

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BAJA CALIFORNIA**  
**FACULTAD DE DEPORTES**  
**CAMPUS MEXICALI**



**“ASPECTOS DEL CONSTRUCTIVISMO APLICADOS A LA INICIACIÓN DEL  
DEPORTE ESCOLAR Y SUS EFECTOS EN LA AUTOESTIMA DE  
ADOLESCENTES”**

**Trabajo terminal**

**Que para obtener el Grado de:**

**MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESCOLAR**

**PRESENTA**

**C. JOSÉ MANUEL HERRERA ARISTA**

**DIRECTORES DE TRABAJO TERMINAL**

**DR. ANTONIO PINEDA ESPEJEL**

**DIRECTOR DE TRABAJO TERMINAL**

**DRA. LOURDES CUTTI RIVEROS**

**CODIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL**

**MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, JUNIO 2024.**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BAJA CALIFORNIA  
FACULTAD DE DEPORTES  
“CAMPUS MEXICALI”**

**“ASPECTOS DEL CONSTRUCTIVISMO APLICADOS A LA  
INICIACIÓN DEL DEPORTE ESCOLAR Y SUS EFECTOS EN LA  
AUTOESTIMA DE ADOLESCENTES”.**

**Trabajo terminal**

**Que para Obtener el Grado de:**

**MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE  
ESCOLAR PRESENTA:**

**C. JOSÉ MANUEL HERRERA ARISTA**

Comité de titulación

---

.....  
Presidente

---

.....  
Secretario

---

Vocal

---

.....  
Vocal

---

.....  
Vocal

Copyright © año  
Nombre del Autor  
Derechos Reservados

## DEDICATORIAS

*A mi madre Dolores Arista Zepeda, por darme alas para volar muy alto, por ser mi luz, mi guía, mi todo. Vivo orgulloso por tener una mamá como tú.*

*A mi padre José Rufino Herrera Pegueros, por cada recuerdo memorable que desde la niñez me has brindado, por ser un papá ejemplar. Me llena de orgullo ser tu hijo.*

*A mi hermana Miriam Herrera Arista, por ser mi compañera de vida, por tu apoyo incondicional, por todas las risas y buenos ratos. Siempre juntos sin importar nada.*

*A mi amiga Emma Pardinez Ortiz, porque tus enseñanzas no solo están en las aulas, para mí fueron aprendizajes que me impulsaron a alcanzar mis sueños.*

*A mi querida Ana Hernández Bautista, por haber sido pieza clave en mi crecimiento profesional, te agradezco tanto como lo mucho que te extraño. Abrazo hasta el cielo.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Al Dr. Antonio Pineda Espejel, agradezco infinitamente sus enseñanzas, me siento afortunado por haberlo tenido como profesor, director de trabajo terminal y de posgrado. Mi admiración y mi respeto siempre estarán con usted.*

*A la Dra. Mirvana González Macías, gracias por sus atenciones y consejos que como tutora me brindó, tiene una calidad de persona ejemplar.*

*A Clarissa, Belén, Roberto, Jarek, Gibran, gracias por haberme hecho sentir como en casa, en esta su linda ciudad cachanilla.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	7
2. MARCO TEÓRICO .....	8
2.1 ADOLESCENCIA .....	8
2.1.1. Características generales de la etapa. ....	9
2.1.2. Hábitos, comportamientos y conductas de riesgo. ....	11
2.2 AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA.....	13
2.2.1 ¿Qué es la autoestima?.....	13
2.2.2. Importancia de la autoestima.....	18
2.2.3. Formación de la autoestima.....	19
2.2.4. ¿Cómo influye el contexto social en la autoestima? .....	20
2.3. DEPORTE ESCOLAR .....	24
2.3.1. ¿Qué es el deporte escolar?.....	24
2.3.2. Características generales del deporte escolar .....	25
2.3.3 Impacto del deporte en la autoestima. ....	26
2.3.4. Actualidad del Deporte Escolar .....	32
2.3.5. Constructivismo ligado a la propuesta del Deporte Escolar .....	33
2.3.6 Metodología didáctica constructivista. ....	38
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	40
4. JUSTIFICACIÓN .....	42
5. OBJETIVO GENERAL .....	44
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	45
7. PROCEDIMIENTO .....	47
8. DISCUSIÓN .....	59
9. CONCLUSIONES .....	66
REFERENCIAS .....	67
ANEXO 1 .....	70
ANEXO 2 .....	78

## **INTRODUCCIÓN**

El presente proyecto de investigación reúne componentes pedagógicos habituales en las escuelas, específicamente en los patios, en una propuesta de intervención considerando como parte fundamental la integración de metodología constructivista, en la enseñanza tradicional del deporte escolar.

Durante el desarrollo de este acercamiento didáctico, se invita a reflexionar en el marco de la revalorización docente, visibilizar la autoestima como elemento fundamental en los procesos de formación escolar de los que son parte los entrenadores deportivos, maestros de educación física y profesionistas en general.

Además de la creación de ambientes de aprendizaje óptimos, se pretende determinar algunos factores contextuales que intervengan en el desarrollo de la autoestima en adolescentes de educación secundaria. Para llevar a cabo la medición de datos, se implementó un instrumento de evaluación de autoestima en adolescentes Caso & Hernández-Guzmán (2001), previo a la intervención y posterior a la misma.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 ADOLESCENCIA**

La palabra “adolescencia” procede del latín “adolescere”, del verbo adolecer que en castellano tiene dos significados: tener cierta imperfección o defecto, así como crecimiento y maduración. Ambas raíces gramaticales plantean un panorama general de la percepción antigua en la que tenían a la adolescencia tratándose siempre de una etapa de desarrollo en el que ocurre el tránsito entre la infancia y la edad adulta.

La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales, y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero otras esencialmente positivas. Por tanto, no es solamente un período de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (Pineda & Aiño, 2002; p16).

Como personas hemos tenido un acercamiento directo al vivenciar en primera persona la adolescencia, para muchos de nosotros fue una etapa la cual recordamos con mucho cariño por los momentos que disfrutamos con nuestra familia y seres queridos, las amistades de vida que en ella se forjaron, por las experiencias positivas que nos dejaron un aprendizaje, así como experiencias negativas que también nos enseñaron formándonos como seres resilientes.

Varios de nosotros hemos tenido la oportunidad de ser espectadores de la adolescencia en nuestros alumnos, alumnas, hijos, hijas o incluso con familiares cercanos los cuales evocan recuerdos de esa época, pero ahora la analizamos desde una perspectiva distinta, desde un punto de vista de comprensión y de atención como

adultos, pero al mismo tiempo como docentes y profesionistas del ámbito social-humanista, ya que tenemos un concepto cercano a la realidad de lo que trata.

Diversas fuentes de investigación y documentación del desarrollo humano señalan que la adolescencia se acompaña de cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales (algunos ocurren de manera pasiva mientras que otros de manera intensa); de manera inicial se comienza con la pubertad y termina cerca de los veinte años de edad, etapa en la que se completa la mayoría del crecimiento, desarrollo físico y maduración psicosocial.

### **2.1.1. Características generales de la etapa.**

La adolescencia se conoce entonces como una transición crucial en la cual se producen procesos claves del desarrollo humano, entre ellos se encuentran los cambios físicos, hormonales, sociales, interactivos, emocionales e intelectuales, los cuales desencadenan necesidades, riesgos, respuestas individuales, sociales e interactivas en las que la elaboración de la identidad pone a prueba las fortalezas y debilidades propias y del entorno (Krauskopof, 1999). Es en esta etapa en la que los afectos son tan importantes como cualquiera de los cambios antes mencionados.

Como docentes logramos percibir que suelen ser inestables, en un momento se observan felices, en armonía, y de un momento a otro su estado de ánimo puede cambiar radicalmente, quizá por algún factor personal, de salud, de alguna necesidad básica como la alimentación, el sueño o hasta el mismo entorno en el que se encuentre; aunque todos podemos reaccionar de manera positiva o negativa ante estos escenarios, los adolescentes suelen ser hiperreactivos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera adolescencia entre los 10 y 19 años, y juventud al periodo entre los 19 y 25 años de edad. En tanto que la Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia (SAHM) la sitúa entre los 10-21 años, distinguiendo 3 fases que se solapan entre sí: adolescencia inicial (10-14 años), media (15-17 años) y tardía (18-21 años) (Güemes-Hidalgo et al., 2017; p.8).

Dentro de los principales cambios físicos y psicológicos, que caracterizan a los adolescentes, se encuentran: (Pineda & Aiño, 2002).

-Crecimiento del cuerpo. Como resultado del aumento de peso, estatura y cambios en la forma y dimensiones del cuerpo.

-Aumento de masa y fuerza muscular. Los varones tienen esta característica más evidente. Además, los pulmones y el corazón crecen y se desarrollan, lo que mejora el rendimiento y la recuperación frente al ejercicio.

-Desarrollo asincrónico. Es común que presenten torpeza motora, incoordinación, fatiga, trastornos del sueño, que pueden causar trastornos emocionales y conductuales de manera transitoria, ya que el incremento de la velocidad de crecimiento, los cambios en la forma y dimensiones corporales, los procesos endocrino-metabólicos y la correspondiente maduración, no siempre ocurren de manera armónica.

-Maduración de órganos sexuales, aparición de los caracteres secundarios, comienzo de capacidad reproductiva.

-Los aspectos psicosociales se integran en una variedad de características y comportamientos que están presentes en mayor o menor grado durante esta etapa:

búsqueda de la propia identidad y de independencia. Necesidad de pertenecer a un grupo. Transición del pensamiento concreto al abstracto. Cambios de conducta y de estado de ánimo. Relaciones conflictivas con los padres. Necesidad de crear un proyecto de vida.

### **2.1.2. Hábitos, comportamientos y conductas de riesgo.**

Conforme nuestro desarrollo hemos logrado visualizar que cada generación es distinta en cuanto a actitudes, pensamientos, costumbres, calidad de vida, ideología, entre otras. Actualmente podemos determinar ciertas características relevantes de los adolescentes del día de hoy, ya sea positivas y negativas. Se destaca también la influencia de las redes sociales en cuanto a su comportamiento y debido a que en la etapa en la que se encuentran en la que no miden peligros este tipo de conductas pueden representar un riesgo para su salud o para su vida misma.

Dentro del contenido de las redes sociales se encuentran los retos que entre ellos mismos se envían para hacerlos virales y ser superados en cuanto a las acciones del grupo social en el que se encuentran, los retos van desde ingerir medicamentos, autolesiones, agresiones físicas entre compañeros, ausencias voluntarias de sus hogares, solo por mencionar algunas. Lo anterior se cataloga como un riesgo ya que involucra la integridad, el bienestar físico y mental.

Por otro lado, encontramos los falsos estereotipos, ya sean nacionales o incluso internacionales, que otras personas crean mediante aplicaciones, filtros de belleza o inteligencia artificial, lo cual podría impactar en la autoestima de los y las jóvenes al generar una imagen corporal muy alejada de la realidad, creando al mismo tiempo estándares impuestos por moda, trayendo consigo aspectos negativos.

Rodríguez-González (2006), enfocó su estudio de tesis en la relación de la autoestima con la imagen corporal como factor de riesgo en los trastornos de alimentación de los adolescentes, teniendo como propósito conocer cómo es la afectación entre dichos conceptos. Los datos sociodemográficos, la imagen corporal y la autoestima se utilizaron para evaluar alimentación y salud, los resultados mostraron que la variable autoestima no arrojó diferencias significativas, demostrando que los adolescentes se encuentran insatisfechos con su imagen corporal.

Teniendo presente que la adolescencia es un proceso complejo en el que los niños y niñas pasan a ser una persona joven, se ha determinado que los adolescentes hacen frente a una variedad de situaciones estresantes de tipo biológico, psicológico y social (Peñaherrera Sánchez, 1998), ubicándolos en el centro de atención ya que pueden representar un riesgo en la autoestima, variabilidad en el rendimiento escolar y una alta probabilidad de que aumenten los comportamientos que pudieran llegar a comprometer su salud.

Algunos de los comportamientos que conllevan riesgos para la salud de los adolescentes son el abandono escolar, los embarazos no deseados, abortos, violencia escolar e intrafamiliar, uso de drogas, alcoholismo, entre otras. Además de los padres de familia, los profesionistas que se encuentren en contacto con los adolescentes, deben mostrar una comprensión de estas conductas a un nivel de empatía y acompañamiento para lograr así una intervención interdisciplinaria abriendo una perspectiva social que incluya estos comportamientos como factores de riesgo.

Algunas investigaciones y reportes (ej. Blázquez, 1999), indican que es en esta edad donde se alejan en mayor porcentaje de las actividades deportivas. Sin embargo, la

UNICEF (2002), señala que durante la adolescencia se producen cambios fisiológicos en cuanto a la generación de conexiones cerebrales las cuales se forman de manera positiva en jóvenes que practican deportes o actividades académicas musicales debido a que la actividad física contribuirá en la maduración de los circuitos cerebrales, logrando así un estado óptimo de bienestar y salud a lo largo de su desarrollo

## **2.2 AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA**

### **2.2.1 ¿Qué es la autoestima?**

“El concepto de autoestima fue utilizado, en un primer momento por William James (1890), para referirse a la medida en que las personas se valoran a sí mismas de acuerdo al éxito o fracaso percibido en alcanzar sus objetivos” (Enrique & Muñoz, 2014; p.52).

La autoestima se desarrolla y evoluciona a través de la relación de un individuo con su entorno, según el modelo de aprendizaje social, y se basa en cómo un individuo actúa consigo mismo en diferentes niveles de su vida. Las personas pueden sentirse seguras consigo mismas al valorar las particularidades de cada individuo, lo que promueve el respeto y la confianza hacia su persona (Álvarez Torres, 2013).

Purkey (1970) refiere que la autoestima ha sido considerada tradicionalmente como un componente evaluativo del concepto del sí mismo, los sujetos valoran su propia imagen a partir de la mirada e información que reciben de los otros en las diferentes interacciones sociales.

Pope A. W. et al. (1988) define la autoestima como una evaluación de la información en el autoconcepto, que se deriva de los sentimientos que tiene un niño sobre lo que

es. Por lo tanto y la importancia de diferenciar ambos términos recae en entender que, la autoestima de una persona se basa en una combinación de información objetiva sobre uno mismo y evaluaciones subjetivas de esa información que se tiene, acorde a la importancia que la persona le asigne a cada ámbito del autoconcepto.

Ante la similitud de los términos de autoestima y autoconcepto, se diferenciará cada palabra retomando investigaciones clave ante la controversia que ha precedido a lo largo de la historia. El autoconcepto se enuncia como las percepciones de una persona que se forman a través de la experiencia y las interpretaciones del entorno, especialmente influenciado por evaluaciones de otras personas importantes, refuerzos y atributos de comportamiento personal (Shavelson et al., 1976). Enfatiza que el autoconcepto no es una entidad dentro de la persona, si no una construcción hipotética que es potencialmente útil para explicar y predecir el actuar de una persona.

En la psicología del deporte, el autoconcepto con frecuencia aparece como una variable que facilita el logro de resultados deseados, como habilidades físicas, obtención de bienestar reflejado en la salud del practicante, actividad física y adherencia al ejercicio en entornos no elitistas (Fox & Corbin, 1989). En relación a las intervenciones que propicien el desarrollo del autoconcepto, los resultados deseados, así como los efectos que conlleva la práctica tendrán mayor probabilidad de adherencia y permanencia en la vida del individuo.

Han sido décadas al igual que múltiples las propuestas de una distinción aceptable del término entre autoconcepto y autoestima Blascovich et al. (1991) y Hattie (2014) hacen una referencia relativamente estable ubicando a la autoestima como un constructo global en la cúspide de un modelo jerárquico en el que las personas reflejan las opiniones que tienen sobre sí mismas. De manera general tomando

algunos de los modelos teóricos que se han postulado a lo largo de la historia, refieren la distinción de la autoestima como componente evaluativo de la autoestima y el autoconcepto como descripción propia del individuo (Tenenbaum et al., 2012).

En palabras concretas de Dose et al. (2019), la autoestima es la valoración de sí mismo, la cual depende de la identidad de la persona, se modifica con la edad y con los cambios psicosociales, por lo que tener una autoestima alta es esencial para promover un nivel satisfactorio de bienestar. Dentro de las funciones principales de la autoestima se encontrará el permitir al individuo su adaptación y desarrollo de manera favorable.

De acuerdo con Riso (2020), hay cuatro pilares básicos de la autoestima: autoconcepto, autoimagen, autorrefuerzo y autoeficacia. El autoconcepto es la opinión que se tiene de sí mismo, así como de las percepciones de fortalezas y debilidades con las que se cuenta. La autoimagen se define como la capacidad de percepción propia de generar una representación mental de nosotros mismos. En cuanto al autorrefuerzo se refiere a la validación que se tiene por los logros obtenidos. Por último, la autoeficacia aborda la confianza propia de contar con las competencias necesarias para afrontar y persistir alguna situación.

Estos pilares básicos darán como resultado la conformación de la autoestima, los cuales conforme lo detalla Riso (2003), se pueden desarrollar mediante la enseñanza desde tempranas edades haciendo estos temas parte de la educación de los niños, niñas y adolescentes. El autor refiere que debe existir una intervención adecuada de los padres de familia, profesores y personas que formen parte de los contextos en los que se desenvuelven los seres humanos.

Al recabar la información con los conceptos antes mencionados, se entiende que la autoestima por sí sola, tiene una relevancia por encima de todos los componentes descritos, tal como lo señala Riso (2020). Estas ideas se toman por la marcada correlación que se encuentra con la bibliografía de la educación física y el deporte, la cual menciona dichos términos en diferentes ámbitos referentes al desarrollo y educación de los niños, niñas y adolescentes.

Ahora bien, con el objetivo de llevar una misma línea de trabajo con la ideología de Riso (2020), en el que ubica la autoestima en lo más alto de la jerarquía de dichos conceptos, se tomó en consideración dentro de las diversas teorías referentes a la autoestima la de Pope A. W. et al. (1988) y Harter (1983), ya que nutre de manera particular la investigación al proporcionar ámbitos claves del desarrollo de la autoestima en los adolescentes a partir de dos dimensiones básicas: la apariencia física y la competencia escolar.

De acuerdo con otras posturas, como la de Shavelson et al. (1976), se integraría también en dos dimensiones extras, académica y una no académica; a partir de ello Caso & Hernández-Guzmán (2001) proponen un modelo el cual reconoce el componente valorativo de las manifestaciones conductuales, cognitivas y emocionales de la autoestima, a la luz de los contextos vitales en los que se desempeña típicamente el adolescente.

Acorde con las investigaciones y programas implementados por Pope A. W. et al. (1988), refiere que la autoestima se basa en cinco áreas: social, académica, familiar, imagen corporal y autoestima global. Cada una de ellas con características especiales acorde a la etapa de desarrollo en que se encuentre la persona, así como los personajes sociales que intervengan.

El área social incluye las percepciones del niño de sí mismo como amigo de los demás. El área académica se conforma de la evaluación que hace el niño de sí mismo como estudiante, no simplemente es una evaluación de los logros académicos y las habilidades impuestas, implica los estándares establecidos por familiares, amigos y maestros. La autoestima familiar refleja sus sentimientos sobre sí mismo como miembro de su familia. La imagen corporal es una combinación de apariencias y capacidades físicas basada en su satisfacción con la apariencia y el desempeño de su cuerpo. La autoestima global es una valoración más general de uno mismo, se basa en la evaluación que hace el niño de todas las partes de sí mismo (Pope A. W. et al., 1988).

Harter (1983) afirma que el autoconcepto se compone de manera inicial de cuatro ámbitos que reflejan las percepciones y evaluaciones de uno mismo, cada uno con mayor o menor peso dependiendo de varios aspectos de la vida o de la etapa de desarrollo en que se encuentre el individuo. Los ámbitos en los que las personas evalúan su autoestima desde la infancia son: apariencia física, competencia académica, aceptación social, competencia deportiva y comportamiento social.

Estas dimensiones se caracterizan por ser componentes psicológicos, es decir, que tienen una procedencia interna del individuo, pero que en determinado momento de la vida de las personas ciertos factores externos, ambientes o situaciones, pueden llegar a impactar en cada dimensión. Parte de la propuesta pedagógica comienza en este punto al determinar los aspectos contextuales involucrados o no en el desarrollo de la autoestima.

### **2.2.2. Importancia de la autoestima**

En nuestro presente la autoestima ha ganado popularidad recientemente; los medios de comunicación, redes sociales, libros para padres, programas para maestros, consejeros escolares, enfatizan la importancia de tener una "autoestima positiva". En palabras de Pope A. W. et al. (1988), la importancia de la autoestima siempre ha sido apreciada por quienes trabajan con niños, ya que como seres sociales es inevitable preocuparse por temas más centrales relacionados con su desarrollo.

Continuando con la línea de investigación de Pope A. W. et al. (1988), refiere que tener una autoestima positiva está relacionado con un funcionamiento más feliz y eficaz; por ejemplo, la depresión se ha relacionado con un estilo cognitivo que incluye evaluaciones excesivamente críticas y negativas de uno mismo. Por el contrario, la baja autoestima se menciona como una característica asociada a varios de los trastornos infantiles como el trastorno por déficit de atención, trastorno por evitación (forma grave de ansiedad social).

La base sobre la que se construyen las percepciones del estudiante sobre las experiencias de la vida, podrá ayudar al niño a evitar problemas graves en el futuro. Un niño que se siente bien consigo mismo puede manejar mejor los problemas para que nunca se conviertan en problemas importantes para él, así como tampoco causen mayor relevancia en los ámbitos por los que estará conformada su autoestima (Pope A. W. et al., 1988).

Ante la transición entre la niñez y la adultez, los adolescentes se enfrentan a cambios significativos en el autoconcepto, identidad personal, desarrollo cognitivo, la búsqueda de la independencia familiar, por mencionar algunas. Dichos cambios pueden resultar abrumadores por lo que diversos estudios analon que una baja

autoestima puede ser causante de problemas como la deserción escolar, embarazo adolescente y el consumo de sustancias tóxicas (Enrique & Muñoz, 2014).

Montoya (2001) sugiere visualizar la autoestima como una plataforma, una base en la que se proyectan diversas áreas de nuestra vida, la cual trae consigo muchos beneficios. El tener una autoestima alta permite lograr lo que se desea en relación a uno mismo, tendrá como resultado el considerarse valioso, aumentará la productividad, se mantendrán relaciones interpersonales saludables y por consecuencia disfrutará más de la vida.

Según Rosenberg (1986), las personas con una alta autoestima tienden a buscar el crecimiento personal ejercitando sus capacidades al límite, sin dejar de reconocer sus propios errores. Las personas con baja autoestima, por otro lado, tienen más probabilidades de sentirse torpes, tímidas e incapaces de expresarse con confianza, lo que les hace sentir constantemente preocupados por cometer un error o exponerse al ridículo (Enrique & Muñoz, 2014).

Harter (1999) señala que en esta etapa el desarrollo cognitivo tiene un crecimiento significativo en los procesos mentales, y que la inmersión a los nuevos círculos sociales a los que se ven expuestos impulsa a que los adolescentes desarrollen un autoconcepto complejo el cual incorpore los nuevos roles sociales en contextos como el hogar, la escuela, con los amigos, así como en los diferentes grupos y actividades en las que se desenvuelvan.

### **2.2.3. Formación de la autoestima.**

Son diversos los autores que señalan que esta percepción del sí mismo se construye a partir del proceso de categorización del yo (Canto Ortiz & Moral Toranzo, 2005;

Tajfel (1984; citado en Enrique & Muñoz, 2014), otros indican que se lleva a cabo en el marco del proceso de socialización (Thomas, Gecas, Weigert, & Rooney, 1974; citado en Enrique & Muñoz, 2014), en interacción con varios agentes socializadores, como los grupos de amigos, la familia, las instituciones religiosas, educativas y los medios de comunicación.

Considerando de manera general la bibliografía consultada, la mayoría indica que la autoestima se desarrolla a lo largo del ciclo vital, sin embargo, se observa que la infancia, la adolescencia y la juventud son las etapas de mayor relevancia para su formación en el marco de las interacciones sociales (Craig & Baucum, 1992). Por su parte Sebald (1989), hace mención que los adolescentes empiezan a distanciarse de su grupo familiar y priorizan a sus grupos de amigos, que se vuelven relevantes para el proceso de formación de su autoconcepto.

El programa desarrollado por Pope A. W. et al. (1988), se basa en el supuesto fundamental del modelo de aprendizaje social es que los resultados de la investigación en psicología básica mejoran los procedimientos de mejora de la autoestima. Se agrupan en los siguientes dominios: conductual, cognitivo, biológico y emocional, para que estos hallazgos sean más útiles. Los comportamientos sociales como hacer cumplidos, sonreír, hablar, etc. Las autoafirmaciones, las imágenes, las creencias y las fantasías son ejemplos de cognición clave para el logro del desarrollo en los adolescentes.

#### **2.2.4. ¿Cómo influye el contexto social en la autoestima?**

A lo largo de nuestro paso por la historia en este país se han generado avances, los cuales han beneficiado la evolución de nuestras sociedades en muchos ámbitos como en la salud, ciencia, tecnología, entre otros. Dichos avances han tenido un impacto

benéfico, la mayoría de las veces, en la construcción de este mundo actual en el que nos desarrollamos con naturalidad para los que vivimos los cambios y los adaptamos como una parte de nuestro quehacer cotidiano.

Como consecuencia de los avances que se han observado, cada generación ha tenido ciertas características que las definen debido a la temporalidad en la que se desarrollaron. Una de ellas sería la forma de vida que han llevado, el contexto en el que se ha convivido, las relaciones interpersonales que ha creado, incluso la calidad de vida que las familias han tenido la posibilidad de obtener para establecerse de manera adecuada entre padres, madres, hijos e hijas.

Esta generación en particular ha precedido de un evento mundial que cambió por completo las costumbres, los hábitos, la forma de convivir, de interactuar con las demás personas, incluso se podría señalar que repercutió en la visión que cada individuo tiene acerca de la vida. La pandemia de COVID en el año 2019 trajo consigo una serie de cambios que reestructuraron nuestra sociedad haciéndola resiliente en la mayoría de los casos, pero también demasiadas consecuencias negativas.

Mediante un sondeo rápido que realizó la UNICEF (2020) a través de U-Report, se muestra que después de la pandemia hubo un impacto considerable en la salud mental de los adolescentes de Latinoamérica, afectando principalmente un aumento de casos de ansiedad, depresión, baja motivación y autoestima principalmente. La misma institución señala que la intención de estos datos es hacer un llamado a escuchar a la juventud creando canales de comunicación eficientes e incluso el acceso gratuito a servicios de salud mental.

Hasta este punto se pretende invitar a la reflexión para analizar cómo influye el contexto ambiental en el que se desarrolla el individuo en la autoestima que se va forjando mediante los pilares de la misma (Caso & Hernández-Guzmán, 2001), realizó un estudio en el que aborda los modelos explicativos de la autoestima (cognoscitivo, conductual y emocional) en el que la concepción de ella está basada en la familia, la escuela, compañeros, etcétera.

Los instrumentos de evaluación se utilizaron para determinar si los hallazgos coincidían con el impacto de la autoestima por factores contextuales o psicológicos. Las dos primeras dimensiones respaldan las propuestas de Harter (1983), pero este modelo agrega dos dimensiones más: las relaciones que establece el adolescente con su contexto familiar y sus emociones. Por lo que la estructura de cuatro factores relacionados es respaldada por estos hallazgos.

En el análisis que hace el autor se demuestra que en los adolescentes se mantuvo la tendencia a categorías basadas en componentes psicológicos en los que se dividen en cognición positiva y cognición negativa. En estos rubros se plasma el autoconcepto que tiene el individuo mediante el nivel de conformidad que tiene de su imagen corporal, relaciones interpersonales y los planes de vida que se tienen a futuro resultado de la dimensión conductual en que se encuentren (Caso & Hernández-Guzmán, 2001).

Siguiendo con la interpretación del documento el autor especifica la predominancia del impacto de las dimensiones psicológicas más que de las dimensiones contextuales. Sin embargo, llama la atención que existe un factor que se mantiene en la adolescencia el cual se ve reflejado en la autoestima, se trata del familiar, en el que

se muestra una cognición positiva en los reactivos referentes a este entorno como el sentirse en plenitud al encontrarse en casa con sus padres y madres.

Siguiendo sobre la línea de investigación en el que le da menos peso al contexto social, Harter (1983) ha propuesto que la construcción y evolución de la autoestima en los adolescentes se hace de manera abstracta y subjetiva teniendo como base los procesos psicológicos tales como el pensamiento, creencias personales, emociones, actitudes y motivos. Esto planteándolo desde un punto de vista más reflexivo para el individuo en el que hace de sí los pensamientos conscientes para desarrollarlos de manera positiva o negativa.

Como se ha analizado, los padres y madres al ser los primeros educadores de sus hijos e hijas, tienen un impacto significativo en su actitud hacia el aprendizaje, así como en su rendimiento escolar. La relación entre la educación de los padres y la escuela juega un papel importante en el desarrollo académico y social de los estudiantes al ser el primer círculo social en que los niños y niñas se desenvuelven.

Dado que la escuela y los padres y madres de familia, desempeñan roles complementarios en la formación de los estudiantes, la colaboración entre padres y maestros será a favor de crear un entorno favorable para la educación integral de los adolescentes, siendo esta una etapa clave del desarrollo de los seres humanos, será fundamental el acompañamiento de ambas partes (Pope A. W. et al., 1988).

Lo que respecta a la escuela al ofrecer asignaturas como la Educación Física y el Deporte Escolar, brinda a los estudiantes la oportunidad de tener un desenvolvimiento motriz adecuado, descubrir gustos, afinidades, desarrollar sus habilidades motrices

básicas y específicas, fomentando de manera transversal valores indispensables para la convivencia social.

La intervención del deporte dentro de las escuelas mejor conocido como deporte escolar, además de promover un estilo de vida saludable, desarrolla habilidades sociales, fomenta el trabajo en equipo, entre otros beneficios importantes. La escuela y el deporte escolar no solo fortalecerá el bienestar físico y mental de los estudiantes, también construirá los cimientos para su crecimiento personal y académico, promoviendo así un desarrollo integral (Gutiérrez Sanmartín, 2004).

## **2.3. DEPORTE ESCOLAR**

### **2.3.1. ¿Qué es el deporte escolar?**

Dentro de la Educación Física y el Deporte existen diversas estrategias didácticas que los profesionistas en el área pueden implementar para atender las necesidades de los estudiantes, tomando en cuenta sus características con el objetivo de ponerlos en el centro de atención del proceso educativo. La conformación del Deporte Escolar surge ante la necesidad de la población de lograr un desarrollo íntegro ya que cuenta con elementos clave para que las personas sin importar sus limitaciones, experiencia, edad u otros aspectos, puedan practicarlo y obtener los beneficios que conlleva.

Gómez-Sicilia & García-Aranda (1993), definen al Deporte Escolar como toda actividad físico-deportiva realizada por niños, niñas y jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar, incluso desarrollada en el ámbito de los clubes o de otras entidades públicas o privadas. Blázquez (1999), lo denomina como un tipo de deporte y actividad física que se desarrolla en el marco legal de la escuela, durante el periodo escolar como complemento de la Educación Física.

En este documento define el deporte escolar como todas las actividades lúdicas, motrices y deportivas que se llevan a cabo a través de métodos educativos y pedagógicos que mejoran la formación integral de las niñas, niños y adolescentes en edad escolar. Estos eventos se llevan a cabo en el tiempo extraescolar, para satisfacer sus necesidades e intereses, fomentando la cultura de la práctica deportiva y el uso del tiempo libre.

### **2.3.2. Características generales del deporte escolar**

El Deporte Escolar cuenta con diversos atributos por los cuales se ha ganado la importancia que tiene en la actualidad. Uno de ellos es que, debido a los rasgos principales que lo conforman, está orientado a contribuir de manera activa en la educación integral de niños, niñas y adolescentes, y al desarrollo armónico de la personalidad (Blázquez, 1999).

CONADE (2008), señala que al practicar cualquier deporte escolar se desarrolla la emancipación y autonomía en los practicantes. De igual manera en el ámbito de los valores, favorece la convivencia, tolerancia, socialización, cooperación e integración.

El Deporte Escolar busca objetivos educativos y pedagógicos en la iniciación deportiva, abandonando la concepción competitiva del deporte y enfocándose en una visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la sana convivencia, la motricidad, así como otros, sean factores integrales donde el adolescente sea el protagonista del proceso educativo (Rodríguez et al., 2008).

Los alumnos y alumnas al experimentar nuevas acciones con su cuerpo, resultado del desarrollo motriz y de las propuestas pedagógicas que se les presenten, se conocerán mejor así mismos desarrollando aún más sus destrezas, habilidades, y de

manera simultánea, conocerán sus áreas de oportunidad para mejorarlas dotándose de herramientas que les sean útiles para la resolución de problemas.

El deporte mejora nuestra autoestima a nivel fisiológico, favoreciendo la creación de una imagen positiva de nosotros mismos en el cerebro. Además, la autoestima se relaciona principalmente con el bienestar mental de los deportistas debido a su conexión con rasgos psicológicos favorables, como por ejemplo la resiliencia (Moral-García et al., 2021).

El propósito principal del proyecto es apoyarse del Deporte Escolar para desarrollar la autoestima, sin embargo, todo lo anterior tendrá factores internos o externos los cuales tendrán influencia tanto en la práctica como en los resultados. D. Ahmed et al., (2014), refiere que el desarrollo de la autoestima se dará siempre y cuando dicha práctica se realice dentro de un contexto particular con características determinadas.

### **2.3.3 Impacto del deporte en la autoestima.**

La adolescencia es una etapa crítica en la que se crean hábitos y estilos de vida saludables que se verán reflejados en la edad adulta. Fomentar el deporte en esta etapa, resultaría benéfico ya que en estas edades se presenta un decremento en las actividades físicas. De igual manera, a pesar de que la autoestima es variable, esta disminuye cuando los niños se acercan a la etapa de la adolescencia (Blascovich et al., 1991).

La autoestima de los adolescentes se encuentra en un momento inestable, ya que para ellos, la apariencia física y la correspondencia con los estándares de belleza socialmente aceptados, son cruciales para tener una imagen positiva de sí mismos (Moral-García et al., 2021).

Es importante mencionar que ser activo físicamente puede mejorar el bienestar psicológico de la persona, siempre y cuando dicha práctica se desarrolle dentro de un contexto y con unas características determinadas, en cuanto a frecuencia, intensidad, duración, tipo de ejercicio, entre otros (D. Ahmed et al., 2014).

El deporte puede tener un impacto significativo en la autoestima de las personas, la participación en actividades deportivas brinda la oportunidad de establecer metas personales y alcanzarlas. Cada vez que una persona logra una meta, ya sea para aprender una nueva habilidad o mejorar su rendimiento, se fortalece su autoconfianza y se refuerza su sentido de competencia (M. D. Ahmed et al., 2016).

En cuanto a la superación de desafíos, el deporte implica enfrentar y superar retos físicos y mentales. Al alcanzar estos desafíos, la persona desarrolla una mayor sensación de capacidad y resiliencia, lo que mejora su confianza en sí misma. En el contexto deportivo, los participantes reciben reconocimiento y elogios por sus logros los cuales fortalecen la autoestima al evitar la insatisfacción y el menosprecio por el esfuerzo realizado (Riso, 2003). Este reconocimiento puede provenir de entrenadores, compañeros de equipo, familiares y amigos. Estos elogios y apoyos externos contribuyen a fortalecer la autoestima de la persona, ya que se sienten valoradas y apreciadas (Hernández, 2018).

En suma, el deporte regular puede ayudar a mejorar la apariencia física al aumentar la fuerza muscular, mejorar la postura y contribuir a un peso saludable. Estos cambios físicos pueden llevar a una mayor confianza en la apariencia personal y mejorar la percepción de uno mismo, siempre y cuando la persona sea constante teniendo en mente el disfrute de la realización por salud y bienestar ante cualquier situación.

Participar en deportes brinda la oportunidad de interactuar con otras personas, entrenadores y compañeros. Estas interacciones sociales fomentan el desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo y construcción de relaciones, lo que puede tener un impacto positivo en la confianza social y la autoestima.

Es importante destacar que el deporte también puede tener impactos negativos en la autoestima si la persona experimenta presiones excesivas, comparaciones destructivas o situaciones de fracaso. Por lo tanto, es fundamental fomentar un ambiente deportivo saludable, alentar el desarrollo personal y la diversión, en lugar de centrarse exclusivamente en los resultados, se debe poner especial atención en todo el proceso que vivenció el estudiante (Blázquez, 1999).

Bou Sospedra et al. (2020), refiere que existe evidencia científica que sugiere que la práctica deportiva adecuadamente programada, podría influir positivamente sobre el desarrollo del bienestar psicológico en adolescentes. La mejora de la autoestima, que podría estar relacionada con las características específicas de estas actividades deportivas, se encuentra entre estos beneficios para la salud.

El ejercicio físico y deportivo tiene múltiples beneficios para la salud física, fisiológica y, especialmente, psicológica. En este sentido, existen estudios que muestran que los hallazgos relacionados con la salud mental son beneficiosos para la autoestima, lo que mejora el bienestar del practicante y está relacionado con quejas de salud y estados depresivos para los sedentarios. De manera directa existe una correlación entre la aceptación personal y el aumento de competencia percibida, lo que promueve el desarrollo de la autoestima (Fox & Corbin, 1989). Véase *tabla 1*.

**TABLA 1. IMPACTO DEL DEPORTE EN LA AUTOESTIMA.**

AUTOR	OBJETIVO	CONTEXTO	RESULTADOS
Moreno et al. (2008)	Comprobar los efectos de la edad, el género y la práctica físico-deportiva en el autoconcepto físico en estudiantes de 9 a 23 años.	2,332 alumnos entre los 9 y 23 años, 1,152 hombres y 1,180 mujeres. El análisis se realizó con base a la etapa educativa de los participantes.	Destaca como principal aportación que la práctica de alguna actividad física o deportiva es la que más predice la autoestima en particular y el autoconcepto físico, en general. Los varones los que presentan una mayor autoestima, imagen corporal, competencia y condición física.
Bou Sospedra et al., (2020)	Analizar la relación entre el tipo de deporte y el número de sesiones semanales con el nivel de autoestima en adolescentes.	266 adolescentes (13,09±0,3 años).	Un 4 % de los participantes presentó baja autoestima, con una prevalencia mayor entre las mujeres. Los hombres mostraron una mayor autoestima que las mujeres. Las mujeres que practicaban un deporte individual presentaban una mejor autoestima que las que no practicaban deporte. Las mujeres que realizaban al menos tres sesiones de entrenamiento a la semana presentaron una mejor autoestima comparadas con el grupo anterior.
Alcántar et al. (1998)	Encontrar alguna la relación entre rendimiento escolar y autoestima en adolescentes.	100 adolescentes de nivel preparatoria entre 15 y 20 años (50 hombres y 50 mujeres).	El grupo de rendimiento escolar alto muestra una mayor autoestima global y social. Los resultados indican que las mujeres presentan un rendimiento escolar significativamente más alto que los hombres.
Moral-García et al., (2021)	Estudiar las diferencias de la autoestima en función de la práctica deportiva, tipo de deporte, edad y sexo.	715 adolescentes, de entre 12 y 16 años (54.12% mujeres), clasificados en sedentarios, practicantes deportes individuales y practicantes deportes colectivos.	Los adolescentes que presentan una mejor condición física presentan mayor nivel de autoestima global. La influencia que ejerce la práctica de actividad física como actividad moduladora sobre la autoestima, siendo los sedentarios los que manifiestan menor autoestima global y mayor autoestima negativa. Los sujetos activos que practican deportes colectivos son los que tienen niveles más elevados de autoestima global y positiva. Los chicos tienen mayor autoestima global que las chicas.

Pastor et al., (2003)	Analizar las características diferenciales del autoconcepto y la autoestima por edad y por género durante la adolescencia media, que es el periodo de la adolescencia.	1.038 estudiantes de enseñanza secundaria, con una media de edad de 16.31 años.	El 50% de los chicos presentan puntuaciones iguales o superiores a 3 en Apariencia Física, mostrando por tanto una autovaloración bastante positiva en este dominio. En contraste, más de la mitad de las chicas se consideran poco atractivas físicamente, dado que presentan puntuaciones por debajo de la media teórica. La mayoría de los jóvenes se valoran positivamente y están contentos con su forma de ser. Las chicas presentan puntuaciones ligeramente más bajas que los chicos.
<b>Gaspar &amp; Alguacil (2022)</b>	Comprobar la influencia de la actividad físico deportiva en su rendimiento académico, su autoestima y su autoconcepto.	632 chicas adolescentes de la isla de Tenerife, pertenecientes a 68 centros educativos.	Los resultados confirman la influencia de la Actividad Física Deportiva (AFD) en las variables discutidas, incluida la relación entre los hábitos deportivos de los padres y madres y los de las hijas, la disminución de la práctica de AFD en la adolescencia frente a la infancia y la existencia de actividades que siguen marcadas por estereotipos de género. En todos los ámbitos analizados, los encuestados que practican AFD grupal mostraron valores más altos a comparación de los que practican AFD de forma individual.
D. Ahmed et al. (2014)	Explorar la autoestima entre deportistas de secundaria con respecto a su participación en actividades recreativas y de ocio tomando en cuenta las diferencias en el nivel de autoestima de ambos sexos.	250 atletas adolescentes (124 hombres y 126 mujeres) de nivel secundaria, sus edades oscilaban entre los 12 y 17 años.	Respalda que la actividad física deportiva mejora la autoestima. Menciona la importancia de una intervención adecuada por parte de los entrenadores. Se encontró que había una diferencia significativa en la puntuación media del hombre y nivel de autoestima femenina; donde los estudiantes varones mostró un nivel medio más alto. A partir de este hallazgo se deduce que las estudiantes no participan activamente en juegos y actividades deportivas y de ocio por voluntad propia.

Los estudios mostrados en la Tabla 1, muestran que en general los hombres presentan mayor autoestima que las mujeres (ej. Bou Sospedra et al. (2020), Gaspar & Alguacil (2022), Moral-García et al. (2021), Pastor et al. (2003)). Sin embargo, las mujeres que practicaban deportes en equipo presentaron mayor autoestima en comparación de las que practicaban deportes individuales (Bou Sospedra et al., 2020).

Si bien la práctica del deporte puede mejorar la autoestima en adolescentes, Morillo Hurtado et al. (2021), afirma que una adecuada planificación de actividades recreativas tomando la corresponsabilidad por parte de todos los implicados garantizará el desarrollo de ambientes de aprendizaje óptimos para lograr el éxito y cumplimiento de los objetivos planteados. D. Ahmed et al. (2014) enfatiza la importancia que tienen los entrenadores al ser los responsables de crear un ambiente de aprendizaje óptimo, teniendo en cuenta las características, gustos e intereses de los adolescentes para escoger las estrategias adecuadas para la práctica deportiva.

Moral-García et al. (2021) señala que los adolescentes con una mejor condición física tienen una mayor autoestima en general. La práctica de la actividad física tiene un impacto directo en la autoestima, ya que los adolescentes sedentarios tienen una menor autoestima general y una mayor autoestima negativa. De igual manera, refiere que los alumnos que participan en deportes colectivos tienen mayores niveles de autoestima global y positiva.

Por otro lado, en el ámbito escolar que es el rendimiento académico, en palabras de (Alcántar et al., 1998), las mujeres presentan mayor rendimiento que los hombres, lo cual demuestra una mayor autoestima global y social, lo cual se ve impactado en las

diferentes áreas sociales de desarrollo, sintiéndose así mismas con una competitividad relevante.

#### **2.3.4. Actualidad del Deporte Escolar**

El deporte escolar varía según el país, la región y las políticas educativas locales. Muchas escuelas tienen programas deportivos que permiten a los estudiantes participar en una variedad de deportes. Estos programas pueden incluir deportes populares como el fútbol, el básquetbol, el atletismo, la natación y el voleibol. Algunas escuelas también pueden ofrecer diferentes tipos de actividades físicas o deportes que no son tan comunes para satisfacer una variedad de intereses.

Las escuelas frecuentemente organizan eventos y competencias para representar a su institución a nivel local o regional. Por lo tanto, los equipos escolares pueden desarrollar un sentido de compañerismo y pertenencia. Estas competencias dan a los estudiantes la oportunidad de demostrar sus habilidades deportivas y participar en una competencia que se pretende sea saludable.

En muchos países incluyendo a México, la educación física sigue siendo una parte importante del currículo escolar. Los estudiantes tienen la oportunidad de aprender y practicar una variedad de habilidades deportivas, mejorar su condición física general y comprender el valor de la actividad física para la salud y el bienestar.

La promoción de la inclusión en los deportes escolares ha recibido un mayor enfoque en los últimos años. Las escuelas se esfuerzan por garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar, independientemente de su nivel de condición física o habilidad física. Se están tomando medidas para adaptar los

deportes y las actividades físicas a las necesidades de los estudiantes con discapacidades o limitaciones.

Además del fomento deportivo, el gobierno y la educación están poniendo más énfasis en la importancia de la actividad física regular, la salud y el bienestar en el deporte escolar. Las escuelas están adoptando un enfoque integral en la educación, lo que incluye enseñar a los estudiantes sobre nutrición, prevención de lesiones y el valor del ejercicio para la salud mental y emocional.

### 2.3.5. Constructivismo ligado a la propuesta del Deporte Escolar

Pérez (2005) menciona que el constructivismo es una perspectiva epistemológica que se centra en el aprendizaje activo y significativo, donde los estudiantes construyen significados e interactúan con su entorno para construir su propio conocimiento, “el constructivismo intenta explicar y comprender la naturaleza del conocimiento, cómo se genera y cómo cambia”. Algunos de los principales representantes del constructivismo en la educación se presentan en la siguiente tabla:

<b>TABLA 2. PRINCIPALES REPRESENTANTES DEL CONSTRUCTIVISMO.</b>		
<b>Jean Piaget (1896-1980)</b>	<b>Jerome Bruner (1915-2016)</b>	<b>Lev Vygotsky (1896-1934)</b>
Psicólogo suizo conocido por su teoría del desarrollo cognitivo, que destaca la importancia de que las personas construyen activamente su conocimiento a través de las interacciones con su entorno.	Psicólogo estadounidense que, a través de su teoría del aprendizaje por descubrimiento, contribuyó al constructivismo. Enfatiza la importancia de la resolución de problemas y la exploración en el desarrollo cognitivo.	Psicólogo bielorruso cuya teoría del constructivismo social enfatiza la importancia del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimiento.

Castejón et al. (2010) menciona que el constructivismo social de Lev Vygotsky se centra en cómo el entorno social y cultural afecta el desarrollo cognitivo. Siguiendo en palabras del autor, señala que aprendizaje, según Vygotsky, ocurre a través de la interacción activa con el entorno y con otras personas, y este proceso es esencial para la construcción del conocimiento y la adquisición de habilidades. Su teoría enfatiza la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde las personas pueden alcanzar un mayor nivel de competencia con la guía y el apoyo de otros más calificados. El andamiaje, una práctica clave del constructivismo de Vygotsky, implica brindar apoyo estructurado y temporal para que las personas desarrollen habilidades y conocimientos que van más allá de sus habilidades actuales.

El constructivismo de Vygotsky centra el apoyo social y la interacción positiva, estos dos factores están relacionados al tener un gran impacto en el desarrollo de la autoestima (San Martín & Barra, 2013). Los individuos experimentan el logro y la superación de desafíos con el respaldo de otros en un entorno donde se fomenta el aprendizaje guiado y la colaboración. Dado que las personas desarrollan una percepción más positiva de sus habilidades y logros, este proceso de interacción social y apoyo mutuo puede aumentar la confianza en sí mismos y la autoestima (Flores et al., 2016). La retroalimentación constructiva y el reconocimiento de los demás también aumentan la autoestima al validar los esfuerzos y el progreso de uno mismo (Moreno, T. 2021).

El constructivismo puede tener un impacto en la forma en que se aborda la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades deportivas en el contexto del deporte escolar ya que enfatiza la importancia de la experiencia directa y la interacción con el entorno, en contraste con la enseñanza tradicional del deporte. Esto significa que el deporte

escolar brinda a los estudiantes oportunidades para experimentar los conceptos y habilidades y participar activamente en actividades deportivas. Este enfoque fomenta la exploración y el descubrimiento a través de la acción y la práctica en lugar de simplemente explicar teorías o técnicas.

Según Castejón et al. (2010) en el constructivismo, los estudiantes no son receptores pasivos de conocimiento, sino que son constructores activos de su propio conocimiento. En el deporte escolar, esto puede implicar que los estudiantes participen en la resolución de problemas y en la toma de decisiones relacionadas con el juego o la práctica deportiva. Se les anima a reflexionar sobre su desempeño, identificar áreas de mejora y buscar soluciones creativas.

El constructivismo enfatiza la importancia del aprendizaje social y colaborativo, en el que los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Esto se puede ver en los deportes escolares que fomentan el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la colaboración entre los estudiantes. Se pueden realizar actividades en las que los estudiantes tengan que trabajar juntos para lograr un objetivo común, lo que promueve la construcción conjunta de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales (Castejón et al., 2010).

En cuanto a la evaluación se considera una parte crucial del proceso de aprendizaje, se pueden utilizar estrategias de evaluación formativa en el deporte escolar, donde los estudiantes reciben retroalimentación constante y específica sobre su desempeño. Esto les permite identificar sus fortalezas y debilidades, reflexionar sobre su progreso y modificar su enfoque de aprendizaje.

El constructivismo en el deporte escolar implica un enfoque centrado en el estudiante donde se fomenta la participación activa de los alumnos, el aprendizaje experiencial,

la colaboración entre ellos y la construcción activa de conocimiento. Esto ayudará a fomentar un aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los adolescentes en el ámbito deportivo.

Como se dijo anteriormente Vygotsky refiere la ZDP se centra en la idea de que las interacciones sociales y culturales influyen en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, la práctica individual es la distancia entre lo que una persona puede hacer sola y lo que puede hacer con la ayuda de otros más capaces. Con base en ello en el ámbito del deporte escolar los entrenadores y compañeros de equipo pueden ayudar a los deportistas a desarrollar habilidades y competencias que van más allá de sus habilidades actuales. Al experimentar el progreso y los logros con la ayuda y el apoyo de otros, esto puede tener un impacto positivo en la autoestima del deportista.

Vygotsky destaca la importancia de la interacción entre pares y el aprendizaje colaborativo en el proceso de construcción del conocimiento. El trabajo en equipo y la colaboración con compañeros de equipo en el deporte pueden mejorar la autoestima al brindar oportunidades para que los demás sean reconocidos y valorados.

Según la teoría de Vygotsky, el apoyo social y el modelado tienen un impacto significativo en el desarrollo y el aprendizaje. Los atletas pueden beneficiarse del comportamiento y las habilidades de sus entrenadores y compañeros de equipo. El apoyo social que reciben los deportistas de sus entrenadores y compañeros puede ayudarlos a fortalecer su autoestima al sentirse valorado y respaldado durante su progreso deportivo.

Las características básicas del constructivismo aplicadas al deporte en líneas de Pérez (2005), refieren al aprendiz como un agente activo, responsable de la

construcción de sus conocimientos, ya que dependerá fundamentalmente de sus procesos mentales. Los procesos sociales e interactivos, tendrán un papel fundamental en el que permitirán que el alumno se apropie de los recursos necesarios para el aprendizaje. En el caso de la enseñanza en contextos formales, esa relación está definida y organizada fundamentalmente por el profesor (Castejón et al., 2010).

En el deporte, la construcción del conocimiento depende en gran medida de las intenciones, los objetivos, los intereses de la escuela y los logros deportivos, lo que determina en gran medida las posibilidades de construcción del conocimiento. En otras palabras, el contexto es lo que los participantes tejen juntos en la práctica deportiva.

Dentro de las aproximaciones que se han realizado del constructivismo al deporte, surgió a principios de la década de los ochenta el modelo de enseñanza, Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1986), convirtiéndose en una innovación en la educación física ya que el interés por resolver problemas prácticos de la enseñanza de juegos deportivos, fue el impulsor de su origen. Autores como Griffin et al. (2005), refieren que es una aproximación centrada entre juego y estudiante donde se unen fuertemente las ideas constructivistas del aprendizaje.

Castejón et al. (2010), describe una sesión de iniciación deportiva como una perspectiva constructivista ideal sobre la enseñanza y el aprendizaje, debido al proceso de interacción que sucede entre el profesor y los alumnos y entre los propios participantes, llevando un contenido de aprendizaje propuesto por el profesor. En este ejemplo, el autor hace referencia que la sesión no lleva un guion o una serie de pasos que se deban llevar al pie de la letra, ya que, a pesar de haber realizado una planificación docente intacta, muchas de las situaciones se crean sobre la marcha.

Dentro de la evidencia que aplica el constructivista Castejón et al., (2010) al deporte, expresa que en la actualidad la mayoría de modelos de enseñanza del entrenamiento deportivo se basan en teorías de aprendizaje asociativas, siendo estas insuficientes ya que el jugador debe adquirir una serie de habilidades de manera descontextualizada. Por otro lado, señala que una concepción constructivista requiere una serie de mecanismos que se producen en el aprendizaje de los deportes de equipo, los cuales poseen características propias que resultan en la adquisición de numerosas habilidades en las que además de un dominio motriz, se requiere la capacidad de saber cuándo y dónde utilizarlas.

Ruiz (2021) realizó un estudio relacionado con el constructivismo y la natación, con la intención de identificar la contribución de esta teoría de aprendizaje en la renovación de la pedagogía de este deporte, comparándolo con investigaciones previas que se han realizado en deportes en conjunto en los que se han demostrado resultados favorables. El estudio coincide con la intervención del entrenador en la formación de nuevos conocimientos facilitando experiencias específicas, así como fomentar el aprendizaje con base a este tipo de vivencias.

### **2.3.6 Metodología didáctica constructivista.**

Diversos autores se refieren a la metodología didáctica como la manera de enseñar que utiliza un docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se puede definir como un conjunto de estrategias de enseñanza con base científica que el docente propone para que los estudiantes adquieran determinados aprendizajes (Fortea Bagán, 2019). Siguiendo esta logística, una estrategia de enseñanza es la pauta de intervención que el profesor decide, la cual puede contener tareas, procedimientos, técnicas, entre otros.

Además de la integración de los elementos principales que se ligan a la propuesta de intervención en el deporte escolar, la metodología didáctica constructivista que se implementará se describe a continuación:

*Aprendizaje basado en problemas.* Se proponen problemas del mundo real que los estudiantes deben resolver. Este método desarrolla el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas (Escribano & Del Valle, 2008).

*Aprendizaje cooperativo.* Los alumnos deberán trabajar juntos para lograr un objetivo en común. Se promueve la interacción social y el aprendizaje colaborativo (Prince, 2004).

*Juegos y simulaciones.* El docente propone juegos educativos y simulaciones para recrear situaciones reales de la vida cotidiana. Es aquí donde se facilita el aprendizaje experiencial y la aplicación práctica de conocimientos previos para generar nuevos aprendizajes, lo que resulta en un aprendizaje significativo (Martin & Prieto, 2014).

*Actividades alternativas.* Son actividades que, a lo largo de la práctica docente, se ha observado una respuesta positiva en cuanto a la participación de los alumnos, así como de la sensibilización que se ha logrado al impartir contenidos referentes a la reflexión y empatía con la sociedad.

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

De acuerdo con la Encuesta Nacional de los Hogares (ENPH), en 2017 el 11.7% de los integrantes de una familia de entre 12 y 18 años de edad, presenta sentimientos de depresión semanalmente. Una baja autoestima está comúnmente asociada a cuadros de depresión los cuales podrían conducir hacia la práctica de conductas de riesgo o finalmente el suicidio (Casullo, 2005). Los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en la encuesta del 2020, las estadísticas de mortalidad por suicidio en el grupo de 10 a 17 años arrojaron resultados de 5.2 para varones y 3.6 para mujeres por cada 100,000 habitantes.

Diversos estudios indican que la familia desarrolla en sus pares la autoestima al ser el primer entorno en el que un individuo convive, muchas de las veces de manera inconsciente, pero siempre encaminada en crear una noción positiva de sí mismo. Dicha información refiere que, al tener una autoestima positiva, trae consigo múltiples beneficios para la vida cotidiana como la fortaleza para afrontar adversidades, motivación, y resiliencia, los cuales estarán presentes a lo largo del crecimiento de los infantes.

La adolescencia representa una etapa en el desarrollo de los niños y niñas, en el que surgen cambios significativos que podrían resultar abrumadores debido a las transformaciones motrices, físicas y mentales que presentan. Comenzar una independencia de los padres, pero al mismo tiempo ser dependientes de ellos, representa una inclusión a nuevos círculos sociales como los amigos y los compañeros de escuela, los cuales poco a poco tendrán mayor peso en la toma de decisiones como en la autoestima propia.

Teniendo esta información como base, surge la iniciativa para elaborar estrategias multidisciplinarias que atiendan las necesidades que presenta esta población, principalmente en el desarrollo de la autoestima. En el ámbito de la educación física y el deporte, se propone implementar el deporte escolar por las características que lo definen al ser un tipo de deporte incluyente, libre de competición y favorecedor del desarrollo de habilidades sociales.

La Comisión Nacional del Deporte (CONADE) refiere que en el deporte escolar las experiencias de derrota y victoria son herramientas útiles para desarrollar la autoestima y el respeto por las demás personas (CONADE, 2008). Por lo anterior, se pretende utilizar el Deporte Escolar como estrategia didáctica principal para coadyuvar al desarrollo de la autoestima en los adolescentes, utilizando como instrumento de evaluación la Prueba de Autoestima de Caso & Hernández-Guzmán (2001), validación en población mexicana.

Con la intención de complementar la enseñanza-aprendizaje tradicional del deporte escolar, la presente propuesta pedagógica plantea diversas estrategias basadas en la metodología constructivista generalmente en la parte inicial de las sesiones, las cuales beneficiarán al desarrollo de la autoestima en los adolescentes.

#### **4. JUSTIFICACIÓN**

La elaboración de este proyecto surge ante los conflictos relacionados con la autoestima en los adolescentes, se pretende impactar en el desarrollo de la misma teniendo como resultado el aumento de la autoestima, así como los beneficios que trae consigo los cuales aumentan la calidad de vida de las personas al saberse competentes, integrados, exitosos, respetados, entre otros.

En la actualidad uno de los contextos en los que los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo es la escuela, en la cual se abordan diferentes asignaturas necesarias para su educación y desarrollo, entre ellas la educación física; esta asignatura requiere mayor interacción social e impacta de manera multidisciplinaria en diferentes ámbitos dentro los que se abordan aspectos psicológicos como la autoestima.

Por lo anterior, se decidió aplicar la propuesta en la escuela ya que es un ambiente que reúne las características necesarias para utilizar el deporte escolar en donde no solo será importante la metodología del trabajo, si no que será fundamental un acompañamiento adecuado por parte del profesor en el que se dé prioridad a la orientación afectiva, favoreciendo la socialización, así como la creación de ambientes óptimos de aprendizaje.

Además de las funciones que desempeñan los docentes de educación física tales como el desarrollo de habilidades motrices básicas, evaluación de capacidades condicionales, enseñanza de contenidos mediante el juego y el movimiento, los profesores y profesoras tienen un papel de suma importancia en el desarrollo pleno de los estudiantes al impactar de manera directa en la autoestima mediante una actividad, un gesto o una retroalimentación.

Esta importancia a pesar de que ha estado presente con el pasar de los años en los distintos ámbitos de la docencia, en la actualidad ha tenido una especial atención al identificar el enorme potencial que se tiene en las aportaciones que se agregan a la educación integral de los niños, niñas y adolescentes. Es por ello que elegir las estrategias, materiales, dinámicas adecuadas, serán clave para alcanzar los objetivos que cada docente integre en su planificación didáctica.

Para los fines que se pretenden en este trabajo, será la enseñanza del deporte escolar bajo un enfoque constructivista la estrategia de investigación adecuada para los propósitos que se plantean. Debido a las características que definen al deporte escolar, se pretende desarrollar la autoestima mediante actividades diversas que los adolescentes pondrán en práctica durante la intervención pedagógica, coadyubando a generar un estado de bienestar físico y mental.

## **5. OBJETIVO GENERAL**

Implementar el deporte escolar mediante propuestas pedagógicas bajo el enfoque del constructivismo para favorecer el desarrollo de la autoestima en adolescentes de nivel secundaria.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Medir de manera inicial la autoestima de los adolescentes mediante la prueba de Caso & Hernández-Guzmán (2001).
- Diseñar una serie de estrategias didácticas basadas en el constructivismo e implementarlas en la metodología de enseñanza del deporte escolar.
- Guiar la propuesta a favor de generar ambientes de aprendizaje óptimos, donde los estudiantes sean los protagonistas del proceso.
- Determinar algunos de los factores de interacción contextual que coadyuvan al desarrollo de la autoestima en los adolescentes.
- Valorar el impacto de los aspectos constructivistas en el Deporte Escolar en la autoestima de los adolescentes.

## **6. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **Tipo de proyecto**

Investigación-acción (IA). En este diseño hay encuentro entre teoría y práctica formativa (Blández, 2010), al ser una propuesta didáctica en la que se integran actividades de iniciación deportiva en el entorno escolar.

Rodríguez R. (1991), define la IA como un modelo de investigación que abarca todo el ámbito cualitativo en donde se observa y estudia, reflexiva y participativamente, alguna situación social. Los componentes de la IA son la planificación, actuación, observación y la reflexión, acciones que invitan a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica, proponiendo una serie de cambios con el objetivo de mejorarla (Blández, 2010).

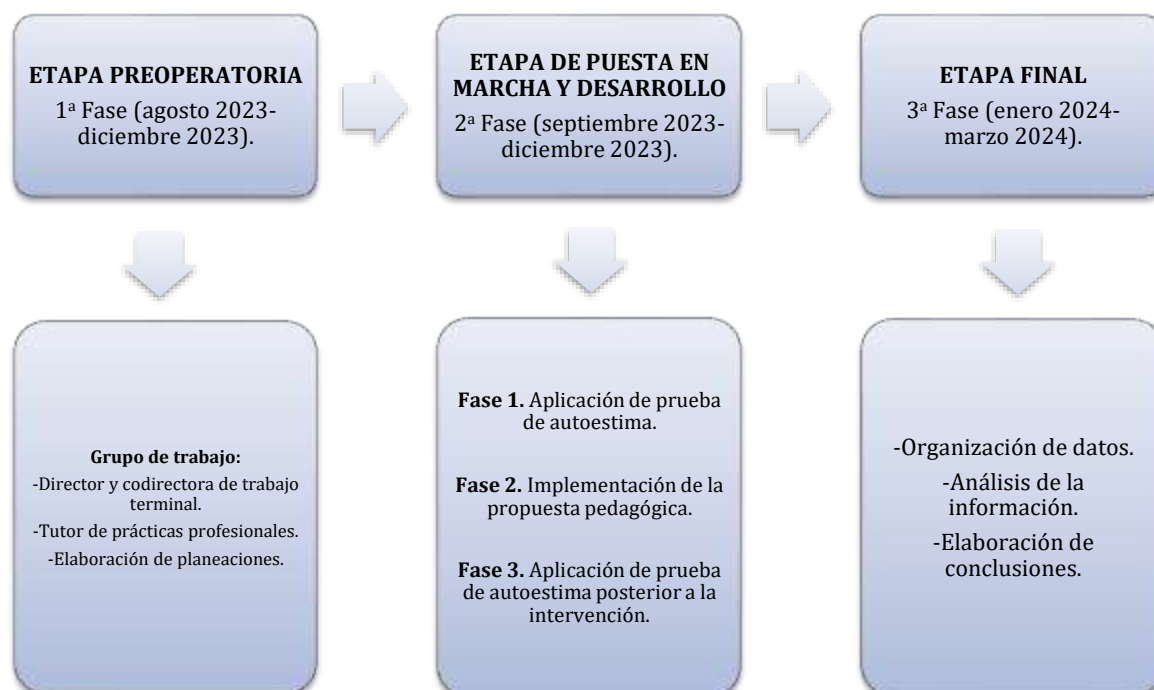
### **Muestra**

En una escuela pública de jornada ampliada, la cual imparte clubes de diferentes ámbitos en el horario extendido, 40 alumnos inscritos por voluntad propia en el club básquetbol. Por cuestiones de organización interna se asignaron 20 alumnos por cada docente, ninguno con experiencia en el ámbito deportivo.

Se trabajó como auxiliar con un profesor titular en un grupo clase asignado, al que se le denominará Grupo de Intervención (GI), de 19 estudiantes de primero y segundo grado de secundaria, con edades entre 12 y 14 años, en el que todos eran varones. Mientras que los dos profesores restantes estuvieron a cargo del segundo grupo, al que se le denominará Grupo de Comparación (GC), el cual estaba conformado por 2 mujeres y 19 hombres, con edades entre los 12 y 15 años, en su mayoría estudiantes de segundo y tercer grado.

## Etapas del proceso de investigación

En el siguiente gráfico, se presentan las etapas por las que se compone el proyecto, en cada una se detallan las acciones realizadas, así como la temporalidad que se asignó durante todo el proceso de investigación.



## Instrumento

En este trabajo se utilizó la prueba de autoestima Caso & Hernández-Guzmán, (2001), validada en población mexicana. Esta prueba es de auto aplicación y está conformada por tres factores, los cuales son: Cognición positiva, Conducta y Cognición negativa. Se conforma por 21 ítems que se responden con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, donde siempre sería la respuesta más alta con un valor de 5 puntos, usualmente con 4 puntos, algunas veces con 3 puntos, rara vez con 2 puntos y nunca con 1 punto.

## **7. PROCEDIMIENTO**

### **Validez externa**

Mediante la asignatura de Estancia Profesional perteneciente al programa de maestría, se tuvo un primer acercamiento con la Escuela Secundaria #16 en la que se presentó el proyecto de investigación con los directivos de la institución. Días después se obtuvo una respuesta favorable, aceptando la oportunidad de poner en práctica las propuestas enfocadas en la asignatura de Educación Física.

La primera semana fue de organización para la escuela, ya que, al ser de jornada extendida, los estudiantes eligen uno de los talleres que se implementan terminando sus clases ordinarias. Entre los talleres que se ofertaban para los adolescentes, se encontraban varios enfocados en el ámbito deportivo, como volibol, fútbol, handball y básquetbol, siendo este último el asignado para aplicar el proyecto de investigación por la experiencia previa que se tenía en este deporte en específico.

El club estaba programado dos días a la semana con 3 horas de práctica en cada clase. Semanalmente daba un total de 6 horas, lo que resultó en 96 horas de intervención con los adolescentes.

Los espacios a trabajar eran dos canchas de básquetbol con medidas oficiales, 15 balones en buenas condiciones y una zona de gradas asignada para los descansos de exposición al sol, hidratación, retroalimentación, entre otros.

Posteriormente se aplicó el instrumento de evaluación a los dos grupos (grupo de intervención y grupo de comparación), en un salón de clases con apoyo de los tres docentes titulares del club. Inicialmente se les explicó a los estudiantes que sería

de manera voluntaria y anónima, así como la estructura del cuestionario el cual responderíamos todos al mismo tiempo, leyendo en voz alta la pregunta para avanzar grupalmente en el término del mismo. Se pidió que respondieran de manera honesta cada reactivo, y de tener dudas, levantarían la mano para recibir orientación individual. A cada cuestionario se asignó un código de identificación con fines de control.

Como parte de las actividades iniciales, se observó la forma de trabajo de los docentes de la escuela, así como los aspectos generales como espacios, tiempos, estrategias utilizadas, materiales, tiempos de hidratación, medidas de seguridad, ubicación de zona de menor riesgo durante las sesiones, así como la ubicación del área de enfermería, brigadas escolares, entre otros aspectos de gestión escolar.

En compañía del docente titular, se comenzó la implementación de las sesiones planeadas para el proyecto con el grupo de intervención participando en la primera mitad del tiempo asignado al club de básquetbol, estando frente a grupo un tiempo promedio de 90 minutos por sesión. Posteriormente, los estudiantes continuaban con actividades dirigidas por el profesor titular, las cuales enfocaba en el proceso enseñanza aprendizaje del básquetbol.

El trabajo con este grupo se caracterizó por implementar algunos aspectos del constructivismo como poner a los estudiantes en el centro de atención del proceso enseñanza-aprendizaje, además como parte fundamental de la planeación, las actividades fueron pensadas tomando en cuenta la creación de ambientes óptimos, acompañamiento del docente, apoyo estructurado y temporal, aprendizaje guiado y la colaboración, interacción activa con el entorno y con otras

personas, superación de desafíos, entre otros que se desprenden de la teoría de Vygotsky (1934), y aportes de autores como Escribano & Del Valle (2008), Prince (2004), Martín & Prieto (2014). Ver anexo 1 y en su forma sintética en *Tabla 3*.

La estructura de las sesiones iniciales, consistía en proponer actividades de integración en las que los alumnos se conocieran, ya que un número importante de ellos eran de primer grado. Al pasar lista, a los adolescentes que tenían dos nombres se les preguntó con cuál se sentían más cómodos para llamarlos, con el objetivo de conocer sus gustos. En el transcurso de los días se hizo especial énfasis en que los estudiantes se aprendieran los nombres de todos los integrantes del club, evitando apodos o sobrenombres.

Tomando en cuenta las características que se observaron del grupo, se pusieron en marcha actividades de juego dirigido en las que se pretendía conocer los intereses de los estudiantes de una manera dinámica consolidando la integración y homogeneización del grupo. Esta clasificación de actividades permite comenzar a identificar a los alumnos que participan en menor medida, a los que les cuesta un poco de trabajo socializar, así como a los que tienen facilidad por entablar relaciones interpersonales con sus demás compañeros.

Para continuar con la propuesta de intervención, se tomaron algunos aspectos básicos del básquetbol para integrarlos en juegos modificados que favorecieran su práctica al eliminar la competitividad, creando las condiciones adecuadas para lograr la ejecución de dichas habilidades básicas del básquetbol de una forma lúdica, tomando el juego como base la estrategia fundamental del aprendizaje.

Posteriormente, se integró al proyecto el juego cooperativo por las características que lo conforman, con la intencionalidad de concretar la unión del grupo en actividades que requirieran un trabajo en equipo con el objetivo de lograr una meta en común, fomentar el compañerismo, promover la sana convivencia, favorecer la creación de canales de comunicación, construcción de relaciones interpersonales, aumento de seguridad en sí mismos, entre otros.

Las actividades alternativas pretenden ser dinámicas que se puedan aplicar en cualquier fase al reunir características particulares del proyecto, en dichas propuestas se podrá observar el uso de materiales diversos, juegos basados en las temáticas actuales relacionadas con los adolescentes, así como la habilitación de otros espacios diferentes a un patio o cancha, tales como un aula, sala de usos múltiples o incluso una biblioteca.

Al finalizar la sesión, además de guiar un estiramiento adecuado con ejercicios de respiración para la vuelta a la calma, se hacía una reflexión general acerca de los objetivos que se tenían con las actividades. En el momento de reflexión se invitaba a los adolescentes a participar expresando sus opiniones, inquietudes, gustos, disgustos, guiando el intercambio de ideas en favor de las temáticas que se trabajaban con las propuestas.

Lo antes mencionado se sintetiza en la siguiente tabla, pretendiendo ser un elemento gráfico de la propuesta de intervención.

<b>TABLA 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN COMO MEDIO DESARROLLADOR DE LA AUTOESTIMA EN EL DEPORTE ESCOLAR.</b>							
<b>MES 1</b>	<b>MES 2</b>	<b>MES 3</b>	<b>MES 4</b>	<b>METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA</b>	<b>ESTRATEGIA DIDÁCTICA</b>	<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>ASPECTOS CONSTRUCTIVISTAS</b>
				Aprendizaje social y colaborativo	Actividades de integración	Guiar la propuesta a favor de generar ambientes de aprendizaje que beneficien el desarrollo de la autoestima.	-Fomentar la empatía y el respeto para escuchar a sus compañeros.  -Balancear la integración de los grupos dependiendo de la participación.
				Juegos y simulaciones	Juego dirigido	Aprovechar los elementos existentes en las actividades a favor de la integración de los estudiantes considerando gusto e intereses.	-Proponer variantes que involucren la participación de todos.
				Aprendizaje basado en problemas	Juego modificado	Utilizar actividades comunes del deporte escolar como base de juegos que permitan la interacción y participación activa.	-Fomentar la participación y la convivencia alcanzando un objetivo en común.
				Aprendizaje cooperativo	Juego cooperativo	Garantizar la participación colaborativa en las actividades las cuales representen bienestar en los integrantes al igual que en el contexto deportivo.	-Detectar los estudiantes que tengan baja participación.  -Alentar a los estudiantes con frases reconociendo sus logros.
				Actividades alternativas	Juegos sensoriales	Orientar la aplicación y utilidad de los contenidos, implementando un acompañamiento reflexivo con énfasis en la autoestima.	-Reflexionar sobre su desempeño, identificar áreas de mejora y buscar soluciones creativas.

En cuanto al grupo de comparación, se concentraba en un espacio aparte de la unidad deportiva a la que se trasladaba la escuela, teniendo también dos canchas de básquetbol al aire libre para ellos. Los alumnos en ocasiones trabajaban con un solo profesor, y en otras con ambos profesores con actividades repartidas, mientras un docente proponía la adecuación morfofuncional al inicio, el segundo docente dirigía al grupo.

En ciertas ocasiones cuando alguno de los docentes no asistía, se observaba una metodología autónoma en la que los mismos estudiantes proponían los ejercicios a realizar en el calentamiento y posteriormente, ellos mismos se organizaban en equipos para llevar a cabo partidos de carácter lúdico entre pares. En esas ocasiones, el docente permanecía en el área supervisando la sesión.

Con respecto al tiempo de las sesiones, el grupo de comparación contaba de igual manera con 3 horas de actividad, donde en promedio solo se tenía un tiempo efectivo de entre 1 hora y 1 hora 30 minutos, tomando en cuenta el calentamiento, las actividades dirigidas por los docentes y las actividades organizadas por los estudiantes.

Al inicio del ciclo escolar se llegó a observar acompañamiento de los docentes al dirigir y proponer las actividades, sin embargo, conforme las sesiones fueron avanzando se apreció una disminución en la participación de los docentes con los estudiantes, lo que resultaba en una menor asistencia por parte de los estudiantes. En estas ocasiones el docente solo permanecía en el área, los adolescentes que deseaban participar organizaban partidos entre ellos y los que no, permanecían en el área de sombra ajenos a cualquier situación que implicara deporte escolar.

### *Fiabilidad de la intervención*

Durante el proceso de intervención se aplicó una guía de observación mensual basada en la evaluación de Blázquez (2006) el cual, señala la importancia de valorar la eficacia del sistema de enseñanza. El diseño de la guía de observación aplicada fue elaboración propia, donde los elementos designados en el instrumento, ofrecen un momento de reflexión en cuanto a los métodos de enseñanza utilizados, las condiciones de trabajo y el proceso de enseñanza aprendizaje aplicado. Véase Anexo 2.

### *Análisis de los datos*

Para el análisis de los datos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics Versión 23, se realizaron pruebas de Fiabilidad, Normalidad de la Distribución, Estadísticos Descriptivos y Comparaciones con pruebas no paramétricas. La fiabilidad de la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso & Hernández-Guzmán (2001), se calculó por medio del análisis de la consistencia interna, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual debe interpretarse como un indicador de la consistencia interna de los ítems, ya que se calcula a partir de la covarianza entre ellos.

### *Resultados*

En un primer momento se probó la fiabilidad de la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso & Hernández-Guzmán (2001), tanto en el primer momento (pre-test), como en el segundo momento (post-test) en ambos grupos (GI y GC). En dicho procedimiento, se analizó cada factor tomando en cuenta la agrupación de los ítems que conforman dicha prueba.

<b>TABLA 4. FACTORES QUE CONFORMAN LA PRUEBA DE AUTOESTIMA PARA ADOLESCENTES.</b>		
<b>Factor 1</b>	Cognición positiva	Ítems: 1, 4, 6, 8, 11, 14, 17, 20
<b>Factor 2</b>	Conducta	Ítems: 2, 5, 9, 10, 12, 13, 15
<b>Factor 3</b>	Cognición negativa	Ítems: 3, 7, 16, 18, 19, 21

La consistencia interna del instrumento a partir de los valores Alfa de Cronbach, se encontró por debajo del punto de corte de .70 en uno de los factores de la prueba de autoestima (F2), por lo que se dejó fuera de los análisis posteriores. Contrariamente el Factor 1 y el Factor 3 arrojaron una fiabilidad por encima del punto de corte de .70 tanto en el grupo de intervención (GI), como en el grupo de comparación (GC), siendo estos los dos factores a analizar.

**TABLA 5. ANÁLISIS DE FIABILIDAD**

<b>PRE-TEST</b>			
<b>GRUPO</b>	<b>F1. Cognición positiva</b>	<b>F2. Conducta</b>	<b>F3. Cognición negativa</b>
<b>GI</b>	.769	<.60	.685
<b>GC</b>	.609	<.60	.764
<b>POST-TEST</b>			
<b>GI</b>	.791	<.60	.816
<b>GC</b>	.860	<.60	.753

Las características de los ítems en ambos tiempos de ambos grupos, fueron analizadas comprobando si el alfa del factor o subescala aumentaba con la eliminación de alguno de ellos, y analizando la correlación corregida ítem-total, esto es el coeficiente de correlación de Pearson entre la puntuación en el ítem y la suma de las puntuaciones en los ítems restantes (índice de homogeneidad corregido). En ningún caso, la eliminación de algún ítem suponía una mejora en la fiabilidad del F2.

Respecto a las correlaciones de los ítems con la puntuación total del F1, la correlación más elevada en pre-test de GI fue la del ítem 14 ( $r=.816$ ), y en GC el ítem 20 ( $r=.536$ ). En F3 ítem 3  $r=.788$  para GI, para GC el 7  $r=.645$ . En cuanto al post-test la correlación de los de F1 en GI fue el ítem 14 ( $r=.811$ ), en GC fue el ítem 1 ( $r=.786$ ), mientras que en F3 en GI fue el ítem 19 ( $r=.769$ ) y en GC fue el ítem 16 ( $r=.811$ ).

En cuanto a la normalidad de los datos con la prueba Shapiro-Wilk en el pre-test para GI se obtuvo un resultado de .953 en F1 y .900 en F3 (sig.  $<0.05$ ), lo cual demuestra que los datos no siguen una distribución normal. Con respecto al GC el valor se encuentra en .919 en F1 y .926 en F3 (sig.  $<0.05$ ), apreciando en ambos gráficos una carga hacia la derecha en el histograma al no presentar una distribución normal. Para el post-test de ambos factores, los datos tampoco siguieron una distribución normal, Véase *tabla 6*.

Con respecto a los estadísticos descriptivos, para el pre-test la media del Factor Cognición Positiva de GI es de 3.828 (DT=0.732) mientras que en GC es de 4.148 (DT=0.545), lo que indica que la Cognición Positiva está ligeramente por encima del promedio según la escala de respuesta del instrumento en ambos grupos. En el post-test, no se observan elementos en ninguno de los dos grupos, que muestren una relevancia en cuanto al aumento de este factor, sin embargo, hay un decremento en GC indicando una media de 3.886 (DT=.797).

Lo que respecta al Factor Cognición Negativa en pre-test, arroja una media en GI de 2.008 (DT=0.796), y en GC 1.968 (DT=.753), contemplando que están por debajo de la media, lo cual es favorable ya que son reactivos referentes a afirmaciones negativas. Referente al post-test en GI y GC, no se encuentra un aumento o disminución significativa, lo cual indica que los estudiantes cuentan con una buena

autoestima debido a que tienen más cognición positiva en comparación de la cognición negativa.

**TABLA 6. ANÁLISIS DE NORMALIDAD Y DESCRIPTIVOS.**

GRUPO	F1. COGNICIÓN POSITIVA			
	NORMALIDAD		DESCRIPTIVOS	
	PRE	POST	PRE	POST
GI	.953	.921	3.828	3.921
GC	.919	.938	4.148	3.886
	F3. COGNICIÓN NEGATIVA			
GI	.900	.904	2.008	2.166
GC	.926	.906	1.968	1.944

Para realizar el análisis de comparaciones entre GI y GC en el pre-test, y entre los mismos en el post-test, se efectuó la prueba U de Mann-Whitney, donde en el pre-test de F1, GC tiene un rango promedio ligeramente mayor (23.43) que GI (17.26), con un valor de  $U=138$ , sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas ( $p=.094$ ) en la percepción de sí mismos entre los dos grupos previo a la intervención. Mientras que en F3 ambos grupos la diferencias son aún menos considerables GC (20.10) y GI (20.95), con un valor de  $U=191$  ( $p=.817$ ).

Después de la intervención en el post-test de F1, GI tiene un rango promedio mayor (20.53) comparado con GC (20.48), con un valor de  $U=199$ , lo que indica que, aunque se observe un aumento en GI, no hay una diferencia estadísticamente significativa en la percepción de sí mismos entre los dos grupos posterior a la intervención ( $p=.989$ ). Con respecto a F3, no existen aumentos favorables teniendo GI (21.11) y GC (19.95), con un valor  $U=188$  ( $p=.754$ ). Véase *tabla 7*.

**TABLA 7. PRUEBA U DE MANN-WHITNEY**

	GRUPO	PRE-TEST			POST-TEST		
		RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS	Z	RANGO PROM	SUMA DE RANGOS	Z
<b>F1.</b> COGNICIÓN POSITIVA	GI	17.26	328	-1.675	20.53	390	-
	GC	23.43	492		20.48	430	
<b>F3.</b> COGNICIÓN NEGATIVA	GI	20.95	398	-.231	21.11	401	-
	GC	20.10	422		19.95	419	

Para el análisis de pruebas repetidas intra-grupo se aplicó la Prueba de Wilcoxon para ambos grupos. En el F1 Cognición Positiva, en GI el rango promedio aumentó ligeramente de 7.28 (pre-test) a 9.08 (post-test), sin embargo, no hay una diferencia estadísticamente significativa, el valor  $p=.754$  correspondiente sería mayor que el nivel de significancia común (0.05), confirmando así la falta de significancia. Con respecto a GC el rango promedio del grupo aumentó de 6.72 (pre-test) a 12.95 (post-test), indicando nuevamente que la diferencia no es estadísticamente significativa ( $p=.164$ ).

**TABLA 8. PRUEBA DE WILCOXON.**

	GRUPO	TEST	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS	Z
<b>F1.</b> <b>COGNICIÓN POSITIVA</b>	GI	PRE	7.28	65.50	-.313
		POST	9.08	54.50	
	GC	PRE	6.72	60.50	-1.393
		POST	12.95	129.50	

Correspondiente a F3. Cognición Negativa, en GI hubo un decremento de 6.10 (pre-test) a 3.63 (post-test)  $p=.341$ , lo que significa que las percepciones relacionadas con negatividad, disminuyó, mientras que en GC la diferencia es nula. Aunque se

observan cambios en los rangos promedios, estos no son suficientes para ser estadísticamente significativos acorde a los valores de z obtenidos. Véase *tabla 9*.

**TABLA 9. PRUEBA DE WILCOXON.**

	<b>GRUPO</b>	<b>TEST</b>	<b>RANGO PROMEDIO</b>	<b>SUMA DE RANGOS</b>	<b>Z</b>
<b>F3. COGNICIÓN NEGATIVA</b>	GI	PRE	6.10	30.50	-.953
		POST	3.63	14.50	
	GC	PRE	10.40	104	-.364
		POST	9.56	86	

En la prueba de rangos con signo de Wilcoxon se encontró que F1 en GI cuenta con 9 estudiantes que presentaron una baja, 6 aumentaron y 4 quedaron igual que al inicio (total=19). Mientras que en GC, 9 estudiantes disminuyeron, 10 aumentaron sus estadísticas y 2 quedaron igual que al inicio (total=21). Adicionalmente en F3 en GI resultaron 5 alumnos a la baja, 4 aumentaron y 10 quedaron empates. En GC 10 estudiantes presentaron una baja, 9 aumentaron y 2 quedaron en el mismo lugar. Al igual que en los análisis anteriores, demuestra la ausencia de significancia en los valores estadísticos requeridos.

## 8. DISCUSIÓN

El objetivo de este proyecto fue elaborar una propuesta intervención, la cual tuvo como fortaleza la selección cuidadosa de actividades con aspectos constructivistas, aplicadas a la iniciación del deporte escolar, en la cual, se observaría de manera indirecta efectos en la autoestima de los adolescentes en el ámbito escolar, donde autores como Riso (2020) señalan la importancia del desarrollo de la misma; y de igual manera, visibilizando el impacto que tiene el docente en esta etapa de sus estudiantes, revalorizando la importancia del papel del profesional del deporte y la educación física en el ámbito de la educación integral.

Pese a que hay evidencia de que el deporte mejora la autoestima (ej. Ahmed, 2014; Alcántar E. et. al. 1998; Bou C. et al. 2020; Esteban-Cornejo, Tejero-González, Sallis y Veiga 2015; Gustafsson, 2014; Moral J. et. al. 2019; Moreno J. et. al. 2007; Pedersen y Saltin 2006; Revuelta, 2016; Vella, Swann, Allen, Schweickle y Magee 2017) en esta investigación no se confirma este supuesto en el enfoque cuantitativo.

Desde la parte cuantitativa, aunque el cuestionario implementado en esta investigación está diseñado para evaluar la autoestima en adolescentes, debido a los resultados obtenidos en el análisis de los datos, solo se trabajó con dos factores, la cognición positiva y la cognición negativa, que refieren la percepción de sí mismo, que al mismo tiempo tiene que ver con autoconcepto, el cual se basa en las experiencias con los demás y en las atribuciones que el individuo hace de su propia conducta (Shavelson, et. al. 1976).

Se parte de que GI y GC, contaban con los mismos niveles de cognición positiva y negativa. Se podría esperar que en el GC que practicó deporte, mejorara la autoestima, sin embargo, la cognición positiva y negativa entre el antes y el después,

no se vieron afectadas ya que en este grupo las actividades no contaban con una planificación, eran carentes de estructuración, y de la orientación por parte de un profesional en el ámbito; denotando el uso del tiempo libre por parte de los estudiantes en los momentos asignados para practicar deporte escolar.

Por otro lado, la práctica del deporte con metodología constructivista (aprendizaje significativo, construcción de conocimientos, descubrimiento a través de la acción, reflexión y retroalimentación constante, identificación de áreas de mejora, búsqueda de soluciones creativas, aprendizaje social y colaborativo) (Castejón, 2010; Escribano & Del Valle, 2008; Martín & Prieto, 2014; Prince, 2004) en GI, tampoco demuestra una mejora en F1 y F3 pese a que todos los estudiantes participaron en actividades planificadas, con sesiones estructuradas, dirigido y acompañado por expertos. Esto puede deberse, además de otros factores, a que no se trabajó en su totalidad de manera colaborativa con el docente titular, aunque sí existía comunicación general respecto a los objetivos de la propuesta de intervención semanalmente.

Otro aspecto en contra es el instrumento que se utilizó, es que este no indaga sobre pertenencia social, reconocimiento social, ni sentirse hábil en el deporte, contrario al enfoque principal de las actividades de la propuesta de intervención, por lo que estos aspectos no pueden ser cuantificados en el estudio. Siguiendo con la interpretación del instrumento, Caso & Hernández-Guzmán (2001) especifican la predominancia del impacto de las dimensiones psicológicas, más que las dimensiones contextuales, pese a que la autoestima se construye con diferentes agentes socializadores (Thomas, Gecas, Weigert, & Rooney, 1974).

Del mismo modo, los ítems que conforman al cuestionario referentes al contexto social, se enfocan en el núcleo familiar, planteando afirmaciones o negaciones

asociados a los padres y madres, mas no en la escuela, lugar donde los adolescentes pasan gran parte de su tiempo, forman parte de actividades deportivas, conocen nuevos círculos sociales, ámbitos clave para el desarrollo de la autoestima (Craig, 2005; citado en Enrique & Muñoz, 2014).

Otra posible explicación del por qué hubo casos de estudiantes que mantuvieron su mismo nivel de autoestima al inicio y final de la intervención, fue porque quizá eran alumnos que ya tenían experiencia debido a su participación en ciclos escolares anteriores en los deportes colectivos, a lo que Moral et. al. (2019) indican que los niveles de autoestima son más altos a comparación de quienes no realizan ningún tipo de actividad física o deporte.

Por otro lado, desde el punto de vista cualitativo, propio de la investigación acción, y de acuerdo con Pope (1988), quien refiere que la autoestima se basa en 5 áreas (ej. social y académico), y Harter (1983) que dice que la autoestima se evalúa desde la aceptación social y el comportamiento social. En este trabajo, dentro del GI, nos centramos en sentido de pertenencia, integración, compañerismo, confianza, reconocimiento social, habilidad y participación activa. Estas dimensiones al tener una procedencia interna pueden ser afectadas por factores ambientales (lo que esté en manos del docente al crear ambientes de aprendizaje), o debido a los componentes pedagógicos (metodología, estrategias didácticas, entre otros).

En lo concerniente al sentido de pertenencia, haberse conocido e interactuado en las actividades de integración, favoreció la sensibilización de llamar a sus compañeros por el nombre que más les agradaba. Lo anterior impactó en la inclusión de todos los integrantes, ya que, al realizar algún ejercicio en equipos, ellos mismos llamaban a sus compañeros dándoles ánimos para participar, generando aprendizajes sociales y

colaborativos, resultado de la interacción entre ellos, del desarrollo de habilidades de comunicación, lo que corrobora el impacto positivo en la confianza social y la autoestima, ya que esta última, en palabras de Purkey (1970), es resultado de la información que se genera en la interacción social.

De igual manera, se observó interacción positiva de todos los integrantes del GI, a consecuencia de la creación de un ambiente óptimo de aprendizaje por parte del docente, contrario a lo que sucede cuando las condiciones no son las adecuadas como comparaciones sociales, situaciones de fracaso (Blázquez, 1999), evitando así impactos negativos en la autoestima. Por lo tanto, podían notarse los diferentes elementos que se relacionan con el desarrollo de la autoestima al observar un compañerismo entre los estudiantes, entusiasmo por participar en las actividades colaborativas, manteniendo una interacción activa con sus compañeros.

Resultado de las retroalimentaciones para hacer conciencia de verse como un equipo en el que se apoyan, y no uno en que se compite constantemente entre sí, la ayuda entre pares se comenzó a demostrar en algunos casos donde los estudiantes mostraban poca paciencia con los jóvenes a los que se les dificultaba la ejecución de ciertos ejercicios referentes al básquetbol. La confianza de pedir ayuda si la necesitaban, y de ofrecerla si llegaran a percatarse si alguien la necesitaba, causó que los estudiantes se sintieran valiosos, lo que mantuvo las relaciones interpersonales saludables, y por consecuencia, según Dose (2019), permitiría su desarrollo y adaptación de manera favorable.

En cuanto a la confianza que, acorde a Álvarez Torres (2013), es un indicador de autoestima, la conjugación de los elementos presentes en las sesiones impactó en el caso de un alumno que prefería mantenerse siempre fuera de las contiendas

amistosas que organizaban los estudiantes al final de las clases, señal de baja autoestima de acuerdo con Rosenberg (1986), refiriendo indicadores como la constante preocupación por cometer errores, exponerse al ridículo, inseguridad en sí mismo, entre muchos otros. A este alumno, le resultaba abrumante no tener un desempeño adecuado a la vista de sus compañeros, y por consecuencia, le hicieran comentarios negativos hacia su persona, lo cual ponía en riesgo su autoestima. Fue con la progresión de la intervención, así como el acompañamiento que se tuvo como docente alentándolo a integrarse, que dicho estudiante se logró incluir en las actividades lúdicas competitivas, demostrando seguridad en sí mismo al poner en práctica lo aprendido.

Lo anterior constata que el aspecto social, en este caso la escuela, vence el riesgo de ser vulnerado, convirtiéndose, acorde con Ahmed (2016), en un espacio en donde las competencias sean de carácter lúdico y saludable, fortaleciendo la autoconfianza y el sentido de competencia, los cuales son componentes de la autoestima. Dichas competencias deberán ser adecuadas a la edad en que los estudiantes se encuentran (Reasoner R. 1994).

Con relación al reconocimiento social, autores como Hernández (2018), Pope (1988), y Riso (2003), refieren que los comportamientos sociales como congratulaciones, cumplidos, son clave para el desarrollo de la autoestima, por lo que en GI se implementaron felicitaciones, reconocimientos, frases positivas, resultado de sus logros obtenidos, empatando con Riso (2003) la idea de que esta práctica favorece el desarrollo de la autoestima, y por lo tanto los practicantes se sienten valorados y apreciados (Hernández, 2018). Como lo menciona Montoya (2001), considerarse

valioso mantendrá las relaciones interpersonales saludables y se disfrutará más de la actividad que se proponga.

La participación de los estudiantes del GI se mostraba activa y continua, lo cual resulta beneficioso para los adolescentes, debido a que en esta edad aumenta el desinterés por realizar actividades físico-deportivas (Blázquez, 1999). El haber seleccionado actividades que involucraran trabajo colaborativo, comunicación entre pares, fomento de valores, entre otros como el uso de material diverso, merecería bien la pena considerarse como elementos sobresalientes para captar el interés y atención de los estudiantes, proyectándose del mismo modo en el disfrute de la actividad física y por consecuencia, una mejora en la autoestima.

El deporte escolar debe poner al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza, esto se alinea al constructivismo, lo que contribuye a una educación integral (Blázquez, 1999). Según Pope (1988), una autoestima positiva se relaciona con un funcionamiento más feliz y eficaz, es por ello que esta propuesta se diseñó en favor de crear un entorno favorable para la educación de los adolescentes, etapa clave para el desarrollo de la autoestima; esto es importante, debido a que la baja autoestima en la adolescencia suele relacionarse con problemas de deserción escolar, embarazo, consumo de sustancias tóxicas (Enrique & Muñoz, 2014).

Es importante señalar que la puesta en marcha de la investigación, fue a inicio del ciclo escolar, y GI se componía en su mayoría por estudiantes de primer grado, un periodo de la adolescencia que se reconoce como una etapa en la que la autoestima atraviesa por un periodo de inestabilidad, sin embargo, sobresalió una adaptación beneficiosa, lo que permite al individuo un desarrollo favorable (Dose, 2019). Aunque no hubo aumento significativo, si el tiempo de aplicación hubiese sido más

prolongado, quizás los resultados podrían mejorar para los datos estadísticos de las pruebas aplicadas.

En definitiva, emplear la aplicación de otro instrumento de evaluación, pudiera ser más conveniente debido a la intencionalidad del proyecto, puesto que los análisis generales y específicos, no van acorde con el constructivismo ligado al desarrollo de la autoestima de los adolescentes en un contexto escolar, lugar donde se tiene la oportunidad de practicar y aprender diversas habilidades deportivas, mejorar su condición física general, valorando la importancia del ejercicio para la salud mental y emocional.

## **9. CONCLUSIONES**

En definitiva, implementar aspectos constructivistas en el deporte escolar tiene impactos nulos sobre la autoestima desde el aspecto cuantitativo, pero desde el aspecto cualitativo tiene impactos positivos para la autoestima en algunos casos.

Luego del análisis cualitativo, queda en evidencia que algunos aspectos del constructivismo pueden trasladarse de las aulas, al patio de las escuelas para ser aplicados en actividades encaminadas al desarrollo de múltiples propósitos que el docente se proponga. En este caso, sobresalieron componentes capaces de fomentar actitudes, valores, inclusión, convivencia, pertenencia, entre otros, relacionados a su vez con el desarrollo de la autoestima.

La investigación acción permite el análisis de todos los elementos que conformaron el contexto, la metodología aplicada, instrumentos de evaluación, destacando así la importancia de continuar con este tipo de trabajos, los cuales expandan el conocimiento acerca de las diversas metodologías convencionales de la educación aplicadas al deporte.

Podemos concluir que, de acuerdo con lo aplicado en la iniciación del deporte escolar, resulta benéfico contar con una propuesta alternativa a la enseñanza tradicional, la cual permita la creación de ambientes óptimos de aprendizaje, que pongan en el centro de atención a los estudiantes, y del mismo modo, la enseñanza de conocimientos y habilidades deportivas de una manera más humanista atendiendo todas las esferas que los conforman como seres integrales.

## REFERENCIAS

- Ahmed, D., Mladenovic, M., King, W., Ho, Y., Lee, K.-C., & Khan, B. A. (2014). *EXPLORING THE PERCEPTION OF SELF ESTEEM AMONG HIGH SCHOOL ATHLETES*.  
<https://doi.org/10.5550/sgia.141002.en.004A>
- Ahmed, M. D., Yan Ho, W. K., Zazed, K., Van Niekerk, R. L., & Jong-Young Lee, L. (2016). The adolescent age transition and the impact of physical activity on perceptions of success, self-esteem and well-being. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(3), 776–784. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.03124>
- Alcántar, E., Villatoro, J., Hernández, S., & Fleiz, C. (1998). Relación entre rendimiento escolar y autoestima en adolescentes. En *Psicología Social Aplicada* (Vol. 7, pp. 363–368).
- Álvarez Torres, M. D. (2013). Cómo influye la autoestima en las relaciones interpersonales. *Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería*.
- Blández, J. (2010). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. (3er ed.). INDE.
- Blascovich, J., Tomaka, J., Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of self-esteem. Measures of personality and social psychological attitudes*. (2a ed., Vol. 1).
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4a ed.). INDE.
- Blázquez, D. (2006). *Evaluar en Educación Física*.
- Bou Sospedra, C., Beltrán Valls, M. R., Adelantado-Renau, M., Ayala Tajuelo, V. J., & Moliner-Urdiales, D. (2020). Relación entre la práctica deportiva y la autoestima en adolescentes: proyecto DADOS. *Àgora de salut, VII*, 29–38.  
<https://doi.org/10.6035/agorasalut.2020.7.3>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). *Landmarks on our way to 'teaching for understanding'*. University of Technology, Loughborough.
- Caso, J., & Hernández-Guzmán, L. (2001). *¿Son contextos socio-ambientales los que definen las dimensiones de la autoestima en niños y adolescentes?*  
<https://www.researchgate.net/publication/288269769>
- Castejón, F. (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Wanceulen Editorial S.L.  
<https://books.google.com.mx/books?id=UOjiCgAAQBAJ>
- Castejón, F., Díaz, M., Giménez, J., López, V., & Vizcarra, M. (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Casullo, M. M. (2005). Ideaciones y comportamientos suicidas en adolescentes: una urgencia social. *Anuario de investigaciones*, 12, 173–182.
- CONADE. (2008). *Manual de Deporte Escolar*. Secretaría de Educación Pública.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (1992). *Human development*. Prentice Hall.
- Dose, E., Desrumaux, P., Bernaud, J. L., & Hellemans, C. (2019). *What Makes Happy Counselors? From Self-Esteem and Leader-Member Exchange to Well-Being at Work: The Mediating Role of Need Satisfaction*. (4a ed., Vol. 15). Eur J Psychol.
- Enrique, M., & Muñoz, R. (2014). El problema de la autoestima basada en la autoeficacia. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 52–58.
- Escribano, A., & Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*.
- Flores, E., García, M., Calsina, W., & Yapuchura, A. (2016). *LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO-PUNO*. 2.

- Forteza Bagán, M. Á. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. En *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/mdu1>
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). *The Physical Self- Perception Profile: Development and preliminary validation*. (Vol. 11). Journal of Sport & Exercise Psychology.
- Gaspar, A., & Alguacil, M. (2022). Influencia de la Actividad Físico-Deportiva en el rendimiento académico, la autoestima y el autoconcepto de los adolescentes el caso de la isla de Tenerife. *Retos*, 46, 120–128.
- Gómez-Sicilia, J., & García-Aranda, J. (1993). *Concepción armónica e integral del deporte escolar: una realidad experimentada*.
- Griffin, L. L., Brooker, R., & Patton, K. (2005). *Working towards legitimacy: two decades of teaching games for understanding*. (3a ed., Vol. 10). Physical education and sport pedagogy.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M., & Hidalgo Vicario, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *ADOLESCERE. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, V(1).
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de educación*.
- Harter, S. (1983). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*, 87–116.
- Harter, S. (1999). *Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships*. Merrill-Palmer Quarterly.
- Hattie, J. (2014). *Self-Concept*. Hillsdale: Psychology Press.
- Hernández, G. R. (2018). *Judo, nuevas perspectivas sobre metodología y entrenamiento*. Editorial Wanceulen.
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud. Adolescencia y salud*, 1, 23–31. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-41851999000200004&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004&lng=en&tlng=en).
- Martin, A., & Prieto, M. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 47, 266–266.
- Montoya, M. Á. (2001). *Autoestima*. Editorial Pax México. [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=shutbpl82A4C&oi=fnd&pg=PP13&dq=autoestima&ots=THedI7NTil&sig=yMRs4cTmGYsUOcG5LXowU1iK3n8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=autoestima&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=shutbpl82A4C&oi=fnd&pg=PP13&dq=autoestima&ots=THedI7NTil&sig=yMRs4cTmGYsUOcG5LXowU1iK3n8&redir_esc=y#v=onepage&q=autoestima&f=false)
- Moral-García, J. E., Román-Palmero, J., López García, S., García-Cantó, E., Pérez-Soto, J. J., Rosa-Guillamón, A., Urchaga-Litago, J. D., & Martínez, S. L. (2021). Autoestima y práctica deportiva en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(81), 157–174. <https://doi.org/10.15366/RIMCAFD2021.81.011>
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M., & Moreno, R. (2008). *Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33780112>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*.

- Morillo Hurtado, C. S., Cajiao Narváez, S. M., & Sandoval Jaramillo, M. L. (2021). La Recreación en los adolescentes. Su importancia en el desarrollo biopsicosocial: Una aproximación teórica –descriptiva. *Explorador Digital*, 5(3), 110–125. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1787>
- Pastor, Y., Balaguer, I., María, Y., & García-Merita, L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género Self-concept and self-esteem in middle adolescence: Differential analyses by grade and gender. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141–159.
- Peñaherrera Sánchez, L. E. (1998). COMPORTAMIENTOS DE RIESGO ADOLESCENTE: UNA APROXIMACIÓN PSICOSOCIAL. En *Revista de Psicología de la PUCP: Vol. XVI*.
- Pérez, R. C. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, 23(1), 43–61.
- Pineda, S., & Aiño, M. (2002). El concepto de adolescencia. En *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia.: Vol. 2(3)* (pp. 15–23).
- Pope A. W., McHale S. M., & Craighead W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon Press.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *J. Engr. Education*, 93(3), 229–237.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Prentice-Hall.
- Riso, W. (2003). *APRENDIENDO A QUERERSE A SÍ MISMO*. Editorial Norma.
- Riso, W. (2020). *Cuatro pilares para cuidar tu autoestima*. BBVA Aprendamos juntos 2030. <https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/cuatro-pilares-para-cuidar-tu-autoestima-walter-riso/>
- Rodríguez, A. I. H., Muñoz, L. F. M., & Soto, C. Á. (2008). *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. Universidad de Almería.
- Rodríguez-González, M. A. (2006). *Autoestima e imagen corporal como factor de riesgo en los trastornos de la alimentación en adolescentes hombres y mujeres*. UNAM.
- Ruiz, C. (2021). CONSTRUCTIVISMO Y PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN DE LA NATACIÓN. *Ciencia y Educación*, 2(5).
- San Martín, J., & Barra, E. (2013). *Autoestima, Apoyo Social y Satisfacción Vital en Adolescentes*. 31, 287–291.
- Sebald, H. (1989). *Adolescents peer orientation: Changes in the support system during the past three decades*. (Vol. 24).
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Tenenbaum, G., Eklund, R. C., & Kamata, A. (2012). *Measurement in Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics.
- UNICEF. (2002). *Adolescencia, una etapa fundamental*.
- UNICEF. (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. Sondeo U-Report. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>

## ANEXO 1

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN			
Descripción	Estrategia didáctica	Aspectos constructivistas	Materiales
<p><i>“Cadena de presentación”</i> El grupo se dispondrá en el espacio de trabajo formando un círculo entre todos. Se indicará un estudiante con el que inicia la actividad diciendo su nombre, posteriormente y a la derecha el alumno dirá el nombre del primer participante y el propio. La dinámica continuará con el objetivo de reforzar el nombre de los compañeros y al mismo tiempo presentándose ante el grupo.</p>	Actividad de integración	Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Fomentar la empatía y el respeto para escuchar a sus compañeros.	SM
<p><i>“Mi nombre es y mis gustos son”</i> Su objetivo es presentar a los integrantes y ayudarlos a conocerse. Cada estudiante se presentará ordenadamente y expresará sus gustos deportivos, musicales y de cine. Se harán pequeños grupos de alumnos con gustos similares.</p>	Actividad de integración	Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Favorecer la integración de los grupos, poniendo especial atención en los alumnos a los que se les dificulte socializar.	SM
<p><i>“Ensalada de frutas”</i> Se divide al grupo en cuatro equipos, cada equipo tendrá el nombre de una fruta el cual estará en un punto indicado por el profesor y un equipo estará en medio. A la indicación del profesor se les dirá ¡Quiero una ensalada de frutas de...! (aquí menciona las frutas que el desee) y tendrán que cambiar de lugar, siempre habrá un equipo sin lugar y será el que dará la nueva indicación.</p>	Actividad de integración	Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Detectar los estudiantes que tengan baja participación para mencionar su fruta con mayor regularidad.	SM
<p><i>“La tempestad”</i> Cada participante forma un círculo con sus sillas correspondientes. Se coloca a la mitad y dice: "Un barco en medio del mar, viaja a un rumbo desconocido". Cuando dicto "Ola a la derecha", todos se mueven hacia la derecha; cuando digo "Ola a la izquierda", todos se mueven hacia la izquierda, y</p>	Actividad de integración	Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Establecer desplazamientos seguros mencionando la importancia del autocuidado, al igual que el cuidado de los	SM

cuando digo "Tempestad", todos se mueven en diferentes direcciones.		compañeros, para evitar accidentes.	
<p><i>"La pelota preguntona"</i></p> <p>En círculo los estudiantes deberán de ir pasando una pelota mientras suena la música. La persona que se quede la pelota al parar la música, deberá decir su nombre y hacer una pregunta breve a los demás. Antes de que la música vuelva a sonar, los demás compañeros deberán responder. La pelota volverá a moverse cuando vuelva a sonar la música. El juego continuará hasta que todos los participantes se presenten.</p>	Juego dirigido	Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Relacionar preguntas enfocadas a los gustos e intereses de los participantes.	Pelota Bocina
<p><i>"Construyendo la palabra"</i></p> <p>Esta actividad permite que los alumnos interactúen y se conozcan. El profesor distribuirá papeles con letras marcadas. Cada estudiante tendrá una hoja y no sabrá el contenido de las demás hojas. Los participantes deben construir la palabra que el profesor indique.</p>	Juego dirigido	Exploración y descubrimiento a través de la acción. Elegir palabras relacionadas con valores como el respeto, empatía, honestidad, entre otros.	Hojas de papel Plumones
<p><i>"Saludando ando"</i></p> <p>Comenzarán saludando a la mayoría de sus compañeros chocando la palma de sus manos, de ahí se darán más variantes como saludarse con un dedo, con los hombros, así como diversas propuestas que los niños expongan.</p>	Juego dirigido	Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Proponer variantes que involucren la participación de todos.	SM
<p><i>"La mancha"</i></p> <p>Cuando un alumno es tocado por un niño en particular, éste debe colocarse la mano en el lugar del cuerpo donde fue tocado y así atrapar a más compañeros.</p>	Juego modificado	Identificar áreas de mejora y buscar soluciones creativas. Mencionar preguntas guía para la elaboración de estrategias.	Conos
<p><i>"Twister de quemados"</i></p> <p>A cada alumno se le asigna una pelota, con la que, dependiendo del color, deben quemar a sus compañeros según el color que se asigne para esta acción.</p>	Juego modificado	Identificar áreas de mejora y buscar soluciones creativas. Reflexionar acerca de los diferentes ritmos de aprendizaje, respetar las	Pelotas

		habilidades de sus compañeros.	
<p>“¡OUT! Recolectando pelotas, ¡OUT!” El grupo se divide en dos equipos. Uno tiene pelotas y el otro se distribuye por toda el área de juego (para juntar las pelotas en una caja de cartón una vez que sean lanzadas); los que tienen pelotas se colocan en hilera y a una señal patean todas, después se toman de las manos y corren alrededor del área de juego, buscando llegar al punto de partida antes de que el otro equipo junte las pelotas. Si lo consiguen se anotan un punto, en caso contrario se hace cambio de roles.</p>	Juego modificado	<p>Exploración y descubrimiento a través de la acción. Recordarles la importancia de ofrecer ayuda a compañeros que lo necesiten, así como pedir ayuda en caso de requerirla.</p>	Pelotas
<p><b>“Árboles”</b> Un jugador se la queda y se la coloca en el espacio delimitado entre dos líneas paralelas. El resto de los jugadores se sitúan detrás de una de las líneas paralelas. El resto de los jugadores se sitúan detrás de una de las líneas. El jugador que se la queda grita: ¡Árboles! El resto corre hacia la otra línea tratando de no ser tocados por el que está en el centro. Todo jugador que es tocado se detiene y permanece de pie donde fue atrapado. A partir de ese momento ayuda al que se la queda, pudiendo atrapar a los que cruzan de una línea a otra, pero debe hacerlo sin moverse de su sitio. El juego finaliza cuando todos los jugadores han sido atrapados.</p>	Juego modificado	<p>Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Fomentar la participación y la convivencia por encima de la competición.</p>	Conos
<p><b>“Volitoalla”</b> Se organiza al grupo por parejas, a las cuales previamente se les pide una toalla (una para ambos). Primero se reparte una pelota para cada pareja y se les permite explorar las formas que conocen para manipular la pelota con su toalla. Ahora deben empezar a intentar intercambiar de pelota con las demás parejas. Después</p>	Juego cooperativo	<p>Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Se propone realizar distintas tareas, pero ahora en equipos de cuatro parejas buscando propiciar la participación y</p>	Toallas o paliacates  Pelotas

se juntan dos parejas y vuelven a explorar distintas formas de pasarse las pelotas, por ejemplo: Una pareja lanza ambas pelotas al mismo tiempo y buscan cachar la pelota del otro equipo.		creatividad de los alumnos.	
<p><i>“Bulldog”</i></p> <p>Se delimita el área de juego. Un voluntario (“bulldog”) se coloca en el centro del área; moviéndose en una zona previamente establecida, el resto del grupo se encuentra en un extremo del área de juego. A la señal todos deben cruzar de un lado al otro del área de juego sin ser tocados por el bulldog. Los alumnos que son tocados se convierten en bulldog y ayudan a atrapar a los demás. El juego se reinicia cuando todos son convertidos en bulldog.</p>	Juego cooperativo	Identificar áreas de mejora y buscar soluciones creativas. Establecer tiempos de reflexión entre los estudiantes para realizar estrategias que faciliten el objetivo.	Conos
<p><i>“Los bomberos”</i></p> <p>Se forman dos equipos y también el área de juego se divide en dos; detrás de las líneas de fondo de ambos lados se sitúa el “cementerio” (lugar previamente establecido en la zona del equipo contrario). Ambos equipos se lanzan la pelota tratando de golpear a un contrincante debajo de la cintura, sin pasar de su lado. Si un alumno es alcanzado, inmediatamente pasa a la zona del cementerio del lado opuesto al de su equipo, pudiendo ayudar desde esa zona a lanzar la pelota, ya sea a sus compañeros o para tocar a los oponentes.</p>	Juego cooperativo	Identificar áreas de mejora y buscar soluciones creativas. Indicar un número de pases antes de lanzar la pelota contra los oponentes. Un equipo dentro del área y el otro fuera. Se pueden utilizar más de dos objetos o escudos para protegerse. Paulatinamente se puede aumentar el número de pelotas.	Pelotas Conos
<p><i>“Transportadores”</i></p> <p>Los alumnos se organizan por parejas. El propósito de la actividad es que las parejas lleven una pelota con alguna parte del cuerpo a otra área. Por ejemplo, espalda con espalda, cadera con cadera, hombro con hombro, etcétera. Variar las formas de desplazamiento, posición corporal.</p>	Juego cooperativo	Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Resaltar la importancia de la comunicación y respeto entre pares.	Pelotas

<p><i>“Vacando la casa”</i> Se divide el área de juego en forma de cancha dividida, el objetivo es lanzar todos los objetos que existan en su zona al equipo contrario. En determinado tiempo ganará el equipo que tenga menos objetos de su lado.</p>	<p>Juego cooperativo</p>	<p>Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Mencionar la ventaja de trabajar en equipo para alcanzar un objetivo en común.</p>	<p>Pelotas Paliacates</p>
<p><i>“Los detectives”</i> Se pinta un número en la pantorrilla de cada alumno, de tal forma que ninguno se repita, y momentáneamente lo cubren con su mano para que nadie lo vea. Se forman equipos de cuatro o cinco integrantes al azar, y se les da una hoja en blanco y bolígrafo. Cada equipo escogerá algún rincón del área de juego, simulando que es su “base”. El objetivo del juego es conocer y registrar la mayor cantidad de números que los integrantes de otros equipos tienen en sus pantorrillas. Después de iniciado el juego no se permite a los alumnos tapar su número con sus manos ni con algún objeto, sólo es válido desplazarse, flexionarse o dar la espalda para no ser descubiertos. Se puede continuar en el juego aun si se es descubierto.</p>	<p>Juego cooperativo</p>	<p>Aprendizaje significativo. Valorar la participación más allá de ganar o perder. Aprender de las áreas de oportunidad para mejorar los resultados, y de igual manera, fomentar la humildad al obtener logros.</p>	<p>Plumones de agua</p>
<p><i>“Orden y desorden”</i> Los alumnos se dividen en dos equipos, siendo uno de estos los encargados de colocar de manera correcta los conos que en el área se encuentren, mientras que el otro equipo se encarga de derribarlos.</p>	<p>Juego cooperativo</p>	<p>Identificar áreas de mejora y buscar soluciones creativas. Fomentar el respeto entre los compañeros, así como de las reglas establecidas.</p>	<p>Conos</p>
<p><i>“Lanzar y sentarse”</i> Los alumnos se encuentran distribuidos en cinco hileras con un integrante al frente. La acción comienza lanzando una pelota al inicio de la hilera y realizado el pase, deberá sentarse en la parte posterior el alumno que empezó al frente, así hasta llegar a un punto acordado.</p>	<p>Juego cooperativo</p>	<p>Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Organizar los equipos de manera equilibrada para que todos tengan la misma oportunidad de ganar.</p>	<p>Pelotas Conos</p>

<p><i>“Red en altamar”</i></p> <p>Se dividirá el grupo en dos equipos, uno de los equipos serán la red, los cuales se encontrarán tomados de la mano formando un círculo. Mientras que el otro equipo, serán los peces y se encontrarán fuera del círculo de manera libre. La red, deberá de acordar un número secreto en el cual caerá para atrapar peces, los cuales deambularán dentro y fuera de la red. Una vez atrapados, formarán parte de la red.</p>	<p>Juego cooperativo</p>	<p>Aprendizaje basado en problemas. Establecer tiempos de reflexión para la creación de estrategias. Nadie pierde, todos jugamos.</p>	<p>SM</p>
<p><i>“Pase 10”</i></p> <p>Se coloca una torre de seis conos en ambos extremos del área de juego; cada equipo comienza en el área asignada. La intención de la actividad es derribar la torre de conos del otro equipo con una pelota realizando previamente diez pases entre cada integrante para tener derecho a realizar un tiro. En caso de ser derribada, el equipo propietario de la torre tendrá diez segundos para levantarla nuevamente, de lograrlo anulará el punto que el quipo contrario pretendía obtener.</p>	<p>Juego cooperativo</p>	<p>Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Implementar tantas pelotas sean necesarias para asegurar la participación de todos los estudiantes. Respetar los ritmos de aprendizaje, todos somos seres únicos, perfectos e irremplazables.</p>	<p>Pelotas Conos</p>
<p><i>“La caída del cono”</i></p> <p>Se delimita un área de juego, dividida en dos, y se colocan varios conos en el suelo; un equipo se coloca en cada lado. La intención de la actividad es derribar los conos del otro equipo con una pelota. Cada cono vale un punto y no está permitido cruzar el área del otro equipo. Se puede atrapar la pelota en un inicio, pero después se realiza solo golpeándola. El número de pelotas en juego aumentará al avanzar la actividad.</p>	<p>Juego cooperativo</p>	<p>Identificar áreas de mejora y buscar soluciones creativas. Fomentar la integración de todos sus compañeros generando estrategias para que esto suceda.</p>	<p>Pelotas Conos</p>
<p><i>“El canalito”</i></p> <p>Se forman equipos de cinco personas, cada uno realizará un recorrido formando un canal con bastones para llevar una pelota de un extremo a otro del área; para</p>	<p>Juego cooperativo</p>	<p>Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Propiciar distintas maneras de elaborar</p>	<p>Pelotas</p>

<p>lograrlo, los dos primeros ponen sus bastones de tal manera que pase la pelota como si fuese un canal; los siguientes dos realizan la misma acción para continuar el camino; el quinto integrante conducirá la pelota con ayuda de su bastón por el canal que se ha creado. Una vez que pasó la pelota, los dos primeros integrantes toman sus bastones y los colocan al frente, y así sucesivamente hasta llegar al otro extremo. El objetivo es que todos los equipos lleguen al extremo contrario evitando chocar con el resto de los equipos y sin que la pelota salga del canal. Se puede colocar un objetivo de referencia, porque a la mitad del camino pueden coincidir todos.</p>		<p>el canal para solucionar esta tarea. La actividad se repite y, en el tiempo que queda entre un intento y otro, los alumnos se organizarán y buscarán una estrategia distinta.</p>	<p>Bastones Conos</p>
<p><i>“La sombra”</i> En binas, un estudiante se coloca delante del otro. Dispersos por el espacio el alumno que va delante hace movimientos y el que va detrás imita haciendo exactamente lo mismo. En determinado tiempo los estudiantes realizarán un cambio de rol.</p>	<p>Juego libre</p>	<p>Aprendizaje significativo. Poner en práctica la empatía, al observar a algún compañero sin bina pueden invitarlo a formar una tercia.</p>	<p>SM</p>
<p><i>“Mantén el globo en el aire”</i> En formación circular se pondrá en juego un globo con aire el cual deberán golpear para mantenerlo en el aire al centro del grupo, posteriormente se integrarán grupos con menor número de integrantes. El número de globos aumentará conforme la dinámica de la sesión lo permita.</p>	<p>Actividad alternativa</p>	<p>Aprendizaje significativo. Para favorecer la participación de todos, se deben establecer reglas como asignar números a cada integrante, solo un toque por persona, la última persona en tocar el globo no puede repetir, entre otras.</p>	<p>Globos</p>
<p><i>“Dibujo a ciegas”</i> Los participantes se organizan en parejas, se mantendrán sentados espalda con espalda. A un integrante de la pareja se le entrega un bolígrafo y papel, y al otro, una imagen. La persona que tenga la imagen tendrá que</p>	<p>Actividad alternativa</p>	<p>Aprendizaje significativo. Establecer un límite de tiempo de unos 10 o 15 minutos.</p>	<p>Hojas de papel Bolígrafos Imágenes</p>

<p>describirla a su compañero sin decir realmente lo que es. El alumno que tenga el bolígrafo y el papel dibujará lo que crea que represente la imagen según la descripción verbal.</p>			
<p><i>“Regálame tu autógrafo”</i> Se preparan tantos enunciados como número de alumnos que contengan elementos como encontrar a alguien que cumpla años en enero, alguien que le gusten las películas de terror, alguien que su color favorito sea el amarillo. Cada estudiante deberá buscar quién cumpla con dicha característica y firme el enunciado hasta finalizar la hoja.</p>	<p>Actividad alternativa</p>	<p>Aprendizaje social y colaborativo, los estudiantes aprenden e interactúan entre sí. Asegurar que todos los estudiantes participen en la elaboración de la lista con su enunciado propio.</p>	<p>Hojas de papel Bolígrafos</p>
<p><i>“La zona prohibida”</i> Dispersos por el espacio. El profesor señala mentalmente una zona del campo. No se lo comunica a los alumnos. Cuando suena la música los alumnos se desplazan, corren, bailan... por todo el espacio. Cuando alguno pasa por la zona prohibida, el profesor para la música, y todos permanecen como estatuas. Así varias veces, hasta que adivinen la zona.</p>	<p>Actividad alternativa</p>	<p>Identificar áreas de mejora y buscar soluciones creativas. Resaltar la dicha de ser estudiantes valiosos, competentes y capaces de lograr sus metas.</p>	<p>Conos Bocina</p>

## ANEXO 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN						
Nombre del docente:		Asignatura:				
Nivel:		Grupo:				
Inicio de clase		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
1	Los estudiantes muestran entusiasmo y motivación para iniciar la sesión.					
2	Se observa un ambiente de clase positivo y de apoyo.					
3	Se presentan experiencias previas para la construcción de nuevos aprendizajes.					
4	Demuestran compañerismo y respeto, entre ellos.					
Desarrollo de la clase						
5	Los alumnos participan activamente durante todas las actividades.					
6	Se ayudan entre ellos y colaboran para lograr objetivos.					
7	Resuelven los problemas o situaciones que se presentan durante la sesión.					
8	Proponen modificaciones, combinaciones, reglas nuevas.					
Cierre de la clase						
9	Fomentaron la retroalimentación mutua durante las actividades.					
10	Reflexionan sobre su desempeño empleando la autoevaluación.					
11	Estuvieron presentes habilidades sociales como la comunicación y empatía.					
12	Hubo reconocimiento de logros, felicitaciones y elogios.					

Notas/Sugerencias

---



---



---

*Fuente: Elaboración propia.*