

# ACTITUDES Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

## Autores

**Dra. María José Castro Girona**  
Facultad de Ciencias del Deporte y Educación Física  
Universidad A Coruña

**Dr. Maurice Piéron**  
Facultad de Medicina  
Universidad de Liéja (Bélgica)

**Dr. Miguel Ángel González Valeiro**  
Facultad de Ciencias del Deporte y Educación Física  
Universidad A Coruña

## Resumen

El artículo que a continuación se presenta forma parte de un trabajo de investigación más amplio en el cual se analizan diferencias de pensamiento y comportamiento en/hacia la Educación Física escolar utilizando como marco teórico el paradigma de los procesos mediadores.

Así, mostraremos ahora la parte del estudio que hace referencia a la motivación y a las actitudes de los niños/as en virtud del bloque de contenidos que se trabajen en las clases de Educación Física, prestando especial atención a las diferencias que encontramos entre ambos sexos.

Se utilizó para la recogida de datos la observación sistemática y los cuestionarios, explicándose minuciosamente el uso que se hizo de ambas técnicas para nuestro objeto de estudio.

**Palabras clave:** paradigma de los procesos mediadores, implicación, motivación, actitudes.

## 1. El paradigma de los procesos mediadores

Resulta muy complejo determinar criterios de eficacia, tanto en la enseñanza en general, como en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas, debido a la multitud de variables que entran en juego y tienen un papel decisivo

Siendo uno de los objetivos de nuestro estudio conocer las diferencias entre los pensamientos, motivaciones e intereses de los niños y los de las niñas sobre el área de la educación física en general y en cada bloque de contenidos en particular, **es necesario encuadrar nuestro trabajo en el contexto del paradigma de los procesos mediadores centrados en el alumno.**

El paradigma mediacional se basa en el hecho de que la enseñanza del profesor no influye directamente ni en el comportamiento del alumno ni en su aprendizaje. Carreiro da Costa (1996) lo expresa diciendo que «*el alumno asume un papel activo en la construcción de su proceso de aprendizaje ya que sus procesos de pensamiento median entre la enseñanza y el aprendizaje*» (Gráfica I)

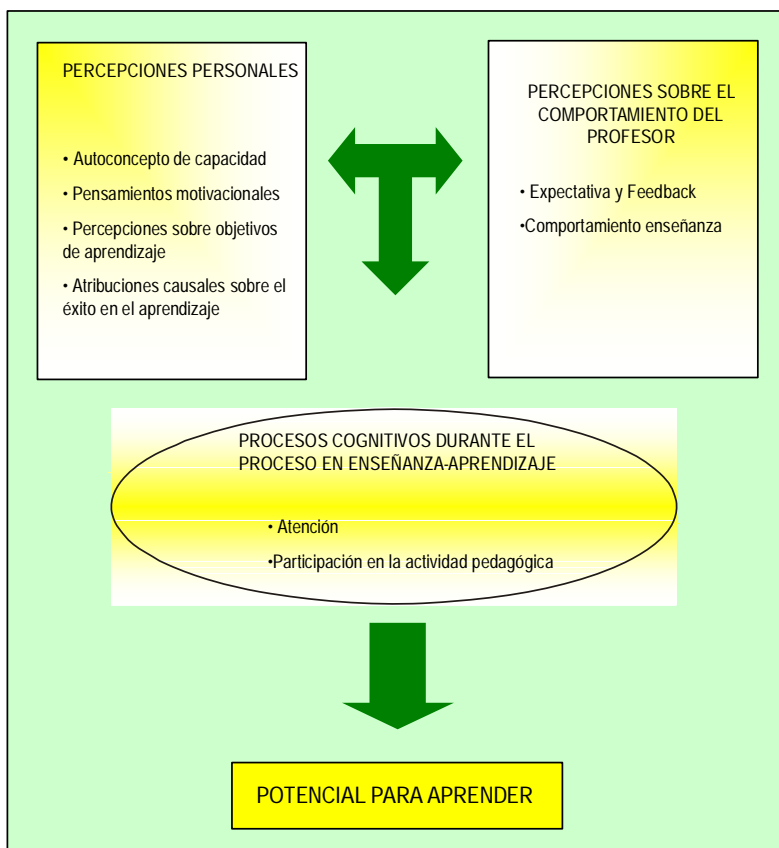
Aunque el paradigma tiene su origen en el aprendizaje de la lectura, resulta muy interesante en el aprendizaje de las actividades físico-deportivas.

Como afirman Piéron et. al (1997), los paradigmas mediadores nos hacen ser conscientes de que la acción del profesor no produce cambios en el alumno de forma directa, sino que lo hace a través de varios fenómenos. Entre los estímulos del profesor y la respuesta del alumno se sitúan procesos mentales que «procesan» la información recibida.

Para reconocer la existencia de estos procesos mentales basta con confrontar el mensaje emitido por el profesor y la interpretación que el alumno hace del mismo, es decir, lo que ha percibido.

La acción del alumno pasa por varios filtros. (Gráfica II) Es evidente, que en las actividades físicas y deportivas, para que el alumno llegue al aprendizaje se hace necesaria la mediación de una **actividad motriz** orientada a conseguir el objetivo que el profesor propone. También actúa como filtro su **actividad cognitiva**, esto es, como trata el alumno la información recibida. Y por último, sobre todo, la **motivación** que va a condicionar su disposición hacia las tareas y objetivos propuestos

Estos filtros dejan pasar mayor o menor cantidad de información eficiente. El paradigma utili-



Gráfica I. Variables mediadoras que influyen en la participación de los alumnos en Educación Física (Carreiro da Costa, 1996)

zado para justificar la posición del alumno activo y responsable de sus aprendizajes es el de los **procesos mediadores**. En el caso concreto de las actividades físicas y deportivas el aspecto motor hace de mediador y hay que contar con él, al tiempo que lo hacemos con los procesos cognitivos y afectivos.

El paradigma de los procesos mediadores permite tener en cuenta las características de los alumnos, que podemos clasificar en tres grandes dominios:

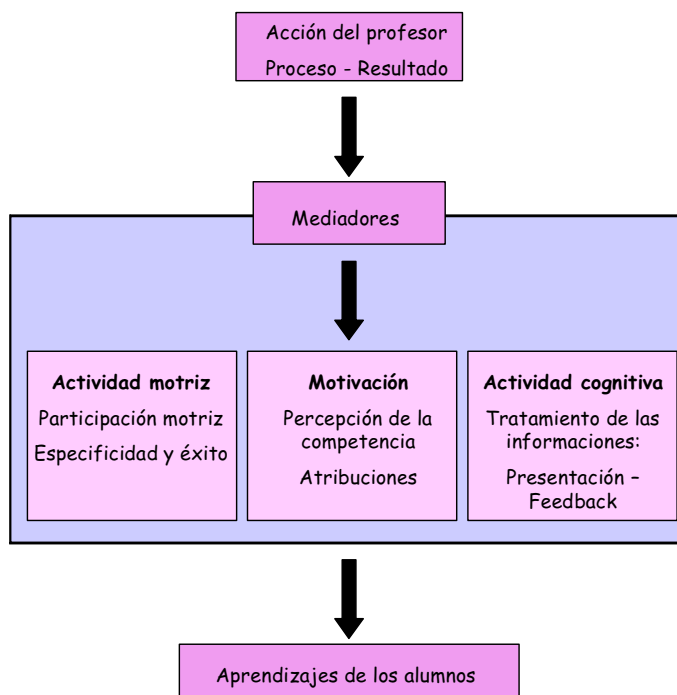
- El motor, que comprende las características biométricas y las potencialidades físicas y técnicas de los alumnos.
- El cognitivo, que da cuenta de las cualidades intelectuales y de razonamiento del alumnado.
- El afectivo, que abarca las actitudes hacia la actividad, las percepciones de su nivel de competencia y su comportamiento.

Estos tres mediadores tienen lugar en un **contexto social** por lo que los efectos están del mismo modo unidos a las **características sociométricas**, esto es, el medio socioeconómico de origen y la estructura y organización familiar. Además no podemos perder de vista el hecho que estos dominios interactúan mutuamente.

En relación a la actividad motriz como mediador, el tiempo de compromiso motriz, el tiempo pasado en la tarea y el éxito de la realización, presentan frecuentemente relaciones significativamente positivas con las adquisiciones motrices del alumno (Piéron et. al, 1997).

Todo esto nos lleva a pensar que, aunque un primer nivel de eficacia de la enseñanza consiste en aprovechar al máximo el tiempo-programa para que el alumno pase el máximo tiempo posible en una instalación deportiva, si queremos que la enseñanza sea eficaz, es necesario algo más que simplemente estar más tiempo en clase, puesto que en sí mismo no garantiza resultados superiores. Piéron y Piron (1981) observaron que es más determinante la utilización que se haga del tiempo disponible, así como la transformación en tiempo de compromiso motor y tiempo invertido en la tarea, que los valores absolutos obtenidos de tiempo disponible.

De hecho, en varias ocasiones se constató la correlación positiva existente entre, por un lado el tiempo de compromiso motor y, por el otro, los progresos o nivel final de los alumnos. En el modelo de los estudios comparativos, el tiempo de compromiso motor suele ser superior en las clases que han registrado



Gráfica II. Intervenciones de los procesos mediadores en los aprendizajes de los alumnos. (Piéron, 1999)

mayor progreso (Piéron y Piron, 1981; Phillips y Carlisle, 1983; Graham, Soares y Harrington, 1983). En estos estudios los autores observaron que la diferencia más evidente entre las clases más y menos eficaces residía en el tiempo invertido en la práctica de la actividad y en su contrapartida, en el tiempo de espera.

Pero, parece que aún más importante que el simple tiempo de compromiso motor, es el tiempo de práctica de la tarea con un nivel de éxito elevado (Piéron, 1983). Este elemento también constituye una de las variables que diferencia a los profesores que enseñan en las clases y obtienen el máximo progreso, del resto de profesores (Phillips y Carlisle, 1983).

Hay otros comportamientos que también determinan la eficacia de la enseñanza. En el estudio de Carreiro da Costa y Piéron (1990b) los alumnos del profesor más eficaz pasaron más tiempo prestando atención a las explicaciones que los del menos eficaz (33,3% frente al 13,4%). Además el tiempo de espera en los alumnos del profesor más eficaz es la mitad que en los alumnos del menos eficaz.

Las características del comportamiento de los alumnos del profesor más eficaz se asemejaron a las de las clases dirigidas por expertos (Piéron, 1982a) y las clases donde los alumnos efectúan los progresos más destacados (Phillips y Carlisle, 1983). En ambas clases los alumnos encuentran poco tiempo en comportamientos conflictivos y ajenos a la tarea, a pesar de períodos de espera relativamente largos.

Parece clara la importancia que la actividad motriz tiene en el aprendizaje y por tanto la eficiencia de la enseñanza. Del mismo modo la atención prestada por los alumnos está en relación positiva con la eficiencia de la enseñanza vista a través del progreso de los alumnos. Sin embargo, otras variables como los periodos de espera y organización así como los comportamientos fuera de tarea están en relación negativa con la eficiencia de la enseñanza.

Analizar los procesos cognitivos del alumno puede contribuir a comprender mejor las razones de éxito o fracaso de sus aprendizajes. Está claro que para poder entrar en el proceso de reflexión de cualquier persona, alumno, profesor, etc no hay otro medio que preguntarle acerca de ello. Sin embargo, durante tiempo se puso en duda este medio de recopilación de datos pues se cuestionaba su fiabilidad. Eliminados estos problemas de fiabilidad y de contaminación externa, el proceso fue dado por válido en varias ocasiones sobre todo para determinar el nivel de actividad física que un individuo desarrolla en su vida cotidiana (Baranowski, 1988; Baranowski y col., 1984; Washburn y Montoye, 1986).

La interrogación sobre los procesos de reflexión del alumno durante la participación no se abordaba en la investigación de las actividades físicas y deportivas hasta hace muy poco.

Locke y Jensen (1974) así como Carreiro da Costa y otros (1996) han desarrollado una investigación con el objetivo de apreciar el proceso de pensamiento durante la acción motriz.

Por último, nos centramos en el elemento que ahora recaba nuestra atención que no es otro que la motivación del alumnado hacia la educación física en general y cada uno de sus contenidos en particular. Se trata de uno de los procesos de pensamiento más estudiados, ya que son muchos los libros, artículos, etc. que abarcan esta temática. Los aspectos motivacionales juegan un papel particularmente importante en la enseñanza, pues podrían explicar muchas cuestiones que nos encontramos día a día en el proceso de enseñanza aprendizaje y que tienen consecuencias en los comportamientos de los alumnos. Para Piéron et. al (2000) estos aspectos motivacionales constituyen uno de los mediadores probablemente más potentes entre la acción de un profesor y los efectos de la enseñanza. Bloom (1979) valora la intervención de las variables afectivas en la adquisición de los alumnos en un 25%.

Al hablar de motivación nos referimos a sus tres dimensiones:

- *La dirección*: las razones que llevan a un individuo a escoger o a evitar una determinada actividad.
- *La intensidad*: el mayor o menor esfuerzo que el individuo emplea en la actividad.
- *La duración*: el tiempo que puede mantener el interés y el esfuerzo.

Partiendo de estas tres dimensiones, tal y como González Valeiro (1995) hace mención, llegaríamos a definición más sencilla pero a la vez más utilizada de este término: la motivación es aquello que inicia, mantiene y convierte en más o menos intensa la actividad de los individuos para alcanzar una meta.

Para Piéron (1999) en la práctica deportiva hay varias teorías que se han obtenido de la psicología del deporte y que se orientan normalmente a explicar la motivación hacia la práctica de actividades deportivas de ocio o de competición:

- *La teoría de la necesidad de éxito* cree que la búsqueda del éxito o la evitación del fracaso forman las estructuras centrales del comportamiento. Las investigaciones en este tema apoyan que aquellas personas cuya motivación es la persecución del éxito, escoge tareas que le plantean un desafío, mientras que las que intentan

evitar el fracaso sólo se arriesgan a realizar ejercicios fáciles.

- Otra escuela se basa en el *concepto de aprendizaje social* según la cual la principal variable de la motivación sería la espera de un refuerzo, en una autoaprobación pero, sobretodo, en la aprobación de otras personas (Roberts, 1992). Este procedimiento cognitivo social se utiliza para analizar y comprender las relaciones existentes entre la motivación y el comportamiento. Así, Nicholls y Duda (1992) sugieren que tanto en situaciones escolares como deportivas, se constata como un determinante esencial de la motivación el hecho de que una persona intente mostrar su competencia. A partir de este concepto se han creado diversas teorías que cada vez dan más importancia a los acontecimientos que se producen en clase y su percepción, así como a la participación en actividades deportivas fuera de la escuela. Son teorías que hablan de la autoeficiencia (Bandura, 1977, 1986), de la percepción de competencia (Harter, 1978) o de la orientación de los objetivos de realización (Duda, 1988; Dweck y Elliot, 1983; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984, 1989).

- *La teoría de la atribución cree que la motivación va a depender de los procedimientos que la persona utiliza cuando intenta descubrir las causas de una conducta o de un acontecimiento. El término motivación es complejo ya que incluye muchos aspectos que interactúan estrechamente. Entre estos aspectos cabe destacar:*

- 1.1 Las actitudes del alumno.
- 1.2 Percepción de su propia competencia.
- 1.3 Orientación de los objetivos de realización.
- 1.4 Las atribuciones.

## 1.1. Las actitudes del alumno

«*La actitud del alumno es un determinante de las motivaciones, aunque del mismo modo que no tiene una relación directa con la participación en actividades físicas y deportivas, tampoco es condición indispensable para que exista una motivación favorable hacia la práctica regular de estas actividades*» (Piéron et. al, 2000).

Este es uno de los aspectos que están muy relacionados con la motivación de los alumnos y que por tanto es de gran importancia por las consecuencias que tiene sobre el comportamiento de los alumnos, no sólo en el medio escolar, sino también en el extraescolar.

La actitud se refiere a los sentimientos personales frente a un determinado objetivo, que en nuestro caso concreto serían la escuela y la edu-

cación física. Una actitud favorable respecto a un ámbito particular no garantiza necesariamente la práctica, pero una actitud desfavorable representa un riesgo elevado de la ausencia de un comportamiento asociado. Como no existe una relación directa entre la actitud y la participación en actividades físicas y deportivas, tampoco es condición indispensable para que exista una motivación favorable hacia la práctica regular de estas actividades. Sin embargo, los resultados del estudio de Piéron, Cloes y Delfosse (1994) realizado con niños de primaria, han evidenciado la influencia de la educación física escolar en el desarrollo de una actitud más favorable hacia la escuela. Esta es una de las razones principales por las que las actitudes que desarrollan los niños tanto en relación a la escuela como en relación a la asignatura de educación física han sido consideradas particularmente importantes y de interés para este estudio.

Los estudios sobre este aspecto han utilizado varios métodos de investigación. Uno establece una clasificación de la educación física en relación con las demás materias (Musgrove, 1982), el otro se dirige a las actitudes desarrolladas hacia la materia, generalmente a través de la pregunta directa cuya respuesta se muestra en una escala de Likert (1932). Este es el procedimiento que hemos utilizado en esta investigación y también fue el empleado en la investigación internacional desarrollada por Piéron et al. (1996) para analizar la actitud de los alumnos frente a la escuela y a la educación física. En ella las posibles respuestas se exponen en una escala de cinco puntos que van desde la actitud «muy favorable» a la «muy desfavorable», con un punto intermedio que se corresponde con la «indiferencia».

En cuanto a los resultados sobre las actitudes frente a la asignatura de educación física, más de siete alumnos sobre diez aprecian la educación física escolar. Por comparación con los resultados sobre las actividades respecto a la escuela se constata que la educación física está mejor considerada que las demás asignaturas escolares. Hay que tener en cuenta su carácter específico pues se trata de una disciplina «práctica» que permite al alumno el movimiento, en oposición con las enseñanzas llamadas académicas «más teóricas». Además suele ir acompañada del aspecto lúdico, poco frecuente en la escuela (Piéron, 1998). La degradación de las actitudes durante la escolaridad también afecta a la educación física pero es más lenta y menos amplia. Normalmente se manifiesta con un desplazamiento de actitudes favorables hacia la indiferencia. Las actitudes más desfavorables se registran en el grupo de niñas de quince años.

También se han observado variaciones en función de la habilidad de los alumnos, en las que no profundizaremos pues no nos hemos propuesto este objetivo en nuestra investigación, pero es impor-

tante el dato que los más hábiles se decantan por una actitud más favorable, mientras que los menos hábiles se decantan por el ítem simplemente favorable, es decir, que no son hostiles a la asignatura a pesar de que se encuentran a menudo en lucha con las calificaciones, evaluaciones o con sus propias debilidades.

## 1.2. La percepción de su propia competencia

El concepto que los alumnos tienen de sí mismos influye ampliamente en la posibilidad de triunfo o fracaso de los mismos (Harter, 1985; Feltz y Petlichkoff, 1983; Marsh, 1985; Roberts y col., 1981). Además, algunas investigaciones ponen de relieve la importancia que tiene la percepción de competencia en la consecución de una participación regular en el deporte (Feltz y Petlichkoff, 1983; Roberts y col., 1981). La percepción de competencias, se considera esencial para la motivación (Duda, 1986; Harter, 1978; White, 1959). Según Harter (1980) el desarrollo de la competencia viene determinado a su vez por la calidad de las vivencias y así, el triunfo lleva al orgullo y a la alegría, mientras que el fracaso da lugar a una cierta vergüenza y a un aumento del nivel de ansiedad.

Como consecuencia de lo que hemos expuesto, es fácil darse cuenta de la importancia que juega la percepción de competencia en el mantenimiento del interés elevado para las clases de educación física, así como en el interés por la implicación en la práctica de deporte de competición, es decir, que para promover la participación deportiva extraescolar, es fundamental que el alumno en la escuela tenga el sentimiento de que es competente en las actividades físicas.

Carreiro da Costa y Piéron (1997) encontraron una fuerte relación entre varios aspectos de la motivación y la previsión de la percepción de competencia. En este estudio se distinguieron dos grupos de alumnos y alumnas basándose en la clasificación automática según el nivel de su percepción de competencia en educación física: un grupo de baja percepción de competencia (25% de la muestra) y un segundo grupo que incluye alumnos de percepción de competencia elevada (75%). Constataron que el grupo de alumnos caracterizado por una percepción de competencia elevada, presentaba una fuerte motivación hacia el desarrollo de las habilidades de la especialidad deportiva practicada. Estos mismos alumnos se caracterizaban además por una motivación hacia la educación física y la práctica deportiva más elevada, un compromiso motor superior y una atención más sostenida que los alumnos de baja percepción de competencia.

Estos resultados pueden interpretarse basándose en el paradigma de los procesos mediadores. En efecto, la acción del profesor no ejerce un efecto directo sobre el aprendizaje de los alumnos, sino que se ejerce a través de su compromiso motor, del tratamiento que hacen de la información y de los aspectos afectivos o motivacionales. Ocurre que, los alumnos con una fuerte motivación presentan una percepción de competencia superior a la media y los alumnos con una elevada percepción de competencia tienen un compromiso motor superior al resto de modo que parece que el efecto de la motivación se realiza por la interpretación de la percepción de competencia.

En los alumnos con una fuerte motivación o de alta percepción de competencia se ven bien representados los elementos afectivos bien en aspectos como el gusto por las actividades propuestas o bien por el deseo de dedicar más tiempo a la educación física en el marco escolar.

Resumiendo, podemos decir que Carreiro da Costa y Piéron (1997) han constatado que los alumnos con una percepción de competencia elevada además de presentar una fuerte motivación para la habilidad deportiva practicada, se caracterizan por una motivación por la educación física y la práctica deportiva más elevada, un compromiso motor superior y una atención más sostenida que los alumnos de baja percepción de competencia.

Existen indicios claros de que lo que piensa el alumno sobre sus habilidades y concepciones y la competencia, son precursores de las motivaciones que tengan ellos (Nicholls, 1984). Este autor hace referencia a varias investigaciones que, en la enseñanza general, pretenden establecer la relación entre las percepciones que tiene el alumno de su realización, de sus motivaciones, de sus relaciones afectivas y de sus resultados escolares.

El hecho de constatar la relación positiva entre la percepción de competencia y la motivación intrínseca (Duda, 1986; Harter, 1978) comporta grandes consecuencias pedagógicas.

Del mismo modo que varios autores atribuyen a la percepción de competencia un papel claro en la motivación (Duda, 1986, 1989; Harter, 1978), se ha deducido que el placer y la satisfacción encontradas al participar en actividades físicas, podrían reforzar la valoración de sí mismo y contribuir a desarrollar una participación continua en actividades deportivas más allá de la escolaridad. Como expresábamos anteriormente, la calidad de las experiencias motrices vividas, los éxitos o fracasos experimentados en ellos, son elementos determinantes en el desarrollo de la percepción que el alumno tenga en relación a la actividad deportiva.

Como consecuencia de todo lo manifestado, hay que pensar que la heterogeneidad existente en las

clases de educación física se produce, no sólo como resultado de la heterogeneidad de las características físicas y motrices de los alumnos, sino también por las diferencias existentes entre ellos de motivaciones y de percepciones de competencia.

También hay que reseñar que los alumnos con una elevada percepción de competencia se caracterizan por poseer un tiempo de actividad motriz, durante la sesión de educación física, que sobrepasa significativamente el valor medio de la clase. La importancia de esta observación estriba en la **relación positiva existente entre la actividad motriz y la eficacia de la enseñanza** que varios autores han puesto en evidencia (Carreiro da Costa, 1988; Phillips y Carlisle, 1983; Piéron 1993).

En cambio, en los alumnos con percepción de competencia débil, convergen variables con una relación positiva con pronóstico desfavorable en la eficacia de la enseñanza. Los alumnos con una percepción de competencia elevada reúnen, sin embargo, elementos mediadores favorables para un progreso real en las actividades físicas tales como la motivación, el compromiso motor y la atención. Existe una fuerte convergencia entre la percepción de competencia y la motivación para la educación física lo que responde a las teorías de que la primera constituye uno de los factores más importantes que se hallan en la base de la motivación (Duda, 1986, 1989; Harter, 1978).

*En nuestra investigación, para valorar la percepción que tienen sobre su propia competencia el alumnado, les cuestionamos acerca de su competencia al final de cada sesión .*

### 1.3. La orientación de los objetivos de realización

La necesidad de realización se plantea como el efecto positivo o negativo que se desprende de las situaciones de desafío o de competición, en las que la presentación se evalúa en términos de éxito o fracaso (McClelland, 1961). De esta forma, las valoraciones subjetivas de éxito futuro se convierten en determinantes de la motivación.

Las investigaciones sugieren que la determinación y el análisis de las orientaciones de la meta individuales, contribuyen a entender como su experiencia interpreta y valora la actividad física. La perspectiva de la meta en el estudio de la motivación en los deportes, es un cruce de muchos determinantes en la participación en los deportes.

De una forma más simple Nicholls, Patashnick y Nolen (1985) han analizado los niveles de orientación:

- Hacia sí mismo (ego).
- Hacia la tarea.

Esto lo hicieron con alumnos de secundaria con la intención de determinar lo que ellos consideraban como algo muy importante que la escuela debería hacer.

Un elemento clave en la teoría desarrollada por Nicholls (1984) se sitúa en el argumento según el cual, los objetivos de realización están relacionados con concepciones distintas de la habilidad. Según este autor, existen dos objetivos principales de realización que implican concepciones diferentes de competencia y que son:

- **Los objetivos orientados hacia la tarea.** En este caso, una mejora subjetiva de la cualidad o una mejor prestación de lo que se esperaba, producen sentimientos de competencia y de éxito

La orientación hacia la tarea tiende a centrarse en una calidad de su prestación. Su objetivo es una práctica lo más perfecta posible, sea cual sea el resultado. Se centra sobre todo en alcanzar un nivel de perfección mejorando sin cesar una habilidad, en lugar de dar muestras de superioridad sobre los demás.

En este sentido, juzgan su nivel de habilidad sobre una comparación en relación con ellos mismos. Realiza la tarea y la trata en su propio nivel de perfección. En este caso el esfuerzo juega un papel importante pues se le considera como garantía para el aprendizaje, la perfección personal y la competencia.

- **Los objetivos centrados en el ego.** En este caso, la percepción del éxito proviene de una comparación favorable de sus capacidades con la de los otros. En este caso la atención se sitúa en un nivel de comparación social.

En la orientación hacia el ego, la primera preocupación del alumno o del deportista, se refiere a su propia habilidad pues desea situarse con relación al valor de los demás. La atención en este caso se centra en la comparación social. Si el alumno considera su habilidad muy alta, podemos esperar que despliegue grandes esfuerzos para conseguir el éxito. La victoria representa un criterio de gran relevancia para estos alumnos. La derrota o el fracaso no ponen necesariamente en duda la habilidad personal, pero son determinantes la dificultad de la tarea, la calidad del adversario y la habilidad que percibe en sí mismo.

El esfuerzo presenta otro tipo de implicaciones: los que se consideran poco hábiles, cuando efectúan esfuerzos y se encuentran frecuentemente ante un fracaso, descubre una incapacidad o debilidad, reduciendo sus esfuerzos.

## 1.4. Las atribuciones causales

González Valeiro (1995) constata que, en las clases de educación física, el estilo de atribución causal considerado como el más positivo para todos los alumnos es el que atribuye el éxito al esfuerzo, esto es, un estilo de atribución causal «interno, estable y controlable del éxito escolar en educación física». Según estos estudios, la información recibida de la atribución causal va a afectar a la esperanza de victoria o al temor de una derrota en el futuro.

Concluyendo, el análisis sobre los procesos mediadores en el aprendizaje del alumno nos permite considerarlo como una cuestión importante en la investigación de las actividades físicas y deportivas, ya que nos van a permitir entender que aspectos ayudan y cuales no a que nuestros alumnos lleguen de forma positiva al aprendizaje de las tareas. De este modo, parece evidente que, en nuestra investigación, la simple observación externa del comportamiento del alumnado no es suficiente para explicar el éxito o el fracaso de un alumno, sino que habremos de tener en cuenta también las variables mediacionales a las que hemos hecho referencia.

## 2. Planteamiento del problema

Para poder llevar a cabo programas de educación física escolar que motiven a niños y a niñas por igual y que den respuesta a las necesidades de ambos grupos hay que conocer la acogida que obtenemos tras proponer actividades de cada uno de los bloques de contenidos que trabajamos en edad escolar, así como la participación y las conductas del alumnado en la educación física escolar. El objetivo final es conseguir una participación similar de niños y de niñas en actividad física y también el mantenimiento de esta práctica en edades adultas, que hasta el momento, y según los estudios y estadísticas elaborados en España (García Ferrando, 1986; 1991; 1993) no se ha conseguido a pesar de que es uno de los objetivos propuestos por la administración desde los primeros cursos de la educación primaria. No sólo se trata de un objetivo propuesto por la administración sino que somos conscientes de la importancia que tienen los hábitos de participación adecuados y de un estilo de vida activo para la obtención de un buen estado de salud y para su permanencia a lo largo de los años. Nuestro interés se centra en conocer las actitudes y motivaciones del comportamiento alumnado en la educación física escolar, así como observar y comparar las similitudes y las diferencias

entre los de las niñas y los de los niños en ese mismo ámbito. Nos centramos en el ámbito educativo de la educación física por su carácter unificador, pues es el lugar en el que todos los individuos, dada su obligatoriedad, van a tener contacto con esta realidad sea cual sea su origen económico, social, religioso, etc. por tanto, en la escuela toda la población participa en actividades físicas mientras que en otros ámbitos (tiempo libre, clubes, escuelas deportivas, etc) se ve reducida por multitud de razones y motivos que podrían ser objeto de estudio en otros trabajos.

Para la consecución de este objetivo es determinante que los programas de educación física escolar motiven a niños y a niñas por igual y que en respuesta a las necesidades e intereses de ambos grupos. Hay que conocer la actitud de uno y otro grupo frente a cada bloque de contenidos y como perciben la competencia de ellos mismos. Nuestro interés se centra en conocer como es la satisfacción que el alumnado obtiene así como el grado de intensidad que percibe en cada sesión y por último la actitud que tiene frente a la escuela y a la educación física.

Para los profesionales que nos hallamos inmersos en esta tarea educativa, parece interesante conocer como percibe el alumnado las clases de educación física porque nos va a permitir saber si supone una experiencia positiva o si por el contrario son una experiencia negativa. Este hecho va a influir de forma muy directa en su participación en actividades físicas y deportivas extraescolares y en que se mantenga o no su participación, aspecto que determina a su vez el mantenimiento o mejora del estado de la salud que es el objetivo último de esta disciplina.

## 3. Metodología

*La práctica motriz en edad escolar se reparte en dos ámbitos: la educación formal y la educación no formal. La primera abarca las sesiones en las que se imparte el área de Educación Física y la segunda corresponde a las actividades extraescolares desarrolladas tanto en el recinto escolar como fuera de él.*

La educación formal actualmente es igual para todos los alumnos y alumnas de una misma aula, pero sabemos que ese alumnado tiene percepciones muy desiguales en cada sesión. Sin embargo, las experiencias en actividades extraescolares varían mucho entre el alumnado que integra un mismo curso.

Para analizar y describir con precisión los intereses y motivaciones de las niñas y de los niños en actividades motrices son necesarios dos tipos de información:

- La que es visible directamente como la implicación del alumnado en la actividad. Esta información la podemos recoger mediante la observación. La observación nos permite obtener datos directamente visibles que nos aportan una imagen de lo que ocurre en las clases de educación física pero, no conlleva elementos para una interpretación razonablemente precisa de los mismos. La observación no nos permite conocer el significado que los sujetos dan a los acontecimientos pero sí, hacer una reflexión a partir de datos objetivos.

- La información que se puede clasificar como invisible y que se refiere a los intereses, valores, actitudes, percepciones, motivaciones y hábitos deportivos del alumnado. Para conocer este tipo de información se hace necesario preguntar directamente a los sujetos. Ésta refleja lo que el sujeto piensa, sus emociones, sus sentimientos, etc. que son la clave para interpretar los acontecimientos observados. Esta información la recogemos por medio de cuestionarios. Pero, por sí sola, esta modalidad no resulta objetiva pues, al preguntar a los sujetos sobre sí mismos puede que no respondan con total sinceridad.

## 4. Hipótesis

Hipótesis 1: La implicación en actividades físico deportivas desarrollada en las sesiones de educación física, es menor en el grupo de niñas que en el de los niños.

Hipótesis 2: La participación varía en función del contenido que se trabaja.

Hipótesis 3: La percepción que tienen las niñas sobre sí mismas, en relación a la educación física escolar, es negativa, al contrario que en los niños, que es positiva.

Hipótesis 4: La percepción que tiene el alumnado sobre sí mismo depende del contenido que se trabaje.

## 5. La muestra

Para la realización de esta investigación se seleccionó un centro público rural de la provincia de Lugo. La elección de realizar el estudio con alumnos y alumnas de primer curso del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) está motivada por la situación, según la edad y el momento

educativo, en el que se haya el alumnado. La primera razón que justifica la elección de este curso es que en él se entra en un nuevo ciclo de enseñanza (primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria). Además en estas edades comprendidas entre los doce y los quince años es cuando se produce el abandono de la práctica deportiva. Las alumnas y los alumnos se corresponden con edades de doce y trece años. En este colegio este nivel se divide en dos grupos: primero de ESO A y primero de ESO B. Al igual que en el resto de cursos y niveles del centro, se trata de grupos mixtos, en los que niños y niñas comparten aulas. No son muy numerosos, en este sentido siguen la tendencia generalizada de los centros escolares gallegos del medio rural. El grupo de primero de ESO B, en el que se realizaron las observaciones, tiene un total de dieciocho alumnas y alumnos distribuidos por sexos en seis niñas y doce niños.

## 6. Variables de estudio

- La percepción de las sesiones de educación física por el alumnado en relación a : la satisfacción experimentada en clase, la intensidad y el sentimiento de competencia.

- La motivación

- Los Intereses del alumnado.

- La actitud frente a la educación física

- Participación en la dimensión relativa a la implicación o compromiso motor del alumnado en las sesiones de educación física

## 7. Instrumentos de recogida de datos

Hemos combinado instrumentos para obtener datos relativos a la implicación del alumnado en educación física y también datos relativos a la percepción de las sesiones y de su competencia motriz. De este modo, además de la observación sistemática de las sesiones de educación física hemos recogido datos a través de un cuestionario sobre la percepción, que nuestro alumnado tiene de las sesiones estudiadas en lo que se refiere a la satisfacción obtenida durante la sesión, la intensidad de las mismas, la percepción de competencia, la diversión y el placer obtenido, así como la implicación en las sesiones.



Tabla I Relación de los instrumentos utilizados y datos aportados por cada uno de ellos

INSTRUMENTO	DATO
Observación sistemática .....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso motor del alumnado en las tareas.</li> </ul>
Cuestionarios .....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intereses y motivaciones del alumnado.</li> <li>• Percepción que el alumnado tiene de la sesión en relación a la satisfacción obtenida durante la sesión, la intensidad de las mismas la percepción de competencia, la diversión y el placer obtenido, así como la implicación en las sesiones.</li> </ul>

## 7.1. La observación

La observación se plantea con el fin de obtener datos relativos al grado de implicación del alumnado en las tareas. Estudiaremos si existen diferencias significativas entre sexos en alguno de los aspectos.

Queremos comparar la implicación de los alumnos con los de las alumnas en cada bloque de contenido que compone el currículo del área de la educación física en la Educación Secundaria Obligatoria.

Las observaciones se realizaron en sesiones diseñadas de antemano con la colaboración del profesor responsable de la asignatura ya que sería el encargado de dirigir las en la práctica. El criterio seguido en el diseño, no sólo fue proponer actividades con las que trabajar el contenido, sino también elegir actividades que no estuvieran marcadas con estereotipos sexistas y por tanto que provocaran a priori el rechazo de alguno de los grupos, o que uno de los sexos partieran de una situación de ventaja con respecto al otro. Por tanto nos decantamos por actividades nuevas, en las que todos parten en igualdad de condiciones, y neutras en el sentido de que no se catalogan ni «como de niños» ni «como de niñas».

El mismo criterio se siguió en la selección de los materiales evitando, por ejemplo, el uso de cuerdas para trabajar la coordinación.

Las agrupaciones son de todo tipo y variadas, se alternan las libres con las impuestas por el profesor o el material, el trabajo en parejas, pequeños grupos y gran grupo.

Se elaboraron tres sesiones por bloque de contenido, en total doce sesiones distribuidas así:

- Condición física.

\* Resistencia y flexibilidad.

\* Velocidad.

\* Fuerza.

- Habilidades y destrezas básicas.

\* Coordinación segmentaria.

\* Agilidad.

\* Coordinación general.

- Juegos y deportes.

\* Juegos populares.

\* Deporte individual: badminton.

\* Deporte colectivo: baloncesto.

- Expresión corporal.

\* Ritmo.

\* El gesto.

\* Baile.

El área de educación física tiene una periodicidad semanal de dos sesiones. Nosotros, por cuestiones organizativas del centro, aplicamos las sesiones elaboradas una vez por semana con una duración de cincuenta minutos, distribuidos del siguiente modo:

- Traslado y equipamiento: 5'

- Fase de adaptación: 5'

- Fase principal o de desarrollo de los objetivos de la sesión: 30'

- Relajación o vuelta a la calma: 5'

- Equipamiento y traslado: 5'

La observación que realizamos, junto con los medios humanos con que contamos, requieren la grabación en vídeo de las sesiones, por lo que hicimos pruebas en la instalación (polideportivo) para asegurarnos de que la cámara recogía toda la información que necesitábamos. A raíz de estas pruebas, decidimos delimitar el espacio para que los educandos no se salieran de cuadro. En estas sesiones grabaríamos con una cámara provista de gran angular y, en aquellas en que las actividades re-

quierieran más espacio, decidimos grabar con dos cámaras. En la primera de las situaciones se grabó en picado, esto es, desde una posición elevada y en la segunda, las cámaras se situaron a pie de pista.

Estas pruebas además de indicarnos la posición y número de cámaras que necesitamos, nos brindaron la posibilidad de que los discentes se habituaran a la presencia de las cámaras. A continuación se grabaron las sesiones que, como ya comentamos, dirigió el profesor encargado de la asignatura del colegio.

El curso de primero de ESO B en el que se realizaron las grabaciones, está compuesto por seis niñas y doce niños. Fueron registradas *doce sesiones*. En cada sesión fueron observados *cinco alumnos y cinco alumnas* ya que cabe la posibilidad de que durante el curso falte a clase algún día una niña y queremos asegurarnos de que observamos al mismo número de niños que de niñas. *Se observan cinco minutos de cada sesión*. Los treinta minutos que componen la parte principal se dividen en seis intervalos de cinco minutos de los que rechazamos el último por estar incompleto en alguna sesión, y de los cinco intervalos restantes decidimos observar el segundo en orden cronológico, o lo que es lo mismo, del minuto cinco al minuto diez de la fase principal.

En total, fueron recogidas ciento veinte unidades de observación, sobre una base de diez periodos de observación en las niñas y cinco en los niños. En las fichas de registro, previamente elaboradas, se anotan los periodos de tiempo en que se producen los distintos comportamientos categorizados y el nivel de compromiso motor que manifiesta el alumnado durante los cinco minutos observados.

### 7.1.1. Observación sistemática

Se registra el nivel de compromiso motor y atención del alumnado en las tareas propuestas en la fase principal (Piéron, Ledent, y col., 1996). Hemos considerado tres grados de éxito o implicación: elevado, medio y bajo, que, en función de la actividad de que se trate, se concretan como se detalla en la tabla II.

#### - Información

\* **Atento:** El alumnado ante una información, ya sea de tipo organizativo, un feedback, afectivo o demostración, provenga ésta del profesor o de alguien a quien él se lo ha demandado, presenta signos externos de atención (mira hacia la fuente de información).

\* **Medianamente atento:** El alumnado no manifiesta signos exteriores de atención a lo largo del período de información. Los signos exteriores de atención no son siempre evidentes.

\* **No atento:** El alumnado no manifiesta ningún signo exterior de atención ante una información. No está concentrado en aquello que dice o enseña el profesor, está distraído.

Tabla II Actividades y posibles grados de éxito

ACTIVIDAD		GRADO DE ÉXITO
Información		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atento</li> <li>• Medianamente atento</li> <li>• Sin atención</li> </ul>
Actividad motriz	Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éxito</li> <li>• Nivel medio</li> <li>• Fracaso</li> </ul>
	Motricidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicado</li> <li>• Medianamente aplicado</li> <li>• No aplicado</li> </ul>
	Condición física (intensidad)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevada</li> <li>• Mediana</li> <li>• Baja</li> </ul>
	Juego	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicado</li> <li>• Medianamente aplicado</li> <li>• No aplicado</li> </ul>

#### - Aprendizaje.

\* **Éxito:** El alumnado realiza la tarea propuesta por el profesor de manera correcta de acuerdo con él o confirmado con la misma tarea (por ejemplo, marcar una canasta). El alumnado consigue un nivel de éxito importante, domina la habilidad motriz enseñada.

\* **Éxito medio:** El alumnado realiza la tarea propuesta por el profesor pero con un nivel de éxito inferior, no domina totalmente la habilidad.

\* **Fracaso:** El alumnado no sabe realizar o no realiza correctamente la tarea propuesta por el profesor. Recoge la información después del profesor o en la tarea misma. El alumnado a menudo se encuentra en una situación de fracaso. No domina en absoluto la habilidad.

#### - Motricidad

- \* Aplicado: El alumnado se implica manifiestamente en la tarea, intenta hacerlo lo mejor que él puede.
- \* Medianamente aplicado: El alumnado se implica medianamente en la actividad, no hace más que aquello que el profesor pide, y no busca especialmente mejorar.
- \* No aplicado: El alumnado no busca realizar la tarea lo mejor que él puede. Da la impresión que el alumnado hace cualquier cosa, no respeta las normas dadas por el profesor ni busca aprender ni mejorar.

#### - Condición física

- \* Elevada: El alumnado se implica de manera intensa en el ejercicio, se sofoca, tiene la cara roja.
- \* Medianamente elevada: El alumnado no se compromete a fondo con el ejercicio. No está muy sofocado y se para frecuentemente.
- \* Baja: El alumnado no se desvive en la realización del ejercicio, no manifiesta signos externos de actividad física intensa, no se sofoca.

#### - Juego

- \* Aplicado: El alumnado intenta aplicar aquello que ha aprendido y trata de tener en cuenta las consignas o consejos del profesor. Muestra signos evidentes de concentración y aplicación.
- \* Medianamente aplicado: El alumnado intenta aplicar aquello que ha aprendido pero no siempre, no respeta siempre las consignas del profesor.
- \* No aplicado: No tiene en cuenta las consignas del profesor. Juega precipitadamente y no busca aplicar aquello que ha aprendido.

### 7.1.2. Fiabilidad de las observaciones

Un solo observador se encargó del visionado de las cintas. En un primer momento se observaron cuatro sesiones, una por bloque de contenido, elegidas al azar. Este momento cronológico corresponde con la finalización de las grabaciones en vídeo de la totalidad de las sesiones. Meses más tarde, se volvieron a observar esas mismas sesiones y se compararon los tiempos obtenidos en cada conducta en cada uno de los individuos con los tiem-

pos recogidos con anterioridad. Los resultados obtenidos fueron de un 90% de aciertos. Por ello podemos asegurar la fiabilidad intraobservador.

## 7.2. Los cuestionarios

La presente investigación utiliza dos cuestionarios con los que recoge datos fiables del alumnado:

- Cuestionario sobre la percepción de la sesión.
- Cuestionario sobre los estilos de vida.

Estos cuestionarios son bien distintos entre sí en todos los aspectos: objetivos, momento, lugar, tiempo y duración de aplicación.

### 7.2.1. Cuestionarios sobre la percepción de la sesión

Al final de cada sesión grabada, se administra un cuestionario al alumnado sobre la percepción de la sesión que acaban de realizar, por tanto se trata de un cuestionario de extensión corta, con una duración de aplicación de cinco a diez minutos. No está diseñado por nosotros, sino que empleamos uno existente empleado ya en otras investigaciones (Piéron, Ledent, y col., 1997).

Nuestra atención se centra en varios aspectos:

- La satisfacción experimentada en la clase.
- La intensidad de la sesión.
- Sus sentimientos de competencia.
- Las intervenciones del profesor para corregir, reñir o llamar la atención al alumnado.
- Los progresos que hayan podido alcanzar.
- Su implicación en la clase.
- Su atención y concentración.
- El grado de decisión que han sentido.

Podemos intuir el rol que juega la percepción de competencia en el mantenimiento de un interés elevado por la educación física escolar y por todo lo que está relacionado con ella, así como con la consecución de un compromiso con la práctica de deporte en el ámbito de competición.

En el contexto de las clases de educación física, esto significa que para que sea posible una participación en actividades físicas extraescolares, es fundamental que el alumnado tenga el sentimiento de que es competente en las actividades físicas.

## 7.2.2. Aplicación del cuestionario

Fue aplicado por el profesor de la asignatura del centro escolar en el que se realizó el estudio. Se pasó a todo el alumnado al final de cada una de las sesiones. La duración de aplicación fue de cinco a diez minutos. Es muy sencillo, consta de nueve preguntas, de las cuales ocho son de tipo de cerrado y sólo en la última pregunta se les pide al alumnado que describa un ejercicio que hayan realizado en la sesión y que nunca antes hubiesen realizado.

## 7.2.3. Cuestionario sobre los estilos de vida

No es un cuestionario elaborado por nosotros, sino que aplicamos un cuestionario ya existente (Piéron, Ledent, y col., 1996), elaborado con gran minuciosidad por un grupo coordinado de investigadores pertenecientes a varios países.

Este grupo está formado por: L. Almond (Universidad de Loughborough), R. Naul (Universidad de Essen), M. Piéron (Universidad de Lieja) y R. Telama (Universidad de Jyväskylä) que contaron con la contribución de distintos colaboradores cuando fue necesario.

Este grupo de investigadores se basó a su vez en una descripción realizada con anterioridad sobre los estilos de vida (Brettschneider, 1996; Cale y Almond, 1992) el tipo e importancia de las actividades de tiempo libre, así como los determinantes psicológicos y sociales del deporte y la actividad física.

En este proyecto no participó España y por tanto el cuestionario no fue aplicado en esa ocasión, pero sí más tarde por Casimiro y Piéron (1999).

Los directores de grupos de investigación europeos seleccionaron el contenido y los ítems del cuestionario escrito originalmente en inglés y unificaron su fiabilidad.

A partir de este trabajo se hicieron las traducciones en los idiomas de los distintos países que formaron parte del proyecto. Debido a las distintas características sociales y culturales de cada país se introdujeron pequeñas adaptaciones que permitieron conservar la validez de las preguntas propuestas y mantener el significado y las posibilidades de comparar las respuestas.

Las preguntas trataban sobre los siguientes aspectos:

- Las actividades realizadas durante el tiempo libre e importancia dada a varios tipos de actividades de ocio.
- La participación fuera del horario escolar en actividades físicas y deportivas.
- La percepción de uno mismo y la percepción de la salud.
- La actitud de los jóvenes hacia el colegio y la educación física .
- La motivación para participar en actividades deportivas.
- La socialización hacia la participación deportiva y en especial el papel de los padres y de los compañeros.

## 7.2.4. La actitud de los jóvenes hacia el colegio y la Educación Física

En este cuestionario, el currículo de la educación física y la presencia de la educación física en el currículo escolar, no se escapa de las preguntas y el análisis crítico (Aaro et. al, 1985).

Durante los años que los niños acuden a la escuela ocurre que estos pasan muchas horas en ella. Esta experiencia es igual para todo el alumnado sin embargo, las actividades que realizan en su tiempo libre varían en función de la organización del tiempo libre de la familia, de su status social y económico, así como de sus valores culturales.

El área de la educación física, da oportunidad a todos de comprometerse en actividades físicas y deportivas durante los años de enseñanza obligatoria.

La práctica de actividades físicas y deportivas en años posteriores podría verse afectada por esta experiencia previa. Esta es una de las razones principales por la que el tema de las actitudes frente a la escuela y frente a la educación física fue considerado como particularmente importante en este estudio.

Las preguntas en este apartado son:

- ¿Qué piensas sobre ir al colegio?.
- ¿Qué piensas sobre las clases de educación física de tu colegio?.

Las contestaciones dan cinco posibilidades en una escala que va desde «no me gusta nada» a «me gusta mucho».

### 7.2.5. Aplicación del cuestionario

Fue aplicado personalmente por la investigadora en un primer centro escolar. En las dos siguientes ocasiones, se habló personalmente con el profesor de Educación Física del centro al que se le puso al corriente del protocolo a seguir y se aplicó en los dos cursos de Primero de Eso del centro, primero en el que no se realizó el estudio y finalmente en el curso objeto del estudio.

En los cuatro casos se siguió al pie de la letra el protocolo del cuestionario.

Fueron aplicados durante sesiones de Educación Física. La duración de la aplicación no sobrepasó el tiempo de cada sesión, esto es, unos cincuenta minutos.

Como se trata de jóvenes de entre doce y trece años fue necesario, a menudo, el control y la asistencia del administrador.

En un primer momento se trabajó con el cuestionario en un centro distinto al seleccionado para la investigación. Era un centro urbano y privado, lo cual no supuso ningún hándicap pues sólo pretendíamos identificar los problemas que podrían surgir al administrar el cuestionario en discentes de doce y trece años.

Además teníamos previsto, antes de pasar el cuestionario definitivamente al curso objeto de estudio en el otro colegio, hacer una prueba de validez en el otro grupo existente en el mismo centro educativo. Pensamos que si empezábamos por administrar el cuestionario en ese centro, cuando fuésemos a aplicar el definitivo, los discentes habrían recabado mucha información a través de sus compañeros y esto sí podría interferir en sus respuestas.

Así, el cuestionario se aplicó por primera vez en otro centro escolar: primeramente en un grupo de Primero de ESO compuesto por niñas y niños al que no se les dio ninguna explicación acerca de las preguntas pero a los que se les recalcó que, ante alguna dificultad, la formularan directamente al profesor. El objetivo era identificar las preguntas que no entendían al alumnado y donde hallaban los problemas. El profesor fue a su vez anotando los puntos y preguntas que les provocaban dificultad, así como las dudas que surgían con más regularidad.

A continuación se analizaron los cuestionarios y efectivamente se hallaron respuestas incoherentes, fruto de un mal entendimiento. Esta información y la recogida durante la administración del cuestionario por parte del profesor, permitieron hacer pequeñas matizaciones que no variaron el

contenido del cuestionario, además de anotar las preguntas en las que surgían más dificultades, para explicarlas con la mayor claridad antes de que el alumnado las contestara.

Con todos estos datos se aplica el cuestionario por segunda vez en ese mismo centro escolar al otro grupo de primero de ESO, observándose que, una vez hechas las pequeñas matizaciones de términos desconocidos para el alumnado y haciendo hincapié en las explicaciones de las preguntas en las que surgían más dudas, el cuestionario ya no suponía ninguna dificultad.

Entonces nos pareció que era el momento de aplicar el cuestionario en el centro educativo en el que desarrollamos nuestra investigación. Primero lo hicimos en el otro grupo, teniendo especial cuidado de explicar previamente las cuestiones que conocíamos entrañaban dificultad para el alumnado de estas edades. Se fueron leyendo las preguntas en alto y cuando una estaba contestada, se pasaba a la siguiente.

Al estudiar los cuestionarios se observó que el alumnado lo había entendido correctamente y pasamos a aplicarlo en el grupo objeto de estudio. La realización de todos estos pasos nos permite dar por verificada la validez del cuestionario.

## 8. Resultados y discusión

Para analizar los datos sobre la implicación y la percepción de las sesiones se hace en primer lugar un análisis global de tipo descriptivo y también uno comparativo entre niños y niñas.

### 8.1. Resultados de la implicación

En el análisis del resultado del perfil general de la implicación del grupo encontramos que, en la categoría información en casi la mitad del alumnado (41%) la implicación es alta. En la categoría juego ocurre que el grupo más numeroso de discentes es el que tiene una implicación alta, seguido muy de cerca por el que alcanza una implicación media. En la categoría motricidad y condición física la distribución se invierte, de forma que a medida que aumenta el requerimiento motriz, disminuye el número de discentes. Por último en la categoría aprendizaje el 46% del alumnado se halla en el nivel medio de implicación.

Al comparar la implicación de los niños con la de las niñas en el total de las sesiones, no encontramos relaciones de asociación entre las cate-

rías observadas y los sexos. Esto supone que no podamos hablar de diferencias estadísticas entre los dos grupos, pero podemos afirmar que las niñas se implican más, cuanto más alto es el requerimiento motriz.

### 8.1.1. Comparación entre niños y niñas en cada bloque de contenidos

#### A. Condición física.

Aunque no hemos encontrado relaciones de asociación entre las cinco variables de la implicación y los sexos, en la categoría información, es de reseñar que prácticamente todo el porcentaje que desciende se debe a los niños (27%) ya que las niñas superan el porcentaje del perfil general (47%). Esto seguramente sea el resultado de que los niños están deseando «actuar», moverse y posiblemente conocen como realizar las actividades de forma que, una vez que saben lo que hay que hacer, dejan de prestar atención a las explicaciones y pasan a la acción. Sin embargo, las niñas no tienen prisa por pasar a la acción pues el tiempo de actividad les resulta suficiente y, en algún caso, demasiado pues les cuesta llegar al final del ejercicio. Cuando algún niño se siente demasiado cansado para llegar al final, recurre a los comportamientos fuera de tarea como solución.

Aunque al comparar la implicación de los niños con la de las niñas no hemos encontrado relaciones de asociación entre la variable condición física y sexo, parece que la principal causante de esta circunstancia es la disminución de niñas en el nivel alto (7%) y el gran número de alumnas en el nivel bajo (60%). La razón de que esto ocurra, puede ser la falta de habilidad o de interés hacia este bloque de contenidos de las niñas. Álvarez Bueno, G. y col. (1990) exponen que, en el trabajo de la condición física se han venido primando cualidades como la fuerza, la resistencia y velocidad, mientras que a la flexibilidad se le ha relegado a una segunda categoría, dándole menos importancia que a las demás, siendo precisamente las primeras las que responden al estereotipo corporal masculino en tanto que, la flexibilidad responde a lo que la cultura socialmente ha identificado con el morfotipo femenino. Consecuencia de todo esto es que uno y otro sexo, se ha visto cuando menos, con dificultades para desarrollar cualidades del sexo contrario y a medida que se avanza en el sistema educativo, se van distanciando en su interés y motivación.

Además, y precisamente basándose en este razonamiento, las niñas han asumido que su rendi-

miento en estas actividades es más bajo que el de los niños, por lo que es de esperar que su motivación hacia las actividades sea menor. Si su motivación responde al estereotipo femenino, al que se le atribuyen cualidades como la expresividad, el ritmo, la flexibilidad, etc. ellas preferirán este tipo de actividades, porque también se sienten más a gusto realizándolas y además se espera más de ellas que en otras.

Además, en muchas ocasiones los profesores han utilizado en el trabajo de la condición física los tests en los que los alumnos creían que se primaban la competición con el compañero, el logro o mejora de una marca, etc.

Hopple, Graham (1995) en sus estudio sobre los pensamientos, sentimientos y conocimientos que los escolares tienen sobre los tests de aptitud física, aprecian como, efectivamente, la mayoría de los escolares no tienen claro el objetivo del test y también encuentran una clara discrepancia entre las razones por las que el profesor lo administra y la visión del alumnado sobre el por qué lo realizan. Además los resultados del estudio demostraron como para muchos estudiantes el test resultó ser una experiencia negativa. Por todo esto, los autores llegan a la conclusión de que cada vez resulta más importante entender y explorar los sentimientos, pensamientos y conocimientos de los del alumnado acerca de los test de aptitud física.

Además, varios estudios han puesto en evidencia la importancia que la consecución del placer tiene en la continuación de la participación en actividades físicas y deportivas (Feltz y Petlichkoff, 1983). Hay algunos autores que dan un papel primordial a la percepción de la competencia en la motivación (Duda, 1986, 1989; Harter, 1978).

#### B. Habilidades y destrezas básicas

En cuanto a la implicación en este bloque de contenidos con respecto a la del perfil general, decir que en la implicación en la información hay un menor porcentaje que se da tanto en niños como en niñas por lo que se ve reforzada la hipótesis de que se trata de una variable de programa.

En cuanto a la categoría juego los valores de los niños y de las niñas en el nivel alto son muy elevados con respecto al perfil general (73% y 67% frente al 38%) lo que nos hace pensar en que una vez más se trata de una variable de programa, ya que se trata de actividades más lúdicas, donde los alumnos se implican con muchas ganas, pues la motivación es mayor.

En las categorías motricidad y aprendizaje los porcentajes son muy similares a los del perfil general, pero en la categoría condición física se ve un aumento del alumnado que consigue un nivel alto de éxito, que se ve motivado por el aumento en el

número de niñas y también en el de niños (27% del perfil general frente al 53% de niños y 47% de niñas en habilidades y destrezas básicas) seguramente provocado por la motivación que las actividades jugadas proporcionan.

No obstante, y a pesar de las diferencias descritas entre niños y niñas no hemos encontrado relaciones de asociación entre las variables de la implicación en las habilidades y destrezas básicas y los sexos.

### C. Juegos y deportes

En la categoría motricidad mientras el nivel alto es menor que el alcanzado en el perfil general, el nivel bajo es mayor, y esto es consecuencia de las grandes diferencias que hay entre las niñas y los niños pues, ninguna niña alcanza el nivel alto mientras que más de la mitad de los niños sí lo hacen. En el nivel medio ocurre al contrario: el porcentaje de niños (13%) es menor que el de las niñas (60%). Esto puede deberse a que mientras que los niños intentan dominar la actividad lo antes posible, las niñas se centran en el aspecto lúdico de las tareas.

Es de reseñar que en esta categoría y en la siguiente que vamos a analizar hemos encontrado relaciones de asociación con los sexos. La asociación entre la variable motricidad y sexo es media con tendencia a ser alta y la asociación entre la variable condición física y sexo es media. En los dos casos los niños se implican a más alto nivel que las niñas.

En la categoría condición física el porcentaje en el nivel medio de implicación es mayor en relación con el del perfil general que viene definido al menor número de alumnado que se halla en el nivel alto. Esto se debe a la inexistencia de niñas en el nivel alto, que se compensa con el aumento de éstas en los niveles medio y bajo.

En la categoría aprendizaje los porcentajes en habilidades y destrezas básicas se asemejan a los del perfil general y aunque no encontramos relaciones de asociación entre la variable y los sexos, observamos como en el nivel alto el porcentaje de niños es más del doble que el de las niñas (47% frente a 20%) mientras que en el nivel medio, hay muchas más niñas (53% frente a 33%).

Por lo que hemos descrito, excepto en la categoría información, en el resto de ellas, los porcentajes de niñas en el nivel alto de éxito, son más bajos que los de los niños.

### D. Expresión corporal

El porcentaje de discentes en el nivel alto de la categoría información es bastante mayor que el del perfil general (60% frente al 41%) lo que es consecuencia del alto porcentaje de niñas que hay en este nivel (73%) aunque, hay que decir, que el de

los niños también supera al general (47%). Esto se debe seguramente al interés que las niñas tienen por esta actividad y, en el caso de los niños, a que han de estar muy atentos para después ser capaces de realizar la actividad además, no tienen tanta prisa como en otros bloques por pasar a la acción.

En las categorías motricidad y condición física hemos encontrado relaciones de asociación con los sexos. La asociación en ambas categorías y sexo es media.

En relación al perfil general, en la categoría motricidad hay un porcentaje más elevado en el nivel bajo (de 37% a 57%) consecuencia directa del porcentaje alcanzado por ellos (80%) pues en las niñas es algo inferior. Y, en la categoría condición física, mientras las niñas se reparten en su mayoría entre el nivel alto y medio, los niños se hallan en el bajo.

## 8.2. Resultados de la percepción

En este apartado estudiamos la percepción del alumnado primero una comparación entre niños y niñas. En segundo lugar el estudio se realiza por bloques de contenidos. Dedicado a analizar la percepción del alumnado en cada uno de los bloques de contenidos que el Diseño Curricular de Base para Galicia fija para este nivel educativo y que recordaremos son:

- La condición física
- Habilidades y destrezas básicas
- Juegos y deportes
- Expresión corporal

En cada uno de estos bloques de contenidos se hace un análisis comparativo entre las percepciones de los niños y las de las niñas.

### 8.2.1. Comparación entre niños y niñas

Para estudiar las diferencias entre sexos hemos empleado tablas de contingencia que, en el caso de las variables satisfacción, intensidad, competencia, progresos realizados, implicación, diversión, atención, ejercicios novedosos y progreso con las correcciones, son de 2 x 4 ó de 2 x 3, y las medidas de asociación fueron los estadísticos V de Cramer y Coeficiente de contingencia.

A continuación, resaltamos los resultados más importantes obtenidos con la aplicación de las pruebas a las preguntas del cuestionario.

Al comparar los niños con las niñas encontramos relaciones de asociación entre las variables satisfacción, atención, competencia, implicación y sexo. Esto quiere decir, que la percepción en estas variables muestra diferencias estadísticamente significativas entre sexos.

- Entre las variables satisfacción, atención y sexo la asociación es baja con tendencia a ser media.

- Entre las variables competencia y sexo, la asociación es media con tendencia a ser alta.

- Entre las variables implicación y sexo la asociación es media.

En las variables satisfacción y atención el número de niñas es significativamente mayor en el nivel más alto de percepción. Sin embargo, a medida que avanzamos hacia la percepción menos positiva, el número de niñas en relación al de niños es significativamente menor.

En las variables implicación y competencia el número de niñas con la percepción más positiva es mayor que el número de niños.

### 8.2.2. Comparación entre niños y niñas en los bloques de contenidos

La diferencia de percepción aludida en el apartado anterior también se refleja por bloques de contenidos encontramos estadísticamente significativas y así:

En los bloques de Habilidades y destrezas básicas y Juegos y deportes ocurre que en el nivel más alto de percepción de la competencia, el porcentaje de niñas es significativamente mayor que el de los niños.

En el bloque de la Expresión corporal ocurre que las variables: satisfacción, competencia e implicación, en el nivel más alto de percepción, el porcentaje de niñas es significativamente mayor que el de los niños. Además todos los niños perciben que realizan ejercicios nuevos en este bloque de contenidos. Nos llama la atención el hecho de que este es el único bloque en el que los niños alcanzan el 100%, al contrario que las niñas, que alcanzan ese porcentaje en todos los bloques excepto en este, que presentan el 72%.

### 8.3. Resultados en relación a la actitud frente a la escuela y la Educación Física

Aunque, no hemos encontrado diferencias significativas entre niños y niñas, podemos observar como hay más niños que muestran indiferencia hacia la escuela y además, mientras que ninguna niña presenta actitudes desfavorables hacia la escuela, el 8% de los niños sí lo hacen. En este mismo sentido van los resultados obtenidos en el estudio de Piéron (1996) en el que, en todos los países la actitud negativa frente a la escuela, fue mayor en los niños que en las niñas.

No obstante, la actitud de nuestros alumnos podemos calificarla de positiva, pues el 67% de niños y el 83% de niñas tienen una actitud favorable hacia la escuela. En el estudio realizado en varios países europeos ocurría que existían grandes diferencias entre los países analizados. Los resultados que más se acercan a los nuestros son, en el caso de las niñas de doce años, los de Portugal (73%) que es el país en el que se alcanzó el mayor porcentaje. En el caso de los niños de esa edad, Portugal también es el país donde se alcanza el porcentaje más alto con respecto al resto de los países y el que más se acerca al nuestro (61%).

En este sentido, encontramos un número muy elevado de niños que muestran simplemente satisfacción por las clases de educación física y en cambio, el número de ellos que se muestran muy satisfechos, es escaso. En las niñas se da justamente el caso contrario.

El 100% de los niños y el 83% de las niñas muestran una actitud positiva hacia la educación física pero, mientras que en el 83% de las niñas la actitud es muy favorable, en los niños sólo lo es en el 25%.

## 9. Conclusiones

### 9.1. Implicación

Podemos confirmar que las niñas, no sólo están más tiempo en información, sino que también la implicación en esta categoría es mayor que la de los niños. Esta situación se verifica en todos y cada uno de los bloques de contenido, aunque las diferencias más claras se hallan en los bloques de la condición física y de la expresión corporal.

### 9.2. Percepción

#### Conclusión 1:

La percepción en las variables: satisfacción, competencia, implicación y atención muestra dife-



rencias estadísticamente significativas entre sexos. En el nivel más alto de percepción de estas variables, el porcentaje de niñas es significativamente mayor que el de los niños.

#### Conclusión 2:

Estas diferencias en la percepción se ven reflejadas en los bloques de contenidos. En el nivel más alto de percepción de la variable competencia tanto en el bloque de las Habilidades y destrezas básicas como en el de Juegos y deportes así como en las variables satisfacción competencia, atención e implicación en el bloque de la expresión corporal, el porcentaje de niñas es significativamente mayor que el de los niños.

### 9.3. Actitud frente a la Educación Física

Todos los niños demuestran una actitud positiva hacia la educación física, mientras que en las niñas este porcentaje es menor.

## 10. Referencias bibliográficas

- AARO, L., WOLD, B., KANNAS, L., & KIMPELÄ, M. (1985): Health behaviour in school children. A who Cross-national survey. *Health Promotion, I*, 17-23
- ÁLVARIZ BUENO Y OTROS (1990): Guía para una educación física no sexista. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- BANDURA, A. (1977): Selfefficacy: Toward a unifying theory for behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- BANDURA, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BARANOWSKI, T. Y COL. (1984): Reliability and validity of self-report of aerobic activity: Family health project, 1, 2. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 309-317.
- BARANOWSKI, T. (1988): Validity and reliability of self-report of physical activity: An information-processing perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 314-327.
- BLOOM, B. (1979): *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Ed. Labor.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1988): O sucesso pedagógico en Educação Física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito Ounma unidade de ensino. Dissertação de Doutoramento. Instituto Superior de Educação Física. Universidad Técnica de Lisboa.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1996): Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas. Uma análise a partir da investigação realizada en Portugal. Ponencia presentada en el VI Congreso Galego de Educación Física. La Coruña, junio. Recopilado en libro de actas por M. González Valeiro et al. (1998). *Educación Física e Deporte no século XXI*, (Vol. II, pp. 427-454). La Coruña: Universidad de La Coruña.
- CARREIRO DA COSTA, F., & PIÉRON, M. (1990b): Comparaison de deux enseignants classés selon les progrès de leurs élèves. *Revue de l'Education Physique*, 30, 57-63.
- DUDA, J. (1986): A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. In L. VanderVelden, & J. Humphrey (Eds.), *Current selected research in the psychology and sociology of sport*. New York: AMS Press, 115-134.
- DUDA, J. (1988): Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 117-130.
- DUDA, J. (1989): Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- DWECK, C.S., Y ELLIOT, E. (1983): Achievement motivation. In M. Hetherington W. (Ed.), *Handbook of child psychology*, (4<sup>th</sup> Ed.), Vol.4. Socialization, personality and social development (pp. 643-691). New York: Wiley.
- FELTZ, D.L., & PETLICHKOFF, L. (1983): Perceived competence among interscholastic sport participants and dropouts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 8(4), 231-235.
- GARCÍA, M., Y ASINS, C., (1994): Cuadernos para la coeducación. Instituto de Ciencias de l'Educaió. Universitat Autònoma de Barcelona.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1986): Hábitos deportivos de los españoles. *Sociología del comportamiento deportivo*. Madrid: ICEFD.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1991): Los españoles y el deporte (1980-1990): un análisis sociológico. Madrid: ICEFD, CSD y Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993): Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España. Madrid: M<sup>o</sup> Asuntos Sociales e Instituto de la Juventud.

- GONZÁLEZ VALEIRO, M. (1995): Atribución causal e intervención pedagógica en el marco educativo: un estudio centrado en el ámbito de la Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- GRAHAM, G., SOARES, P., & HARRINGTON, W. (1983): Experienced teacher's effectiveness with intact classes: An ETU study. *Journal of Teaching in Physical Education* 2, 3-14.
- HARTER, S. (1978): Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-60.
- HARTER, S. (1980): A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology: Vol. 14*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HARTER, S. (1985): Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of selfworth. In R. Leahy (ED.), *The development of the self* (pp. 55-121): New York: Academic Press.
- LIKERT, R.A. (1932): A technique for measurement of attitudes, *Archives of Psychology*, 140: 55.
- LOCKE, L., Y JENSEN, M. (1974): Thought sampling: A study of student attention through self-report. *Research Quarterly*, 45, 263-275.
- MAEHR, M., & NICHOLLS, J. (1980): Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*. New York: Academic Press, 221-267.
- McCLELLAND, D.C. (1961): *The achieving society*. New York: Free Press.
- MUSGROVE, D. (1982): Pupil's perceptions of physical education. *The Bulletin of Physical Education*, 18, 11-18.
- NICHOLLS, J., & DUDA, J. (1992): Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- NICHOLLS, J., PATASHINICK, M. & NOLEN, S. (1985): Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- PHILLIPS, D., & CARLISLE, C. (1983): A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 2, 3, 55-67.
- PIÉRON, M. (1982a): *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Français
- PIÉRON, M. (1983): Effectiveness of teaching a psychomotor task (Gymnastic routine): Study in a class setting. In, R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso, & T. Haajanen (Eds.), *Research in school physical education*. Jyväskylä: The foundation for promotion of physical culture and health, 222-227.
- PIÉRON, M. (1993): *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Éditions Revue EPS, Dossier nº 16.
- PIÉRON, M. (1999): *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Ed. Inde. Barcelona.
- PIÉRON, M., CLOES, M. DELFOSSE, C. & LEDENT, M. (1993): *Evaluation de l'expérience pédagogique «Rénovation de l'enseignement fondamental. Développement corporel des enfants de 2 ans ½ à 12 ans»*. Rapport d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre le Ministre de l'Education, de la Recherche et de la Formation et l'Université de Liège.
- PIÉRON, M., LEDENT, M., ALMOND, L., AIRSTONE, M, E NEWBERRY, I. (1996): *Comparative Analysis of Youth Lifestyle in Selected European Countries*, Study prepared to be submitted to the International Council of Sport Science and Physical Education. Liège.
- PIÉRON, M., LEDENT, M., DELFOSSE, C. y CLOES, M. (2000): *Mieux connaître les élèves: Les motivations*. *Revue de l'Education Physique*, 40, 2000, 35-43.
- PIÉRON, M., & PIRON, J. (1981): *Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habiletés motrices*. *Sport*, 24, 144-161.
- ROBERTS, G. (1992): *Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence*. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, ILL.: Human Kinetics, 3-29.
- WASHBURN, R., Y MONTOYE, H. (1986) . *The assessment of physical activity by questionnaire*. *American Journal of Epidemiology*, 123, 563-576.