

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

HEZKUNTZA  
ETA KIROL  
FAKULTATEA  
FACULTAD  
DE EDUCACIÓN  
Y DEPORTE

# RELACIÓN ENTRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ALUMNOS DE CUARTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

Autoría: Orive Pernia, Josu

Dirección: Rodríguez Fernández, Arantzazu

2019

## RESUMEN

El autoconcepto es la percepción que cada persona tiene de sí mismo, formado a partir de las experiencias y relaciones con el medio. El autoconcepto es variable y se va formando a lo largo del ciclo vital en base a las vivencias. Se desarrolla desde la infancia por lo que es importante intentar mejorarlo desde la niñez ya que es importante para la salud. El autoconcepto está compuesto por diferentes dimensiones, una de ellas es el autoconcepto físico (la percepción que tiene cada uno respecto a su fortaleza, habilidad...), que se analizará para ver la relación que tiene con las actitudes hacia la Educación Física en alumnos de cuarto de Educación Primaria. La investigación realizada analiza las relaciones entre las actitudes hacia la Educación Física y el autoconcepto físico y se propone una unidad didáctica para mejorar el autoconcepto físico y lograr unas mejores actitudes hacia la Educación Física, principalmente del alumnado con un autoconcepto más bajo.

**Palabras clave:** Autoconcepto, autoconcepto físico, educación primaria, educación física.

## ABSTRACT

The self-concept is the perception that each person has of himself, formed from the experiences and relationships with the environment. The self-concept is variable and is formed throughout the life cycle based on experiences. It develops from childhood, so it is important to try to improve it from childhood because it is important for health. The self-concept is composed of different dimensions, one of them is the physical self-concept (the perception that each one has regarding his strength, ability ...), which will be analyzed to see the relationship he has with the attitudes towards Physical Education in students of fourth of Primary Education. The research carried out analyzes the relationships between attitudes towards Physical Education and physical self-concept and proposes a didactic unit to improve physical self-concept and achieve better attitudes towards Physical Education, mainly of students with a lower self-concept.

**Key words:** Self-concept, physical self-concept, primary education, physical education.

# ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. Autoconcepto.....	9
2.2. Diferencia entre autoestima y autoconcepto.....	9
2.3. Etapas en la formación del autoconcepto.....	10
2.4. La estructura del autoconcepto multidimensional: los cuatro grandes dominios.....	12
2.5. Características del autoconcepto.....	14
2.6. Las actitudes hacia la Educación Física.....	15
2.7. La relación entre el autoconcepto físico y la Educación Física en Primaria.....	16
2.8. Programas psicoeducativos e intervenciones para trabajar el autoconcepto físico y las actitudes hacia la Educación Física.....	19
2.9. importancia de este trabajo.....	21
2.10. Objetivos e hipótesis.....	22
3. MÉTODO	
3.1. Participantes.....	24
3.2. Instrumentos.....	24
3.3. Procedimiento.....	25
3.4. Análisis de datos.....	26
4. PROPUESTA	
4.1. Justificación .....	33
4.2. Objetivos.....	33
4.3. Metodología de trabajo.....	34
4.4. Población a la que se dirige.....	35
4.5. Sesiones.....	35
4.6. Criterios de evaluación.....	41
5. CONCLUSIONES.....	43
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
7. ANEXOS.....	52

## ÍNDICE DE TABLAS

### **Tabla 1**

Diferencia entre autoestima y autoconcepto .....10

### **Tabla 2**

Correlaciones Escala de autoconcepto de Piers y Harris y C.A.E.F..... 27

### **Tabla 3**

Autoconcepto en función de sexo.....29

### **Tabla 4**

Actitudes hacia la E.F. en función de sexo.....29

### **Tabla 5**

Autoconcepto del alumnado que practica deporte.....30

### **Tabla 6**

Actitudes hacia la E.F. del alumnado que practica deporte.....30

### **Tabla 7**

Autoconcepto del alumnado con padres que practican deporte.....31

### **Tabla 8**

Actitudes hacia la E.F. del alumnado con padres que hacen deporte.....32

## ÍNDICE DE FIGURAS

### **Figura 1**

Dominios del autoconcepto .....14

### **Figura 2**

Modelo EXSEM.....18

# ÍNDICE DE ANEXOS

## **Anexo 1**

Test (C.A.E.F.)

## **Anexo 2**

Escala de autoconcepto Piers-Harris

## **Anexo 3**

Tablas SSPS

## 1. JUSTIFICACIÓN

El autoconcepto podría definirse como la percepción que cada uno tiene de sí mismo (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). El autoconcepto es un concepto formado por diferentes dominios, el autoconcepto social, académico, personal y físico que forman un todo global e indivisible (Shavelson, 1976). El autoconcepto físico a su vez está formado por cuatro componentes, la habilidad física, la condición física, el atractivo físico y la fuerza, siendo el más influyente en el autoconcepto el atractivo físico (Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2006).

Estas percepciones son variables y se desarrollan a lo largo del ciclo vital, por lo que favorecer un autoconcepto o autoimagen positiva ha sido y es una de las principales finalidades educativas y hay evidencias empíricas de que la mejora de este mediante la actividad física es posible (Hausembles y Fallon, 2006; Fox, 1988).

Este Trabajo de Fin de Grado se ha enfocado en el estudio del autoconcepto físico y la relación que existe con las clases de educación física en educación primaria.

El trabajo se estructura en tres partes. En primer lugar, el análisis teórico del autoconcepto, en segundo lugar, una investigación en un aula de educación primaria para lograr resultados sobre la relación entre el autoconcepto físico y las clases de educación física y en tercer lugar se ofrece una propuesta didáctica con el objetivo de mejorar el autoconcepto, especialmente de aquellos que lo tengan más bajo.

En primer lugar, en lo que al marco teórico se refiere, se recoge la información hallada sobre el autoconcepto en general, centrándose especialmente en el dominio del autoconcepto físico. En él se presentan las definiciones, características fundamentales y proyectos de mejora del autoconcepto.

En segundo lugar, se presentan las hipótesis previas al estudio, se analizan los elementos (cuestionarios) utilizados para el estudio y se analizan los resultados obtenidos. Para la realización del estudio se han utilizado dos cuestionarios, el primero es la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris para conocer el autoconcepto general y físico de los alumnos y el Cuestionario de Actitudes Hacia la Educación Física (C.A.E.F.), para conocer sus preferencias, dificultades en las clases de educación física.

Una vez recogidos los resultados se contrastan con las hipótesis iniciales con el objetivo de conocer si las ideas previas eran correctas o erróneas y se realiza una reflexión sobre la importancia de fomentar la práctica deportiva o las actitudes hacia la educación física como método para mejorar

el autoconcepto, ya que puede ser una buena herramienta para tener un mejor autoconcepto general y unas mejores relaciones sociales.

Por último, teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante la investigación se propone una unidad didáctica con la que se intenta mejorar el autoconcepto del alumnado, eligiendo un contenido con el que en principio parten todos desde la misma base, con el objetivo de reducir diferencias entre los que son más hábiles y los que no lo son para que los que no sean tan hábiles en otro tipo de actividades sientan que en otras sí que pueden serlo.



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. AUTOCONCEPTO

A lo largo de los años el término autoconcepto ha ido evolucionando y ha pasado de ser un constructo unidimensional y global a una concepción jerárquica y multidimensional. Al principio se planteaba el autoconcepto como las percepciones que cada uno tiene de sí mismo de una forma global e indivisible (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Actualmente, se acepta que el autoconcepto general estaría estructurado en varios dominios (académico, personal, social y físico) cada uno de los cuales se dividiría a su vez en dimensiones de mayor especificidad (Axpe y Uralde, 2008). Según esta perspectiva, el autoconcepto estaría compuesto por diferentes dominios que estarían relacionados entre sí (Marsh y Shavelson, 1985).

Determinados autores afirman que el autoconcepto global estará determinado por la importancia que cada uno damos a los componentes específicos. Si cuando nos describimos nuestra opinión es positiva, nuestro autoconcepto global será positivo. Sin embargo, si pasa lo contrario (nuestra opinión es negativa) nuestro autoconcepto global será negativo (Harter 1986).

El autoconcepto se podría definir como la percepción que cada uno tiene de sí mismo: "la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos" (Shavelson *et al.*, 1976, p.411)

Este autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente (Núñez y González, 1994). A medida que pasan los años se va formando un autoconcepto cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir nuestra conducta.

### 2.2. DIFERENCIA ENTRE AUTESTIMA Y AUTOCONCEPTO

A lo largo de la historia han sido varios los términos que se han utilizado para referirse a la imagen de uno mismo: autoconcepto, autoimagen, autoestima, yo, ego, autoconciencia... Aunque los más utilizados siguen siendo autoconcepto y autoestima. Es por esto que antes de profundizar en el tema del autoconcepto se debe diferenciar del de la autoestima.

El autoconcepto y la autoestima son dos términos que, aunque en ocasiones se confunden o se utilizan como sinónimos, en realidad no lo son. El autoconcepto hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma, mientras que la autoestima se refiere al aprecio (amor) que cada cual siente por sí mismo (Watkins y Dhawan, 1989). El primer término hace referencia a la dimensión cognitiva mientras que el segundo lo hace a la evaluativa o afectiva.

El autoconcepto, tiene un carácter descriptivo, son percepciones e ideas que cada uno tiene de sí mismo, de su comportamiento, de sus emociones, de su aspecto físico... Requiere el conocimiento de uno mismo, como se ve. Se podría definir cómo: " la figura de nuestro propio cuerpo que formamos en nuestra mente, es decir, la forma en la cual nuestro cuerpo se nos representa a nosotros mismos" (Schilder, 1935, p.46).

La autoestima, en cambio, tiene un carácter evaluativo. Es decir, requiere de un juicio de valor. Uno tiene una imagen de sí mismo y se valora positiva o negativamente. Es la valoración que cada uno le da a sus percepciones de sí mismo.

A pesar de esta diferencia, no es difícil encontrar cuestionarios destinados a medir el autoconcepto o la autoestima en los que se mezclen ítems relacionados con cómo se siente cada cual (autoconcepto) y cómo se evalúa a sí mismo (autoestima), es por este motivo por lo que con frecuencia se intercambian estos términos.

**Tabla 1. Diferencia entre autoestima y autoconcepto**

Autoconcepto	Autoestima
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ámbito de la percepción y/o cognición.</li> <li>— Carácter descriptivo (o cognitivo).</li> <li>— Descripciones que el individuo hace de sí mismo: atributos físicos, características del comportamiento, cualidades emocionales...</li> <li>— Percepción, visión, idea, opinión o pensamiento sobre uno mismo.</li> <li>— Autoconocimiento del individuo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ámbito de la afectividad y de los sentimientos.</li> <li>— Carácter evaluativo.</li> <li>— Componentes evaluativos y afectivos del autoconcepto: sentimientos atribuidos a la autoimagen.</li> <li>— Juicio de valor que se da a la noción de sí.</li> <li>— Autovaloración del individuo.</li> </ul>

### 2.3. ETAPAS EN LA FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO

Aunque en este caso interesan más las etapas relativas a la Educación Primaria, se considera que es necesario tratar cómo se produce la evolución del autoconcepto, puesto que el individuo está en constante desarrollo a lo largo de su ciclo vital, por lo que a medida que el niño va creciendo, su autoconcepto se va formando y diferenciando.

Uno de los estudios más profundos del desarrollo del autoconcepto es el que hace L'Ecuyer (1985), dividiendo este proceso en seis etapas:

□ Emergencia del sí mismo (0-2 años).

Se caracteriza por la diferenciación entre el yo y los demás. Por ello en esta etapa se da la progresiva distinción entre lo que es el sí mismo y lo que no. El primer objeto de diferenciación se produce a nivel de la imagen corporal. El niño empieza a reconocer los límites del cuerpo, distinguiendo así su cuerpo de aquello que no lo es. Ahora bien, no sólo la imagen corporal es importante. También influyen otros aspectos como son las relaciones sociales y afectivas que favorecen la formación del autoconcepto.

□ Confirmación del sí mismo (2-5 años).

Esta etapa está influida por la aparición del lenguaje. El niño empieza a usar los términos "yo" y "mío". La interacción con otros niños y con los adultos favorece esta afirmación. En esta etapa se da la elaboración de las bases del autoconcepto, formadas por medio de las posesiones, el lenguaje, la identificación y la diferenciación de las personas significativas.

□ Expansión del sí mismo (5 a 10-12 años).

Esta se caracteriza por el inicio de la etapa escolar. El niño debe aprender a adaptarse a las nuevas experiencias que se le plantean en el contexto escolar. Aumentan las imágenes que tienen de sí mismo, influyendo en su identidad. Las experiencias que se dan en el ámbito escolar son las que van a formar un autoconcepto más realista y rico.

□ Diferenciación del sí mismo (10-12 a 18-20 años).

Los cambios físicos hacen que el adolescente vuelva a centrarse en su imagen corporal. Esta integración de la nueva imagen corporal fomenta la valoración de sí mismo y la afirmación del sentimiento de identidad. Esta etapa se caracteriza también por alcanzar la autonomía personal. El adolescente intenta diferenciarse de sus semejantes, surgiendo un autoconcepto más estable, más coherente y más avanzado.

□ Madurez del sí mismo (20 a 60 años).

El concepto de sí mismo evoluciona, y puede producirse reformulaciones periódicas relacionadas con distintas variables y acontecimientos que se dan a lo largo de la vida.

□ El sí mismo en edades avanzadas (60 años o más).

El autoconcepto puede evolucionar a partir de los 60 años, pero esta evolución tiende a ser negativa. Esto se debe a una pérdida de identidad, acompañada de una baja autoestima y un descenso de las interacciones sociales. En este caso en concreto, los niños en la Educación Primaria, pasan por

la diferenciación del sí mismo y la confirmación de este para llegar a la expansión del sí mismo, que se verá influenciada por el comienzo de la etapa escolar.

## 2.4. LA ESTRUCTURA DEL AUTOCONCEPTO MULTIDIMENSIONAL: LOS CUATRO GRANDES DOMINIOS

Los primeros planteamientos históricos acerca del autoconcepto se basaban en que las percepciones que cada uno tiene sobre sí mismo forman un todo global indivisible, lo que hace que para entender el autoconcepto se tenga que evaluar desde un punto de vista global. Sin embargo, a partir de los años setenta Shavelson et al. (1976) tras nuevos estudios consideran que las percepciones que cada uno tiene de sí mismo forman una visión global, pero éstas pueden agruparse en diferentes dominios, pasando de entender el autoconcepto como un modelo unidimensional a un modelo jerárquico y multidimensional en el que las diferentes facetas serían la física, la académica, la social y la personal.

**El autoconcepto académico** es la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional (Miras 2004). Según Shavelson et al. (1976) el dominio académico estaría compuesto por diferentes materias, inglés, matemáticas, historia y sociales. Sin embargo, otro planteamiento más actual apunta a que se han diferenciado dos autoconceptos académicos, el verbal y el matemático, diferenciados entre sí, pero correlacionados con el autoconcepto general (Marsh y Shavelson, 1985)

**El autoconcepto personal**, también conocido como autoconcepto emocional o autoconcepto moral (finalmente denominado así por entender que abarca los otros dos términos) hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí mismo, podría definirse como la autopercepción que cada persona tiene del ámbito más privado e individual de su personalidad (Goñi, Madariaga, Axpe, y Goñi, 2011).

Según la propuesta de Goñi (2009), esta autopercepción se divide en cuatro dimensiones. La *autorrealización*, (cómo se percibe cada uno respecto a la consecución, o no, de sus objetivos marcados en la vida). La *autonomía*, (cómo se ve cada uno como individuo dentro del grupo, pero cómo ser independiente). Las *emociones*, (cómo se percibe cada uno en lo referente a los aspectos impulsivos y reactivos de su forma de ser). La *honradez*, (cómo se percibe uno a sí mismo en cuanto a ser íntegro y confiable).

**El autoconcepto social**, es la evaluación de las habilidades sociales o competencias que las personas activan en su vida social (Infante et al., 2002; Zorich y Reynolds, 1988). A veces se

entiende como la autopercepción de la aceptación social por parte del grupo de iguales, así como del liderazgo y de la popularidad (García 2001; Harter, 1985; Harter y Pike, 1984). Otras, en cambio, lo entienden como el desenvolvimiento en las relaciones sociales, habilidades sociales o sociabilidad (García y Musitu, 2001; Marsh, Parker y Barnes, 1985). En resumen, podríamos diferenciar dos dimensiones, por una parte, la aceptación social y por otra parte la competencia social.

**El autoconcepto físico**, está estrechamente vinculado con la imagen corporal; se podría decir que la imagen corporal forma una de las partes del autoconcepto físico. Por tanto, puede definirse como la percepción que se tiene de sí mismo no solo respecto al aspecto físico, sino también a la percepción sobre la forma física, la salud, la habilidad, la fortaleza física... sin embargo, la imagen corporal hace referencia simplemente al aspecto físico.

La estructura interna del autoconcepto físico es algo que constantemente ha sido sometido a debate. Aunque para algunos teóricos está conformado exclusivamente por la apariencia física y por la habilidad física, el modelo más aceptado a día de hoy es el tetradimensional, compuesto por la habilidad física, condición física, atractivo y fuerza (Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2006). Estos cuatro componentes podrían ser definidos de la siguiente manera:

**1-Habilidad deportiva:** Autopercepción de la habilidad atlética y deportiva de la capacidad para aprender destrezas deportivas y de la seguridad para desenvolverse en contextos deportivos.

**2-Condición física:** Condición y forma física, resistencia y fuerza, capacidad para persistir en el ejercicio, confianza en el estado físico.

**3-Atractivo físico:** Percepción de la apariencia física propia y de la capacidad para mantener y tipo corporal delgado y atractivo.

**4-Fuerza:** Confianza para afrontar situaciones que requieran fuerza y desarrollo muscular.

En general, los estudios demuestran que las mujeres tienen un peor autoconcepto físico que los hombres en todas las etapas del ciclo vital (Esnaola, 2009; Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2010), aunque el momento en el que más se nota esa diferencia es en la adolescencia, que, por otra parte, también es la etapa que más se ha estudiado (Klomsten, Skaarliik, y Espnes, 2004). Esta diferencia empieza a notarse en edades de entre 11 y 15 años en la que las mujeres empiezan a tener un descenso en su autovaloración física (Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2004).

## Dominios del autoconcepto

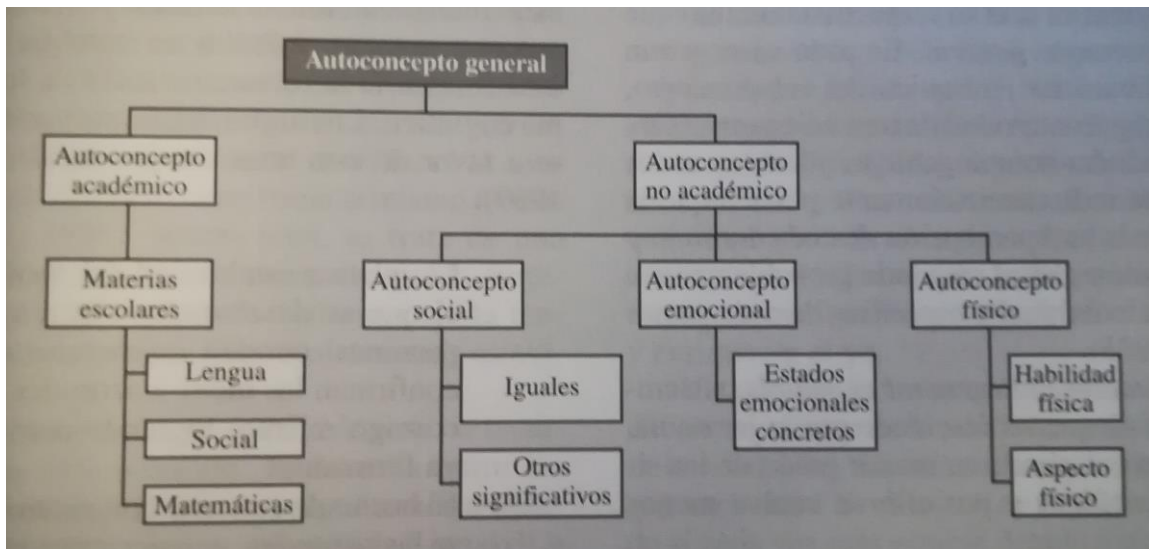


Figura 1.

### 2.5. CARACTERÍSTICAS DEL AUTOCONCEPTO

Ha habido diferentes estudios sobre la estructura interna y las características del autoconcepto, pero uno de los más aceptados a día de hoy es el modelo de Shavelson et al. (1976). En él se refieren al autoconcepto como un constructo con siete características fundamentales:

- A) Organizado: La gran variedad de experiencias de un individuo establece la fuente de datos sobre la que se basan sus propias percepciones. Para reducir la complejidad y multiplicidad de estas experiencias una persona las cifra en formas más simples o categorías (Bruner, 1958). Las categorías representan una manera de organizar las propias experiencias y de darles significado. Una característica del autoconcepto, por lo tanto, es que está organizado o estructurado.
- B) Multifacético: Las áreas en particular reflejan el sistema de categorización adoptado por un individuo concreto o compartido por grupos.
- C) Jerárquico: Las distintas facetas del autoconcepto pueden formar una jerarquía desde las experiencias individuales en situaciones particulares, situadas en la base de la jerarquía, hasta el autoconcepto general, situado en lo alto de la jerarquía.
- D) Estable: El autoconcepto general es estable, sin embargo, a medida que uno desciende en la jerarquía del autoconcepto, este va dependiendo cada vez más de situaciones específicas y así llega a ser menos estable.

- E) Experimental: Al aumentar la edad y la experiencia (especialmente al adquirir los niveles verbales), el autoconcepto llega a diferenciarse cada vez más. A medida que el niño coordina e integra las partes de su autoconcepto, podremos hablar de un autoconcepto multifacético y estructurado.
  
- F) Valorativo: No solamente desarrolla el individuo una descripción de sí mismo en una situación particular o clase de situaciones. Las valoraciones pueden realizarse comparándose con patrones absolutos, tales como el “ideal” al que me gustaría llegar y pueden hacerse comparándose con patrones relativos, tales como “observaciones”. La dimensión evaluativa varía en importancia y significación según los individuos y también según las situaciones.
  
- G) Diferenciable: El autoconcepto es diferenciable de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado.

## 2.6.LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física constituye un concepto vinculado a la formación integral y permanente de la persona. El alumno suele asociar este concepto con una realidad más concreta y directa, que percibe de una forma bastante menos compleja. Según algunos estudios sobre intereses y actitudes hacia la Educación Física (Moreno y Cois., 1996; Sánchez Bañuelos, 1996; Torre, 1997; García Montes, 1997; Casimiro, 1999), para el alumnado, las clases de Educación Física resumen en una asignatura más. Las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado. Esta valoración, en conjunto, va conformando actitudes más o menos positivas, que van a llevar al alumnado a querer seguir con la práctica deportiva o solamente a recordar la asignatura como una más de su etapa escolar.

Algunos estudios de la década de los 90 han demostrado que para la gran mayoría del alumnado las clases de E.F. no resultaban divertidas y no eran motivadoras para la práctica deportiva (García Ferrando, 1993). Otros demuestran que aquellos alumnos y alumnas que tienen una mayor participación en actividades deportivas tienen unas mejores actitudes hacia la asignatura (Mendoza y Cois, 1994).

Otro dato relevante es la disminución del agrado que producen las clases de E.F. a medida que aumenta la edad del alumnado (Mendiara, 1986; Sánchez Bañuelos, 1986; García Ferrando, 1993; Torre, 1997); se destaca el poco tiempo que se le dedica a la asignatura y se encuentra menos

interesante que la actividad deportiva extraescolar. No se consideran las clases motivadoras y piensan que la influencia del profesor o profesora a la hora de motivar es poco significativa.

Según nuevos estudios, la opinión de los alumnos y alumnas ha ido cambiando en relación a la asignatura de E.F. llegando a considerarla más importante que el resto de las asignaturas y valorándola mejor en Educación Primaria que en Educación Secundaria y mejor entre los chicos que entre las chicas (Casimiro, 1999; y Cervelló y Santos-Rosa, 2000). Esto coincide con la idea de que a medida que aumenta la edad disminuyen las actitudes hacia la Educación Física.

## 2.7. LA RELACIÓN ENTRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

Las actividades físicas y deportivas están cada vez más presentes en nuestra sociedad, y en el curriculum educativo también cada vez se le da más importancia, llegando a ser la E.F. una asignatura fundamental en el desarrollo integral del alumnado. Se entiende que la asignatura aporta unas competencias y dota de unos conocimientos como el resto de las asignaturas. Este trabajo tratará de demostrar la relación entre el autoconcepto y la relación con estas clases de E.F.

Es muy complejo poder observar el autoconcepto de un alumno desde una mesa, en un pupitre sentado. Por ese motivo el recreo o las clases de E.F. pueden ser de gran ayuda, ya que tienen más posibilidades de interactuar con el entorno.

En la preadolescencia y adolescencia, la práctica del deporte es positiva para el desarrollo del autoconcepto físico (Brettschneider y Heim, 1997; Goñi y Zulaika, 2000). En diferentes estudios se han encontrado diferencias significativas entre los sujetos que practican alguna actividad física o deportiva, y los que no practican en las escalas de competencia deportiva (Pastor y Balaguer, 2001) y autoconcepto general (Esnaola, 2004).

Diferentes estudios que han analizado las relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad física indican que los sujetos que realizan alguna actividad física diariamente obtienen mejores resultados en las dimensiones de habilidad y condición física que aquellos que la realizan con menos frecuencia (Fox, 1988). En la misma línea, en otros estudios la práctica deportiva aparece asociada con altas puntuaciones en habilidad y autoconcepto general (Balaguer y Gracia-Merita, 1994; Blasco, 1997), siendo menor la relación que guarda con la apariencia física (Fox y Corbin, 1989; Marsh, 2001; Moreno, 1997). Gracias a estos resultados, se puede decir que quienes practican actividad deportiva regularmente tienen un autoconcepto físico mejor que quien no la práctica.



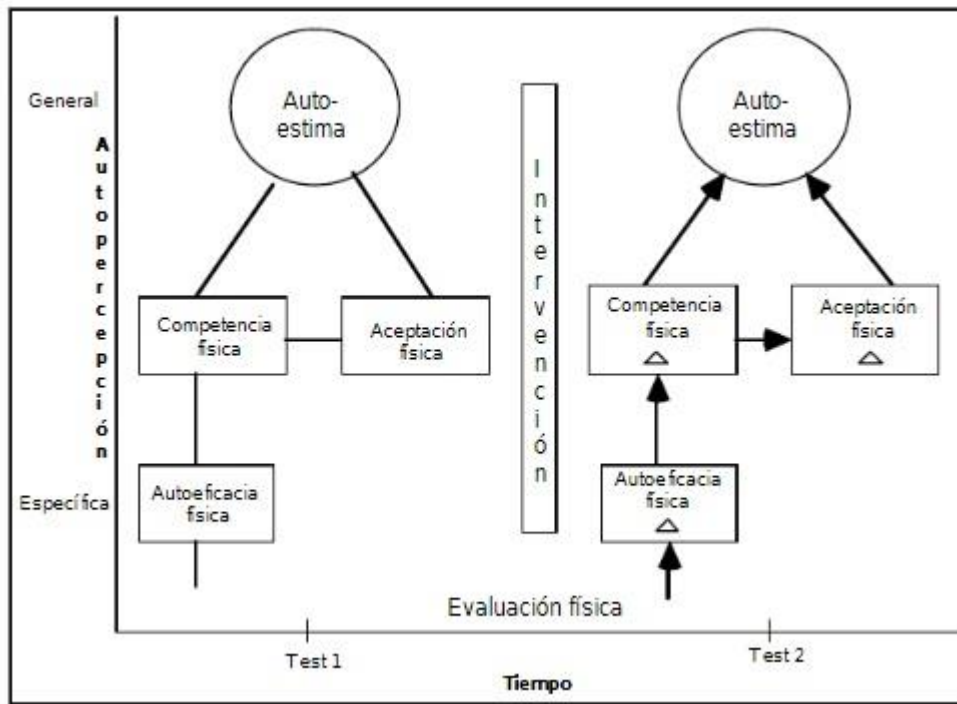
Por otra parte, también se han observado diferencias en el autoconcepto y en las autopercepciones entre chicos y chicas. Esta diferencia empieza a hacerse notable a partir de los 12 años, de forma que las niñas tienden a mostrar como grupo peor autoconcepto que los niños. En esta misma línea, Rothenberg (1997) afirma que la autoestima y el logro académico de las chicas sufren un descenso significativo durante la adolescencia temprana. Por ello, una temprana intervención psicoeducativa puede ayudar a mejorar este autoconcepto y estas autopercepciones para evitar el descenso y las diferencias en el autoconcepto entre chicos y chicas.

Así pues, sería importante que se valorase la práctica de la actividad físico-deportiva como un factor muy positivo para la salud, tanto en el ámbito físico como en el psicológico, ya que podría potenciar efectos positivos sobre el autoconcepto físico. Está comprobado que un buen autoconcepto es crucial para el bienestar mental y social, la autoestima puede conducir a un mejor comportamiento social y evitar posibles desórdenes mentales (Mann, Hosman, y Schaalma, y de Vries, 2004).

Es por esto por lo que durante las clases de educación física se deben proponer a los alumnos y alumnas actividades atractivas para fomentar su participación en el juego y así incentivarlo a realizar actividades deportivas no solo en el ámbito escolar sino en el extraescolar. Gracias a estas actividades el alumnado con menor autoconcepto físico se vería beneficiados y su autoconcepto sería mejor (Boyd y Hrycaido, 1997).

En este sentido, es importante fomentar la actividad físico-deportiva desde el mismo centro docente, al contar con la asignatura de Educación Física, obligatoria para todos los alumnos y alumnas en Educación Primaria. Impulsar unos hábitos de vida saludables y crear costumbres deportivas favorecerá que en un futuro estas prácticas se lleven a cabo de manera voluntaria y sirvan así para mejorar el autoconcepto físico.

Esta mejora en el autoconcepto físico y en la autoestima gracias a la práctica deportiva fue estudiada por Sonstroem y Morgan (1989), quienes propusieron un modelo explicativo de las relaciones entre el ejercicio y la autoestima como un sistema para explicar cómo los efectos de la práctica deportiva generalizan la autoestima global.



**Figura 2. Modelo EXSEM**

El modelo se basa en las dimensiones de la competencia física percibida y en la autoaceptación que son generalmente considerados como dos de los fundamentos implicados en el establecimiento de la autoestima favorable (Harter, 1985). La autoaceptación denota una estimación personal y simpatía que la gente construye sobre sí misma y sobre sus cualidades con independencia de su nivel de competencia percibida. La Autoeficacia es una expectativa de que en este momento uno puede realizar exitosamente una determinada actividad. En el modelo, la autoeficacia se considera estrechamente relacionada con la percepción de competencia física, entendida como una autoevaluación del nivel general de habilidad física. La autoestima global se contempla en el modelo debido a su reconocida validez como indicador de equilibrio socioemocional y el ajuste de vida.

En el eje horizontal del modelo se representa el cambio que va produciéndose a lo largo del tiempo, en el que se puede observar que el aumento en la autoeficacia se supone que incrementa la competencia física percibida, lo cual suele generar un aumento de la autoestima global.

Por tanto, el autoconcepto, su estima personal en relación con su faceta física, puede ser tanto el producto como el origen de una mayor implicación en la práctica físico-deportiva.

## 2.8. PROGRAMAS PSICOEDUCATIVOS E INTERVENCIONES PARA TRABAJAR EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

La intervención educativa en orden a mejorar el autoconcepto físico tiene sentido a lo largo de todo el ciclo vital. En la adolescencia y primera juventud las autopercepciones físicas tienden a experimentar un descenso con el subsiguiente incremento del riesgo de padecer diversos trastornos psicológicos (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004). Es por eso, por lo que se han desarrollado numerosos programas de intervención enfocados a la Educación Secundaria. Lo lamentable y llamativo es que no existan programas de intervención que se basen en la Educación Primaria.

Hasta ahora las dos maneras más habituales de aplicar programas educativos han sido el cara a cara (en grupo o de manera individual, especialmente en el ámbito clínico) o los manuales de autoayuda. Estos últimos se muestran tan efectivos como el tratamiento administrado por terapeutas para una considerable variedad de problemas (Marrs, 1995).

A lo largo de los años la mayoría de los esfuerzos realizados para la mejora del autoconcepto físico han ido de la mano de la búsqueda y obtención de cambios de hábitos y conductas de la salud, especialmente las relacionadas con la actividad física. Es por esto que gran parte de las intervenciones educativas no tienen como objetivo general la mejora del autoconcepto físico, si no la promoción de estas actividades. Aún así, los resultados demuestran que los participantes en estos estudios tienen una mejora en su autoconcepto físico (Babic et al., 2014).

A pesar de no haber ningún estudio dedicado especialmente a la mejora del autoconcepto físico en educación primaria, sí que hay varios estudios que aun no teniendo la mejora del autoconcepto físico como objetivo específico, sí que han demostrado ayudar a su mejora. Por una parte, están los programas de intervención relacionados con la pérdida de peso, que tienen una estrecha relación con el autoconcepto físico, ya que el peso afecta especialmente a las dimensiones de atractivo físico y habilidad física (Griffiths, Parsons, y Hill, 2010). La pérdida de peso mejora el autoconcepto físico y favorece el mantener cambios y mejoras (Marsh, Chanal et al., 2006)

Otros estudios, se han basado en el fomento de la actividad física como medida para favorecer el autoconcepto físico, y los resultados confirman que quienes participan tienen una mejora significativa de su autoconcepto (Cruz-Ferreira et al., 2011; Biddle y Asare, 2011)

Por otra parte, están las intervenciones cognitivas para mejorar el autoconcepto físico que tienen una ventaja en lo referente al coste-eficacia si lo comparamos con los programas anteriores y hace que su aplicación dentro del aula sea más sencilla. Aquí se trabajan los pensamientos acerca de la persona y su cuerpo, y estos pensamientos se convierten en un elemento fundamental (Escoto,

Camacho, Rodríguez, Mejía, 2010) demostrando que fomentar la reflexión crítica y la disonancia cognitiva ayuda a incrementar la satisfacción con su cuerpo. Un ejemplo de ello sería el ser crítico con las imágenes de cuerpos perfectos que muestran los medios de comunicación (Anuel, Brancho, Brito, Rondón, y Sulbarán, 2012).

A continuación, se muestra un programa de intervención educativa desarrollado por investigadores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (Goñi, A., Zulaika, L. M., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., Ruiz de Azúa, S., Goñi, E., Fernández, A, y Axpe, I. (2008) para mejorar el autoconcepto cuyas características principales son: 1. A diferencia de otros programas basados en la actividad física, tiene un marcado carácter cognitivo; 2. Se ha diseñado a partir de nuevos y recientes conocimientos sobre la naturaleza y relaciones del autoconcepto físico.

El programa educativo ``Mírate bien-Pozik zaude zure itxurarekin?`` Consta de seis etapas o unidades con una estructura común. Cada unidad hace referencia a un factor específico cuya relación e influencia en el autoconcepto físico ha sido probada a través de la investigación empírica. Mediante los materiales se trabaja esa relación y se dota de herramientas para modificarla y mejorarla, de manera que sea posible mejorar también el autoconcepto. Estas unidades y sus contenidos son:

### **1. Verse bien sentirse mejor.**

En esta etapa se enseña que el autoconcepto físico se puede educar y cuáles son las ventajas de tener un adecuado autoconcepto físico.

### **2. Actividad física y bienestar personal.**

En esta etapa se trabaja que la actividad física influye en el estado de ánimo y el autoconcepto físico y que hacer deporte es muy saludable y no cuesta tanto.

### **3. Vida saludable.**

En esta etapa se enseña qué se entiende por estilo de vida saludable, la relación existente entre el autoconcepto físico y los estilos de vida y las consecuencias de llevar un estilo de vida saludable.

### **4. ¿Cómo me veo? ¿Cómo me ven? ¿Cómo me gustaría que me vieran?**

En esta cuarta etapa se observa cómo nos influye el entorno para que alcancemos un cuerpo perfecto, si sabemos percibir esa presión o no, qué conductas son peligrosas para la salud y cómo evitar esa presión.

### **5. Qué evitar para no sentirme físicamente mal**

En esta etapa se analiza quienes corren más riesgo, sí adolescentes, jóvenes, hombres o mujeres y se observa que, en realidad, el auténtico riesgo lo tiene no tanto quien está en peligro sino quien no sabe que lo está.

## **6. Saber verse bien.**

En esta última etapa del recorrido se enseñan algunas estrategias (trucos) muy importantes para un buen autoconcepto. Pero previamente se analizan los tres grandes factores que contribuyen a la formación del autoconcepto, estos factores son, las experiencias de éxito y fracaso, la valoración recibida de los otros y la mente, desde la que cada individuo interpreta lo que le ocurre.

Por otra parte, cada unidad presenta seis pasos comunes que se suceden en un orden constante, buscando activar los procesos psicológicos responsables de la creación del autoconcepto. Los apartados de cada etapa son los siguientes:

1. Interés, consiste en un breve relato introductorio, dirigida a despertar la curiosidad.
2. Conocimiento. En este apartado se encuentran textos informativos y preguntas de comprensión para aumentar el conocimiento respecto a la temática tratada en cada etapa.
3. Autoconocimiento. Este apartado es una toma de conciencia de la situación personal en la variable o cuestión tratada mediante la autoaplicación de sencillos test o cuestionarios breves.
4. Restructuración cognitiva. Es este apartado se detectan y modifican pensamientos y cogniciones inadecuadas.
5. Motivación para el cambio. Se ofrecen datos específicos, testimonios o experiencias reales para ejemplificar la posibilidad y aumentar la deseabilidad del cambio, conductual o cognitivo.
6. Pautas para el cambio. En este último apartado se establecen unos objetivos concretos, a corto plazo, posibilitando el seguimiento y evaluación de su consecución a través del propio programa.

## **2.9. IMPORTANCIA DE ESTE TRABAJO**

Favorecer un autoconcepto o autoimagen positiva ha sido y es una de las principales finalidades educativas y hay evidencias empíricas de que la mejora de este mediante la actividad física es posible (Hausembles y Fallon, 2006; Fox, 1988). No hay que centrarse en la mejora de las diferentes habilidades físicas, fuerza... para mejorar el autoconcepto físico. Hay que centrarse también en la

parte cognitiva, hay que educar los pensamientos. Esto quiere decir que hay que entrenar los pensamientos irracionales y mecanismos cognitivos mantenedores de un bajo autoconcepto y de esta manera cambiar la forma de interpretar esa información a una forma más positiva.

La apariencia física es el aspecto más tenido en cuenta en el entendimiento del autoconcepto físico. La autopercepción que tiene cada uno de su cuerpo y la satisfacción que muestra hacia él tienen una fuerte relación con el autoconcepto general (Zulaika, 1999). Estas características físicas serían la talla, el peso, envergadura, porte, forma física, desarrollo muscular, aspecto físico, fuerza, apariencia física y atractivo.

Son características fácilmente apreciables a simple vista, por lo que dependiendo de la silueta variará la posibilidad de conseguir la aprobación social y personal, modificándose por ello la posibilidad de tener un buen autoconcepto físico y general. El grado en que un individuo acepte su apariencia física contribuirá, en gran medida, a su autoconcepto, pudiendo influir esto en sus futuras relaciones sociales (Harter, 1988).

## 2.10. OBJETIVOS E HIPOTESIS

Basándonos en el contenido de este trabajo podemos decir que el objetivo es triple.

- a) Por un lado, el principal objetivo es estudiar con mayor profundidad las posibles relaciones causales entre diferentes aspectos del autoconcepto (principalmente el físico) y la percepción que tiene el alumnado sobre las clases de Educación Física.
- b) Observar si tales relaciones varían en función de aspectos como la nota académica en educación física, el practicar o no deporte fuera del horario del colegio, el que la familia practique o no deporte y otras variables.
- c) Por último, se propone una unidad didáctica con el objetivo de mejorar el autoconcepto físico de todo el alumnado, especialmente, de aquellos que lo tengan más bajo que la media obtenida en la clase. A fin de que tengan unas mejores aptitudes o percepciones hacia la educación física..

A fin de lograr los dos primeros objetivos, plantean las siguientes hipótesis:

- 1) Existe correlación entre el aspecto físico y las actitudes hacia la Educación Física.
- 2) Existe relación entre distintos aspectos del autoconcepto con respecto a las actitudes hacia la Educación Física.

- 3) Los alumnos o alumnas con menor popularidad tienen peores actitudes hacia la Educación Física.
- 4) Los chicos o quienes practiquen deporte en las extraescolares van a tener mejores actitudes hacia la educación física frente a las chicas o quienes no practiquen ningún deporte.
- 5) El tipo de deporte practicado no da lugar a diferencias en las actitudes hacia la Educación Física ni en el autoconcepto físico.
- 6) Quienes tengan mejor nota media en Educación Física tendrán mejores actitudes hacia la asignatura y mejor autoconcepto físico.
- 7) El alumnado que tiene familiares que practican algún tipo de deporte son quienes presentan mejores actitudes hacia la educación física y mejor autoconcepto físico.
- 8) A mayor edad, se tiene un menor autoconcepto físico y unas peores actitudes hacia la Educación Física.

## 3. METODO

### 3.1. PARTICIPANTES

Para la realización del estudio ha sido elegida una clase de cuarto curso de Educación Primaria de uno de los colegios públicos de la localidad de Muskiz. De los 22 alumnos y alumnas a los que se les ha realizado el cuestionario doce son niños (54%) y diez niñas (46%). La edad de los encuestados es de entre nueve y diez años. El centro está situado en un barrio de nivel socioeconómico medio en el que la mayoría de las familias son de clase trabajadora residentes en el mismo municipio.

### 3.2. INSTRUMENTOS

#### **Escala de Autoconcepto de Piers Harris**

El test original fue creado por Piers y Harris en 1967 y revisado nuevamente en 1984 y está destinado a evaluar el autoconcepto en niños y adolescentes cuyas edades confluyan entre los 8 y los 18 años. El objetivo principal es el de obtener información sobre la percepción que el alumno/a tiene de sí mismo/a y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento a través de sus percepciones. Esta escala cuenta con 80 ítems (frases sencillas) con respuesta dicotómica (si-no) en las que se pide que decida si coincide o no con lo que piensa, tachando una de las dos respuestas.

Los autores del test realizaron la prueba de fiabilidad de la escala, con los ítems en conjunto, en donde se obtuvo un adecuado coeficiente alfa  $\alpha = .86$ , lo que representa una adecuada consistencia interna.

Este cuestionario pretende reunir información sobre la autopercepción del alumnado en las siguientes facetas;

- A) Autoconcepto conductual. Es la percepción de un comportamiento adecuado en determinadas situaciones.
- B) Autoconcepto intelectual. Es la percepción de competencia en diferentes situaciones escolares o momentos de aprendizaje.
- C) Autoconcepto físico. Percepción de apariencia y competencia física.
- D) Falta de ansiedad. Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional.
- E) Popularidad. Percepción del éxito en las relaciones con los otros.



- F) Felicidad-satisfacción. Grado de felicidad ante las características y circunstancias personales.

Por otra parte, también nos ofrece una puntuación global del autoconcepto a partir de la suma de todas las dimensiones.

### **Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (C.A.E.F.)**

Es un cuestionario que pretende analizar los intereses y actitudes del alumnado hacia determinados aspectos de la Educación Física. (Moreno, Rodríguez,y Gutiérrez, 1996) Este cuestionario pretende:

1. Conocer la valoración del alumnado respecto a la asignatura y respecto al profesor o profesora de E.F.
2. Valorar la dificultad de la E.F.
3. Valorar la utilidad de la E.F.
4. Valorar la empatía con el profesor y con la asignatura de E.F.
5. Valorar cómo se organiza la asignatura.
6. Conocer las preferencias del alumnado hacia la E.F. y el deporte.
7. Valorar la E.F. Como deporte.

El test consta de 56 ítems o frases sencillas con formato de respuesta tipo Likert en las cuales el alumnado debe responder del 1 al 4, siendo el número 1 en desacuerdo y el número 4 totalmente de acuerdo.

Los autores del test la prueba de fiabilidad de la escala, con los ítems en conjunto, en donde se obtuvo un adecuado coeficiente alfa  $\alpha = .97$ , lo que representa una adecuada consistencia interna.

### **3.3. PROCEDIMIENTO**

Para la realización de los dos cuestionarios se ha elegido un colegio conocido, en el que se habían realizado prácticas educativas previas. En un primer momento se contactó telefónicamente con el colegio para explicarles la propuesta. Posteriormente en una reunión con la directora y la profesora

de cuarto curso (curso en el que se realizaron las pruebas) y tras enseñarles los cuestionarios y explicarles el procedimiento se llevaron a cabo.

Durante la realización de los test en el aula solamente estuvo la profesora con los alumnos para tratar de evitar distracciones de los alumnos y alumnas con la presencia de alguien extraño al centro para ellos.

Para la realización de los cuestionarios se pidió a los alumnos que se pusieran en filas de uno en uno para evitar que las respuestas de los compañeros y compañeras influyeran en las de los demás y fueran lo más sinceros posibles.

Las preguntas las iban contestando todos al mismo tiempo, ya que era la profesora quien leía la pregunta en voz alta y una vez se aseguraba que la pregunta se había entendido los alumnos y alumnas la contestaban.

### 3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez finalizado el estudio y obtenidos los datos estos demuestran que existen correlaciones entre diferentes aspectos del autoconcepto y las actitudes hacia la Educación Física. Por lo que se han analizado y se han comparado con las hipótesis iniciales con el objetivo de demostrar si estas se cumplen, se rechazan o si se cumplen parcialmente.

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SSPS 25 y se realizaron pruebas de correlaciones de Pearson y comparaciones de medias a un nivel de confianza del 95%.

	Físico	Conductiva	Intelectual	Ansiedad	Popularidad	Felicidad	Psicoestructural	Valoración	Dificultad	Utilidad	Empatía	Concepción	Preferencia	Deporte
Físico	Pearson 1													
Conductiva	Sig. (lateral) .802**	Pearson 1												
Intelectual	Pearson .003	Sig. (lateral) .448*	Pearson 1											
Ansiedad	Pearson .023	Sig. (lateral) .481*	Pearson .037	Pearson 1										
Popularidad	Pearson .542**	Pearson .493*	Sig. (lateral) .362	Pearson .098	Pearson .020	Pearson .343	Pearson .118	Pearson .403	Pearson .063	Pearson .020	Pearson .494*	Pearson .020	Pearson .770**	Pearson 1
Felicidad	Pearson .730**	Pearson .447*	Sig. (lateral) .616**	Pearson .002	Pearson .520*	Pearson .013	Pearson .083	Pearson .063	Pearson .020	Pearson .762**	Pearson .770**	Pearson 1	Pearson .494*	Pearson .020
Psicoestructural	Pearson .886**	Sig. (lateral) .745**	Pearson .000	Pearson .748**	Pearson .891**	Pearson .000	Pearson .000	Pearson .000	Pearson .321	Pearson .000	Pearson .000	Pearson .000	Pearson .000	Pearson .000
Valoración	Pearson .361	Pearson .269	Sig. (lateral) .125	Pearson .150	Pearson .318	Pearson .330	Pearson .144	Pearson .156	Pearson .192	Pearson .004	Pearson .050	Pearson .050	Pearson .050	Pearson .050
Dificultad	Pearson .108	Sig. (lateral) .239	Pearson .590	Pearson .518	Pearson .160	Pearson .144	Pearson .156	Pearson .192	Pearson .050	Pearson .050	Pearson .050	Pearson .050	Pearson .050	Pearson .050
Utilidad	Pearson .248	Pearson .050	Sig. (lateral) .098	Pearson .286	Pearson .286	Pearson .026	Pearson .285	Pearson .192	Pearson .050	Pearson .050	Pearson .050	Pearson .050	Pearson .050	Pearson .050
Empatía	Pearson .278	Sig. (lateral) .050	Pearson .672	Pearson .244	Pearson .243	Pearson .912	Pearson .210	Pearson .404	Pearson .353	Pearson 1	Pearson .231	Pearson .231	Pearson .231	Pearson .231
Concepción	Pearson .091	Pearson .344	Sig. (lateral) .122	Pearson .250	Pearson .152	Pearson .215	Pearson .119	Pearson .050	Pearson .353	Pearson 1	Pearson .231	Pearson .231	Pearson .231	Pearson .231
Preferencia	Pearson .695	Sig. (lateral) .127	Pearson .598	Pearson .274	Pearson .510	Pearson .349	Pearson .606	Pearson .828	Pearson .118	Pearson .118	Pearson .231	Pearson .231	Pearson .231	Pearson .231
Deporte	Pearson .116	Sig. (lateral) .258	Pearson .462*	Pearson .017	Pearson .046	Pearson .212	Pearson .219	Pearson .305	Pearson .265	Pearson .265	Pearson .231	Pearson .231	Pearson .231	Pearson .231
C.A.E.F.	Pearson .616	Sig. (lateral) .260	Pearson .035	Pearson .943	Pearson .843	Pearson .357	Pearson .340	Pearson .179	Pearson .245	Pearson .314	Pearson .231	Pearson .231	Pearson .231	Pearson .231
Concepción	Pearson .407	Sig. (lateral) .349	Pearson .057	Pearson .267	Pearson .435	Pearson .392	Pearson .404	Pearson .210	Pearson .558**	Pearson .305	Pearson .305	Pearson .305	Pearson .305	Pearson .305
Preferencia	Pearson .067	Sig. (lateral) .121	Pearson .805	Pearson .241	Pearson .049	Pearson .079	Pearson .069	Pearson .360	Pearson .009	Pearson .178	Pearson .178	Pearson .178	Pearson .178	Pearson .178
Deporte	Pearson .262	Sig. (lateral) .436*	Pearson .063	Pearson .116	Pearson .134	Pearson .057	Pearson .253	Pearson .157	Pearson .668**	Pearson .197	Pearson .197	Pearson .197	Pearson .197	Pearson .197
C.A.E.F.	Pearson .252	Sig. (lateral) .048	Pearson .787	Pearson .617	Pearson .564	Pearson .807	Pearson .289	Pearson .496	Pearson .001	Pearson .362	Pearson .362	Pearson .362	Pearson .362	Pearson .362
Concepción	Pearson .413	Sig. (lateral) .341	Pearson .244	Pearson .013	Pearson .464*	Pearson .240	Pearson .363	Pearson .209	Pearson .063	Pearson .286	Pearson .286	Pearson .286	Pearson .286	Pearson .286
Preferencia	Pearson .063	Sig. (lateral) .130	Pearson .287	Pearson .964	Pearson .034	Pearson .295	Pearson .105	Pearson .364	Pearson .796	Pearson .206	Pearson .206	Pearson .206	Pearson .206	Pearson .206
Deporte	Pearson .438*	Sig. (lateral) .315	Pearson .054	Pearson .163	Pearson .499*	Pearson .329	Pearson .386	Pearson .480*	Pearson .292	Pearson .475*	Pearson .475*	Pearson .475*	Pearson .475*	Pearson .475*
C.A.E.F.	Pearson .047	Sig. (lateral) .165	Pearson .816	Pearson .479	Pearson .021	Pearson .145	Pearson .084	Pearson .028	Pearson .200	Pearson .009	Pearson .009	Pearson .009	Pearson .009	Pearson .009

**Tabla 2.** Correlaciones Escala de autoconcepto de Piers y Harris y C.A.E.F.

Con respecto a la primera de las hipótesis que plantea que existe una correlación entre el aspecto físico y las actitudes hacia la E.F., los datos extraídos en la correlación de Pearson (ver tabla 2), indican que realmente existe una correlación entre estos dos aspectos ( $p=.047$ ). Siendo esta una correlación moderada ( $r=.438$ ). Por tanto, según estos datos se puede concluir que la hipótesis se cumple.

La segunda hipótesis, plantea que existe relación entre distintos aspectos del autoconcepto con respecto a las actitudes hacia la E.F., en esta comparación, los datos extraídos en la correlación de Pearson (ver tabla 2), indican que aspectos como la popularidad tienen correlación ( $p=.021$ ) con las actitudes hacia la E.F, siendo ésta una correlación moderada ( $r=.499$ )

La tercera de las hipótesis plantea que el alumnado con menor popularidad tiene peores actitudes hacia la Educación Física. Los datos obtenidos en la correlación (ver tabla 2), indican que existe una correlación significativa ( $p=.021$ ). siendo esta una correlación moderada ( $r=.499$ ). Por tanto, según los datos se puede concluir que la hipótesis se cumple.

La cuarta hipótesis plantea que los chicos o quienes practican deporte en las extraescolares van a tener mejores actitudes hacia la E.F. y un mejor autoconcepto frente a las chicas o a quienes no lo practican. Los datos extraídos en la comparación de medias (ver tabla de 3 a 6) indican que no existen diferencias por razón de género en el autoconcepto ni en las actitudes, aunque si existen diferencias significativas en autoconcepto físico, conductual y global en aquellos alumnos y alumnas que sí practican deporte, siendo estos más elevados. Por lo tanto, se puede afirmar que la hipótesis se cumple parcialmente.

**Tabla 3. Autoconcepto en función de sexo**

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	t	sig[U1]
AutocFísico	Hombre	11	8,6364	3,04213	,242	,810
	Mujer	11	8,3636	2,15744		
AutocConductual	Hombre	11	13,4545	2,80584	-1.587	,142
	Mujer	11	14,9091	1,44600		
AutocIntelectual	Hombre	11	9,6364	3,66804	-1.456	,162
	Mujer	11	11,6364	2,69343		
Ansiedad	Hombre	11	7,3636	2,50091	.717	,482
	Mujer	11	6,6364	2,24823		
Popularidad	Hombre	11	8,0000	4,09878	-1.158	,260
	Mujer	11	9,9091	3,61814		
Felicidad	Hombre	11	7,1818	1,88776	.112	,912
	Mujer	11	7,0909	1,92117		
AutoconceptoTotal	Hombre	11	54,2727	15,60186	-.648	,525
	Mujer	11	57,7273	8,34375		

**Tabla 4. Actitudes hacia la E.F. en función de sexo**

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig.
Valoración	Hombre	10	29,8000	3,85285	-.484	,634
	Mujer	11	30,7273	4,81852		
Dificultad	Hombre	10	14,5000	3,50397	,376	,711
	Mujer	11	13,9091	3,67300		
Utilidad	Hombre	10	21,8000	4,89444	,416	,682
	Mujer	11	21,0909	2,70017		
Empatía	Hombre	10	12,8000	4,18463	1,223	,236
	Mujer	11	10,8182	3,21926		
Concor	Hombre	10	17,9000	4,58136	,760	,457
	Mujer	11	16,7273	2,19504		
Preferencia	Hombre	10	9,1000	3,95671	-.530	,602
	Mujer	11	9,8182	2,04050		
Deporte	Hombre	10	9,9000	3,28126	-.400	,694
	Mujer	11	10,4545	3,07778		
CAEFTotal	Hombre	10	114,6000	12,98888	,602	,555
	Mujer	11	111,8182	7,80792		

**Tabla 5. Autoconcepto del alumnado que practica deporte**

	DeporteSíNo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig.
AutocFísico	No	10	7,1000	2,64365	-2,634	,016
	Sí	12	9,6667	1,92275		
AutocConductual	No	10	13,2000	2,69979	-1,943	,046
	Sí	12	15,0000	1,59545		
AutocIntelectual	No	10	9,3000	3,33500	-1,826	,083
	Sí	12	11,7500	2,95804		
Ansiedad	No	10	6,3000	2,54078	-1,296	,210
	Sí	12	7,5833	2,10878		
Popularidad	No	10	7,4000	3,94968	-1,796	,088
	Sí	12	10,2500	3,49350		
Felicidad	No	10	6,7000	2,11082	-1,005	,327
	Sí	12	7,5000	1,62369		
AutoconceptoTotal	No	10	50,0000	13,23296	-2,281	,034
	Sí	12	61,0000	9,34199		

**Tabla 6. Actitudes hacia la E.F. del alumnado que practica deporte**

	DeporteSíNo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig.
Valoración	No	9	29,2222	3,45607	,176	,339
	Sí	12	31,0833	4,83281		
Dificultad	No	9	15,4444	4,47524	,069	,162
	Sí	12	13,2500	2,37888		
Utilidad	No	9	20,5556	3,24465	,633	,377
	Sí	12	22,0833	4,20948		
Empatía	No	9	12,0000	2,87228	,156	,809
	Sí	12	11,5833	4,42017		
Concor	No	9	16,0000	4,60977	,094	,149
	Sí	12	18,2500	2,09436		
Preferencia	No	9	7,8889	3,21887	,376	,035
	Sí	12	10,6667	2,38683		
Deporte	No	9	8,4444	3,00463	,788	,021
	Sí	12	11,5000	2,57611		
CAEFTotal	No	9	108,5556	10,98989	,666	,080
	Sí	12	116,5833	8,89799		

La quinta hipótesis plantea que el tipo de deporte practicado no da lugar a diferencias en el autoconcepto físico ni en las actitudes hacia la E.F. Analizados los datos extraídos en la comparación de medias se observa, efectivamente que los datos no varían en función del deporte practicado, si no que varían en función de si se practica o no algún deporte. Por esto se puede afirmar que la hipótesis se cumple (tabla en anexos)

La sexta hipótesis plantea que aquellos alumnos y alumnas con mejor nota media en E.F. tendrán mejores actitudes hacia la asignatura y un mejor autoconcepto físico. Pero una vez analizados los datos se observa que no existe una diferencia significativa en función de la nota media, por lo que esta hipótesis queda rechazada (tabla en anexos).

La séptima hipótesis plantea que el alumnado que tiene familiares que practican deporte tienen mejor autoconcepto físico y mejores actitudes hacia la asignatura. Interpretados los datos extraídos en la comparación de medias (ver tablas 7 y 8) se observa que la hipótesis se cumple parcialmente, ya que tanto el autoconcepto físico, como los niveles de ansiedad, la popularidad, la felicidad o el autoconcepto total, son más elevados en los hijos de los padres que sí practican deporte, pero no las actitudes hacia la E.F.

**Autoconcepto del alumnado con padres que practican deporte**

	PracticanPadres	N	Media	Desviación estándar	t	sig
AutocFísico	No practican	18	8,0556	2,60028	-2,746	<b>,022</b>
	Sí practican	4	10,5000	1,29099		
AutocConductual	No practican	18	14,0000	2,47339	-,778	,445
	Sí practican	4	15,0000	1,15470		
AutocIntelectual	No practican	18	10,1667	3,36505	-1,452	,162
	Sí practican	4	12,7500	2,21736		
Ansiedad	No practican	18	6,5556	2,28092	-2,500	<b>,047</b>
	Sí practican	4	9,0000	1,63299		
Popularidad	No practican	18	8,5556	4,20395	-1,994	<b>,050</b>
	Sí practican	4	10,7500	,95743		
Felicidad	No practican	18	6,8333	1,88648	-2,491	<b>,035</b>
	Sí practican	4	8,5000	1,00000		
AutoconceptoTotal	No practican	18	53,6667	12,26665	-3,149	<b>,010</b>
	Sí practican	4	66,5000	5,74456		

**Tabla 7.**

<b>Actitudes hacia la E.F. del alumnado con padres que hacen deporte</b>						
	PracticanPadres	N	Media	Desviación estándar	t	sig
Valoración	No practican	17	29,8235	4,33352	-1,016	,323
	Sí practican	4	32,2500	4,11299		
Dificultad	No practican	17	14,7059	3,67023	1,420	,172
	Sí practican	4	12,0000	1,63299		
Utilidad	No practican	17	21,3529	4,09178	-,183	,857
	Sí practican	4	21,7500	2,75379		
Empatía	No practican	17	11,8235	3,94074	,151	,881
	Sí practican	4	11,5000	3,31662		
Concor	No practican	17	17,1176	3,73969	-,445	,661
	Sí practican	4	18,0000	2,44949		
Preferencia	No practican	17	9,0588	3,11188	-1,319	,203
	Sí practican	4	11,2500	2,21736		
Deporte	No practican	17	10,2353	3,28880	,133	,896
	Sí practican	4	10,0000	2,58199		
CAEFTotal	No practican	17	112,8824	10,89657	-,231	,820
	Sí practican	4	114,2500	9,35860		

**Tabla 8.**

La última hipótesis plantea que los y las más mayores tendrán un peor autoconcepto físico y unas peores actitudes hacia la E.F. aunque después de analizar los datos se observa que no existe relación entre estos dos factores. Por lo que la hipótesis queda rechazada (ver tabla en anexos).



## 4. PROPUESTA

### 4.1. JUSTIFICACIÓN

Mediante esta unidad didáctica se pretende que el alumnado coja más autonomía a la hora de hacer las cosas. Las dinámicas propuestas en estas sesiones invitan a hacer, por lo que el alumnado tendrá ganas y estará motivado, además de ayudar a motivar a quien no lo esté.

Por otro lado, el uso de metodologías cooperativas como el puzle de Aronson o la enseñanza recíproca hará que aquellas personas que se ven menos hábiles, motrizmente hablando, tengan un papel importante en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras. Esto se debe a que será la persona encargada de enseñarles a hacer algo incluso a quienes suelen ser las personas más hábiles de clase. Además, el haber escogido voleibol para esta unidad, un deporte no muy usual, hace que todo o casi todo el mundo parta de la misma base, por lo que no tendrán ideas preconcebidas de que nadie es mejor que nadie en esto.

Por otra parte, es positivo practicar estos deportes ya que muchas veces las personas docentes de educación física se encierran en los contenidos y deportes en los que son motrizmente hábiles, ya que es donde están más cómodas y, además, normalmente se utiliza la enseñanza por mando directo. Otra de las ventajas es que, al ser toda la enseñanza cooperativa, la persona docente no tiene que hacer ningún tipo de demostración, por lo que el alumnado en ningún momento tiene por qué saber cómo se desenvuelve la persona docente en ello. Por ello esta metodología es muy útil para aquellos contenidos en los que la persona docente está en sus inicios o no domine suficientemente el contenido.

### 4.2. OBJETIVOS

#### **Objetivo general:**

- Trabajar el autoconcepto físico y las actitudes.

#### **Objetivos específicos:**

- 1.Ser conscientes de que todos los cuerpos son diferentes
- 2.Sentirse capaz (autoeficacia)
- 3.Utilizar sus capacidades motrices para resolver un problema

- 4.Participar activamente en las tareas, tomando conciencia de su propio cuerpo y del de los demás
- 5.Desarrollar actitudes de cooperación y trabajo en equipo
- 6.Mejorar la autoestima y el autoconcepto corporal

**Objetivos curriculares:**

- Explorar las capacidades perceptivo-motrices fomentando la autoconfianza y el bienestar personal para que repercuta positivamente en la salud.
- Valorar positivamente la práctica habitual, regular y moderada, de actividad física, para manifestar una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas, reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.

#### 4.3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

En esta unidad didáctica se trabajará mediante el aprendizaje cooperativo. Esta metodología ha sido elegida por la cantidad de beneficios que tiene para el alumnado, según Velázquez (2007). Este autor dice que gracias a hacer ejercicios tales como retos cooperativos, se crea una interdependencia positiva entre el alumnado, ya que el reto tiene que ser superado por todo el mundo en conjunto por lo que, si uno o una no lo consigue, el resto tampoco. Gracias a esto se ayudan entre sí a mejorar y cogen la responsabilidad de ayudar a quien más lo necesita.

Unido a esto, este autor refiere que gracias a esta metodología cada persona adquiere la responsabilidad de dar lo mejor de sí misma para poder llevar adelante la tarea y no se respalda detrás del trabajo del resto. Gracias a esta metodología (Velázquez, 2007) también crecerán las habilidades interpersonales y grupales, ya que se acostumbrarán a trabajar en grupo de manera efectiva. Por último, el grupo mejorará a la hora de hacer reflexión y autoevaluación sobre lo sucedido, por ejemplo, al intentar superar un desafío (al tener diversas maneras de hacerlo) harán autocrítica de los pros y contras de la manera en que lo han hecho con el fin de mejorarla.

Otra metodología que se utilizará, siguiendo con el aprendizaje cooperativo, es el puzle de Aronson. Para esto se harán grupos heterogéneos, que posteriormente serán

divididos en distintas tareas. En cada una de esas tareas habrá una persona de cada grupo y se especializará en esa tarea. Una vez que se ha especializado en ella, volveremos al grupo inicial para poner en común y enseñarle al resto lo aprendido.

Además de las anteriormente dichas, Velázquez (2007) explica otra metodología más que se usará: la de los learning teams. En este método de enseñanza recíproca se hacen grupos pequeños en los que cada persona adquiere un rol, en nuestro caso serán observador y proporcionador de feedback, ayudante y ejecutor.

El observador y proporcionador de feedback, como su nombre indica, se encargará de ver cómo lo hace el ejecutor y tratar de ayudarlo a corregir los errores que pueda cometer. El ayudante será quien le tire el balón al ejecutor para que haga el golpeo pertinente y el ejecutor hará el golpeo.

#### 4.4. POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGE

Clase de aproximadamente 20 alumnos y alumnas de 4 de primaria.

#### 4.5. SESIONES

A la hora de hacer las sesiones que se proponen, se tendrá en cuenta el tiempo que se necesita para llevar al alumnado hasta el gimnasio y el tiempo que se dejará para ducharse. Por lo tanto, teniendo en cuenta que las sesiones serán de 90 minutos, programaremos cada sesión para hacer en 75 minutos.

##### Sesión 1:

<b>NUMERO DE SESIÓN:</b>	1ª sesión.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	1, 2, 4 Y 6.
<b>LUGAR:</b>	Gimnasio y patio.
<b>MATERIAL:</b>	Balones de voleibol, hojas de cada zona, pizarra y rotuladores.
<b>DURACIÓN:</b>	75 minutos.
<b>DESARROLLO:</b>	

5 minutos.	<p><u>Contextualización:</u> Una vez lleguemos al gimnasio haremos un círculo todo el mundo mirando a la pizarra y a la persona docente que estará de pie junto a ella.</p> <p>Para empezar con la sesión le pediremos al alumnado que nos vaya diciendo lo que sabe sobre el voleibol, de esta manera entre todo el mundo iremos creando un esquema de lo que es, cómo se juega y algunas normas básicas.</p>
10 minutos.	<p>Al ser la primera sesión, puede ser que el alumnado no esté familiarizado con el material que vamos a usar, en este caso el balón de voleibol. Para ello cada persona cogerá un balón y nos moveremos por el gimnasio familiarizándonos con este objeto haciendo lo que el profesor vaya diciendo, cosas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevar el balón en el antebrazo sin que caiga.</li> <li>- Ir cambiándolo de mano mientras andamos.</li> <li>- Pasarlo entre las piernas.</li> <li>- Golpear el balón con la palma hacia arriba y volver a cogerlo.</li> <li>- Golpearlo contra el suelo con la palma de la mano.</li> <li>- Intercambio de balón con un compañero cuando me cruzo mediante un golpeo.</li> <li>- Mantener el balón en el aire golpeándolo con la palma de las manos.</li> <li>- Lanzar el balón hacia arriba y pasar por debajo de él después de cada bote.</li> </ul> <p>Iremos cambiando el ejercicio cada minuto aproximadamente.</p>
60 minutos.	<p><u>Puzle de Aronson:</u> Para esta parte de la sesión dividiremos a la clase en 4 grupos de 5 personas cada uno. Estos grupos serán hechos de manera aleatoria. Una vez tenemos hechos los grupos, les explicaremos en qué consiste esta metodología y se repartirán los contenidos a trabajar, en este caso toque de dedos, toque de antebrazo, saque alto, saque bajo y remate.</p> <p>Cada contenido estará en una zona específica en la que tendrán una hoja plastificada en la que habrá unas claves y unos pasos a seguir para hacer cada golpeo de balón.</p> <p>En estas zonas habrá un miembro de cada grupo, que se especializará en un golpeo en concreto para después, volver a su grupo inicial y poner en común y enseñarle al resto como hacer su golpeo.</p> <p>Cada persona estará 10 minutos especializándose y una vez se vuelva al grupo inicial tendrán otros 10 minutos por cada golpeo para poner en común y que todo el mundo aprenda a hacer los distintos golpeos de balón. El profesor ira marcando los tiempos y al mismo tiempo observando cómo lo hace cada persona dando consejos para mejorar, o diciendo al experto en ese golpeo que le eche una mano a su compañero para mejorar.</p>

## Sesión 2:

<b>NUMERO DE SESIÓN:</b>	2ª sesión.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	2, 3, 4 Y 6.
<b>LUGAR:</b>	Gimnasio y patio.
<b>MATERIAL:</b>	Balones de voleibol, tizas, conos y red de voleibol.
<b>DURACIÓN:</b>	75 minutos.
<b>DESARROLLO:</b>	
5 minutos.	<p><u>Juego de activación:</u> Balón mágico:  Este juego es el pillapilla de siempre, pero con una variante. Una persona se la queda y será quien tenga que ir a pillar al resto. En el momento que pillas a alguien se cambian el rol y la persona que ha sido pillada coge el de pillador. La variante que se ha introducido en este juego es que habrá 3 balones de voleibol. La persona que pillas podrá pillar a cualquier persona menos a quien tenga el balón en su poder, por lo que deberán ir pasándose el balón los unos a los otros</p>
30 minutos.	<p>Repaso de golpes.  Para esta parte de la sesión utilizaremos el método de los learning teams. Para ello haremos 4 grupos de 3 personas cada uno y 2 de 4 personas en el que esa cuarta persona adquirirá el rol de observador también. Cada persona estará 2 minutos por golpeo en cada rol (en los grupos de 4 cambiarán al de 1,5 minutos) y esos roles irán rotando para que todo el mundo pase por todos en todos los golpes, de esta manera repasaremos los golpes aprendidos el día anterior.</p>
35 minutos.	<p>Retos cooperativos.  En esta parte de la sesión el alumnado tendrá una serie de desafíos cooperativos que, como su propio nombre indica, tendrán que superar colectivamente. Para esto dividiremos la clase en 4 grupos de 5 personas y haremos 6 espacios distintos, uno para cada desafío. Los desafíos serán los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diana alta: Tendrán en la pared dibujada una diana en la que mediante el golpeo de saque alto deberán conseguir el máximo de puntos posible. En la diana habrá 3 puntuaciones posibles 1 en el círculo exterior, 2 en el del medio y 3 en el centro.</li> <li>2. Diana baja: Esta vez la diana estará en el suelo dibujada y el balón tendrá que pasar por encima de la red y botar dentro de la diana. La puntuación será igual.</li> <li>3. Alti-bajos de golpes: Los integrantes del grupo tendrán que avanzar sin que el balón toque el suelo golpeando el balón y teniéndolo en todo momento en el aire. Para ello deben alternar el toque de</li> </ol>

	<p>dedos con el toque de antebrazo alternativamente (uno y otro). Por el camino habrá conos marcando distancias, por cada cono que avancen conseguirán un punto.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Tiro a la chimbera: Los integrantes del grupo deben, mediante el golpeo que quieran, desde una distancia de unos 5 metros derribar los conos puestos por el profesor, cada cono será un punto.</li> <li>5. Bajo el mismo balón: Puestos a una distancia de 6 metros en un cuadrado deben dar pases utilizando, bien el toque de dedos o bien el toque de antebrazo, hasta que todo el mundo toque el balón al menos una vez. Cuando todo el mundo consigue tocarla una vez es un punto.</li> <li>6. Corro de las patatas: Los integrantes deben golpear el balón utilizando alguno de los toques aprendidos para pasar el balón al otro lado de la red. La dificultad es que al tocar el balón en un lado de la red no puedo volver a hacerlo en el mismo, sino que tengo que pasar al otro, por lo que todo el equipo estará corriendo en círculos para llegar a golpear el balón. Cada 5 golpes es un punto.</li> <li>7. Para los últimos 5 minutos deberán ponerse de acuerdo y repetir cada grupo uno de los desafíos, no puede haber dos grupos en el mismo.</li> </ol> <p>Antes de que empiecen estos desafíos les diremos que tienen que llegar al mínimo de 150 puntos entre todos los grupos para poder hacer la prueba final. De esta manera incentivaremos la motivación del alumnado.</p> <p>Tendrán 5 minutos para cada desafío que los marcará el profesor para que vayan cambiando.</p> <p>Antes de empezar los retos tendremos que decirles también, que después de acabar cada desafío deberá ir una persona de cada grupo a la pizarra a anotar los puntos que han conseguido en cada prueba para posteriormente hacer la suma de todo.</p>
5 minutos.	<p>Prueba final:</p> <p>La prueba final consistirá en que toda la clase deberá tocar el balón golpeando al menos una vez de toque de dedos y otra vez de toque de antebrazo. Cuando una persona haga los dos toques se sentará para ver que ya lo ha hecho. Para superar el reto todo el mundo debe llegar a sentarse. Si el balón cae al suelo, habrá que volver a empezar desde el principio.</p>

### Sesión 3:

<b>NUMERO DE SESIÓN:</b>	3ª sesión.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	2,3, 5 Y 6.

<b>LUGAR:</b>	Patio.
<b>MATERIAL:</b>	Red de voleibol, balones de voleibol, pizarra y rotuladores.
<b>DURACIÓN:</b>	75 minutos.
<b>DESARROLLO:</b>	
10 minutos.	<p>Presentación del mundial de voleibol.</p> <p>En esta sesión haremos un mundial de voleibol por lo que haremos 5 grupos de 4 personas que formarán los equipos que participen en este torneo. Esta vez los equipos lo habrá hecho previamente el profesor y tratará de hacerlos equilibrados según la observación que ha hecho en las dos sesiones anteriores.</p> <p>Cada equipo deberá escoger un país al que representar, este puede ser real o ficticio, y una vez que los tengan haremos la tabla del torneo.</p> <p>Además de pensar el país que representarán les daremos un trozo de tela y rotuladores para que se hagan su bandera y les pediremos que piensen un grito de guerra, baile o ambas que los represente.</p>
5 minutos.	<p>Creación de la tabla y sorteo de partidos. Esto nos dirá el orden de los partidos y nos ayudará a llevar la cuenta de las victorias y derrotas de cada uno.</p> <p>Además de las victorias y las derrotas se tendrá en cuenta en una columna el juego limpio y en otra la originalidad de la bandera y grito o baile o ambas.</p>
5 minutos.	Presentación de países.
50 minutos.	<p>En esta parte de la sesión jugaremos partidos entre los países para ver quien se proclama campeón del mundo de voleibol.</p> <p>Para ello haremos dos campos uno al lado del otro con el objetivo de agilizar los partidos. Habrá 4 grupos jugando al mismo tiempo y mientras tanto el grupo que no esta jugando tendrá opción de ensayar los golpes, en una zona habilitada para ello, o ver los partidos, a su elección.</p>
5 minutos.	Revisión de clasificación y reparto de puntos al fair play y originalidad.

#### Sesión 4:

<b>NUMERO DE SESIÓN:</b>	4ª sesión
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	1,4 y 5.

<b>LUGAR:</b>	Gimnasio
<b>MATERIAL:</b>	Bancos suecos, sillas y ladrillos de plástico.
<b>DURACIÓN:</b>	75 minutos.
<b>DESARROLLO:</b>	
10 minutos.	La queda stop. Un alumno o alumna trata de tocar a los demás, si alguien es tocado reemplaza al primer alumno/a. los demás alumnos pueden decir stop y quedarse quietos con las piernas abiertas, estos no podrán moverse a hasta que alguien les pase entre las piernas y diga rescate.
55 minutos.	<p>Se ponen varios bancos suecos en el espacio. Los alumnos y alumnas corren por el espacio sin tocar los bancos. A la señal del profesor o profesora deben subirse a ellos rápidamente. Se van quitando bancos hasta que solo quede uno. A la señal toda la clase debe subirse al banco o todos perderán.</p> <p>Colocamos un banco sueco en el espacio. En cada extremo hay un equipo formando una línea para poder subir. Los dos primeros de cada equipo deben cruzar el banco a la vez sin tocar el suelo. Los dos segundos lo mismo hasta que lo hagan todos.</p> <p>Llegar a la isla. Todos los alumnos han tenido un accidente de barco, Están flotando encima de unas piezas del barco y tienen otras cuantas (ladrillos de plástico). Deben llegar a una isla que hay al otro extremo del gimnasio sin tocar el suelo (agua). Si uno de ellos cae al agua se lo comen los tiburones y todos pierden.</p> <p>Solución; el primero coloca su ladrillo en el suelo y se pone encima, le dan otro ladrillo lo coloca delante y avanza. Otro alumno o alumna se sitúa detrás del primero para acercarle nuevos ladrillos y van pasando en cadena.</p>
10 minutos.	Orden cronológico. Se forma un círculo con sillas y se suben a ellas. Sin hablar deben posicionarse en orden cronológico desde el más mayor al más joven, solo con gestos.

#### Sesión 5:

<b>NUMERO DE SESIÓN:</b>	5ª sesión
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	2,4 y 5.
<b>LUGAR:</b>	Gimnasio
<b>MATERIAL:</b>	Paracaídas, pelotas.
<b>DURACIÓN:</b>	75 minutos.



<b>DESARROLLO:</b>	
10 minutos.	Cadena partida. Uno se la queda. Cuando pille a alguien se dan la mano y continúan. Cuando vuelvan a pillar a un tercero siguen de la mano, pero al pillar al cuarto se separan en dos grupos. Continúan hasta pillar a todos.
55 minutos.	<p>Adelante-atrás. Toda la clase agarra un extremo del paracaídas, cuando se diga atrás se estira y cuando se diga adelante se juntan todos en el centro.</p> <p>El gato y el ratón. Se agarra el paracaídas a ras del suelo. Un alumno o alumna hace de ratón y se mete debajo del paracaídas. Otro alumno o alumna hace de gato y se coloca encima. El gato, a gatas y mediante el tacto, tiene que atrapar al ratón. El resto agita el paracaídas para dificultar la acción del gato. El ratón también a gatas se mueve para despistar al gato.</p> <p>El avión. Todos agarran el paracaídas con la misma mano y se mueven creando un círculo simulando la hélice de un avión.</p> <p>El intercambio. Se agita el paracaídas, se nombran dos o tres alumnos y alumnas que deben pasar bajo el paracaídas e intercambiar sus posiciones.</p> <p>Burbuja. Todos levantan el paracaídas a la vez con fuerza desde el suelo. Cuando esté arriba se meten hacia el centro sin soltarlo.</p> <p>Pelota al aire. De pie agarrando el paracaídas, se pone un balón encima y se agita la tela para que se eleve.</p> <p>Pelota al borde. En la misma posición que el juego anterior se intenta que una pelota ruede por el borde sin tocar las manos. Se pueden realizar variaciones introduciendo más balones.</p>
10 minutos.	El fantasma. Con música de fondo los alumnos y alumnas se mueven y bailan libremente por el gimnasio. Cuando la música se para todos se tumbarán en el suelo con los ojos cerrados. El profesor o profesora tapaná a alguien con una sábana y después la clase deberá adivinar de quien se trata.

#### 4.6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del alumnado se realizará en cada sesión y se recogerá mediante una hoja de registro preparada, en la que se reflejarán en que medida se cumplen los criterios citados a continuación.

Por otro lado, al finalizar la unidad didáctica se hará una puesta en común sobre las actividades realizadas para conocer la opinión de los alumnos y de ese modo ver sí los

objetivos se han cumplido y si en caso de no ser así ver si hay algo que necesite modificaciones.

- Cumplo las normas y atiendo a las explicaciones.
- Participo activamente en las actividades y juegos.
- Me esfuerzo y manifiesto interés por mejorar.
- Respeto a todos mis compañeros sin discriminación.
- Acepto y respeto las normas elegidas entre todos.
- Manifiesto actitudes de solidaridad en los juegos.
- Rechazo la rivalidad y la violencia en los juegos.

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, se ha realizado un análisis profundo sobre el autoconcepto y especialmente sobre el autoconcepto físico. En él, se ha explicado el concepto, sus características, los dominios que lo componen, las teorías, los proyectos para su mejora y se ha realizado un estudio para conocer si el autoconcepto físico influye en la percepción que tienen los alumnos de cuarto de primaria respecto a la educación física.

Uno de los motivos de la elección de este tema para el Trabajo de Fin de Grado ha sido la idea preconcebida de gran parte del alumnado de educación primaria de que las clases de educación física son exclusivamente para mejorar las cualidades físicas. Sin embargo, estas clases sirven para mejorar el autoconcepto físico de todos los alumnos ayudando a mejorar su autoconcepto general.

Durante todo el proceso de elaboración del trabajo de fin de grado, se ha acudido a diversas fuentes de información que han proporcionado distintos puntos de vista y aportaciones de numerosos autores los cuales han contribuido al conocimiento de estos términos. Gracias a esto, se ha podido observar la importancia que tiene el autoconcepto físico en el ámbito educativo, especialmente en educación física, debido a los beneficios que aporta a los estudiantes, ya que como ha quedado demostrado aquellos estudiantes con mejor autoconcepto físico son los que mejores actitudes tienen hacia las clases de educación física.

En lo que respecta el estudio realizado, se han elegido dos cuestionarios de autores contrastados para la obtención de los resultados y estos han sido analizados gracias al programa SPSS.

En lo referente a las hipótesis iniciales se puede decir que cinco de las ocho hipótesis planteadas se han cumplido, mientras que dos de ellas se rechazan y una se cumple parcialmente.

Resulta especialmente llamativo que la última de las hipótesis, la que hace referencia a que a mayor edad se tiene menor autoconcepto físico, no se haya cumplido a pesar de que como se ha dicho a lo largo del trabajo el autoconcepto se ve disminuido a medida que aumenta la edad. Esto podría deberse a la pequeña muestra de alumnos y alumnas utilizada para la realización del estudio.

En definitiva, gracias al trabajo realizado se ha podido observar que el autoconcepto no es algo fijo con lo que se nace, si no que varía en función de las experiencias vividas y su interacción con el ambiente (Nuñez y González, 1994).

Por ello es importante trabajar en la mejora del mismo desde una temprana edad y aplicar en el aula (en este caso concreto en el aula de Educación Física) programas psicoeducativos que ayuden a cada alumno/a a verse mejor, a aceptarse y a tener un mejor autoconcepto físico.

Con el objetivo de que cada alumno/a se vea mejor y se sienta capaz se ha preparado una unidad didáctica en la que el contenido principal ha sido el voleibol, un deporte poco usual en el que prácticamente la totalidad del alumnado parte de la misma base. Esto ayuda a favorecer la percepción y el autoconcepto de aquellos que en un principio tienen peores habilidades y un peor autoconcepto físico, ya que no habrá grandes diferencias entre el alumnado.

Todos parten desde cero y son ellos quienes enseñaran al resto de compañeros y compañeras diferentes técnicas de este deporte lo que les hará sentir que son capaces (autoeficacia) y los animará a seguir aprendiendo y enseñando a los demás.

La unidad didáctica desarrollada se basa en un contenido poco usual por lo que los alumnos y alumnas partirán desde la misma base. Es importante tratar de implantar estos contenidos para que el alumnado no vea las clases de Educación Física como una asignatura en la que los más hábiles o fuertes destaquen y los menos hábiles o fuertes no quieran participar.

Gracias a esta propuesta el alumnado se centrará en su propio aprendizaje, aprendiendo un nuevo movimiento, ejercicio... y teniendo que enseñárselo a los que en un primer momento se considerarían alumnos más capaces en esta materia. Esto favorece la autoeficacia, todos se sentirán capaces y serán en determinados momentos líderes de un grupo en el que serán los expertos y enseñarán a los demás, sintiéndose importantes y mejorando así (al sentirse capaz de hacer algo que sus compañeros y compañeras no saben) su autoconcepto físico.

Lo verdaderamente importante en estas sesiones no es el aprender las normas del juego o dominar los golpes, lo que se busca es que cada alumno o alumna se sienta capaz, sienta que gracias a su colaboración a la hora de enseñar a sus compañeros y

compañeras todos son capaces de hacerlo. De esta manera el alumnado se sentirá parte fundamental de la clase de Educación Física y mejorará su autoconcepto físico.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anuel, A., Brancho, A., Brito, N., Rondón, E., y Sulbarán, D. (2012). Autoaceptación y mecanismos cognitivos sobre la imagen corporal. *Psicothema*, 24(3), 390-395.
- Arancibia, V. et al. (1990). *Test de Autoconcepto Académico*. Santiago de Chile:Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Axpe, I. y Uralde, E. (2008). Programa Educativo para la mejora del autconcepto físico.*Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 53-69.
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., y Lubans, D.R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: Systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589-1601.
- Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (1994). Exercisi físic i benestar psicológic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Blasco, P. (1997). *Beneficios psicológicos de la práctica deportiva en estudiantes universitarios valencianos*. Tesis doctoral no publicada. Valencia: Universidad de Valencia
- Biddle, S. J. H., y Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviewa. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 886-895.
- Boyd, K. R., y Hrycaiko, D. W. (1997). The effects of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32(127), 693-708
- Brettschneider, W. D., y Heim, R. (1997). Identity,sport and youth development. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: from motivation to well-being* (pp. 205-227). Champaign, Illinois: Human Kinetics
- Bruner, J. (1958). les processus de preparation a la perception. *Logique et perception*, 6. París: P.U.F.
- Casimiro, A. J. (1999): *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educción Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral.
- Cervello, E. M. y Santos-Rosa, F. J. (2000): Motivación en las clases de educación física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70
- Cooley, C. (1922). *Human nature and the social order*. New York: Scibner´s
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cruz-Ferreira, A., Fernandes, J., Gomes, D., Bernardo, L. M., Kirkcaldy, B. D., Basbosa, T. M., y Silva, A. (2011). Effects of pilates-based exercise on life

- satisfaction, physical self-concept and health status in adult women. *Women & Health* 51(3), 240-255.
- Escoto, M., Camacho, E., Rodríguez, G., y Mejía, J. (2010). Programa para modificar alteraciones de la imagen corporal en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 1(2), 112-118.
- Esnaola, I. (2004). Autoconcepto físico y práctica deportiva. En F. V. Castro, M<sup>a</sup>. I. Fajardo, M. I. Ruiz y A. Ventura (Eds.), *Contextos psicológicos de aprendizaje* (pp. 168-178). Badajoz: Psicoex.
- Esnaola, I. (2004). Autoconcepto físico y práctica deportiva. En F. V. Castro, M<sup>a</sup>. I. Fajardo, M. I. Ruiz y A. Ventura (Eds.), *Contextos psicológicos de aprendizaje* (pp. 168-178). Badajoz: Psicoex.
- Esnaola, I. (2009). Diferencias de sexo en el autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Psicología Conductual*, 17(2), 365-38.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.Ma. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, A. (2010). Body dissatisfaction and perceived sociocultural pressures: Gender and age differences. *Salud Mental*, 33(1), 21-29.
- Flemming, J. S. y Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421.
- Fitts, W. (1972). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Tennessee: Nashville.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R., Corbin, C. B. y Couldry, W. H. (1985). Female physical estimation and attraction to physical activity. *Journal of Sport Psychology*, 7, 125-136.
- Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). *The physical self-perception profile: development and preliminary validation*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430
- García, B. (2001). *CAG: Cuestionario de Autoconcepto: Manual*. Madrid: EOS.
- García, F., y Musitu, G. (2011). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA
- García Montes, M. E. (1997), *Actitudes y Comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- García Ferrando M. (1993): *Tiempo libre y Actividades Deportivas de la Juventud en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *APUNTS. Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.

- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)*. Manual. Madrid:EOS.
- Goñi, E. (2009b). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Tesis doctoral. Leioa: UPV/EHU.
- Goñi, E., Madariaga, J., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Structure of the Personal Self-Concept (PSC) questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 509-522.
- Gorostegui, M.E. (1992). *Adaptación y construcción de normas de la escala de autoconcepto para niños Piers-Harris*. Tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile.
- Griffins, L. J., Parsons, T. J., y Hill, A. J. (2010). Self-esteem and quality of life in obese children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Pediatric Obesity*, 5(4), 282-304.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*. Denver, C.O.: University.
- Harter, S. (1986). Processes underlying children self-concept. En J. Suls (Ed). *Psychological Perspectives in the self*. Vol. 3. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. (1988). Developmental and Dynamic changes in the nature of the self-concept: implications for child psychotherapy. En S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy* (pp.119-160). New York: Plenum.
- Harter, S., y Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hausembas, H. A. y Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. *Psychology & Health*, 21(1), 33-47.
- Hausler, I. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Londres: E.B.
- Klomsten, A. T., Skaalrik, E. M., y Espnes, O. A. (2004). Physical self-concept and sports.: Do gender differences still exist? *Sex roles*, 50, 119-127.
- L'Ecuyer, R. (1985) *El concepto de sí mismo*. Barcelona: España. Oikos-tau



- Mann, M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P., y de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education*, 19, 357-372.
- Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Marrs, R. (1995). A meta-analysis of bibliotherapy studies. *American Journal of Community Psychology*, 23, 843-870
- Marsh, H. W. (2001). A multidimensional physical self-concept: a construct validity approach to theory, measurement and research. *10th World Congress of Sport Psychology*, Mayo. Grecia.
- Marsh, H., Chanal, J., y Sarrazin, P. (2006). Self-Belief does make a difference: A reciprocal Effects Model of the Casual Ordering of Physical Self-Concept and Gymnastics Performance. *Journal of Sports Sciences*, 24(1), 101-111.
- Marsh, H. W., Parker, J., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationships to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Mendiara, N. (1986): *Análisis de la Educación Física en el sistema educativo español: Pasado, presente y futuro*. *Actas del Seminario Mujer y Deporte*. Madrid, INEF.
- Mendoza, R., Sagrera, M.R., Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid
- Miras, M. (2002). En C. Coll (Coord). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Tesis no publicada. Valencia: Universidad de Valencia
- Moreno, J.A., Cervelló, E. y Moreno, R. (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.
- Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (1996a). Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida. *En Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara: Universidad de Alcalá.

- Neumark-Sztainer, D, Story, M., Hannan, P. J., Stat, M. y Rex, J. (2003). New Moves: a school-based obesity prevention program for adolescent girls. *Preventive Medicine*, 37, 41-51.
- Núñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia* REID, 10, pp. 43-64 61 Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Pastor, Y., y Balaguer, I. (2001). *Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos*. [www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/57/index.html](http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/57/index.html).
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: University Press.
- Rothenberg, D. (1997). *Supporting Girls in Early Adolescence*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Sánchez Bañuelos, 1996; (1996): *La actividad Física orientada hacia la salud*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Schilder, P. (1935). *Image and appearance of the human body*. Londres: Kegan Paul, Trench Trubner and Co.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Sonstroem, R. J. y Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem. Rationale and model. *Medicine and Sciences in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Torre, E. (1997): *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- Velázquez, C. (2007). Educación Física para la paz: aprendizaje cooperativo. *Novedades Educativas*, 198, 12-15.
- Woodside, D. y Garfinkel, P. (1992). Age of onset in eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 12, 31-36.
- Wylie, R. (1979). *The Self concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Zorich, S., y Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52(3), 441-453.

Zulaika, L. M. (1999). *Heziketa fisikoa eta autokontzeptua. Erlaziozko analisisa eta autokontzeptu fisikoaren hobekuntzan eskuharte egitarau baten efikazia*. Tesi doktoralak. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

## 7. ANEXOS

### ANEXO I

#### C.A.E.F.

#### Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física

**Mi profesor de educación física es:**

Hombre

Mujer

Edad.....años

Nombre del Centro..... Público  Privado

Localidad:.....Provincia:.....

1. Edad.....años

2. Curso escolar.....

3. Género:

Chico

Chica

4. Clases de E. F. a la semana:

1 Clase

2 Clases

3 Clases

5. Nota media de E. F. y nota media del curso pasado:

	E. F.	Curso
Insuficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobresaliente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Tus clases de E.F. son por la:

Mañana

Tarde

Mañana y Tarde

7. ¿Practicas algún deporte-s en horas extraescolares?

No

Si , ¿cuál-es?.....

.....  
¿cuántas horas a la semana?.

.....

8. ¿Tus padres practican algún deporte?

No

Si , ¿cuál-es?.....

.....

9. ¿Tienes algún hermano?

No

Si , ¿qué deporte-s practican?.....

.....

.....

10. En tu etapa escolar, ¿has tenido siempre profesor de E.F.?

No

Si

11. Tus clases de E.F. son:

Separadas (Chicos-as)

Mixtas

Señala el grado de conformidad con las siguientes cuestiones.

1: En desacuerdo	2: Algo de acuerdo	3: Bastante de acuerdo	4: Totalmente de acuerdo	
				1 2 3 4
1. La E. F. es aburrida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La E.F. es más importante que el resto de asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El profesor de E.F. se preocupa más por nosotros que los demás profes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Las actividades de E.F. son fáciles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lo que aprendo en E.F. no sirve para nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. El profesor de E.F. intenta que sus clases sean divertidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La E.F. es la asignatura que más me gusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Las clases de E.F. mejoran mi estado de ánimo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Soy perezoso cuando tengo que cambiarme de ropa en E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Considero que el profesor se esfuerza en conseguir que mejoremos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Aprobar en E.F. es más fácil que en otras asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. No deberían existir las clases de E.F. en los colegios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. El profesor de E.F. debe trabajar con chandal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Prefiero más las clases de E.F. en horario de mañana que de tarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Se podría mejorar la asignatura de E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Para mí es muy importante la E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. El número de horas de clases de E.F. semanales es suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Los conocimientos que recibo en E.F. son necesarios e importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. La asignatura de E.F. es difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. En E.F. deberían darnos más conocimientos teóricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Estoy satisfecho con las clases prácticas que desarrollo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Suspender E.F. es igual de importante que en otras asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Con el profesor de E.F. me llevo mejor que con el resto de profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. En E.F. me relaciono con mis compañeros más que en otras clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Educación Física y Gimnasia es lo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Sacar buena nota en E.F. es fácil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Tu profesor domina las materias que imparte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Prefiero practicar algún deporte antes que irme con los amigos, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Cuando se termina la clase de E.F. me cambio de ropa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. La evaluación en E.F. es justa y equitativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor de E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. En E.F. no se aprende nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Mi profesor de E.F. sería mejor profesor si fuese más fuerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Me gustaría llegar a ser profesor de E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Las clases de E.F. me serán válidas para el futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. El trabajo del profesor de E.F. es muy sencillo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Mi profesor me anima a hacer ejercicio físico fuera de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Me parecen bien los exámenes teóricos de E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. El profesor de E.F. es más rígido que los demás profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. La E.F. es la asignatura menos importante del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
41. Valoro menos a mi profesor de E.F. que a los demás profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. La asignatura de E.F. no me preocupa como el resto de asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Me parecen bien los exámenes prácticos de E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. En E.F. es mas fácil obtener buenas notas que en el resto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Educación Física y Deporte es lo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Cuando suspendo E.F. asisto a clases de recuperación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. En E.F. siempre competimos unos contra otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. El profesor de E.F. es más divertido que el resto de profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. En clases de E.F. sólo practicamos deportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Prefiero hacer algún deporte antes que ver la televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. En las clases de E.F. utilizo mucho material (balones, aros, picas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. En las clases de E.F. el profesor me obliga a ir con ropa deportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Cuando suspendo otra asignatura asisto a clases de recuperación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Prefiero las clases prácticas a las clases teóricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. El profesor trata igual a los chicos que a las chicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. La práctica del ejercicio físico mejora mi salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración de la asignatura y del profesor de Educación Física: 6, 10, 17, 18, 21, 30, 37, 38, 43, 51, 55

Dificultad de la Educación Física: 4 (-), 11(-), 19(-), 26(-), 36(-), 44(-)

Utilidad de la Educación Física: 1, 5, 12, 15, 16, 31, 32, 35, 40, 42

Empatía con el profesor y la asignatura: 2, 3, 7, 8, 23, 48

Concordancia con la organización de la asignatura: 13, 14, 24, 52, 54

Preferencia por la Educación Física y el Deporte: 20, 28, 34, 50

La Educación Física como Deporte: 25, 45, 47, 49

## ANEXO II

## ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE: .....CURSO: ..... FECHA: .....

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO

44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LLORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO



## ANEXO III

### Tablas SPSS

#### Autoconcepto general y autoconcepto físico en función de la edad

		N	Media	Desviación estándar	t	sig
AutocFísico	9 años	13	8,6154	2,32875		,633
	10-11 años	9	8,6250	3,11391		
AutocConductual	9 años	13	14,6154	1,98068		,462
	10-11 años	9	13,7500	2,81577		
AutocIntelectual	9 años	13	11,8462	2,67227	2,688	,094
	10-11 años	9	9,1250	3,64251		
Ansiedad	9 años	13	7,5385	2,47034		,429
	10-11 años	9	6,1250	2,16712		
Popularidad	9 años	13	9,3077	3,35123		,723
	10-11 años	9	8,7500	4,97853		
Felicidad	9 años	13	7,7692	1,83275	3,198	,064
	10-11 años	9	6,5000	1,41421		
AutoconceptoTotal	9 años	9	59,6923	11,72877	1,836	,187
	10-11 años	13	51,7500	12,11552		

#### Autoeficacia en función de la edad

		N	Media	Desviación estándar	t	sig
Valoración	9 años	13	30,4615	4,71903	1,158	,337
	10-11 años	8	29,1429	3,18479		
Dificultad	9 años	13	14,6923	3,92396	,330	,723
	10-11 años	8	13,4286	2,99205		
Utilidad	9 años	13	20,9231	3,49908	,280	,759
	10-11 años	8	22,2857	4,75094		
Empatía	9 años	13	10,8462	2,91108	3,611	,048
	10-11 años	8	12,2857	4,07080		
Concor	9 años	13	16,6154	4,07305	1,617	,226
	10-11 años	8	19,0000	1,15470		
Preferencia	9 años	13	9,3846	3,17644	,696	,511
	10-11 años	8	9,1429	2,91139		
Deporte	9 años	13	10,0769	2,69139	,028	,972
	10-11 años	8	10,4286	4,19750		
CAEFTotal	9 años	13	111,5385	11,05000	,380	,689
	10-11 años	8	115,7143	10,12776		

Autoconcepto general y autoconcepto físico en función de la nota académica

	NotaMedia	N	Media	Desviación estándar	t	sig
AutocFísico	Ondo	14	8,0000	2,77350	-1,22	,238
	Oso ondo	8	9,3750	2,06588		
AutocConductual	Ondo	14	13,9286	2,70226	-,674	,508
	Oso ondo	8	14,6250	1,40789		
AutocIntelectual	Ondo	14	10,5000	3,73651	-,250	,805
	Oso ondo	8	10,8750	2,58775		
Ansiedad	Ondo	14	6,7857	2,45509	-,556	,584
	Oso ondo	8	7,3750	2,26385		
Popularidad	Ondo	14	8,8571	4,65514	-,151	,881
	Oso ondo	8	9,1250	2,29518		
Felicidad	Ondo	14	6,7857	1,80506	-1,181	,251
	Oso ondo	8	7,7500	1,90863		
AutoconceptoTotal	Ondo	14	54,2143	13,08657	-,894	,382
	Oso ondo	8	59,1250	10,99919		

Autoeficacia en función de la nota académica

	NotaMedia	N	Media	Desviación estándar	t	sig
Valoración	Ondo	13	29,6923	3,98716	-,798	,435
	Oso ondo	8	31,2500	4,89168		
Dificultad	Ondo	13	14,3077	3,61443	,190	,851
	Oso ondo	8	14,0000	3,58569		
Utilidad	Ondo	13	21,8462	4,35596	,630	,536
	Oso ondo	8	20,7500	2,86606		
Empatía	Ondo	13	11,0769	3,47519	-1,070	,298
	Oso ondo	8	12,8750	4,15546		
Concor	Ondo	13	17,1538	3,71587	-,215	,832
	Oso ondo	8	17,5000	3,33809		
Preferencia	Ondo	13	8,6154	3,22848	-1,733	,099
	Oso ondo	8	10,8750	2,23207		
Deporte	Ondo	13	10,1538	3,55542	-,067	,947
	Oso ondo	8	10,2500	2,43487		
CAEFTotal	Ondo	13	112,1538	12,15076	-,545	,592
	Oso ondo	8	114,7500	7,20615		

Autoconcepto general y autoconcepto físico en función del tipo de deporte practicado

		N	Media	Desviación estándar	F	sig
AutocFísico	Ninguno	10	7,1000	2,64365	2,198	,124
	Futbol	6	10,0000	2,28035		
	Balonmano	5	9,4000	1,81659		
	Pelotamano	1	9,0000	.		
AutocConductual	Ninguno	10	13,2000	2,69979	1,223	,330
	Futbol	6	15,1667	1,83485		
	Balonmano	5	15,0000	1,58114		
	Pelotamano	1	14,0000	.		
AutocIntelectual	Ninguno	10	9,3000	3,33500	2,098	,136
	Futbol	6	11,1667	3,43026		
	Balonmano	5	13,2000	1,64317		
	Pelotamano	1	8,0000	.		
Ansiedad	Ninguno	10	6,3000	2,54078	2,080	,139
	Futbol	6	8,8333	1,47196		
	Balonmano	5	6,6000	2,07364		
	Pelotamano	1	5,0000	.		
Popularidad	Ninguno	10	7,4000	3,94968	1,566	,232
	Futbol	6	9,6667	2,58199		
	Balonmano	5	11,6000	4,44972		
	Pelotamano	1	7,0000	.		
Felicidad	Ninguno	10	6,7000	2,11082	,346	,792
	Futbol	6	7,6667	1,96638		
	Balonmano	5	7,4000	1,51658		
	Pelotamano	1	7,0000	.		
AutoconceptoTotal	Ninguno	10	50,0000	13,23296	1,988	,152
	Futbol	6	62,5000	10,96814		
	Balonmano	5	61,4000	7,46994		
	Pelotamano	1	50,0000	.		

Autoeficacia en función del tipo de deporte practicado

		N	Media	Desviación estándar	F	sig
Valoración	Ninguno	9	29,2222	3,45607	,370	,776
	Futbol	6	31,1667	4,16733		
	Balonmano	5	31,4000	6,42651		
	Pelotamano	1	29,0000	.		
Dificultad	Ninguno	9	15,4444	4,47524	,864	,479
	Futbol	6	12,5000	1,87083		
	Balonmano	5	13,8000	3,03315		
	Pelotamano	1	15,0000	.		
Utilidad	Ninguno	9	20,5556	3,24465	2,271	,117
	Futbol	6	24,1667	4,70815		
	Balonmano	5	20,8000	1,78885		
	Pelotamano	1	16,0000	.		
Empatía	Ninguno	9	12,0000	2,87228	2,024	,149
	Futbol	6	13,1667	4,35507		
	Balonmano	5	8,8000	3,42053		
	Pelotamano	1	16,0000	.		
Concor	Ninguno	9	16,0000	4,60977	1,000	,417
	Futbol	6	18,8333	2,40139		
	Balonmano	5	17,2000	1,48324		
	Pelotamano	1	20,0000	.		
Preferencia	Ninguno	9	7,8889	3,21887	2,069	,142
	Futbol	6	11,0000	2,28035		
	Balonmano	5	9,8000	2,58844		
	Pelotamano	1	13,0000	.		
Deporte	Ninguno	9	8,4444	3,00463	2,208	,124
	Futbol	6	10,8333	3,31160		
	Balonmano	5	12,0000	1,73205		
	Pelotamano	1	13,0000	.		
CAEFTotal	Ninguno	9	108,5556	10,98989	1,843	,178
	Futbol	6	119,6667	8,93682		
	Balonmano	5	111,8000	8,22800		
	Pelotamano	1	122,0000	.		