en el área de educación física se encuentra dividida en dos subareas; la primera de ellas se refiere a la percepción que tenemos sobre la habilidad motriz que poseemos, y la segunda se refiere a cómo percibimos nuestra apariencia física (Fox 1988). A su vez, estas subareas pueden ser analizadas en diferentes niveles referidos a la habilidad que poseemos en los deportes, o en diversos aspectos relacionados con la apariencia física, véase figura 1 (Fox, 1988).

Figura 1: La autoestima física basado en la estructura jerárquica y ejemplificada. Extraído de Fox (1988).



La percepción de la habilidad motriz es uno de los atributos más importantes y decisivos de la autoestima física, y va a condicionar la elección o no, por parte del sujeto, de la práctica de determinadas actividades físico-deportivas (Torres, 1998). Si el grado de habilidad que el sujeto percibe en relación con su capacidad para ejecutar determinados movimientos es bajo, probablemente las posibilidades de conseguir éxito serán mínimas, con la consecuente baja autoestima, y quizás, la frecuencia con la que practique determinadas actividades físico-deportivas, que será cada vez menor. Sin embargo, si esa percepción es alta, probablemente persistirá en dichas actividades mejorando así sus habilidades motrices y desarrollando una serie de ámbitos deportivos (Torres, 1998).

La importancia que se le atribuye a la apariencia física en relación con la autoestima es reconocida por todos los investigadores. Diversas escalas que miden la autoestima incluyen determinadas subescalas relacionadas con la apariencia física y tanto es así que cuando a los niños y adolescentes se les pide que se describan a ellos mismos, citan con

bastante frecuencia sus características físicas y su apariencia (Torres, 1998). La imagen corporal incluye múltiples dimensiones como las actitudes, la cognición, el comportamiento, los afectos, el miedo a ser obeso, la distorsión del cuerpo, la insatisfacción corporal, la evaluación, la preferencia por la delgadez, la restricción al comer y la percepción (López et al., 2008). En la sociedad occidental se cultiva mucho el cuerpo y la imagen corporal considerándolos como un arma muy importante a la hora de presentarnos a los demás (Moreno et al., 2007). Además, existe una relación directa entre el aumento de la competencia percibida y la aceptación personal, favoreciendo el desarrollo de la autoestima (Fox, 2000)

Como conclusión exponer que la relación de la autoestima con la educación física es estrecha, ya que una de sus dimensiones, la autoestima física, está estrechamente relacionada con aquellos conceptos o habilidades trabajados en el área de educación física, ya no solo en cuanto a las habilidades motrices y como ellos las perciben sino también con su imagen corporal o apariencia física con la que mantiene una relación directa de desarrollo, que está ligada a la educación física ya que puede ser una de las fuentes para realizar cambios físicos en nuestro cuerpo que hagan que nos percibamos de una manera más positiva o negativa, incrementando o no la autoestima.

3.3. MOTIVACIÓN: CONCEPTUALIZACIÓN

La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige. De acuerdo con Santrock (2002), el cual dice que la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido.

Ajello (2003) señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte.

Trechera (2005) explica que etimológicamente, el termino motivación, procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona a ejecutar una actividad.

De esta manera se puede definir motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza recursos adecuados y mantiene una determinada conducta con el propósito de lograr una meta.

La motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento) (Herrera et al., 2004).

Para que exista la motivación ha de darse un proceso motivacional, el cual hace referencia a la interacción que se da entre el individuo y el medio ambiente en el que se desenvuelve. Así pues, la conducta motivada es el resultado o consecuencia del proceso motivacional (Pinillos, 1977). Este proceso de motivación está compuesto por tres momentos bien definidos. El primero es la elección del objetivo, el segundo de ellos es el dinamismo conductual, y finalmente se encuentra la finalización o control sobre la acción realizada (Palmero, 2008).

También podemos encontrar fuentes de motivación en relación a la procedencia de los estímulos que nos hacen desarrollar una determinada conducta u otra. Existen dos tipos de fuentes, las ambientales y las internas. Los estímulos ambientales provienen del entorno, incentivos, lejanía temporal, etc. Las fuentes internas están relacionadas con la genética, historia personal, variables psicológicas etc. estas son cercanas a una motivación de mayor nivel y calidad (Palmero, 2008).

En relación a las fuentes de motivación podemos establecer dos tipos de motivación:

- Motivación extrínseca: Se refiere a aquella que lleva al individuo a realizar conductas para satisfacer otros motivos que no son la actividad en si misma (De Francesco, 2011).
- Motivación intrínseca: se refiere a aquellas acciones que el sujeto realiza por su interés propio y curiosidad y en donde no hay recompensa externas al sujeto (Baquero y Luque, 1999)

Hay diversas teorías que estudian la motivación. Maslow (1943) postula que el ser humano clasifica las necesidades jerárquicamente, de forma piramidal, agrupadas en

categorías, estableciendo las necesidades más básicas y primarias en la parte inferior y las más complejas en la cúspide. Cuando se ha cumplido una necesidad se pasa a la siguiente que estará en el escalón superior y así sucesivamente.

Según la clasificación de Maslow (1943), estas necesidades se estructuran en cinco categorías (ver figura 2):

- Necesidades fisiológicas: son las necesidades más básicas, relacionadas con la supervivencia y aspectos biológicos.
- Necesidades de seguridad: estas son las encargadas de brindar protección física y estabilidad a nivel ambiental.
- Necesidades de amor, afecto y clima social: se basan en las emociones surgidas de la convivencia en sociedad y las relaciones que surgen del entorno social.
- Necesidades de estima: más personales, conceptos como autoestima, logro personal, repercusión social...
- Necesidades de autorrealización: situadas en la parte más alta, están encaminadas a cumplir, mediante una actividad específica, lo que la persona quiere ser, por potencial para ello.

Figura 2: Pirámide de las necesidades. Extraído de Maslow (1943)



En este sentido, los individuos actúan motivados para satisfacer en este orden las necesidades establecidas, y hasta no quedar un nivel satisfecho, no salta a satisfacer las del siguiente (Reid-Cunningham, 2008).

También es importante destacar la teoría de motivación de logro, que está compuesta a su vez por tres teorías: expectativas por valor de Atkinson (1978), Atribucional de Heider y Weiner (1958) y Motivación del Logro de Metas (Nicholls, 1989; Ames, 1992).

La motivación de logro según Atkinson (1978) puede definirse como el intento de incrementar o mantener la propia habilidad en todas aquellas habilidades en las que hay una obligación en base a una norma de excelencia y cuya realización, puede finalizar en logro o fracaso y este autor añade una nueva consideración a esta teoría, el temor al fracaso.

Los alumnos con motivación de logro tienden a seleccionar problemas que plantean retos moderados, a esforzarse durante más tiempo antes de abandonar ante problemas más difíciles, suelen lograr mejores resultados académicos. El profesor tiene que conocer que estos alumnos responderán mejor a tareas que ofrezcan mayores retos, calificaciones estrictas, informaciones adicionales y correctivas y ante la oportunidad de volver a intentarlo después de haber fallado (Palmero, 2008).

Por el contrario, alumnos con temor al fracaso suelen optar por problemas menos difíciles o irrazonablemente difíciles, sus resultados académicos suelen ser inferiores, en igualdad de cocientes intelectuales. El profesor debe conocer que los alumnos preocupados por sustraerse al fracaso responderán mejor ante tareas que ofrezcan retos intermedios o ante un gran refuerzo en caso de éxito, con un aprendizaje fragmentado en pequeñas etapas (Palmero, 2008).

Atkinson (1978) establece un modelo teórico para explicar la relación entre motivación de logro y preferencia por el riesgo, describiendo una hipotética tendencia a aproximarse al éxito. Por ello expone que la conducta de logro implica el producto de tres factores:

- El motivo de logro, representa la disposición para alcanzar un objetivo o incentivo.

- La expectativa de éxito o fracaso, es la probabilidad subjetiva que tiene el sujeto, para alcanzar el objetivo.
- El incentivo del éxito o fracaso es será la intensidad de atracción o repulsión para lograr el objetivo.

Heider (1958) expone en su teoría atribucional que tendemos a atribuir la conducta de los demás y la de uno mismo a una de dos causas posibles, o causa interna (inteligencia, personalidad...) o causa externa (suerte, situación...). Según Heider y Weiner (1958) la causalidad es la percepción de éxito o fracaso. Esto quiere decir que dependiendo de la causa que demos a una conducta es la que marca el éxito o fracaso, si aprobamos un examen y la causa atribuida es la suerte, no podemos tener una percepción de fracaso, porque la suerte no depende de nosotros mismos. Palmero (2008) afirma que las personas necesitan realizar explicaciones causales sobre los acontecimientos. Así, se distingue entre dos tipos de dimensiones causales:

- Locus de control.
- Estabilidad.

El locus de control hace referencia al lugar donde se sitúa la responsabilidad del sujeto sobre la consecución del éxito o fracaso. Esta responsabilidad puede tener un carácter interno (propio) o externo (ambiental). La estabilidad indica la duración de las causas, las cuales pueden ser estables o inestables. Esta dimensión influye en la elaboración de expectativas de futuro.

La combinación de los elementos de estas dos dimensiones dan lugar a cuatro factores causales explicativos de los éxitos y fracasos: dificultad de la tarea, suerte, habilidad y esfuerzo. Las reacciones emocionales dadas por el éxito o fracaso dependen de las atribuciones causales que se hayan establecido (Palmero, 2008; Fernández-Abascal, 1995).

En el caso del éxito, las personas con alta motivación de logro, hacen atribuciones causales internas y estables; lo que genera una mejora de la autoestima, proporcionando al sujeto mayores expectativas de superación, logro o mejora. Por el contrario, centrándonos en el fracaso, las personas tienden a atribuir las causas a factores externos

e inestables; causando en el sujeto sentimientos vinculados con la vergüenza y la culpa (Palmero, 2008).

La teoría de metas de logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) establece que en función de las características que perciba el sujeto en el contexto en el que se encuentre se puede diferenciar entre un clima motivacional implicado hacia el ego o hacia la tarea. (Ames, 1992). Es decir que los sujetos se socializan para conseguir las metas de logro, mientras que los otros sujetos (padres, entrenador, profesor...) crean un clima motivacional o un conjunto de señales percibidas en el entorno que definen las claves del éxito y el fracaso. Estos climas motivacionales se desarrollan en función de los estilos de enseñanza, la forma en que los niños se agrupan para aprender, y las creencias del profesor acerca del éxito y del fracaso (Ames, 1992).

Con la finalidad de explicar esta teoría Palmero (2008) define los conceptos de objetivo, recompensa, incentivo y meta. Recompensa es algo que se obtiene tras la realización de una conducta determinada y ejerce como elemento motivador. Mientras que el incentivo se refiere a las futuras recompensas o refuerzos, siendo elementos mediadores entre las metas y las conductas. Finalmente las metas quedan definidas como la representación mental de aquello que se pretende conseguir; es un objetivo específico y concreto, la anticipación de un evento futuro que activa unos comportamientos para su logro (Palmero, 2008).

En conclusión, la motivación orienta nuestras acciones para buscar conseguir lograr unos objetivos o metas, haciéndonos comportarnos de una manera u otra. Para que pueda darse esta motivación tiene que haber un proceso motivacional en el podemos obtener estímulos que nos motiven de distintas fuentes, ambientales e internas. Esto diferencia dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca. Hay varias teorías para encuadrar la motivación. Maslow (1943), decía que la motivación sirve para saciar necesidades y estas las jerarquizaba. Y la teoría de motivación de logro, que trata de exponer los factores que determinan que una actividad o habilidad acabe en fracaso o éxito en relación a la atribución de este fracaso a causas internas o externas, la responsabilidad y al entorno que nos rodea o clima motivacional, lo que muestra diferencias notables entre personas con motivación de logro y personas con temor al fracaso.

3.3.1. RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA

Algunos estudios determinan que los componentes que pueden motivar a las personas a que realicen actividad física pueden ser (Capdevila et al., 2004; García, et al., 2005):

- Componentes psicológicos: Resulta evidente según diversos estudios (Capdevila, et al., 2004; García, et al., 2005) que la realización de actividad física resulta positiva para las personas que presentan problemas relacionados con la salud mental y de carácter psicológico. Aspectos como el estado de ánimo, depresión, ansiedad y autoestima mostraban mejora en diversos estudios tras la práctica deportiva.
- Componentes de salud y bienestar: representan los beneficios fisiológicos que repercuten en el cuerpo humano y representan un factor motivacional para la práctica de actividades deportivas (Capdevila, et al., 2004; García, et al., 2005).
- Componentes en relación al contexto social y de apariencia física: a través de la práctica de actividad física, algunas personas satisfacen necesidades sociales, se hacen nuevos amigos, o incluso se refuerzan lazos afectivos. Aumenta el conocimiento del cuerpo e imagen, sociabilidad y extroversión. Estos factores se encuentran condicionados por los cánones de estética social y las modas. Van más orientados hacia aspectos estéticos, como puede ser la masa corporal o la musculación, que a su vez repercutirán en el contexto y en la sociabilización de los sujetos con otras personas.
- Componentes relacionados con las capacidades físico-motrices: mejorar el rendimiento físico, el tono muscular, aumentar el tono muscular, la resistencia, rapidez, y la condición física en general.

La motivación aplicada a la actividad física-deportiva responde a muchos de los motivos por los que los jóvenes deciden practicar una actividad físico-deportiva y porque no, siendo el motivo principal mantenerse en forma, y siendo el motivo principal de no realizarla la falta de tiempo (Carrasco, 2013).

La competición, por ejemplo, supone la comparación de las propias habilidades y destrezas con la de otros terceros e incluso con propios compañeros, esto puede conllevar la sensación de éxito o la sensación de fracaso que es según Atkinson (1978) la probabilidad subjetiva que tiene el sujeto, para alcanzar el objetivo.

Se observa que los sujetos activos a la hora de realizar ejercicio físico lo hacen por componentes motivacionales relacionados con aspectos referidos a diversión y bienestar, mejora de las capacidades físicas, reconocimiento social, control del estrés, y agilidad y flexibilidad. Sin embargo, los sujetos sedentarios muestran que los componentes motivacionales que los llevan a realizar ejercicio físico son aspecto de salud. Por lo tanto, los primeros muestran una mayor motivación por los refuerzos intrínsecos de la propia actividad física, siendo los segundos quienes muestran mayor motivación extrínseca provocando que no se prolongue en el tiempo la práctica deportiva (Capdevila et al., 2004).

Tercedor (2001) expone dos tipos de motivaciones hacia la práctica de la actividad físico-deportiva, relacionadas con la motivación intrínseca y la motivación extrínseca:

- Motivación intrínseca: incluye aquellos motivos que argumentan los individuos para participar en la actividad físico-deportiva por el propio carácter de esta, como puede ser el disfrute o satisfacción.
- Motivación extrínseca: incluye aquellos motivos que justifican la práctica de la actividad físico-deportiva y que no están relacionados directamente con esta, como puede ser la pérdida de peso o la mejora de la condición física.

La propia motivación hacia la practica está orientada en un principio hacia el disfrute, evolucionando con el tiempo y la edad hacia otras razones relacionadas con la mejora o mantenimiento de la condición física dirigida a la salud (Armenta, 2004).

Jiménez et al. (2006) expone que cuando los individuos están motivados y se encuentran implicados al ego juzgan su habilidad en función de la comparación social con los demás, de forma que sienten éxito cuando muestran más habilidad que los demás. Por otra parte, cuando se adoptan juicios de habilidad basados en el nivel de dominio de la tarea que se está desempeñando, ejerciendo gran cantidad de esfuerzo en mejorar la ejecución de la actividad, se dice que una persona se encuentra implicada a la

tarea. La probabilidad de utilizar un estado de implicación hacia la tarea o hacia el ego depende tanto de factores disposicionales (orientaciones disposicionales a la tarea y al ego), como de factores situacionales (clima motivacional) (Dweck y Leggett, 1988). Las diferencias disposicionales se refieren a lo que se conoce en la perspectiva de las metas de logro como orientaciones de meta. Estos factores disposicionales, son ortogonales entre sí, por lo que cada individuo presenta las dos orientaciones, pudiendo variar en la intensidad del patrón motivacional (ego y tarea simultáneamente) (Duda, 2001; Nicholls, 1989).

Considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje es capaz de crear actitudes en el sujeto, se puede considerar que en la clase de Educación física el alumno va consolidando o modificando sus actitudes. Esto supone una relación positiva entre la práctica de la actividad física y el gusto por las clases de educación física (Tercedor, 2001). García Calvo et al. (2005) expone que el papel del profesor juega una función principal en relación al clima motivacional ya que debe aplicar una metodología en la que se reduzca la tradicional competitividad por encima de todo y se premie el progreso individual y grupal, sin perder los aspectos positivos de la competición. Si se fomenta un clima orientado a la tarea, se dará mayor diversión y mayor esfuerzo por parte del alumno y por lo tanto se plasmará en un mayor rendimiento (García, et al., 2005).

Determinados autores no dudan en indicar que conociendo las motivaciones de los distintos deportistas se puede prevenir el abandono de la actividad físico-deportiva (Martín-Albo y Núñez, 1999). En este sentido, si se llega a canalizar una adecuada motivación hacia el alumno o deportista se estará generando o cambiando ciertas perspectivas o comportamientos en beneficio de la práctica deportiva. Así, como indica Salguero et al. (2002), el conocimiento de la motivación que subyace a cualquier conducta humana, o a una conducta deportiva en este caso, es el primer paso para modificar, mejorar e incluso manipular dicha conducta.

En conclusión, hay muchos factores o componentes que pueden llevar a la gente a realizar actividad física y debemos tenerlos claro para emplearlos en educación física para motivar a los alumnos y que mejoren su rendimiento tanto académico como físico y sean capaces de seguir realizando educación física fuera del horario escolar. Hay dos tipos de motivaciones hacia la actividad física, la motivación intrínseca como puede ser

el disfrute por realizar dicha actividad o la extrínseca que puede ser la de perder peso. La motivación se puede clasificar en motivación inicial para empezar a realizar la actividad, motivación continua para seguir realizándola y motivación de alto rendimiento que busca resultados en la competición. Los individuos cuando se encuentran motivados pueden implicarse al ego comparándose con los demás, o a la tarea para mejorar su realización, aunque un individuo puede implicarse a las dos simultáneamente o a una de ellas en una determinada actividad y a otra en una actividad distinta, en este punto es importante el clima motivacional. El colegio es el mejor entorno para afianzar y cambiar actitudes de motivación para tratar de que los alumnos no abandonen la realización de actividades físico-deportivas, todo pasa por la importancia del papel del maestro y la creación de un clima motivacional adecuado. La motivación nos permite saber cuál es el motivo por el que se realiza deporte, y si conocemos este motivo podemos prevenir el abandono y mejorar conductas que hagan que los alumnos practiquen actividad física.

3.4. TOMA DE DECISIONES Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: CONCEPTUALIZACIÓN

A lo largo de nuestra vida debemos tomar infinidad de decisiones. Algunas de estas decisiones son sencillas de tomar debido a que estamos convencidos de ello o por el contrario estamos convencidos de que no debe ser así. Otras decisiones son apreciadas como relevantes respecto a las posibles consecuencias que pueden tener, y por ellos hay que llevarlas a cabo con precaución, esforzarse por determinar cuál de todas las opciones es la mejor tras evaluar los posibles resultados de cada una de ellas.

Las teorías clásicas sobre el proceso de toma de decisiones fueron desarrolladas en el contexto de las teorías económicas. Estas teorías clásicas conciben a los seres humanos como seres racionales que evalúan exhaustivamente las diferentes opciones antes de realizar una elección (Carlos, 2005). Esta perspectiva predice que de un conjunto de alternativas las personas eligen aquella que consideran más adecuada con el fin de

maximizar su utilidad (Morales, 2004). Este concepto de utilidad hace referencia a las consecuencias beneficiosas que se obtienen tras determinadas elecciones. Se buscan beneficios y se elegirá aquella que reporte más beneficios a la persona (Squillace, 2011).

Hastie (2001) plantea una serie de definiciones que sirven perfectamente para aclarar el proceso de toma de decisiones, proceso relacionado con la resolución de problemas:

- **Decisiones:** son combinaciones de situaciones y conductas que pueden ser descritas en términos de tres componentes esenciales: acciones alternativas, consecuencias y sucesos inciertos.
- **Resultado:** son situaciones descriptibles públicamente que ocurrirían si se llevasen a cabo las conductas alternativas que se han generado en el proceso de toma de decisiones. Como todas las situaciones son dinámicas, según avanza y continúa la acción el resultado puede variar.
- **Consecuencias:** son las reacciones evaluativas subjetivas, medidas en términos de bueno o malo, ganancias o pérdidas, asociadas con cada resultado.
- **Incertidumbre:** se refiere a los juicios de quien toma la decisión de la propensión de cada suceso de ocurrir. Se describe con medidas que incluyen probabilidad, confianza, y posibilidad.
- **Preferencias:** son conductas expresivas de elegir, o intenciones de elegir, un curso de acción sobre otros.
- **Tomar una decisión** se refiere al proceso entero de elegir un curso de acción.
- **Juicio:** son los componentes del proceso de decisión que se refieren a valorar, estimar, inferir que sucesos ocurrirán y cuáles serán las reacciones evaluativas del que toma la decisión en los resultados que obtenga.

Según estas definiciones el proceso de toma de decisiones sería encontrar una conducta adecuada para una situación en la que hay una serie de sucesos inciertos. La elección de la situación ya es un elemento que puede entrar en el proceso. Hay que elegir los elementos que son relevantes y obviar los que no lo son y analizar las relaciones entre

ellos. Una vez determinada cual es la situación, para tomar decisiones es necesario elaborar acciones alternativas, extrapolarlas para imaginar la situación final y evaluar los resultados teniendo en cuenta la incertidumbre de cada resultado y su valor. Así se obtiene una imagen de las consecuencias que tendría cada una de las acciones alternativas que se han definido. De acuerdo con las consecuencias se asocia a la situación la conducta más idónea eligiéndola como curso de acción (García, 2014).

Para poder llevar a cabo el proceso de toma de decisiones, debemos encontrarnos con un problema o dificultad. La dificultad tiene dos caras que denominamos problema y conflicto. El problema es lo que hay que estudiar. Es la cara positiva e inteligente de la dificultad. El conflicto es lo que alborota y nos desestabiliza. Hay que reconducirlo. Es la reacción al problema pero no el problema. A menudo se confunde una cosas con la otra. Si me centro en las dimensiones me centro en examinar dónde está el problema. Si me centro en las vivencias me centro en los desajustes afectivos que me provoca la dificultad lo cual me impide ver el problema y en vez de verlo en esa dimensión lo convierto en conflicto (Del Buey y Martín, 2012). El problema es la cara inteligente de la dificultad. Si por dificultad entendemos todo aquello que se presenta como inconveniente en el proceso de satisfacción de las motivaciones, lo más importante de cara a la continuidad del proceso es comprender y delimitar perfectamente todos los elementos que componen la dificultad (Del Buey y Martín, 2012). El planteamiento del problema se empieza a definir cuándo se busca la causa fuente que lo origina, si se consigue esto, se ha dado un gran paso.

Si descubrir la etiología del problema es la una parte importante no lo es menos las medidas que se toman para su solución. Cuando hablamos de solución nos referimos a ello en el sentido estricto de la expresión con las limitaciones características de toda acción humana. Posiblemente muchos problemas no tengan una solución total y si soluciones parciales y confortables. Hay que aceptarlo (Del Buey y Martín, 2012). Por solución de problemas o soluciones válidas en el contexto social de la vida real, nos estamos refiriendo al proceso cognitivo-afectivo-conductual a través del cual un individuo identifica o descubre medios efectivos de enfrentarse con los problemas que se encuentra en la vida de cada día (Del Buey y Martín, 2012). En este proceso se deben tomar decisiones en base a beneficios y costes y así solucionar dicho problema y tomar la decisión adecuada.

Las conductas implicadas en la resolución de problemas tienen como punto de partida el planteamiento de una meta u objetivo y, a continuación, la puesta en marcha de los procedimientos necesarios para su consecución. Algunas formas de solucionar problemas implican el descubrimiento o inducción de reglas. (Victoria y Gallardo, 2011).

Del Buey y Martín (2012) distingue distintas fases:

- Fase 1: orientación hacia el problema: en esta fase se busca decidir la ocasión para la actividad de solución de problemas, centrar la atención sobre expectativas de solución de problemas positivas y evitar preocupaciones improductivas y de pensamientos auto preocupantes. Maximizar los esfuerzos y minimizar la angustia emocional.
- Fase 2: Definición y formulación del problema: Se busca obtener información relevante sobre el problema, clarificar su naturaleza. Establecer una meta realista de solución al problema en cuestión y reevaluar la importancia del problema.
- Fase 3: Generación de situaciones alternativas: Elaborar el máximo número de distintas soluciones alternativas para maximizar la probabilidad de que la mejor solución este entre ellas.
- Fase 4: Toma de decisiones: El objetivo es evaluar las alternativas de solución disponibles y seleccionar la mejor o mejores, indicando costes y beneficios a corto y largo plazo, para ponerla en práctica en la situación problemática.
- Fase 5: Ejecución y verificación de la solución: En esta fase se evalúa el resultado de la solución y se verifica la efectividad de la estrategia de solución elegida en la situación problemática de la vida real. Esto se hace primero simbólicamente y luego en la situación de la vida real.

Centrándonos en la fase 4 de toma de decisiones que es primordial y un proceso en sí, El objetivo de la toma de decisiones es evaluar (comparar y juzgar) las alternativas de solución disponibles y seleccionar la mejor (o mejores) para ponerla en práctica en la situación problemática. Para cada una de las soluciones debemos obtener los costes y beneficios, tanto a largo plazo como en corto plazo y juzgar aquello que esperamos que

ocurra, comparamos las distintas alternativas y seleccionamos aquella o aquellas que mejores consideremos para dar la solución a dicho problema (Del Buey y Martín, 2012).

Para llevar a cabo el proceso de toma de decisiones y la elección de la solución alternativa se lleva a cabo en base a cuatro criterios:

- Resolución del problema (probabilidad de alcanzar la meta de solución del problema).
- Bienestar emocional (calidad del resultado emocional esperado).
- Tiempo / esfuerzo (cantidad de tiempo y esfuerzo esperado a ser requerido).
- Bienestar personal y social en conjunto (razón coste / beneficio esperado total).

A partir de dichos criterios y nuestra perspectiva personal en la que le daremos importancia a unos aspectos y a otros no, tomamos nuestra decisión y elaboramos a partir de ella nuestro plan de solución (Del Buey y Martín, 2012). Dependiendo de cómo se lleve a cabo estos dos procesos podemos distinguir distintos tipos de personas, según Del Buey y Martín (2012) distinguían los distintos tipos:

- Tipo Positivo: utiliza la estrategia de concentrarse en el problema, analizando las causas que lo han provocado, reuniendo la mayor información posible de los datos que hay y busca soluciones alternativas.
- Tipo Intropunitivo: echa la culpa a los demás de sus problemas. Descarga tensión en personas y objetos no amenazantes. Es una estrategia que lo único que hace es no resolver el problema.
- Tipo Hedonista: aplaza el problema para otro momento más propicio y en muchos casos espera que se resuelva por sí mismo. Lo olvida y se distrae con otras cosas.
- Tipo Intrapunitivo: se culpabiliza de tenerlo y ser su causa. Se deprime. Se declara impotente.

Como conclusión, la toma de decisiones es primordial en nuestra vida, ya que aparecen diversos tipos de problemas o situaciones, y debemos ser capaces de recopilar

información sobre el problema, buscar su origen, de buscar alternativas de solución, realizar hipótesis sobre los beneficios y costes de estas alternativas y obtener unos resultados que evaluar. La toma de decisiones es un proceso en sí que está muy relacionado con la resolución de problemas. Hay que distinguir que hay decisiones muy sencillas de tomas y otras más complejas, aquí es donde entra todo el proceso de toma de decisiones y resolución de problemas. La toma de decisiones para poder llevarla a cabo hay que seguir los cuatro criterios que hagan que formemos hipótesis y que podamos seleccionar una o varias que nos lleven a lograr el plan de solución adecuado. Dependiendo de la manera de llevar a cabo estos procesos obtenemos distintos tipos de personas en función de su implicación en este proceso, desde el que trata de solucionarlo, el que no lo resuelve, se declara impotente al creer que la causa del problema es suya y el que espera que se resuelva solo.

3.4.1. RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA

Bajo la teoría del procesamiento de la información, la práctica de deportes, caracterizados por la adaptación rápida y precisa en poco tiempo y en un entorno cambiante y dinámico, hace necesario que los jugadores desarrollen una serie de capacidades perceptivas, decisionales y de ejecución, importantes para el rendimiento deportivo. En actividades en las que se desarrollan habilidades motrices de carácter abierto, es decir, con distintas alternativas, se requiere de una implicación cognitiva por parte de los jugadores, que debe analizar las situaciones y llevar a cabo un proceso de toma de decisiones, optando por aquellas acciones que le ofrezcan mayor garantía de éxito (Moreno et al., 2003).

Tenenbaum (2004) define la toma de decisiones como un proceso mediante el cual un individuo, un grupo o una organización seleccionan una acción preferida de entre dos o más acciones posibles en una situación específica. Plantea que, en el deporte, el proceso de toma de decisión depende en gran medida de las condiciones ambientales y temporales y las reglas bajo las cuales opera el jugador que toma las decisiones. Tenenbaum (2004) considera que el proceso de toma de decisión en deportes requiere que el deportista, para hacer una selección de respuesta, considere las acciones pasadas,

presentes y futuras que pueden cambiar en el transcurso del tiempo. Además, teniendo en consideración la variabilidad de las condiciones ambientales en el deporte, para tomar una decisión el jugador debe de considerar el tipo de respuesta a elegir y el momento para ejecutar la respuesta seleccionada.

Tenenbaum (2004) plantea además que en los deportes de condiciones abiertas, el proceso de toma de decisión en los deportistas se compone de tres fases sucesivas:

a) Fase de preparación: el jugador hace una búsqueda visual a través de la atención selectiva, lo que le permite incluso anticipar posibles circunstancias próximas de juego.

b) Fase de selección de la respuesta, a través del procesamiento de la información, el cual se apoya en la memoria de largo plazo.

c) Fase de acción. Posteriormente se evalúa la decisión y la acción seleccionada. Tenenbaum (2004) plantea que entre la segunda y tercera fase se tiene la posibilidad de modificar la respuesta seleccionada si hay nueva información disponible en este momento.

Castejón (2002), define las decisiones como un conjunto de manifestaciones, la mayoría de las veces voluntarias, que derivan en las acciones o actos de una persona. Estas decisiones parten de situaciones que tienen mayor o menor trascendencia para el sujeto que las percibe y que dependen de las circunstancias. La decisión se comprueba mediante el acto motor, más o menos complejo, que puede requerir movimientos automáticos, como en la conducción de un automóvil, o no tan automáticos, como en un “uno contra uno” (en deportes como el fútbol). Siguiendo a Castejón (2002), en la toma de decisiones están implicadas dos o más alternativas y lo resuelve tomando partido por una de ellas. Según Janis y Mann (1977), este proceso está cargado de incertidumbre ya que el sujeto no posee toda la información y por ello debe tener en cuenta: el número de requisitos que deben estar presentes (pueden ir desde un mínimo hasta infinitos), el número de alternativas generadas (pueden ser únicas o innumerables), y el orden y eliminación de alternativas (hasta encontrar una que reúna los mínimos imprescindibles).

Para Iglesias (2005), cualquier acción voluntaria no solamente requiere un cierto nivel de destreza motora para conseguir una ejecución eficaz, sino que también implica la

elección de la acción a realizar. En algunos casos, la elección de una opción en algunas situaciones puede ser muy sencilla, pero hay otro tipo de tareas como las que se presentan en deportes de cooperación/oposición que implican una complejidad mayor, donde el tipo de tareas está supeditado a una innumerable cantidad de variables. Para Refoyo (2001), en este tipo de deportes se ponen de manifiesto los procesos más complejos desde el punto de vista perceptivo, decisional y de ejecución, que tienen su principal dificultad en la posibilidad de variación dentro del juego y la constante incertidumbre aportada por las intenciones y comportamiento del adversario; esto hace necesario variar constantemente el plan de actuación en el terreno de juego.

Al referirse a la finalidad de la actuación de cada jugador dentro del campo de juego, Tavares (1997) afirma que los jugadores deben de ser capaces de percibir de diversas formas la situación del medio, relacionándolo con su propia actividad. De esta manera y una vez que la relación de fuerza evolucione constantemente, el objetivo de cada adversario está en producir y llevar a cabo acciones con la finalidad de transformar, momentáneamente o definitivamente, la relación de enfrentamiento de forma ventajosa para él. Por ese motivo, las acciones deben orientarse para la resolución de situaciones cuya realización exige numerosos programas de acción, con soluciones diversas, entre las cuales se escoge la más adecuada, en el menor tiempo posible.

La toma de decisiones en situaciones de juego real hace referencia al proceso cognitivo realizado por el jugador, que responde a la necesidad de resolver una situación precisa a la que se ve constantemente enfrentado mientras juega. La táctica es la combinación de este proceso cognitivo, resultado de la percepción, más el acto motor. Knapp (1963), afirma que la habilidad en los deportes de equipo viene determinada por la técnica y la toma de decisiones, entendiendo la técnica como la capacidad para llevar a cabo el componente motor de la acción, y la toma de decisiones, como el conocimiento para elegir la técnica correcta en función de la situación particular donde se desarrolla la acción de juego. A la unión de estos conceptos (técnica y toma de decisiones) se la denomina táctica.

En deportes colectivos o deportes tácticos, las situaciones problema se van alternando con rapidez y se debe de enseñar desde una perspectiva táctica, requiriéndose el desarrollo de las capacidades de percepción, anticipación y toma de decisiones, para

permitir la utilización de la técnica específica en las situaciones de juego (Bortoli et al., 2001). Los deportes de equipo necesitan de la implicación cognitiva de los jugadores pudiendo considerar esta característica como punto diferenciador entre aquellos con un alto rendimiento y otros con menor rendimiento (Moreno et al., 2003).

Diferentes autores relacionan el componente cognitivo con la toma de decisión, la cual determinará la posterior actuación del deportista. Azuma, Daily y Furmanski (2006), consideran que la toma de decisiones está en el centro de la actividad cognitiva humana y la definen como el proceso de selección de una opción a partir de un conjunto de alternativas. Además distinguen de manera general dos tipos de modelos para la toma de decisión:

- a) Modelo analítico, donde se dispone de un tiempo amplio para considerar y analizar la situación antes de tomar una decisión,
- b) Modelo intuitivo, donde el tiempo es limitado y la incertidumbre alta.

Jungermann (2004), define la toma de decisiones como un compromiso mental o de comportamiento que se da en el curso de una acción e implica un procesamiento de información de una o varias posibilidades por parte de quien decide. Comienza con el reconocimiento de una situación de elección y termina con la aplicación de la elección y el posterior seguimiento de sus efectos. De acuerdo con este autor, la toma de decisiones está compuesta por varios aspectos como son: el compromiso que se asume al elegir una respuesta, el procesamiento de información, las diferentes posibilidades de entre las cuales se selecciona una opción que no siempre es la más adecuada y un posterior seguimiento de los efectos de la decisión tomada.

Para concluir, dejar patente que la toma de decisiones y la resolución de problemas son parte importante de la actividad física, sobre todo de actividades colectivas, debido a que el medio, las situaciones, y los problemas que surjan son cambiantes y estos se pueden resolver mediante la toma de decisiones, planteándose alternativas motrices o cognitivas y decantándose con una para llevarlo a cabo. La toma de decisiones en el deporte está estrechamente enlazada con la técnica, entendida como la capacidad para llevar a cabo el componente motor de la acción, y la toma de decisiones, como el conocimiento para elegir la técnica correcta en función de la situación particular donde se desarrolla la acción de juego. Se trata de que el jugador sea capaz de utilizando sus

capacidades cognitivas, como la atención y la memoria, sepa elegir en las distintas situaciones que se pueden dar en un juego la alternativa o decisión correcta, tomando parte de ella y evaluando después los efectos que esta puede tener.

3.5. PROFUNDIZACIÓN CONCEPTUAL DEL CONSTRUCTO PERSONALIDAD EFICAZ

La personalidad eficaz es un constructo, encuadrado en el marco del estudio de las competencias personales y socioafectivas, iniciado por Martín del Buey y Martín Palacios a lo largo de la década de los 90 (Martín, 1997; Martín y Fernández, 2003; Martín et al., 2004).

Diversos autores son los que han realizado investigaciones que han fundamentado teóricamente al constructo, los estudios de autoeficacia de Bandura (1977a, 1977b, 1977c, 1986); los estudios sobre Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, 1999) y de Sternberg (1985) referidos a inteligencia personal y social; las aportaciones de los modelos de competencias emocionales entre los que se encuentra el modelo de competencias emocionales de Goleman (1995) y el modelo de Bar-On (2006) de Inteligencia Emocional-Social más específica; y los estudios referidos a la madurez, el modelo de madurez psicológica de Heath (1965) y el modelo de madurez psicosocial en la adolescencia de Greenberger (1984).

Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y que se estima a sí mismo en proceso de maduración constante con capacidad para lograr lo que desea y espera empleando para ello los mejores medios posibles, controlando las causas de su consecución, afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (Del Buey, 2012).

De esta definición se pueden desprender varias capacidades y habilidades, por eso se puede decir que se trata de una definición multidimensional. Las capacidades y habilidades que constituyen el constructo Personalidad Eficaz son la asertividad, autoestima, capacidad de trabajo, confianza en sí mismo, estabilidad emocional, estilo

de pensamiento (capacidad de aprender de la experiencia, conciencia comprensiva, habilidad conceptual, habilidad para solucionar problemas, imaginación, visión de futuro, persuasión, versatilidad, visión realista del ambiente, viveza), extraversión, flexibilidad, independencia, iniciativa, locus de control, motivación de logro, optimismo, perseverancia, tolerancia a la incertidumbre, toma de riesgos, valores personales, etc. (Carbonero y Merino, 2004; Dapelo et al., 2006).

Todas estas habilidades y capacidades podrían resumirse en los siguientes conceptos constitutivos de la personalidad eficaz (Del Buey, 2012):

- Autoconcepto en base real.
- Autoestima correspondiente al Autoconcepto.
- Motivación.
- Expectativas adecuadas.
- Atribución de causalidad.
- Afrontamiento de problemas.
- Toma de decisiones.
- Empatía.
- Asertividad.
- Comunicación

Martín del Buey y sus colaboradores (1997, 2000, 2003, 2008) definen la personalidad eficaz como un constructo teórico empírico que está constituido por cuatro dimensiones que van recogiendo las habilidades, capacidades y conceptos en torno al yo.

3.5.1. DIMENSIONES

Martin del Buey (1997, 2000, 2012) en su estudio de la personalidad eficaz estableció cuatro esferas del yo en que estaban integradas las distintas dimensiones que conforman el constructo.

A continuación expondré cada una de las esferas:

- La dimensión Fortalezas del yo: Recoge todos aquellos factores que están relacionados con el autoconcepto y la autoestima y dan respuesta a las preguntas ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro? Autoconcepto y autoestima es cierto que

están muy relacionados pero no son los mismo, el autoconcepto es descriptivo y se trata de como soy yo, cual es mi personalidad, mi visión de la vida, mientras la autoestima es valorativa, y es de como valoro yo aquellas capacidades o características que poseo, como me veo en relación con los demás. Ambas dos son primordiales para un correcto desarrollo como personal como social y son realmente importantes a lo largo de toda nuestra vida.

- La dimensión Demandas del yo: Esta dimensión agrupa todos los factores relacionados con la motivación, atribuciones o locus de control y expectativas. Da respuesta a la pregunta existencial de ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo?, y ¿De quién o de que depende su consecución exitosa?. Estas tres variables son realmente primordiales tanto en el ámbito escolar o académico, como en la vida cotidiana. La motivación es aquella fuerza que nos hace realizar una acción, las atribuciones son las causas por las cuales las personas han fracasado o han tenido éxito y las expectativas o locus de control, son lo que esperan conseguir o lograr las personas al realizar una determinada tarea o actividad que puede ser de índole, personal, social, laboral o académica.
- La dimensión Retos del yo: Agrupa todos aquellos factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de Decisiones. Responde a la pregunta i existencial de ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos?, y ¿Cómo los resuelvo?. Estos procesos son primordiales en nuestra vida cotidiana y en la escolar, es importante que los alumnos sean capaces de afrontar los distintos problemas que les vayan surgiendo y tomen decisiones en base a unas metas, y sean capaces de elegir entre diversas alternativas de solucionar el problema. Un buen desarrollo de esta dimensión hará que los niños sean más autónomos e independientes.
- La dimensión Relaciones del yo: Es un área integrante del constructo personalidad eficaz basado en que las personas sepan ser sociables y socialicen con los demás y con su entorno. Dentro de esta dimensión encuadramos la empatía, la asertividad y la comunicación. La empatía es la capacidad que tiene una persona para ponerse en el lugar de otra y entender cómo entiende la vida o su punto de vista, o los sentimientos que afloran en una determinada situación.

La asertividad es la capacidad de expresar aquello que tenemos dentro, nuestras ideas, sentimientos, creencias, etc. sin incomodar o herir a los demás. La comunicación es la herramienta prioritaria para expresarse y socializarse con los demás. Es primordial trabajar estas tres variables, debido a la importancia y más en edades tempranas que tienen las relaciones sociales para el desarrollo integral de los niños y adultos.

Todas estas esferas funcionan de manera interactiva, no se pueden ver o entender de forma autónoma e independiente, ya que están muy relacionadas entre sí y deben ser trabajadas de forma conjunta.

3.5.2. TIPOLOGÍAS

Basándonos en lo que plasmo Tyler (1991), la necesidad de organizar las diferencias individuales llevó a diferenciar y organizar a las personas clasificándolas en tipos. Esta búsqueda de tipos surge de la experiencia de que la combinación de determinados elementos dentro de la estructura psicológica, hacía que aparecieran ciertos rasgos con la exclusión de otros.

De esta manera surgen los tipos que están unidos a estilos de comportamientos o maneras de ser. A raíz de un cuestionario basado en la personalidad eficaz que se realizaron a niños y adolescentes, podemos observar resultados que dejan patente la existencia de cuatro tipos o perfiles diferentes en cada una de las muestras. Marcando diversas pautas de intervención en base a las fortalezas y debilidades de cada una de las tipologías.

Estas son las cuatro tipologías que podemos encontrar:

- El tipo I: Personas con puntuaciones bajas en todo, poca motivación, bajo autoconcepto y autoestima, desadaptación en los comportamientos, no sabe afrontar problemas, no se marca metas ni objetivos, tampoco sabe llevar a cabo el proceso de toma de decisiones, es decir un desarrollo inexistente o escaso del constructo personalidad eficaz.

- El tipo II: Estas personas poseen un autoconcepto no muy alto, mejorable, puesto que tiende a ser bajo, pero si poseen una buena autoestima. No tienen motivación ni se marcan o tienen expectativas de futuro. Por el contrario, tienen desarrolladas unas buenas habilidades sociales.
- El tipo III: Estas personas tienen una autoestima y autoconcepto muy bajo, no tienen motivación, pero si tienen expectativas de futuro. No poseen apenas habilidades sociales y no saben llevar a cabo los procesos de resolución de problemas y toma de decisiones, tomando en la mayoría de las ocasiones malas decisiones para solucionar los problemas.
- El tipo IV: Estas personas tienen niveles muy altos en todas las variables. Poseen un buen autoconcepto y autoestima, se encuentran motivados y tienen expectativas de futuro, saben afrontar los problemas que les surjan y llevar a cabo una buena toma de decisiones. Las habilidades sociales son muy altas. Es decir este tipo de personas, podríamos decir que son las personas eficaces, porque como hemos plasmado en el marco teórico, cumplen con la definición de Del Buey (2012).

3.5.3. ENTRENAMIENTO DE LA PERSONALIDAD EFICAZ Y CONTEXTO EDUCATIVO

La Personalidad Eficaz ha sido estudiada e investigada por diversos autores que buscaban encontrar las implicaciones y los resultados de trabajar este constructo en contextos educativos de distintos niveles.

Fernández y Granados (2005) crearon un programa que posteriormente actualizado por Cueto y Álvarez (2009) destinado a niños de educación infantil para entrenar la personalidad eficaz, en el que se enseñan las competencias a través de un muñeco llamado PODEPE. García, Martín y Di Giusto (2010) elaboraron un programa para educación primaria en el que los objetivos marcados de entrenamiento de Personalidad eficaz se distribuyen por cursos, teniendo en cuenta el componente evolutivo de los alumnos. También hay programas para el entrenamiento de este constructo en

Secundaria y bachillerato elaborados por Del Buey, Granados y Martín (2005) y actualizado posteriormente por Pérez (2008).

Una de las causas por las que se han diseñado programas para entrenar la Personalidad Eficaz es por su relación con el rendimiento académico. Fueyo, Martín y Dapelo (2010) evidencian la existencia de una correlación significativa entre el constructo de Personalidad Eficaz y el rendimiento académico de los estudiantes.

La intención de elaborar un cuestionario que mida los componentes de la Personalidad Eficaz pasa por detectar los recursos psicoemocionales que el niño utiliza para interaccionar con el entorno escolar de forma eficaz según las demandas académicas y los desafíos. Desde esta perspectiva un instrumento así constituye una valiosa ayuda tanto para detectar factores de persona eficaz que se asocian de mejor manera con problemas en el rendimiento, como para orientar el diseño de programas de entrenamiento en Personalidad Eficaz que podrían tener efectos positivos en el Rendimiento Académico. De esta manera, hay dos factores del constructo que influye en el rendimiento de los estudiantes: autoestima académica y autoestima personal (Fueyo et al., 2010). Específicamente la “Autoestima personal” contribuye en la explicación del Rendimiento académico de los estudiantes, es decir, un estudiante que se acepta tal como es, incluyendo su físico y que mantiene un pensamiento o creencia de la aceptación que los otros tienen de él, tiene mayores probabilidades de logro y satisfacción académica (Fueyo et al., 2010).

Fueyo et al. (2010) cree necesario agregar que la relación encontrada con el rendimiento académico indica que se trata de un constructo de interés para trabajar con los alumnos de todos los niveles y estudiar la posibilidad de ensayar programas de desarrollo de la personalidad eficaz en distintas situaciones educativas.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Plantear y diseñar un programa en el área deportiva para el entrenamiento de la Personalidad Eficaz buscando promover y mejorar la actividad física en niños de 3º de primaria (8-9 años) y facilitar el buen hacer de los mismos en la asignatura de educación física consiguiendo a su vez un efecto positivo en su rendimiento.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar la relación entre los componentes de la Personalidad eficaz con la actividad física, buscando discernir qué elementos de los mismos se relacionan con el deporte.
- Diseñar una serie de sesiones que permitan trabajar estos componentes del constructo buscando un posible efecto sobre el rendimiento deportivo de los alumnos.
- Analizar la idoneidad y aplicabilidad del programa a nivel teórico, así como su posible relación con la mejora en el rendimiento en la asignatura de Educación Física de los alumnos.

5. PROPUESTA DEL PROGRAMA

El programa que se plantea a continuación trabaja las dimensiones de la Personalidad eficaz que se pueden considerar importantes en el área deportiva, y cuyo trabajo en las aulas puede conseguir un mejor rendimiento deportivo en las clases de educación física por parte de los alumnos. En general se busca un programa de entrenamiento de la personalidad eficaz a nivel deportivo para promover la actividad física en los niños y facilitar una mayor y mejor implicación de los mismos en la asignatura de educación física en la escuela.

Este programa está dirigido para niños pertenecientes a tercero de primaria (8-9 años), debido a que en esta etapa de primaria se puede trabajar mejor los constructos que nos interesan porque ya poseen un desarrollo evolutivo suficiente como para trabajar con ellos y que sean capaces de reflexionar sobre ello y es una época en la que los niños conforman su personalidad y con ella sus intereses, metas, etc. como podemos ver en la Tabla 5 (Córdoba et al., 2011). La actividad física es importante en los primeros años y es importante reforzar y desarrollar adecuadamente los constructos en estas edades para dar continuidad a la práctica deportiva, logrando a su vez un mejor rendimiento deportivo.

El planteamiento de programa estará regido por un objetivo general, el cual es el entrenamiento de la Personalidad Eficaz buscando promover y mejorar la actividad física en niños de 3º de primaria (8-9 años) y facilitar el buen hacer de los mismos en la asignatura de educación física consiguiendo a su vez un efecto positivo en su rendimiento, y unos específicos (planteados en cada una de las sesiones), tendrá sus correspondientes principios metodológicos, para dejar clara la forma en la que se va a llevar a cabo el trabajo, como trabaja el maestro y cuál es su papel durante el programa, y las sesiones que se desarrollan teniendo en cuenta tanto el marco teórico expuesto anteriormente, como el rango de edad (desarrollo evolutivo) del grupo de alumnos al que va dirigido el programa de Personalidad eficaz en el deporte.

El programa está formado por cuatro constructos que conforman la personalidad eficaz y que se pueden trabajar desde el ámbito deportivo; para cada uno de ellos se va a

dedicar una sesión que nos permita trabajar cada constructo individualmente y con mayor profundidad.

El programa está dividido en 4 sesiones:

1. AUTOCONCEPTO.
2. AUTOESTIMA.
3. MOTIVACIÓN.
4. TOMA DE DECISIONES Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

5.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

La metodología que se llevara a cabo es activa, abierta y flexible, también se fomentara la cooperación entre los alumnos en algunas actividades. Se parte del nivel de desarrollo de los alumnos y se tiene en cuenta tanto los aprendizajes previos como la experiencia deportiva para tratar de hacer actividades que se adapten a todos los alumnos. Las actividades deben resultar motivadoras de tal manera que impliquen a los alumnos a su realización, que se sientan bien durante el proceso de llevarlas a cabo y así sea más sencillo cumplir los objetivos y metas previstas. Se plantean situaciones de aprendizaje y actividades que exigen una actividad metacognitiva por parte de los alumnos, ya que no se destinan simplemente a hacerlas sino que hay que reflexionar sobre su proceso, sobre sí mismos y sobre las decisiones que se pueden elegir en una determinada actividad y así justificar cómo se ha llevado a cabo el aprendizaje.

En cada sesión se trabaja un constructo específico al que se le presta la mayor atención para lograr el mayor desarrollo posible y alcanzar los objetivos, también llevamos a cabo un principio globalizador, ya que también se trabaja en alguna medida alguno de los otros constructos para buscar un mejor desarrollo de los alumnos, como motivar a los alumnos, o que expliquen que decisiones han tomado y como se sienten consigo mismos, buscando que aunque trabajemos en cada sesión un constructo específico todos se vean entrelazados y se busque el desarrollo de la Personalidad Eficaz. Se tiene en cuenta la experiencia vital de los alumnos para conocer a estos mejor y saber cómo enfocar los constructos trabajados y actividades en busca de un desarrollo óptimo por

parte de los alumnos y así mejorar también su rendimiento deportivo en base a sus experiencias y conocimientos previos.

Dentro de la enseñanza-aprendizaje se establece una alternancia de estrategias didácticas expositivas y un enfoque integrador, que busca que los alumnos se sientan parte de las actividades y del grupo, lo que hará que se involucren más en las clases, esto se realizara mediante juegos de equipo, comentarios grupales, comunicaciones entre los distintos alumnos. Es importante que para que haya un buen nivel de participación de los alumnos, tratemos de motivarles, mostrarles metas alcanzables, y actividades que lleven a ello. Las sesiones estarán constituidas por diversas actividades de carácter lúdico en la que los juegos llevan implícitos en si una carga motivacional. Un buen clima motivacional que haga que los alumnos estén bien dentro de las clases y esto mejorara sin duda su rendimiento facilitando que se alcancen con más facilidad los objetivos y metas.

También es primordial un ambiente de respeto y trabajo. La interacción tanto maestro-alumno, alumno-maestro, como alumno-alumno es primordial para conocer en todo momento el punto en el que nos encontramos, introducir correcciones, controlar la clase etc. Además, la seguridad en las clases de educación física es muy importante, para no tener que lamentar lesiones, disputas, y otros imprevistos que puedes romper la sesión por completo. Las sesiones están divididas en tres fases: calentamiento, principal, y vuelta a la calma. En la fase de calentamiento activaremos el cuerpo para realizar las distintas actividades, buscando tener el cuerpo en las condiciones adecuadas para realizar actividad físico-deportiva y evitar lesiones. La fase principal es donde realizaremos los distintos juegos y actividades con sus respectivas explicaciones para pasar después a la fase vuelta a la calma donde relajaremos el cuerpo, haremos una reflexión sobre lo que hemos trabajado y comentaremos con los alumnos la sesión.

Tenemos que tener en todo momento una adecuada organización de los materiales necesarios para cada sesión, el espacio que vamos a necesitar y el tiempo que vamos a dedicar a cada una de las partes de las sesiones y a cada una de las actividades que realicemos, siendo esta distribución del tiempo flexible a causa de posibles imprevistos como clima atmosférico, espacio no adecuado, u otros imprevistos. Los niños estarán distribuidos en base a la actividad que vayamos a realizar. En las actividades por

equipos o grupos buscaremos que estos estén confeccionado por alumnos de todos los niveles deportivos de forma que estos equipos en el caso de competir con otros puedan hacerlo en igualdad de condiciones y además los alumnos al tener distintos niveles que se ayuden y aprendan entre ellos. La mayoría de actividades serán grupales. Los agrupamientos serán flexibles lo que permitirá prestar mayor atención a aquellos grupos o alumnos que más lo necesiten.

Mediante el trabajo de los distintos constructos con esta metodología en las sesiones se busca fomentar el desarrollo de la Personalidad eficaz por parte de los alumnos, mejorar su rendimiento deportivo y que sigan realizando deporte a lo largo del tiempo. Además también se buscan que sean personas eficaces, que se valoren a sí mismos y a los demás, que sepan afrontar los problemas y tomar decisiones, llevándolas a cabo para conseguir aquellos objetivos o metas que se propongan.

5.2. PAPEL DEL MAESTRO

El maestro debe de ser un guía hacia el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. El maestro debe conseguir que todos los alumnos se impliquen en las actividades y se sientan parte de su propio aprendizaje, también debe de fomentar la integración en el grupo. Buscar no solo la mejora del rendimiento académico o deportivo de los alumnos, sino también para que sepan desenvolverse en sus vidas cotidianas. El maestro debe de trabajar y prestar atención a todos los alumnos, ser consciente del desarrollo evolutivo referente a su edad, y el específico de cada uno de ellos para que la planificación de las actividades sea adecuada a todos. Tiene que encargarse de plantear unas reglas de convivencia en clase que ayuden a que el ambiente y el clima sea correcto para la puesta en marcha del programa. Durante las actividades el maestro se basa en explicar su juego y sus reglas y a continuación deja que los alumnos lo practiquen y va introduciendo modificaciones o correcciones que orienten a los alumnos hacia el objetivo o meta del juego o juegos. También es el encargado de guiar las reflexiones de las sesiones y que los alumnos piensen lo que han hecho y porque es importante. En definitiva el maestro es un guía que facilita la consecución de los objetivos propuestos.

5.3. SESIONES DEL PROGRAMA

Antes de comenzar cada sesión se explicaran a los alumnos las actividades que vayamos a realizar y que ellos puedan aportar ideas referentes a juegos similares que se pueden trabajar, o variantes del mismo juego que hayan practicado, y si alguno lo conoce incluso explicárselo él mismo a sus compañeros. Además se comunicara a los alumnos los objetivos que nos hemos marcado para esta sesión, para que en todo momento los alumnos sepan lo que queremos conseguir y ellos sean capaces de implicarse en conseguirlo. Al final de cada sesión se realizara una pequeña reflexión para ver que hemos aprendido que hemos hecho y porque, para afianzar conceptos en los alumnos y que ellos mismos comprendan su aprendizaje. Además, se dispondrá de un período de tiempo para llevar a cabo el aseo personal para adquirir hábitos de higiene y salud. La explicación inicial durara entono a las 5 minutos con los alumnos, será breve y la reflexión final y aseo personal entorno a los 10 minutos.

SESIÓN 1: AUTOCONCEPTO

En esta sesión nos centraremos en trabajar el autoconcepto físico de los participantes. Tal y como se ha establecido previamente, el autoconcepto físico consiste en la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, a cómo se percibe o se cuida físicamente (González, 2005).

Así, se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer nuestro propio cuerpo y sus posibilidades.
- Conocer mejor a los demás y a sí mismo.
- Respetar las diferencias de los demás.
- Entender que somos iguales y distintos al mismo tiempo.
- Conocer su condición física.

La reflexión realizada al final de esta sesión, consistirá en que los alumnos sean capaces de conocerse físicamente ellos mismos y sus compañeros, para ello les preguntaremos

que si pensaban que podían utilizar las distintas partes de su cuerpo como las han utilizado en las actividades, que si han visto si eran capaces de sacarles partido más que su compañeros o sus compañeros que él y porque, que si se han notado muy fatigados durante las actividades y al final de la sesión, y porque es importante calentar y estirar orientado hacia conseguir una mejor condición física y a cuidarse físicamente , teniendo en cuenta que haciendo consciente a los alumnos de las partes de su cuerpo y posibilidades ellos mismos están adquiriendo una percepción de su aspecto físico.

Duración total de la sesión: 50 minutos.

Espacio necesario para su desarrollo: campo de futbol o baloncesto y el gimnasio.

Material a utilizar para el desarrollo de la sesión:

- Un ordenador.
- Disco de música relajante.
- Testigos

Procedimiento a seguir: tal y como se ha comentado anteriormente la sesión está constituida por tres fases (ver Anexo I).

SESIÓN 2: AUTOESTIMA

En esta sesión se va a trabajar la autoestima física que como sabemos se divide en dos subareas: la percepción que tenemos sobre la habilidad motriz que poseemos, y la segunda se refiere a cómo percibimos nuestra apariencia física (Fox, 1988). La autoestima es la forma de evaluarnos a nosotros mismos. La imagen que uno tiene de sí mismo es un paso necesario para el desarrollo de la autoestima. Una vez nos conocemos y sabemos cómo somos, por dentro y por fuera, podemos aprender a aceptarnos y a querernos (López Cassá, 2007). Empezaremos con actividades más simples para acabar con actividades de mayor complejidad, buscando que los alumnos se sientan más capaces. Al igual que es importante reforzar a los alumnos con comentarios positivos y mensajes de aprobación, y librarse del miedo a hablar sobre ellos en público. Es importante reforzar a los alumnos para que vean que son capaces mediante comentarios

positivos ya que así motivamos a los alumnos si las cosas no salen para seguir realizándolas, lo cual es un factor protector de la autoestima (Victoria y Gallardo, 2011).

La reflexión que se llevaría a cabo al final de la sesión consistirá en exponer que como pueden ver todos son distintos y poseen distintas habilidades, pero eso no es negativo. Hacerles que diferencien físicamente entre dos alumnos totalmente distintos y que vean que aun con eso son capaces de realizar las mismas actividades motrices que los demás. Preguntarles si en todo momento se han sentido capaces de realizar las actividades, si es así, porque creen que es, y si no ha sido así, que han sentido cuando han visto que sí que han sido capaces de llevarlas a cabo. Es importante orientarlos hacia una percepción positiva tanto de su habilidad motriz, como de su apariencia, y que todo se puede mejorar y hay que sentirse bien consigo mismo, que las diferencias no son negativas sino positivas.

Así, se plantean los siguientes objetivos:

- Ser y sentirse capaz de realizar las actividades.
- Formarse una buena imagen física.
- Sentirse importante individualmente y al formar parte de un grupo.

Duración total de la sesión: 50 minutos.

Espacio necesario para su desarrollo: campo entero de futbol o baloncesto para poder realizar la sesión.

Materiales a utilizar para el desarrollo de la sesión:

- Balones
- Bancos
- Ladrillos
- Vallas
- Cuerdas
- Cestas
- Aros
- Folios y bolis (estos los traerán los alumnos de casa).

Procedimiento a seguir: tal y como se ha comentado anteriormente la sesión está constituida por tres fases (ver Anexo II).

SESIÓN 3: MOTIVACIÓN

En esta sesión trabajaremos la motivación con los alumnos, entendida como aquello que moviliza a la persona a ejecutar una actividad (Trechera, 2005). De esta manera se puede definir motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza recursos adecuados y mantiene una determinada conducta con el propósito de lograr una meta (Trechera, 2005). Buscamos que los alumnos en base a juegos o actividades de mejora individuales traten de superarse y de lograr el objetivo y que cada vez sean capaces de marcarse retos más grandes, de esta forma trabajamos la motivación de logro ya que como dice Palmero (2008), los alumnos con motivación de logro tienden a seleccionar problemas que plantean retos moderados, a esforzarse durante más tiempo antes de abandonar ante problemas más difíciles, suelen lograr mejores resultados académicos. El profesor tiene que conocer que estos alumnos responderán mejor a tareas que ofrezcan mayores retos. Es importante reforzar a los alumnos y soltar comentarios reforzadores que hagan que los alumnos vean que lo están haciendo bien, ganen autoestima, y se motiven para lograr el objetivo o meta de cada juego.

Así, se plantean los siguientes objetivos:

- Marcar metas que alcanzar.
- Alcanzar las metas propuestas.
- Superar los retos que se propongan.
- Colaborar con compañeros para lograr el reto.
- Cumplir las reglas de los juegos.
- Diferenciar la motivación intrínseca y extrínseca.
- Fomentar la motivación intrínseca.

La reflexión final de esta sesión se basará en que entiendan la diferencia entre los dos tipos de motivación y entiendan por sí mismos la importancia de la motivación intrínseca. Ver que nos podemos motivar de distinta manera, y que es más positivo

motivarse de manera intrínseca que extrínseca, mediante preguntas como: Si juegas a algo para ganar por ejemplo una copa y no la ganas ¿Sirve para algo todo lo que has hecho por intentarlo?, Si Lo haces para mejorar en tu tarea o por diversión, ¿No creéis que siempre lo lográis? aunque tardéis más o menos tiempo. Si yo ahora no os subo el punto que os prometí por ganar al otro equipo en la actividad “El robapiedras” ya no vale la pena haber jugado, o si no os hubiera ofrecido ese premio, ¿os hubierais implicado tanto? Para que vean lo importante que es la motivación. En la actividad “A ver si se consigue” os habéis motivado sin que os ofreciera nada fuera del juego, ¿por qué creéis que es? Y ¿qué creéis que es mejor a la larga algo externo o algo interno?, ¿Por qué? De esta manera ir orientando a los alumnos y que vayan observando las diferencias entre estos dos tipos de motivación.

Duración total de la sesión: 50 minutos.

Espacio necesario para su desarrollo: campo entero de baloncesto o fútbol con sus porterías.

Materiales a utilizar para el desarrollo de la sesión:

- Caja
- Pañuelos
- Petos
- Balones
- Palas o raquetas grandes
- Pelotas de espuma grandes.

Procedimiento a seguir: tal y como se ha comentado anteriormente la sesión está constituida por tres fases (ver Anexo III).

SESIÓN 4: TOMA DE DECISIONES Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La sesión va a estar destinada a trabajar la toma de decisiones y resolución de problemas con los alumnos, que sean capaces de obtener información del medio y plantearse alternativas y elegir cual es aquella o aquellas que son mejores y llevarlas a cabo para después evaluarlas. Como lo vamos a realizar en educación física las

situaciones varían rápidamente por lo que la toma de decisiones se hace más compleja ya que hay que realizar el proceso rápidamente y puede variar en cualquier momento.

Dado que vamos a trabajar la toma de decisiones en el deporte y en la mayoría de deportes el entorno es cambiante nos vamos a basar en el modelo intuitivo, donde el tiempo es limitado y la incertidumbre alta.

En la reflexión llevada a cabo al final de esta sesión es donde se hablara con los alumnos sobre que es la toma de decisiones, que decisiones han tomado en los distintos juegos, si han tenido que cambiar en algún momento algo que iban a hacer por otra cosa, y que resultado han tenido, si ha ido bien o después de hacerlo lo harían de otra manera y porque, y en el caso de haber ido bien, porque consideran que ha sido así, y que otras cosas habían pensado si se acuerdan para solucionar el problema y porque no lo habían elegido.

Así, se plantean los siguientes objetivos:

- Ser capaz de obtener información del entorno.
- Obtener distintas alternativas de acción.
- Llevar a cabo una de las alternativas rápidamente debido al entorno cambiante.
- Ser capaz de modificar la decisión en base a cambios en el juego o las circunstancias.
- Evaluar las decisiones tomadas y asumir la responsabilidad sobre ellas.

Duración total de la sesión: 50 minutos.

Espacio necesario para su desarrollo: patio completo o un campo de futbol o baloncesto amplio.

Materiales a utilizar para el desarrollo de la sesión:

- Petos de tres colores distintos
- Balones
- Conos de al menos 4 colores

Procedimiento a seguir: tal y como se ha comentado anteriormente la sesión está constituida por tres fases (ver Anexo IV).

6. DISCUSIÓN

El programa está diseñado para trabajar y entrenar la Personalidad Eficaz en el ámbito deportivo y más concretamente en el área de educación física en los centros escolares. Para ello se trabajan los distintos componentes del constructo personalidad eficaz, revisando su desarrollo evolutivo en la etapa de Educación Primaria, para adecuarlo al alumnado con quien queremos trabajar. Además cada uno de estos componentes se ha relacionado directamente con el deporte para ver de qué manera podemos trabajarlos directamente en el ámbito elegido.

En este programa se trabajan tres de las cuatro dimensiones que posee el constructo según Del Buey (1997, 2000). Las tres dimensiones trabajadas son, la dimensión fortalezas del yo (autoconcepto y autoestima), la dimensión demandas del yo (motivación) y la dimensión retos del yo (afrentamiento de problemas y toma de decisiones). La dimensión relaciones del yo, se trabaja de una manera global en el programa, mediante la comunicación entre los propios alumnos en algunas de las actividades, mediante las explicaciones del maestro, o las reflexiones del final de cada sesión. Estas tres dimensiones trabajadas en el programa no funcionan de manera independiente aunque se trabajen en diferentes sesiones, ya que en muchas ocasiones al trabajar un constructo en una sesión trabajas otro indirectamente, como puede ser la motivación al trabajar la toma de decisiones o la autoestima en el autoconcepto, etc.

El programa se va a realizar para alumnos de 8 a 9 años teniendo en cuenta su desarrollo evolutivo en cada uno de los constructos conformantes de la Personalidad Eficaz que trabajaremos. Para ello las actividades del programa en las que se busca trabajar el autocenpcto se tiene en cuenta que a partir de los seis años hasta los 8 los niños ya son capaces no solo de fijarse en aspectos físicos propios o atributos en algunas actividades, sino que son capaces de compararse con uno mismo en otro momento o en el pasado. A partir de los 8 años hasta los 11 años el autoconcepto se centra más en rasgos referidos a destrezas interpersonales y los niños ya no se comparan solo con ellos mismos sino que también con otros niños (Palacios, 2012). Por la tanto muchas de las actividades buscan que los niños conozcan su propio cuerpo físicamente y que vean que hay diferencias con los demás. Para trabajar la autoestima hemos tenido en cuenta en

nuestras sesiones que la autoestima de los 6 a las 11 años empieza a ser más compleja y ya se empiezan a tener en cuenta las autoestimas “parciales” que conllevan una organización y jerarquización, como puede ser la autoestima física, que es la que trabajaremos (Córdoba et al., 2011), importante para realizar la reflexión final de la sesión en la que trabajaremos dicho componente. Además comienzan a realizarse las comparaciones con los demás que sirven para ajustar la autoestima tan elevada que poseen los niños en los primeros años a la realidad (Córdoba et al., 2011). Por ello las actividades que se plantean buscan que vean sus posibilidades corporales para que se valoren positivamente viendo que unos alumnos tienen habilidades motrices distintas a otros, además de observar e intentar mejorar su percepción física, mediante actividades lúdicas en los que deban describirse físicamente para percibir y valorarse físicamente. La motivación no posee un desarrollo evolutivo como tal, pero se tiene en cuenta los intereses de los alumnos, y la experiencia para tratar de motivarles a realizar las actividades del programa. La carga motivacional de la educación física es alta para la mayoría de los niños, pero hay otros que no la tienen, es con estos con los que tenemos que trabajar en base a sus intereses para motivarles. También se intenta que en base a las sesiones y la reflexión final, los alumnos distingan dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca, fomentando la primera, para que la motivación sea interna a ellos y la tarea. De esta manera intentar que los alumnos realicen deporte durante más tiempo ya que su motivación es hacia el disfrute o la mejora de habilidades como expone Capdevila et al. (2004). En la toma de decisiones ocurre lo mismo, no hay un desarrollo evolutivo específico, pero en el deporte así como en la vida nos abordan problemas a los que debemos dar solución y para ello es realmente importante el trabajo cognitivo y motriz de los niños. Los deportes de equipo necesitan de la implicación cognitiva de los jugadores pudiendo considerar esta característica como punto diferenciador entre aquellos con un alto rendimiento y otros con menor rendimiento (Moreno et al, 2003). Hemos trabajado la toma de decisiones teniendo en cuenta que las actividades deportivas, sobre todo las de equipo, exigen esta implicación cognitiva para tomar decisiones rápidas y cambiantes en base a las distintas situaciones que ofrece el juego, como puede ser pasar el balón, o quedárselo, girarse en vez de pasarlo, etc., es decir, muchas variables en las que el alumno debe decidirse por una. Buscamos en la reflexión que vean que han tomado decisiones y que hubiera pasado si toman otra decisión, valorando las tomadas. Se han elegido estos constructos porque están

relacionados con la actividad físico-deportiva y se puede trabajar alguna de las dimensiones que los conforman, como puede ser el caso de el autoconcepto (autocepto físico) o autoestima (autoestima física), o porque en si tienen una relación muy estrecha con el deporte, como son la motivación y la toma de decisiones. Por todo esto, el programa es adecuado para trabajarlo en este rango de edad, y en las clases de educación física, debido a que los alumnos ya poseen un desarrollo lo suficientemente avanzado como para trabajarlos, siendo la educación física es un buen área para llevarlo a cabo.

La personalidad eficaz está relacionada con el deporte y puede trabajarse con él, debido a que los constructos que los conforman incrementan el rendimiento académico y deportivo, haciendo que se siga practicando actividad físico-deportiva y que los alumnos se impliquen más en ella y en la asignatura de Educación física. Es el caso de la motivación ya que se observa que los sujetos activos a la hora de realizar ejercicio físico lo hacen por componentes motivacionales relacionados con aspectos referidos a diversión y bienestar, mejora de las capacidades físicas, etc. Sin embargo, los sujetos sedentarios muestran que los componentes motivacionales que los llevan a realizar ejercicio físico son aspecto de salud. Por lo tanto, los primeros muestran una mayor motivación por los refuerzos intrínsecos de la propia actividad física, siendo los segundos quienes muestran mayor motivación extrínseca provocando que no se prolongue en el tiempo la práctica deportiva (Capdevila et al., 2004). La toma de decisiones en actividades en las que se desarrollan habilidades motrices de carácter abierto, es decir, con distintas alternativas, requieren de una implicación cognitiva por parte de los jugadores, que debe analizar las situaciones y llevar a cabo un proceso de toma de decisiones, optando por aquellas acciones que le ofrezcan mayor garantía de éxito (Moreno et al, 2003). Los deportes de equipo necesitan de la implicación cognitiva de los jugadores pudiendo considerar esta característica como punto diferenciador entre aquellos con un alto rendimiento y otros con menor rendimiento (P. Moreno et al., 2003). El autoconcepto físico tendrá un efecto directo en la intención de seguir practicando la actividad físico-deportiva (Lindwall y Hassmén, 2004; Maïano, et al., 2004; Moreno y Cervelló, 2005). La educación física proporciona una oportunidad única para trabajar la autoestima e inducir a un estudiante al amor propio por medio de actividades físicas que realicen, siempre y cuando se haga correctamente (Goodwin,

1999). La educación física ayuda a los niños a desarrollar el respeto por el cuerpo, contribuye hacia el desarrollo integro de la mente, a la comprobación de salud. La percepción de la habilidad motriz es uno de los atributos más importantes y decisivos de la autoestima física, y va a condicionar la elección o no, por parte del sujeto, de la práctica de determinadas actividades físico-deportivas (Torres, 1998). Si el grado de habilidad que el sujeto percibe en relación con su capacidad para ejecutar determinados movimientos es bajo, con la consecuente baja autoestima, y quizás, la frecuencia con la que practique determinadas actividades físico-deportivas, que será cada vez menor. Sin embargo, si esa percepción es alta, probablemente persistirá en dichas actividades (Bailey, 2005).

Así, se ha encontrado una relación positiva entre la práctica de la actividad física y el rendimiento académico en varios estudios realizados por el departamento de educación del estado de California en los EE.UU. (Dwyer et al., 2001; Dwyer et al., 1983; Linder, 1999; Linder, 2002; Shephard, 1997 y Tremblay et al., 2000) que apoyan la idea de que el dedicar un tiempo sustancial a actividades físicas en las escuelas, no solo se puede mejorar el propio rendimiento deportivo, sino que también puede traer beneficios para el rendimiento académico de los niños. También Fueyo (2010) Elaboro el cuestionario Personalidad Eficaz para niños, las conclusiones que Fueyo et al. (2010) obtuvieron del cuestionario es una evidencia empírica que permite confirmar la existencia de una correlación significativa entre el constructo Personalidad Eficaz y el rendimiento académico de los estudiantes, considerando como criterio de este la estimación del profesor/tutor.

Una persona eficaz debe tener un buen desarrollo de los componentes antes nombrados, que mediante el programa trabajaremos para lograr alumnos que sean personas eficaces. Un alumno/a con Personalidad Eficaz tiene un buen conocimiento y estima de sí mismo, sabe lo que quiere y tiene confianza en conseguirlo, Sabe que como humano tiene libertad y esto conlleva el privilegio de elegir, lo que implica la inexcusable situación de tener problemas y por último sabe que como persona dentro de una sociedad humana tiene que relacionarse y convivir, sin dejar de ser uno mismo, respetando a los demás (Del Buey et al., 2004). Estas mismas características se pueden relacionar con el deporte y la actividad física, que es el ámbito a partir del cual las trabajaremos.

Hay aspectos que se podrían mejorar, como trabajar con más profundidad la dimensión de relaciones del yo. En el programa se trabaja en cuanto a juegos y actividades de equipo y cooperación, en el que se tienen que comunicar entre ellos, ponerse en el lugar del otro, trabajándose indirectamente en todas las sesiones esta dimensión, aunque es cierto que si podría haberse realizado una sesión específica. Además, una limitación que podría destacarse, es que no se ha propuesto dentro del planteamiento del programa un sistema de evaluación no sólo en el logro de los objetivos, sino de la misma idoneidad y aplicabilidad del programa. Esto también es debido a la dificultad de evaluar a los propios componentes que constituyen la Personalidad Eficaz. Otra limitación que podemos encontrar es que para saber la aplicabilidad y viabilidad del programa deberíamos ponerlo en marcha, para evaluarlo y sacar las conclusiones necesarias para considerarlo viable o modificarlo.

En conclusión, gracias a este programa se podrán formar personas, con más confianza en sí mismas, con un buen autoconcepto y autoestima, que sepan marcarse retos y motivarse para lograrlos, y que sean capaces de dar solución a los diversos problemas que la vida o el deporte pongan delante de ellos, además mejorara el rendimiento deportivo debido a que los alumnos se sentirán mejor consigo mismos y por tanto realizaran actividad física deportiva con una actitud positiva y durante más tiempo, sin olvidar la correlación que expone Fueyo et al. (2010) entre el constructo y el rendimiento académico.

7. VALORACIÓN PERSONAL

Antes de comenzar el trabajo no conocía la Personalidad Eficaz y todo lo que llevaba implícito. Al recoger información e ir leyendo los diferentes artículos y libros he ido descubriendo la importancia que tiene trabajar está en las aulas, debido a que en la mayoría de aulas y centros no se trabajan las competencias emocionales, cuando sin ninguna duda es primordial desarrollarlas, para que el niño crezca y sea capaz de afrontar las distintas situaciones escolares o de su vida con seguridad en sí mismo y superarlas.

También me llamo la atención la importancia que tiene el trabajo de este constructo en las áreas educativas y más concretamente en educación física en la que se ha realizado el programa. Es interesante e importante como el trabajo de las distintas dimensiones y los constructos conformante de ellas pueden conseguir que los alumnos realicen deporte durante más tiempo, se impliquen en las actividades, lo que conlleva un incremento del rendimiento no solo deportivo, sino académico.

La importancia que reside en trabajar este constructo es formar personas capaces, que se sientan bien consigo mismas y se conozcan, que sean capaces de socializar con los demás y comunicarse sin problemas, capaces de marcarse retos y objetivos y motivarse para conseguirlos, dar solución y ser capaz de tomar decisiones para resolver los distintos problemas o situaciones que les surjan, no solo en el ámbito deportivo, sino en sus vidas y ser así personas eficaces.

Con este programa no busco solo que los alumnos se impliquen más en educación física, mejorando su rendimiento tanto deportivo como académico y que sigan realizando actividad físico-deportiva, sino que busco que este programa sea útil para trabajar y desarrollar personas eficaces, además de concienciar a personal docente, no docente, familias, etc. de la importancia que es trabajar y fomentar las competencias emocionales para conseguir un mayor desarrollo personal de cada uno de nosotros y que debería ser una pieza clave en la formación de cada uno de nosotros.

Para poder llevarlo a cabo sería necesario una programación y una organización a nivel de centro que recogiera el trabajo de dicho constructo que se fuera desarrollando no solo

en un curso, sino durante toda la etapa escolar, asegurándonos de que las futuras generaciones sean personas eficaces.

El trabajo realizado ha sido muy positivo para mi formación, ya que no todo son contenidos, metodologías, etc. sino que como docentes tenemos que llegar más allá, tenemos una fuerte responsabilidad en nuestras manos, y debemos estar preparados en todos los ámbitos posibles para lograr cada vez una sociedad mejor.

La realización del trabajo ha sido laboriosa y compleja, debido a que en nuestra formación no habíamos realizado un trabajo de esta índole con todo aquello que se deriva de ello, pero con esfuerzo y la ayuda de mi tutor, he podido llevar a cabo un trabajo, que al final ha sido muy gratificante y útil, ya que me ha abierto la mente viendo que hay que darle más importancia al desarrollo personal de los alumnos, no solo al académico, es más el académico viene relacionado a este, ya que los factores personales y ambientales son fuertemente influyentes en los propios alumnos y su implicación en las actividades físico-deportivas y de distinta índole.

Para concluir, espero que mi trabajo no sea solo útil para mí, sino para todos, y sea posible llevarlo a las aulas y en este caso a los patios y gimnasio de los centros escolares, para así crear personas felices que mejoren la sociedad en la que vivimos.

8. CONCLUSIONES GENERALES

- A partir de la discusión, podemos observar que es muy positivo el trabajar la Personalidad Eficaz en las aulas, más concretamente en educación física ya que mejoramos tanto rendimiento deportivo, como académico, fomentamos e introducimos a los alumnos para que sigan realizando actividades físico-deportivas más allá de la escuela, además formamos personas eficaces capaces de cambiar la sociedad y afrontar sus vidas. Para ello es importante trabajar los constructos que hemos desarrollado en el programa (autoconcepto, autoestima, motivación y toma de decisiones y resolución de problemas) Es realmente importante tener en cuenta el desarrollo evolutivo de los distintos componentes de los alumnos y encuadrarlo teóricamente, para saber hasta qué punto podemos trabajar y en base a qué criterios ceñirnos a la hora de diseñar el programa, con sus sesiones y actividades. Esto es primordial para lograr un desarrollo adecuado en los alumnos.
- Se debe conocer el constructo de Personalidad Eficaz y sus dimensiones y componentes psicológicos, para saber en qué consiste y relacionarlo con el ámbito en el que lo queremos trabajar y su desarrollo a lo largo de la edad, para encontrar puntos de conexión que nos permitan diseñar un programa para desarrollarlo con alumnos de diferentes rangos de edad.
- Es importante plantear un programa basado en sesiones activas, flexibles y lúdicas, el maestro debe de orientar y dejar claro a los alumnos que se busca trabajar y llegar a esta meta u objetivo juntos, debe tratar de motivar e implicar a los alumnos en las actividades para que desarrollen el constructo trabajado y sean capaces después de la sesión de realizar entre todos una reflexión que deje evidente las competencias, emocionales, motoras y sociales que han adquirido y su importancia.
- Para testar su viabilidad e idoneidad el programa debería ponerse en marcha, para observar si se puede llevar a cabo sin problemas, si se consigue alcanzar los objetivos propuestos en el programa, para realizar modificaciones en el caso de que este no sea viable o ideal. También para mejorar la viabilidad sería

conveniente adoptar un sistema de evaluación coherente y específico que permita hacer un seguimiento adecuado de los efectos del programa.

- La realización de un trabajo de esta índole me ha sido muy útil para mi formación, no había realizado ningún trabajo del mismo tipo y con tanto trabajo e implicación, y considero adecuado que los maestros debamos investigar y realizar trabajos que plasmen y muestren novedades que mejoren la educación para también con ellos mejorar la sociedad en la que vivimos. También la importancia de trabajar constructos psicosociales y psicoemocionales, y no solo contenidos teóricos de lenguaje, matemáticas o idiomas. Deberían trabajarse más estos constructos en las aulas y tratar de formar también personas eficaces capaces de afrontar sus problemas y tomar decisiones, marcarse metas y motivarse para conseguirlas sintiéndose felices consigo mismos, y que sean capaces de relacionarse con sus iguales sin problemas.

REFERENCIAS

- Arroyo, P. M., García, J. P. F., Álvarez, F. D. V., Gallego, D. I., y Clemente, J. A. J. (2003). Estudio de los procesos cognitivos desarrollados por el deportista durante la toma de decisiones. *Apunts: Educación física y deportes*, (73), 24-31.
- Atencio, P. L., y Prado, J. R. (2008). Insatisfacción por la imagen corporal y baja autoestima por la apariencia física en estudiantes de la facultad de medicina de la Universidad de los Andes del Estado Mérida Venezuela. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 5(1).
- Benavente, C. (2014). *El abordaje del constructo de Personalidad Eficaz en el contexto de Educación Infantil*. (Trabajo de in de grado). Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Ed. Médica Panamericana.
- Bravo, C. M., y Guzmán, J. I. N. (2015). *Psicología del desarrollo para docentes*. Ediciones Pirámide.
- Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo* (pp. 268-269). Madrid: Dykinson.
- Carrasco Mantero, M. A., y Lepe Pavón, R. (2013). Motivación de logro y motivación hacia la práctica de la actividad físico-deportiva.
- Castuera, R. J., Gimeno, E. M. C., Calvo, T. G., Ruano, F. J. S. R., y del Villar Álvarez, F. (2006). Relaciones entre las metas de logro, la percepción del clima motivacional, la valoración de la educación física, la práctica deportiva extraescolar y el consumo de drogas en estudiantes de educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 253-265.

- Cecchini, J. A., González, C., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Chueca, J. (2013). *La motivación por la actividad física y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria: Un programa de intervención*. (Trabajo de fin de grado) Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Coll, C., Ullastres, A. M., y Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- De Francesco, G. (Diciembre de 2011). *Motivación extrínseca: fuente de estimulación y mejora en el rendimiento deportivo de los alumnos en clase de Educación Física*. Universidad Abierta Interamericana.
- Martín del Buey, F., y Martín Palacio, M. E. (2012). Competencias personales y sociales: Personalidad Eficaz. *Material editado en formato digital sin finalidad venal*.
- Del Buey, F. D. A. M., Palacio, M. E. M., y Zapico, A. F. (2009). El constructo personalidad eficaz versus competente. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 2, 575-584.
- Díaz Sánchez, M. (2009). *La relación entre la actividad física y la autoestima en el nivel escolar elemental* (Doctoral dissertation, Tesis de maestría, Universidad Metropolitana). Recuperado de http://suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/MDiazSanchez_08122009.pdf.
- García Fallas, J. (1994). Resolución de problemas: de Piaget a otros autores. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 32(77), 131-138.
- Fernández, O. G. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico Multidimensional Structure of the physical self-concept. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 121-129..

- Gallardo-Vázquez, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (18), 143-159.
- González-Palenzuela, F. A. (2004). La motivación y adhesión hacia la actividad física y el deporte. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (7), 137-152.
- González-Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., y García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, A., Esnaola, I., de Azua, S. R., Rodríguez, A., y Zulaika, L. M. (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, (15-16), 7-62.
- Gutiérrez, E. F., Palacio, M. E. M., y Pellerano, B. D. (2010). Personalidad Eficaz y rendimiento académico: una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa V24 N°46 pp*, 57, 70.
- Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2013). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y salud*, 17(2), 261-267.
- Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C., y González, R. M. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- Murcia, J. A. M., Villodre, N. A., Galindo, C. M., y Gimeno, E. C. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de psicología del deporte*, 5(1), 231-243.
- Núñez Pérez, J. C., González García, J. A., García Rodríguez, M. S., González-Pumariega Solís, S., Rocés Montero, C., Álvarez Pérez, L., y González Torres, M. D. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1).

- Ortiz, M. J., Sánchez, F. L., Rebollo, M. J. F., y Etxebarria, I. (2014). *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios Sociales*, (18), 67-75.
- Roda, M. D. S., y Sánchez, F. J. P. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 95-120.
- Ruble, D. N. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 7(26), 14-29.
- Sampedro, E. M., Cano, S. C., y Rodríguez, M. S. G. (2012). La personalidad eficaz y los modelos de enseñanza: un estudio comparativo entre alumnos españoles y estadounidenses. *Aula abierta*, 40(1), 115-128.
- Sanz, L. J. (2012). *Psicología evolutiva y de educación*. Guadalajara: CEDE.
- Sampedro, E. M., Cano, S. C., y Rodríguez, M. S. G. (2012). La personalidad eficaz y los modelos de enseñanza: un estudio comparativo entre alumnos españoles y estadounidenses. *Aula abierta*, 40(1), 115-128.
- Squillace, M., y Picón Janeiro, J. (2010). La influencia de los heurísticos en la toma de decisiones. *Investig. psicol*, 15(3), 157-173.
- Suárez, G. R., Rodríguez, G. A. H., Ramos, J. A. E., Trujillo, J. O. J., y Silva, W. R. Aprendizaje motor, precisión y toma de decisiones en el deporte.
- Tomás, A. D., Iñesta, A. I. C., y Llario, M. D. G. (2011). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Ediciones Pirámide.

- Torre Ramos, E. (1998). La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias.
- Zabala, A., y Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 13-22.

ANEXOS

ANEXO I

FASE DE CALENTAMIENTO (10 minutos)

Actividad de calentamiento: “¿He escuchado bien?” (9 minutos)

Disponemos a todos los alumnos haciendo un círculo grande, los alumnos se desplazarán lateralmente mirando al centro de círculo alrededor de izquierda a derecha. Mientras se mueven van moviendo articulaciones como los brazos, hombros etc. Cada alumno debe decir mientras se mueve su nombre y una actividad que puede realizar con una determinada parte del cuerpo que el profesor diga como por ejemplo la mano, y el alumno diría jugar al baloncesto, entonces todos los alumnos que puedan hacer lo mismo corren hasta el centro del círculo, chocan las manos y vuelven a su posición lo más rápido posible. Después lo dirá el siguiente alumno, su nombre y algo que pueda hacer, y así sucesivamente. Se van variando las partes del cuerpo. De esta manera los alumnos se conocen mejor, y se forman una percepción de su aspecto físico al conocer las partes y la percepción de la condición física al ver las distintas utilidades que les pueden dar.

A continuación se realizarán unos breves estiramientos (1 minuto).

FASE PRINCIPAL (20 minutos)

Actividad 1: “¡A ver quién toca primero!” (5 minutos)

Los alumnos se desplazarán corriendo por todo el espacio disponible realizando las ordenes que el maestro determine. Por ejemplo, tocamos las rodillas de los demás sin que me toquen las mías, tocamos los hombros de los demás, chocamos las dos manos

con los compañeros que nos vamos encontrando, saltamos y chocamos con los hombros en el aire con los compañeros que nos vamos encontrando, corremos de espaldas, nos sentamos en el suelo, etc. El objetivo o meta es realizar las ordenes lo más rápido que se pueda, el ultimo se sumara un punto y a los tres puntos tendrá que darse dos vueltas corriendo al espacio disponible.

Los alumnos van moviéndose, y conociendo las posibilidades que su cuerpo les ofrece, las distintas partes que este tiene y las distintas utilidades que les pueden dar a su cuerpo. Incluso los alumnos que sean penalizados con los tres puntos trabajan su condición física y además la conocen en base a la fatiga, ritmo con el que vayan.

Actividad 2: “El espejo” (5 minutos)

Se distribuye a los alumnos en parejas colocados uno en frente de otro. La actividad consiste en uno tiene que hacer algo utilizando su cuerpo, una figura, un gesto y el otro tiene que imitarlo, después cambian las roles y ahora el que antes realizaba el gesto ahora imita. El gesto o figura no tiene que ser en estático, sino que puede ser en movimiento, el alumno tiene libertad, así fomentamos la imaginación. Vamos cambiando las parejas cada determinado tiempo, para que todos vean las posibilidades corporales tanto propias como de sus compañeros. Los alumnos de esta manera trabajan su percepción de aspecto físico y siguen viendo posibilidades, también se conocen más entre ellos porque muchos gestos serán cosas que les gusten. La motivación en esta actividad es intrínseca, ya que cada vez los alumnos realizaran gestos más complejos y los otros deben de asemejarse lo máximo posible a ellos, lo que supone un reto.

Actividad 3: “Carrera de relevos” (10 minutos)

Se dispone a los alumnos en equipos dependiendo del número de alumnos, sería positivo tener al menos tres equipos. Se colocan distintas bases alrededor del campo de futbol o baloncesto, una base en cada esquinero y se podrán colocar más bases entre ellas en base al número de alumnos. En cada base habrá un alumno de cada equipo que participe esperando a que le llegue el testigo y teniendo que llevarlo a la siguiente base donde habrá otro compañero, y así sucesivamente hasta que llegue a la primera base que será también la que marque el final de la carrera. El objetivo del juego es pasar el testigo lo más rápido posible entre los compañeros para ser el primer equipo en cruzar la línea de meta. Primero se realizara una única vuelta, luego dos seguidas quedándose el

alumno en la base en la que da el testigo al compañero. Los testigos se pueden pasar tocando distintas partes del cuerpo como, mano, hombro, cabeza, o pierna. De esta manera los alumnos son capaces de ver las diferencias con los demás, ser conscientes de su condición física y sacarle el máximo partido en el juego, colocándose por ejemplo el más rápido el ultimo para llegar antes a meta, y siguen conociendo su propio cuerpo y sus capacidades desarrollando su percepción de aspecto físico.

FASE “VUELTA A LA CALMA” (5 minutos)

Para la vuelta a la calma utilizaremos una actividad de relajación en el gimnasio. Los alumnos se tumbaran en el suelo dejando espacio entre ellos y sin cruzar extremidades. Pondremos una música relajante de fondo para crear un clima relajante y de concentración. Haremos un recorrido de relajación por todo el cuerpo empezando por los dedos de los pies hasta a llegar a lo más alto de la cabeza, para que los alumnos se concentren en cada una de las partes, mediante una rotación, o movimiento de cada una de las partes que vamos recorriendo y descubran su cuerpo. Después realizaremos unos breves estiramientos. Se llevaría a cabo la reflexión expuesta en el trabajo para finalizar.

ANEXO II

FASE DE CALENTAMIENTO (10 minutos)

Actividad de calentamiento: “La bomba” (9 minutos)

Los alumnos van corriendo por mitad de campo de baloncesto o fútbol sin chocarse y realizando movilidad articular. El maestro lleva un balón que les deja a los alumnos. El juego consiste en los alumnos van corriendo y uno de ellos lleva el balón que se van pasando. Cuando el balón cae en las manos de un alumno este debe de decir una habilidad física que posee una parte de su cuerpo que le guste y también una habilidad física que crea que no domina y alguna parte de su cuerpo que no le guste, cuando lo ha dicho le pasa el balón a otro compañero que realizara lo mismo. Cuando el maestro diga bomba el alumno que tenga la pelota tendrá que decir en alto “¡Puedo con todo!” Y se tiene que escapar antes de que le pillen los demás. Una vez pillado se empieza otra vez desde el principio. La motivación reside en conocerse mejor a sí mismo y a los compañeros y también en pasar el balón rápidamente para que no te toque escapar de los demás. Es un ejercicio que trabaja tanto la percepción que tenemos sobre la habilidad motriz, como la percepción de nuestra apariencia física.

A continuación se realizaran unos breves estiramientos (1 minuto).

FASE PRINCIPAL (20 minutos)

Actividad 1: “Circuitos” (10 minutos)

Se distribuye a los alumnos en grupos de igual número de alumnos, dependiendo del número de alumnos, si son 25, cinco grupos de cinco. Se les da a cada grupo una serie de elementos, como pueden ser aros, vallas, cuerdas, ladrillos y los alumnos en grupo tienen que formar un circuito utilizando su material. Circuito que después tendrán que realizar tanto ese grupo como todos los demás grupos. Los grupos realizaran cada uno

su circuito a lo largo de todo el patio, pueden introducir lo que quieran, saltos, equilibrios, coordinación, se les da libertad, solo se ponen dos premisas, que se pueda llevar a cabo, y que tenga principio y final. Una vez que ya han creado todos los grupos los circuitos vamos pasando de circuito en circuito realizando el grupo constructor de cada circuito una demostración para que luego lo hagan todos los demás y así sucesivamente. De esta manera conseguimos que los alumnos se sientan capaces de crear algo y ver que son capaces de realizarlo, consiguiendo que al realizar todos los alumnos el circuito se sientan capaces, mejorando su percepción de habilidad motriz. Si algún alumno tiene problemas lo realizará otra vez para que se sienta capaz, mientras se reforzara con comentarios positivos.

Actividad 2: “Carrera de balones” (5 minutos)

Los alumnos se distribuyen en dos grupos de igual número de alumnos, colocándose en fila india, pero separados por una pequeña distancia. En cada uno de los extremos de las dos filas que se encuentran paralelas entre sí, hay una cesta, una con 10 balones y otra vacía. El juego consiste en que los alumnos deben pasarse los balones de unos a otros para que lleguen hasta la cesta vacía y llenarla antes que el equipo rival. Las reglas del juego, son el balón tiene que pasar por el aire de manos a manos, los alumnos no se pueden mover de su sitio, si girar y saltar o rotar, pero no moverse, el balón no puede tocar el suelo, en el caso de que paso alguna de estas situaciones el balón en cuestión volverá a la cesta inicial y habrá que empezar de nuevo. Esta actividad busca que los alumnos se sientan capaces en sí mismo, y capaces dentro de un grupo, al tener que colaborar para conseguir el objetivo antes que el otro equipo, trabajándose así la percepción sobre la habilidad motriz. Esta actividad se podría complicar si alejamos a los integrantes del grupo para que tengan que lanzar el balón una mayor distancia, haciendo que se sientan todavía más capaces.

Actividad 3: “¡Sobre, sobre!” (5 minutos)

Los alumnos se distribuyen por el espacio que es medio campo de futbol o baloncesto, y uno posee un balón. El jugador que tiene el balón, dice en alto “¡Sobre sobre por! y tiene que describir a un compañero o compañera por rasgos de su apariencia física como por ejemplo: “Es rubia, tiene los ojos verdes y los brazos muy largos” y lanza el balón hacia arriba y sale corriendo. La persona a la que se refiere el jugador que ha lanzado el

balón, va corriendo y coge la pelota, a continuación y rápidamente dice “Stop” y los demás jugadores deben quedarse parados. La jugadora dispone de tres pasos para acercarse a lo demás y lanzar el balón para golpearles por debajo de la cintura, por encima no es válido. Al jugador que le dé tiene que describirse a sí mismo físicamente y será él el encargado de decir de nuevo sobre sobre. Si el jugador golpea a otro se suma un punto, si no lo consigue el más rápido en coger el balón será el encargado de decir “¡sobre sobre!”. Ganará aquel jugador o jugadores que consigan más puntos. De esta manera trabajamos la percepción de apariencia física, tanto propia como de los demás, viendo a su vez que a pesar de las diferencias todos pueden realizar la actividad.

FASE “VUELTA A LA CALMA” (5 minutos)

Para la vuelta a la calma jugaremos a un juego llamado “El saco de las virtudes” se le distribuye a cada alumno un pequeño folio donde debe poner su nombre, una vez puesto dobla el papel y lo hecha a una bolsa que tendrá el maestro. Cuando ya estén todos los nombres se vuelven a repartir y todos los alumnos tendrán un papel con el nombre de otro compañero, en el caso de salir su mismo nombre se cambiara. Sin revelar el nombre dirá tres habilidades físicas que destaquen del compañero/a y el resto de la clase debe intentar adivinar de quién se trata (se pueden dar pistas). Después realizaremos unos breves estiramientos. Se llevaría a cabo la reflexión expuesta en el trabajo para finalizar.

ANEXO III

FASE DE CALENTAMIENTO (10 minutos)

Realizaremos una tanda de movilidad articular y a continuación pasaremos a la actividad de calentamiento para terminar de activar el cuerpo correctamente (2 minutos).

Actividad de calentamiento: “La epidemia” (7 minutos)

Los alumnos se distribuyen individualmente en mitad de campo de futbol o baloncesto, un alumno será el que la pague, y llevara un pañuelo cogido del pantalón de manera que sea visible para todos. Cuando este alumno pille a otro este estará “infectado”, deberá ir a una caja coger un pañuelo y colocárselo en el pantalón y a continuación levantar la mano y gritar su nombre. El objetivo de los “infectados” es infectar al mayor número de alumnos posibles, y el de los demás escapar a la infección. La motivación se esconde en conseguir cada uno de los objetivos, siendo objetivos cambiantes en base al rol del jugador. Habrá un límite de tiempo y se realizaran dos rondas de 3 minutos y medio para ver quién es capaz de lograr ganar. Ganará la parte que más integrantes tenga en su conjunto es un juego individual pero a su vez tiene un componente cooperativo.

A continuación se realizaran unos breves estiramientos (1 minuto).

FASE PRINCIPAL (20 minutos)

Actividad 1: “El robapiedras” (10 minutos)

Los alumnos se distribuyen en dos equipos que distinguiremos con petos cada uno en una mitad del campo de futbol enfrentados entre sí con una portería en cada uno de sus mitades y 10 balones cada equipo. El juego consiste en que cada equipo debe colaborar para lograr el objetivo que es robar el máximo número de “piedras” (balones) del otro equipo y defender al máximo sus piedras para que le roben las mínimas posibles. Gana

el equipo que más piedras tenga en su portería al final de la ronda. Los jugadores para evitar que roben los balones deben pillar a los jugadores del otro equipo, pero estos solo pueden ser pillados en el campo contrario al que pertenece a su equipo es decir si yo defiendo la portería de la mitad izquierda del campo, solo podre ser pillado en la mitad derecha, y el otro equipo al revés. Una vez pillado este jugador es transportado a un córner donde cuando haya varios jugadores pillados pueden formar una fila agarrándose por las manos y si tocan a un compañero o a un rival se salvan todos, sino solo aquel jugador al que hayan tocado que haya sido capaz de tocar a un rival. Es un juego de estrategia. Para fomentar la motivación extrínseca diremos que el equipo que gane tendrá un punto extra en la calificación de la unidad. Se realizaran dos rondas de 5 minutos. En caso de empate a rondas no habrá punto extra para nadie.

Actividad 2: “A ver si se consigue” (10 minutos)

La actividad consistirá en una progresión de raqueta y pala, incrementando la dificultad de menos a más, para que los alumnos se motiven y fomentar la motivación intrínseca. Hay que tener en cuenta que los alumnos de estas edades es posible que no hayan practicado en muchas ocasiones con raqueta, por eso utilizaremos palas grandes y pelotas de espuma grandes de poco peso para facilitar la actividad. La motivación intrínseca consiste en ir mejorando y superando retos cada vez más complejos.

La progresión a seguir seria la siguiente:

- Golpear dos veces consecutivas al móvil con la raqueta de manera individual.
- Golpear cuatro veces consecutivas al móvil con la raqueta de manera individual.
- Golpear dos veces consecutivas al móvil primero con una cara de la raqueta y luego con la otra de manera individual.
- Golpear tres veces consecutivas el móvil contra la pared.
- Intercambiar golpeando cuatro veces el móvil con el compañero.

FASE “VUELTA A LA CALMA” (5 minutos)

Realizaremos una carrera de tortugas, para relajar el cuerpo, ganando aquel que vaya más despacio de una línea de principio a otra de meta. Aportando otro objetivo y por lo tanto motivación, pero a su vez relajando el cuerpo mediante la relajación muscular al realizar movimientos lentos y pausados controlando la respiración. Realizaremos unos breves estiramientos. Se llevaría a cabo la reflexión expuesta en el trabajo para finalizar.

ANEXO IV

FASE DE CALENTAMIENTO (10 minutos)

Para calentar empezaremos realizando dos filas y haciendo movimientos articulares para prevenir lesiones (2 minutos). Después realizaremos una actividad.

Actividad de calentamiento: “Conos y piñas” (7 minutos)

En medio campo de futbol o baloncesto, se distribuyen en cada una de las cuatro esquinas un cono y entre medio de una esquina a otra un cono en la zona más corta y dos en las zonas que unan esquinas a más distancia. Habrá conos de distintos colores, repitiéndose colores pero colocados a larga distancia. Los alumnos se encuentran corriendo en el espacio moviéndose libremente por él. El maestro puede dar dos clases de órdenes para los que los alumnos deben tomar decisiones rápidas y movilizarse. La primera orden es decir “Piña de 4” o de cualquier otro número y los alumnos rápidamente deben hacer grupos de 4, los que queden sin grupo es que no han tomado la decisión lo suficientemente rápido. La otra orden es decir “Cono rojo” pudiendo ser el color cualquiera de los que tienen los conos dispuestos en el campo, y los alumnos deben tomar decisión de a cuál de los conos rojos que hay llego primero, el ultimo que llegue es el que ha tomado la decisión más lentamente o ha tomado la decisión incorrecta.

Después realizaremos unos breves estiramientos (1 minuto).

FASE PRNCIPAL (20 minutos)

Actividad 1: “El juego de los 10 pases” (10 minutos)

Los alumnos se distribuyen en 2 equipos y se juega en medio campo de futbol o baloncesto. Para diferenciar bien los equipos unos llevaran peto y los otros no. El juego consiste en con un balón los integrantes de un equipo tienen que conseguir pasárselo y

conseguir 10 pases sin que lo intercepten o se caiga el balón al suelo. Si lo consiguen se suman un punto, si se les cae o es interceptado pasa la posesión del balón al equipo contrario. Ganará el equipo que más puntos consiga. En este juego hay que tomar decisiones rápidas en base a las posiciones de compañeros y rivales y a las reglas. Las reglas variaran en base a modificaciones del profesor que harán que el jugador deba modificar su decisión para volver a adaptarla o tomar una nueva rápidamente, reglas como:

- No se la puedes pasar al jugador que te la ha pasado a ti.
- Pases impares por arriba, pares con bote (No tomando el bote como caída del balón).
- Teniendo que ser un jugador en concreto el que reciba el pase número 10 o un determinado pase.

Se realizara una única ronda cambiando e introduciendo reglas nuevas que hagan que deban modificar o cambiar sus decisiones rápidamente.

Actividad 2: “Zorros, Gallinas y serpientes” (10 minutos)

Se distribuye a los alumnos en tres equipos, un equipo serán los zorros, otro equipo serán las gallinas y otro las serpientes. Cada equipo tendrá una cárcel de la que hacerse cargo y una zona donde no podrá ser pillado. Se juega en el campo de futbol o baloncesto entero. Todos tienen que pillar a unos pero puedes ser pillado por otros, para distinguirlos les daremos petos de distintos colores. Los zorros pilan a las gallinas, las gallinas a las serpientes y las serpientes a los zorros. De tal manera que todos deben pillar a un equipo y no ser pillados por el otro. Cuando algún jugador pilla a un jugador del equipo determinado este es transportado a la cárcel que está a su cargo, cuando hay varios se pueden unir de las manos y si tocan a un compañero de su mismo equipo o a uno del equipo que les ha pillado se salvan. El objetivo del juego es pillar a todos los posibles del equipo opuesto y que te pillen a los mínimos de tu equipo. Se trata de un juego en el que hay que tomar las decisiones rápidas para decidir dónde está el equipo que me pilla, cual es el camino más seguro para salvar a mis compañeros, este es el momento para salir a pillar, etc. y hay que tomarlas rápidamente. Las decisiones como

en el anterior juego pueden tener que ser modificadas rápidamente o cambiadas por otras en base a cambio de reglas como por ejemplo:

- Se juega emparejados cogidos de la mano.
- Si colocamos en el centro del campo una zona “chufa” para todos los equipos.
- Si al ser pillado alguien se pasa al equipo que le ha pillado, es decir si te pillas las gallinas te conviertes en gallina.
- Si hay un límite de tiempo para estar intentando pillar, o para estar en la zona segura de cada equipo.

Se jugara una única ronda variando las reglas para tengan que tomar decisiones más rápidas y modificarlas o cambiarlas si fuera necesario.

FASE “VUELTA A LA CALMA” (5 minutos)

Para relajar el cuerpo haremos unos ejercicios de respiración, inspirando expirando lentamente tanto de pie como tumbados. Después haremos unos breves estiramientos. Se llevaría a cabo la reflexión expuesta en el trabajo para finalizar.