



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA EDUCACIÓN
EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

TITULO DE LA TESIS:

**MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE SEGUNDO
CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, DE LA
COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA EN
EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y EN LAS
ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS
EXTRAESCOLARES**

AUTORA:

MARÍA ÁNGELES BENJUMEA ÁLVAREZ

DIRECTORES:

**DR. D. JUAN TORRES GUERRERO
DRA. MARÍA DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ
DR. JUAN PALOMARES CUADROS**

GRANADA 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María Ángeles Benjumea Álvarez
D.L.: GR 1224-2012
ISBN: 978-84-695-1171-8



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	I
INTRODUCCIÓN	1
1.- JUSTIFICACIÓN-RESUMEN	3
2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL	11
PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
CAPÍTULO I APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.- APROXIMACIÓN A UN CONCEPTO DE MOTIVACIÓN	23
1.1.- Evolución del concepto de Motivación	24
1.2.- Conceptos actuales de Motivación	25
1.3.- El proceso de Motivación, un constructo complejo	27
1.4.- Motivos y Motivación	29
2.- TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA MOTIVACIÓN	33
2.1.- Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (Maslow, 1954)	34
2.2.- Teoría de la Percepción Subjetiva de Competencia (White, 1959, Harter, 1978)	35
2.3.- Teoría de la Equidad (Adams, 1963)	36
2.4.- Teoría de las Expectativas (Vroom, 1964)	37
2.5.- Teoría "X" y Teoría "Y" de McGregor (McGregor, 1966)	38
2.6.- Teoría del factor dual de Herzberg (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967)	40
2.7.- Teoría de la Fijación de Metas de Edwin Locke (Locke, 1969)	41
2.8.- Teoría ERC (Alderfer, 1969)	42
2.9.- Teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1975)	44
2.10.- Teoría de la autoeficacia de Bandura (Bandura 1977, 1986, 1999)	44

2.11.- El modelo Cognitivo-afectivo del Burnout deportivo (Smith, 1986)	46
2.12.- Teoría de los tres factores de MacClelland (McClelland, 1989)	47
2.13.- Teoría de las Metas de Logro (Duda, 1993)	47
2.14.- El Modelo Jerárquico de Vallerand (1997, 2001)	50
3.- TIPOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN	53
3.1.- Motivación relacionada con la tarea, o intrínseca	53
3.2.- Motivación relacionada con el yo, con el autoconcepto	54
3.3.- Motivación centrada en la valoración social	55
3.4.- Motivación basada en el logro de recompensas extrínsecas	56
4.- MODELOS TEÓRICOS APLICADOS AL ESTUDIO DE LAS MOTIVACIONES HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS	59
4.1.- Teoría de la ansiedad de prueba (Mandler y Sarason, 1952)	60
4.1.1.- Consideraciones tradicionales de la ansiedad en la actividad físico-deportiva	60
4.1.2.- Consideraciones actuales de la ansiedad en la actividad físico-deportiva	62
4.2.- Teoría de la necesidad de logro (McClelland, 1961; Atkinson, 1974)	63
4.3.- Teoría de la expectativa de reforzamiento (Crandall, 1963)	63
4.4.- Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977)	65
4.5.- Teoría de la atribución (Weiner, 1979)	69
4.6.- Teoría de la competencia percibida (Harter, 1981)	70
4.7.- La teoría de las metas de logro (Nicholls, 1984)	71
4.8.- Teoría de la Motivación Intrínseca-Extrínseca (Deci y Ryan, 1985)	77
4.9.- El Modelo Jerárquico de Vallerand (Vallerand, 1997)	78
CAPITULO II	
LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	81
1.- TRATAMIENTO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	89

1.1.- La Educación Física en la LOE	89
1.2.- La Educación Física en la Ley de Educación de Andalucía (LEA)	93
1.3.- La Educación Física en el Real Decreto (1631/2006)	96
1.3.1.- En la Introducción	97
1.3.2.- En Las Competencias Básicas	99
1.3.3.- En los Objetivos	101
1.3.4.- En los Contenidos	101
1.3.5.- En los Criterios de Evaluación	104
2.- LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES	109
2.1.- Las actividades extraescolares en Educación Secundaria Obligatoria	111
2.1.1.- Conceptualizando las actividades extraescolares	111
2.1.2.- Tratamiento normativo de las actividades extraescolares	112
2.1.2.1.- Tratamiento de las actividades extraescolares en la LOE	112
2.1.2.2.- Tratamiento de las actividades extraescolares en la LEA	113
2.1.2.3.- Tratamiento de las actividades extraescolares en el Real Decreto 1617/2006	114
2.2.- Las actividades extraescolares físico- deportivas	115
2.2.1.- Conceptualizando las actividades extraescolares físico-deportivas	115
2.2.2.- Las actividades físico-deportivas extraescolares en Andalucía	117
3.- LA INVESTIGACIÓN DE LA MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	121
3.1.- Tipos de metas generales que influyen en la motivación del alumnado de E.S.O. hacia la actividad físico-deportiva	123
3.2.- Motivación hacia la Educación Física escolar en Educación Secundaria Obligatoria	126
3.3.- Motivaciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la práctica de actividades extraescolares físico-deportivas de competición	129
3.4.- Motivaciones de los adolescentes para la práctica de actividades físico-deportivas extraescolares orientadas a la recreación	133

3.5.- La investigación sobre Motivaciones hacia la práctica físico-deportiva en función de la edad y el género	136
3.5.1.- La investigación sobre Motivaciones hacia la práctica de actividades físico-deportivas en función de la edad	136
3.5.2.- La investigación sobre Motivaciones hacia la práctica de actividades físico-deportivas en función del género	141
4.- LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOTIVOS DE ABANDONO DE LA PRÁCTICA FÍSICO	147
4.1.- La investigación sobre los Motivos de abandono de la práctica físico-deportiva en población adolescente	150
4.2.- La investigación sobre las diferencias de género en el abandono de la práctica físico-deportiva	156
SEGUNDA PARTE	159
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO III	161
DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
1.- EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	165
1.1.- Descripción Física	165
1.2.- Datos Socioeconómicos	169
2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	171
2.1.- Planteamiento del Problema	171
2.2.- Objetivos de la Investigación	172
3.- DISEÑO METODOLÓGICO	175
3.1.- Tipología y Fases de la Investigación	175
3.2.- Población y Muestra	177
3.3.- Técnicas e instrumentos de producción de información	181
3.3.1.- Técnica 1: El Cuestionario pasado al alumnado	182
3.3.1.1.- Proceso de elaboración y validación del cuestionario	182

3.3.1.1.1.- Técnica Delphi:	182
Conceptualización y características	
3.3.1.1.2.- Composición del Grupo de expertos participantes en la Delphi	184
3.3.1.1.3.- Organización secuencial para la elaboración del cuestionario	185
3.3.1.1.4.- Validez y fiabilidad del Cuestionario empleado en nuestra investigación	191
3.3.1.1.4.1.- Validez del Cuestionario	191
3.3.1.1.4.2.- Fiabilidad del Cuestionario	193
3.3.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión:	196
conceptualización y características	
3.3.2.1.- Aplicación del Grupo de Discusión en nuestra investigación	197
3.3.2.1.1.- Los participantes	197
3.3.2.1.2.- Diseño y realización de nuestro Grupo de Discusión	198
3.3.2.1.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en nuestra investigación	198
3.3.3.- Técnica 3: La Encuesta a Expertos/as	200
3.3.3.1.- Conceptualizando la Encuesta	200
3.3.3.2.- La Encuesta autoadministrada	204
3.3.3.3.- Aplicación de la encuesta autoadministrada	205
3.3.3.4.- Tipología y Diseño seguido en nuestra Encuesta	206
3.4.- Análisis de los Datos	207
3.4.1.- Análisis de los datos del cuestionario	207
3.4.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8	241
4.- PROCEDIMIENTO	215
4.1.- Procedimiento seguido para la cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado	215
4.2.- Procedimiento seguido para la realización del Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física	216
4.3.- Procedimiento seguido en la realización de las Encuestas personales a expertos/as	219

CAPITULO IV	225
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE LA ESO	
1.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR y ESCOLAR DEL ALUMNADO	231
I.1.- PERFIL PERSONAL	231
I.2.- PERFIL FAMILIAR	233
I.3.- PERFIL ESCOLAR	235
2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	237
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: CONTENIDOS DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	265
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: ACTIVIDADES DE OCIO REALIZADAS EN EL TIEMPO LIBRE	287
5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO V: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	305
6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO VI: PREFERENCIAS DE PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA	337
7.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS	371
CAPITULO V	389
ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	
1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.	397
1.1.- La Mejora de la Salud (MSA)	399
1.2.- La Diversión (DIV)	401
1.3.- Las Relaciones sociales (BRS)	402
1.4.- Mejora de la Autoestima y Autoconcepto (AUT)	403

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: CAUSAS QUE PROMUEVEN LA MENOR MOTIVACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	405
2.1.- Problemas en la Autoestima (PAU)	407
2.2.- Nivel alcanzado en las habilidades motrices (FNH)	408
2.3.- No gustarles los contenidos de Educación Física (CEF)	409
2.4.- Por la influencia del profesorado (PPR)	411
 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: DIFERENCIAS EN LA MOTIVACIÓN RELACIONADAS CON EL GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES	 415
3.1.- Diferencias en el nivel de interés hacia las clases de Educación Física en relación al género (DEF)	419
3.1.1.- Percepción del interés hacia la práctica de la Educación Física a nivel general (DGE)	419
3.1.2.- Diferencias motivadas por la edad y la maduración (DED)	419
3.1.3.- Diferencias en cuanto a las preferencias en la realización de actividades físico-deportivas en relación al género (DRE)	421
3.1.4.- Menor motivación en relación a determinados contenidos de Educación Física (MRC)	422
3.2.- Diferencias por género en la participación en actividades físico-deportivas extraescolares (DEX)	424
3.2.1.- Diferenciación de objetivos (DOB)	425
3.2.2.- Menor participación del alumnado femenino (MPF)	426
3.2.3.- Diferencia por tipología de las actividades extraescolares (DTA)	427
3.2.4.- Influencia del profesorado de Educación Física en la adquisición de hábitos de realización de actividades físico-deportivas en el tiempo libre (IPR)	428
 4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA	 431
4.1.- Influencia de los agentes de Socialización Primaria (IAP)	432
4.1.1.- Influencia de la Familia (IFA)	433
4.1.2.- Influencia del Grupo de Iguales (IGI)	

4.2.- Influencia de los agentes de Socialización Secundaria (IAS)	434
4.2.1.- Influencia de los Centros Escolares (ICE)	435
4.2.1.1.- El área de Educación Física (AEF)	436
4.2.1.2.- El profesorado de Educación Física (PEF)	436
4.2.2.- Influencia de los Medios de Comunicación (IMC)	437
	442
5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR	443
5.1.- Propuestas para la Familia (PFA)	445
5.2.- Propuestas para los Centros Escolares (PCE)	446
5.2.1.- Implicación de los centros escolares en las actividades deportivas extraescolares (ICE)	446
5.2.2.- Propuestas para el Profesorado (PPR)	447
5.2.2.1.- Proponer metodologías activas y participativas en sus clases (MAP)	447
5.2.2.2.- Tener en cuenta la diversidad del alumnado (DIV)	449
5.2.2.3.- Formación del Profesorado en todos los núcleos de contenido (FPR)	450
5.2.2.4.- Programar desde los Valores y las Actitudes (PVA)	453
5.3.- Propuestas para los Medios de Comunicación (PMC)	455
CAPITULO VI	457
ANÁLISIS Y DISCUSION DE LAS ENCUESTAS A PROFESORADO EXPERTO	
1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.	467
1.1.- Mejora de la Salud (MSA)	469
1.2.- La Estética (EST)	470
1.3.- La Diversión (DIV)	471
1.4.- Las Relaciones Sociales (BRS)	472
1.5.- La mejora de la Autoestima y el Autoconcepto (AUT)	473
1.6.- La Competición y el Rendimiento (COR)	474

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: CAUSAS QUE PROMUEVEN MENOR MOTIVACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	475
2.1.- Problemas de Autoestima (PAU)	476
2.2.- Nivel alcanzado en las habilidades motrices (FNH)	477
2.3.- No gustarles los contenidos de Educación Física (CEF)	479
2.4.- Por la influencia del profesorado (PPR)	480
2.5.- Rechazo a las tareas que requieren esfuerzo (ESF)	483
2.6.- Discriminación en razón del género o habilidad (DIS)	484
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES Y CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS	487
3.1.- Motivación hacia las actividades físico-deportivas extraescolares (MAE)	491
3.1.1.- Por divertirse (PDV)	491
3.1.2.- Les gusta el deporte (PGD)	491
3.1.3.- Por mejorar su salud (PSA)	492
3.1.4.- Por afiliación/estar con los amigos/as (PAM)	492
3.1.5.- Por Competir (PCO)	493
3.1.6.- Para Recrearse (PRE)	494
3.1.7.- Pqrg mejorar la imagen corporal (estética) (PES)	494
3.1.8.- Por alcanzar retos/ superarse (PSU)	494
3.1.9.- Rendimiento (PRE)	496
3.1.10.- Por mejorar su autoestima (PAU)	497
3.1.11.- Para relajarse (PRJ)	497
3.2.- Causas para no participar o abandonar las actividades físico-deportivas extraescolares (CAB)	498
3.2.1.- No existir oferta en sus centros escolares (CON)	498
3.2.2.- La oferta de las instituciones no es atrayente (CON)	499
3.2.3.- Por falta de tiempo (CFT)	500
3.2.4.- Por pereza/ no a la cultura del esfuerzo (CPE)	501
3.2.5.- Competencia con otras actividades académicas extraescolares (CCE)	502
3.2.6.- Competencia con otras actividades de ocio (CCO)	502

3.2.7.- No les gusta la competición (CND)	504
3.2.8.- Falta de compromiso (CFC)	504
3.2.9.- Sentirse incompetentes (CSI)	505
3.2.10.- Por las personas que conducen las actividades (CPR)	505
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: DIFERENCIAS DE MOTIVACIÓN EN CUANTO AL GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES	509
4.1.- Diferencias de género en la implicación en las clases de Educación Física (DEF)	512
4.1.1.- Diferencias generales por género (DGG)	512
4.1.2.- Diferencia en cuanto a los objetivos (DOB)	514
4.1.3.- Diferencias de implicación por género en cuanto al contenido (DIC)	514
4.1.3.1.- Implicación en los contenidos clásicos (MRC)	514
4.1.3.2.- Implicación en contenidos integradores (DIN)	515
4.1.4.- Diferencias de implicación por género en relación a la forma de conducirse las actividades (DCA)	516
4.2.- Participación e Implicación en las actividades físico-deportivas extraescolares (IAE)	518
4.2.1.- Diferencias de implicación motivadas por la edad y la maduración (DED)	519
4.2.2.- Diferencias de implicación por el género (DGE)	519
4.2.2.1.- Razones culturales (RCU)	520
4.2.2.2.- Aspectos biológicos (ABI)	520
4.2.2.3.- Diferencias de implicación por el grado de habilidad (DGH)	521
4.2.2.4.- Priorización de otras actividades de ocio en las chicas (OAO)	522
4.2.2.4.- Oferta de actividades no adecuada a sus intereses (ONA)	522
4.3.- Preferencias de actividades físico-deportivas en función del género (PAD)	524
4.3.1.- Preferencias de los chicos (POS)	525
4.3.2.- Preferencia de las chicas (PAS)	526

5.- CAMPO 5: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA	529
5.1.- Influencia de los agentes de socialización primaria (ISP)	531
5.1.1.- Influencia de la Familia (IFA)	531
5.1.2.- Influencia del Grupo de Iguales (IGI)	532
5.2.- Influencia de los agentes de socialización secundaria (ISS)	534
5.2.1.- Influencia de los Centros Docentes (ICD)	534
5.2.1.1.- El área de Educación Física (IEF)	534
5.2.1.2.- El profesorado de Educación Física (IPR)	536
5.2.2.- Influencia de los Medios de Comunicación (IMC)	537
6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS HACIA LA EDUCACION FISICA ESCOLAR Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR	539
6.1.- Propuestas para la familia (PFA)	541
6.2.- Propuestas para los centros escolares (PCE)	541
6.2.1.- Plantear Proyectos Interdisciplinarios (PIN)	542
6.2.2.- Propuestas para el área de Educación Física	542
6.2.2.1.- Para los objetivos (POB)	544
6.2.2.2.- Para los Contenidos (PCO)	545
6.2.2.3.- Para la Metodología (PME)	546
6.2.2.4.- Para la Evaluación (PEV)	554
6.2.3.- Para el profesorado de Educación Física (PPR)	555
6.2.4.- Implicación de los centros en las actividades físico-deportivas extraescolares (IAE)	556
6.2.5.- Mejorar el clima social de los centros (CCE)	556
6.3.- Propuestas para las Administraciones (PAD)	557
6.3.1.- Propuestas para la administración educativa (AED)	557
6.3.2.- Propuestas para la administración local (ALO)	558
6.3.2.1.- Diversificación de la oferta físico-deportiva (DOF)	558
6.3.2.2.- Competiciones mixtas (CMX)	558
6.3.2.3.- Convenios de colaboración con los centros escolares (CCO)	559
6.3.3.- Propuesta para la administración autonómica (AAU)	559
6.4.- Propuestas para los Medios de Comunicación (PMC)	559

CAPÍTULO VII	561
INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS	
1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: INDAGAR ACERCA DE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O. DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)	569
1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Conocer el perfil personal, escolar y familiar del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comarca de la Vega Alta de Granada.	569
1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la Muestra	569
1.1.2.- Perfil escolar del alumnado de la Muestra	569
1.1.3.- El entorno familiar del alumnado	
1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Analizar las diferentes valoraciones otorgadas por el alumnado a la Educación Física escolar, atendiendo a las diferencias por género.	570
1.2.1.- Valoración de la Educación Física escolar por los chicos	573
1.2.2.- Valoración de la Educación Física escolar por las chicas	577
1.3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Verificar el grado de implicación del alumnado en las clases de Educación Física, en función del contenido aplicado y la tipología de aplicación de los mismos (competición, recreación, cooperación...)	581
1.3.1.- Implicación del alumnado en función de los contenidos	583
1.3.2.- Implicación del alumnado en función de la tipología de aplicación	587
2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LAS MOTIVACIONES, PREFERENCIAS Y TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE EL ALUMNADO DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA PRÁCTICA EN SU TIEMPO LIBRE,	591

ASÍ COMO LAS CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS.	
Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)	
2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Comprobar la tipología de las actividades de ocio que el alumnado de la muestra realiza en su tiempo libre.	591
2.2.1.- Ocupación del tiempo libre del alumnado de la muestra con actividades físico-deportivas de ocio	592
2.1.2.- Otras actividades de ocio en las que el alumnado de la muestra ocupa su tiempo libre	594
2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Indagar acerca de las motivaciones por las que el alumnado de segundo ciclo de E.S.O. realiza actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre.	597
2.2.1.- Por diversión y entretenimiento	598
2.2.2.- Mejorar la salud y la condición física	599
2.2.3.- Establecer y mejorar las elaciones sociales	601
2.2.4.- Por competir	603
2.2.5.- Gusto por la práctica deportiva	605
2.2.6.- Por estética	606
2.3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Conocer las causas por las el alumnado de la muestra, no practica actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre, o porqué las abandona.	609
2.3.1.- Por causas personales	610
2.3.2.- Por la Influencia de los agentes de socialización	612
2.3.2.1.- Por la influencia de los agentes de socialización primarios	612
2.3.2.2.- Por la Influencia de los agentes de socialización secundarios	613
2.3.3.- Otras causas	615
3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C: COMPROBAR LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN LA ADQUISICIÓN, CAMBIO Y MANTENIMIENTO DE LOS HÁBITOS DE PRACTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos específicos asociados (7 y 8).	617

3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 7: Analizar la influencia que los agentes de socialización primaria y secundaria tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas.	617
3.1.1.- Influencia de la familia en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas	619
3.1.2.- Influencia de los iguales en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas	620
3.1.3.- Influencia de la escuela en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas	622
3.1.4.- Influencia de los medios de comunicación en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas	624
3.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8: Plantear propuestas a los diferentes agentes de socialización, para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Educación Física y para mejorar los niveles de práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares.	629
3.2.1.- Propuestas para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Educación Física	631
3.2.1.1.- Propuestas para el Alumnado	631
3.2.1.1.1.- Implicarse en las clases	631
3.2.1.1.2.- Participar en las actividades físico-deportivas extraescolares	632
3.2.1.2.- Para los Centros	633
3.2.1.3.- Para el Profesorado de Educación Física	633
3.2.1.3.1.- Propuestas para el Desarrollo curricular	633
3.2.1.3.2.- Formación del Profesorado en todos los núcleos de contenidos	638
3.2.2.- Propuestas para incrementar los niveles de práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares	639
3.2.2.1.- Propuestas para la Familia	639
3.2.2.2.- Los Iguales	640
3.2.2.3.- La escuela	640
3.2.2.4.- Las Instituciones	642
3.2.2.5.- Los Medios de comunicación	643

TERCERA PARTE	647
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA IMNVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO VII	649
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.- ESTRATEGIA DAFO	653
2.- CONCLUSIONES	661
3.- PERSPECTIVAS DE FUTURO	679
4.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	683
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	687
ANEXOS	741



INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

1.- JUSTIFICACION-RESUMEN

El estudio pedagógico de la Educación Física debemos contemplarlo desde la "lógica" de las Ciencias de la Educación porque dentro de ellas se vislumbra el camino más apropiado, tanto por la proximidad conceptual y de contenidos como por el tratamiento metodológico de la investigación"
M. LORENZO VICENTE (1988).

Consideramos que la Educación Física escolar, tiene un incuestionable potencial educativo dentro del currículum. En Educación Física, por encima de su "apellido" Física, resaltaríamos el término Educación, entendiéndolo no tanto como educar físicamente al alumnado sino más bien, aprovechando las oportunidades que nos brinda este área de conocimiento poder contribuir a su formación integral. Al mismo tiempo que, como educadores físicos, estamos obligados a fomentar el desarrollo de planes de actividad física adecuados, para ayudar a nuestros escolares a que perciban y valoren los beneficios de la actividad física regular, la adecuada alimentación y descanso y una correcta higiene personal, tienen para su vida.

El pensamiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física es un tema de gran interés entre los docentes. Cada vez con más frecuencia se plantean cuestiones como las siguientes: *¿Están motivados los alumnos en el área de Educación Física?, ¿Están de acuerdo con los contenidos que se imparten?, ¿Cómo valoran las experiencias que reciben en las clases?, ¿Qué piensan del profesorado, y de la metodología?, etc.*

Según Blández (2001), lo que sucede durante el proceso de enseñanza aprendizaje de cada materia puede vivirse fundamentalmente desde dos perspectivas: la del docente y la del alumnado. La visión del profesorado es fácil llegar a ella, sin embargo no ocurre lo mismo con la del alumnado, que se reprime consciente o inconscientemente por miedo a que puedan influir sus opiniones negativamente en el proceso.

En cuanto a la práctica de actividad físico deportiva en el tiempo libre, existen numerosos estudios que demuestran las ventajas que produce. Los beneficios que reporta la práctica de actividad física controlada y planificada sobre la salud se pueden agrupar, según Mercader (1989), Sánchez Bañuelos

(1996), Pérez Samaniego (1999), Macarro (2008), Figueras (2008), en tres dimensiones: una *dimensión fisiológica*, en la que el efecto positivo que más se destaca, entre muchos, es el de la prevención de enfermedades cardiovasculares y cerebro vasculares mediante una actividad física regular y de baja intensidad pero mantenida; una *dimensión psicológica*, de la que se puede destacar, entre otros, el efecto ansiolítico que tiene la práctica del ejercicio físico adecuadamente realizada, con los beneficios que ello lleva asociado sobre la sensación de bienestar general del individuo; y una *dimensión social*, en la que el efecto más señalado que se ha hallado en este ámbito es el del incremento del nivel de aspiraciones, con los posibles efectos en la promoción social y en la autoestima que ello conlleva.

A pesar de conocer estos beneficios, y de que estamos en una sociedad donde la actividad físico-deportiva tiene una gran importancia, sin embargo, la práctica de actividad física por parte de la población, según diversos estudios, es escasa. Esta práctica en edad escolar es más alta en chicos que en chicas, pero a medida que van aumentando de edad y sobre todo en el segundo ciclo de ESO parte del alumnado, va disminuyendo progresivamente su práctica, hasta llegar a una práctica muy pobre en la población adulta (Macarro, 2008).

Tanto para el profesorado de Educación Física y entrenadores deportivos, como para psicólogos deportivos y gestores del deporte, conocer los principales motivos que conducen a la práctica de actividades físico-deportivas, es una cuestión de sumo interés. Ya que una mejor comprensión de los procesos motivacionales permitirá, por ejemplo, a los profesionales de la Educación Física estructurar sus clases y adaptar el contexto o clima de aprendizaje para ser más eficaces en su empeño (Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003).

Las investigaciones sobre los motivos de participación en actividades físico-deportivas, por lo general, coinciden en que existe un conjunto de causas por las cuales la juventud practica estas actividades, entre las que se citan motivos de salud, afiliación, competencia, diversión y competición. Los motivos más significativos suelen ser la diversión y el placer. Estos motivos de carácter lúdico le proporcionan un valor predominantemente intrínseco a la práctica deportiva. Además se suelen alegar motivos de afiliación, de deseo de logro y de excelencia que en realidad son atribuibles a la necesidad básica de sentirse competente (Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003).

Coincidimos con la opinión de Adams y Brynteson (1993), al entender que no debemos olvidar que las personas activas lo son a lo largo de su vida, y las sedentarias se mantienen como tales independientemente de las circunstancias, exigiendo una gran influencia de la propia historia de actividad física del individuo para determinar el nivel actual de actividad física.

Existe una preocupación general en nuestra Comunidad Andaluza hacia la práctica de actividades extraescolares. Con motivo de la Orden de 6 de mayo de 2002 de la Junta de Andalucía, en la cual se hace llegar a la comunidad escolar la ley del “*Plan de Apertura de los Centros Educativos a la comunidad*” se apuesta decididamente por dar un impulso desde los centros educativos públicos a la organización y desarrollo de actividades extraescolares de calidad, supervisadas por toda la comunidad escolar, con la concreción de las nuevas empresas que surgen para la puesta en práctica de este ambicioso plan (Figueras, 2008).

Ante este problema de baja tasa de participación en actividades físico-deportivas por parte del alumnado en edad escolar, nos planteamos la necesidad de estudiar las causas. Así, en el presente estudio, realizaremos un análisis, de sus actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico-deportiva, así como de sus hábitos de práctica. Esto puede ayudar a reflexionar para establecer posibles estrategias de promoción de la actividad físico-deportiva con el objetivo de incentivar la misma.

Si tenemos en cuenta las pocas horas de clase que se imparten de Educación Física a la semana, y que las personas están una parte muy pequeña de su vida ligadas al sistema educativo obligatorio, creo que como profesora de Educación Física en Educación Secundaria, el objetivo principal que debo conseguir es crear unos hábitos de práctica, unas actitudes y motivaciones en el alumnado duraderas, que provoquen hábitos consolidados de participación en actividades físicas y deportivas. Esto nos ayudará a alcanzar que presenten una actitud positiva hacia la práctica de actividad físico-deportiva que se materialice en la realización de estas actividades en su tiempo de ocio, con el beneficio incuestionable que esto produce para su salud.

Los *Objetivos Generales* y específicos que hemos pretendido alcanzar en esta investigación han sido:

OBJETIVO GENERAL A: INDAGAR ACERCA DE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O. DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)

- Objetivo específico 1: Conocer el perfil personal, escolar y familiar del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comarca de la Vega Alta de Granada.
- Objetivo Específico 2: Analizar las diferentes valoraciones otorgadas por el alumnado a la Educación Física escolar, atendiendo a las diferencias por curso y género.
- Objetivo Específico 3: Verificar el grado de implicación del alumnado en las clases de Educación Física en función del contenido aplicado, y la forma de conducir los mismos (competición, recreación, cooperación...)

OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LAS MOTIVACIONES, PREFERENCIAS Y TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE EL ALUMNADO DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA PRACTICA EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO LAS CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS. Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)

- Objetivo Específico 4: Comprobar la tipología de las actividades de ocio que el alumnado de la muestra, realiza en su tiempo libre.
- Objetivo Específico 5: Indagar acerca de las motivaciones por las que el alumnado de segundo ciclo de E.S.O. realiza actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre.
- Objetivo Específico 6: Conocer las causas por las el alumnado de la muestra, no practica actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre o porqué las abandona.

OBJETIVO GENERAL C: COMPROBAR LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN LA ADQUISICIÓN, CAMBIO Y MANTENIMIENTO DE LOS HÁBITOS DE PRACTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos específicos asociados 7 y 8).

- Objetivo Específico 7: Analizar la influencia que los agentes de socialización primaria y secundaria tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas.
- Objetivo Específico 8: Plantear propuestas a los diferentes agentes de socialización, para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Educación Física y para mejorar su adhesión a la práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares.

Nuestro trabajo de investigación y dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre Beltrán y cols. (2003), podemos considerar nuestro estudio como descriptivo e interpretativo, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, para interpretarla primero y compararla después con otras informaciones ya existentes y tratar de validarla. Se trata pues de una forma de investigación educativa aplicada, que intenta mejorar la realidad a través del conocimiento de la misma, para poder aplicar posteriormente programas que la mejoren.

Best (1970) consideraba que *“la investigación descriptiva se ocupa de analizar las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista y actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos observados o de las tendencias que subyacen”*.

El Diseño de la Investigación se ha desarrollado, siguiendo las siguientes fases:

1ª Fase	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema y demanda.
2ª Fase	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
3ª Fase	PROPÓSITO: Conocer, Indagar, Verificar e Identificar. Elaboración, validación y cumplimentación del Cuestionario pasado al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado de Educación Física de los Centros de la Comarca de la Vega Alta de Granada.
5ª Fase	ENCUESTAS PERSONALES autocumplimentadas a investigadores expertos/as en diferentes áreas relacionadas con la Motivación hacia las actividades físico-deportivas.
6ª Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS.
7ª Fase	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
8ª Fase	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
9ª Fase	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.

Fases de la investigación

El Contexto de la Investigación: El contexto en el que se desarrolla la investigación es en la provincia de Granada, concretamente en los centros de Educación Secundaria de las poblaciones de la comarca de la Vega Alta de Granada.

La Muestra elegida: Siguiendo las directrices de los manuales de investigación revisados (Goetz y Lecompte, 1988), es el alumnado de Segundo Ciclo de Educación Secundaria (tercero y cuarto cursos) de los centros educativos de Vega Alta de Granada, con un total de 544 alumnos/as. Dicha muestra está distribuida entre 284 alumnos y alumnas de 3º curso (132 chicos y 152 chicas) y 260 de 4º curso (109 chicos y 151 chicas). Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que son niveles heterogéneos, pues pertenecen a pueblos de diferentes zonas de la Vega Alta de Granada, todos, eso sí de carácter público.

Las Técnicas e instrumentos de producción de información: Hemos utilizado diferentes técnicas; cuestionario pasado al alumnado, grupo de discusión con profesorado de Educación Física de los centros de la Comarca, y

encuestas a expertos/as en investigación sobre nuestro objeto de estudio, para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto validar los mismos.

El cuestionario empleado en nuestra investigación ha sido validado a través de la técnica Delphi y consta de 87 preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión bibliográfica
2. Confección del cuestionario a través de la técnica Delphi
3. Pilotaje del mismo

El Grupo de Discusión: En nuestra investigación hemos llevado a cabo un Grupo de Discusión con nueve profesores/as de Educación Física, de los centros de la Comarca dónde hemos pasado el cuestionario.

Las encuestas autocumplimentadas a investigadores expertos/as en el campo de la motivación hacia la práctica de actividades físico-deportivas, de diferentes campos de la ciencia. En nuestra investigación hemos realizado 25 encuestas.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido el siguiente:

- Para el análisis de las informaciones obtenidas mediante el Grupo de Discusión, hemos utilizado el programa Nudist versión 8. Del mismo modo, para las Encuestas personales a investigadores expertos/as se ha utilizado el mismo procedimiento.
- El cuestionario utilizado, ha sido validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983) y actualizado por Varela (1991); Barrientos Borg (2001) y Palomares (2003). Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 19.0.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto de Cowman (1993), quien define la triangulación *“como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga”*.

2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL

Organizar es básicamente diseñar una estructura organizativa, un esquema de funcionamiento de la organización. Debe llevarnos al interior de las unidades para decirnos qué es lo que se expone en su interior.
C. J. ÁLVAREZ FERNÁNDEZ (2009).

A nivel de organización estructural, el trabajo de investigación que se presenta está dividido en tres partes generales: la primera parte dedicada a la Fundamentación Teórica, la segunda parte a la Investigación de campo propiamente dicha y la tercera parte, en la que se presentan las conclusiones provisionales, perspectivas de futuro este estudio, referencias bibliográficas y anexos.

La PRIMERA PARTE consta a su vez de dos capítulos. En el Capítulo I, se realiza una aproximación a los conceptos básicos de la investigación, tratamos de examinar y aclarar los conceptos y expresiones conceptuales de mayor influencia, considerados centrales para nuestra investigación. No olvidemos, que el lenguaje es el instrumento por medio del cual nos comunicamos. Por eso es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que nos interesan de forma especial en nuestro trabajo. Lo hemos dividido en cinco apartados fundamentales: 1) Concepto de motivación; 2) Teorías explicativas de la motivación; 3) Tipología de la motivación; 4) Motivación hacia la práctica de actividades físico-deportivas y 5) Modelos teóricos aplicados al estudio de las motivaciones hacia la práctica de actividades físico deportivas.

El Capítulo II, se dedica a exponer el Tratamiento que la Educación Física recibe en el Primer Nivel de Concreción Curricular, así como analizar las posibilidades que las actividades físicas extraescolares tienen para el fomento de la adhesión a la práctica físico-deportiva futura de los escolares, realizando un análisis del estado de la investigación a nivel nacional e internacional sobre las motivaciones hacia la práctica de las actividades físico-deportivas. Se estructura en cuatro apartados: 1) La Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria; 2) La participación del alumnado de ESO en actividades físico-deportivas extraescolares; 3) La investigación de la motivación hacia la práctica de la actividad físico-deportiva en el alumnado de Educación Secundaria y 4) La investigación sobre los motivos de abandono de la práctica físico.

La SEGUNDA PARTE desarrolla la investigación de campo. El Capítulo III, está dedicado al diseño y a la metodología de la investigación, en el que se realiza el planteamiento del problema, se formulan los objetivos de la investigación y se expone el diseño metodológico: fases, contexto, muestra, técnicas e instrumentos de recogida de la información, así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos obtenidos por las diferentes técnicas empleadas.

En el Capítulo IV, abordamos el análisis y la discusión de los datos del cuestionario, pasado al alumnado. Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos que se han empleado han sido:

- *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos.
- *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, exponiendo aquellos ítems que presentaban significatividad estadística en el análisis comparativo entre los chicos y chicas, así como por el curso de los encuestados 3º y 4º de ESO.
- *Análisis de Correspondencia.* Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

En el Capítulo V, hemos analizado las evidencias obtenidas del análisis y discusión de la información obtenida en el Grupo de Discusión, llevado a cabo con profesorado de Educación Física del alumnado de los centros escolares dónde se ha pasado el cuestionario.

El Capítulo VI, lo hemos dedicado al “*Análisis y la Discusión de las Encuestas autocumplimentadas*” realizadas a profesorado experto en diferentes campos de la ciencia, de diferentes Universidades españolas, realizando un informe transversal, es decir categorizando todas las encuestas y las hemos analizado en conjunto en función del campo, subcampo y la categoría a analizar.

El Capítulo VII, se ha dedicado a la “*Integración Metodológica*”, en el mismo se ha llevado a cabo la triangulación entre las evidencias cuantitativas y

cualitativas. Hemos destacado aquellos resultados considerados como más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica. En todos los casos, los objetivos planteados se han comprobado por los resultados obtenidos mediante la técnica cuantitativa (Cuestionario), y por las técnicas cualitativas (Grupo de Discusión y Encuestas autocumplimentadas).

En la TERCERA PARTE se incluyen las *“Conclusiones y Perspectivas de Futuro”* de esta investigación. Se compone de un solo capítulo, el Capítulo VIII, donde se realiza en primer lugar un análisis a través de la Estrategia DAFO y se exponen las conclusiones generales y específicas, a las que se ha llegado en el trabajo de investigación, y donde se muestran las perspectivas de futuro que se abren al dar a conocer los resultados y conclusiones a la comunidad científica. También se ha incluido un apartado de implicaciones didácticas a sugerir a la comunidad educativa.

Se incorpora un apartado específico dedicado a la Bibliografía utilizada en la realización de este trabajo de investigación, finalizándose con el apartado de Anexos, en los que se incluyen el cuestionario utilizado con el alumnado, el protocolo empleado en el Grupo de Discusión y el protocolo de las Encuestas personales.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BASICOS DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- APROXIMACIÓN A UN CONCEPTO DE MOTIVACIÓN

- 1.1.- Evolución del concepto de Motivación
- 1.2.- Conceptos actuales de Motivación
- 1.3.- El proceso de Motivación, un constructo complejo
- 1.4.- Motivos y Motivación

2.- TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA MOTIVACIÓN

- 2.1.- Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (Maslow, 1954)
- 2.2.- Teoría de la Percepción Subjetiva de Competencia (White, 1959; Harter, 1978)
- 2.3.- Teoría de la Equidad (Adams, 1963)
- 2.4.- Teoría de las Expectativas (Vroom, 1964)
- 2.5.- Teoría “X” y Teoría “Y” de McGregor (McGregor, 1966)
- 2.6.- Teoría del factor dual de Herzberg (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967)
- 2.7.- Teoría de la Fijación de Metas de Edwin Locke (Locke, 1969)
- 2.8.- Teoría ERC (Alderfer, 1969)
- 2.9.- Teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1975)
- 2.10.- Teoría de la autoeficacia de Bandura (Bandura 1977, 1986, 1999)
- 2.11.- El modelo Cognitivo-afectivo del Burnout deportivo (Smith, 1986)
- 2.12.- Teoría de los tres factores de MacClelland (McClelland, 1989)
- 2.13.- Teoría de las Metas de Logro (Duda, 1993)
- 2.14.- El Modelo Jerárquico de Vallerand (1997, 2001)

3.- TIPOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN

- 3.1.- Motivación relacionada con la tarea, o intrínseca
- 3.2.- Motivación relacionada con el yo, con el autoconcepto
- 3.3.- Motivación centrada en la valoración social
- 3.4.- Motivación basada en el logro de recompensas extrínsecas

3.5.- Tipos de metas que influyen en la motivación de niños y adolescentes hacia la actividad físico-deportiva

4.- MODELOS TEÓRICOS APLICADOS AL ESTUDIO DE LAS MOTIVACIONES HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

- 4.1.- Teoría de la ansiedad de prueba (Mandler y Sarason, 1952)
 - 4.1.1.- Consideraciones tradicionales de la ansiedad en la actividad físico-deportiva
 - 4.1.2.- Consideraciones actuales de la ansiedad en la actividad físico-deportiva
- 4.2.- Teoría de la necesidad de logro (McClelland, 1961; Atkinson, 1974)
- 4.3.- Teoría de la expectativa de reforzamiento (Crandall, 1963)
- 4.4.- Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977)
- 4.5.- Teoría de la atribución (Weiner, 1979)
- 4.6.- Teoría de la competencia percibida (Harter, 1981)
- 4.7.- La teoría de las metas de logro (Nicholls, 1984)
- 4.8.- Teoría de la Motivación Intrínseca-Extrínseca (Deci y Ryan, 1985)
- 4.9.- El Modelo Jerárquico de Vallerand (Vallerand, 1997)

La Motivación constituye un estado (permanente o transitorio y aun esporádico) caracterizado por una predisposición favorable para la acción. La motivación es la fuerza impulsora de nuestra conducta; lo que determina en buena medida y casi siempre nuestro éxito o nuestro fracaso, en el sentido de que nos lleva a utilizar en mayor medida nuestras reales capacidades.
M. MUÑOZ QUESADA (2011).

El ámbito de los procesos psicológicos de motivación y emoción en la actividad física y el deporte, sigue siendo en la actualidad uno de los campos de interés más relevante y con un mayor volumen de trabajos publicados, tanto de carácter científico, como aplicado. La importancia de estos aspectos psicológicos desde los mismos inicios de la psicología del deporte (Cantón, 1990; Cruz y Cantón, 1992; Macarro, 2008), está íntimamente vinculada con algunas de las características propias de este campo de aplicación: se trata de actividades básicamente voluntarias, que requieren intensidades de esfuerzo progresivo y constante, y con un componente de resultados fácilmente visibles (en competición con otros, con uno mismo, o con un objetivo). Asimismo, la creciente profesionalización de la práctica de la actividad físico-deportiva ha convertido en objeto de interés creciente el desarrollo de estrategias motivacionales que faciliten la intervención, tanto si se trata de aumentar la adherencia a los diferentes programas deportivos, como si se pretenden una óptima preparación psicológica destinada a alcanzar máximos niveles de rendimiento en el deporte competitivo.

En cuanto a las distintas facetas de la actividad físico-deportiva, el mayor volumen de investigación se ha centrado en el deporte competitivo y de alto rendimiento, individual y por equipos, así como en el deporte infantil y juvenil. De manera progresiva, se ha extendido a los agentes psicosociales que intervienen en el contexto deportivo, las diferencias por género y transculturales y a la actividad física, tanto recreativa como terapéutica. Asimismo, se vienen desarrollando trabajos centrados cada vez más en la práctica física y deportiva como vía de inserción y ajuste social, y sus aplicaciones a la salud y el bienestar (Cantón, Sánchez-Gombau y Mayor, 1995; Cantón y Sánchez-Gombau, 1999; Sánchez-Gombau y Cantón, 1999).

Ha permanecido constante el interés por el estudio de los motivos que inducen a las personas a iniciarse en la práctica físico-deportiva, a finalizarla, o a cambiar de actividad. Pese a que en ocasiones se ha producido una cierta confusión entre éstos y los propios procesos motivacionales (Cantón, 1999), se

han podido establecer algunas conclusiones de alcance, sobre todo para orientar las intervenciones preventivas o paliativas enfocadas a la mejora de la motivación.

Se hace necesario, establecer un marco conceptual que nos ayude a entender las vías y procesos por los que los jóvenes participan en programas de actividad física o el porqué los abandonan, conocer los motivos por el que realizan actividades físico-deportivas fuera del contexto escolar y conocer también los motivos por los que las abandonan y no continúan realizándolas con regularidad.

Hay que considerar que la motivación también constituye, por sí misma, un objetivo de la Educación en general y de la Educación Física escolar en particular (Figueras, 2008). La sociedad necesita y desea que el alumnado se sienta interesado por las actividades educativas, no sólo durante la etapa de la enseñanza formal, sino también después de que ésta haya terminado, lo que se consigue poniendo al estudiante al control de lo que produce; es decir, haciendo que el aprendizaje sea un refuerzo por sí mismo.

Las numerosas líneas teóricas desarrolladas en el ámbito de la actividad física y el deporte, se concretan en una serie de teorías y modelos, habitualmente provenientes de otras áreas de aplicación. De todas ellas, por su relevancia teórica y volumen de investigación generado, podemos destacar las orientaciones derivadas de la motivación de logro y las centradas en la relación entre el *arousal* (¹), la ansiedad y la ejecución. Asimismo, en estos últimos años han ido cobrando importancia los trabajos que parten de las perspectivas de meta como eje explicativo, integrando contenidos derivados de las teorías de la autoeficacia, las expectativas, las orientaciones de meta y la perspectiva de logro (Martín-Albo, 1999).

Abordamos en este Capítulo, una aproximación al concepto de motivación, así como las teorías que la sustentan y la tipología con que se nos presenta, atendiendo a sus aspectos generales. Y también abordamos apartados específicos referidos a la motivación en la Educación Física escolar, así como en las actividades físico-deportivas extraescolares, analizando los motivos de causa y de abandono de las mismas, así como verificando el estado actual de las investigaciones en estos campos.

¹ Es un concepto hipotético que mide el grado de activación fisiológica y psicológica de un cuerpo, según el cual, podemos predecir el desempeño de un sujeto tomando como principio que, al tener un *arousal* óptimo, se tiene un rendimiento óptimo y al tener un *arousal* sobre-activado o sub-activado, se va a tener un rendimiento bajo. (André Ronco, 1992).

1.- APROXIMACIÓN A UN CONCEPTO DE MOTIVACIÓN

"La motivación refleja el deseo de una persona de llenar ciertas necesidades. Puesto que la naturaleza y fuerza de las necesidades específicas es una cuestión muy individual, es obvio que no vamos a encontrar ninguna guía ni métodos universales para motivar a la gente".
GARY DESSLER (1979).

El término motivación tiene sus raíces en el verbo latino "*movere*" que significa mover, para poder entenderlo con claridad y tener una sólida base teórica para realizar nuestra investigación vamos a realizar un repaso por diferentes autores que lo han definido a lo largo de la historia más reciente.

Coincidimos con González Valeiro (2001) en que cuando hablamos de motivación estamos ante uno de los procesos de pensamiento más estudiado, más complejo y a la vez de mayor importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más estudiado, porque es innumerable la cantidad de artículos y libros que abordan esta temática; complejo, porque este término incluye muchos aspectos que interactúan estrechamente (personalidad, variables externas a la persona, variables cognitivas, variables biológicas y emociones), e importante porque podría explicar muchas de las cuestiones que cotidianamente encontramos en el proceso de la práctica de actividad físico deportiva (a algunos sujetos les gustan las actividades físico-deportivas, a otros no; algunos se implican activamente, otros no;...).

Mayor (2004), considera que los conocimientos actuales acerca de la motivación son el resultado de un largo curso de decantación histórica. Hoy, este campo constituye un área de la psicología realmente fecunda pero, a la vez, de engarce difícil con la orientación cognitiva de base experimental característica de la psicología contemporánea. Los importantes problemas teóricos y metodológicos que la aquejan derivan, entre otros factores, de la propia naturaleza compleja de los motivos y, también, del hecho de la breve historia de su investigación científica sistemática (Brown, 1979).

Aunque las especulaciones sobre la motivación se remonten, al menos, al período de la filosofía clásica, es muy reciente el estudio empírico como forma habitual de acercamiento científico a los fenómenos motivacionales y, por supuesto, no cabe hablar sino de la práctica inexistencia en este ámbito de una investigación experimental sistemática y continuada. Este último hecho,

incontestable, dicen Mayor y Tortosa (2005), tiene seguras raíces históricas y constituye una anomalía idiosincrásica de la moderna psicología de la motivación desde sus orígenes hasta nuestros días, si bien recientemente comienzan a observarse algunos indicios de cambio en las investigaciones, sobre todo en las referidas a los procesos intencionales.

En su afán por comprender la actividad humana, la Psicología ha asignado a la motivación el cometido de explicar las causas del comportamiento. Entre los procesos psicológicos básicos, tal vez sean los motivacionales los que se presentan más estrechamente vinculados con la acción, con independencia de que el marco teórico adoptado sea conductista, cognitivo o dinámico (Barberá y Mateos, 2000). De hecho, la asociación entre explicación causal (motivación) y efecto resultante (conducta) ha generado, con frecuencia, un cierto confucionismo, que se explicita en *“la circularidad”* presente en bastantes definiciones psicológicas, en las que el concepto de motivación se infiere a partir de las conductas que deberían explicarse apoyándose en él. La crítica a la explicación circular plantea que una teoría científica debe definir los estados (necesidades, deseos, impulsos, incentivos) que se postulan como motivos del comportamiento con independencia de las actividades que se pretenden explicar (Wise, 1987).

En este apartado haremos una aproximación al concepto de motivación, siguiendo un criterio cronológico, para verificar como el concepto ha ido discurriendo desde una concepción unitaria, hasta una concepción de la motivación como un constructo complejo, integrado de diferentes variables.

1.1.- Evolución del concepto de Motivación

Atendiendo a un criterio evolutivo sobre el concepto de motivación, comenzamos con la definición de Kelly (1955), que consideraba que la motivación *“tiene algo que ver con las fuerzas que mantienen y alteran la dirección, la calidad y la intensidad de la conducta”*.

Por otro lado, para Young (1961), la motivación puede definirse como una *“búsqueda de los determinantes de la actividad humana y animal”*. Este autor divide las motivaciones en dos grandes grupos; por un lado las motivaciones primarias (imprescindibles para la supervivencia), y por otro lado las motivaciones secundarias, como el propio deporte y la cultura.

Al analizar las consideraciones teóricas más relevantes en torno al tema, encontramos a importantes autores como Nuttin (1965), el cual determina que el término motivación integra el concepto de necesidades interiores y de los atractivos externos; para este autor, es *“toda tensión afectiva, todo sentimiento susceptible de desencadenar y sostener una acción en la dirección de un fin”*. Del mismo modo, para Herzberg (1967) la motivación *“le indica o lleva hacer algo porque resulta muy importante para él realizarlo o llevarlo a cabo”*.

Asimismo, encontramos la clásica definición de Sage (1977), (tan utilizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje), aludiendo la motivación como *“el proceso que determina el origen, la dirección y la persistencia de una determinada conducta”*.

Para otros autores como Gary Dessler (1979) la motivación *“refleja el deseo de una persona de llenar ciertas necesidades. Puesto que la naturaleza y fuerza de las necesidades específicas es una cuestión muy individual, es obvio que no vamos a encontrar ninguna guía ni métodos universales para motivar a la gente”,* o como *“El deseo que tiene una persona de satisfacer ciertas necesidades”*.

Siguiendo a Pérez López (1985) citado por Gómez-Llera y Pin (1994), observamos que define y además clasifica la motivación, como *“los factores que llevan a una persona a la acción y se puede clasificar dependiendo de su origen y destino en tres tipos: Motivación Extrínseca, Motivación Intrínseca y Motivación Trascendente”*.

Robbins (1996) define la motivación como la *“Voluntad de llevar a cabo grandes esfuerzos para alcanzar metas organizacionales, condicionadas por la capacidad del esfuerzo para satisfacer alguna necesidad individual”*. Y como afirman Núñez y González-Pumariega (1996) *“la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar”*. De ahí, que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación.

1.2.- Conceptos actuales de Motivación

Coincidimos con Cervelló (1996), en afirmar que en la psicología moderna se considera que la motivación tiene que ver tanto con los aspectos

energéticos o de activación, como con los aspectos direccionales del comportamiento. Estos dos aspectos de la motivación hacen referencia a porqué las personas invertimos tiempo y energía en el desempeño de una actividad (dimensión intensiva) y también a porqué nos orientamos hacia uno u otro objetivo, es decir, indica la finalidad del comportamiento (dimensión direccional). Estas dos dimensiones forman las dos caras de una misma moneda. No obstante, las conductas que realizamos están reguladas por un conjunto de variables que intervienen, que hacen que la conducta se inicie, se sostenga o finalice.

Por otro lado, para De Catanzaro (2001), la motivación implica una serie de *“impulsos que nos hacen alterar o mantener el curso de nuestra vida, buscando la supervivencia, el desarrollo, la reproducción, el ascenso social, o cambios en aspectos más finos de nuestra relación con la naturaleza y con las otras personas”*.

De manera más reciente, la motivación ha sido definida por algunos psicólogos del deporte como Dosil y Caracuel (2003), como *“el factor disposicional que depende de ciertas características del sujeto, como su condición (física y psíquica) actual o su biografía (gustos, preferencias, etc.), así como de objetos o eventos a los que tiende a acercarse o a alejarse(...), que aumentan o disminuyen en cada momento el valor motivacional, así como de las relaciones actuales e históricas de ese individuo con sus motivos particulares”*.

Para autores como Pintrich y Schunk (2006) *“la motivación es el proceso cognitivo que destaca el papel de los pensamientos de los sujetos, sus creencias y emociones como elementos diferenciales de la misma y que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y la mantienen; por lo tanto, la motivación es más un proceso que un producto”*

Así, consideramos interesante señalar, como indica Vílchez (2007), que cuando se habla de motivación nos estamos refiriendo a sus tres dimensiones; *la dirección*, esto es, las razones que llevan al individuo a escoger una determinada actividad (o, igualmente, a evitarla); *la intensidad*, el mayor o menor esfuerzo que el individuo emplea en la actividad; y *la duración*, el tiempo que puede mantener el interés y el esfuerzo.

Estas dimensiones nos llevarían a una de las definiciones más sencilla y a la vez más utilizada, enunciada por Romero Cantalejo (2010) que completa la

de Cashmore (2002): *"la motivación es aquello que inicia, mantiene y convierte en más o menos intensa la actividad de los individuos para alcanzar una meta"*. Dicha dirección se acompaña de un grado de intensidad determinado para su consecución. Los estudios relacionados con la motivación deportiva se han ocupado fundamentalmente de analizar cuestiones como son los factores que influyen en la práctica y el abandono deportivo, las variables que mediatizan el esfuerzo y las conductas de persistencia en el deporte, y las técnicas apropiadas para aumentar la motivación deportiva.

Aunque, por el momento, no existe una definición que reúna las características adecuadas para ser universalmente aceptada, hay, sin embargo, una definición convencional que suele ser generalmente bien admitida, como *"conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta"* (Figueras, 2008). Esta definición tiene el mérito de destacar sus tres dimensiones esenciales: activadora, directiva y persistente; pero también presenta algunas limitaciones, como su carácter de constructo hipotético inferencial, por lo que resulta difícilmente observable.

1.3.- El proceso de Motivación, un constructo complejo

La complejidad de este constructo quedaba bien expresada en la definición de motivación ofrecida por Lítman (1958): *"La motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe porqué, o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza: este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación."*

Es preciso matizar que la motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético (Ball, 1988), una inferencia que hacemos a partir de las manifestaciones de la conducta, pudiendo ser acertada o equivocada y no existiendo una explicación unánime a tal fenómeno, ya que en ello están comprometidos valores sociales que afectan a la clase de personas y a su modelo de sociedad.

Los factores que nos impulsan a actuar o a inhibirnos son diversos. Superadas las motivaciones básicas o de supervivencia, nos puede atraer la

curiosidad, el logro, el poder, etc. En el gráfico 1.3, observamos las variables que citan Escartí y Cervelló (1994) relacionadas con la motivación.

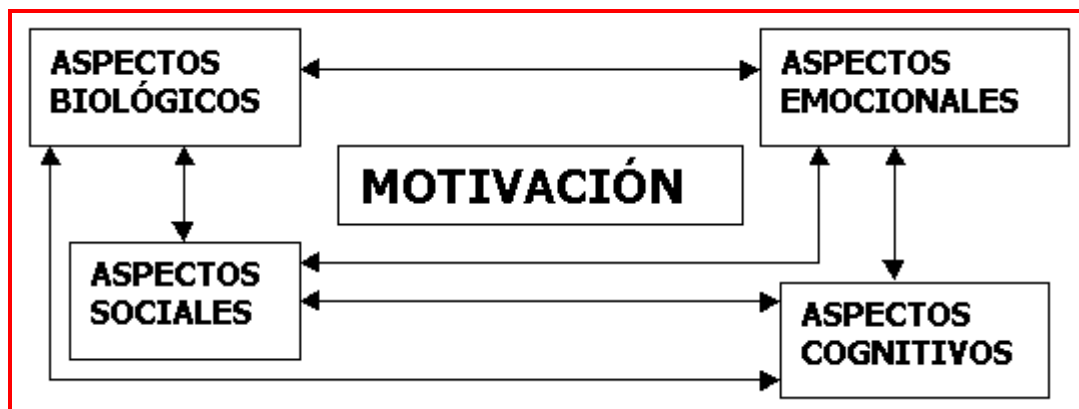


Gráfico 1.3.- Variables relacionadas con la motivación (Escartí y Cervelló, 1994).

Por otro lado, se entiende necesario hablar de las fuentes de la motivación que tradicionalmente se dividen en intrínsecas y extrínsecas, esto es, cuando la implicación en una tarea es debido a refuerzos internos (el propio interés por la actividad) o externos (premio/castigo, mandato de los padres o de otros...). Vistas así las cosas, la motivación así entendida no es una variable aislada, sino que está asociada a factores personales de tipo afectivo, cognitivo o de personalidad y/o a factores sociales.

Debido a este carácter complejo y difuso, la motivación mantiene amplias relaciones con otros conceptos también comprometidos con la dirección y la intensidad de la conducta, como son el interés, la necesidad, el valor, la actitud y la aspiración. Mientras que el interés hace referencia a la atención selectiva dentro del campo, la necesidad implica falta o carencia de algo que puede ser suministrado por una determinada actividad (Figueras, 2008).

Existen diferentes variables que interactúan constantemente en el concepto motivación, son para González Valeiro (2001), las que siguen:

- Variables biológicas: Las motivaciones que dan lugar a un comportamiento concreto subyacen en el sistema nervioso. Un individuo que ejecuta o inhibe unas acciones determinadas en un momento dado lo hace porque su sistema nervioso tiene mayor predisposición a mandar las órdenes relacionadas con esa acción que otras diferentes. Estas variables son: La interacción sistema nervioso y ambiente y el desarrollo

de las motivaciones (según el nivel de maduración de las diferentes estructuras del Sistema Nervioso que se modifica con la edad).

- Variables personales: Relativas a diferentes aspectos de la personalidad. Son: Introversión/extroversión, búsqueda de sensaciones, estilos atributivos, *hardiness* (firmeza mental) y motivación de logro, de afiliación y de poder.
- Variables externas: Estas son: Valores culturales, refuerzo social, expectativas de otras personas y características de la tarea.
- Variables cognitivas: Se pueden señalar las expectativas, metas, autoeficacia percibida e incentivos.
- Variables emocionales: Son los estados emocionales y la intensidad, calidad y estabilidad del afecto.

1.4.- Motivos y Motivación

Aunque en el lenguaje cotidiano a menudo se utilizan como sinónimos motivos y motivación, ambos conceptos, como señala Cervelló (1996), son distintos aunque están estrechamente relacionados. Los motivos cabe considerarlos como características relativamente estables que inducen a una persona a iniciar determinadas actividades. Estas disposiciones se vuelven activas bajo circunstancias específicas y pueden ser consideradas como rasgos en los que pueden diferir las personas. Como indica Mayor (1985) cabe considerar a los motivos como factores causativos del comportamiento, aunque la motivación no sólo se restringe a los motivos, ya que además de éstos existen otra serie de factores, como son los factores fisiológicos, personales y situacionales que también determinan la motivación.

Pérez López (1985), determina que para actuar tenemos los siguientes tipos de motivos:

- *Extrínsecos*: los describimos como cualquier tipo de motivo que sea ajeno a la persona que realiza la acción. Para que se produzca este tipo de motivación es necesario que los factores externos actúen sobre los receptores (pensamientos, sentimientos y acciones). Para que dichos factores externos motiven, será necesario que se produzca un diferencial en la percepción del sujeto.
- *Intrínsecos*: es aquel tipo de motivo o excusa interna generada por la persona que realiza la acción. En cualquier momento, en el sujeto se puede generar un pensamiento (provocado por la razón, la memoria o el subconsciente). Los pensamientos están relacionados con los

sentimientos y las emociones, que darán lugar a una determinada actitud. Para que se genere dicha actitud, ya sea de carácter positivo o negativo, deben participar factores como la imagen de uno mismo, las creencias, los valores y los principios éticos y morales del sujeto. Si la actitud es positiva, de forma automática se produce una razón para ejecutar la acción. A esta razón se la denomina motivación. En ella intervienen el conocimiento, las capacidades y habilidades del sujeto, de los cuales dependerá la calidad de los resultados, en consonancia a las expectativas propias y de los demás.

- *Trascendentes*: es el estado o resultado provocado en otra persona debido a la acción de la persona motivada. Este tipo de motivación tiene su base en las creencias, valores y principios que tenga el sujeto y el grupo social del que forme parte. El realizar un acto para beneficiar a los demás, dejando de lado en el beneficio material propio, quiere decir que es importante para el sujeto valores como la solidaridad, la amistad etc., son los factores que generan una actitud y una motivación en beneficio de otros.

Urdaniz (1994), considera que la motivación exige necesariamente que haya alguna necesidad de cualquier grado; ésta puede ser absoluta, relativa, de placer o de lujo. Siempre que se esté motivado a algo, se considera que ese "algo" es necesario o conveniente. La motivación es el lazo que une o lleva esa acción a satisfacer esa necesidad o conveniencia, o bien a dejar de hacerlo. Para este autor, los motivos pueden agruparse en diversas categorías:

- En primer lugar figuran los motivos racionales y los emocionales.
- Los motivos pueden ser egocéntricos o altruistas.

Los motivos pueden ser también de atracción o de rechazo, según muevan a hacer algo en favor de los demás o a dejar de hacer algo que se está realizando o que podría hacerse.

Los motivos serán las causas o razones específicas de las personas que explican el inicio, cambio o detención de una conducta así como el grado de intensidad de la misma mientras que, la motivación hará referencia a los procesos psicológicos básicos que explican porqué los diferentes motivos actúan diferencialmente en los comportamientos motivados, es decir, porqué y cómo los motivos nos motivan (Cantón, 2000).

Para Figueras (2008) esta diferenciación entre motivación y motivos hay que entenderla más en las causas que en los efectos. Así, la motivación es entendida como la energía que lleva al individuo a realizar las actividades, la dinámica de los móviles y los motivos que conlleva al logro de formas correctas de comportamiento. La motivación es un requisito previo para el aprendizaje, especialmente el programado, dado que la motivación se intensifica al tener vivencias de éxito, tanto individuales como colectivas, dependiendo de la adaptación social del estudiante y de su nivel de aspiración. Estos motivos desarrollan en el sujeto una serie de necesidades que van desde lo específico hasta lo general y se podrán predecir en la medida que se especifica la categoría de esa conducta y en lo específico que se proponga la meta de esa necesidad de acuerdo con la potencia de la necesidad, libertad de movimiento y valor de la necesidad.

2.- TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA MOTIVACIÓN

“Nuestra principal responsabilidad es la de crear un ambiente propicio para que florezca el talento. No podemos darle a nuestra gente sólo filosofía o instrucciones. Debemos ayudarla y motivarla para que alcance su potencial y, sobre todo, para que lo alcance en grupo, que es el éxito más grande”.
ARI KAHAN (2006).

El estudio de la motivación y su influencia en los diferentes ámbitos de la vida, pues, no es otra cosa que el intento de averiguar, desde el punto de vista de la Psicología, a qué obedecen todas esas necesidades, deseos y actividades dentro del trabajo, es decir, investiga la explicación de las propias acciones humanas y su entorno laboral: *¿Qué es lo que motiva a alguien a hacer algo?, ¿Cuáles son los determinantes que incitan?*

Los psicólogos que estudian la motivación procuran comprobar las explicaciones de estos hechos mediante el estudio experimental. Algunos psicólogos tratan de explicar la motivación desde los mecanismos fisiológicos. Otros en cambio, buscan los determinantes de la acción en términos de conducta y comportamientos. Existen muchas teorías de la motivación, y cada una de ellas pretende describir qué son los humanos y qué pueden llegar a ser. Por consiguiente, se puede decir que el contenido de una teoría de la motivación radica en su concepción particular de las personas.

El contenido de una teoría de la motivación nos permite entender el mundo del *Desempeño Dinámico* en el cual operan las organizaciones, describiendo a las personas que participan en las organizaciones todos los días (Directivos, profesorado, alumnado). Como las teorías de la motivación tratan del desarrollo de las personas, el contenido de una teoría de la motivación también sirve al profesorado y alumnado para manejar la dinámica de la vida en los centros escolares.

Un sin número de profesionales de la psicología observan que las investigaciones sobre la motivación siguen siendo un gran reto para encontrar *"la Manera Ideal"* de considerar la motivación.

La motivación fue uno de los principales conceptos a los que se enfrentaron generalmente los investigadores de la administración, por ello, a

continuación se enmarca un resumen de las primeras ideas sobre la motivación, que dio lugar a las teorías que describiremos mas adelante.

Diversas teorías compiten por explicar el fenómeno de la motivación en el trabajo, pero si complicado ha sido definirla, más arduo es el intento de explicarla. Algunas podrían ser complementarias, otras son francamente irreconciliables, pero mientras unas relacionan la motivación con un grupo determinado de variables, otras con variables diferentes. Algunas gozan del apoyo de la evidencia práctica, otras no han corrido con la misma suerte. Algunas nacieron de la especulación teórica, otras son hijas de la praxis.

2.1.- Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (Maslow, 1954)

Es la teoría más clásica, este autor estructuró cinco niveles distintos de necesidades, conformando una estructura piramidal, en las que las necesidades racionales se sitúan en la cima y las básicas se encuentran en la base. Siendo dichos niveles los siguientes, la *Autorrealización* (Autoexpresión, independencia, competencia y oportunidad), *estima* (reconocimiento, responsabilidad, sentimiento de cumplimiento, y prestigio), *sociales* (compañerismo, aceptación, pertenencia y trabajo en equipo), *seguridad* (estabilidad, evitar los daños físicos y evitar los riesgos) y *fisiológicas* (alimento, vestido, confort e instinto de conservación).

Para Maslow, estos niveles están estructurados de forma jerárquica, de forma que unas determinadas necesidades sólo se activan si el nivel inferior está satisfecho. Sólo cuando el sujeto ha satisfecho las necesidades básicas se cubren de forma paulatina las necesidades superiores, y aumenta la motivación para poder llegar a satisfacerlas.

Las características generales de la teoría de Maslow son las siguientes:

- En primer lugar, sólo las necesidades que no son satisfechas influyen en el comportamiento de los sujetos, pero las necesidades satisfechas no generan ningún comportamiento.
- En segundo lugar, las necesidades fisiológicas nacen con el sujeto, el resto de necesidades surgen con el transcurrir del tiempo.
- Por otro lado, a medida que el sujeto logra controlar sus necesidades básicas aparecen de forma gradual necesidades de orden superior; no todos los sujetos sienten necesidades de autorrealización, es un proceso

individual. Del mismo modo, las necesidades más elevadas no surgen en la medida en que las básicas son satisfechas, pueden darse al mismo tiempo pero las básicas predominarán sobre las superiores. Por último, las necesidades básicas requieren para su satisfacción una motivación relativamente corta, sin embargo, las necesidades superiores requieren una motivación más larga.

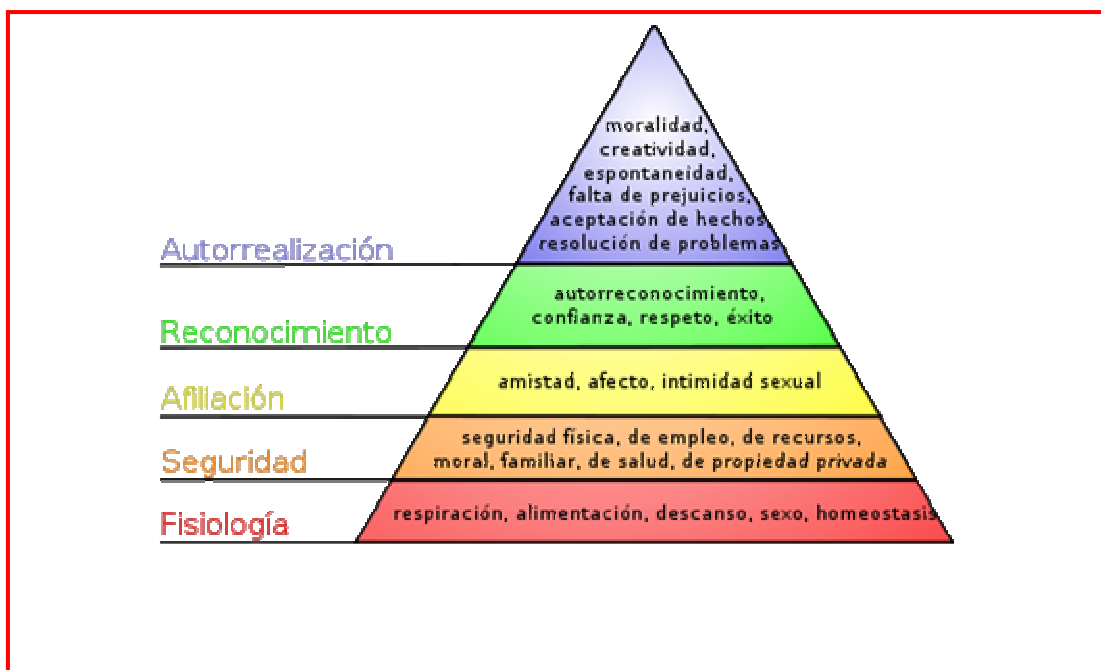


Figura 2.1.- Pirámide de la jerarquía de necesidades de Maslow (1954).

2.2.- Teoría de la Percepción Subjetiva de Competencia (White, 1959; Harter, 1978)

La competencia es un constructo psicológico que media en las conductas de logro y que fue primariamente formulado por White (1959), constituyendo el más importante intento hasta esa fecha de aplicar el cognitivismo al estudio de la motivación. White consideró la competencia como el más importante determinante de la conducta humana.

Esta teoría parte del supuesto fundamental de que las personas actuamos en los entornos de logro movidas por la necesidad de mostrarnos eficaces. El modelo de White considera la necesidad de competencia como un motivo global que dirige al organismo hacia intentos de maestría en todos los entornos orientados al logro. Cuando estos intentos tienen éxito, las personas experimentan sentimientos de eficacia y placer intrínseco asociados a los resultados que demuestran competencia. De esta forma, lo que se considera motor del comportamiento no es el resultado mismo de la acción, sino el efecto

que ese resultado tiene sobre el "*sentimiento de competencia*" (percepción subjetiva de competencia).

Partiendo de estos postulados, será Harter (1978), quien redefine y pula las aportaciones teóricas de White, elaborando la teoría de la motivación de competencia. Esta teoría predice que lo que mueve a un sujeto a efectuar las tareas y a implicarse en determinadas actividades es la necesidad de sentir competencia, para lo cual tratará de dominar la situación, de poner a prueba su maestría y eficacia. Los éxitos en dichas situaciones se acompañan de efectos positivos asociados a sentimientos de control y de mejora de autoestima, lo que va a incrementar su motivación hacia la actividad en cuestión.

2.3.- Teoría de la Equidad (Adams, 1963)

Este autor afirma que todos los sujetos realizan una evaluación del producto de su trabajo y las recompensas obtenidas y comparan los resultados con los obtenidos por el resto de sujetos, para evitar situaciones que ellos consideren injustas. Cuando existe un estado de desigualdad que consideran injusto, se busca un cambio en la situación. Si se recibe lo mismo que se les da a los demás se sienten satisfechos y aumenta la motivación para continuar trabajando, por el contrario, las situaciones injustas desmotivan a los sujetos o en algunos casos pueden reaccionar aumentando sus esfuerzos para lograr alcanzar lo mismo que los demás.

Según este autor, cabe diferenciar cinco fases en este proceso:

- En primer lugar el sujeto distingue entre las contribuciones que realiza y las compensaciones que obtiene de la organización (realiza una primera evaluación).
- En un segundo momento el sujeto compara sus compensaciones con la que percibe obtenidas por sus compañeros. De esta comparación puede surgir un sentimiento de inequidad si el sujeto detecta que las proporciones no son equivalentes.
- En la tercera fase, si el sujeto detecta dicha inequidad, surgirá un estado de tensión que será mayor cuanto más grande sienta la desigualdad.
- En cuarto término, el sujeto se verá obligado a actuar para reducir dicha desigualdad y así conseguir reducir su estado de ansiedad.
- Por último, existen varias formas de actuación: se pueden camuflar las desigualdades distorsionando la percepción de las compensaciones de alguna de las partes; se puede ejercer presión sobre otros para que

modifiquen las compensaciones; se puede cambiar la referencia de comparación hacia otro sujeto que sea más favorable; pero la opción más frecuente es modificar las compensaciones propias.

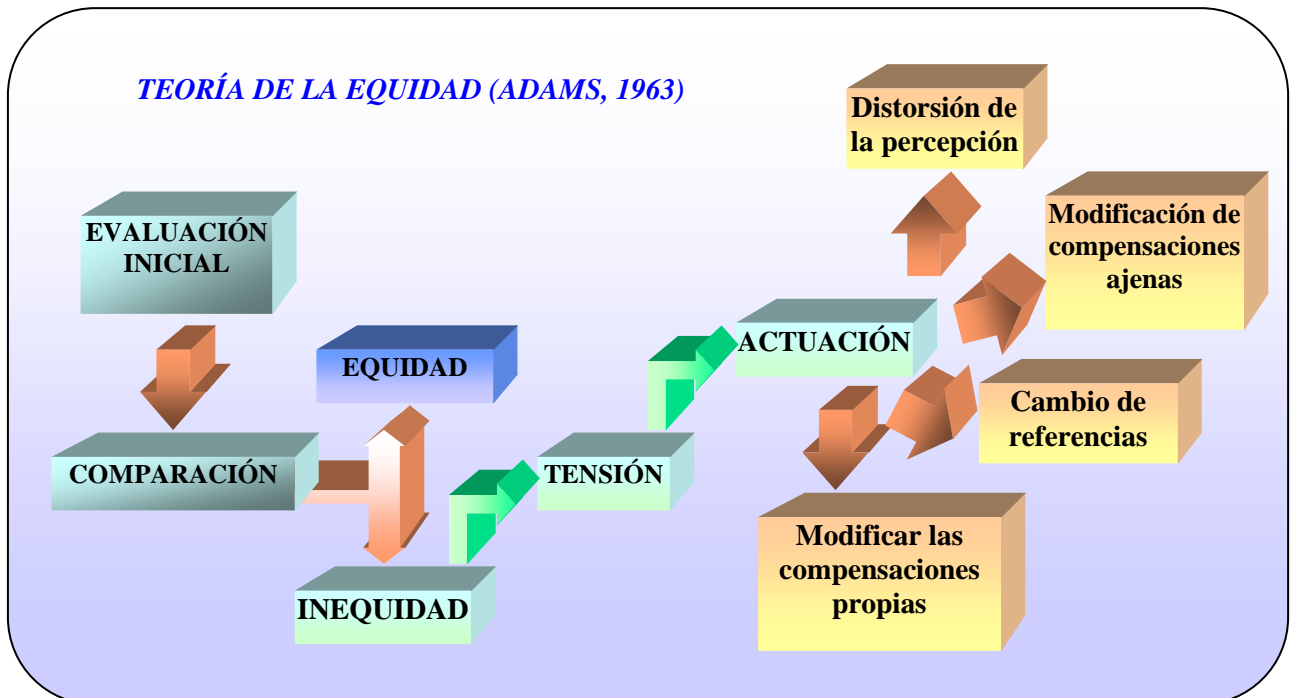


Figura 2.3.- Teoría de la Equidad (Adams, 1963)

2.4.- Teoría de las Expectativas (Vroom, 1964)

Como autor más destacado encontramos a Vroom, pero fue complementada por Porter y Lawler (1968). En esta teoría se describe a los sujetos como seres que piensan por sí mismos, creen que el futuro les depara experiencias positivas y abrigan esperanzas y expectativas de que esto suceda. Sus actuaciones son el resultado de elegir entre diferentes alternativas y basan dichas elecciones en sus propias creencias y su actitud positiva. Tienen como principal objetivo el obtener recompensas y mitigar los sentimientos negativos (Pinder, 1985).

Los sujetos que están motivados perciben ciertas metas e incentivos como propios y, a la vez, consideran que la probabilidad de obtener resultados satisfactorios es alta. Para poder analizar la motivación debemos conocer que buscan en la organización de la empresa y como creen que pueden alcanzarlo.

Los aspectos más destacados de la teoría son según Galbraith (1977):

- Todo esfuerzo humano se realiza con la expectativa de obtener un cierto éxito.
- El sujeto confía en que si se consigue el rendimiento esperado le sigan ciertas consecuencias para él. La expectativa de que el logro de los objetivos vaya seguida de consecuencias deseadas se denomina instrumentalidad.
- Cada consecuencia o resultado tiene para el sujeto un valor determinado denominado valencia.
- La motivación de una persona para realizar una acción es mayor cuanto mayor sea el producto de las expectativas, por la instrumentalidad y la valencia (*¿rendiré?, ¿Qué conseguiré si rindo?, ¿Merece la pena?*).
- La relación entre el esfuerzo y el rendimiento depende de dos factores: Las habilidades del sujeto y su percepción del puesto.
- Cada persona tiene una cierta idea del nivel de rendimiento que es capaz de alcanzar en la tarea.
- Las personas esperan que quienes realicen los mejores trabajos logren las mejores recompensas.
- La fuerza de la motivación de una persona en una situación determinada equivale al producto entre el valor que la persona le asigna a la recompensa y la expectativa de su posible logro.

En este tipo de motivación es necesario que los sujetos obtengan recompensas que ellos consideren que son justas, y que no piensen que otros sujetos que han desempeñado su trabajo con menor diligencia o efectividad obtengan recompensas iguales o mayores a la suya, del mismo modo, dichas recompensas deben resultar atractivas para los sujetos. Por otro lado, debemos tener en cuenta que las metas propuestas deben ser alcanzables por parte de los sujetos a través de un esfuerzo razonable.

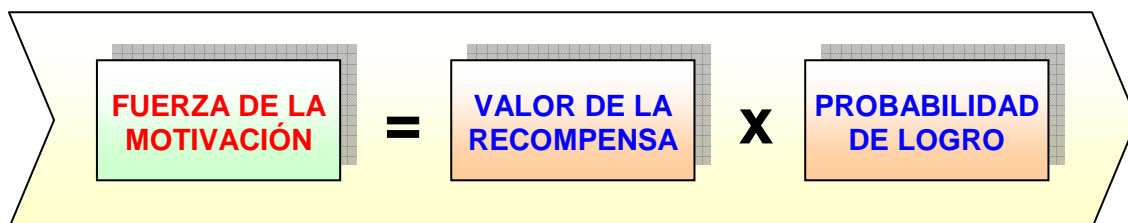


Figura 2.4.- Teoría de las Expectativas (Vroom, 1964)

2.5.- Teoría “X” y Teoría “Y” de McGregor (McGregor, 1966)

Esta teoría que tiene una amplia difusión en el mundo laboral y en particular en el mundo empresarial. La *teoría X* describe al ser humano como

un individuo perezoso que necesita que se le motive a través del castigo y que en todo momento evita tener la responsabilidad (los sujetos no quieren trabajar, no tienen responsabilidades, prefieren ser dirigidos, tienen poca creatividad, deben ser controlados y hasta obligados a trabajar).

Por otro lado, la *teoría Y* describe el esfuerzo como algo natural en el ámbito laboral y que estar comprometido en alcanzar los objetivos supone una recompensa para los trabajadores, en definitiva, los seres humanos tienden a buscar responsabilidades (el trabajo surge espontáneamente, les gusta la autonomía, son creativos, todos poseen motivaciones y se autodirigen). Años más tarde, tomando como base esta teoría, surgió la *teoría Z*, la cual incide en la participación de los sujetos en la organización de las empresas (Grensing, 1989).

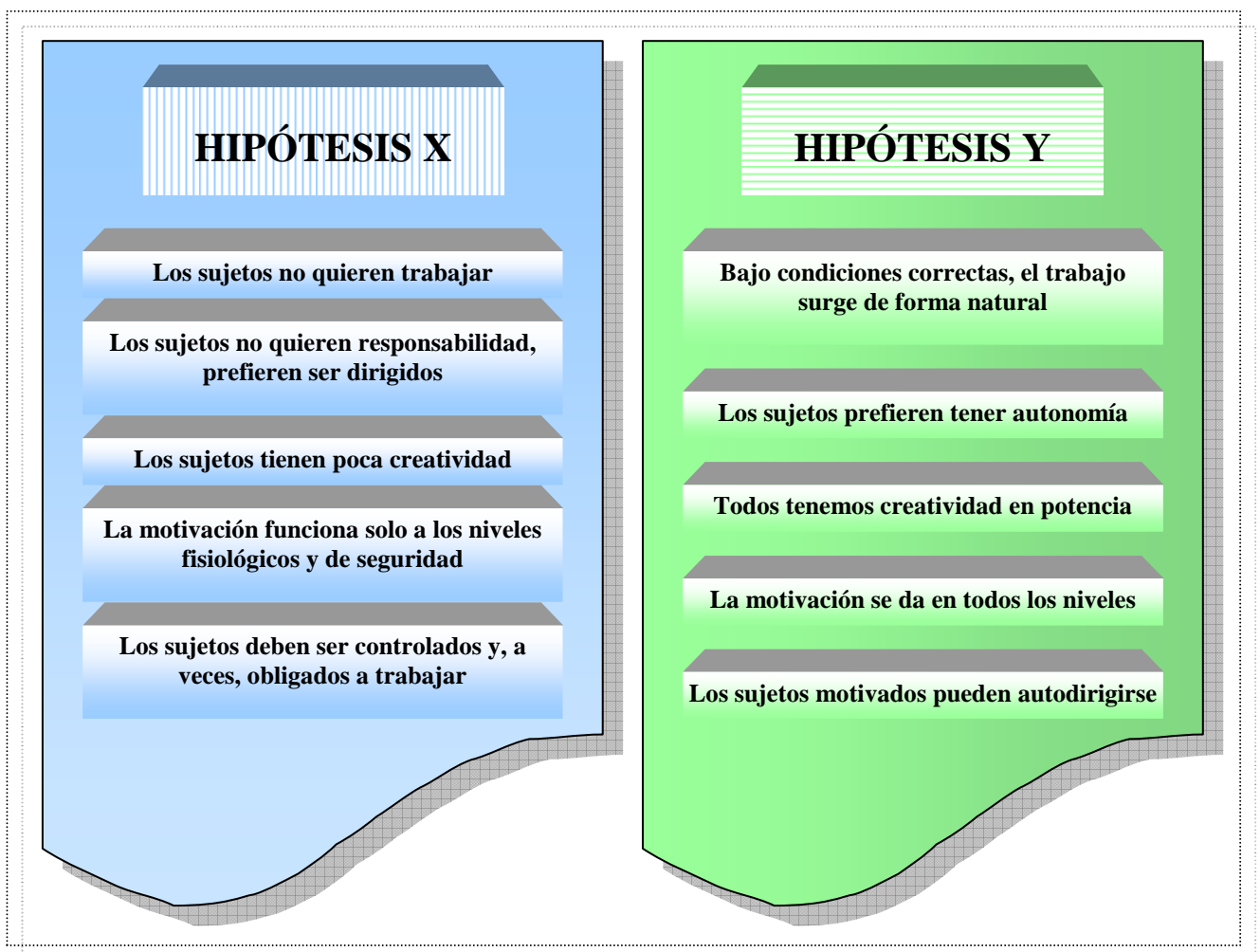


Figura 2.5.- Teoría "X" y Teoría "Y" de McGregor (McGregor, 1966)

2.6.- Teoría del factor dual de Herzberg (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967)

Sus investigaciones estaban centradas en el ámbito laboral. Mediante la utilización de encuestas determinó que cuando los sujetos encuestados se sentían bien en el desempeño de su trabajo, lo atribuían a características o factores intrínsecos como: sus propios logros, el reconocimiento de otros, el esfuerzo en el trabajo, su responsabilidad, etc. Sin embargo cuando no se sentían satisfechos tendían a atribuirlo a factores externos como sus condiciones de trabajo, la política de la empresa, sus relaciones con los compañeros, etc.

De este modo, constató que los factores que motivan no son los mismos que los que desmotivan, por eso dividió los factores en dos tipos. Por un lado los *Factores Higiénicos*, son aquellos externos a la tarea, su satisfacción elimina la insatisfacción, pero sin garantizar una motivación hacia el esfuerzo y hacia el logro de resultados. Pero si no se encuentran satisfechos provocan insatisfacción. Podemos dividirlos en *factores económicos* (sueldos, prestaciones sociales), *condiciones físicas del trabajo* (Iluminación, temperatura, entorno físico seguro y agradable), seguridad (antigüedad, reglas de trabajo justas, procedimientos de la empresa, tipo de contrato laboral), *factores sociales* (relaciones con compañeros o los jefes), status (títulos de los puestos, oficinas, privilegios) y *control técnico*.

Por otro lado los *Factores motivadores*, que hacen referencia a la realización del trabajo en sí. Su presencia o ausencia determina si el sujeto se sienten o no motivados. Los dividimos en *Tareas estimulantes* (manifestar la propia personalidad y desarrollarse plenamente como persona), *sentimiento de autorrealización* (contribuir en la realización de algo de valor), *reconocimiento de un trabajo bien hecho* (confirmación de que se ha realizado un trabajo importante), *logro* (oportunidad de realizar cosas interesantes) y *responsabilidad* (logro de nuevas tareas que brinden un mayor control).

Los *factores higiénicos* equivalen a los niveles básicos de la estructura jerárquica de Maslow (filológicos, de seguridad y sociales), de todos ellos, los factores motivadores equivalen a los niveles superiores (consideración y autorrealización) (Leidecker y Hall, 1989).

De la teoría de Herzberg surge el concepto de "*job enrichment*" como enriquecimiento del trabajo, lo cual supone diseñar el trabajo de un modo que

permita satisfacer una motivación de más alto valor. Para lograrlo se aplicarán los principios de suprimir controles, aumentar la responsabilidad sobre las tareas a desarrollar, delegar áreas de trabajo completas, conceder mayor autoridad y mayor libertad, informar sobre los avances y retrocesos, asignar tareas nuevas y más difíciles y facilitar tareas que permitan mejorar (Engel y Redmann, 1987).

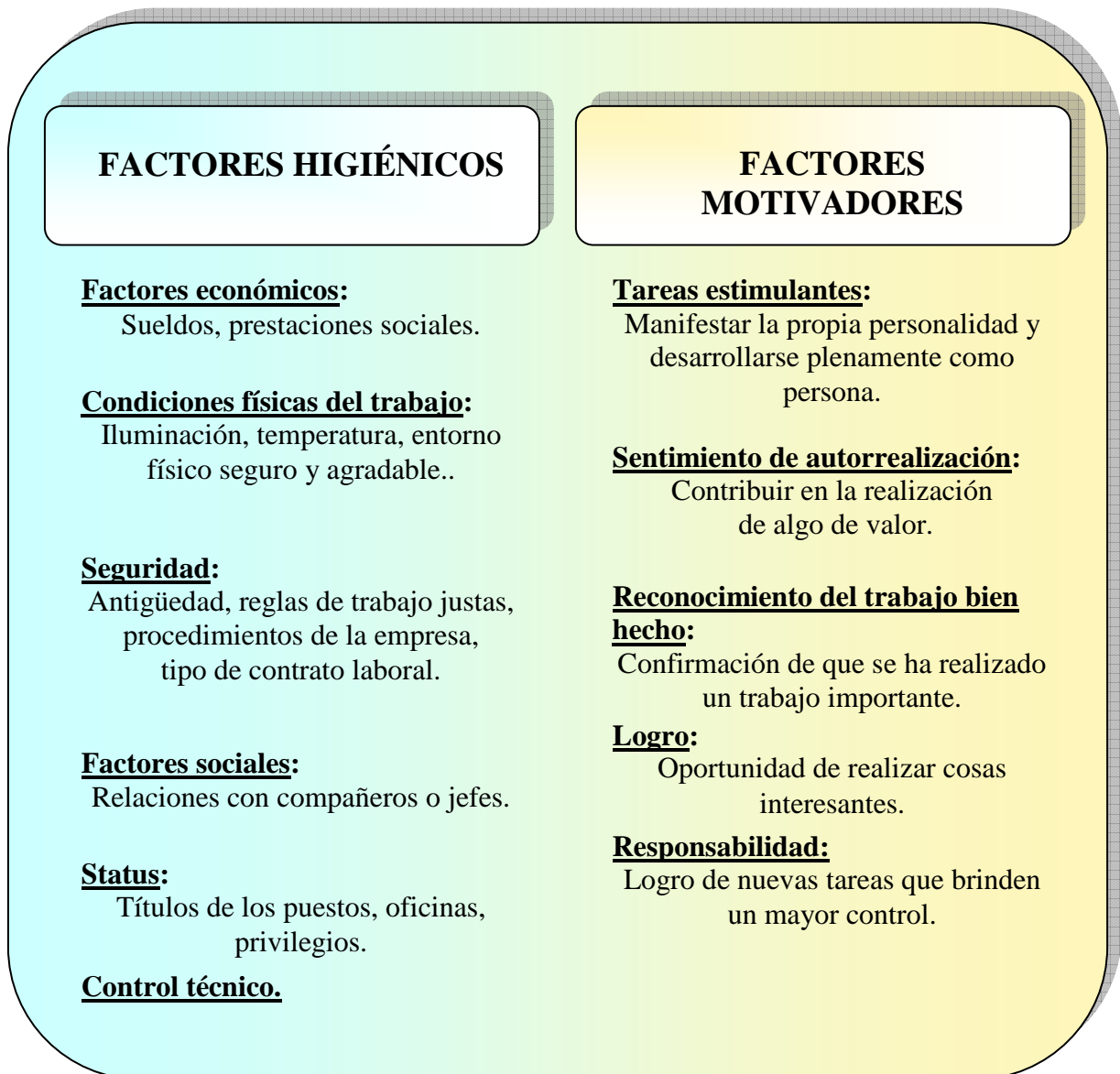


Figura 2.6.- Teoría del factor dual de Herzberg (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967)

2.7.- Teoría de la Fijación de Metas de Edwin Locke (Locke, 1969)

Para Locke una meta u objetivo es todo aquello que una persona se esfuerza por alcanzar. Este autor afirma que la intención de conseguir una meta es la base de la motivación. Los objetivos o metas son importantes para realizar cualquier actividad, ya que nos motivan y guían nuestras acciones y

nos ayudan a obtener el mejor rendimiento posible. Según (Locke y Latham, 1985) las metas pueden tener las siguientes funciones:

- Centrar la atención en la acción para estar más atentos en la realización de la tarea.
- Movilizar la energía y el esfuerzo en la ejecución de la tarea.
- Aumentan la persistencia del sujeto ante la ejecución de la tarea.
- Ayudar a la elaboración de estrategias para la resolución de los posibles problemas que pudieran surgir.

Siguiendo a (Becker, 1978) las metas deben ser de difícil consecución y suponer un desafío para el sujeto, pero siempre posibles de alcanzar. Por otra parte, para potenciar al máximo los logros obtenidos por el sujeto debe existir la administración de feedback como un elemento importante de la ejecución.

2.8.- Teoría ERC -Existencia, Relación, Crecimiento- (Alderfer, 1969)

Tiene una alta relación con la teoría de Maslow, para este autor existen tres tipos de motivaciones básicas, en primer lugar las “*Motivaciones de Existencia*”, las cuales vienen determinadas por las necesidades fisiológicas y de seguridad, estas necesidades se ven satisfechas por factores como los alimentos, el oxígeno, el agua. Este grupo de motivaciones se ocupa de satisfacer nuestros requerimientos básicos de la existencia material.

En segundo lugar las “*Motivaciones de Relación*”, son las interrelaciones sociales con otros sujetos, el apoyo emocional, el reconocimiento por parte de los demás y sentimiento de pertenecer a un grupo social, estas necesidades se ven satisfechas mediante las relaciones sociales e interpersonales significativas para el sujeto. Son la necesidad que tenemos de mantener relaciones interpersonales importantes. Estos deseos sociales y de status exigen la interacción con otras personas, si es que han de quedar satisfechos, y coinciden con la necesidad social de Maslow y el componente externo de clasificación de la estima.

Por último la “*Motivación de Crecimiento*”, están centradas en el desarrollo como persona y se ven satisfechas por el sujeto que hace aportaciones creativas o productivas. Son un deseo intrínseco de desarrollo personal. Estas necesidades incluyen el componente intrínseco de la categoría de estima de Maslow y las características incluidas en la autorrealización.

Además de sustituir por tres necesidades las cinco de Maslow. En contraste con esta teoría, Alderfer muestra que puede estar en operación más de una necesidad al mismo tiempo, y si se reprime la satisfacción de una necesidad de nivel superior, se incrementa el deseo de satisfacer una necesidad de nivel inferior.

Mientras la teoría de Maslow es una progresión rígida en escalones, la Teoría ERC no supone una jerarquía rígida en la que una necesidad inferior deba quedar suficientemente satisfecha, antes de que se pueda seguir adelante. Maslow planteaba que un individuo permanecería en el nivel de una determinada necesidad hasta que ésta quedara satisfecha. Sin embargo, la Teoría ERC dice lo contrario, pues observa que, cuando un nivel de necesidad de orden superior se ve frustrado, se incrementa el deseo del individuo de satisfacer la necesidad de un nivel inferior.

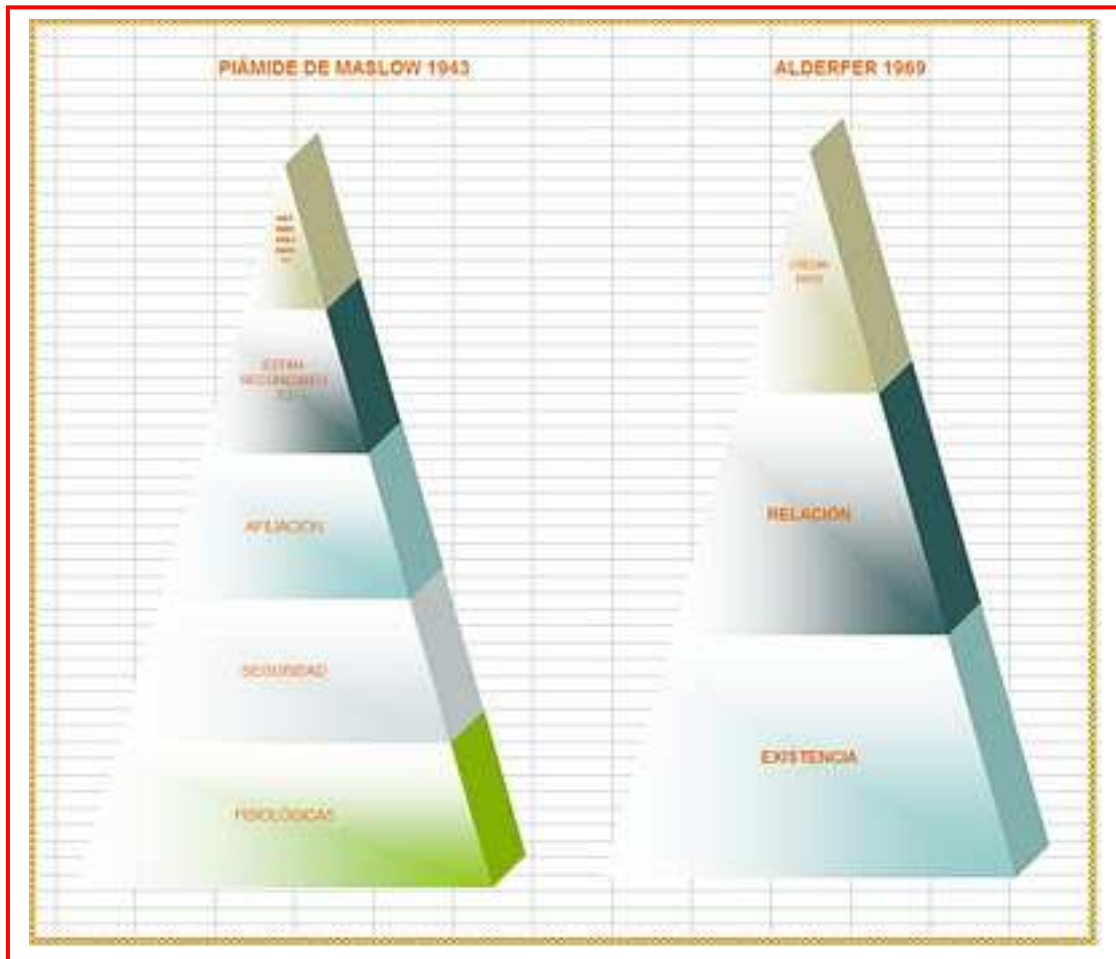


Figura 2.8.- Teoría ERC (Alderfer, 1969)

2.9.- Teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1975)

La Teoría del flujo es un intento de explicación de lo que sucede cuando la realización de una actividad provoca en el individuo una sensación tan placentera que la persona tiende a realizarla, incluso aunque tenga un alto grado de dificultad, por el puro placer de hacerlo (Csikszentmihalyi, 1975). Ese estado de concentración absoluta y placentera se denomina flujo y cuando se experimenta la gente queda profundamente absorta en la actividad que está realizando, centra toda su atención en la tarea y su conciencia se funde con sus acciones. La atención queda tan concentrada que la persona pierde la noción del tiempo y del espacio.

La experiencia del flujo tiene una motivación enteramente de carácter intrínseco, y ocurre independientemente de la meta que se persiga (esta se puede alcanzar, pero no porque la intención del sujeto sea su logro). El individuo solamente se concentra en la actividad por el placer que obtiene con su realización. La experiencia del flujo requiere de la existencia de una tarea que suponga un desafío para el sujeto, que reclame la puesta en práctica de sus competencias y habilidades. La experiencia del flujo, en consecuencia, tiene mayor intensidad cuanto mayor sea el desafío y las habilidades necesarias para abordarlo sean más numerosas. La relación entre desafío de la tarea y competencias del sujeto, además de producir la experiencia del flujo (cuando las habilidades son altas para realizar tareas que suponen un desafío), puede producir otros resultados cuando desafíos y habilidades no están al mismo nivel, así:

- Una habilidad baja (o competencias insuficientes) frente a tareas que supongan un desafío, produce preocupación.
- Una baja habilidad frente a actividades muy desafiantes provoca ansiedad.
- Una elevada habilidad frente a tareas que suponen un escaso desafío, causa aburrimiento.
- Una baja habilidad frente a actividades escasamente desafiantes conduce a la apatía.

2.10.- Teoría de la autoeficacia de Bandura (Bandura, 1977; 1986; 1999)

El marco teórico que acoge la investigación de la influencia de las expectativas en el proceso de adopción o de modificación de hábitos de

conducta es la *Teoría Social Cognitiva* (Bandura 1986), según la cual la motivación y acción humanas están reguladas en gran medida por las creencias de control que implica tres tipos de expectativas:

- *Expectativas de situación-resultado*, en las que las consecuencias se producen por sucesos ambientales independientemente de la acción personal.
- *Expectativas de acción-resultado*, en las que el resultado sigue (o es consecuencia de la acción personal)
- *Autoeficacia percibida*, referida a la confianza de la persona en sus capacidades para realizar los cursos de acción que se requieren para alcanzar un resultado deseado.

Las expectativas de auto-eficacia influyen sobre la intención de modificar la conducta de riesgo, pero fundamentalmente sobre la cantidad de esfuerzo invertido para lograr la meta propuesta y persistir en la conducta adoptada, a pesar de las barreras que podrían debilitar la motivación.

La expectativa de autoeficacia o eficacia percibida es un determinante importante de la conducta que fomenta la salud por la influencia de dos niveles (Bandura 1999):

- Como mediador cognitivo de la respuesta de estrés (la confianza de las personas en su capacidad para manejar los estresores a los que se enfrenta activan los sistemas biológicos que median la salud y la enfermedad).
- En cuanto variables cognitivo-motivacionales que regulan el esfuerzo y la persistencia en los comportamientos elegidos (ejerce un control directo sobre los aspectos de la conducta modificable de la salud).

Los hábitos derivados del estilo de vida pueden favorecer o mermar la salud, lo que capacita a las personas para ejercer cierto control conductual sobre la calidad de su salud. Las creencias de eficacia influyen sobre todas las fases del cambio personal, tanto si contemplan la posibilidad de modificar sus hábitos de salud, si emplean la motivación y perseverancia necesaria para tener éxito en el caso de que decidan hacerlo, como si mantienen los cambios que han logrado.

En esta teoría se defiende, como constructo principal para realizar una conducta, la autoeficacia, tal que la relación entre el conocimiento y la acción

estarán significativamente mediados por el pensamiento de autoeficacia. Las creencias que tiene la persona sobre la capacidad y autorregulación para poner en marcha dicha conducta serán decisivas. De esta manera, las personas estarán más motivadas si perciben que sus acciones pueden ser eficaces, esto es si hay la convicción de que tienen capacidades personales que les permitan regular sus acciones. Bandura concede una gran importancia a este concepto, tal que, considera que influye a nivel cognitivo, afectivo y motivacional. Así, una alta autoeficacia percibida se relaciona con pensamientos y aspiraciones positivas acerca de realizar la conducta con éxito, menor estrés, ansiedad y percepción de amenaza, junto con una adecuada planificación del curso de acción y anticipación de buenos resultados.

La teoría de autoeficacia de Bandura ha sido considerada en distintas áreas y ocupa un lugar importante para la adopción de conductas de salud y prevención de riesgos.

La necesidad de una explicación más exhaustiva de cómo la conducta humana está determinada por la interacción entre un conjunto de variables no observables y las relaciones entre la autoeficacia, las destrezas y la motivación son algunas de las críticas que se han hecho a la teoría de Bandura (Bretón, 2007).

2.11.- El modelo Cognitivo-afectivo del Burnout deportivo (Smith, 1986)

El “*burnout*” en el deporte se considera una condición aversiva, que aparece en los sujetos de forma gradual y que incluye una combinación de condiciones y síntomas como son: falta de energía, agotamiento, depresión, tensión, irritabilidad, descensos en el rendimiento, tendencia a internalizar todos los fracasos, desilusión en el deporte, descensos de confianza y abandono de la participación (Freudenberger, 1980; Henschen, 1986; Smith, 1986).

Este modelo está basado fundamentalmente en la teoría del intercambio social (Thibaut y Kelley, 1959), y sostiene que la conducta humana está gobernada primariamente por el deseo de maximizar las experiencias positivas y minimizar aquellas experiencias que son negativas. Desde esta perspectiva, la gente participa en aquellas actividades en las que los resultados de la participación son favorables. Estos aspectos favorables se establecen a través del balance entre costos y beneficios.

2.12.- Teoría de los tres factores de MacClelland (McClelland, 1989)

Este autor basa su teoría en tres tipos de motivación, en primer lugar la motivación de **Logro**, este tipo de motivación está basada en el deseo de sobresalir, de alcanzar éxito. Lleva a los sujetos a establecerse metas elevadas que perseguir. Estos sujetos realizan gran cantidad de actividades, pero de una forma autónoma, sin la participación de otros sujetos. Este tipo de motivación les lleva a desear alcanzar la excelencia, apuestan por el trabajo bien hecho, aceptan toda la responsabilidad y necesitan que les suministren feedback de forma constante sobre sus acciones.

En segundo lugar, este autor incorpora la motivación de **Poder**, este tipo de motivación hace que el sujeto sienta la necesidad de influir sobre otras personas y ejercer control sobre ellas, al mismo tiempo pretende obtener reconocimiento por parte de las mismas por el trabajo que ha realizado. A los sujetos que experimentan este tipo de motivación les gusta ser considerados como personas importantes, y su propósito es ostentar un status o posición social de prestigio. Dichos sujetos están constantemente luchando por la supremacía de sus ideas.

En último lugar encontramos la motivación por **Afiliación**, este tipo de motivación está basada en la necesidad de entablar relaciones interpersonales con otros de forma amistosa y cercana, desean ser miembros de un grupo social, les gusta tener popularidad y buscan el contacto con los demás, no se sienten a gusto con el trabajo realizado de forma individual ya que les gusta el trabajo en equipo y ayudar a los demás.

2.13.- Teoría de las Metas de Logro (Duda, 1993)

Esta teoría plantea como idea principal que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984). El entramado central de la Teoría de las Metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Nicholls, 1984; Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986), entendiendo por estos contextos logro aquellos en los que el alumno participa, tales como el entorno educativo, el deportivo y/o el familiar, y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas.

No obstante, la idea fundamental de este modelo gira alrededor de unos pilares, sobre los que se construye la teoría en sí (Weiss y Chaumeton, 1992). Estos aspectos son: concepto de habilidad, constructo multidimensional y metas.

- *Concepto de habilidad.* Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de habilidad es unidimensional, Nicholls (1984) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, unos dirigidos hacia una ejecución de maestría, de progreso, de aprendizaje, de perfeccionamiento de una destreza, y otros dirigidos hacia la ejecución de rendimiento o de comparación social.
- *Constructo Multidimensional.* En contraste con otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) y que consideran la motivación de logro como un constructo unitario, la perspectiva de las metas de logro, considera la motivación de logro como un constructo multidimensional, compuesto de parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.
- *Metas.* Consideradas como determinantes de la conducta. Nicholls (1989) señala que aparte de las diferencias individuales de cada sujeto que hacen que se oriente hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento, las diferentes situaciones en las que se encuentra también pueden influir en su orientación final. De esta forma, el sujeto desarrolla metas de acción con tendencia a la competición cuando quiere demostrar habilidad frente a otros, o con tendencia al aprendizaje cuando pretende mostrar maestría, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. En todo esto, entendemos por meta aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas).

Según Maehr y Nicholls (1980), el primer paso para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos de la persona basados en el significado subjetivo o la interpretación de la efectividad del esfuerzo necesario para la ejecución. De esta forma, las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar su percepción sobre la consecución

del éxito o, por el contrario, del fracaso. Por lo tanto, el éxito o el fracaso después del resultado de una acción, dependerán del reconocimiento otorgado por la persona en relación a su meta de logro, pues lo que significa éxito para uno, puede interpretarse fracaso para otro.

Maehr y Nicholls (1980), indicaron que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que han de mostrar competencia y en los que deben conseguir alguna meta. Por ello, agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro tomando como base las metas que originan dichas conductas: conductas orientadas a la demostración de capacidad, conductas orientadas a la aprobación social, conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea y conductas orientadas a la consecución de las metas.

Conductas orientadas a la demostración de capacidad. La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad. En otras palabras, los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

Conductas orientadas a la aprobación social. Tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar superioridad y obtener con ello reconocimiento social. En este caso el éxito se consigue si se logra dicha aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.

Conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea. La meta de la conducta es aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, no importando tanto la consecución del objetivo final, sino la mejora personal. Es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.

Conductas orientadas a la consecución de las metas. La meta de la conducta es la consecución del resultado final sin importar el aprendizaje o no de la tarea a realizar. Es decir, el éxito o el fracaso está en función de la consecución o no de las metas.

Nicholls (1989), al respecto, propone tres factores a los que según él se encuentran unida la percepción de éxito y fracaso. Estos son:

- La percepción que tiene la persona de su demostración alta o baja de habilidad.
- Las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde la concepción de habilidad que se ha adoptado.
- La concepción de habilidad se encuentra influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales.

2.14.- El Modelo Jerárquico de Vallerand (1997, 2001)

Partiendo de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), Vallerand (1997, 2001) propuso el Modelo Jerárquico de la Motivación. Este modelo plantea la existencia de tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y la amotivación, que vamos a exponer a continuación.

- La amotivación se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y va acompañada de sentimientos de frustración (Ryan y Deci, 2000), considerándose como la ausencia de motivación.
- La motivación extrínseca se refiere a la participación en la actividad como medio para conseguir un objetivo externo a ella (Deci, 1975). Dentro de la motivación extrínseca identificó cuatro tipos diferentes, progresivamente más exteriores a la persona. La motivación extrínseca identificada se refiere al interés por la práctica deportiva para conseguir metas consideradas como relevantes por el sujeto para su desarrollo personal. El sujeto se identifica con la importancia que tiene la actividad para sí mismo. La motivación extrínseca introyectada hace referencia a la práctica deportiva por evitar el sentimiento de culpa por no practicarla. La motivación extrínseca de regulación externa considera el interés por participar en el deporte para conseguir premios o recompensas. Por último, la forma más autodeterminada de motivación extrínseca sería la regulación integrada, en la que varias identificaciones son asimiladas, ordenadas jerárquicamente y puestas en congruencia con otros valores (Ryan y Deci, 2000).
- La motivación intrínseca, por su parte, es aquella conducta que se realiza por el interés y placer de realizarla. Se basa en una serie de necesidades psicológicas entre ellas la autodeterminación, efectividad y curiosidad que son responsables de la iniciación, persistencia y reenganche de la conducta frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación (Reeve, 1995). Supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el disfrute que le produce, y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci y Ryan, 1985). Dentro de la motivación

intrínseca podemos distinguir entre motivación intrínseca de conocimiento (interés por progresar en la comprensión de la actividad), motivación intrínseca de estimulación (interés en la actividad por las sensaciones experimentadas en su práctica) y motivación intrínseca de ejecución (interés por progresar en la adquisición de habilidades).

Siguiendo con el modelo, éste considera que los tipos de motivación se dan en la persona a tres niveles jerárquicos de generalidad, que desde el inferior al superior son: el nivel situacional (o estado), el contextual (o ámbito vivencial) y el global (o de personalidad), pudiendo la motivación de un nivel influir sobre la de los demás.

En el contexto de la práctica de actividad física, diferentes trabajos muestran que una mayor motivación intrínseca se relaciona positivamente con un mayor compromiso y adherencia a la práctica deportiva (Oman y McAuley, 1993; Ryan y cols., 1997). Igualmente, existen trabajos que revelan que los practicantes de actividad físico-deportiva que están intrínsecamente motivados o autodeterminados son más persistentes (Ryan y cols., 1997; Sarrazin y cols., 2002; Wilson y cols., 2004).

3.- TIPOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN

La motivación es extremadamente compleja como para reducirla a un proceso unitario, en realidad, representa uno más entre los muchos factores determinantes de la conducta, como son el cognitivo, emocional y actitudinal.
T. GOOD Y J. BROPHY (1991).

Han existido a lo largo de la historia multitud de clasificaciones de los tipos de motivación realizadas por diferentes autores, nosotros queremos señalar la realizada por Deci y Ryan (1985), por resultar bastante completa. Dichos autores determinan la existencia de los siguientes tipos de motivación:

3.1.- Motivación relacionada con la tarea, o intrínseca

La actividad que el sujeto realiza en ese momento despierta su interés, como consecuencia el sujeto se ve reforzado cuando empieza a dominar la realización de dicha tarea. Es debida a factores internos o de interpretación personal del mundo que le rodea. Se evidencia cuando el sujeto realiza una actividad por el placer de realizarla, sin que nadie le de ningún incentivo externo.

La motivación Intrínseca según López Ramírez y Rodríguez Gómez (2010), se sostiene en dos pilares fundamentales: *la implicación* o compromiso sustancial e interés personal por el contenido en sí de la actividad que se realiza, y *la satisfacción* y sentimiento de realización personal que el sujeto experimenta por lograr llevar a cabo la mencionada actividad.

Se pueden distinguir dos tipos de motivación intrínseca: uno basado en el disfrute y el otro en la obligación. Respecto a la motivación intrínseca, por obligación, ella ostenta como fundamento, el convencimiento, que el individuo pueda tener, de aquello que debería ser hecho. Es entonces lo que en el argot popular se llama "*La satisfacción del deber cumplido*". Es el caso de "*un sentimiento de responsabilidad, por una misión, que puede conducir a ayudar a otros más allá de lo que es fácilmente observable, recompensado o divertido*".

En estas condiciones es evidente, que la referencia estructura una obligación de auto exigencia, por cuanto si la obligación se genera, se opera o se influencia por parte de terceros, se convierte automáticamente en una motivación de carácter extrínseco.

En la misma fuente de información encontramos: “*Se piensa entonces, que los estudiantes están más predispuestos a experimentar la motivación intrínseca si ellos:*

- Atribuyen sus resultados educativos a los factores internos que pueden controlar (ej. la cantidad de esfuerzo que invirtieron, no una “*habilidad o capacidad determinada*”).
- Creer que pueden ser agentes eficaces en el logro de las metas que desean alcanzar (ej. los resultados no son determinados por el azar).
- Están motivados hacia un conocimiento magistral de un asunto, en vez de un aprendizaje maquinal que puede servir para aprobar.

Nótese que la idea de la recompensa por el logro, está ausente de este modelo de la motivación intrínseca, puesto que las recompensas son un factor extrínseco.”

3.2.- Motivación relacionada con el yo, con el autoconcepto

Al intentar realizar la actividad y conseguirlo, el sujeto se va formando una idea positiva de si mismo, que le ayudará a continuar con las tareas. Las distintas experiencias van formando el autoconcepto y la autoestima. Su deseo de superación da lugar a la estructuración de un “*espíritu positivo*”.

Según Relloso (1995), el autoconcepto es considerado como una serie de creencias sobre nosotros mismos (lo que soy), que se manifiestan en nuestra forma de actuar. Comprende lo que somos, como pensamos y lo que hacemos en nuestra vida cotidiana, de forma privada, en familia, en el ámbito laboral y social. En nuestro autoconcepto intervienen varios componentes que están interrelacionados entre sí:

- *Nivel cognitivo-intelectual*: lo constituyen las ideas, opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento de la información procedente del exterior. Basamos nuestro autoconcepto en las experiencias pasadas, creencias y el convencimiento sobre nuestra propia personalidad.
- *Nivel emocional afectivo*: es una valoración de nuestras cualidades personales. Implica un sentimiento de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros mismos o en nuestra forma de actuar.

- *Nivel conductual*: es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente con nuestra forma de pensar.

Siguiendo a este mismo autor, los factores que determinan el autoconcepto son los siguientes:

- *La actitud*: es la tendencia a reaccionar frente a una situación tras evaluarla de forma positiva o negativa. Es la causa que impulsa a actuar, por lo tanto, será importante plantearse los porqués de nuestras acciones, para no dejarnos llevar simplemente por la inercia o la ansiedad.
- *El esquema corporal*: supone la idea que tenemos de nuestro cuerpo a partir de las sensaciones y estímulos que percibimos del exterior. Esta imagen está muy relacionada e influenciada por las relaciones sociales, las modas, los complejos o los sentimientos que tenemos hacia nosotros mismos.
- *Las aptitudes*: son las capacidades que posee una persona para realizar algo de forma adecuada (inteligencia, razonamiento, habilidades, etc.).
- *Valoración externa*: es la consideración o apreciación que hacen las demás personas sobre nosotros o sobre nuestra forma de actuar. Son los refuerzos sociales, los halagos, el contacto físico, las expresiones gestuales, el reconocimiento social, etc.

3.3.- Motivación centrada en la valoración social

Basada en la aceptación y aprobación que el sujeto percibe de otras personas y que el sujeto considera superiores a él. La motivación de tipo social manifiesta una relación de dependencia hacia dichas personas y se da cuando reconoces que pueden existir personas con un mayor grado de preparación.

Las motivaciones sociales, según exponen Murphy, McClelland, Festinger y McLintock, citados por Urdaniz (1994), se caracterizan por lo siguiente:

- Motivaciones que tienen que ver, en primer lugar, con la fuerza impulsora de la conducta; el impulso o energía se sitúa en el organismo.
- La motivación dirige la conducta hacia una meta y canaliza esa energía hacia la realización de unas respuestas; en la

medida en que esas respuestas son sociales, la conducta será social.

- La conducta o acción social no se da en aislamiento. Por eso la motivación de una persona para ser realmente social, ha de tener en cuenta también, las metas u objetivos de los demás.

3.4.- Motivación basada en el logro de recompensas extrínsecas

Tiene como objetivo la obtención de los premios o regalos que se consiguen cuando se han alcanzado los objetivos planteados. Es debida a factores extrínsecos o la obtención de incentivos externos. Aparece cuando lo que atrae al sujeto a realizar la tarea no es la acción que se realiza en sí, sino lo que se recibe a cambio de la tarea realizada.

Para realizar un análisis completo de la motivación extrínseca para realizar una determinada conducta, hace falta hacer una interpretación teórica de las causas internas y hacer un detallado análisis de las consecuencias ambientales de dicha conducta en concreto. Premiar la conducta obediente con incentivos atractivos es solo un aspecto de la motivación extrínseca, otra estrategia sería el uso de estímulos aversivos.

Una recompensa es un objeto ambiental atractivo que se da después de una secuencia de conducta y que aumenta las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar. Un castigo es un objeto ambiental no atractivo que se da después de una secuencia de comportamiento y que reduce las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar. Un incentivo es un objeto que hace que un individuo realice o repela una secuencia de conducta. Los incentivos se dan antes de la conducta y producen expectativas de consecuencias atractivas o no atractivas.

Otros autores como Vroom (1999), añaden a la clasificación de los tipos de motivación los siguientes:

- La **motivación positiva** la podemos describir como el deseo constante de superarse a uno mismo, guiado siempre por una actitud positiva. Es un proceso mediante el cual el sujeto inicia, sostiene y dirige sus acciones hacia la obtención de una recompensa, ya sea externa (un obsequio) o interna (un sentimiento gratificante). Este resultado positivo estimula la repetición de la conducta. Sus consecuencias actúan como reforzadores del comportamiento.

- La **motivación negativa** la podemos considerar como la obligación que hace cumplir a la persona a través de castigos, amenazas, etc. de la familia o de la sociedad. Es el proceso de activación, mantenimiento y orientación de la conducta del individuo, con el objetivo de evitar una consecuencia desagradable, ya sea externa (un castigo) o interna (sentimiento de frustración). Este resultado negativo tiende a evitar la repetición de la conducta que lo generó.
- La **micromotivación** es el proceso por el que las organizaciones crean incentivos de tipo material, social y psicológicos para producir en los sujetos comportamientos que le permitan satisfacer sus necesidades y conseguir las metas propuestas. Se realizan con el propósito de incrementar los niveles de esfuerzo y los niveles de satisfacción y desempeño de los sujetos.
- La **macromotivación** es el proceso no planeado, mediante el cual la sociedad transmite mensajes que el sujeto hace propios y que le permiten construir una imagen sobre sí mismo y sobre el trabajo que desempeña, dichas ideas tienen una gran influencia sobre los niveles de motivación individual.
- La **motivación básica** la definimos como las ganas de hacer algo porque nos gusta o nos atrae. Dentro de este tipo de motivación existen varios subtipos: Nos puede motivar practicar y aprender independientemente de lo que con esto logremos (motivación rutinaria o cotidiana); Nos puede motivar obtener resultados que son positivos (cuando tenemos éxitos, no cuando fracasamos); Nos puede motivar que mejoremos en comparación con o superando a otros (motivación orientada hacia el ego); Por último, nos pueden motivar los resultados que conseguimos al realizar la actividad (motivación orientada hacia la tarea).

Una vez realizada la clasificación de los tipos de motivación, vamos a pasar a describir los principales modelos teóricos en los que se han ido apoyando las diferentes investigaciones relacionadas con la actividad físico-deportiva.

4.- MODELOS TEÓRICOS APLICADOS AL ESTUDIO DE LAS MOTIVACIONES HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

El análisis de las principales orientaciones teóricas permite comprobar que en la psicología de la actividad física y el deporte prevalece, un enfoque interactivo de la motivación y emoción.

R. S. WEINBERG Y D. GOULD (1995).

Durante toda la historia del desarrollo de las teorías de la motivación hacia la práctica de actividad física, se ha pretendido buscar cual es la teoría más adecuada para explicarla; no sólo se pretendía entender los diferentes tipos de conductas de los sujetos, sino que siempre se ha perseguido realizar una intervención adecuada para mejorar dicha conducta.

El análisis de las principales orientaciones teóricas permite comprobar que en la psicología de la actividad física y el deporte prevalece, asimismo, un enfoque interactivo de la motivación y emoción. En este sentido, Weinberg y Gould (1995) establecen una serie de implicaciones:

- 1º) Tanto las situaciones como los rasgos de personalidad son factores que motivan a las personas.
- 2º) Las personas tienen múltiples motivos para implicarse en una actividad física o deportiva; estos motivos a veces se complementan y otras pueden entrar en conflicto.
- 3º) Para aumentar la motivación ha de cambiarse el entorno de modo que se ajuste a las necesidades de los participantes.
- 4º) Los líderes influyen la motivación, tanto por vías directas como indirectas.
- 5º) Las técnicas de modificación de conducta son útiles para cambiar los motivos no deseados y fortalecer los positivos.

Respecto a los procesos emocionales, el interés ha sido mayor al abordar su relación con comportamientos no deseables, como el abandono de la práctica o el deterioro del rendimiento competitivo, destacando como se ha dicho, emociones como ansiedad o los distintos tipos de miedos. En un sentido favorecedor se han estudiado variables emocionales como el disfrute o la diversión, especialmente en los niños y jóvenes; la búsqueda de sensaciones,

con deportes de riesgo; y la experiencia de "flujo" que comporta sensaciones de control, relajación, bienestar, asociadas con especiales niveles de calidad en la ejecución (Csikszentmihalyi, 1992).

El estudio de la motivación hacia la práctica de actividad físico-deportiva consiste en estudiar la intensidad con la que actúan los sujetos y hacia donde se orientan sus esfuerzos. Las teorías de la motivación se preguntan el por qué de dicha actuación. Desde el punto de vista del ejercicio físico se pueden identificar las teorías consideradas por numerosos autores como las más importantes.

4.1.- Teoría de la ansiedad de prueba (Mandler y Sarason, 1952)

4.1.1.- Consideraciones tradicionales de la ansiedad en la actividad físico-deportiva

Según Mandler y Sarason (1952), la ansiedad que se produce en la realización de una prueba o actividad física está relacionada directamente con el logro en las tareas de ejecución. Estos autores formularon una teoría basada en las variables de la ansiedad ante la evaluación. Dicha línea de investigación produjo unos resultados que indicaban que la ejecución de tareas de logro están fuertemente influenciadas por factores motivaciones. Por otro lado, establecieron vínculos afectivo-cognitivos y determinaron cómo estos afectaban al desarrollo de la conducta en los contextos de ejecución.

En esta investigación se analizó la relación existente entre ansiedad y rendimiento partiendo del nivel de estrés de la situación de la prueba. Así, en los sujetos con una elevada ansiedad de prueba, en situaciones de evaluación, se producía en primer lugar un incremento de la activación autonómica con pensamientos y preocupaciones, desviando la atención de la tarea (ansiedad perturbadora), y en segundo lugar una activación enfocada en la tarea (facilitadora). Por otra parte, Sarason y Mandler (1952) indicaron que las diferencias de ansiedad en el rendimiento sólo se traducen cuando los sujetos se enfrentan a pruebas que implican estrés. Las situaciones no estresantes no dieron lugar a diferencias significativas, pero ante situación de estrés, los sujetos con baja ansiedad rendían más, con independencia de la dificultad de la tarea.

May y Schalter (1968), definen *"la ansiedad como la aprensión producida por la amenaza a algún valor que el individuo juzga esencial para su existencia"*

como un yo”, “la ansiedad es la experiencia de la amenaza inminente de no ser”.

Según Sigmund Freud (1973), la ansiedad era un síntoma, una señal de peligro procedente de los impulsos reprimidos, era considerada como una reacción del Yo a las demandas inconscientes del Ello que podían emerger sin control. Concebida así, la ansiedad es ese sexto sentido de naturaleza inconsciente, que avisa de la amenaza o del peligro.

Autores como Spielberger y Guerrero (1975) distinguen entre dos tipos de ansiedad. La *ansiedad-estado* es conceptualizada como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo.

La *ansiedad-rasgo* se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la ansiedad-estado (Spielberger y Guerrero, 1975). En el ámbito deportivo la ansiedad-rasgo hace referencia al periodo o momento de entrenamiento y la ansiedad-estado a la competición o evento deportivo.

Skinner (1979), define la ansiedad como “miedo a un evento inminente, es más expectativa...”, “la ansiedad implica respuestas emocionales ante un estímulo aversivo condicionado”. Según este autor los teóricos conductistas no diferencian entre miedo y ansiedad ya que ambos se manifiestan fisiológicamente de la misma forma y se muestran de acuerdo al afirmar que la ansiedad perturba el funcionamiento y no parece servir a ningún fin práctico.

Beck y Emery (1985), la definen como “un estado emocional subjetivamente desagradable caracterizado por sentimientos molestos tales como tensión o nerviosismo, y síntomas fisiológicos como palpitaciones cardíacas, temblor, náuseas y vértigo”. Para estos autores el enfoque Cognitivo distingue la ansiedad del miedo afirmando que “la ansiedad es un proceso emocional y el miedo es un proceso cognitivo. El miedo involucra una apreciación intelectual de un estímulo amenazante y la ansiedad involucra una respuesta emocional a esa apreciación”.

4.1.2.- Consideraciones actuales de la ansiedad en la actividad físico-deportiva

La ansiedad dicen Sandín y Chorot (1995), no es un fenómeno unitario, y se manifiesta de manera similar a otras emociones, conjugando tres sistemas de respuesta o dimensiones:

- *Subjetivo-cognitiva.* Es el componente que tiene que ver con la propia experiencia interna, e incluye un espectro de variables relacionadas con la percepción y evaluación subjetiva de los estímulos y estados asociados con la ansiedad. A esta dimensión pertenecen las experiencias de miedo, pánico, alarma, inquietud, aprensión, obsesiones, y pensamientos intrusivos de tipo catastrófico (Sandín, y Chorot, 1995). Se le concede a esta dimensión la función de percibir y evaluar los estímulos y/o las manifestaciones ansiosas para su valoración y consecuente búsqueda de respuesta. Es decir, que la apreciación subjetiva de las otras dimensiones es lo que permite que determinada persona pueda saber que hay una alteración ansiosa.
- *Fisiológico-somática.* La ansiedad se acompaña invariablemente de cambios y activación fisiológica de tipo externo (sudoración, dilatación pupilar, temblor, tensión muscular, palidez facial, entre otros), interno (aceleración del ritmo cardíaco y respiratorio, descenso de la salivación, entre otros), e involuntarios o parcialmente voluntarios (palpitaciones, temblor, vómitos, desmayos, entre otros). Estas alteraciones se perciben subjetivamente de forma desagradable y ayudan a conformar el estado subjetivo de ansiedad (Sandín, y Chorot, 1995).
- *Motor-conductual.* Trata de los cambios observables de la conducta que incluyen la expresión facial, movimientos y posturas corporales, aunque principalmente se refiere a las respuestas de evitación y escape de la situación generadora de ansiedad (Sandín, y Chorot, 1995).

Como afirman diversos autores (Beck y Emery, 1985; Sandín, y Chorot, 1995), la ansiedad es sobre todo una respuesta adaptativa que tiene como fin la preparación del organismo para satisfacer las demandas que le hace el medio.

Funciona como una señal de alarma ante la presencia de estímulos potencialmente nocivos para la homeostasis del individuo, el cual hace una evaluación subjetiva de la situación estímulo y actúa de acuerdo a los recursos que considere tener. Sin esta activación de alarma no sería posible asumir, de

manera exitosa, los cambios de conducta necesarios para enfrentar la situación estímulo y recuperar el equilibrio. *“Su función puede ser equiparada con la del miedo. La experiencia de miedo impele a la persona a hacer algo para terminar o reducir el miedo”* (Beck y Emery, 1985).

De lo anterior podemos sacar la conclusión de que la ansiedad es, en principio, una conducta adaptativa que puede ser beneficiosa, y que se torna perjudicial según su intensidad y la duración de los síntomas, así como por la incapacidad de respuesta debido a que el sujeto considera que no posee las habilidades o capacidades apropiadas para cumplir satisfactoriamente con los requisitos se le demandan.

4.2.- Teoría de la necesidad de logro (McClelland, 1961; Atkinson, 1974)

Esta teoría comenzó con Murray (1938), este autor fue el primero en identificar la importancia de la necesidad de logro, de poder y de afiliación y en emplazar estos constructos en un modelo motivacional y más tarde fue desarrollada por autores como McClelland (1961) y Atkinson (1974). Este modelo preconiza que la acción está precedida por una serie de causas (puede ser la causa de la consecución del éxito en la ejecución o la causa de la evitación del fracaso).

Desde el enfoque de dicha teoría de la Motivación de Logro, la motivación depende de cómo se combinen los diferentes componentes motivacionales. Entre dichos componentes de la motivación encontraremos los factores personales o de personalidad, los factores situacionales y la interacción entre ambos tipos de factores (Dosil y Caracuel, 2003).

Atkinson y McClelland desarrollaron una fórmula que explica este tipo de motivación (citados por Marrero y cols., 1999).

$$ML = (Ms - Maf) (Ps \times Is) = Mext$$

Donde aparecen lograr éxito (Ms) y evitar el fracaso (Maf) e incluyen más tarde la motivación extrínseca (Mext) como un factor más de la motivación de logro (ML). También fue una aportación sustancial la inclusión en la fórmula de factores situacionales, como la dificultad de la tarea o, específicamente, la probabilidad individual de éxito (Ps) y el valor incentivo del éxito (Is).

Con respecto a los factores de la personalidad, los sujetos tienen una de las dos orientaciones de logro: alcanzar el éxito o evitar el fracaso. La primera corresponde con la capacidad de sentir orgullo o satisfacción al realizar una tarea o actividad física. La segunda, evitar el fracaso, se relaciona con la capacidad de sentir vergüenza como consecuencia del fracaso. La conducta estará influida por el equilibrio entre ambos tipos de motivos. El segundo componente de este modelo teórico son los factores de la situación que incluyen la probabilidad de éxito en la tarea, esta dependerá de quién es el contrincante, de la dificultad de la tarea y del valor del incentivo (el valor que el sujeto le otorga a lo que consigue si tiene éxito en la ejecución). El tercer componente está formado por las tendencias que resultan de la interacción entre ambos tipos de factores, se manifiestan en la búsqueda de éxito o la evitación del fracaso, con sus reacciones emocionales de orgullo por ganar o vergüenza por perder. La conducta de logro será el resultado de la interacción de los diferentes componentes y en función de la combinación de éstos el sujeto preferirá realizar un tipo de tareas u otras, aceptando un mayor o menor grado de riesgo en la ejecución (Atkinson, 1957; McClelland, 1961).

Un contexto ejemplar donde se puede estudiar la motivación es en la actividad deportiva ya que ésta posibilita situaciones de logro en las que se evalúa el rendimiento (Gill, 1986; Marrero y cols., 1999), considera que los eventos deportivos se pueden considerar situaciones típicas de logro que atraen a personas con niveles elevados de necesidad de logro, esto es, a sujetos motivados para alcanzar el éxito y evitar el fracaso. Esta autora entiende la motivación de logro como la orientación del individuo hacia el esfuerzo para obtener éxito en una tarea determinada, la persistencia a pesar de los fracasos y la sensación de orgullo por las ejecuciones realizadas. Este modelo considera que los estados causales suponen el principio de la acción y los estados motivacionales -causa del éxito de la ejecución o la causa de la evitación del fracaso- forman los pilares principales de la teoría (Roberts, 1995).

Scalan y Lewthwaite (1984), han destacado la importancia del contexto de logro en los niños. Observaron que el deporte es un contexto valioso para los niños porque perciben que desarrollar habilidades físicas es muy importante. Por otro lado el deporte permite que los niños determinen sus modelos de amistad (Evans y Roberts, 1986). Según Veroff (1969), la actividad física puede llegar a ser usada por los jóvenes como un instrumento de comparación social que determina su estatus frente a los compañeros y su

propio valor personal. Duda (1981), observó que los chicos de bachillerato reportaban que el fracaso en el contexto deportivo era apreciado como más negativo que el fracaso en el contexto académico. Los chicos y las chicas de bachillerato preferían el éxito en el deporte antes que el académico. Con esto queda patente que el contexto deportivo es ideal para desarrollar este modelo.

4.3.- Teoría de la expectativa de reforzamiento (Crandall, 1963)

Una de las escuelas más importantes en el ámbito de la motivación y la conducta de la ejecución está basada en la teoría de reforzamiento social de Crandall (1963). Este autor se interesó por la ejecución en aquellas situaciones donde las destrezas referidas al ámbito personal fueran importantes. Dentro de la motivación, es considerada la variable más importante la expectativa de reforzamiento del individuo. Este autor destaca la conducta manifiesta, para él la conducta de ejecución está dirigida hacia la obtención de la aprobación de los otros o la auto-aprobación.

La variable motivacional más importante en esta teoría es la expectativa de reforzamiento. Crandall no habla de motivos sino de conducta y define la conducta del logro como aquella dirigida a obtener aprobación de uno mismo y de los demás, contingente a criterios de rendimiento. Pese al interés general en el fenómeno del reforzamiento social, muy pocos trabajos empíricos que se han centrado en estos supuestos en el campo de la educación física y el deporte, por lo que su valor explicativo en Psicología del deporte está aún por determinar.

4.4.- Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977)

A pesar de que creemos saber lo que es la autoeficacia en realidad es difícil definir este concepto. Los psicólogos deportivos la definen como la creencia de que se puede realizar eficazmente una conducta deseada. Por lo tanto, la autoeficacia depende en gran medida de la seguridad que tiene un sujeto, en si mismo, de poder completar una tarea con éxito.

Desde el modelo social-cognitivo y más concretamente desde la Teoría de la Autoeficacia, se establece que la motivación para realizar una actividad se ve aumentada cuando las expectativas de que una actuación puede llevar a unos resultados específicos, más cuando éstos son altamente valorados (Bandura, 1977). Los sujetos buscan optimizar los resultados obtenidos, independientemente de la probabilidad. Sus expectativas se basan en la

percepción que tiene el sujeto sobre su capacidad para afrontar con éxito o sin él las actividades, consiguiendo una mayor o menor autovaloración, es decir, las variables autoeficacia y autoestima.

Según determina este mismo autor en la teoría de la autoeficacia, las expectativas son de dos tipos: expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados. Las primeras, son los pensamientos que tiene el sujeto sobre de sus propias capacidades para realizar con éxito una determinada tarea. Las segundas, hacen referencia a los pensamientos que tiene el sujeto de que un comportamiento concreto irá seguido de unas consecuencias. Los dos tipos de expectativas influyen en la conducta posterior.

Un sujeto competente con confianza en sus capacidades, percibe posibilidades de éxito al analizar la dificultad de la tarea, ello le lleva a tener éxito con mayor facilidad, a obtener una mejora en su capacidad de resolver situaciones similares en un futuro y a reforzar su compromiso motor. Un sujeto desconfiado y temeroso de sus posibilidades sobredimensiona la dificultad de la tarea, lo que le lleva a tener más probabilidades de fracaso al afrontarla. El ciclo se cierra generando inhibición y apatía, es lo que se llama la incompetencia motriz aprendida (Trigo Aza, 1999).

Para Telletxea (2007), la confianza es un determinante fundamental del rendimiento, pero por si sola no resuelve la incompetencia. A medida que aumenta el nivel de autoconfianza el rendimiento mejora hasta un punto óptimo. La autoconfianza óptima equivale a estar convencido que se pueden alcanzar los objetivos marcados aunque se invierta gran esfuerzo en ello, esto no significara necesariamente que el deportista siempre vaya a tener una buena ejecución, pero si es esencial si quiere llegar a su máximo potencial.

Desde el punto de la actividad física y el deporte, si la valoración que realiza el sujeto se centra en que la consecución de un resultado óptimo es posible, orientará sus esfuerzos a lograr dicho objetivo. El sujeto va a recibir información para desarrollar sus expectativas de eficacia de cuatro fuentes: sus logros de ejecución o propias experiencias de capacidad; el modelado o aprendizaje por observación; la persuasión verbal; y la interpretación de los cambios fisiológicos (Weinberg y Gould, 1995).

No todo el mundo que dispone de habilidades es capaz de utilizarlas adecuadamente en circunstancias que les son desfavorables. Por esta razón, sujetos diferentes con capacidades similares o una misma persona en distintas

situaciones pueden mostrar un rendimiento bajo o alto. Por esto, personas con las mismas capacidades en una misma situación que se presenta adversa, solucionan de manera diferente sus tareas; unas las aguantan y otras las abandonan. Para entender estas diferencias debemos tener en cuenta los cuatro rasgos de la autoeficacia, los cuales definen el nivel de eficacia que alcanza cada sujeto. Básicamente estas creencias de las personas con relación a su eficacia se desarrollan a través de cuatro bases de influencia: los logros de ejecución, las experiencias vicarias, la persuasión verbal, y los estados psicológicos, emocionales y fisiológicos.

- *Logros de ejecución.* Diferentes investigaciones han revelado que los logros de ejecución son la mayor fuente de información sobre la eficacia personal ya que se basan en maestrías propias de dominio y de control. Según Bandura (1977), el éxito en las tareas y las experiencias propias de cada individuo proporcionan y aumentan las expectativas de eficacia, pero, en cambio, los fracasos las disminuyen, especialmente si se producen al principio de la actividad no reflejando, por lo tanto, falta de esfuerzo o la existencia de circunstancias externas adversas.

De acuerdo con Arruza (2005), *“conseguir un sentido de eficacia en las experiencias de dominio no se trata de la adopción de hábitos preparados, sino que más bien conlleva la adquisición y utilización de una serie de instrumentos cognitivos y de autorregulación y utilización para crear y ejecutar los cursos de acción necesarios para el manejo de las circunstancias cambiantes de la vida”*. Con lo cual, cuando las personas están convencidas de que poseen las habilidades adecuadas para obtener éxito, ellas se recuperan de los contratiempos y los fracasos y no se desmoronan ante la adversidad.

Los cambios que los sujetos hacen de sus experiencias de autoeficacia percibida dependen de los siguientes factores: la dificultad percibida; la cantidad de esfuerzo; los factores externos; las circunstancias en las que actúe y el patrón temporal de éxitos y fracasos.

- *Experiencias vicarias.* Los sujetos no sólo usan sus experiencias como fuente de información sino que también pueden usar las de los otros. Estas experiencias ajenas, procesadas a través de un análisis comparativo, también pueden aumentar la auto-eficacia percibida. Observar, por ejemplo, que otros sujetos de nivel

similar alcanzan éxitos aumenta las creencias del propio observador sobre sus probabilidades y capacidades a la hora de mostrar destrezas en actividades que sean parecidas (Bandura, 1977).

- *La persuasión verbal.* La eficacia de las intervenciones persuasorias depende directamente de la persona que da la información (persuasor), de su credibilidad y del grado de conocimiento de la tarea a realizar. En muchas ocasiones el sujeto tiene escaso o nulo conocimiento de los componentes técnicos sobre el ejercicio que está realizando y depende de ciertas inferencias o juicios de valoración por parte de una voz entendida. Con lo que las autoevaluaciones de los sujetos dependen, en parte, de las opiniones de terceros. Uno de los factores determinantes es el grado de confianza del “persuasor”. Por lo que es necesario que sea una persona de gran conocimiento, que inspire total confianza y, por descontado, que la tarea a realizar este dentro de unos parámetros realizables por el sujeto (Cecchini, 2006).

- *Estados psicológicos, emocionales y fisiológicos.* Los sujetos también reciben información sobre su nivel de eficacia a través de sus estados fisiológicos, psicológicos y emocionales. Los estados fisiológicos, tales como la ansiedad, el estrés o la fatiga, ejercen cierta influencia sobre las cogniciones, ya que sensaciones de ahogo, aumento del ritmo cardiaco, o la sudoración se asocian a un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso. En los estados de ánimo negativo se pueden observar conductas, como el temor o el miedo, que suelen crear más miedo mediante la autoactivación anticipatoria. El sujeto, al reconstruir mentalmente escenas de incompetencia empieza a sentirse inseguro y se crea niveles de estrés elevados, que suelen acabar por producir las disfunciones que teme, reduciendo la autoeficacia percibida. Por otro lado, los estados de ánimo positivo que se producen a través de los tratamientos que eliminan la activación emocional frente a las amenazas subjetivas, fomentan la autoeficacia percibida (Bandura, 1977).

4.5.- Teoría de la atribución (Weiner, 1979)

Esta teoría está encuadrada dentro del denominado modelo cognitivo. El primer autor que utilizó el modelo cognitivo fue Tolman (1932). La principal preocupación de la perspectiva cognitiva es estudiar el modo en que los sujetos adquieren, representan y utilizan el conocimiento. Este tipo de modelos ayudan a comprender como los conocimientos y los pensamientos son los responsables de dirigir la conducta. Tolman defendió que un sujeto puede pensar que a un suceso particular le seguirá otro, y que el transcurso de ese suceso particular tendrá unas consecuencias. A partir de este momento, para explicar la conducta de ejecución, las asociaciones estímulo-respuesta comenzaron a ser reemplazadas por la elección y la toma de decisiones.

La teoría de la atribución (Weiner, 1979), hace referencia a las reglas que el sujeto utiliza para explicar las causas de su comportamiento. Está interesada por los diferentes métodos que utilizan los sujetos para dar sentido a sus vidas, por su esquema atribucional simple. Considera al ser humano como un organismo que procesa la información mediante la utilización de unos procesos mentales complejos que determinan su acción.

Dicho modelo le da gran importancia a los cambios en las expectativas originados por la consecución de éxitos o fracasos. El modo en el que el sujeto atribuye las causas de los resultados afecta a las expectativas de éxito o fracaso en un futuro y también afecta al esfuerzo en la ejecución. En el ámbito de la actividad física y el deporte el aspecto más estudiado ha sido el de perder o ganar. Estos estudios se han centrado en la investigación de cómo los sujetos determinan la causa del éxito propio o del éxito de otros.

Roberts (1982), defendió que la información de los resultados afecta a la expectativa sobre los futuros triunfos o fracasos, así como los sentimientos de afecto y esto afecta a la ejecución. Los sujetos utilizan la información de modo sistemático para establecer atribuciones de causa sobre el éxito o el fracaso, y dichas atribuciones se forman desde la relación que el sujeto percibe entre la causa y el efecto. El modelo atributivo ha recibido importantes críticas, entre otras razones porque el modelo no explica los motivos por los que los individuos buscan el éxito. Otros inconvenientes según este autor son:

- Las causas específicas o los elementos de atribución de los estudios no se han valorado suficientemente.

- A veces se obvia la relevancia de los elementos atribucionales particulares y los investigadores desconocen si el significado del elemento atribucional es o no significativo para el sujeto o deportista.
- Cuál es el verdadero significado del resultado para el sujeto. Muchas veces, se asume que ganar y perder son sinónimos de éxito y fracaso respectivamente.
- La forma de medir las atribuciones.

Pero lo verdaderamente importante dentro de la teoría de Weiner es que las atribuciones no influyen por lo que tienen de específico en la motivación, sino que lo hacen por las distintas características que presentan cada uno de los factores causales. El hecho de que una causa sea externa o interna, estable o inestable, y controlable o incontrolable para el sujeto, las consecuencias sobre el autoconcepto y la autoestima, sobre la confianza en las capacidades de uno mismo, sobre las expectativas de éxito, etc., van a ser distintas; lo que, a su vez, va a repercutir en la conducta de logro futura (Valle y cols., 1998).

4.6.- Teoría de la competencia percibida (Harter, 1981)

Esta teoría parte de la percepción de las competencias por parte del participante (Harter 1981). Este autor intenta explicar la razón por la cual los individuos se sienten impulsados a realizar intentos de dominar la ejecución que realizan. La competencia que perciben los sujetos es un motivo multidimensional que dirige a los sujetos en dominios cognitivos, sociales y físicos. El éxito o el fracaso en dichos dominios son evaluados y la competencia que perciben, junto con el placer intrínseco por el éxito, lleva a un aumento del esfuerzo hacia la ejecución. La incompetencia percibida y la frustración llevan a la ansiedad y a la disminución del esfuerzo hacia la ejecución.

La investigación que se ha realizado para descubrir y evaluar los dominios de competencia en las diferentes edades del individuo, ha demostrado que, en la fase de la adolescencia, parecen determinantes varios dominios (Harter, 1995): la competencia social (por ejemplo, tener muchos amigos), la competencia cognitiva (por ejemplo, tener éxito en clase), la competencia física (por ejemplo, ser bueno en el deporte) y la apariencia física. Es posible que un joven muestre cambios en la motivación a través de estos

dominios de competencias obedeciendo a su experiencia y a su proceso de socialización (Cecchini, Méndez y Contreras, 2005).

Como señala Ruiz (1995), el concepto de competencia motriz hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones con el medio y con los demás. Debido a la creencia extendida de que la habilidad es mostrarse superior a los demás, la probabilidad de que aparezcan juicios autorreferentes como base de los sentimientos de competencia de logro se reduce. Por esta razón los niños tienden a compararse con sus compañeros para saber cuál es su nivel de capacidad, dejando a un lado cuál es su grado de dominio de la tarea o cuantas tareas dominan. Además, estos razonamientos hacen que los niños pierdan interés en las actividades en que las comparaciones con los demás tienen resultados negativos, y busquen logro y satisfacción en otras actividades que mantienen su sentido de competencia (Cervelló, 1996). Con lo cual, aquellos jóvenes que se valoran a sí mismos como físicamente competentes, es más probable que practiquen alguna actividad física o deporte (Duda, 1981), y continúen practicando más tiempo.

En la iniciación al deporte y bajo un punto de vista educativo, la teoría de la competencia conlleva las siguientes implicaciones. Por una parte, es muy importante estructurar las actividades de forma que puedan permitir aumentar la habilidad percibida a todo el alumnado (independientemente de su capacidad) y aumentar su competencia motriz de una forma lúdica. Hay que reconocer que la diversidad del alumnado en cuanto a nivel de habilidad, condición física, experiencias pasadas y motivación por la práctica dificulta que todo el alumnado obtenga éxito. Para posibilitar que todos los practicantes experimenten satisfacción en su participación, Cecchini, Méndez y Contreras (2005), sugieren *“modificar los elementos estructurales y funcionales de los juegos deportivos de los adultos y adaptarlos a las características del educando”*. En este sentido, Méndez Jiménez (2003), recoge múltiples adaptaciones posibles (del equipamiento, del espacio de juego, del número de jugadores, de la dificultad de la habilidad...), y sugiere presentar tareas en las que el ejecutante pueda elegir libremente el grado de dificultad que va a asumir, lo que ayuda a personalizar y a autodeterminar el aprendizaje.

4.7.- La teoría de las metas de logro (Nicholls, 1984)

La perspectiva de las metas de logro ha constituido uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de las variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con el logro en los sujetos que

practican actividades físico-deportivas. La idea principal de esta teoría consiste en que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984).

El tema central de la teoría de las metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en contextos de logro, entendiéndose estos como aquellos en los que participa el sujeto y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas, tales como el entorno educativo, el deportivo o el familiar (Dweck, 1986).

Los elementos disposicionales de esta teoría determinan cual es la concepción que se tiene sobre lo que es tener habilidad en el deporte. Así, una *orientación disposicional a la tarea* consiste en la creencia de que la posesión de habilidad se relaciona con el dominio de la tarea que se está ejecutando, considerándose el sujeto exitoso cuando mejora su nivel de ejecución y maestría sobre la tarea. No existe comparación social con los demás para determinar si se ha tenido o no éxito en el desempeño deportivo. Por otra parte, una *orientación disposicional hacia el ego* se considera la creencia de los deportistas acerca de que la posesión de habilidad consiste en demostrar capacidad superior que los deportistas con los que se interactúa. Existe una comparación social para determinar si se ha tenido éxito o no en el deporte (Nicholls, 1984).

Estas orientaciones motivacionales están expuestas a lo que se denominan climas motivacionales. Los climas motivacionales son el conjunto de señales del entorno en las cuales se determinan cuales son las claves de éxito o fracaso para cada situación deportiva. Por tanto, existe una interacción entre las orientaciones motivacionales disposicionales y los climas motivacionales a los que se ve expuesto el deportista (Cervelló y cols, 2002; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1999; Jiménez, 2004). Sin embargo, falta por determinar a través de estudios longitudinales, tal y como expresan Cruz (1997), y Escartí y Gutiérrez (2001), si la exposición continua a uno u otro tipo de clima motivacional puede generar modificaciones estables en las orientaciones motivacionales de los deportistas.

Atendiendo a las aportaciones realizadas por Weiss y Horn (1990) esta teoría gira alrededor de unos pilares sobre los que se construye todo el entramado teórico, la primera es el constructor multidimensional, contrario a otras teorías que estudian la motivación de logro y la consideran como un

constructo unitario, la teoría de la meta de logro la trata de forma multidimensional, compuesta por parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

La segunda es el concepto de habilidad, a diferencia de la mayoría de las teorías clásicas de la motivación, para las cuales la percepción de habilidad es unidimensional. Nicholls (1984), defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, objetivos centrados en la ejecución de maestría o aprendizaje y objetivos centrados en la ejecución de rendimiento o comparación social.

La tercera son las metas, consideradas como las determinantes de la conducta, por el término meta se entiende a aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que son asumidos para guiar el comportamiento, afectividad y cognición en diferentes situaciones de tipo académico, deportivas o de trabajo (Moreno, 2010).

Del mismo modo, Nicholls (1984) propuso la percepción de éxito y fracaso de un sujeto se encuentra unida a tres factores, en primer lugar la percepción que tiene la persona de su demostración alta o baja de habilidad. En segundo lugar las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde la concepción de habilidad que se ha adoptado. En último lugar la concepción de habilidad se encuentra influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales.

Se considera que los sujetos difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que se debe mostrar competencia y en los que se debe conseguir alguna meta, por este motivo Maehr y Nicholls, (1980), agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos de logro. Dichas categorías son las conductas orientadas a demostrar capacidad, las conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta, conductas orientadas a la aprobación social y las conductas orientadas a la consecución de las metas.

En cuanto a las conductas orientadas a demostrar capacidad, podemos decir que la meta de la conducta es aumentar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y disminuir la probabilidad de atribuirse una baja capacidad, es decir, los sujetos se sienten capaces si se perciben más competentes que los

demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás (Moreno, 2010). Por otro lado, en cuanto a las conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta, la meta de la conducta es aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, no importando tanto la consecución final, sino la mejora personal, es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.

En las conductas orientadas a la aprobación social, la meta de la conducta es maximizar la probabilidad de mostrar superioridad y obtener por lo tanto un reconocimiento social, el éxito se consigue si se logra aprobación social por parte de los otros, independientemente de los resultados de la ejecución. Las conductas orientadas a la consecución de metas, la meta de la conducta es la consecución del resultado final sin importar el aprendizaje de la tarea a realizar, el éxito se consigue si se logra la meta propuesta, independientemente del aprendizaje de la tarea realizada (Moreno, 2010).

Para Cervelló y Santos-Rosa, (2000) existen evidencias, tanto en el terreno de la Educación Física como del deporte de competición, de que los sujetos que se implican en criterios de éxito relativos al dominio de la tarea, presentan conductas de logro más adaptativas y consiguen mejores resultados, persistiendo más ante las dificultades, mientras que los sujetos que se implican hacia el ego, suelen tener mayores problemas de ejecución y no persisten tanto cuando los niveles de habilidad no son muy altos.

La probabilidad de utilizar una u otra concepción de capacidad depende tanto de factores personales como situacionales, por lo que la adopción de una determinada meta de logro dependerá de la importancia que tenga para la persona y de su valor en relación con otras metas, así como también de las experiencias de socialización y de la influencia de los otros significativos que refuerzan o enfatizan una u otra perspectiva de meta (Nicholls, 1989; citado por Escartí y Gutierrez, 2001).

Al aplicar la perspectiva de las metas de logro al contexto educativo de las clases de Educación Física, se comprueba como los profesores pueden transmitir claves para que los alumnos determinen cuáles son los criterios de éxito y fracaso y, a su vez, favorecer la aparición de ciertas conductas adaptativas a los objetivos curriculares que se pretenden alcanzar. Por ello, en un clima orientado a la tarea, el profesor se esfuerza para que los alumnos generen modelos de autodirección, relacionados positivamente con una mayor coeducación y mayores comportamientos de disciplina, mientras que en un

clima orientado al ego, los profesores se muestran más preocupados por un excesivo control en la dinámica de la clase y suelen recompensar a los discentes mejor dotados, facilitando una mayor discriminación e indisciplina en las clases de Educación Física, además de una baja autodeterminación de los estudiantes, ya que este ambiente impone criterios externos de evaluación (Cervelló y Santos-Rosa, 2000).

Concretamente, Cervelló y Santos-Rosa (2000) mostraron que la orientación a la tarea, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea por parte del profesor/a, eran buenos predictores de la preferencia por tareas desafiantes, la satisfacción con experiencias de maestría, la diversión, la preferencia por contenidos evaluativos relativos al progreso personal y una alta valoración de la Educación Física. Mientras que, por el contrario, la orientación al ego, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientado al ego, aparecieron como predictores de la preferencia por tareas fáciles, la satisfacción con el éxito normativo, el aburrimiento, la preferencia por la evaluación del rendimiento comparativo y una menor valoración de la Educación Física.

Por eso, cuando los estudiantes perciben un clima de dominio en las clases de Educación Física van a desarrollar criterios de éxito en los cuales el aprendizaje de nuevas destrezas e incrementar el conocimiento es lo prioritario, con un mayor interés y satisfacción en dichas clases y una influencia positiva sobre la intención de practicar actividad físico-deportiva extraescolar. Por el contrario, cuando los alumnos perciben un clima motivacional competitivo, van a disfrutar menos y se van a sentir más presionados, lo cual acarrea una menor satisfacción hacia la práctica deportiva y una menor intención de practicar en un futuro próximo (Escartí y Gutiérrez, 2001).

En definitiva, la percepción de un clima orientado al dominio de la tarea es importante para aumentar y mantener la motivación de los estudiantes en las clases de Educación Física, ya que se relacionan con conductas adaptativas, una baja ansiedad, una alta motivación intrínseca y actitudes positivas hacia las lecciones y hacia la intención de práctica (García, Leo, Martín y Sánchez, 2008).

Recientemente, encontramos un mayor número de trabajos dedicados a destacar la importancia que tiene el clima motivacional, que crean las personas

significativas del entorno de los niños y jóvenes, sobre la orientación motivacional que éstos adoptan (Escartí y Gutiérrez, 2001; Sarrazin, Guillet y Cury, 2001). Así, Gutiérrez (2003), resalta las siguientes correlaciones positivas, entre las orientaciones de meta y el entorno familiar y escolar de los adolescentes:

- En primer lugar, entre las orientaciones de meta de los adolescentes y la percepción que ellos tienen en cuanto a las orientaciones de meta de sus padres, profesores de Educación Física y entrenadores.
- Por otra parte, la intención de practicar o seguir practicando actividades físicas y deportivas correlaciona positivamente y de manera muy significativa con la orientación a la tarea de los padres y el profesor y con la satisfacción en la clase de Educación Física, siendo en todos los casos una mayor orientación a la tarea de padres y profesores lo que hace que los adolescentes se sientan más satisfechos con la clase de Educación Física y manifiesten mayor predisposición a practicar o seguir practicando actividades físicas y deportivas.
- Son los adolescentes masculinos quienes presentan una mayor orientación al ego, mientras que las mujeres se encuentran más orientadas a la tarea. Además, el género también establece diferencias en la intención de practicar actividad física y deportiva y, en la percepción de los criterios de éxito aplicados por los padres, siendo los chicos más que las chicas quienes más intenciones expresan en este sentido y quienes consideran, tanto al padre como a la madre, más orientados al ego.
- El tipo de deporte que practican los adolescentes también determina su orientación de metas y la percepción que tienen sobre la orientación de metas de sus padres, de tal modo que, quienes practican deporte federado se encuentran más orientados al ego y perciben la orientación de meta de sus padres en este mismo sentido, mientras que, los adolescentes que practican deporte escolar perciben a su madre más orientada a la tarea.
- La práctica actual o pasada de actividad deportiva de los padres supone un cierto grado de influencia, aunque tal vez no en la dirección esperada, ya que, precisamente son los hijos de aquellos padres y madres que practican o han practicado deporte quienes les perciben más orientados a la tarea. No obstante, sí parece haber quedado muy claro que el hecho de vivir en un ambiente en

el que uno de los padres o ambos, así como los hermanos, son o han sido practicantes de algún deporte, constituye un facilitador importante para una mayor predisposición de los adolescentes hacia la práctica de actividades físicas y deportivas.

También las investigaciones de Weigand y Burton (2002), sugieren que las personas significativas como los padres, entrenadores, profesores, héroes del deporte y científicos deportivos, van a facilitar el desarrollo de la motivación del logro a través de las expectativas, valores, creencias y comportamientos demostrados a los participantes deportivos, sin olvidarnos de que esta influencia es modificable en función del estado de desarrollo de los individuos y los contextos en que se encuentran. Para estos autores, los niños están orientados hacia la tarea, y es posteriormente cuando se vuelven susceptibles a las influencias situacionales y a las interacciones con otras personas de su entorno, asumiendo la posibilidad de desarrollar una orientación al ego. Por eso, los padres van a representar el agente social que más influye durante la infancia, hasta la llegada de la adolescencia donde serán los profesores y el grupo de compañeros los agentes más destacados. Concretamente, una alta orientación a la tarea estará relacionada con percepciones de un clima de aprendizaje por parte del profesor, mientras que una alta orientación al ego estará vinculada a las percepciones de un clima de comparación por parte de los compañeros.

Por el contrario, los análisis realizados por Fernández Abascal y cols. (2003), divergen de los anteriores en que verifican una relación negativa entre la edad y la orientación hacia el ego. De esta manera, a medida que los alumnos envejecen van a poseer una menor orientación hacia el ego, ya que van a utilizar cada vez menos la comparación normativa para definir sus niveles de competencia y capacidad. Teniendo en cuenta estos datos, consideramos de gran importancia la promoción de un clima orientado hacia la tarea dentro del campo de la Educación Física y el Deporte (Cecchini-Estrada, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Escartí y Gutiérrez, 2001).

4.8.- Teoría de la Motivación Intrínseca-Extrínseca (Deci y Ryan, 1985)

Según (Deci y Ryan, 1985), las personas con una motivación intrínseca tienen mucha curiosidad, quieren explorar el entorno y ejecutan las tareas sin necesitar recibir gratificaciones externas. Sin embargo, los sujetos con

motivación extrínseca necesitan recompensas externas para continuar con la tarea. De esta forma, las recompensas adquieren dos funciones: de control o de información. Según esta teoría, el deportista necesita sentirse competente en la actividad que realiza. Si el sujeto no siente que es competente, la motivación de tipo intrínseco disminuye y existe una mayor probabilidad de desmotivación. En esta teoría se plantea la hipótesis de que si un deportista es recompensado por realizar una actividad por la que ya está internamente motivado, puede disminuir su motivación intrínseca.

Por otra parte, otros autores (Weinberg y Gould, 1995) consideran que los deportistas pueden necesitar de recompensas externas, como por ejemplo el dinero o una beca, para ayudarles a dirigir su conducta. Para (Cantón, 2002) los deportistas pueden estar lo suficientemente motivados para realizar una actividad por el hecho de sentirse competentes y autorrealizados, por el placer que experimentan, sin que necesiten una recompensa externa. Dicha motivación persiste incluso después de que la meta haya sido alcanzada.

La motivación intrínseca afecta positivamente a la conducta, al rendimiento, y al bienestar (Ryan y Deci, 2000). Los altos niveles de motivación intrínseca están relacionados con un aumento de la diversión en la actividad (Scalan y Lewthwaite 1984), el deseo de afrontar desafíos (Wong y Bridges, 1995), una mejor personalidad deportiva (Vallerand, 1997) y una disminución del abandono de la práctica del deporte (Gill, 1986).

Por el contrario, una alta motivación extrínseca ha sido asociada a un aumento de la ansiedad en los jóvenes deportistas (Scalan Lewthwaite, 1984), una tendencia a atribuir la participación deportiva a la consecución de recompensas más que a la propia iniciativa (Watson, 1984), y un aumento del abandono deportivo (Lidner, Johns y Butcher, 1991). Los resultados de estas investigaciones sugieren que podría ser muy útil, para la psicología del deporte, entender los niveles de motivación intrínseca y extrínseca, ya que estos constructos parecen estar directamente relacionados con la intensidad en la participación y la persistencia en el esfuerzo, variables que podrían influir en la calidad del rendimiento de los deportistas (Martens y Webber 2002).

4.9.- El Modelo Jerárquico de Vallerand (Vallerand, 1997)

Partiendo de la Teoría de la Motivación Intrínseca-Extrínseca (Deci y Ryan, 1985), y de la que nosotros ya hemos hablado, Vallerand (1997) propuso

el Modelo Jerárquico de la Motivación (la fundamentación de esta teoría ha sido abordada en el punto 2.14, de este Capítulo).

En el contexto de la práctica de actividad física, diferentes trabajos muestran que una mayor motivación intrínseca se relaciona positivamente con un mayor compromiso y adherencia a la práctica deportiva (Ryan y cols., 1997). Igualmente, existen trabajos que revelan que los practicantes de actividad físico-deportiva que están intrínsecamente motivados o autodeterminados son más persistentes (Ryan y cols., 1997; Sarrazin y cols., 2001).

Resumiendo, como señalan Guzmán (1996), esta teoría argumenta que la motivación produce importantes consecuencias cognitivas, conductuales y afectivas, y que mientras la motivación intrínseca se asocia con las consecuencias más positivas, la amotivación con las más negativas. Por otro lado la motivación extrínseca produce resultados negativos cuando los objetivos externos no se consiguen.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. LAS ACTIVIDADES FÍSICO- DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.- TRATAMIENTO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

- 1.1.- La Educación Física en la LOE
- 1.2.- La Educación Física en la Ley de Educación de Andalucía (LEA)
- 1.3.- La Educación Física en el Real Decreto (1631/2006)
 - 1.3.1.- En la Introducción
 - 1.3.2.- En Las Competencias Básicas
 - 1.3.3.- En los Objetivos
 - 1.3.4.- En los Contenidos
 - 1.3.5.- En los Criterios de Evaluación

2.- LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

- 2.1.- Las actividades extraescolares en Educación Secundaria Obligatoria
 - 2.1.1.- Conceptualizando las actividades extraescolares
 - 2.1.2.- Tratamiento normativo de las actividades extraescolares
 - 2.1.2.1.- Tratamiento de las actividades extraescolares en la LOE
 - 2.1.2.2.- Tratamiento de las actividades extraescolares en la LEA
 - 2.1.2.3.- Tratamiento de las actividades extraescolares en el Real Decreto 1617/2006
- 2.2.- Las actividades extraescolares físico-deportivas
 - 2.2.1.- Conceptualizando las actividades extraescolares físico-deportivas
 - 2.2.2.- Las actividades físico-deportivas extraescolares en Andalucía

3.- LA INVESTIGACIÓN DE LA MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.1.- Tipos de metas generales que influyen en la motivación del alumnado de E.S.O. hacia la actividad físico-deportiva

3.2.- Motivación hacia la Educación Física escolar en Educación Secundaria Obligatoria

3.3.- Motivaciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la práctica de actividades extraescolares físico-deportivas de competición

3.4.- Motivaciones de los adolescentes para la práctica de actividades físico-deportivas extraescolares orientadas a la recreación

3.5.- La investigación sobre Motivaciones hacia la práctica físico-deportiva en función de la edad y el género

3.5.1.- La investigación sobre Motivaciones hacia la práctica de actividades físico-deportivas en función de la edad

3.5.2.- La investigación sobre Motivaciones hacia la práctica de actividades físico-deportivas en función del género

4.- LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOTIVOS DE ABANDONO DE LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

4.1.- La investigación sobre los Motivos de abandono de la práctica físico-deportiva en población adolescente

4.2.- La investigación sobre las diferencias de género en el abandono de la práctica físico-deportiva en población adolescente

“Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”.
LOE. Preámbulo (2006).

La LOE (¹) y la LEA (²) tienen como objetivo adecuar la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual en España bajo los principios de calidad para todo el alumnado, equidad que garantice la igualdad de oportunidades, reforzar la formación en valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y justicia, etc. Entre sus elementos innovadores citar el *“PLAN DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR”* (para la resolución pacífica de los conflictos entre los jóvenes y fomentar el buen clima escolar), la incorporación de una nueva asignatura: *“EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS”* (cuyos contenidos se basan en la Constitución, los Derechos Humanos, Valores para la convivencia pacífica...), y la *“EVALUACIÓN DIAGNOSTICA”* (no solo importan los contenidos, sino también el modo de aplicarlos)

Este marco moderno, ambicioso y exigente con el fracaso escolar, respeta las competencias de la comunidades autónomas e impulsa la cohesión social, intenta a su vez, simplificar el panorama educativo de las leyes educativas.

Deroga los últimos preceptos de la Ley General de Educación de 1970 (³), la LOGSE (⁴), la LOPEGCE (⁵) y la LOCE (⁶). Pero ha mantenido el eje vertebrador de la LODE (⁷), mantiene la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de julio de la Cualificaciones de la Formación Profesional (LOCFP).

Se incorpora como novedad la Ley Educativa de Andalucía (LEA) y todas aquellas normativas no específicamente educativas que nos afectan

¹ Ley Orgánica de Educación, 2/2006, 3 de Mayo.

² Ley Educativa Andaluza, 17/2007, 10 Diciembre.

³ Ley General Educativa 14/70, 4 de Agosto.

⁴ Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/90, 3 de Octubre.

⁵ Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Educativos, 9/95, 20 de Noviembre.

⁶ Ley de Calidad de la Educación, 10/2002, 23 de Diciembre.

⁷ Ley de Derecho a la Educación 8/85, 3 de Julio.

(como las referidas a la igualdad de género, prevención de riesgos laborales...).

La Declaración de intenciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE), quedan claras en el Preámbulo donde se manifiesta: *“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos”*.

La Educación Física y la práctica de actividad físico-deportiva aparece de forma general en la LOE, en el apartado de Fines:

*h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de **hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte**.*

También aparece en el Capítulo II, relativo a la Educación Primaria, en su artículo 16 referido a los Principios generales se señala:

*k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar **la educación física y el deporte** como medios para favorecer el desarrollo personal y social.*

De la misma manera en el Capítulo III, relativo a la Educación Secundaria, en su artículo 22, referido a los Principios generales se señala:

*k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los **hábitos de cuidado y salud corporales** e incorporar **la educación física y la práctica del deporte** para favorecer el desarrollo personal y social.*

También en el Capítulo IV, relativo al Bachillerato, en su artículo 32, relativo a los Principios generales de esta etapa. Se indica:

*m) Utilizar **la educación física y el deporte** para favorecer el desarrollo personal y social.*

En la LEA en el Título II, relativo a las enseñanzas en el artículo 51, se hace explícita mención al fomento de la actividad físico-deportiva fuera del horario escolar:

Artículo 51. Promoción del deporte en edad escolar.
*La Consejería competente en materia de educación promoverá la **implantación de la práctica deportiva** en los centros escolares en horario no lectivo, que tendrá, en todo caso, un carácter eminentemente formativo.*

Teniendo en cuenta estas referencias generales que aparecen en las diferentes Leyes educativas en vigor, en este capítulo vamos a analizar en primer lugar el tratamiento normativo que recibe la Educación Física como área curricular en Educación Secundaria Obligatoria. En segundo lugar estableceremos un marco conceptual relativo al desarrollo en nuestra Comunidad de Andalucía de las actividades físico-deportivas extraescolares, finalizando en tercer lugar con un apartado de investigaciones específicas que se han realizado en el campo de la Educación Física escolar y en la práctica de las actividades físico-deportivas en el tiempo extraescolar, tanto en su utilización orientada a la competición, como con orientación hacia la recreación.

1.- TRATAMIENTO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”.
ARTICULO 6, LOE (2006).

Las respectivas leyes de educación nos muestran en sus textos los ideales vigentes de la sociedad, sus pretensiones y sus referentes modélicos, trazando directrices metodológicas, desarrollando unos objetivos en virtud a la consecución de la construcción del paradigma de sociedad que en ese momento se considera deseable.

El primer nivel de concreción curricular, es competencia de la Administración Educativa. El Ministerio de Educación es el encargado en elaborar la legislación educativa (actualmente, la LOE) y las enseñanzas mínimas del currículo (R.D 1631/2006), siendo estas concreciones de la ley por la que surgen. De la misma manera el primer nivel de concreción para Andalucía se expone en la LEA. Se establecen los tres grandes interrogantes del currículo, qué, cuándo y cómo enseñar en cada una de las áreas integrantes del sistema educativo. Estas pautas son de carácter prescriptivo y se aprueban mediante reales decretos de enseñanzas mínimas, por ello la posesión de ámbito estatal. Posteriormente, el Estado delega en las administraciones educativas autonómicas, que adaptan estas enseñanzas mínimas a la idiosincrasia de cada región. Esta concreción curricular se aprueba mediante decretos curriculares y tienen un ámbito de aplicación autonómico (En Andalucía, Decreto 231/2007).

1.1.- La Educación Física en la LOE

La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) señala en su Preámbulo que en los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables....

...La Educación Secundaria Obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común (entre ellas la Educación Física) en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos (objeto de estudio de nuestra investigación) se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos....”.

Es decir, que desde la educación debemos tocar estos ámbitos que desarrollarán su personalidad además de inculcar los valores que sustentan la sociedad (responsabilidad, respeto, igualdad, etc.).

En el Preámbulo se señala respecto a la motivación:

*Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y **la motivación** para seguir formándose.*

En el Capítulo I, dedicado a los Principios y fines de la educación, en su Artículo 1. *Principios*, se apuesta por el desarrollo del esfuerzo, individual y colectivo:

*g) El esfuerzo individual y **la motivación** del alumnado.
h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.*

En el Artículo 2 se hace referencia a los **fines** del sistema educativo español y, como se puede observar en ellos, se apuesta por el respeto de los derechos y libertades.

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, se entiende como el desarrollo de todas sus potencialidades tanto sociales como individuales, y se corresponde con el equilibrio que la Ley busca entre comprensividad y diversidad, factores estos que procuran este desarrollo pleno de la persona.

Apostar por el aprender a aprender, desarrollando con ello su autonomía y autoestima.

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Como fiel reflejo de la sociedad, educar en respeto y diversidad. En el fin general h), aparece la salud, el ejercicio físico y el deporte como desarrollo íntegro, para el desarrollo de hábitos intelectuales, saludables, etc., deben intervenir todos los agentes educativos, siendo el alumno/a el protagonista y viviéndolo en primera persona.

*h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el **desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.***

En el Capítulo II, se refleja la **organización de las enseñanzas** del sistema educativo actual, quedando estructuradas en el Artículo 3 de la siguiente forma:

- a) Educación infantil.
- b) Educación primaria.
- c) Educación secundaria obligatoria.**
- d) Bachillerato.
- e) Formación profesional.
- f) Enseñanzas de idiomas.
- g) Enseñanzas artísticas.
- h) Enseñanzas deportivas.
- i) Educación de personas adultas.
- j) Enseñanza universitaria.

Nos vamos a centrar en la Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que hemos llevado a cabo nuestro trabajo de investigación. Dentro de ella, en el Artículo 5, nos refleja que el aprendizaje a lo largo de la vida debe propiciar la educación permanente, preparar a los alumnos/as para aprender por sí mismos, en definitiva desarrollar su responsabilidad, desarrollar valores para toda la vida.

En el Título I se plasman las enseñanzas y su ordenación, siendo el Capítulo III el destinado a la Educación Secundaria Obligatoria, cuya **finalidad** es:

La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción

laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Para el desarrollo de dicha finalidad, en el Artículo 23 se especifica que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos/as los siguientes **objetivos** (señalamos los que tienen una clara vinculación con la Educación Física):

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

La Educación Física colabora de manera activa a la consecución de los anteriores objetivos, significando el objetivo k). De este amplio objetivo se desprenden fundamentalmente las siguientes ideas:

- *Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetando las diferencias.* Es necesario desarrollar progresivamente en los alumnos y alumnas actitudes relacionadas con la responsabilidad derivada del conocimiento corporal, y con la valoración de sus actuaciones previo conocimiento de sus posibilidades y el riesgo que comportan. Esta misma concepción de respeto y responsabilidad hacia el propio cuerpo deberá tenerla hacia los demás.

- *Afianzar hábitos de cuidado y salud corporales.* El cuidado corporal, entendido en su más amplio sentido, debe constituir un contenido presente de forma constante en la práctica de la Educación Física. Es necesario potenciar el trabajo en torno a las rutinas propias de la higiene y cuidados corporales.
- *Incorporar la educación física y la práctica deportiva para favorecer el desarrollo personal y social.* Se valorarán los efectos positivos que la actividad física tiene sobre la salud y la calidad de vida. Además, se fomentará la reflexión respecto a la práctica de la actividad física y su influencia en el desarrollo equilibrado y de la salud debe constituir una actividad permanente del alumno.
- *Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.* El abordaje de la Educación Sexual como desarrollo personal, una educación sentimental que oriente a las personas hacia la madurez emocional y el desarrollo de valores individuales y compartidos que les permitan realizarse y vivir su sexualidad de una manera positiva, consciente y responsable.
- *Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el cuidado de los seres vivos.* Será necesario desarrollar en alumnos y alumnas actitudes críticas con respecto al consumo de productos y sustancias que puedan causar efectos negativos en la salud y crear dependencia (tabaco, alcohol, medicamentos y otros).
- *Valorar el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora,* donde el alumnado se interese por el mismo, sea respetuoso con el entorno y adquiera actitudes y hábitos de vida sostenibles.

1.2.- La Educación Física en la Ley de Educación de Andalucía (LEA)

La LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)⁸ en las **Disposiciones Generales**, dentro de la Exposición de Motivos en el punto IV, nos dice la pretensión de dicha Ley:

⁸ LEA (Ley 17/2007, de Educación de Andalucía) (2007). La Ley de Educación de Andalucía Aprobada por el Pleno del Parlamento en sesión celebrada los días 21 y 22 de noviembre de 2007. Publicada en BOJA la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA Nº 252 de 26/12/07.

Esta Ley pretende ser una norma para todos y todas, con la que se sientan concernidos todos los ciudadanos y ciudadanas de Andalucía y que sienta las bases para lograr una sociedad más y mejor formada y, en consecuencia, más democrática, más justa, más tolerante, solidaria y más respetuosa con el medio ambiente, dentro de los principios que nuestro Estatuto de Autonomía marca como valores fundamentales de la sociedad andaluza.

*En la exposición de motivos aparece una referencia a **la motivación del alumnado**, como un elemento clave del aprendizaje:*

*...adoptando las medidas necesarias tanto para el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, como para el que cuenta con mayor capacidad y **motivación para aprender**.*

En el Título Preliminar, en su artículo 4, nos expone los **principios del sistema educativo andaluz**, en los que podemos ver como se apuesta por una educación basada en la transmisión de valores, la formación de individuos responsables y en la consecución por tanto de una sociedad democrática:

- a) Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.*
- b) Equidad del sistema educativo.*
- c) Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.*
- d) Respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses.*
- e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.*
- f) Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación*

El artículo 27 de la Constitución Española reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación y establece los principios esenciales sobre los que se sustenta el ejercicio de este derecho fundamental.

Por su parte, el artículo 52 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, aprobado por la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, establece las competencias que corresponden a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria; el artículo 10.3 2.º garantiza el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social, y el artículo 21 explicita los derechos concretos que deben respetarse y garantizarse en esta materia.

Asimismo, en uso de sus competencias, la Comunidad Autónoma ha promulgado la Ley 4/1984, de 9 de enero, de Consejos Escolares; la Ley 7/1987, de 26 de junio, de gratuidad de los estudios en centros públicos de bachillerato, formación profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y la autonomía de gestión económica de centros docentes públicos no universitarios; la Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos, y la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

económica y social.

g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.

h) Autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes.

En el Título I referido a la Comunidad Educativa, en su Capítulo I de los Derechos de Deberes del alumnado, se hace referencia explícita a la motivación por el aprendizaje:

d) La formación integral que tenga en cuenta sus capacidades, su ritmo de aprendizaje y que estimule el esfuerzo personal, **la motivación por el aprendizaje** y la responsabilidad individual.

También se hace referencia en el artículo 39.4. a la educación en valores significando la adquisición de hábitos saludables y deportivos:

4. El currículo contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, **la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva** y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social para sí y para los demás.

Dentro de este Título I, en el Artículo 7, que alude al Derecho y los deberes del alumnado, expone que es un derecho de los alumnos el que sigue:

f. La educación que favorezca la asunción de una vida responsable para el logro de una sociedad libre e igualitaria, así como la adquisición de **hábitos de vida saludable**, la conservación del medio ambiente y la sostenibilidad.

Y en el último punto se hace referencia, dentro de esta educación en valores, al consumo, la salud y el uso correcto y adecuado del tiempo libre y de ocio:

5. Asimismo, el currículo incluirá aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y **para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.**

En el Título II, relativo a las enseñanzas en el artículo 51, se expone la promoción del deporte en edad escolar:

Artículo 51. Promoción del deporte en edad escolar.

*La Consejería competente en materia de educación promoverá la **implantación de la práctica deportiva** en los centros escolares en horario no lectivo, que tendrá, en todo caso, un carácter eminentemente formativo.*

Además, en el Título II, en el Capítulo 1 destinado al currículo, artículo 38, que versa en torno a las competencias básicas de las enseñanzas obligatorias, en el apartado segundo expone que el currículo de las enseñanzas obligatorias en Andalucía incluirá la siguiente competencia:

*c) competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre **el estado de salud de las personas** y la sostenibilidad medioambiental.*

En el Capítulo III de la LEA, se habla de la Educación Básica, es decir las Etapas de educación Primaria y Secundaria. En la sección 1ª, aspectos generales, en su artículo 46, se exponen los principios generales de la educación básica, donde cabe destacar el siguiente principio que aboga por una metodología activa en estas etapas, de trabajo individual y en equipo:

La metodología didáctica en estas etapas educativas será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula.

La sección 3ª, habla ya en concreto de la Educación Secundaria Obligatoria. En concreto en el artículo 55 expone sobre los Principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria:

- 1. La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria comprende cuatro cursos académicos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.*
- 2. Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, su organización, los principios pedagógicos y la evaluación, promoción y la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se llevarán a cabo de conformidad con lo establecido en el Capítulo III del Título I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.*

1.3.- La Educación Física en el Real Decreto (1631/2006)

Una vez que el Parlamento aprueba la ley de educación estatal (LOE), posteriormente se desarrolla y concreta en una serie de documentos legislativos. Entre otros encontramos los Decretos de enseñanzas mínimas de cada una de las enseñanzas establecidas por la citada ley, los cuales son publicados en el Boletín Oficial del Estado adquiriendo rango de Real Decreto, con ámbito de aplicación y referencia para todo el estado, ya que su objetivo es

lo promulgado en el artículo 6.2 de la citada Ley, como podemos comprobar a continuación:

“asegurar una formación común a todos los alumnos del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes, además de facilitar la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje, en caso de movilidad geográfica del alumnado”.

Será el gobierno el encargado en fijar, en relación a los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas referidas anteriormente.

En el Real Decreto (1631/2006)⁹ por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007, se justifica la presencia de la materia de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria, porque contribuye no sólo a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, se vincula a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma al logro de los objetivos generales de la etapa.

1.3.1.- En la Introducción

La materia de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria debe contribuir no sólo a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, debe vincularla a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma al logro de los objetivos generales de la etapa.

El enfoque de esta materia, tiene un carácter integrador e incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar.

Por una parte, el *movimiento* es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona. Por otro lado, en tanto que la persona utiliza su *cuerpo* y su movimiento corporal para relacionarse con los demás, no sólo en el

⁹ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007.

juego y el deporte, sino en general en toda clase de actividades físicas, la materia favorece la consideración de ambos como instrumentos de comunicación, relación y expresión.

El cuerpo y el movimiento son, por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia.

Los contenidos se organizan alrededor de cuatro grandes bloques, cuyo sentido de agruparlos en bloques no es otro más que:

Los diferentes bloques, cuya finalidad no es otra que la de estructurar los contenidos de la materia, presentan de forma integrada conceptos, procedimientos y actitudes.

La propuesta de secuencia tiende a conseguir una progresiva autonomía por parte del alumnado que debería llegar al finalizar la etapa a planificar de forma reflexiva su propia actividad física. Dichos bloques son:

- Bloque 1: Condición Física y Salud.
- Bloque 2: Juegos y Deportes.
- Bloque 3: Expresión Corporal.
- Bloque 4: Actividades en el Medio Natural

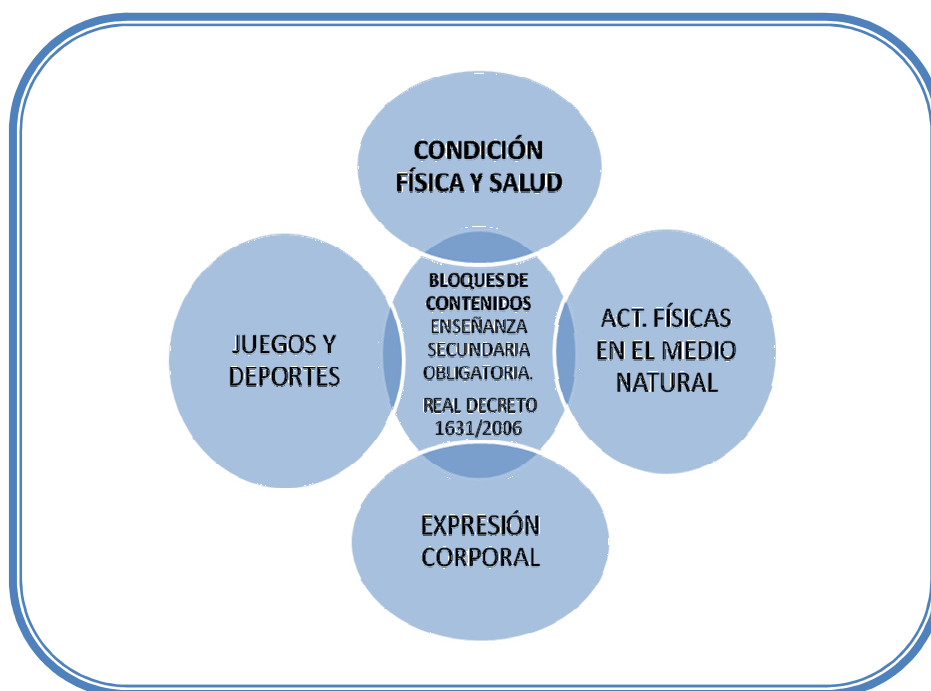


Figura 1.3.1.- Los Bloques de Contenidos de Educación Física en ESO. (Tomado de Fuentes, 2011)

1.3.2.- En las Competencias Básicas

La materia de Educación Física contribuye de manera directa y clara a la consecución de dos competencias básicas: la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana.

Respecto a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, esta materia proporciona conocimientos y destrezas sobre determinados hábitos saludables que acompañarán a los jóvenes más allá de la etapa obligatoria. Además, aporta criterios para el mantenimiento y mejora de la condición física, sobre todo de aquellas cualidades físicas asociadas a la salud: resistencia cardiovascular, fuerza-resistencia y flexibilidad. Por otra parte, colabora en un uso responsable del medio natural a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza.

La Educación física plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de las competencias social y ciudadana. Las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. La práctica y la organización de las actividades deportivas colectivas exige la integración en un proyecto común, y la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.

Igualmente, a través del ejercicio físico se contribuye a la conservación y mejora de la salud y el estado físico, a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones y al equilibrio psíquico, en la medida en que las personas, a través del mismo liberan tensiones, realizan actividades de ocio, y disfrutan de su propio movimiento y de su eficacia corporal. Todo ello resulta incluso más necesario dado su papel para compensar las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual. La materia de Educación Física actúa en este sentido como factor de prevención de primer orden.

El cuerpo y el movimiento son, por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia. Se trata, por un lado, de la educación del cuerpo y el movimiento en el sentido de la mejora de las cualidades físicas y motrices y con ello de la consolidación de hábitos saludables. Y por otro, de la educación a través del cuerpo y el movimiento para adquirir competencias de carácter afectivo y de relación, necesarias para la vida en sociedad.

En la siguiente tabla, a modo de resumen vamos a ver de manera resumida como contribuye la materia Educación Física, al desarrollo de las Competencias Básicas estipuladas en la legislación actual:

COMPETENCIA	CONTRIBUCIÓN
Competencia en Comunicación Lingüística	A la adquisición de esta competencia contribuye esta materia al ofrecer una variedad de <u>intercambios comunicativos</u> y a través del <u>vocabulario específico</u> que aporta.
Competencia Matemática	Las actividades de <u>orientación</u> y manejo de <u>mapas</u> y <u>brújula</u> así como la <u>medición</u> de pruebas y test comparándolos y estudiando su <u>evolución</u> contribuyen al desarrollo de esta competencia.
Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico	Esta materia proporciona conocimientos y destrezas sobre determinados <u>hábitos saludables</u> que acompañarán a los jóvenes más allá de la Etapa Obligatoria, aportando criterios para el <u>mantenimiento y mejora de la condición física</u> y colabora en un <u>uso responsable del medio natural</u> .
Competencia de la Información y Competencia Digital	La elaboración de <u>trabajos y apuntes</u> de nuestra materia hará que nuestro alumnado necesite recabar <u>información</u> , utilizando los <u>medios escritos o digitales</u> que para ello necesite, mejorando su solvencia en estas competencias.
Competencia Social y Ciudadana	Las actividades físicas son un medio eficaz para facilitar el desarrollo de la <u>cooperación</u> , el <u>respeto</u> , la <u>igualdad</u> y el <u>trabajo en equipo</u> ; exigen la <u>integración</u> en un proyecto común, siguiendo normas democráticas en la <u>organización del grupo</u> , aceptando códigos de <u>conducta sociales</u> y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades.
Competencia Cultural y Artística	Los <u>deportes</u> , los <u>juegos tradicionales</u> , las <u>actividades expresivas</u> o la <u>danza</u> son parte del <u>patrimonio cultural</u> de los pueblos; además, el conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y de expresión corporal propias de <u>otras culturas</u> ayudan a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural.
Autonomía e Iniciativa Personal	Esta materia ayuda de forma destacable a la consecución de esta competencia en dos sentidos: a) otorgando <u>protagonismo al alumnado</u> en aspectos de organización y planificación de actividades físicas y deportivas; y b) enfrentando al alumnado a <u>situaciones</u> en las que debe manifestar <u>autosuperación</u> , <u>perseverancia</u> , <u>actitud positiva</u> , <u>responsabilidad</u> y <u>honestidad</u> .
Competencia para Aprender a Aprender	La Educación Física ofrece <u>recursos</u> para la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un <u>proceso de experimentación</u> , desarrollando habilidades para el <u>trabajo en equipo</u> en diferentes actividades deportivas y expresivas colectivas, y contribuyendo a <u>adquirir aprendizajes técnicos, estratégicos y tácticos</u> que son generalizables para varias actividades deportivas.

Tabla 1.3.2.- Aportaciones de la Educación Física a las competencias básicas

1.3.3.- En los Objetivos

La enseñanza de la Educación Física en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Conocer los rasgos que definen una actividad física saludable y los efectos beneficiosos que esta tiene para la salud individual y colectiva.
2. Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.
3. Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de autoexigencia en su ejecución.
4. Conocer y consolidar hábitos saludables, técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y en la práctica físico-deportiva.
5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.
6. Realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación.
7. Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.
8. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.
9. Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.
10. Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social.

1.3.4.- En los Contenidos

Vamos a analizar los contenidos de 3º y 4º de ESO, ya que son los cursos para los que se ha desarrollado la presente investigación.

Para cada uno de los cursos se establecen una serie de “*contenidos-guía*” agrupados en los 4 bloques de contenidos descritos anteriormente.

Bloque 1: Condición Física y Salud	
3º ESO	4º ESO
<p>El calentamiento. Efectos. Pautas para su elaboración.</p> <p>Elaboración y puesta en práctica de calentamientos, previo análisis de la actividad física que se realiza.</p> <p>Relación entre la mejora de las cualidades físicas relacionadas con la salud y la adaptación de los aparatos y sistemas del cuerpo humano.</p> <p>Acondicionamiento de las cualidades relacionadas con la salud: resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia general, mediante la puesta en práctica de sistemas y métodos de entrenamiento.</p> <p>Reconocimiento del efecto positivo que la práctica de actividad física produce en los aparatos y sistemas del cuerpo humano.</p> <p>Adopción de posturas correctas en las actividades físicas y deportivas realizadas.</p> <p>Alimentación y actividad física: equilibrio entre la ingesta y el gasto calórico.</p> <p>Valoración de la alimentación como factor decisivo en la salud personal.</p> <p>Ejecución de métodos de relajación como medio para liberar tensiones.</p>	<p>Realización y práctica de calentamientos autónomos previo análisis de la actividad física que se realiza. El calentamiento como medio de prevención de lesiones.</p> <p>Sistemas y métodos de entrenamiento de las cualidades físicas relacionadas con la salud: resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia.</p> <p>Efectos del trabajo de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia sobre el estado de salud: efectos beneficiosos, riesgos y prevención.</p> <p>Aplicación de los métodos de entrenamiento de la resistencia aeróbica, de la flexibilidad y de la fuerza resistencia.</p> <p>Elaboración y puesta en práctica de un plan de trabajo de una de las cualidades físicas relacionadas con la salud.</p> <p>Toma de conciencia de la propia condición física y predisposición a mejorarla.</p> <p>Relajación y respiración. Aplicación de técnicas y métodos de relajación de forma autónoma y valoración de dichos métodos para aliviar tensiones de la vida cotidiana.</p> <p>Valoración de los efectos negativos de determinados hábitos (fumar, beber, sedentarismo,...) sobre la condición física y la salud. Actitud crítica ante dichos hábitos y frente al tratamiento de determinadas prácticas corporales por los medios de comunicación.</p> <p>Primeras actuaciones ante las lesiones más comunes que pueden manifestarse en la práctica deportiva.</p>

Tabla 1.3.3.a.- Contenidos del bloque de Condición Física para 3º y 4º de ESO

Es decir, desarrollo y fomento de la salud a través de este bloque de contenidos. Evolucionando del desarrollo de hábitos saludables como calentamiento previo a las prácticas e higiene corporal posterior a las mismas, hasta la consolidación y asimilación de dichas prácticas y los efectos de hábitos perniciosos sobre el organismo.

Bloque 2: Juegos y Deportes	
3º ESO	4º ESO
<p>Las fases del juego en los deportes colectivos: organización del ataque y de la defensa.</p> <p>Práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de un deporte colectivo diferente al realizado en el curso anterior.</p> <p>Participación activa en las actividades y juegos y en el deporte colectivo escogido.</p> <p>Asunción de la responsabilidad individual en una actividad colectiva, como condición indispensable para la consecución de un objetivo común.</p>	<p>Realización de juegos y deportes individuales, de adversario y colectivos de ocio y recreación.</p> <p>Práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de deportes de adversario que precisen la utilización de un implemento.</p> <p>Planificación y organización de torneos en los que se utilicen sistemas de puntuación que potencien las actitudes, los valores y el respeto de las normas.</p> <p>Valoración de los juegos y deportes como actividades físicas de ocio y tiempo libre y de sus diferencias respecto al deporte profesional.</p> <p>Aceptación de las normas sociales y democráticas que rigen en un trabajo en equipo.</p>

Tabla 1.3.3.b.- Contenidos del bloque de Juegos y Deportes para 3º y 4º de ESO

Se pretende que el alumnado realice y aprenda los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de un deporte colectivo diferente al realizado en los cursos anteriores, así como su participación activa en las actividades y juegos y en el deporte colectivo escogido.

Bloque 3: Expresión Corporal	
3º ESO	4º ESO
<p>Bailes y danzas: aspectos culturales en relación a la expresión corporal.</p> <p>Ejecución de bailes de práctica individual, por parejas o colectiva.</p> <p>Predisposición a realizar los bailes y danzas con cualquier compañero y compañera.</p>	<p>Adquisición de directrices para el diseño de composiciones coreográficas.</p> <p>Creación de composiciones coreográficas colectivas con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad.</p> <p>Participación y aportación al trabajo en grupo en las actividades rítmicas.</p>

Tabla 1.3.3.c.- Contenidos del bloque de Expresión Corporal para 3º y 4º de ESO

En este bloque de contenidos, se busca la consecución por parte del alumnado de una desinhibición que favorezca la dinámica de grupo, es decir, la cohesión grupal, con lo que mejoraría el clima de clase, las relaciones, etc. Además del trabajo de la autoaceptación y aceptación de las diferencias.

Bloque 4: Actividad Física en el Medio Natural	
3º ESO	4º ESO
<p>Normas de seguridad para la realización de recorridos de orientación en el medio urbano y natural.</p> <p>Realización de recorridos de orientación, a partir del uso de elementos básicos de orientación natural y de la utilización de mapas.</p> <p>Aceptación de las normas de seguridad y protección en la realización de actividades de orientación.</p>	<p>Relación entre la actividad física, la salud y el medio natural.</p> <p>Participación en la organización de actividades en el medio natural de bajo impacto ambiental, en el medio terrestre o acuático.</p> <p>Realización de las actividades organizadas en el medio natural.</p> <p>Toma de conciencia del impacto que tienen algunas actividades físico-deportivas en el medio natural.</p>

Tabla 1.3.3.d.- Contenidos del bloque de Actividad física en el medio natural para 3º y 4º de ESO

En cuanto al bloque de actividad en el medio natural, podemos decir que se centra en el desarrollo del valor del respeto hacia el medio natural, su cuidado, uso y conservación, así como su valoración como medio de práctica físico-deportiva.

1.3.5.- En los Criterios de Evaluación

En concreto en el Real Decreto 1631/2006 se habla de *Criterios de Evaluación*. Así destacar de los planteados para **tercer curso**:

1. Relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquéllos que son más relevantes para la salud.

Se pretende saber si el alumnado conoce los aparatos y sistemas sobre los que incide la práctica de ejercicio físico, así como las adaptaciones que ésta produce. Se hará hincapié en aquellos aparatos y sistemas más directamente relacionados con la salud, es decir, básicamente al aparato cardiovascular y el aparato locomotor. Asimismo deberá mostrar la repercusión que dichos

cambios tienen en la calidad de vida y en la autonomía de las personas en el curso de su vida.

2. Incrementar los niveles de resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia a partir del nivel inicial, participando en la selección de las actividades y ejercicios en función de los métodos de entrenamiento propios de cada capacidad.

El alumnado conocerá un abanico de actividades y ejercicios que deberá combinar para, a partir de los métodos de entrenamiento establecidos por el profesorado, incrementar el nivel de las capacidades físicas citadas. Por lo tanto, deberá desarrollar un trabajo regular, autónomo y responsable encaminado al incremento de las cualidades físicas relacionadas con la salud, de acuerdo a sus posibilidades y basado en el esfuerzo diario.

3. Realizar ejercicios de acondicionamiento físico atendiendo a criterios de higiene postural como estrategia para la prevención de lesiones.

Este criterio evalúa la ejecución correcta de muchos ejercicios, sobre todo de fuerza muscular y de flexibilidad que, realizados incorrectamente, pueden resultar potencialmente peligrosos para la salud del alumnado. Además deberá aplicar las pautas de movimiento facilitadas para transferirlas a las posiciones corporales de las actividades cotidianas.

4. Reflexionar sobre la importancia que tiene para la salud una alimentación equilibrada a partir del cálculo de la ingesta y el gasto calórico, en base a las raciones diarias de cada grupo de alimentos y de las actividades diarias realizadas.

El alumnado calculará el aporte calórico de la ingesta y el consumo, reflexionando posteriormente sobre la importancia de mantener un equilibrio diario entre ambos aspectos. Asimismo, deberá ser consciente de los riesgos para la salud y las enfermedades que se derivan de los desequilibrios que se puedan producir entre la ingesta y el gasto calórico.

5. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.

Se deberá valorar prioritariamente la toma de decisiones necesaria para la resolución de situaciones de juego reducido más que la ejecución técnica de las habilidades que se desarrollan. Las situaciones escogidas serán aplicables a la mayoría de los deportes colectivos trabajados, fomentarán la participación del alumnado y simplificarán los mecanismos de decisión.

6. Realizar bailes por parejas o en grupo, indistintamente con cualquier miembro del mismo, mostrando respeto y desinhibición.

El alumnado deberá interactuar directamente con sus compañeros y compañeras, respetándose y adaptándose a cada uno de ellos. En la propuesta de formas jugadas o bailes se plantearán actividades donde la distancia y el contacto directo entre los integrantes sea variable, de menor a mayor proximidad entre los participantes, y serán seleccionadas en función de las características del grupo.

7. Completar una actividad de orientación, preferentemente en el medio natural, con la ayuda de un mapa y respetando las normas de seguridad.

Se pondrá en juego la capacidad del alumnado para completar una actividad en la que deberá orientarse con la ayuda de un mapa y si se considera pertinente, con la ayuda de otros métodos de orientación, atendiendo a las medidas de seguridad en relación sobre todo a la ropa y calzado adecuado, a la hidratación, al uso de mapas, etc. Cada centro elegirá el espacio para realizar la actividad en función de sus instalaciones y su entorno, priorizando el hecho de llevar a cabo dicha actividad en un entorno natural.

Los criterios de evaluación planteados para **cuarto curso**:

1. Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará.

Se trata de comprobar si el alumnado ha adquirido una relativa autonomía en la planificación y puesta en práctica de calentamientos adecuados a las pautas y características requeridas para que sean eficaces. Se observará también que sean adecuados a la actividad física que se realizará.

2. Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud.

Con este criterio de evaluación se pretende que el alumnado conozca los efectos y las adaptaciones generales que el trabajo continuado de cada cualidad física relacionada con la salud supone para el organismo y para la mejora del estado del mismo. También deberá reconocer los riesgos que comporta el déficit de actividad física diaria para la salud y la calidad de vida.

3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.

A partir de la práctica y desarrollo de los sistemas y métodos de entrenamiento de las cualidades relacionadas con la salud, el alumnado elaborará un plan de trabajo de una de esas cualidades, con el objetivo de mejorar su nivel inicial. Se hará necesario guiar al alumnado en todo el proceso y proporcionar unas pautas básicas para el desarrollo del plan y recursos materiales que le permitan compilar ejercicios y actividades para el trabajo de la cualidad que ha decidido mejorar.

4. Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones.

El alumnado demostrará tener un conocimiento teórico-práctico básico de las actuaciones que deben llevarse a cabo ante lesiones que puedan producirse en su entorno habitual y, concretamente, en la práctica de actividad física. Se incidirá muy especialmente en los aspectos preventivos y en aquéllos que evitan la progresión de la lesión. El alumnado aprenderá por ejemplo a limpiar una herida o aplicar frío ante un traumatismo músculo-esquelético.

5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación

Con este criterio se pretende que el alumnado, a partir del análisis de la información que ofrecen los medios de comunicación: prensa, revistas para adolescentes, Internet, radio, TV, aborde temáticas vinculadas al deporte y al cuerpo, vigentes en la sociedad y analice de forma crítica temas como la imagen corporal, los estilos de vida en la sociedad actual, los valores de las diferentes vertientes del deporte o la violencia y la competitividad.

6. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa.

El alumnado colaborará en la organización de situaciones deportivas competitivas de los diferentes deportes realizados a lo largo de la etapa, además de participar activamente en las mismas. En estos encuentros, autogestionados por el propio alumnado, se valorará en cuanto a la organización aspectos como la iniciativa, la previsión y la anticipación ante posibles desajustes; en cuanto a la práctica, aspectos como la participación activa, la colaboración con los miembros de un mismo equipo y el respeto por las normas y por los adversarios.

7. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.

El alumnado deberá participar activamente en el diseño y ejecución de coreografías sencillas con soporte musical en pequeños grupos, en las que se valorará la capacidad de seguir el ritmo de la música, la expresividad del cuerpo, la originalidad de la coreografía, así como el seguimiento del trabajo de cada grupo a lo largo del proceso de creación de la coreografía.

8. Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio para la reducción de desequilibrios y el alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.

Con este criterio de evaluación se pretende que el alumnado sea capaz de aplicar autónomamente tipos de respiración y las técnicas y los métodos de relajación aprendidos a lo largo de la etapa. Se tendrán en cuenta indicadores tales como la localización y control de la respiración, la concentración, la disociación de sensaciones de tensión-relajación o frío-calor y las sensaciones corporales después de su uso.

2.- LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

“La educación pretende llevar al hombre y a la mujer de lo que es a lo que debe ser, mejorar a la persona y a su conducta”.
R. MARÍN IBÁÑEZ (1994).

La educación institucional (formal) no tiene en la actualidad, ni parece que pueda poseer en el futuro inmediato, por sí sola, la capacidad de vertebrar las necesidades de educación que plantean los diversos fenómenos sociales en los que niños, jóvenes y adultos se ven inmersos en una sociedad cambiante a velocidad vertiginosa, y esto es así no solo por las características de su organización, como por la filosofía que impregna el sistema educativo y por el propio estatus del profesorado. Sin embargo, hay una respuesta y una pedagogía posible y es la complementariedad de la educación formal con la educación no formal. La UNESCO considera a las actividades extraescolares como parte integrante de la denominada educación no formal.

La educación no formal o extraescolar, se dirige tanto a niños y adolescentes normalmente escolarizados como a la población no escolarizada de todas las edades involucradas en actividades de desarrollo social, económico y político de la colectividad. UNESCO (1982)

Las actividades extraescolares, forman un conjunto de procesos educativo-recreativos realizados en tiempos fuera de los horarios formales del currículo institucional. Estas actividades dice Figueras (2008), *“constituyen una práctica orientada y organizada con estudiantes que trabajan en forma grupal, pudiendo la escuela a través de ellas, contribuir al desarrollo integral de la persona, a descubrir intereses y aptitudes personales, al mejoramiento de su calidad de vida, a un complemento dinámico y entretenido de contenidos o conocimientos del trabajo lectivo, a proyectar y permitir la apertura del colegio a la comunidad y a mantener una relación armónica con sus pares y con el medio ambiente”.*

Estas actividades extraescolares, también llamadas en diferentes contextos como academias o talleres, cumplen un importante complemento a la educación escolar formal e influyen permanentemente sobre los estudiantes, no sólo en su paso por el colegio, sino durante toda su existencia, por lo que nos debe motivar a solicitar el máximo de apoyo de parte de los sostenedores, apoderados, profesores y alumnos, para otorgar las facilidades que ayuden a que estas se desarrollen en forma adecuada, puesto que con ello, estaremos

haciendo un gran aporte a nuestro ideal referido, a lograr un adecuado perfil del alumno como persona integral, abierto al mundo y a los demás, con capacidades y habilidades que no sólo le permitan adaptarse, sino también, ser agentes del cambio en la sociedad (Ríos Martín, 2006).

Para Beas Miranda (1998), se entiende por actividades extraescolares,

“todas aquellas actividades de carácter educativo, cultural y lúdico que tienen como objetivo último contribuir a la formación integral del individuo a lo largo de toda la vida, y que faciliten la integración sociolaboral, económica y les permita la mejora de la calidad de vida. Es un enfoque amplio.”

La implantación de la jornada continua en los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, que imparten Educación Secundaria, ha supuesto que la mayoría de los centros disponga un espacio horario adecuado para la realización de actividades extraescolares. No obstante, en la actualidad, existen muchas carencias en la implantación de las citadas actividades. Las Actividades Complementarias y Extraescolares pretenden ser una oferta formativa de calidad en horario de tarde.

Trilla Bernet (1998) considera que la intervención educativa en este tiempo extraescolar, *“mas que instrumentalizar o rentabilizar el tiempo libre de los niños, debe intentar protegerlo, potenciarlo y orientarlo hacia su uso realmente libre y responsable, placentero, gratificante y autoformativo. A menudo estas actividades las realizan con un alto grado de placer y habiendo participado en la decisión de realizarlas”*. Pero también es cierto que, a veces, constituyen una imposición que además es vivida tediosamente.

Por todo ello, estas actividades deben tener su lugar dentro de la vida de los Centros educativos, integrándose adecuadamente en el conjunto de las actividades educativas que en el mismo se realizan. En este sentido, la organización y el funcionamiento de los Centros, debe facilitar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades complementarias y extraescolares.

2.1.- Las actividades extraescolares en Educación Secundaria Obligatoria

2.1.1.- Conceptualizando las actividades extraescolares

La etimología del término extraescolar, de *extra-* (fuera de) y *escolar*. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2004) en su primera acepción las define como *“referido a una actividad, que se desarrolla fuera de la escuela y fuera del horario lectivo, pero que está dentro del programa de educación del alumno”*.

El concepto de actividades extraescolares es muy amplio ya que abarca todas las actividades que se realizan fuera del horario escolar. Pueden englobar todo tipo de programas en los que el centro se quiera involucrar. Entre otras podemos citar las actividades deportivas tradicionales, juegos alternativos, teatro, música, actividades en la naturaleza, bailes y danzas, manualidades, diferentes talleres (de lectura, de cine, de ritmo, etc.). De todas ellas, el deporte ha sido, la actividad que más interés ha tenido entre el alumnado.

Para Hernández y Velázquez (1996), *“las actividades extraescolares son aquellas actividades que se realizan fuera del horario lectivo, que no se consideran imprescindibles en la formación del individuo pero que ayudan a completarla, que tienen carácter voluntario, que no pueden ser motivo de discriminación y que no pueden tener un carácter lucrativo. Además deben incluirse en la programación anual del centro”*.

En un sistema educativo de calidad las actividades lectivas que se imparten en los centros deben complementarse con otras actividades fuera del aula, que utilicen recursos extraordinarios, y actividades no lectivas, que desarrollen aspectos no incluidos en los currículos. Los términos *“complementarias”* y *“extraescolares”* se usan indistintamente y, sin embargo, no significan lo mismo. El término extraescolar puede atribuirse a las actividades que se realizan fuera del recinto escolar o después del horario lectivo. Por ello, se ha tenido especial cuidado en su definición para evitar ambigüedades no haciendo referencia ni a los espacios ni a los horarios ya que pueden ser coincidentes.

De manera general la Orden de 14 de julio de 1998, por la que se regulan *“las actividades complementarias y extraescolares y los servicios*

prestados por los Centros docentes públicos no universitarios” en Andalucía, define las actividades extraescolares como:

“las encaminadas a potenciar la apertura del Centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre”.

Las actividades extraescolares se realizarán fuera del horario lectivo, tendrán carácter voluntario para todos los alumnos y alumnas del Centro, y, en ningún caso, formarán parte del proceso de evaluación por el que pasa el alumnado para la superación de las distintas áreas o materias curriculares que integran los planes de estudio.

Las actividades extraescolares se han convertido en un complemento de la jornada escolar de muchos alumnos y alumnas y en un desahogo para los padres y madres con una agenda laboral demasiado apretada. Actualmente la mayoría de los colegios ofertan este tipo de actividades, que suelen desarrollarse al mediodía o por la tarde, una vez finalizada las clases lectivas.

Los expertos señalan que las actividades extraescolares son útiles en la medida en que favorecen el desarrollo personal del niño y que éste debe vivirlas como una experiencia lúdica, como un tiempo dedicado al juego distinto a las clases convencionales. A la hora de elegir una actividad educativa o deportiva para los hijos, es fundamental contar con su opinión favorable. De lo contrario, al poco tiempo se sentirán desmotivados y terminarán odiando dicha actividad. Tampoco se puede abusar de ellas. Un niño no está preparado para soportar una jornada de adulto y una sobresaturación puede ocasionarle estrés emocional.

2.1.2.- Tratamiento normativo de las actividades extraescolares

2.1.2.1.- Tratamiento de las actividades extraescolares en la LOE

El tratamiento de las actividades extraescolares en la LOE, aparece en primer lugar en el Artículo 88, *Garantías de gratuidad*, cuando hace referencia al marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, indicando que:

“...quedan excluidas de esta categoría las, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario”.

También en Disposición final primera. *Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en el apartado 10, se explicita:*

“El artículo 62 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción:

«1. Son causa de incumplimiento leve del concierto por parte del titular del centro las siguientes:

*a) Percibir cantidades por actividades escolares complementarias o **extraescolares** o por servicios escolares que no hayan sido autorizadas por la Administración educativa o por el Consejo Escolar del centro, de acuerdo con lo que haya sido establecido en cada caso.”*

*“e) Infringir el principio de voluntariedad y no discriminación de las actividades complementarias, **extraescolares** y servicios complementarios.”*

2.1.2.2.- Tratamiento de las actividades extraescolares en la LEA

En la LEA (2007), aparecen las actividades extraescolares en el Preámbulo cuando se hace referencia a las enseñanzas básicas:

*“Se garantiza, asimismo, la gratuidad de los libros de texto en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y la prestación de los servicios de comedor, aula matinal y **actividades extraescolares**, de acuerdo con lo que reglamentariamente se establezca.”*

El Capítulo I, hace referencia al alumnado, así en su Sección 2ª, el Artículo 10, hace referencia a las *Asociaciones del alumnado* y en su apartado 2, se señala:

2. De conformidad con el apartado 2 del artículo 7 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, las asociaciones del alumnado tendrán las finalidades que se establezcan en sus propios estatutos, entre las que se considerarán, al menos, las siguientes:

b) Colaborar en la labor educativa de los centros y en el desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares de los mismos.

En el Artículo 50, referido a los *Servicios complementarios de la enseñanza*, se indica que:

3. Los centros docentes de educación infantil, educación primaria y educación secundaria ofrecerán, fuera del horario lectivo, actividades extraescolares que aborden aspectos formativos de interés para el alumnado. Asimismo, fomentarán actuaciones que favorezcan su integración con el entorno donde está ubicado.

En el Artículo 124, que hace referencia a la *Reducción del precio público de determinados servicios*, se aclara que:

1. Se podrán establecer reducciones en los precios públicos de los servicios de comedor escolar, aula matinal, actividades extraescolares y residencia escolar en función de los ingresos de la unidad familiar del alumno o alumna, de acuerdo con lo que se establezca reglamentariamente.

En el Artículo 127 que trata del *proyecto educativo* y dentro de los criterios para su elaboración, encontramos en el criterio h, lo que sigue:

h) Los criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar, así como los objetivos y programas de intervención en el tiempo extraescolar

Dentro del Artículo 174, denominado *Ámbitos de actuación y fórmulas de colaboración*, hace referencia a que la Administración educativa y las administraciones locales podrán colaborar en la prestación del servicio educativo. De manera particular, se podrán establecer mecanismos de colaboración en los siguientes aspectos:

e) *Desarrollo de actividades complementarias y extraescolares dirigidas al conocimiento del municipio, de sus bienes de interés cultural y de su medio ambiente, así como aquellas que potencien los valores ciudadanos.*

k) *Realización de actividades extraescolares de los centros docentes.*

También en el Artículo 177, cuando hace referencia al *voluntariado en el ámbito educativo*, plantea que:

1. *El voluntariado en el ámbito educativo tendrá como principios básicos los recogidos en el artículo 4 de la Ley 7/2001, de 12 de julio, del Voluntariado, y se orientará preferentemente a la consecución de las siguientes finalidades:*

a) *Colaborar en la realización de actividades educativas complementarias o extraescolares dirigidas al alumnado de los centros docentes de Andalucía.*

2.1.2.3.- Tratamiento de las actividades extraescolares en el Real Decreto 1631/2006

En el Real Decreto (1631/2006)¹⁰ por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5, de 5 de Enero de 2007, se justifica la presencia de las actividades extraescolares en el apartado de Disposiciones, en su Artículo 7, referido a las competencias básicas se expone:

3. *La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y*

¹⁰ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007.

extraescolares pueden facilitar también el logro de las competencias básicas.

En su apartado de Anexos, referido a las Competencias básicas se alude:

Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

2.2.- Las actividades extraescolares físico- deportivas

2.2.1.- Conceptualizando las actividades extraescolares físico-deportivas

Una de las primeras definiciones sobre actividades extraescolares de índole deportiva es la que realiza Ramírez (1989). Para este autor las actividades físico-deportivas extraescolares *“son aquellas actividades para niños y jóvenes ofertadas por la escuela fuera del horario lectivo y que tienen al movimiento corporal como medio y objeto de formación. Se desarrollan muy ligadas al ámbito escolar pero no se deben confundir ni con las actividades complementarias ni alternativas a la Educación Física escolar”*.

Si consideramos a estas actividades como necesarias para continuar con la formación de los alumnos y alumnas y de los ciudadanos en general, hay que tener siempre presente los objetivos que las actividades físicas y de utilización del entorno pretenden y por ello, la planificación y ejecución de las actividades deben ir supeditadas a la consecución de dichos objetivos.

Por su importancia y por ser objeto específico de estudio de esta investigación, procederemos a dedicar un apartado específico a las actividades de carácter físico-deportivo que se realizan en los centros con el nombre genérico de *“Actividades físico-deportivas extraescolares”*.

Gómez y García (1993), se refieren al deporte practicado en edad escolar, como a toda actividad físico deportiva realizada por niños jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro educativo, incluso la desarrollada en el ámbito de los clubes o de cualquier otra entidad pública o privada.

Blázquez (1995), entiende por deporte en edad escolar *“como todo el tipo de deporte y actividad física que se desarrolla en el marco de la escuela o bajo los auspicios de la estructura deportiva. Entiende que abarca todo tipo de*

actividad física que se desarrolla durante el período escolar, dentro o fuera del centro, incluso en el ámbito de un club o de otras entidades públicas o privadas, cuyo desarrollo, al margen de las clases de educación física y como complemento de éstas, tienen un carácter voluntario”.

Romero (2001), define el deporte en edad escolar como *“toma de contacto con la habilidad específica (deporte) en cualquier contexto (académico, federativo, etc.), pero respetando las características psicológicas y pedagógicas para el desarrollo global”.*

En el Manual de Buenas Prácticas del deporte en edad escolar de la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte (2011), se define el deporte en edad escolar como *“todas aquellas actividades físico-deportivas que se desarrollen en horario no lectivo, en aplicación del Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía, y sean de participación voluntaria, dirigidas a la población en edad escolar, entendida ésta como la población de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años que resida en Andalucía”.* Resumiendo sus características, serían:

- ⇒ horario no lectivo
- ⇒ sujeto a un Plan
- ⇒ participación voluntaria
- ⇒ edad escolar: entre 6 y 18 años
- ⇒ residentes en Andalucía

En las actividades extraescolares cabe un enorme abanico de opciones cuyo denominador común y definitorio, lo constituye el que se realicen fuera del horario escolar, aunque con una relación vinculante con los centros docentes.

Esta práctica deportiva realizada fuera del horario lectivo, se puede producir fundamentalmente en las formas que se exponen a continuación:

- Práctica deportiva realizada en el centro educativo en horario no lectivo, denominada popularmente como *“actividad deportiva extraescolar”.*
- Práctica deportiva realizada en horario no lectivo llevada a cabo en clubes deportivos, asociaciones, gimnasios, etc., es decir, actividades organizadas por instituciones públicas o privadas pero no practicadas en el centro educativo.

Las diferentes formas de práctica de los escolares deben ser apoyadas por las diferentes instituciones deportivas, tratando de que exista una adecuada coordinación entre las mismas para conseguir que el deporte en estas edades sea llevado a cabo en unas condiciones óptimas y existiendo una adecuada coordinación entre las situaciones en el proceso de práctica deportiva de los escolares.

2.2.2.- Las actividades físico-deportivas extraescolares en Andalucía

El deporte, definido por la Carta Europea del Deporte como *“cualquier forma de actividad física que, a través de participación organizada o no, tiene por objeto la expresión o mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competición a todos los niveles, tiene gran importancia en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes”*.

El Decreto 6/2008, de 15 de enero, por el que se regula el deporte en edad escolar en Andalucía, expone que en consonancia con la línea marcada por la Carta Europea del Deporte, se identifica el deporte en edad escolar con:

“toda actividad físico-deportiva desarrollada en horario no lectivo y realizada por los niños y niñas en edad escolar, orientada hacia su educación integral, así como al desarrollo armónico de su personalidad, procurando que la práctica deportiva no sea exclusivamente concebida como competición, sino que dicha práctica promueva objetivos formativos y de mejora de la convivencia, fomentado el espíritu deportivo de participación limpia y noble, el respeto a la norma y a los compañeros y compañeras de juego, juntamente con el lícito deseo de mejorar técnicamente”.

En el Artículo 4 del Decreto 6/2008 referido a los *Ámbitos participativos* del deporte en edad escolar, se señala que; en cumplimiento de lo dispuesto en el Artículo 44 de la Ley 6/1998, de 14 de diciembre, se establecen los siguientes ámbitos participativos en relación con el deporte en edad escolar:

a) Iniciación, dirigido a toda la población en edad escolar que tenga como objetivo la familiarización o toma de contacto con una o varias modalidades o especialidades deportivas. En este ámbito primarán los fines formativos y recreativos. Se desarrollará en el marco territorial municipal en espacios deportivos escolares, municipales o de clubes deportivos.

b) Promoción, dirigido a los deportistas en edad escolar que deseen participar en juegos o competiciones de ámbito municipal, con fines básicamente formativos y recreativos, teniendo como punto de partida, preferentemente, el centro educativo, y posibilitando la proyección de los deportistas en edad escolar que participen en este ámbito a los niveles provincial y autonómico.

c) Rendimiento de Base, que irá dirigido a aquellos deportistas en edad escolar interesados en desarrollar un mayor nivel deportivo. Sus objetivos serán principalmente formativos y competitivos y tendrá como punto de partida el club deportivo inscrito en el Registro Andaluz de Entidades Deportivas, pudiendo proyectarse a cualquier ámbito territorial.

En el Artículo 13. *Objetivos de los programas*. Los programas incluidos en el Plan atenderán a los siguientes objetivos específicos, dependiendo de los distintos ámbitos participativos del deporte en edad escolar en que se encuadren:

- a) Los programas incluidos en el ámbito de iniciación irán dirigidos a:
- 1.º La práctica y familiarización de una o varias modalidades y/o especialidades deportivas dentro del ámbito escolar.
 - 2.º Las actuaciones que favorezcan el conocimiento de una o varias modalidades y especialidades deportivas organizadas por entes locales, dirigidas a los deportistas en edad escolar, con el objetivo de participar en las mismas.
- b) Los programas incluidos en el ámbito de promoción irán dirigidos a la organización y gestión de juegos, encuentros o competiciones, en el marco territorial tanto municipal como provincial y autonómico.
- c) Los programas incluidos en el ámbito de rendimiento de base irán dirigidos a:
- 1.º Iniciación y progreso en el rendimiento deportivo.
 - 2.º Selección y preparación de los deportistas andaluces en edad escolar con mayor nivel y proyección de rendimiento deportivo.

El deporte en la edad escolar en Andalucía se materializa de forma sintética en dos vías, expresadas en el siguiente esquema.



Gráfico 2.2.2.- Vías del Deporte en edad escolar en Andalucía (Manual de Buenas practicas, 2011).

Para poder comprender mejor el desarrollo y las perspectivas del deporte en la edad escolar en Andalucía, puede observarse mediante la evolución del desarrollo de la normativa reguladora sobre el deporte en las edades correspondientes; hay más hitos que definen esta evolución, con cambios de denominación y dinámicas entre administraciones (Junta, Diputaciones y Ayuntamientos) y particulares (federaciones, clubes, centros escolares, principalmente), con el cronograma de disposiciones que se expone a continuación de las más importantes.

AÑO	ENTIDAD	NORMATIVA	OBSERVACIONES
1998	Consejería de Educación y Ciencia.	ORDEN de 26 de junio de 1998,	Regula la utilización de las instalaciones de los Centros Docentes públicos no Universitarios por los municipios y otras entidades públicas o privadas
2001	Consejerías de Turismo y Deporte y Educación y Ciencia	Orden de 12 de julio, conjunta.	Se regula el Programa Deporte Escolar y se procede a la convocatoria correspondiente a 2001.
2002	CONSEJERIA DE LA PRESIDENCIA	DECRETO 137/2002, de 30 de abril,	De apoyo a las familias andaluzas. Cap IV. Medidas relativas al funcionamiento de los centros docentes Públicos. Artº 16. Sobre Actividades Extraescolares
2003	CONSEJERIA DE LA PRESIDENCIA	DECRETO 18/2003, de 4 de febrero,	De ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas.
2004	CONSEJERIA DE LA PRESIDENCIA	DECRETO 7/2004, de 20 de enero,	De ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas.
2006	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN	ORDEN de 21 de julio de 2006.	Regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa.
2008	CONSEJERÍA DE Turismo, Comercio y Deporte	Ley 6/1998 de 15 de Enero	Regula el deporte en edad escolar en Andalucía

Tabla 2.2.2.- Disposiciones importantes en la regulación del deporte en edad escolar

3.- LA INVESTIGACIÓN DE LA MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

“La actividad motriz de la persona tiene sus raíces en las experiencias personales; por eso es tan importante abordar su enseñanza desde las vivencias motrices. Asimismo, es evidente que la enseñanza de esta materia, a diferencia con el resto, se basa más en aspectos educativos que académicos”.
B. VÁZQUEZ GÓMEZ (2000).

Cualquier actividad del ser humano siempre está determinada por motivos conscientes e inconscientes que abarcan factores de diversa índole (Bueno, 2004), como por ejemplo: factores referidos al control comportamental, dentro de estos factores se encuentra la motivación (Oña, 1999), factores disposicionales a nivel psicológico (según las características propias de cada sujeto), factores relacionales, sociales, ambientales, culturales, etc. (Álvarez, 2007). Todos estos factores hacen moverse al individuo hacia la relación, orientación, mantenimiento y/o abandono de cualquier tipo de actividad, incluida la físico-deportiva (Dosil, 2004) y favorecen el aprendizaje (Lozano, García Cueto y Gallo, 2000).

La psicología del deporte, desde sus orígenes, ha buscado ofrecer una explicación lógica a multitud de cuestiones tales como, *¿Qué hace que mostremos tanto interés por el deporte?, ¿Qué necesidades y/o motivos energizan y dan dirección a nuestras incursiones deportivas?, ¿Por qué existen personas que dedican gran parte de su tiempo a la práctica de un deporte mientras otros practican el sedentarismo más ascético?*

A la motivación en el mundo de la actividad física y el deporte se la considera como el producto de un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales, que determinan la elección de una actividad física o deportiva, la intensidad en la práctica de esa actividad, la persistencia de la tarea y, en último término, el rendimiento (Escartí y Cervelló, 1994).

Feige (1976), ya realizó una serie de investigaciones vinculadas a la motivación en los deportes. Desde una perspectiva pluridimensional, este autor

distingue que, dentro de una persona que va a realizar deportes, se encuentran diferentes asociaciones psicológicas:

- Una base fisiológica, biológica o instintiva
- Un factor de relación emocional-afectivo
- Una alineación y estabilización sobre la base de necesidades ya individuales, ya sociales
- Un factor reforzador de naturaleza intelectual
- Una decisión voluntaria orientada tanto por los propios objetivos como la escala de valores del deportista

Haciendo referencia a la motivación hacia la práctica de actividad física encontramos autores (hoy clásicos en el estudio de la motivación deportiva) como Lítzman (1958), que considera que el proceso que la motivación seguiría sería:

- Seleccionar una actividad física
- Iniciarse en una actividad física
- Mantenerse en la práctica de una actividad física
- Abandonar la practica de actividad física

Las tres primeras las consideramos motivaciones positivas hacia la práctica de actividad física que son las que debemos perseguir y la última negativa.

Por otro lado, según Roberts (1992), existen una serie de tópicos asociados al concepto de motivación deportiva que no son ciertos, y que hay que destacar porque crean confusión y son los siguientes:

- Confundir la motivación con la activación, lo que lleva a algunos profesores a incrementar los niveles de activación creyendo que así incrementan también la motivación.
- Creer que el incremento de la motivación se logra a través del incremento de las expectativas de éxito de los sujetos, algunas veces no ajustadas a la realidad, produciéndose el efecto boomerang cuando las expectativas creadas no se corresponden con los resultados obtenidos durante la práctica deportiva.
- Considerar la motivación como un rasgo de la personalidad, inmutable en el tiempo, lo cual hace que se clasifique a los sujetos como altos o bajos en motivación y que no se emplee ningún esfuerzo por

incrementar los niveles de motivación de los clasificados como poco motivados.

Las motivaciones o razones que llevan a un sujeto a realizar actividades físico-deportivas, han sido un ámbito de estudio en los diferentes contextos de aplicación que abarcan el deporte competitivo, el deporte recreativo y las clases de Educación Física. Si bien la mayoría de los estudios tienen su origen en Estados Unidos, en los últimos años se han publicado varias investigaciones en nuestro país que han corroborado los resultados de trabajos precedentes (Villamarín, Maurí y Sanz 1998; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; Macarro, 2008).

En este apartado vamos a hacer cuatro subapartados. El primero referido a los tipos de metas generales que influyen en la motivación del alumnado de E.S.O. hacia la actividad físico-deportiva, en segundo lugar analizaremos la motivación en las clases de Educación Física, el tercer apartado está dedicado a la práctica deportiva orientada a la competición de los escolares en su tiempo libre, y en cuarto lugar analizamos la orientación hacia la práctica físico-deportiva con motivaciones de recreación.

3.1.- Tipos de metas generales que influyen en la motivación del alumnado de E.S.O. hacia la actividad físico-deportiva

Los tipos de metas pueden ser muy distintos y su importancia como factor determinante del interés y el esfuerzo del sujeto varía en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural. Las metas constituyen además el eje en torno al cual giran las teorías e investigaciones que han tratado de explicar la motivación por el aprendizaje de los escolares.

En el trabajo realizado por Alonso Tapia (1992), este autor ha descrito las metas que el alumnado persigue y que determina su modo de afrontar las actividades escolares. De acuerdo con las aportaciones de diferentes autores que se han ocupado de identificar, clasificar y describir estas metas (Atkinson, 1974; Deci y Ryan, 1980; Maher y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984; Dweck, 1986), pueden agruparse en cinco categorías:

- *Metas relacionadas con el "yo"*. En ocasiones los alumnos han de realizar sus tareas de modo que alcancen un nivel de calidad preestablecido socialmente, nivel que suele corresponder al nivel del

resto de compañeros. Esta situación hace que los sujetos busquen una de estos tipos de metas.

Por un lado experimentar que se es mejor que otros o que no se es peor que los demás. Equivale, de acuerdo con Atkinson (1974) a, experimentar el orgullo que precede al éxito, tanto en situaciones competitivas como no competitivas. Por otro lado no experimentar que se es peor que otros equivale a evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso. Aunque las dos metas señaladas parecen la misma (Alonso Tapia, 1992) no ocurre exactamente así, dado que son parcialmente independientes, se trata de metas cuya consecución o no tiene importantes repercusiones sobre la autoestima y el autoconcepto.

- *Metas relacionadas con la tarea.* Esta categoría está integrada por dos tipos de metas, no se trata de metas exclusivas de la actividad escolar, pueden darse en relación con las actividades realizadas en otros contextos como el deportivo.

En primer lugar encontramos la meta de experimentar que se ha aprendido algo o que se va consiguiendo mejorar y consolidar destrezas previas, es decir, el deseo de incrementar la propia competencia. Cuando el sujeto aprende se produce una respuesta emocional gratificante ligada a la percepción de competencia. En segundo lugar experimentar ser absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad, por lo que la actividad tiene de novedoso sobre algún aspecto de la realidad o sobre el sujeto. Este tipo de meta, altamente gratificante, fue identificada por Csikszentmihalyi (1975) como clave de lo que él denomina "*actividades autotélicas*", actividades cuyo fin termina en ellas mismas.

- *Metas relacionadas con la libertad de elección.* Siguiendo a DeCharms (1968), uno de los factores que determina en gran medida la implicación de los alumnos en una tarea es la experiencia de que se está haciendo la tarea que se desea hacer. La experiencia de que la tarea es propia. La experiencia emocional que produce la percepción de este hecho es gratificante, así como es aversiva la que produce el hecho de hacer algo obligado.
- *Metas relacionadas con la valoración social.* Según Alonso (1992), las metas que se incluyen en esta categoría son metas que tienen que ver con la experiencia emocional que deriva de la respuesta social a los

propios logros o fracasos escolares. Se incluyen en esta categoría de metas las siguientes: La experiencia de aprobación de los padres, profesores u otros adultos importantes para el alumno y la evitación de la experiencia opuesta de rechazo. La experiencia de aprobación de los propios compañeros y la evitación de la correspondiente experiencia de rechazo. La consecución de estas metas puede ser un instigador importante de la motivación por conseguir los objetivos académicos, si bien cuando es la única fuente de motivación, éstos adquieren valor instrumental.

- *Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.* Para Alonso Tapia (1992) este tipo de metas (ganar dinero, conseguir premios, etc.), con frecuencia se convierten en instigadores muy importantes del esfuerzo selectivo que el sujeto pone para conseguir diferentes logros en el contexto de su actividad académica.

Por otro lado, César Coll y colaboradores (1993) afirman, que las metas que los niños y adolescentes persiguen y que determinan su modo de afrontar las actividades escolares y deportivas, se pueden clasificar en cuatro categorías:

- *Metas relacionadas con la tarea o metas centradas en el aprendizaje.* En este apartado, se incluyen tres tipos de metas que con frecuencia se han denominado también “*motivaciones intrínsecas*”, y son las siguientes:
 - Metas relacionadas con el deseo de incrementar la propia habilidad motriz, consiguiendo mejorar.
 - Metas relacionadas con el deseo de que lo que se hace, obedece a un interés propio, porque uno lo ha elegido así.
 - Metas relacionadas con la naturaleza de la tarea que, por sí sola, es novedosa y altamente gratificante.
- *Metas relacionadas con el “yo” o metas centradas en la ejecución.* A veces los alumnos han de ejecutar tareas alcanzando un cierto nivel de calidad preestablecido socialmente, nivel que, con frecuencia, corresponde al de los demás compañeros (Coll y col., 1993).
- *Metas relacionadas con la valoración social.* No están relacionadas directamente con el aprendizaje o el logro académico, pero sí lo están con la experiencia emocional que se deriva de la respuesta social a la propia actuación.

- *Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.* Ganar dinero y conseguir un premio o regalo, tampoco se relacionan directamente con el aprendizaje o el logro académico, aunque suelen utilizarse para instigarlo.

Estas taxonomías de metas no son excluyentes, lo cual equivale a decir que al afrontar una actividad, el niño o el adolescente puede perseguir más de una. Diversos estudios han evaluado los diferentes motivos que argumentan los escolares y adolescentes acerca de porqué realizan actividades físicas en su tiempo libre.

3.2.- Motivación hacia la Educación Física escolar en Educación Secundaria Obligatoria

Pérez Ramírez (1992), señala que el campo de conocimiento de la Educación Física tiene las características necesarias para ser considerado científico (comunidad científica, objetivos de estudio, filosofía, o aportaciones de otros campos) reconociendo los problemas acerca de algunas de aquellas, como la falta de acuerdo en el objeto de estudio, o la falta de consenso en cuanto al concepto de Educación Física.

En esta dirección apunta la postura más común en la literatura específica actual, que es la de considerar a la Educación Física como ciencia. Así, Contreras (1996) tras argüir que la Educación Física posee un objeto de estudio, unos fines y unos métodos propios (sin ocultar la diversidad de criterios, sobre todo en los dos primeros aspectos), la encuadra dentro de las Ciencias de la Educación.

Arnold (1991) justifica la inclusión de la Educación Física, en el currículum escolar, porque posee valores educativos particulares, los cuales aportan un conocimiento y comprensión al alumnado que desde otras disciplinas no se les podría ofrecer. Los fines particulares que como Área de Conocimiento debe promover entre el alumnado señala sintéticamente, los siguientes:

- Ayudarles a comprender su cuerpo.
- Ayudarles a conocer y dominar actividades corporales y deportivas.
- Ayudarles a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos para su mejor calidad de vida.

- Ayudarles a valorar el movimiento como enriquecimiento, disfrute y relación con los demás.

Comprender cómo es y cómo se manifiesta la motivación en las clases de Educación física es uno de los retos actuales para los estudiosos (Ferrer-Caja y Weis, 2000).

Considera Vázquez Gómez (2000), que la actividad motriz de la persona tiene sus raíces en las experiencias personales; por eso es tan importante abordar su enseñanza desde las vivencias motrices. Asimismo, es evidente que la enseñanza de esta materia, a diferencia con el resto, se basa más en aspectos educativos que académicos. Por tanto, no se trata sólo de adquisición de habilidades y destrezas más o menos útiles, en el momento de su aprendizaje o en etapas posteriores, para el individuo o para la sociedad, sino sobre todo en el logro de experiencias y conocimientos a través de la propia actividad motriz, y el desarrollo del gusto por la misma.

En la LOE (2006) se especifica que *“la Educación Física como parte integrante de la cultura relevante de nuestra sociedad, tiene que contribuir en esta etapa a transmitir al alumnado los conocimientos necesarios vinculados con la salud dinámica y la utilización constructiva del ocio desde una perspectiva crítica, que le permita de forma autónoma el desarrollo personal de sus capacidades motrices, cognitivas, sociales e individuales, desde las posibilidades que le brindan el cuerpo y el movimiento”*.

El hecho de estar motivado hacia esta asignatura influye también en la actitud que adopta el alumnado, el modo en que realizan las actividades así como en el nivel de esfuerzo que requieren para cumplir con las tareas de la misma. Según Sáenz y Giménez (2000), la motivación es básica para lograr la atracción de los estudiantes hacia la práctica de actividades físicas.

Para López Rodríguez y González Maura (2006), la motivación constituye un elemento de vital importancia en las clases de Educación Física, contribuyendo a despertar en el alumnado el deseo de realizar actividades de carácter físico y deportivo, añadiendo que si el profesorado llega a comprender las necesidades de sus estudiantes, puede ser capaz de encauzar y orientar hábilmente el proceso de enseñanza aprendizaje hacia el logro de los objetivos propuestos.

La Educación Física escolar, al igual que otras materias, se ha adaptado a los cambios que se han producido en la concepción de la escuela, a la dominancia de la cultura corporal y al nuevo concepto de Educación Física como educación total.

El cambio de una orientación conductista hacia posiciones cognitivo-sociales en la comprensión de este fenómeno, dio lugar al surgimiento en nuestro país de numerosos estudios basados en distintos enfoques conceptuales: la teoría de la motivación de logro, la teoría atribucional, la teoría de la estructura de metas, clima motivacional, perspectiva de metas, etc. Estos trabajos se han dirigido tanto a contextos de Educación Física como de deporte extraescolar (Roberts, 1995; Río, Ruiz y Graupera, 1999; Ruiz y cols., 2000; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Ferrer-Caja y Weis, 2000; Cecchini y cols., 2001; Macarro, 2008).

Está demostrado en las experiencias de las clases (Ortega, 2010; Gámez, 2010; Gutiérrez, 2010; Fuentes, 2011; Ovalle, 2011) que los alumnos y alumnas valoran como agradables, llevan aparejada una actitud de acercamiento a la asignatura, al profesorado, contrario a lo que sucede cuando la valoran como desagradable, propiciando en los estudiantes una actitud de rechazo hacia la clase en particular, siendo un hecho definido que el aprendizaje se torna más eficiente y permanente cuando se basa en el interés, la apelación a la confianza y autoestima individual se manifiesta como una técnica de intervención didáctica fundamental en las clases de Educación Física.

El adolescente, sobre todo las chicas (Torre Ramos, 1998), se plantea si los posibles beneficios que le reporta la actividad que realiza en clase le compensan los sentimientos de disconformidad, fracaso y vergüenza, que a veces acompaña a las mismas, y que, por otro lado, podrían ser evitados utilizando estrategias adecuadas. Las adolescentes que se encuentran en tal circunstancia seguro que no incorporarán la actividad física y el deporte a su estilo de vida.

El período de vida escolar se convierte así en un periodo clave en el devenir de la persona para adquirir y consolidar hábitos saludables que puedan tener continuidad en la edad adulta (Torre Ramos, 1998). En Educación Primaria, la actividad física forma parte directa y natural de la vida diaria del niño, manifestando por ello, un gran entusiasmo hacia nuestra asignatura y hacia la actividad físico-deportiva (motivación intrínseca). Por el contrario, en

Educación Secundaria los jóvenes de 15-16 años han pasado ya el equilibrio emocional infantil y su dependencia familiar, encontrándose de lleno en una fase de la vida (la adolescencia) con profundos conflictos internos, que lógicamente inciden en su relación con los demás. Dichos conflictos conllevan que el adolescente pase por una fase negativa (aislamiento, rebeldía, búsqueda de su personalidad, etc.) influenciada, de forma considerable, por su grupo de iguales.

3.3.- Motivaciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la práctica de actividades extraescolares físico-deportivas de competición

Los estudios realizados en la población infantil y juvenil han sido objeto de investigación dentro del ámbito de la psicología del deporte. En este apartado vamos a analizar el estado de la investigación sobre los motivos que los adolescentes tienen para practicar actividades físico-deportivas orientadas a la competición

Cuando los practicantes de la actividad físico deportiva son menores, los motivos que alegan para realizar su práctica son esencialmente el aprendizaje de nuevas destrezas, la diversión, la asociación con otros sujetos, el entusiasmo que les produce la práctica de deporte, el desarrollo de la forma física así como el desafío competitivo (Gould y Petlinchhoff, 1988). Según dichos autores, estos motivos son particularmente importantes si pretendemos tenerlos en cuenta en el momento de realizar alguna intervención con ellos.

Por otro lado, Scanlan y Lewthwaite (1984) categorizaron las recompensas que recibían los jóvenes atletas durante su participación en actividades deportivas, en intrínsecas y extrínsecas, considerando dentro de las primeras, todo aquello que suponía experimentar una mejora personal, y, entendiendo por las segundas, las relacionadas con el agrandar a otros junto con algunos aspectos sociales.

Wankel y Kriesel (1985) investigaron acerca de qué era lo que los niños, con edades comprendidas entre siete y catorce años, le encontraban de divertido a participar en actividades físico. Tres categorías fueron identificadas: la primera de ellas, y de mayor relevancia, hacía referencia a aquellos factores que tenían un carácter intrínseco (lo que les atraía y divertía de dichas actividades era conseguir el logro personal, mejorar sus habilidades, la emoción que presentaban las mismas y, en general, aquellos factores que

estaban ligados a la actividad en sí misma). La segunda de las categorías, hacía referencia a los factores extrínsecos que de alguna manera podían proporcionar diversión (ganar partidos o premios y agradar a los padres y entrenadores), los cuáles fueron considerados los menos importantes. Y, por último, la categoría relacionada con los factores sociales (estar con los amigos o hacer nuevos amigos) que se situaba en un lugar intermedio dentro de la escala de valoración.

Los motivos que hemos mencionado no van a darse de forma independiente y única, sino que durante la ejecución de una actividad deportiva van a ser varios los motivos sobre los que se asienta la motivación de los niños, siendo la diversión y el placer los dos motivos más importantes en los menores (Bakker, Whiting y Van der Brug, 1990). De la misma forma, según clasificación de Gould y Petlichkoff (1988), los niños pueden abandonar el deporte por seis motivos fundamentales: el fracaso en el aprendizaje de nuevas destrezas, la falta de diversión, la falta de afiliación, la ausencia de entusiasmo y emociones, la ausencia de ejercicio y forma física y la falta de desafío competitivo/victoria.

Según Masachs, Puente y Blasco (1994), los motivos se mantienen o modifican a medida que se lleva un tiempo practicando el ejercicio, por lo que resultará interesante observar, cómo van evolucionando los intereses hacia la actividad deportiva a lo largo de las distintas edades, por su incuestionable influencia sobre el nivel de práctica deportiva en la edad adulta.

Consideramos importante mencionar la posibilidad de cometer el error de profesionalizar el deporte en los niños omitiendo el objetivo principal del deporte de iniciación: el desarrollo integral del sujeto. Autores como Gordillo (1992), recogen algunas de las aportaciones más interesantes trabajadas hasta ese momento, investigando los motivos de práctica de deporte de los menores e indicando que dichos motivos deben tenerse muy presentes a la hora de orientar su práctica físico deportiva.

Diferentes investigaciones también han estudiado el rol motivacional que desempeña la **salud** en relación con la participación de actividades físico-deportivas orientadas a la competición (Ashford y cols., 1993). El análisis de los componentes principales de las respuestas obtenidas de los 26 ítems de que constaba el cuestionario, reveló seis dimensiones motivacionales: la salud/condición física, la relajación, la competición y el logro, la intelectual, la social, y el estatus o posición social. Los resultados de estos estudios indican

que los motivos relacionados con la salud son considerados como uno de los factores más importantes.

En el estudio “*Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*”, de Mendoza, Sagraera y Batista (1994), se destacan los motivos más importantes de los sujetos para la práctica de actividades deportivas:

- Estar sanos (75%).
- Hacer nuevos amigos (65%).
- Estar en forma (59%).
- Divertirse (51%).
- Agradar a los padres (50%).

Profundizando en los motivos por los que se practica deporte, Casimiro Andujar (1999), destaca entre otros: la necesidad de sentirse competente en un determinado comportamiento, la necesidad de afiliación (amistades), la necesidad de moverse o jugar, la salud, etc. En una comparación entre atletas que realizaban actividad física con carácter competitivo y recreativo, en los primeros destaca el rendimiento y la competición como motivaciones más importantes. En los niños y adolescentes que practican con objetivos recreativos es mayor la motivación por el recreo, la forma física o la compañía que en los que practican con objetivos competitivos. Estos autores consideran que la motivación hacia el deporte es fundamentalmente intrínseca ya que se suele practicar sin indicios de gratificación externa unida a la conducta.

Castillo, Balaguer y Duda (2000), realizaron un estudio sobre las relaciones entre las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en jóvenes deportistas valencianos escolarizados. Utilizaron un total de 640 sujetos (232 chicas y 408 chicos), con edades comprendidas entre los 11 y 18 años como muestra representativa de los adolescentes escolarizados valencianos y completaron la versión castellana del TEOSQ y del HBSC. Los resultados de este estudio corroboraron los obtenidos en investigaciones anteriores. Dichas investigaciones señalan que los jóvenes practican deporte por motivos similares, ya sean deportes de tipo competitivo o de tipo recreacional. Destacando como los motivos más importantes los relacionados con la salud y los de afiliación. Entre los primeros se encuentra la mejora de la salud y estar en buena forma y entre los segundos divertirse, conocer gente y estar con los amigos. Los motivos de aprobación social y de demostración de la

propia capacidad, como ganar y ser una estrella deportiva, fueron considerados en menor proporción como importantes por los jóvenes deportistas.

Del mismo modo, García Ferrando (2001), realiza un estudio a partir de encuestas de cobertura nacional sobre *Los españoles y el deporte*, refleja los siguientes datos sobre motivos, por orden jerárquico, para la práctica de la actividad física:

- Hacer ejercicio.
- Diversión y pasar el tiempo.
- Gusto por hacer deporte.
- Encontrarse con amigos.
- Mantener la línea.
- Evasión.
- Gusto por la competición.
- Hacer carrera deportiva.

En cuanto a los motivos específicos para practicar deporte extraescolar de competición, Cantón y Garcés de los Fayos (2002) indican que existen cinco categorías de motivos por los que los sujetos practican actividad física o deporte. La primera categoría hace referencia a aquellas razones relacionadas con el placer, la diversión o el disfrute. La actividad física se puede realizar por el carácter placentero que proporciona en sí misma. De ello surge la necesidad de que la actividad esté convenientemente estructurada para que sea realmente satisfactoria para los practicantes. En el caso de los menores la práctica de actividad física como fuente de diversión es un objetivo prioritario.

Otro estudio realizado por Cecchini, Méndez y Muñiz (2003), que analizaba los motivos que impulsan la participación deportiva por escolares españoles en edades comprendidas entre los 8 y 18 años corroboró que uno de los motivos más importantes para practicar deporte era la salud entendida como interés por sentirse sano y en forma, así como la necesidad de compensación por las actividades laborales diarias y de estudio.

Torres Guerrero (2005), entiende *“que los adolescentes de segundo ciclo de ESO, pasan a una fase más positiva de equilibrio con su entorno, y sienten la necesidad de integrarse en la sociedad como ser adulto; es la fase idónea para favorecer la participación en actividades deportivas”*. El problema es que existen una gran cantidad de factores que determinan la aparición y duración de las fases, por lo que no se pueden dar edades concretas, sino que

hay que tener presente el principio de individualización (cada chico o chica es un mundo).

Los resultados sobre los estudios realizados que relacionan las orientaciones de meta y las razones por las que los jóvenes practican deporte mostraron que aquellos que poseen una alta orientación a la tarea perciben la diversión, los motivos sociales (ver amigos o hacer nuevos amigos), y la salud como muy importantes en la experiencia deportiva. En cambio, una orientación al ego se correspondió con motivos de competición y reconocimientos de status social, es decir aquellos deportistas con una alta orientación al ego participaban en el deporte con el objetivo de poder demostrar una capacidad superior y recibir reconocimiento social (Cecchini, 2006).

3.4.- Motivaciones de los adolescentes para la práctica de actividades físico-deportivas extraescolares orientadas a la recreación

La alternativa que se presenta al deporte competitivo es el deporte recreativo. Este enfoque deportivo atiende las necesidades de todos y es practicado por jóvenes y adultos por motivos de salud, apariencia física, diversión, relaciones sociales y desarrollo personal.

El placer intrínseco es, un motivo fundamental para participar en el deporte. El desarrollo lúdico de la actividad, es por sí mismo el objetivo y la recompensa, suscitando en el sujeto sentimientos de competencia y autorrealización. Fomentando por ello la motivación intrínseca en los niños y jóvenes que practican deporte, consiguiendo que su participación constituya una experiencia positiva, y se eviten el abandono y sus consecuencias.

El disfrute es un aspecto crítico de la experiencia deportiva infantil que puede conceptualizarse como la respuesta emocional positiva a la experiencia personal, que refleja sentimientos y percepciones de gusto y placer por la actividad. Según otros trabajos, los mejores predictores de la diversión son el estado emocional positivo tras la actividad, la calidad de juego y el desafío que éste implica (Torres Guerrero, 2005).

Los resultados de las investigaciones que han estudiado los motivos por los que la gente participa en deporte recreativo (Canadá Fitness Survey, 1983), han revelado que las razones principales por las que los jóvenes de entre 10-19 años participan son divertirse, sentirse mejor, controlar el peso y mejorar la

flexibilidad, mientras que las causas por las que los adultos deciden realizar actividades deportivas comprenden motivos como mostrar que se sienten mejor, la diversión, el control de peso, la flexibilidad y la reducción de estrés.

En este sentido, Gill, Gross y Huddleston (1983), indican que los principales motivos de práctica de deporte en los menores son: la mejora de las habilidades, pasarlo bien, aprender nuevos movimientos, el gusto por la competición y el estar bien físicamente.

Los principales alicientes para practicar deporte en el estudio de Ashford, Biddle y Goudas (1993), fueron los factores relacionados con pasarlo bien, la mejora de la salud, concretamente el deseo de mantenerse sano, encontrarse bien y perder peso. Además el análisis factorial realizado desveló un cúmulo de factores asociados al rendimiento (logro personal y dominio y rendimiento deportivo) y bienestar (bienestar socio-psicológico). La importancia que se le da a mantener un equilibrio físico y psicológico muestra la importancia que recibe la salud y la condición física. Se da por hecho que estas cualidades son buscadas por su propio fin más que como medio para lograr excelencia competitiva. No obstante, los autores también interpretaron que el factor logro personal acentúa la necesidad de participar por razones extrínsecas. Algunos individuos se interesan más por la consecución de un buen resultado que por el proceso del juego.

La orientación motivacional varía dependiendo del tipo de actividad que se practique (Frederick y Ryan, 1993). La práctica de ejercicio físico fue relacionada con una gran motivación relativa al cuerpo y, sin embargo, la práctica de deportes individuales fue asociada con un mayor grado de disfrute e interés y motivación de competencia. Los participantes en deportes individuales suelen resaltar, como razones de participación, los aspectos de la propia tarea, lo cual es una característica de la motivación intrínseca. Sin embargo, los participantes del grupo de condición física presentan una inclinación más instrumental con respecto al atractivo y la salud.

Algunas investigaciones que se han centrado sobre los motivos para realizar actividad física revelan que, aunque los motivos extrínsecos relacionados con el cuerpo (ponerse en forma o mejorar la apariencia), obtuvieron una elevada puntuación como razones para iniciar programas de actividad física, la adhesión a la actividad física está más relacionada con motivos intrínsecos como la diversión y la competencia (Frederick y Ryan, 1993).

Weimberg, Tenenbaum, McKenzie, Jackson, Anshel, Grove y Fogarty (2000), agruparon en su estudio las razones más importantes para realizar actividad física, en cuatro factores etiquetados como *“intrínseco”* (relativo a divertirse, el gusto por el reto y la mejora de las habilidades), *“extrínseco”* (obtener estatus, querer ser popular y el gusto por los premios), *“salud”* (estar en forma y físicamente sano) y, finalmente, *“liberar energía”* (liberar tensión mediante la realización de actividad física).

En un estudio realizado por Castillo, Balaguer y Duda (2000), en la comunidad Valenciana con una muestra de 1.203 sujetos de 11-18 años, representativos de la población de adolescentes de dicha comunidad, obtuvieron resultados que van en la línea de trabajos anteriores como los de Balaguer y Atienza (1994), y muestran que los motivos más importantes de los jóvenes para realizar actividades físicas son la mejora de la salud, divertirse, estar en buena forma y hacer nuevos amigos. Estos motivos se estructuran en tres dimensiones: de *“aprobación social y de demostración”*, de *“salud”* y de *“afiliación”*.

Otro estudio realizado en Guipúzcoa con sujetos de más de 15 años de edad (Arribas y Arruza, 2002), aparecieron, por orden de importancia como motivos para la práctica de la actividad física y el deporte los siguientes: mantener la salud, la diversión, competir, relacionarse con los amigos, ser deportista profesional, estar en forma, obligación de los estudios, mantenerse en línea y recomendación médica, datos que corroboran la tendencia marcada en muchas de las investigaciones realizadas en distintos países.

La investigación de Cecchini, Méndez y Muñiz (2003), sobre los motivos de la práctica físico deportiva, mostró que los niños y jóvenes entre los 8 y 18 años, alegan tanto factores intrínsecos como extrínsecos que, por orden de importancia, se concretaron en los siguientes: habilidad, salud, condición física/estética, diversión/amistad, equipo, relajación, aprobación social, vencer y heterosexualidad (deseo de ser atractivo al otro sexo).

Los sujetos pueden practicar actividad física buscando las relaciones sociales, encontrando un entorno social agradable y otros sujetos con quien pasar el tiempo libre. Por otro lado se plantean los motivos relacionados con la búsqueda de superación y el logro. Conseguir metas y superarse a sí mismo estarían a la base de la práctica de actividades físico-deportivas. En el último grupo de motivos encontraríamos aquellos relacionados con la salud. Los

sujetos realizan deporte o actividad física por los beneficios saludables que encuentran en ella (León, 2008).

A partir de la Teoría de la Autodeterminación, Muyor, Águila, Sicilia y Orta (2009), realizaron un estudio con el objetivo de identificar los niveles de motivación hacia el ejercicio físico de los usuarios de dos centros deportivos municipales de Almería. Los resultados revelaron que la regulación identificada, que adquirió el máximo valor entre los usuarios encuestados, indica que los usuarios realizan actividad física porque reconocen la importancia y el beneficio saludable que tiene para ellos. Teniendo en cuenta el carácter voluntario de la práctica física en centros deportivos no es de extrañar el alto nivel de motivación autodeterminada.

3.5.- La investigación sobre Motivaciones hacia la práctica físico-deportiva en función de la edad y el género

3.5.1.- La investigación sobre Motivaciones hacia la práctica de actividades físico-deportivas en función de la edad

Muchos de los estudios realizados han relacionado los motivos de práctica con la edad. En esta línea, Harter (1981) y Nicholls (1989), señalan en su estudio que los sujetos en su primera etapa de vida (infancia) se encuentran orientados a la tarea, modificando progresivamente conforme avanzan en edad su orientación hacia el ego. De forma similar ocurre con la percepción del clima motivacional, donde los individuos cambian la percepción de un clima de maestría a uno de rendimiento a lo largo de su vida (Chaumeton y Duda, 1988).

Brodkin y Weiss (1990), indicaron en su estudio que la participación de los deportistas jóvenes se relacionaba con aspectos de reconocimiento social a diferencia de los motivos de los deportistas de mediana y avanzada edad. De forma similar, Duda y Tappe (1989), encontraron menos objetivos competitivos en los deportistas adultos que en los adolescentes.

Según Kelder y cols. (1994), los hábitos de vida quedan consolidados con bastante firmeza antes de los once años. Sin embargo, según Seefeldt y cols. (1993), entre los 13 y los 18 años cobra una gran fuerza el proceso de abandono de la práctica deportiva, de forma que sobre los 17 años de edad el 80% de los niños ha abandonado el deporte. Sallis y cols. (2000) coincide con estos autores en la edad en que se produce una disminución en la práctica de actividad. En cuanto a la etapa universitaria, Mathes y Battista (1985) señalan

que los motivos de práctica en universitarios se centran en la mejora de la salud, experiencias socio-afectivas y disfrute de la competición. El trabajo de Gutiérrez y González (1995), apunta de igual forma hacia esta línea. García Ferrando (1996), y Llopis y Llopis (1999) destacan que los motivos de preferencia para la práctica se centran en la diversión y el entretenimiento. Estos estudios son fundamentales, ya que ayudarán a orientar la oferta de actividades según las motivaciones esgrimidas en cada franja de edad.

En España, los más jóvenes y aquellos con niveles culturales más altos son los que realizan más actividad física (Sánchez-Barrera y cols., 1995); observaron que la cantidad de practicantes es involutiva respecto a la edad, hasta llegar a un momento en el que el salto es importante por dos motivos: porque la disminución de practicantes es elevada y porque se produce al inicio de la franja de edad entre 18 y 25 años (Bellmunt y cols., 1994).

Por otro lado, Durán (1995) en su análisis sobre la evolución de los hábitos deportivos en España entre 1975 y 1995, recogió diversas encuestas realizadas por García Ferrando, el Instituto Nacional de Estadística y el Consejo Superior de Deportes. Este autor establece una diferenciación por edades en cuanto a los motivos esenciales de práctica, destacando las siguientes conclusiones:

- De 8 a 11 años: deseo de mejora de habilidades y reconocimiento social, sobre todo de los padres y entrenadores.
- De 11 a 13 años: se intensifican las motivaciones de competencia y comparación social.
- De 13 a 17 años: motivaciones de competencia y aumento de los aprendizajes.

Los resultados obtenidos, en las investigaciones realizadas durante la adolescencia, confirman estas tendencias. Cale (1996); Ferron y cols. (1999); Pastor y cols. (1999); López y González (2001); y Chung y Phillips (2002), muestran que, tanto los chicos como las chicas, disminuyen la práctica deportiva a medida que aumenta la edad, observándose una mayor reducción de la práctica en el caso de las chicas (Cockburn, 2000). Concretamente, según los datos del Progres-joven (1999), los varones adolescentes realizan más actividad física que las mujeres, sobre todo en las frecuencias altas de práctica. Para Sánchez-Barrera y cols. (1995), los hombres en general, puntúan en edades tempranas más alto que las mujeres y, a medida que la edad va en aumento, las diferencias van desapareciendo, confirmando los

datos obtenidos por Abadía (1995) y Añó (1995) al afirmar que el nivel de practicantes femeninos aumenta sucesivamente, mientras que el de los hombres se incrementa en menor medida.

Gill, Dowd, Beaudoin y Martin (1996), estudiaron la orientación competitiva y los motivos de práctica en adultos participantes en programas de ejercicio físico. Los resultados mostraron que, aquellos que participaban en actividades de carrera, tenían una orientación hacia la victoria mayor que los que participaban en otro tipo de programas de ejercicio. Olmand, Daley y Richard (2004), en un estudio realizado con corredores de maratón, determinaron que aquellos corredores de mayor edad presentaban motivos basados en la culpa y la ansiedad, interpretando éstos como resultado de la presión para mantenerse bien por razones estéticas o porque se avergüenzan de no mantener una buena condición física.

En el estudio de Rodríguez (1998) sobre 88 jóvenes de 14, 15 y 16 años, aparecen los siguientes motivos para la práctica deportiva extraescolar, por este orden: mantenerse en forma, estar físicamente bien, sentirse a gusto, mejorar su nivel, mejorar sus habilidades, poder competir, entretenerse, gusto por ganar y medir sus posibilidades con los demás.

Las primeras etapas de la formación deportiva también han sido objeto de estudio. Concretamente, en el ámbito de la iniciación deportiva en el tenis, los motivos más importantes son el estar físicamente bien, mejorar su nivel, mejorar sus habilidades, divertirse, hacer ejercicio y mantenerse en forma (Tabernero, 1998).

Según Diginelis y Papaioannou (1999), utilizando escalas que evaluaban la motivación intrínseca aplicadas a 674 alumnos de entre 10 y 17 años, obtuvieron como resultados que los adolescentes de 15-17 años tenían puntuaciones más bajas en la escala de apariencia física percibida y puntuaciones más altas en la medida que evalúa las percepciones de las preocupaciones de los alumnos sobre los errores. Estos resultados nos indican que la orientación hacia el aprendizaje debería ser fortalecida en este caso en la educación física griega, pero quizás, si esta investigación la extrapolamos a España, sucedería lo mismo.

En este sentido, Piéron y cols. (1999) y Gutiérrez (2000), confirman que cualquier estrategia encaminada a promocionar una vida saludable en los

adultos, a través de la actividad física, no logrará ni siquiera un modesto éxito si no se afronta de lleno lo que ocurre con los niños y adolescentes.

Por su parte, Xu y Biddle (2000), buscaron diferencias en la edad en relación con la adherencia al ejercicio, en una muestra de 260 adultos chinos. Los resultados mostraron que no todos los motivos intervenían en la adhesión a la actividad. Esto implica que habría otros factores a considerar en países en vías de desarrollo. El motivo de aptitud resultó más importante para los sujetos de mayor edad que para aquellos más jóvenes. También otros estudios se han centrado en los motivos de práctica de las personas con mayor edad. Así, Hirvensalo, Lampinen y Rantanen (1998), encontraron en sujetos finlandeses de 65-84 años que los principales motivos para participar en programas dirigidos de actividad física eran la promoción de la salud y las razones sociales.

El ámbito universitario también ha servido de marco a distintos estudios sobre los motivos de práctica de los jóvenes. Así, Pavón, Moreno, Gutiérrez, y Sicilia (2001), relacionaron los intereses y motivaciones de alumnos universitarios en función del nivel de práctica. Los resultados mostraron que los alumnos expertos centraban su interés en la competición, la capacidad personal y la búsqueda del hedonismo y las relaciones sociales. La aventura pasaba a ser el motivo principal para los alumnos de nivel avanzado, mientras para los principiantes eran más importantes todos aquellos motivos vinculados a la forma física e imagen personal, como perder peso, compensar la inactividad de la vida diaria, o el simple placer de ejercitarse.

Por su parte, Steinberg, Grieve, y Glass (2002), estudiaron las metas de logro de los deportistas atendiendo a tres grupos de edad (18-30 años, 31-50 años y más de 50 años). Los datos obtenidos mostraron diferencias significativas en la meta disposicional orientada al ego, de tal manera que, los deportistas masculinos con edades superiores a los 50 años mostraron índices inferiores de esta meta en comparación con los sujetos pertenecientes a los otros dos grupos (18-30 años y 31-50 años). Por el contrario, no obtuvieron diferencias significativas entre la meta orientada a la tarea y la edad de los deportistas. Por ello, los autores sugirieron que la preparación de los deportistas debería ser diferente atendiendo a la edad de los sujetos, por lo que el entrenador deberá potenciar más la implicación a una meta u otra en función de la edad de sus deportistas.

Por otro lado, el estudio realizado por Hellín, Moreno y Rodríguez (2004), con sujetos de entre 15 y 64 años, determina que los jóvenes tienen una mayor inclinación hacia motivaciones determinadas por los aspectos relacionados con la competición, mientras que los sujetos de edades más avanzadas se decantaban con aspectos motivacionales relacionados con aspectos lúdicos, relajantes y de relación. Del mismo modo, los aspectos motivacionales relacionados con la imagen corporal y la estética son mayores entre los sujetos jóvenes y de mediana edad, y disminuye de forma clara en los sujetos de edad más avanzada.

Yan y McCullagh (2004), analizaron las diferencias culturales en los motivos de participación en actividades físicas en adolescentes entre 12 y 16 años, divididos en tres grupos: adolescentes chinos, adolescentes chinos nacidos en USA, y adolescentes norteamericanos. Los norteamericanos tomaban parte en actividades físicas encaminadas a la competición y a la mejora de las habilidades. Para los adolescentes chinos, tanto chicos como chicas, los principales motivos de participación eran la afiliación y el bienestar, mientras que para los adolescentes chinos nacidos en USA, los principales motivos estaban relacionados con los viajes con los equipos y la diversión. En un estudio comparativo con jóvenes de 9 países europeos, realizado por Piéron, Telama, Almond, y Carreiro da Costa en 1999, aparecen tres motivos de participación comunes en casi todos los países, que ordenados en importancia corresponden a la salud, la diversión y las relaciones sociales.

También en relación con la edad Netz y Raviv (2004), en un estudio realizado con 2298 sujetos entre 18 y 78 años, relacionaron estas variables, además de con el nivel de actividad física, con la motivación hacia la práctica de actividad física. Los sujetos de mayor edad se mostraban más autoeficaces respecto a los que realizaban menos actividad física y esperaban menos beneficios de la participación en la actividad. Sin embargo, los individuos más viejos que se comprometieron en la actividad física eran más activos y presentaban un mejor estado de salud que aquellos de la misma edad que no se ejercitaban.

Kilpatrick, Hebert, y Bartholomew (2005), estudiaron en universitarios las diferencias entre los motivos de práctica en el deporte y el ejercicio. Los resultados indicaron que existía mayor motivación hacia el ejercicio que hacia la práctica del deporte para aspectos como la fuerza, la resistencia, la apariencia, el control del stress y el control del peso. Como contraste, los sujetos señalaban la afiliación, el desafío, el goce, la competición y el

reconocimiento social superior como principales motivos para participar en el deporte.

3.5.2.- La investigación sobre las Motivaciones hacia la práctica de actividades físico-deportivas en función del género

En las primeras investigaciones sobre la orientación disposicional ya se observó que las mujeres le daban más importancia que los hombres a conceptos como la amistad “*estar con los amigos*” y “*hacer nuevos amigos*” y la diversión para su participación en el deporte (Snapp y Haubenstricker, 1978; Gould y Horn, 1984; Gould, Feltz y Weiss, 1985). Posteriormente se realizaron investigaciones, en ámbitos deportivos, que sostienen que mediante el proceso de socialización es posible influir sobre el rol de género en el sentido del desarrollo de un tipo determinado de orientación disposicional (Duda, 1988; Duda, Olson y Templin, 1991; Cervelló, 1996; Boixadós, Valiente, Mimbbrero, Torregrosa y Cruz, 1998). Del mismo modo, esta relación entre la orientación de meta disposicional a la tarea y el género femenino, así como entre la orientación de meta disposicional al ego y el género masculino ha sido corroborada por Duda (1988), y Duda y cols. (1991).

Mientras las mujeres suelen estar más orientadas a la tarea y presentan un nivel muy inferior en los motivos relacionados con el logro/estatus, la búsqueda de la victoria en la competición, superar a los demás, etc., los varones suelen estar más orientados al ego. Con lo que, de acuerdo a la teoría de meta de Nicholls (1984), es más probable que las personas con una orientación alta hacia el ego (chicos) concedan mayor valor a los premios externos que aquellas personas que estén menos orientadas a la tarea (mujeres), (Cecchini, Méndez y Muñoz, 2003). Por lo que según Gould, Feltz y Weiss (1985), los entrenadores deberían asegurarse, a la hora de diseñar las clases, de incluir actividades divertidas y sociales cuando entrenen a mujeres.

Asimismo, y frente a los datos aportados en estudios anteriores respecto a la relación existente entre orientaciones de meta y grado de compromiso físico-motor en clases de educación física (Goudas y cols., 1994; Vlachopoulos y Biddle, 1996), los investigadores resaltaron el hecho de que, en la práctica totalidad de las variables cinemáticas y fisiológicas que consideraron, el grupo de sujetos que presentó las puntuaciones más baja en las subescalas “ego” y “tarea” alcanzaron los mejores desempeños, cuestionando este hecho la idea de que el grado de esfuerzo y compromiso esté mediado por el tipo de orientación de meta que presentan los alumnos en clase de Educación Física.

Tal y como indican Granda, Barbero y Montilla (2008), lo que cuestionó este hallazgo no fue tanto el propio valor mediacional de las orientaciones de meta como mediadoras del comportamiento, sino que puso en cuestión la validez predictiva del cuestionario de orientaciones de metas ya que no se observaron correlaciones entre los valores obtenidos en éste y el nivel de desempeño de los participantes en tareas reales del ámbito de la Educación Física.

En este sentido Williams y Gill (1995), ya habían observado que el grado de esfuerzo y compromiso durante las clases de educación física está mediado por los niveles de competencia percibida que poseen los alumnos. Si este nivel es alto, su nivel de esfuerzo también lo será. Con lo que debería de abordarse, en estudios posteriores, la relación existente entre nivel de competencia percibida, orientación de meta y grado de esfuerzo/compromiso mostrado en las clases de educación física.

En cuanto a las metas de logro y el género del alumno, los estudios de Balaguer y cols. 1996; Carr y Weigand, 2001; Jiménez, 2004, entre otros, nos indican que los chicos tienden a estar más orientados al ego que las chicas, mientras que éstas suelen mostrar una mayor tendencia a la orientación a la tarea que los chicos. No obstante, Duda y Horn (1993); Petherich y Weigand (2002) y White y Zellner (1996), no han mostrado estas diferencias en sus resultados. Del mismo modo, los datos revelaron mayores asociaciones entre el género femenino y la creencia de que el éxito se debe al trabajo duro, y entre el género masculino y la creencia de que el éxito se debe a la capacidad y a factores externos (Newton y Duda, 1993b; White y Duda, 1994).

La competición fue considerada como un rasgo masculino, en estudios llevados a cabo por Gill, Dowd, Beaudoin y Martín (1996), en el que la motivación hacia la victoria es mayor en los varones, mientras que las féminas consideran como motivos más importantes la salud, la flexibilidad, la afiliación y la apariencia. En otro estudio (Torre, 1998), en la iniciación deportiva, se encontró que las principales motivaciones para el sexo masculino eran la autoestima y el afán competitivo, mientras que para la mujer, eran el afán de aventura, el deseo de sobresalir y la preocupación por la salud física.

La intervención en la práctica deportiva varía en los hombres y mujeres dependiendo de factores como el tipo de deporte, las motivaciones de práctica, la facilidad o dificultad de acceso, la disposición y distribución del tiempo libre, etc. (Soto y cols. 1998; Vázquez, 2001; Sicilia, 2002). De la misma manera, tal y como indican Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia (2004), dependiendo del

género la persona presentará unas características u otras. Así, los rasgos atribuidos para el género masculino giran en torno a las características de liderazgo, autonomía, toma de decisiones, capacidad de análisis, fuerza, agresividad, espíritu competitivo, energía, consecución del triunfo, etc.; mientras que las atribuciones femeninas se caracterizan por rasgos de pasividad, dependencia, adaptación, ternura, modestia, cooperación, rechazo de riesgos, orden, espera en las prácticas físicas, etc. Por lo general, estas características se corresponden con el tipo de percepción que muestran los jóvenes a la hora de interpretar las causas de su fracaso escolar, mientras las mujeres atribuyen el fracaso a la falta de capacidad, los hombres tienden, con mayor frecuencia, a atribuirlo a la falta de esfuerzo.

Por otra parte, según Savage (1998), los universitarios son conscientes de las contribuciones positivas que la participación en actividades físicas de forma regular tiene sobre un estilo de vida saludable y activo. Señalando el ejercicio regular, mantenerse en forma, aprender nuevas destrezas y divertirse, como las razones más importantes para apuntarse a un programa básico de formación deportiva. Por género, menciona que para las chicas, las razones imperantes son el mantenimiento del peso corporal, divertirse y establecer relaciones interpersonales, mientras que para los chicos, la práctica de ejercicio regular, el aprendizaje de deportes y actividades de tiempo libre y lograr el éxito en la competición son los objetivos fundamentales.

Koivula (1999), determina que los hombres indican que la competición es una de las motivaciones más importantes para la participación en actividades físico-deportivas, mientras que las mujeres señalan la apariencia física como su mayor motivación. Xu y Biddle (2000), indican que las mujeres realizan ejercicio por motivos de apariencia, mientras que los hombres lo realizan por disfrute, por competir y por mantener relaciones sociales.

Castillo, Balaguer y Duda (2000) y Duda y Whitehead (1998), incluyeron en sus investigaciones la variable género y observaron que los chicos tienden a estar más preocupados por ganar y demostrar su capacidad en los contextos de logro que las chicas, por lo que, según estos autores, el género masculino se encuentra más orientado al ego que el género femenino. Del mismo modo, Hellín, Moreno y Rodríguez (2004), determinan que en la mujer predominan las motivaciones relacionadas con la estética corporal, mientras que en los hombres predominan las motivaciones determinadas por las relaciones sociales.

Estos resultados fueron corroborados por otros dos estudios (Castillo, Balaguer y Duda, 2002; 2003) en los que se realizaron análisis diferenciales por género que revelaron que los chicos están más orientados al ego que las chicas. Considerando tanto a las chicas como a los chicos que el esfuerzo es lo que conduce al éxito en el deporte. Sin embargo, los chicos consideraron en mayor medida que las chicas que mediante la capacidad o el uso de técnicas de engaño se consigue el éxito deportivo. Al analizar la satisfacción intrínseca, Castillo y cols. (2003) observaron que los chicos consideran, en mayor medida que las chicas, que la práctica de deporte es divertida.

Boyd, Weinmann, y Yin (2002), relacionaron en chicas la autopercepción física, la orientación de metas y la motivación intrínseca, encontrando que existía una alta carga positiva de la condición física sobre la auto-percepción, así como una carga moderada sobre las percepciones de competencia, fuerza y orientación a la tarea en el ejercicio. El interés, el esfuerzo, la diversión y la competencia percibida aparecían como variables de la motivación intrínseca.

En este sentido, Wilson y Rodgers (2002), relacionaron los motivos de práctica con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y con la autoestima física en mujeres, apareciendo relaciones positivas entre los motivos de salud, la autoestima y la regulación identificada. De forma similar, Wyatt, Warren, Mc Cullough, Brindell, Sidman, y Johnson (1996), estudiaron en chicas adolescentes, atletas y no atletas, la relación entre composición corporal, imagen corporal y motivación intrínseca, concluyendo que no existían diferencias significativas entre la imagen corporal, la competencia percibida y la composición corporal entre las atletas.

Pavón, Moreno, Gutiérrez, y Sicilia (2003) reflejaron las diferencias motivacionales existentes entre los universitarios de Murcia, Valencia y Almería. Así, para los practicantes las motivaciones se centraban en la competición, la capacidad personal y la aventura, siendo los no practicantes los más interesados por la salud. Por género, encontramos que mientras los varones valoraban más los aspectos vinculados a la competición, el hedonismo y las relaciones sociales, la capacidad personal y la aventura, las mujeres practicaban por motivos relacionados con la forma física, la imagen personal y la salud. Estos resultados coinciden con los encontrados en numerosas investigaciones, en las que se identificaron a los hombres con motivos competitivos, de rendimiento y diversión, y a las mujeres con los aspectos saludables del ejercicio, los fines terapéuticos y la estética corporal (DeMarco y Sydney, 1989; Cañellas y Rovira, 1995; Gutiérrez, 1995; Moreno y Gutiérrez,

1998; Castillo y Balaguer, 2001; Sicilia, 2002;). El estudio de Hellín y cols. (2004), también señala que la preocupación por la imagen corporal y la estética era mayor entre las mujeres.

Otro de los estudios centrados en estudiar las diferencias respecto al género en la adopción de las metas disposicionales, ha sido realizado por Jiménez (2004) con una muestra compuesta por 500 alumnos de educación física. Los resultados del estudio mostraron que los adolescentes se encontraban más orientados a la tarea que al ego. En cuanto a las diferencias por género, la hipótesis planteada fue corroborada parcialmente, ya que encontró relaciones más altas entre el sexo masculino y la orientación al ego que entre el femenino y la orientación a la tarea, que a su vez, obtuvo puntuaciones altas en los dos géneros.

Asimismo, Kilpatrick, Hebert y Bartholomew (2005), indican que los hombres presentan una mayor motivación hacia el desafío, la competición, la fuerza, la resistencia y el reconocimiento social que las mujeres. Mientras que las mujeres tienen una mayor motivación en las variables del control del peso. Aunque ambos sexos reconocen la importancia del ejercicio físico en relación con la conservación de un estado de salud positiva.

Con el objetivo de determinar la existencia de relaciones entre la variable sociocognitiva "*orientación de meta*" y niveles de compromiso físico-motor medidos en términos de parámetros cinemáticos (distancia recorrida, velocidad) y fisiológicos (frecuencia cardiaca durante la clase), así como la posible existencia de diferencias en las puntuaciones en función de la variable género, Granda, Barbero y Montilla (2008), realizaron un estudio contando con la participación de 109 alumnos de 4º de primaria (9-10 años) de un colegio de la ciudad de Melilla. Se observó la ausencia de diferencias entre las puntuaciones de varones y mujeres en la variable sociocognitiva, siendo este dato opuesto al encontrado por Balaguer y cols. (1996), que hallaron diferencias significativas en el factor ego, presentando los varones puntuaciones más altas que las mujeres. Asimismo, los valores encontrados indicaron que no hay ninguna relación entre los dos tipos de orientaciones de meta (orientación al ego y a la tarea), ni al considerar al grupo globalmente ni por subgrupos en función del género. Al realizar un análisis en función del género encontraron relaciones significativas en el subgrupo "mujeres" entre la puntuación alcanzada en el factor "orientación a la tarea" y algunos parámetros cinemáticos y fisiológicos. Los resultados muestran que las alumnas que presentan una mayor disposición motivacional hacia el aprendizaje (tarea)

presentan los valores más bajos en su desempeño físico en la prueba Shuttle-Run de 20, en su nivel de desempeño durante la clase, así como en su nivel de compromiso y esfuerzo durante la misma. Éste es un hecho de gran relevancia, puesto que contradice lo señalado y esperado en la conceptualización de una alta orientación a la tarea.

4.- LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOTIVOS DE ABANDONO DE LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

“El fenómeno del abandono deportivo es un proceso continuo que abarca desde aquel grupo de individuos que se retiran de un deporte particular pero pasan a practicar otro deporte o el mismo a diferente nivel de intensidad, hasta aquel grupo de sujetos que se retiran definitivamente del deporte”.
M. R. WEISS y N. CHAUMENTON (1992).

Numerosos investigadores han analizado los motivos que han llevado a los niños y adolescentes a no participar o a abandonar la práctica de actividades físico. En este apartado vamos a analizar algunas investigaciones relevantes para nuestro objeto de estudio.

Los elevados niveles de abandono deportivo que se producen en la población son considerados por distintos autores como un proceso normal de ensayo-error en la elección del deporte a practicar por cada niño. Los motivos de abandono, al igual que los de práctica, pueden ser muchos y muy variados, señalándose como principales razones para el primero el carácter altamente competitivo de las pruebas escolares y federadas de categorías inferiores (Orlick y Botterill, 1975), con el consiguiente énfasis en la *"victoria a cualquier precio"*, la deficiente estructura administrativa y de recursos disponibles, las mesetas en el rendimiento y/o en el aprendizaje y el conflicto de intereses, éste último como el más frecuente (Cantón y cols., 1995; Durand, 1988; Rodríguez, 2000).

Para Fox y Biddle (1988), los jóvenes abandonan la actividad física porque encuentran otros pasatiempos más divertidos, o porque sus expectativas, tanto dentro como fuera del contexto educativo, se han visto frustradas.

Otros autores como Ogilvie y Howe (1991), señalan que el cese o retirada de una actividad deportiva puede deberse a múltiples razones, pero que generalmente viene dada por uno de estos tres factores: el proceso de selección, el cual se da a todos los niveles de competición, la edad cronológica y la lesión deportiva. En otras ocasiones se han determinado como principales motivos para el cese de la actividad deportiva la excesiva presión de la competición y el rendimiento (el deporte de competición es considerado como uno de los contextos más idóneos para el logro), la falta de interés y

consideración que el deporte no era divertido, otras aficiones no deportivas y los problemas con el entrenador/a (Brown, 1985; Klint y Weiss, 1986; Gould, 1987; Völp y Keil, 1987; Burton, 1989; Linder y cols., 1991).

A finales de los 70, en Estados Unidos participaban en programas deportivos entre 16 y 20 millones de jóvenes de 6 a 16 años (Cei, 1996). En 1978, estudios realizados por Seefeldt y cols., recogidos por Weinberg y Gould (1996), manifiestan que entre los 13 y 18 años de edad el 80% de los jóvenes han abandonado la práctica deportiva, con lo que se puede extraer que si bien es cierto que la participación en los programas deportivos aumenta, también el número de abandonos es numeroso (Cruz, 1987), presentándose ésta última como una de las áreas de estudio de naturaleza psicológica de mayor importancia en el deporte infantil y juvenil (Gould y cols., 1982). Estudios más recientes tasan el abandono alrededor del 35% en la edad juvenil, es decir, de cada 10 niños implicados 3-4 abandonan al llegar a los 14-15 años (Weinberg y Gould, 1996). Otros trabajos como los llevados a cabo por Stratton (1999) y por Medbery y Gould (1998), arrojan unos resultados un poco más optimistas y reducen este porcentaje hasta el 25% a nivel de práctica deportiva y al 30% en el caso concreto de la natación respectivamente.

Estos elevados abandonos deportivos son considerados por distintos autores (Gould y cols., 1982; Robinson y Carron, 1982) como un proceso normal de ensayo-error en la elección del deporte a practicar por cada niño. Esta inconsistencia que parece un tanteo activo, también responde a la naturaleza de la curiosidad de los niños capaces de apasionarse intensamente por una actividad durante un lapso muy breve de tiempo y a continuación olvidarla bruscamente.

La experiencia y la observación, como muy bien dicen Durand (1988), Puig (1996) y Knop y cols. (1998), nos ponen de manifiesto que el abandono deportivo entre los jóvenes, sea del tipo que sea, es un grave problema. En valores absolutos, un 66% de los jóvenes entre 15 y 19 años practican deporte, cifra que se reduce al 33.5% entre los que tienen 24 y 29 años (García Ferrando, 1993). Según el mismo autor, una proporción importante de los jóvenes, aunque estén interesados en la práctica deportiva la abandonan (28%), siendo superior el número de mujeres con respecto al de hombres.

Siguiendo a Cervelló (1996), podemos decir que un indicador muy importante de la motivación en el deporte, es el abandono deportivo, entendido como la falta de motivación, de modo que un niño que cese la práctica

deportiva, se deberá a una falta de motivación (siempre que no se haya debido a alguna lesión).

Esta tendencia al abandono llega a producirse, según Cruz (1989) citado por Puig (1996), incluso antes de abandonar la escuela. Weiss y Chaumont (1992), consideran este fenómeno como un proceso continuo que abarca desde aquel grupo de individuos que se retira de un deporte particular pero pasan a practicar otro deporte o el mismo a diferente nivel de intensidad, hasta aquel grupo de sujetos que se retiran definitivamente del deporte. El abandono deportivo, según Trepode (2001), debe ser visto como un proceso que cambia gradualmente, que va de un deporte específico a un abandono general.

Por otro lado, Cantón, Mayor y Pallarés (1995), entienden, que los jóvenes participantes en el deporte se diferencian de los no participantes y de los que abandonan, en su nivel de percepción de la competencia. Partiendo de esta información, podemos inferir que una tarea importante de los educadores deportivos y entrenadores juveniles consiste en descubrir formas de aumentar la autopercepción de capacidad de los niños. Si comprendemos las razones por las que los niños participan en el deporte, podemos potenciar su motivación mediante la organización de los entornos que mejor satisfagan sus necesidades.

Para Puig (1996) el abandono de la actividad física y deportiva entre los jóvenes es un acontecimiento complejo, en el que puede darse la circunstancia que un niño deje de practicar temporalmente o cambie de actividad física a practicar, lo cual no puede ser considerado como abandono global. Puede ocurrir que los jóvenes tengan diversas opciones de ocupar su tiempo libre, por lo que dejar el deporte no es necesariamente el resultado de una falta de motivación hacia el deporte, sino el interés, también probablemente transitorio, por otra actividad, sin que la relación con el mundo del deporte haya sido conflictiva.

Ruiz Juan (2001), afirma que el abandono entre los jóvenes almerienses de Enseñanza Secundaria Post-obligatoria es del 21,2%, porcentaje que disminuye a un 14%, si sólo se contempla la población con edades comprendidas entre los 16 y 17 años. Así entre los jóvenes almerienses que cursan la Enseñanza Secundaria Post Obligatoria, lo hizo un 4,8% antes de haber finalizado la Educación Primaria y el 47,8% en la Educación Secundaria Obligatoria. Fuera de nuestras fronteras, Bodson (1997) en un estudio

realizado en la comunidad de habla francesa de Bélgica concluyó que el 24% de los jóvenes de 16 a 18 años abandonaban la práctica deportiva.

Autores como Casimiro Andújar (1999), Tercedor y Delgado (2000), Pérez Turpin y Suárez Llorca (2004), destacan que las experiencias negativas en las clases de Educación Física, expresadas en términos de aburrimiento, falta de elección, sentimiento de incompetencia y rechazo por parte de los compañeros, influyen a la hora de tomar una decisión en relación con la práctica deportiva extraescolar. Por otra parte, también señalan que las malas experiencias que argumentaban las chicas, están más asociadas a los aspectos de interrelación social que se producen en las clases de Educación Física, que a la actividad en sí misma.

Romero Cantalejo (2003), considera que *“son los mismos jóvenes los que están desmotivados en general, pero no sólo por cualquier práctica deportiva, sino por cualquier práctica en general, que les suponga un mínimo esfuerzo o compromiso. El abandono deportivo, fenómeno que preocupa sobre todo por sus posibles consecuencias para la salud psicológica de los jóvenes deportistas, puede conceptualizarse como el cese de la motivación para la participación deportiva en situaciones de logro”*.

En el estudio realizado por Nuviala (2004), se relacionó el modelo deportivo escolar y el abandono. Si el modelo organizativo se orienta únicamente hacia la competición y hacia una sola modalidad deportiva, donde el fin principal es la victoria, hecho que exige a los participantes un elevado coste físico y psicológico, esto derivará en una situación de frustración para un gran número de los que comienzan, produciendo un abandono prematuro de la actividad físico-deportiva. Por el contrario, una mayor satisfacción del alumnado con su práctica, relacionada con la complacencia personal en diversos ámbitos que se da en el modelo formativo, conlleva un menor porcentaje de abandono.

4.1.- La Investigación sobre los Motivos de abandono de la práctica físico-deportiva en población adolescente

Para Sapp y Haubenstricker (1978); McPherson y cols. (1980); Fry y cols. (1981); Gould y cols. (1983); citados por Durand (1988), el más importante de los motivos del abandono consiste en *“el conflicto de intereses”*, coincidiendo con Cervelló (1996), y estimando que al menos en el 50 por ciento de los casos, los niños y adolescentes dejan la actividad físico-deportiva que practican para orientarse, o bien hacia otras disciplinas deportivas, o bien hacia

pasatiempos no deportivos. Cuanto más jóvenes son los niños, más atraídos se sienten por otras fuentes de interés y más deploran el carácter serio de la práctica, la insuficiencia de las relaciones amistosas y la falta de trabajo. Así, en los más jóvenes (menos de 10 años y hasta los 11-12), lo que se busca es el placer del juego, el entretenimiento, aunque también el progreso en el dominio de las habilidades deportivas.

Steiner (1982) citado por Hahn (1988), afirma que las razones internas del abandono en el deporte son:

- El comportamiento pasivo, adaptado y subordinado del niño.
- La obligatoriedad del esfuerzo.
- La perspectiva de fines a largo plazo, que evita refuerzos positivos inmediatos.
- La monotonía del entrenamiento.
- El entrenamiento y la competición enfocados hacia una selección.

Gould (1984), plantea algunas de las razones o causas del abandono deportivo que hallaron entre los jóvenes deportistas, listadas por orden de importancia:

- Por tener otras cosas que hacer.
- Por no ser tan buenos como pensaban.
- Por no divertirse suficientemente.
- Por querer hacer otro deporte.
- Porque no soportaban la presión.
- Por aburrimiento.
- Porque no les gustaba el entrenador.

Por otra parte, White y Coakley (1986), en un estudio sobre los factores que determinaban participar o no en actividades físico-deportivas, durante el tiempo libre, encontró que los más importantes fueron:

- Posibilidad de demostrar la propia competencia motriz.
- El grado de apoyo y ánimo proveniente de familiares y amigos.
- Experiencias pasadas relacionadas sobre todo con la educación física practicada en el colegio.

Siendo este último factor, basado en experiencias negativas durante las clases de Educación Física (aburrimiento, rechazo por los compañeros, falta de

competencia, etc.) un elemento decisivo a la hora de la realización de actividades deportivas en el horario extraescolar.

Con respecto la falta de tiempo como motivo que condiciona la no participación en actividades físico, un estudio realizado por Izquierdo, Del Río, y Rodríguez (1988), en la Comunidad Autónoma de Barcelona, a través de una Encuesta Metropolitana, pone de manifiesto que dicho motivo es alegado como el principal, por una cuarta parte de la población que no practica deporte, siendo más frecuente entre las mujeres que entre los hombres. Señalan además, que la falta de tiempo es una situación en la que se mezclan circunstancias objetivas como podría ser el número de horas reales de las que se dispone de tiempo libre, y subjetivas, como sería el orden de prioridades que cada individuo establece para dedicarse a la práctica deportiva.

De la misma manera, según la tradicional clasificación de Gould y Petlichkoff (1988), los niños pueden abandonar el deporte por seis motivos fundamentales:

- El fracaso en el aprendizaje de nuevas destrezas.
- La falta de diversión.
- La falta de afiliación.
- La ausencia de entusiasmo y emociones.
- La ausencia de ejercicio.
- Lo forma física y la falta de desafío competitivo/victoria.

Por tanto, si pretendemos que los menores continúen su práctica deportiva y disfruten de ella deberemos tener en cuenta estos aspectos, tanto en la planificación como en el diseño de programas educativos y deportivos, en caso contrario la tendencia al abandono a medida que se aumenta de edad es mayoritaria.

García Ferrando (1991), analizó cuáles eran los motivos por los que la población joven española abandona la práctica, los motivos aducidos variaban, siendo el principal motivo que no les gustaba practicar dichas actividades, seguido del que hacía referencia a la falta de tiempo, a la pereza y desgana.

Dos años después, García Ferrando (1993) y coincidiendo con Bodson (1997) y Ruiz Juan (2001), enumeran una gran variedad de motivos del abandono entre los jóvenes destacando como principal la falta de tiempo o las

exigencias para el estudio y el trabajo. Ésta fue la causa de abandono de un 46% de los jóvenes de entre 17 a 19 años (García Ferrando, 1993).

Para Cervelló (1996), en su investigación sobre la motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro. Para ello se empleó una muestra de 134 deportistas adolescentes de ambos sexos, con un mínimo de 2 años de pertenencia a programas deportivos organizados, encontrando que los principales motivos del abandono deportivo eran:

- Conflicto de intereses.
- Falta de diversión.
- Falta de competencia.
- Problemas con los otros significativos (entrenador, padres, ...).
- Problemas relativos al programa.
- Lesiones.

Entre las razones expuestas por Boixadós y cols. (1998), para el abandono deportivo, distinguen, por un lado, el énfasis competitivo de los campeonatos, tanto por parte del programa, como por parte de los entrenadores. Por otro lado, de forma más reciente, se han argumentado razones como la competencia percibida, orientaciones de meta y respuestas de estrés, como motivos del mismo entre los jóvenes. Podemos suponer que estas nuevas argumentaciones sobre el abandono deportivo están ligadas con el itinerario competitivo.

Torre (1998) realiza un estudio con una muestra de 1153 alumnos que cursaban tercero de B.U.P. o su equivalente, primero de bachillerato L.O.G.S.E., de centros de enseñanza de Granada capital. Las causas en las que se han obtenido mayores porcentajes para abandonar la práctica de actividad físico deportiva son: por falta de tiempo (81,8%), por tener otras cosas que hacer (72,6%), por desgana y pereza (36,5%), por falta de motivación por parte de mis amigos (9,4%), por falta de motivación por parte de mis familiares (8,5%), por no ser tan buen deportista como pensaba (8,1%), porque no soportaba la presión (6,2%), por aburrimiento (5,5%), por el excesivo énfasis que se ponía en ganar (4,2%), por stress competitivo (3,3%), por tener pocas posibilidades de mejorar (2,8%), y, en último lugar, por un sentimiento de rechazo por parte de los compañeros (2,6%).

Si diferenciamos por sexo, en las chicas destacan las que hacen referencia a la falta de tiempo (89,3%), a tener otras cosas que hacer (71%) y a

la pereza y desgana (36,9%), mientras que, entre ellos, prevalecen el tener otras cosas que hacer (76,3%), la falta de tiempo (64,5%) y la pereza y desgana (35,7%).

El abandono deportivo estudiadas por Nuviala (2003), en las escuelas de carácter competitivo es del 33,6%, mientras que en la escuela deportiva de carácter formativo deportivo es del 18%.

Arribas y Arruza (2004), encontraron en su investigación con escolares en Guipúzcoa que las causas de abandono de la práctica deportiva eran:

- Falta de tiempo-estudios (37%).
- Aburrimiento (15,4%).
- Se deshizo el equipo (11,85%).
- Por el entrenador (6,43%).
- Lesiones (4,69%).
- No jugaba (2,83%).
- Ambiente muy competitivo (2,65%).

Torres Guerrero (2005), considera que en este sentido hay que decir que los itinerarios deportivos en general en nuestro país están llenos de abandonos prematuros de la práctica deportiva. Las razones por las que no practican o abandonan suelen ser en opinión de Molnar (2001), la escasa sintonía entre los objetivos de los participantes y los de los entrenadores y las instituciones (fundamentalmente los clubes y federaciones); el carácter demasiado específico y reglado de determinadas formas de practica deportiva, el lugar preponderante de la competición, el sentimiento de no progresar, las relaciones conflictivas con los compañeros y compañeras y con el docente, no ver satisfechas todas sus expectativas que se había forjado sobre esta práctica..., y muchas otras que en ocasiones enmascaran realmente la respuesta, que suele ser, que han encontrado otra manera más satisfactoria para cubrir sus ocios y sus expectativas de realización como persona.

Ruiz Juan y cols. (2005), realizan un estudio con el objeto de determinar los hábitos físico deportivos de una muestra de estudiantes de Enseñanza Secundaria post obligatoria y universitarios en la ciudad de Almería. Nosotros hemos extraído los datos relativos a los estudiantes de Enseñanza Secundaria post obligatoria, que son los afines a la muestra de nuestro trabajo de investigación y relativos al curso 2001/2002. La muestra en este caso está

compuesta por un total de 974 alumnos, de entre 16 y 21 años, de los cuales un (43,7%) son chicos y un (56,3%) chicas.

Obtienen como resultados, diferenciando por sexo, que el (32,2%) de los chicos que estudian Educación Secundaria post obligatoria han abandonado la práctica de actividad físico deportiva, frente al (67,8%) de las chicas. Podemos percibir que entre las chicas el fenómeno del abandono es muy superior al de los chicos.

Cuando plantean la cuestión de en qué época temporal abandonaron la práctica los encuestados, entre los chicos obtienen como resultados que el (10,3%) abandonaron la práctica durante la Educación Primaria, el (41,2%) durante la Secundaria Obligatoria y el (48,5%) durante la Secundaria post obligatoria. Entre las chicas, el (7%) abandonaron la práctica durante la Educación Primaria, el (47,9%) durante la Secundaria Obligatoria y el (45,1%) durante la Secundaria post obligatoria. La adolescencia se puede apreciar que es un momento clave para el abandono de la práctica de actividad físico deportiva.

La Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía (2007), realiza un estudio denominado "*Hábitos y actitudes de los andaluces en edad escolar ante el deporte, 2006*" que tiene como objetivo principal obtener indicadores estadísticos de la actividad deportiva que realizan los andaluces y conocer la evolución de los hábitos deportivos de los jóvenes. La muestra está compuesta por 3159 escolares con edades comprendidas entre 6 y 18 años de las ocho provincias andaluzas. Cuando preguntan a los encuestados, con edades comprendidas entre 16 y 18 años, que son las edades similares a la muestra de nuestro estudio, los motivos que les han llevado a abandonar la practica de actividad físico-deportiva, los resultados que obtienen quedan recogidos en la tabla 4.1.a.

MOTIVO DE ABANDONO	%
Falta de tiempo libre	32,97
Por pereza y desgana	22,34
Los estudios le exigían demasiado	14,93
Porque no me divierte	9,18
No tenía instalaciones deportivas adecuadas	7,68
Por lesiones	7,12
Dejó de gustarle hacer deporte	6,67
No tenía instalaciones deportivas cerca	6,12
Los amigos no hacían deporte	6,04

No era bueno en el deporte	4,07
No me gusta competir	3.12
Falta de apoyo y estímulo	3.05
No le veía los beneficios al deporte	1.97
No me gusta el entrenador	0,56
Por salud	0,50

Tabla 4.1.a.- Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte (2006)

4.2.- La investigación sobre las diferencias de género en el abandono de la práctica físico-deportiva

En relación con el género, las mujeres aducen con mayor frecuencia que los hombres la falta de tiempo, en todos los casos. Por último, en función de la situación laboral, los ocupados remunerados y los estudiantes son los que en mayor medida carecen de tiempo para realizar actividades deportivas. La edad, es otra variable implicada, de manera que el tiempo también se muestra como un bien escaso para los jóvenes, siendo los más mayores los que lo citan con menor frecuencia.

Pavón y cols. (2004), en su investigación sobre los Motivos de práctica físico-deportiva y las causas de abandono de la misma, según la edad y el género en una muestra de jóvenes universitarios, encontrando que los motivos de abandono de la práctica deportiva destacaban los estudios y el aburrimiento como principales causas, afectando de forma superior a las mujeres que a los hombres ya que los porcentajes de abandono que el género femenino presentan son superiores a los del género masculino. En estudios posteriores de hábitos deportivos entre la población escolar de Andorra (Piéron, 2002) y Vizcaya (Ispizua, 2003) se afirma que el motivo principal de abandono de la práctica deportiva en las chicas, es la falta de tiempo, aducida principalmente a los estudios.

Palou y cols. (2005), realizan un estudio con una muestra de 2661 sujetos, de entre 10 y 14 años de Mallorca, con el objetivo de conocer los motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva. De la muestra, un (21,12%) afirma que ha practicado deporte alguna vez pero que lo ha abandonado. Resulta significativo resaltar que de los sujetos que han abandonado la práctica, un (61,6%) son chicas frente a un (38,4%) de chicos. Cuando se preguntan los motivos por los que los encuestados han abandonado la práctica, se obtienen como resultados los que presentamos en la tabla siguiente, diferenciados por sexo.

MOTIVO	TOTAL %	CHICOS %	CHICAS %
Por los estudios	33.6	33.8	33.5
Aburrimiento	23.3	24.5	22.6
Falta de instalaciones	3	5.5	1.4
Otras preferencias	18.3	17.1	19
Otros	21.7	19	23.4

Tabla 4.2.a.- Investigación de Palou y cols. (2005)

Se puede observar que el motivo mayoritario (32,97%) al que aluden los adolescentes para haber abandonado la práctica de actividad físico deportiva es por falta de tiempo libre. A este motivo le siguen otros menos relevantes, como la pereza, la excesiva exigencia de los estudios, o la falta de diversión.

También el estudio de la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía (2007) con una muestra de edades similares a la muestra de nuestro estudio, nos indica los motivos de que no practiquen actividad físico deportiva, los resultados que obtienen quedan recogidos en la tabla 4.2.b.

MOTIVO DE NO PRÁCTICA	%
Porque no tengo tiempo	47,57
Porque no me gusta hacer deporte	41,01
Porque no hay sitios para hacer los deportes que me gustan cerca de mi casa	9,67
Porque es caro	7,78
Por motivos de salud	6,82
Porque no hay sitios para hacer deporte cerca de mi casa	4,19
Por discapacidad	0,80

Tabla 4.2.b.- Causas de abandono de los jóvenes andaluces (2006)

Se puede observar que los motivos mayoritarios a los que aluden los adolescentes para no practicar actividad físico deportiva son por falta de tiempo libre y porque no les gusta hacer deporte. A estos motivos le siguen otros, pero ya mucho menos relevantes, como la falta de instalaciones cerca de su lugar de residencia.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO III

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.- EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1.- Descripción Física
- 1.2.- Datos Socioeconómicos

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 2.1.- Planteamiento del Problema
- 2.2.- Objetivos de la Investigación

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

- 3.1.- Tipología y Fases de la Investigación
- 3.2.- Población y Muestra
- 3.3.- Técnicas e instrumentos de producción de información
 - 3.3.1.- Técnica 1: El Cuestionario pasado al alumnado
 - 3.3.1.1.- Proceso de elaboración y validación del cuestionario
 - 3.3.1.1.1.- Técnica Delphi: Conceptualización y características
 - 3.3.1.1.2.- Composición del Grupo de expertos participantes en la Delphi
 - 3.3.1.1.3.- Organización secuencial para la elaboración del cuestionario
 - 3.3.1.1.4.- Validez y fiabilidad del Cuestionario empleado en nuestra investigación
 - 3.3.1.1.4.1.- Validez del Cuestionario
 - 3.3.1.1.4.2.- Fiabilidad del Cuestionario
 - 3.3.1.2.- Composición del Grupo de expertos participantes en la Delphi
 - 3.3.1.3.- Organización secuencial para la elaboración del cuestionario
 - 3.3.1.4.- Validez y fiabilidad del Cuestionario empleado en nuestra investigación
 - 3.3.1.4.1.- Validez del Cuestionario
 - 3.3.1.4.2.- Fiabilidad del Cuestionario
 - 3.3.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión: conceptualización y características
 - 3.3.2.1.- Aplicación del Grupo de Discusión en nuestra investigación

- 3.3.2.1.1.- Los participantes
- 3.3.2.1.2.- Diseño y realización de nuestro Grupo de Discusión
- 3.3.2.1.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en nuestra investigación
- 3.3.3.- Técnica 3: La Encuesta a Expertos/as
 - 3.3.3.1.- Conceptualizando la Encuesta
 - 3.3.3.2.- La Encuesta autoadministrada
 - 3.3.3.3.- Aplicación de la encuesta autoadministrada
 - 3.3.3.4.- Tipología y Diseño seguido en nuestra Encuesta
- 3.4.- Análisis de los Datos
 - 3.4.1.- Análisis de los datos del cuestionario
 - 3.4.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8

4.- PROCEDIMIENTO

- 4.1.- Procedimiento seguido para la cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado
- 4.2.- Procedimiento seguido para la realización del Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física
- 4.3.- Procedimiento seguido en la realización de las Encuestas personales a expertos/as

1.- EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

“La investigación debería reconocer y documentar los contextos culturales, sociales e institucionales en los que se desarrolla, dado que la educación siempre está situada en un contexto único, por lo que se debería actuar cautelosamente ante las generalizaciones, especialmente en lo que se refiere a la implementación de modelos educativos derivados de investigaciones desarrolladas en contextos distintos”
N. GORGORIÓ y A. BISHOP, 2000.

1.1.- Descripción Física

El contexto en el que se desarrolla la investigación es en la provincia de Granada, cuya capital es el municipio español del mismo nombre, situado en la comunidad autónoma de Andalucía, concretamente la investigación se ha llevado a cabo en los centros de Educación Secundaria de la comarca de La Vega Alta de Granada.



Gráficos 1.1.a.- Situación de la provincia de Granada en el contexto de España y Andalucía

La capital en 2009 la habitaban 234.325 habitantes, y 498.365 contando el área metropolitana. Actualmente, la provincia de Granada constituye un núcleo receptor de turismo, debido, además de a los monumentos de la ciudad, a la cercanía de la Estación de Esquí de Sierra Nevada, las Alpujarras y la Costa Tropical. De entre sus construcciones históricas, la Alhambra es una de las más importantes del país, declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1984 junto con el jardín del Generalife y el Albaicín. Además tiene la mayor catedral renacentista del mundo.

El término municipal de Granada ocupa unos noventa kilómetros cuadrados y se sitúa en la parte más oriental de la depresión de Granada, en contacto con el piedemonte de Sierra Nevada (Formación Alhambra y Cono de la Zubia). La depresión granadina se sitúa estratégicamente en el Surco Intrabético. De esta forma, a partir del pasillo de Iznalloz tiene acceso al desfiladero de Despeñaperros y por lo tanto a Madrid; a partir de Valle de Lecrín tiene acceso a la costa Subtropical granadina; por el Puerto de la Mora tiene acceso a las Hoyas de Guadix y Baza y por lo tanto a Almería y Murcia; y por último, a partir del pasillo de Loja tiene acceso a la Depresión de Antequera y a la Depresión Bética (Figueras, 2008; Posadas, 2009).

Es una tierra rica y privilegiada, donde la belleza de su naturaleza y playas, compite con la importante monumentalidad de sus ciudades. La provincia de Granada puede dividirse en 7 comarcas perfectamente diferenciadas por su situación y entorno social, así como por la diversidad cultural que presentan. Estas comarcas son:

1. Granada y su entorno.
2. Poniente Granadino.
3. Guadix y el Marquesado.
4. Baza, Huéscar: El Altiplano.
5. La Alpujarra.
6. La Costa Tropical.
7. Sierra Nevada.

En el siguiente gráfico podemos ver las 7 comarcas reflejadas:



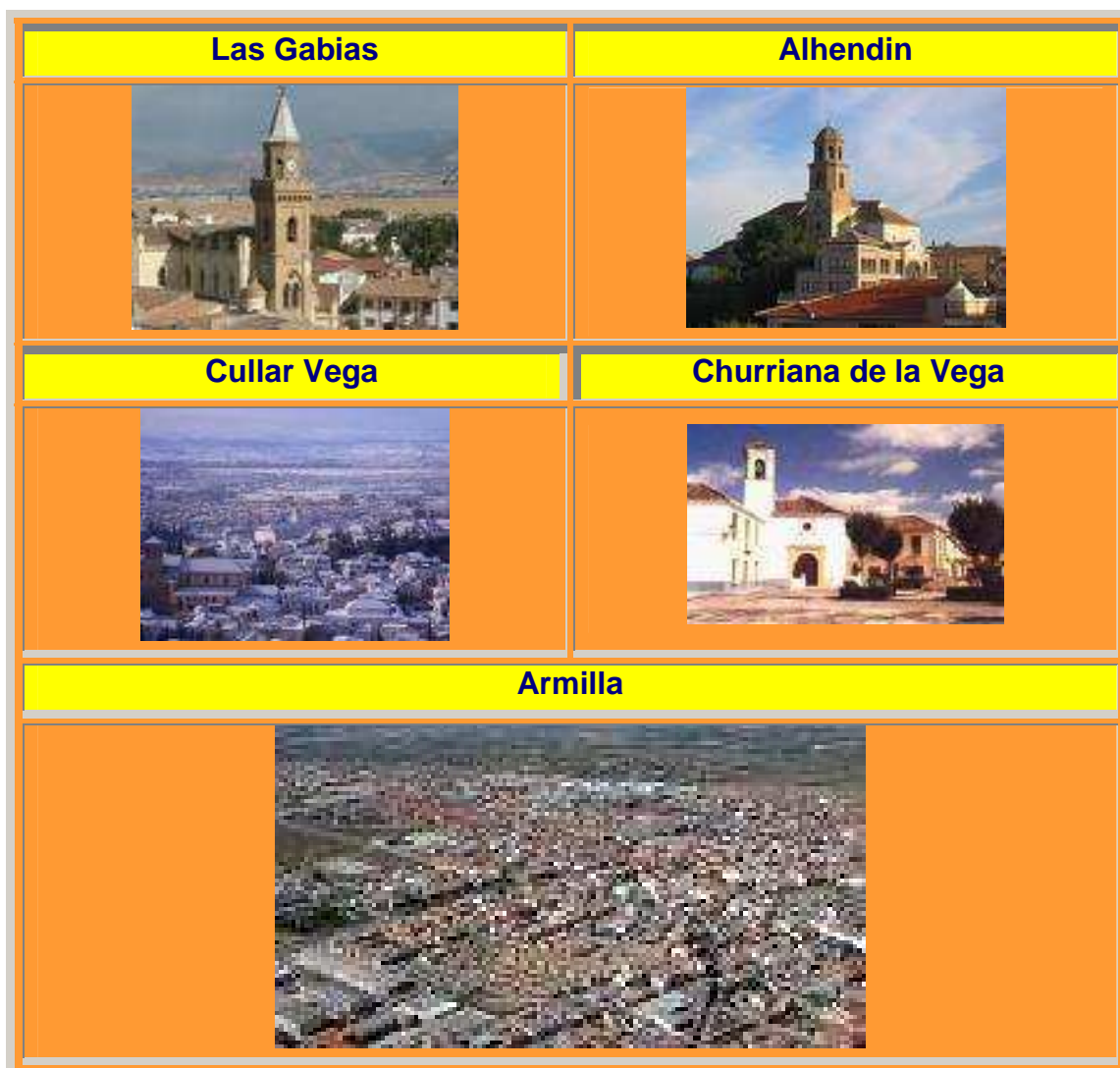
Gráfico 1.1.b.- Comarcas de la provincia de Granada. (En color morado la Comarca de Granada y área Metropolitana)

A un nivel de concreción mayor, la organización del territorio se establece en once Mancomunidades:

- Mancomunidad de Municipios de la Comarca de Guadix
- Mancomunidad de Municipios de la Costa Tropical
- Mancomunidad de Municipios de la Comarca de Baza
- Mancomunidad de Municipios de la Comarca de Huéscar
- Mancomunidad del Marquesado del Zenete
- Mancomunidad del Río Monachil
- Mancomunidad de la Ribera Baja del Genil
- Mancomunidad del Valle de Lecrín
- Mancomunidad del Valle de los Ríos Alhama-Fardes
- **Mancomunidad de la Vega Alta de Granada**
- Mancomunidad de la Vega Baja de Granada

Nuestra investigación se centra en los municipios de la **Vega Alta de Granada**, constituida por una agrupación voluntaria de municipios (mancomunidad). Tiene como objetivo la administración del transporte, destrucción y tratamiento técnico de los residuos sólidos, y la instalación de un vertedero controlado para los municipios mancomunados, todos ellos pertenecientes a la comarca de la Vega Alta de Granada, cuyas poblaciones son las siguientes:

1. Las Gabias.
2. Alhendin.
3. Cullar Vega.
4. Churriana de la Vega.
5. Armilla.



Gráficos 1.1.c.- Panorámica de los pueblos de la Vega Alta de Granada

1.2.- Datos Socioeconómicos

“La estructura económica de la ciudad de Granada y su provincia presenta una acusada debilidad de la actividad industrial, un mayor peso del sector agrario y una gran dependencia del sector de la construcción”.
MINISTERIO DE ECONOMÍA (2007).

La población empadronada en la provincia de Granada es de 907.428 personas, tras crecer en un año en 6.208 habitantes (0,68%), según los datos oficiales de revisión del padrón a fecha 1 de enero de 2009 publicados por el Boletín Oficial del Estado (BOE).

Los principales núcleos de población son Granada capital y su área metropolitana, la Costa Tropical con los municipios de Motril y Almuñécar, segundo y tercer núcleos de población provincial respectivamente tras la capital, y las zonas interiores de Guadix, Baza y Loja.

En cuanto a los municipios de la mancomunidad de la Vega Alta, donde hemos llevado a cabo nuestra investigación, los datos de población según el censo del año 2008, son los siguientes:

Nº	Municipio	Población
1	Las Gabias	14.945
2	Alhendín	6.108
3	Cullar Vega	6.503
4	Churriana de la Vega	11.162
5	Armillá	20.882

Tabla 1.2.a.- Distribución de la población en los municipios de la Vega Alta de Granada

La estructura económica de la ciudad de Granada y su provincia presenta una acusada debilidad de la actividad industrial, un mayor peso del sector agrario y una gran dependencia del sector de la construcción.



Gráfico 1.2.b.- Situación de la Mancomunidad de la Vega Alta de Granada

La actividad industrial se concentra en muy pocas empresas de baja intensidad tecnológica, cuya ventaja competitiva la constituye básicamente el precio barato de la mano de obra utilizada. Las ramas más representativas son la industria agroalimentaria (aceites y lácteos) principalmente en empresas tales como Puleva, Dhul y Cervezas Alhambra.

También destacan algunas empresas de fabricación de productos metálicos y la industria de la madera. Otras empresas significativas de la zona son Recisur y Lo Mónaco.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

“En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental. Por este motivo, se ha originado la investigación educativa, como disciplina que “trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo”.
A. LATORRE (2003).

2.1.- Planteamiento del Problema

A pesar de los beneficios que la práctica regular de actividad física posee tanto para la salud física como para la salud psicológica, una gran proporción de adolescentes mantienen un nivel de práctica de actividad física por debajo de lo óptimo, ofreciéndose datos que indican que el sedentarismo durante la adolescencia aumenta conforme se avanza en edad, afectando más a las chicas que a los chicos (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; King, Wold, Tudor-Smith y Harel, 1996; Balaguer y Castillo, 2002; Morales, 2009; Fuentes, 2011).

En la actualidad, la preocupación por la salud y la calidad de vida se está incrementando, cada vez tiene mayor reconocimiento el hecho de que la actividad física mejora la salud, existiendo numerosos estudios que avalan la evidencia científica de una larga lista de beneficios que se pueden obtener con una adecuada práctica de actividad física y deportiva. Paralelamente, existe una demanda emergente de actividades físicas y deportivas, de ocio, de aventura..., que contribuyan positivamente en la salud y la calidad de vida que deriven en un aumento del bienestar físico, afectivo y social.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, nuestro estilo de vida tiende a ser cada vez más sedentario, (en casa, en los centros educativos y en el trabajo...) desencadenando un aumento dramático, en los últimos 20 años, del sobrepeso y obesidad en niños, adolescentes y adultos. Este sedentarismo, quizás sea más alarmante en los chicos y chicas en edad escolar, siendo durante esta etapa cuando se adquieren la mayoría de los hábitos de vida, que

condicionarán su desarrollo personal y social, y por ende su calidad de vida posterior.

Los chicos y chicas de hoy, cada vez juegan menos, son menos activos, tienen hábitos cada vez más sedentarios y menos predilección por la actividad física, lo cual disminuye las posibilidades de desarrollo saludable, personal y social que el juego y la actividad física ofrece. Sus juegos están cambiando, los juegos motores se están perdiendo en pro a otras actividades y juegos más sedentarios, tal como, videoconsolas, ordenadores, internet, teléfonos móviles...

Coincidimos plenamente con la reflexión de Fuentes (2011) de *“¿Cómo es posible que exista cada vez mayor sedentarismo o se realice menos actividad física entre la población infantil, si los profesionales de la Educación Física dirigimos nuestros esfuerzos, en gran medida, en la adquisición de hábitos saludables y al mantenimiento de la práctica de actividad física y deportiva, durante y después del horario escolar?”*.

Puesto que muchos de estos jóvenes van a verse privados de muchos de los beneficios que les puede aportar el estar activos físicamente, consideramos que resulta de gran importancia conocer lo que favorece y lo que dificulta la práctica de actividad física en los adolescentes. Así, tratamos en esta investigación de responder a los siguientes interrogantes: *¿Están igual de interesados a nivel general por la actividad física las chicas y los chicos?, ¿En clases de Educación Física se implican de la misma manera los chicos que las chicas cuando se imparte cualquier tipo de contenido?, ¿Les gusta los mismos tipos de conducirse las actividades físicas a las chicas y a los chicos?, (competición, recreación, cooperación,...); ¿Hacen las chicas y los chicos la misma cantidad de actividad física extraescolar?, ¿Cuáles son las motivaciones, tanto de chicos como de chicas, para realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre?, ¿Cuáles son los motivos de no realizar actividades extraescolares deportivas o abandono de las mismas, tanto de chicos como de chicas, al finalizar las etapas de la educación obligatoria?, ¿Qué actividades físico-deportivas motivan mas al alumnado masculino y cuáles al femenino?*.

2.2.- Objetivos de la Investigación

Los *Objetivos Generales y Específicos*, pretendidos en esta Investigación son:

OBJETIVO GENERAL A: INDAGAR ACERCA DE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O. DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)

- Objetivo específico 1: Conocer el perfil personal, escolar y familiar del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comarca de la Vega Alta de Granada.
- Objetivo Específico 2: Analizar las diferentes valoraciones otorgadas por el alumnado a la Educación Física escolar, atendiendo a las diferencias por curso y género.
- Objetivo Específico 3: Verificar el grado de implicación del alumnado en las clases de Educación Física en función del contenido aplicado, y la forma de conducir los mismos (competición, recreación, cooperación...)

OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LAS MOTIVACIONES, PREFERENCIAS Y TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE EL ALUMNADO DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA PRACTICA EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO LAS CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS. (Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)

- Objetivo Específico 4: Comprobar la tipología de las actividades de ocio que el alumnado de la muestra, realiza en su tiempo libre.
- Objetivo Específico 5: Indagar acerca de las motivaciones por las que el alumnado de segundo ciclo de E.S.O. realiza actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre.
- Objetivo Específico 6: Conocer las causas por las el alumnado de la muestra, no practica actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre o porqué las abandona.

OBJETIVO GENERAL C: COMPROBAR LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN LA ADQUISICIÓN, CAMBIO Y MANTENIMIENTO DE LOS HÁBITOS DE PRACTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos específicos asociados 7 y 8).

- Objetivo Específico 7: Analizar la influencia que los agentes de socialización primaria y secundaria tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas.

- Objetivo Específico 8: Plantear propuestas a los diferentes agentes de socialización, para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Educación Física y poder incrementar los niveles de práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares.

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

“Las investigaciones se originan de las ideas que surgen de experiencias individuales o colectivas, lecturas de material, observación de eventos, creencias, pensamientos, problemas del diario vivir. En un inicio éstas pueden ser vagas o generales, poco precisas, lo que requiere un mayor análisis y pensamiento para ser concretadas y estructuradas en forma de pregunta o problema, que se desea resolver o responder”.
E. HENRÍQUEZ FIERRO (2003).

3.1.- Tipología y Fases de la Investigación

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre, Arnal y Rincón (2003), podemos considerar nuestro estudio como una Investigación descriptiva e interpretativa, ya que su objetivo es recoger y analizar información, para interpretar la realidad sobre las motivaciones hacia la Educación Física escolar y la práctica de actividades físico-deportivas extraescolares del alumnado de segundo ciclo de ESO, de la comarca granadina de la Vega Alta de Granada, y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos.

Las características de los fenómenos educativos y los elementos contextuales constituyen criterios para determinar hasta dónde se puede utilizar una metodología y cuándo otra, de ahí que los paradigmas no sean considerados como determinantes únicos de la metodología a emplear, como señalan Cook y Reichardt (1986), la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y con capacidad de adaptación. Puede concluirse, pues, que las modalidades de investigación son distintas pero no incompatibles y que el científico, se puede beneficiar de lo mejor de ellas a través de su integración (Figueras, 2008; Posadas, 2009; Gutiérrez Ponce, 2010; Ovalle, 2011).

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado técnicas compartidas por investigadores y educadores que adoptan una determinada concepción del proceso educativo (De Miguel, 1988). Cada paradigma se caracteriza por una forma común de investigar, presentando sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes, es posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica (Latorre, Arnal y Rincón, 2003).

La investigación cualitativa ha significado cosas distintas según cada momento histórico. Partimos de la definición genérica de investigación cualitativa que aporta Denzin y Lincoln (2000): *“La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo y que consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. La investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista hacia el mundo, por lo tanto, esto significa que estudia las cosas en su escenario natural intentando dar sentido o interpretar los fenómenos a partir del significado que la gente da de ellos”*.

Para garantizar la validez de los datos y la fiabilidad de las interpretaciones, vamos a utilizar el procedimiento de triangulación. Éste es un *“procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente, desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio previamente definido”* (Gillham, 2000).

En nuestro estudio hemos entendido necesario combinar técnicas metodológicas, ya que mediante el cuestionario cerrado, nos ha permitido llegar a una amplia población del contexto dónde hemos realizado nuestra investigación, cuantificar los resultados, y en cierta medida, poder generalizarlos; y mediante el Grupo de Discusión y las Encuestas, nos ha proporcionado poder profundizar más en la realidad para comprenderla, dándole un enfoque interpretativo. No pretendemos comparar los datos que obtenemos mediante una técnica de investigación u otra, sino combinarlas en un mismo proyecto de investigación en función de nuestros objetivos y que ambas funcionen de forma complementaria Macarro (2008); Ibáñez (2008); Posadas (2009); Gámez, (2010) y Ovalle (2011).

La integración metodológica se llevará a cabo a través del concepto que Denzin y Lincoln (2000) denominan *modelo de triangulación* y que en trabajos anteriores a éste han planteado Ibáñez (1996), Fajardo (2002), Palomares (2003); Collado (2005); Vílchez (2007); Torres Campos (2008); Macarro (2008); Ibáñez (2008); Figueras (2008); Posadas (2009); Gámez, (2010) y Ovalle (2011), que vienen a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogida de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en consideración las siguientes fases:

1ª Fase	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema y demanda.
2ª Fase	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
3ª Fase	PROPÓSITO: Conocer, Indagar, Verificar e Identificar. Elaboración, validación y cumplimentación del Cuestionario pasado al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado de Educación Física de los Centros de la Comarca de la Vega Alta de Granada.
5ª Fase	ENCUESTAS PERSONALES autocumplimentadas a investigadores expertos/as en diferentes áreas relacionadas con la Motivación hacia las actividades físico-deportivas.
6ª Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS.
7ª Fase	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
8ª Fase	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
9ª Fase	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.

Tabla 2.1.- Tipología y Fases de la investigación

3.2.- Población y Muestra

La población objeto de nuestro estudio está compuesta por el alumnado de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria de los IES de la comarca de la Vega Alta de Granada.

Los datos sobre dicha población se obtuvieron en la Delegación de Educación de Granada de la Junta de Andalucía, realizando las consultas oportunas.

	Armilla	Churriana de la Vega	Las Gabias	Alhendín	Cullar Vega	total
Alumnado de los cursos 3º y 4º de ESO	314	126	159	127	124	850

Tabla III.3.2.a.- Alumnado matriculado durante el curso 2010-2011

El muestreo es el procedimiento mediante el cual seleccionamos situaciones, acontecimientos, personas, lugares, momentos e incluso temas para considerarlos en la investigación. Por tanto, el muestreo depende del tipo de investigación que vayamos a desarrollar (Macarro, 2008). En nuestra investigación, al utilizar diferentes técnicas, hemos de considerar tres tipos de muestra, una para el alumnado al que se le ha aplicado el cuestionario, otra relacionada con el grupo de discusión y una tercera para las encuestas autocumplimentadas.

En relación a la muestra del alumnado, como indica Lohr (2000), una buena muestra debe reproducir las características de interés que existen en la población de la manera más cercana posible a nuestra investigación. Esta muestra será representativa, en el sentido de que cada unidad muestreada representará las características de una cantidad conocida de unidades en la población.

En cuanto al modo de seleccionar los individuos que componen la muestra, Carrasco y Calderero (2000) clasifican los diferentes tipos de muestreo en dos grandes grupos: métodos de muestreo *probabilísticos* y métodos de muestreo *no probabilísticos*. Los probabilísticos son aquellos en que todos los individuos tienen la misma posibilidad de ser elegidos para la muestra y los no probabilísticos son aquellos métodos que seleccionan a los individuos siguiendo determinados criterios, procurando que la muestra sea lo más representativa posible.

En nuestra investigación hemos utilizado el método de muestreo no probabilístico denominado por Carrasco y Calderero (2000) "*muestreo accidental o casual*". Los criterios que hemos seguido a la hora de seleccionar al alumnado de la muestra, han sido:

- Abarcar con la muestra todas las poblaciones de la Vega Alta de Granada.
- Mantener en la muestra una proporción similar en el número de sujetos en todos los centros pertenecientes a dicha zona (dos cursos de 3º y dos cursos de 4º de ESO elegidos aleatoriamente según el horario de la materia de Educación Física).
- Tener posibilidad de acceder a la muestra.
- Proporcional, con el aula como unidad más simple (Balaguer, 2000).

En cuanto al tamaño de la muestra, para Cohen y Manion (2002), éste dependerá del propósito del estudio, del tratamiento estadístico que se espere

dar a los datos, del grado de homogeneidad/heterogeneidad de la población, del sistema del muestreo utilizado, etc. El tamaño de la muestra depende de la precisión que se quiera conseguir en la estimación que se realice a partir de ella. Para su determinación se requieren técnicas estadísticas superiores, pero resulta sorprendente cómo, con muestras notablemente pequeñas, se pueden conseguir resultados suficientemente precisos.

En nuestro caso hemos utilizado las tablas para la determinación de la muestra de Arkin y Colton (1984). La población total del alumnado de 3º y 4º cursos de Educación Secundaria Obligatoria de los centros de la Comarca es de 850. Nuestra muestra es de 544 alumnos/as, por lo que cumple con los márgenes de confianza previstos (99%) y márgenes de error (4%), aplicando la fórmula utilizada por Taglicarne¹, donde e= error muestral, P=Q, (50/50 en % estimados).

Margen de Confianza 99%			
Amplitud de la Población	Márgenes de error		
	3%	4%	5%
850	582	468	373

Tabla III.3.2.b.- La determinación de una muestra obtenida de una población finita, para márgenes de error 3, 4, 5, % en la hipótesis de p= 50%.

Los alumnos y alumnas de nuestra muestra pertenecen a los siguientes centros educativos:

¹ Fórmula utilizada por Taglicarne para elaborar la Tabla Prontuaria para poblaciones finitas, para establecer suficientemente seguros (seguridad del 95,5%) que el resultado esté comprendido dentro del límite de error (\pm) indicado, en nuestro caso entre 3,65%. En: Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

ALUMNADO DE LA MUESTRA						
POBLACIÓN	CENTRO	CHICOS 3º ESO	CHICAS 3º ESO	CHICOS 4º ESO	CHICAS 4º ESO	TOTALES
ARMILLA	IES LUIS BUENO CRESPO	28	33	23	30	114
	IES ALBA LONGA	22	24	17	25	88
CHURRIANA DE LA VEGA	IES FEDERICO GARCIA LORCA	24	24	18	26	92
LAS GABIAS	IES MONTEVIVES	22	27	21	23	93
ALHENDÍN	IES ALHENDÍN	20	25	14	26	85
CULLAR VEGA	IES ARABULEILA	16	19	16	21	72
TOTALES		132	152	109	151	544

Tabla III.3.2.c.- Distribución de la Muestra

Resumiendo diremos que la muestra total la componen 544 alumnos y alumnas de la comarca de la Vega Alta de Granada. Dicha muestra está distribuida entre 284 alumnos y alumnas de 3º curso (132 chicos y 152 chicas) y 260 de 4º curso (109 chicos y 151 chicas). Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que son niveles heterogéneos, pues todos pertenecen a pueblos de diferentes zonas de la Vega Alta de Granada, eso sí, de carácter público.

Para el estudio piloto se ha utilizado una muestra de 47 alumnos/as del IES Montevives de la localidad de Las Gabias.

En relación a nuestra muestra de tipo cualitativa, según Tójar (2006) el muestreo cualitativo es intencional, esto es, la persona que investiga va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social a investigar, en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad, que se va encontrando y construyendo. Se puede decir que el muestreo cualitativo, dice Macarro (2008), *"también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización"*. Busca relevancia y *"representación emblemática"* en la profundidad de las situaciones que observa, busca, en cierto modo, la ejemplaridad, lo especial de cada contexto y realidad (Torres Campos, 2008; Macarro, 2008; Figueras, 2008; Ibáñez, 2008; Posadas, 2009 y Ovalle, 2011).

Para nuestra investigación hemos utilizado el denominado "*muestreo por criterio lógico*" que se basa en reunir todos los casos disponibles que tengan algún criterio de interés para la investigación. De esta manera, el profesorado de Educación Física participante en el Grupo de Discusión ha sido seleccionado entre el profesorado de los centros de la Comarca, en cuyos centros se ha pasado el cuestionario. El Grupo de Discusión se realizó el día 9 de Mayo de 2011, en el IES Montevives de Las Gabias (Granada). El debate comenzó a las 16.30 horas y finalizó a las 18.15 horas. Participaron 9 profesores de Educación Física, 7 hombres y 2 mujeres, moderados por un doctor investigador del Grupo de Investigación "*Diseño, desarrollo e investigación del currículo de Didáctica de la Educación Física HUM 727*", de la Universidad de Granada y de Junta de Andalucía.

Respecto a las Encuestas personales realizadas a investigadores expertos/as que han respondido al cuestionario, se han realizado 25 encuestas autoadministradas a investigadores expertos en la temática de nuestro estudio, procedentes de diferentes universidades nacionales e internacionales y que serán analizadas posteriormente en la continuación de esta investigación.

3.3.- Técnicas e instrumentos de producción de información

Como ya hemos expuesto con anterioridad, utilizamos diferentes técnicas, Grupo de Discusión, Encuestas personales y Cuestionario, para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido el siguiente:

- Para el análisis de las informaciones obtenidas mediante el Grupo de Discusión, hemos utilizado el programa Nudist versión 8. Del mismo modo, para las Encuestas personales a investigadores expertos/as se ha utilizado el mismo procedimiento.
- El cuestionario utilizado, ha sido validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983) y actualizado por Varela (1991); Barrientos Borg (2001) y Palomares (2003). Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 19.0.

3.3.1.- Técnica 1: El Cuestionario pasado al alumnado

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

Según Buendía (1992) en relación con la naturaleza del contenido, las preguntas las podemos clasificar en:

- Preguntas de identificación
- Preguntas de información
- Preguntas de opinión
- Preguntas de actitud
- Preguntas de motivación

3.3.1.1.- Proceso de elaboración y validación del cuestionario

3.3.1.1.1.- Técnica Delphi: Conceptualización y características

La necesidad de elegir un método que se adaptase a los objetivos de nuestra investigación nos ha conducido al desarrollo y al uso de un método de consenso. El objetivo principal de estos métodos es obtener algún tipo de acuerdo entre expertos o personas implicadas en un problema, en el que la incertidumbre es un elemento esencial para el mantenimiento de las discrepancias (Palomares, 2003).

Hasta ahora, la investigación científica tradicional ha estudiado el pasado para entender el presente y arrojar luz sobre el futuro. Sin embargo, se piensa, con cada vez más evidencia, que las imágenes del futuro pueden dar valiosos antecedentes sobre el presente, y por lo tanto, lo afecta. En este sentido el interés por el estudio del futuro radica en la comprensión del ritmo de cambio y de las direcciones de tales cambios, con el objeto de adaptarse cuando no es posible modificarlo, o bien modificarlo cuando existe cierto grado de control sobre el (Martínez y cols., 1982; Palomares, 2003).

El grado de predictibilidad del futuro es una relación inversa del grado de intervención del hombre, definido éste como libertad humana. Dicha libertad es ejercida con mayor grado a niveles individuales y de grupos pequeños, ya que al analizarla en grupos grandes la conducta tiende a estabilizarse (Olaf Helmer 1983).

Los juicios en el ámbito individual han demostrado ser ineficientes en términos de resultados que se quieren obtener, especialmente cuando se trata de resolver problemas complejos.

Una forma de atajar este problema ha sido a través de grupos de personas con ciertas características, que emiten juicios sobre un determinado tema. Estas personas pueden ser expertos en el tema, afectados, interesados. Estos aportan ideas y puntos de vista diferentes al problema en cuestión.

Linstone y Turoff (1975, 2002) definían esta técnica como:

El Delphi puede ser caracterizado como un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que ésta sea afectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos.

Esta técnica pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes. Presenta las características siguientes:

- ❖ Anonimato: Durante un Delphi ningún experto conoce la identidad de los otros que componen el grupo de debate. Ésto tiene una serie de aspectos positivos, como son:
 - Impide la posibilidad de que un miembro del grupo sea influenciado por la reputación de otro. La única influencia posible es la de la congruencia de los argumentos.
 - Permite que un miembro pueda cambiar sus opiniones, sin que eso suponga una pérdida de imagen.
 - El experto puede defender sus argumentos con la tranquilidad que da saber que en caso de que sean erróneos, su equivocación no va a ser conocida por los otros expertos.

- ❖ Interacción y retroalimentación controlada: Con la presentación continua del cuestionario, se van presentando los resultados obtenidos con los cuestionarios anteriores, se consigue que los expertos vayan conociendo los distintos puntos de vista y puedan ir modificando su opinión si los argumentos presentados les parecen más apropiados que los suyos (Releer, 1998).

- ❖ Respuesta del grupo en forma estadística: se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo que se ha obtenido. El consenso se obtiene por procedimiento matemático de agregación

simple de juicios individuales y eliminación de las posiciones extremas (Adelson, 1985, en Barrientos Borg, 2001).

- ❖ La superación de las dificultades de la investigación a través de la entrevista de grupo en profundidad, evitando el sesgo introducido por las personas dominantes del grupo, el ruido semántico dependiendo de los intereses individuales, la presión grupal a la conformidad y el etiquetaje.
- ❖ La posibilidad de obtener una respuesta a un cuestionario de un grupo de expertos, que dadas sus características personales y profesionales, nos sería inviable reunir en torno a una mesa de discusión con los recursos de nuestra investigación (Armas Castro, 1995).

3.3.1.1.2.- Composición del Grupo de expertos participantes en la Delphi

El panel de un ejercicio Delphi lo constituyen individuos elegidos con algún criterio de selección. Este grupo proporciona la información que requiere el grupo monitor para su estudio, la que es obtenida a partir de un sistema de comunicación estructurado en base a cuestionarios, los cuales se elaboran en sucesivas vueltas e incluyen un sistema de retroalimentación. Para efectuar la selección del panel que participará en un ejercicio, es preciso definir un universo de participantes posibles. La definición del universo está íntimamente relacionada con el objetivo del ejercicio y con el tema en estudio.

Los panelistas pueden ser de diversos tipos:

- Expertos: son aquellos que poseen un alto grado de conocimiento sobre el tema de estudio.
- Afectados: son todos los panelistas que están involucrados directamente o indirectamente con el tema en estudio.
- Representantes de las instancias decisionales: son todos los panelistas que en el ámbito de su actividad social y económica tiene capacidad de tomar decisiones e influir en el curso de acción de determinada variable.
- Facilitadores: son aquellas personas que tienen una gran habilidad para organizar, clarificar, y estimular las ideas del trabajo de grupo. Además ofrecen en muchos casos, puntos de vista generales alternativos sobre la sociedad y la cultura.

- Colaboradores: son aquellas personas que, si bien no forman parte del panel como tal, reúnen las características de los panelistas y participan en el ejercicio contestando los cuestionarios a modo de prueba (Linstone y Turoff, 1975, 2002).

A la hora de elegir a un panelista como experto, tenemos que seguir unos criterios de “*experticidad*”:

Según el *criterio externo de evaluación*: Estos son determinados por el grupo monitor y pueden estar basados en:

- Experiencia: se refiere al tiempo que el panelista ha dedicado al tema ya sea como investigador, docente, o en funciones públicas.
- Exactitud en otras proyecciones.
- Publicaciones referentes al tema.
- Participación en seminarios y encuentros a escala nacional, internacional, que tengan relación con el tema investigado.

Los propios panelistas son los que evalúan su grado de experticidad.

Seleccionamos un grupo de 11 expertos, que por su condición profesional, investigaciones y publicaciones, consideramos que poseen un conocimiento relevante del tema de investigación: Profesores Universitarios (2 Universidad de Granada; 3 Universidad de Huelva; 2 Universidad de Málaga; 1 Universidad de Almería; 1 Universidad de Extremadura; 1 Universidad de Córdoba y 1 Universidad de Cádiz) con experiencia en validación de cuestionarios.

3.3.1.1.3.- Organización secuencial para la elaboración del cuestionario

La secuencia de elaboración del cuestionario ha sido la siguiente:

- Envío del primer cuestionario con propuesta de los campos a estudiar.
- Análisis del primer cuestionario.
- Envío del segundo cuestionario con los campos y subcampos, indicando el grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema y preguntas correspondientes a cada uno de ellos.
- Análisis del segundo cuestionario

- Envío del Tercer cuestionario ya jerarquizado en campos y con una reordenación de los subcampos y de las preguntas pertenecientes a cada uno de ellos. Incluyendo los grados de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Análisis del tercer cuestionario.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

Desarrollo y Seguimiento del proceso:

1) **Primer cuestionario:**

a) Envío del Primer Cuestionario:

La composición de este primer cuestionario incluye los campos que hemos diseñado para recoger la información.

La redacción del primer cuestionario presenta cuatro campos inicialmente propuestos:

- Campo 1: Datos Sociodemográficos.
- Campo 2: Motivaciones en las clases de Educación Física.
- Campo 3: Contenidos en las clases de Educación Física.
- Campo 4: Tiempo libre.

Todos los cuestionarios fueron remitidos el 11 de Noviembre de 2010, a través de correo electrónico con una carta de presentación del trabajo realizada por parte del Tutor del Período de Investigación Tutelada.

b) Análisis de los resultados del primer cuestionario:

ELEMENTOS DE ACUERDO:

Contestan los 11 expertos y todos ellos están de acuerdo en los campos propuestos.

DISCREPANCIAS:

Ninguna expresada de manera manifiesta, solo aspectos formales.

APORTACIONES:

- Se menciona la posibilidad de añadir un Campo 5: Actividades extraescolares.

- Se hacen aportaciones con diferentes reactivos.
- Se realizan aportaciones para utilizar terminología más sencilla a la hora de enunciar el tipo de actividades físico-deportivas.
- Se realizan aclaraciones en cuanto a la forma de plantear las preguntas.

DECISIONES QUE SE TOMAN:

- Incluir las aportaciones de los expertos, implica añadir un nuevo campo, así como los ítems aportados, modificar alguna de la terminología usada y reformular la formulación de las preguntas.

2) Segundo Cuestionario:

Se procede a incorporar todos aquellos aspectos que los expertos habían considerado relevantes y se les envía el segundo cuestionario el día 2 de diciembre de 2010.

a) Análisis de los resultados del segundo cuestionario:

Se reciben respuestas de 9 de los 11 expertos participantes.

Está estructurado siguiendo el análisis de los siguientes aspectos:

- Puntos de consenso o acuerdo entre la mayoría de los expertos.
- Discrepancias.
- Aportaciones de carácter general.
- Aportaciones de carácter específico.
- Decisiones que se toman. De carácter general y específico.

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera:

ELEMENTOS DE ACUERDO:

- Todos los expertos están de acuerdo en la incorporación del nuevo campo, así como los ítems ya propuestos, la terminología utilizada y la reformulación de las preguntas aportadas anteriormente.

DISCREPANCIAS:

- Un experto considera que debemos incluir un nuevo campo denominado “preferencias”, en el que los alumnos y alumnas valorarán las actividades (fútbol, baloncesto, baile, aeróbic, ...) que más le gustan y las que menos.
- Algunos expertos consideran que se debe modificar la formulación de algunos de los ítems.

APORTACIONES DE CARÁCTER GENERAL:

Los expertos aportan las siguientes consideraciones respecto a:

- Aspectos formales:
 - Incluir la introducción de información e instrucciones al alumnado para la realización del cuestionario.
 - Incluir la escala cualitativa para la valoración de los ítems.
 - Delimitar los diferentes campos agrupando las preguntas correspondientes a cada uno de ellos.

APORTACIONES DE CARÁCTER ESPECÍFICO:

Los expertos opinan sobre los diferentes campos del cuestionario:

- En relación a los ítems concretos:
 - Intentar no utilizar las preguntas en negativo que pueden provocar confusión al alumno/a a la hora de responderlas o no quedar suficientemente claras.
 - Evitar las preguntas que repiten la misma idea pero expresada de forma diferente.
 - Procurar eliminar los términos que puedan resultar de difícil comprensión para el alumnado. Por ejemplo: *“Actividades que suponen riesgo, aventura”*.
 - Evitar incluir en las preguntas, alguna clave que pueda inducir al alumno a contestar lo adecuadamente correcto y no lo que él realmente haga o piense.
 - Modificar el ítem *“Porque me ayuda a mantener la línea”* por *“Porque me ayuda a estar físicamente más atractivo”*, ya que los niños podrían no sentirse identificados con la primera afirmación.

DECISIONES QUE SE TOMAN:

De carácter general en lo referido al aspecto formal:

- Se incorporan la información e instrucciones de realización del cuestionario
- Se incluye la escala valorativa de carácter cualitativo de 6 opciones de respuesta, desde 1: nada de acuerdo hasta el 6: totalmente de acuerdo.
- Se enumeran y diferencian los campos dándoles nombre a cada uno de ellos
- Se dividen las preguntas de cada uno de los subcampos en tablas diferenciadas, distribuyendo aproximadamente el mismo número de preguntas encada una.

De carácter específico: En este apartado dividimos las decisiones en dos apartados según las aportaciones de los expertos, el primero hace referencia a las decisiones tomadas en relación a los campos (denominación, agrupamiento, reordenación, inclusión de campos), y el segundo va referido a las aportaciones que hicieron los expertos sobre los ítems concretos de cada uno de los campos.

A) Decisiones sobre los campos:

Inclusión de nuevos campos

- Incluimos los siguientes campos:
 - * Campo 6: Preferencias, en el que los alumnos y alumnas valorarán las actividades físico-deportivas que más le gustan y las que menos.

Resumiendo:

- De los cinco campos presentados en el cuestionario inicial pasamos a seis campos:
 - Campo 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.
 - Campo 2: MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.
 - Campo 3: CONTENIDOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.
 - Campo 4: TIEMPO LIBRE.
 - Campo 5: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.
 - Campo 6: PREFERENCIAS.

B) Decisiones sobre los ítems concretos de los campos:

- Hacer preguntas referidas sólo a un aspecto, eliminando la acción menos importante o añadiendo dos preguntas donde nos encontremos dos aspectos diferentes en la misma pregunta.
- Poner todas las preguntas en positivo.
- Eliminar preguntas que se repiten
- Modificar el término *“Actividades que suponen riesgo, aventura”* por *“Actividades en el medio natural”*.
- Descartar palabras que puedan ser clave para romper la expectativa de respuesta del alumno.

3) Tercer Cuestionario:

Una vez incluidas todas las sugerencias que han sido adoptadas por consenso mayoritario de los expertos se procede al envío del tercer cuestionario el día 15 de Enero de 2011.

ELEMENTOS DE ACUERDO:

Prácticamente todos los expertos manifiestan su conformidad con el cuestionario no realizando ninguna modificación sustancial en los aspectos esenciales del cuestionario, limitándose a aspectos más concretos sobre la redacción, inclusión o eliminación de ítems.

DISCREPANCIAS:

No se recoge ninguna.

NUEVAS APORTACIONES:

Los expertos opinan en relación a cada uno de los ítems pertenecientes a los campos propuestos en el cuestionario anterior:

- Modificar los ítems:
 - Campo 2: *“En EF hemos usado gran variedad de materiales”* por *“Me gusta los materiales que utilizamos en Educación Física”*.
 - Campo 2: *“En las clases de Educación Física me siento competente”* por *“En las clases de Educación Física me siento capaz”*.

- Campo 2: *“Me felicitan por ser el mejor”* por *“Me felicitan por ser bueno/a en EF”*.
- Campo 3: *“Deportes de raqueta”* por *“Deportes de oposición”*.
- Campo 3: *“Juegos con material reciclado”* por *“Juegos”*.
- Campo 6: *“Bailes de salón”* por *“Bailes”*.

- Eliminar los ítems:
 - Campo 2: *“Me concentro mucho en las clases de EF”*.
 - Campo 3: *“Test de Condición Física”*.
 - Campo 3: *“Gimnasia (volteos, equilibrio invertido...)”*.
 - Campo 3: *“Hacemos lo que queremos con total libertad”*.
 - Campo 4: *“Aburrirme”*.
 - Campo 5: *“Porque es bueno hacer ejercicio físico”*.
 -
- Incorporar los ítems:
 - Campo 5: *“Porque me lo ha recomendado el médico para perder peso”*.
 - Campo 5: *“Porque es mi hobby preferido”*.

- En relación al cuestionario en general, nos indican la enumeración de los ítems, poner en el encabezado de cada pregunta del cuestionario la escala de respuestas para que les sirva de recordatorio.

DECISIONES QUE SE TOMAN:

Se tienen en cuenta todas las aportaciones y sugerencias que realizan los expertos incluyéndose en la elaboración del cuestionario base, para ser empleado en el estudio piloto.

Al final el cuestionario se compone de 87 ítems, divididos en 6 campos.

3.3.1.1.4.- Validez y fiabilidad del Cuestionario empleado en nuestra investigación

3.3.1.1.4.1.- Validez del Cuestionario

La validez es el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada (Bell, 2002). Siguiendo a esta misma autora, hemos considerado oportuno asegurar tanto la validez interna como la externa. Entendemos por validez interna del cuestionario el grado de coincidencia entre el significado atribuido a las categorías conceptuales que hemos asignado y el

significado atribuido a esas mismas categorías por los participantes, mientras que la validez externa es el grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores.

- **Validez externa:** En nuestro caso, hemos asegurado la validez externa del cuestionario apoyándonos en una amplia y profunda revisión teórica y documental de los cuestionarios que se han utilizado previamente con un objeto de estudio similar al nuestro.

- **Validez Interna:** La hemos garantizado apoyándonos en dos procedimientos: la validez de los expertos y la prueba piloto o pretest del cuestionario (Latiesa, 1996; Losada y López-Feal, 2003).
 - **Validez de expertos:** Los expertos que han participado en la técnica Delphi han interpretado el significado de los ítems y han valorado su claridad, pertinencia y coherencia. Cada uno de los expertos tiene su propio estilo, definición y perspectiva del objeto de estudio, y esto se refleja en los datos resultantes, lo que nos puede llevar a datos más válidos. Este procedimiento de selección es utilizado frecuentemente en investigación social (Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo, 1998).
 - **Prueba piloto:** Según Cea D'Ancona (2001), para la prueba piloto del cuestionario, se escoge una pequeña muestra de individuos de iguales características que la población estudio. El objetivo esencial de esta fórmula de validación es evaluar la adecuación del cuestionario, la formulación de las preguntas y su disposición conjunta. En concreto, con esta prueba pretendimos comprobar que:
 - Las preguntas tienen sentido, se comprenden y provocan las respuestas esperadas.
 - La disposición conjunta del cuestionario (su secuencia lógica) sea adecuada y que su duración no fatigue al cuestionado.
 - Las instrucciones que figuran en el cuestionario se entendían.

La prueba piloto, además de comprobar los primeros índices de fiabilidad de los ítems y consistencia del cuestionario, también aportó indicadores sobre el grado de comprensión y de acuerdo de los participantes en esta fase previa con los significados e ítems que se proponían.

La versión definitiva de los cuestionarios fue obtenida a partir de la aplicación de una prueba piloto (n = 47), en dos grupos de 3º y 4º cursos de Educación Secundaria de la localidad de Las Gabias (IES "Montevives"). Así, pudimos comprobar cuáles eran las dificultades con las que nos podíamos encontrar en la comprensión de las diferentes preguntas y respuestas, en relación a la redacción, adecuación y terminología específica. En el estudio piloto aplicado al alumnado de este centro, no se encontraron dificultades dignas de resaltar, por lo que se procedió a utilizarlos como documentos definitivos.

3.3.1.1.4.2.- Fiabilidad del Cuestionario

La fiabilidad para Del Villar (1994), hace referencia a las condiciones de los instrumentos de medida, así como a las coincidencias entre los experimentadores al manejar los instrumentos de medición (objetividad). Se habla de que un instrumento es fiable cuando mide siempre lo mismo, en cualquier momento. Quiere ésto decir que los resultados logrados en mediciones repetidas (del mismo concepto) han de ser iguales para que la medición se estime fiable. Bell (2002) y McMillan y Schumacher (2005), entienden que *"un instrumento es fiable, cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna"*. Una forma común de comprobar la fiabilidad consiste en aplicar el mismo procedimiento de medición en diferentes momentos para, posteriormente, observar si se obtienen resultados similares en las distintas mediciones del concepto. Pero existen además otros métodos de comprobar la fiabilidad.

Para obtener el coeficiente de alfa de Cronbach del Cuestionario Piloto, hemos utilizado el paquete estadístico S.P.S.S. 19.0 (Statistical Product and Social Science). Este programa nos facilitó los coeficientes, obteniendo un alfa de Cronbach en todos los ítems por encima de 0.6, indicándonos que el cuestionario es fiable. Los resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del del 1 al 87 arrojan un valor de fiabilidad de 0,773.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,773	87

Tabla III.3.4.1.1.4.2.a.- Alfa de Cronbach general

El resultado pormenorizado del alfa de Cronbach, se expone en la siguiente tabla:

Ítems	Alfa de Cronbach
1.En las clases de Educación Física me divierto mucho	,760
2.La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan	,761
3.Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de EF	,760
4.En las clases de EF hemos realizado ejercicios y deportes originales que han despertado mi curiosidad	,757
5.Las clases de EF influyen en que yo practique actividad deportiva en mi tiempo libre	,759
6.Me gusta los materiales que utilizamos en Educación Física	,760
7.Me divierto en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deportes que demos	,758
8.En las clases de Educación Física me siento capaz	,762
9.En las clases de Educación Física aprendo cosas	,758
10.A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar un ejercicio delante de la clase	,778
11.Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien los ejercicios y los deportes	,762
12.Antes de comenzar estoy intranquilo/a por los fallos que hice el día anterior	,771
13.Me felicitan por ser bueno/a en EF	,766
14.Conocimientos teóricos	,773
15. Condición física (fuerza, resistencia, velocidad...)	,768
16. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto...)	,770
17. Deportes de oposición (tenis, bádminton, lucha, judo...)	,777
18. Deportes individuales (atletismo, gimnasia deportiva...)	,770
19. Expresión corporal (baile, aeróbic, dramatización...)	,772
20.Actividades deportivas en el polideportivo del pueblo	,772
21. Nuevos deportes no habituales (hockey, rugby...)	,774
22.Juegos	,766
23.Deportes populares	,768
24. Actividades en el medio natural (escalada, senderismo...)	,771
25.Jugar con el ordenador o videoconsola	,781
26.Practicar deportes y ejercicio físico	,763
27.Ver la televisión	,775
28.Hacer los deberes y estudiar	,769
29.Jugar en la calle o plaza	,768
30.Leer	,771
31.Ayudar a mis padres en el trabajo o con mis hermanos/as	,767
32.Estar con los amigos/as	,770
33.Otras cosas	,773
34.No, sólo practico cuando tengo EF	,777
35.Sí, en las clases extraescolares del instituto	,773
36.Sí, en las actividades que organiza el ayuntamiento	,772
37.Sí, en un gimnasio	,772
38.Sí, juego en la calle con mis amigos	,771

39.Sí, con mi familia	,771
40.Sí, formo parte de un equipo	,771
41.Sí, otras formas	,772
42. Porque me divierto	,770
43.Porque me ayuda a estar físicamente más atractivo/a	,773
44.Porque me encuentro con mis amigos/as	,772
45.Porque mis padres quieren que haga deporte	,773
46.Porque me entretiene	,773
47.Porque me gusta hacer deporte	,771
48.Porque cuido y mejoro mi salud	,773
49.Porque me gusta competir	,773
50.Porque soy muy bueno/a o se me da muy bien la actividad física	,772
51.Porque conozco a gente nueva	,772
52.Porque me lo ha recomendado el médico para perder peso	,773
53.Porque no tengo tiempo	,775
54.Porque no tengo amigos con quien hacer deporte	,773
55.Porque no hay instalaciones deportivas en mi pueblo	,773
56.Porque me aburro haciendo deporte	,774
57.Porque no hay actividades deportivas extraescolares en el instituto	,773
58.Porque tengo que estudiar y hacer deberes	,775
59.Porque me da pereza y no tengo ganas	,774
60.Porque no se me dan bien los deportes	,774
61.Porque no me gusta el deporte	,773
62.Porque me canso	,774
63.Porque mis padres no me dejan	,773
64.Porque no hay oferta de deportes o actividades físicas que me gusten	,773
65.Otras	,773
66.Porque es una de las mejores formas de conocer gente	,771
67.Porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma	,772
68.Porque disfruto los momentos divertidos que vivo cuando hago deporte	,770
69.Ignoro por qué hago deporte	,773
70.Por las emociones intensas que siento al practicar el deporte que me gusta	,772
71.Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as	,772
72.Porque es mi hobby preferido	,772
73.Fútbol	,771
74.Baloncesto	,773
75.Balonmano	,771
76.Voleibol	,771
77.Hockey	,773
78.Tenis	,771
79.Bádminton	,774
80.Atletismo	,769
81.Aerobic	,771

82.Bailes	,772
83.Indiacas	,772
84.Rugby	,772
85.Tenis de mesa	,771
86.Natación	,771
87.Otras	,771

Tabla III.3.4.1.1.4.2.b.- Alfa de Cronbach específico por ítems

3.3.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión: conceptualización y características

La elección de esta técnica se debe a que se adaptaba perfectamente a los objetivos planteados. Consideramos que los Grupos de Discusión propician en el profesorado la inquietud necesaria para dar sus opiniones por la situación de discusión grupal que se plantea. En una situación grupal, el profesorado, al oír la opinión de los demás, produce en él la necesidad de transmitir la suya y además, al estar entre iguales, se siente más arropado para expresar sus criterios.

El Grupo de Discusión se denomina también “*reunión de grupo*” o “*discusión de grupo*”. Se basa en el grupo como unidad representativa (célula social) que expresa unas determinadas ideas: valores, opiniones, actitudes dominantes en un determinado estrato social. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características en común que les relacionan con el tema objeto de la discusión (Torres Campos, 2008; Macarro, 2008; Figueras, 2008; Ibáñez, 2008; Posadas, 2009; Gutiérrez, 2010; Gámez, 2010).

Una condición de los grupos de discusión es que estén compuestos por personas similares entre sí. La naturaleza de la homogeneidad es muy variable pudiendo ser más o menos amplia según la finalidad del estudio. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características comunes que les relacionan con el objeto de la discusión, de tal manera que se facilite el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos conocen. El no cumplir este requisito puede dar lugar a retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo (Fajardo del Castillo; Torres Campos, 2008; Macarro, 2008; Figueras, 2008; Ibáñez, 2008; Posadas, 2009; Gutiérrez, 2010; Gámez, 2010).

De acuerdo con Ibáñez (1992), Palomares (2003) y Posadas (2009), para la generación de un Grupo de Discusión realizamos tres operaciones básicas:

- Selección de los participantes. En dicha selección se han de tener muy presentes las relaciones entre las personas que lo formarán. El criterio principal de elección de las personas es el de comprensión, de pertenencia a un conjunto y que mediante su discurso reproduzca relaciones relevantes.
- Elaboración de un esquema de actuación. En el Grupo de Discusión, el discurso es provocado, hay una provocación explícita por quien propone el tema. Una vez introducido el tema, es abordado por el grupo, que produce no sólo las referencias, sino el marco y el proceso de las mismas.
- Interpretación y análisis de las reuniones. La interpretación y el análisis se realizan sobre la situación de producción del discurso. A lo largo de la discusión hay operaciones de interpretación y análisis, no sólo por parte del conductor del grupo, sino por parte de los participantes.

3.3.2.1.- Aplicación del Grupo de Discusión en nuestra investigación

3.3.2.1.1.- Los participantes

Con respecto a la composición de los miembros del Grupo de Discusión, Álvarez (1990) establece que la composición de los grupos de discusión se regulan por el principio de que estén representados en ellos las personas que puedan reproducir en su discurso relaciones relevantes de una comunidad o grupo social en torno al tema de investigación. Como señalan Ibáñez (1996), Palomares (2003) y Gámez (2010), debe haber un equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad de los actuantes para que el grupo funcione. Para Callejo (2001), el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo. La homogeneidad en nuestra investigación viene dada porque todos los miembros del grupo son profesores de Educación Física, de los centros de ESO dónde se ha pasado el cuestionario. La heterogeneidad se ha basado en que el grupo estuviese compuesto por profesores de diferentes centros escolares, de diferentes edades y de experiencia diferente.

Ibáñez (1992), Medina (1995), Palomares (2003) y Gámez (2010), coinciden en que el número de componentes de un Grupo de Discusión debe estar entre cinco y diez sujetos. Si el número es demasiado reducido, será demasiado pobre como entidad de interacción, no se darán fenómenos de grupo. Por el contrario, si es demasiado elevado, el grupo se escindirá en pequeños subgrupos y no será posible desarrollar una discusión única. En nuestra investigación los participantes en el Grupo de Discusión han sido entre siete, para cumplir con este precepto.

La conversación se ha grabado con una grabadora de audio Olympus S710, para su posterior transcripción, que la situamos en el centro del grupo, encima de la mesa.

3.3.2.1.2.- Diseño y realización de nuestro Grupo de Discusión

Se realizó una sesión de discusión, a la cual los participantes acudieron sin un conocimiento previo pormenorizado del guión, de tal forma que no llevaran ideas predeterminadas. No se realizaron más sesiones debido a que al tratarse de temas muy concretos, se podía llegar a la redundancia en la discusión.

El Grupo de Discusión se realizó el día 9 de Mayo de 2011 en el Departamento de Educación Física del IES Montevives (Las Gabias), dando comienzo a las 16.30 horas.

La duración normal de un grupo de discusión suele ser de una a dos horas (Álvarez, 1990; Ibáñez, 1992 y Gil, 1993). En nuestra investigación la duración fue de una hora y cuarenta y cinco minutos.

3.3.2.1.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en nuestra investigación

Siguiendo a Villa y Álvarez (2003), no se pretende una validez y fiabilidad estadística, sino alcanzar un adecuado nivel de confiabilidad y consistencia en los datos.

Los criterios de validez interna, externa y fiabilidad, desarrollados por la metodología cuantitativa, tienen correspondencia con la credibilidad, transferibilidad y la consistencia (dependencia), respectivamente, de la metodología cualitativa. Sin embargo, también se nos advierte de otro criterio

más, el de neutralidad (confirmabilidad), criterio que se correspondería a la objetividad en el contexto cuantitativo. Podemos interpretar que la credibilidad, en lugar de la validez interna, mira al valor verdad de la investigación. La transferabilidad, en lugar de la validez externa, mira a la aplicabilidad de los resultados. La dependencia, en lugar de la fiabilidad, mira la consistencia de los datos y la confirmabilidad, en lugar de la objetividad, se refiere al problema de la neutralidad (Villa y Álvarez, 2003). A continuación se detalla, la aplicación de cada uno en nuestra investigación.

En cuanto a la credibilidad, siguiendo a Flick (2004), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Villa y Álvarez (2003) y Macarro (2008), para garantizar este criterio en nuestro estudio, hemos desarrollado las siguientes acciones:

- Implicación y claridad de las actuaciones realizadas por el investigador respecto a los objetivos propuestos en nuestro estudio.
- Hemos intercalado continuamente las fases de producción, interpretación y sistematización de los datos.
- Sometimiento de las informaciones al interés mutuo (dialécticamente consensuado y negociado) de llegar a conclusiones reales y valiosas. Este interés mutuo y contrastación de información ha sido constante, sin reducirlo a la fase terminal cuando la interpretación y la redacción han sido ya concluidas (Macarro, 2008; Gámez, 2010 y Gutiérrez, 2010).
- En relación a la transferabilidad, como su correspondiente validez externa, en nuestro caso se refiere al grado en que los grupos de discusión realizados son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos. No debe olvidarse que la transferabilidad no es una función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico), sino de las características de los sujetos que han participado en los grupos de discusión. La elección de los sujetos con cierto grado de heterogeneidad con respecto a la práctica de actividad físico deportiva garantiza la transferabilidad, además del hecho de haber realizado grupos de discusión en contextos diferentes (Macarro, 2008; Gámez, 2010 y Gutiérrez, 2010).

Opinamos que cada contexto es genuino y por tanto no generalizable. Por consiguiente, no debemos confundir el muestreo en investigaciones cuantitativas, donde debe ser representativo o típico de una población, con nuestro objetivo, que es arrojar luz sobre el conocimiento de un contexto, pretendiendo abarcar un máximo de circunstancias en las que se pueden obtener informaciones distintas y enriquecedoras.

Respecto a la consistencia o dependencia, es la equivalente de la fiabilidad en el estudio cuantitativo y consiste en la preocupación por conseguir los mismos resultados al replicar un estudio con los mismos o sujetos y contextos (Valles, 2000). Este autor asegura que la dependencia se hace operativa mediante una suerte de auditoría externa. Para ello el investigador cualitativo debería facilitar la documentación que haga posible tal inspección: transcripciones de documentos y todo tipo de materiales en los que se puede seguir el rastro de su trabajo intelectual. De todas maneras, conviene recordar que la calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que ha generado el investigador o el lector (Stake, 2005).

La correspondencia con el concepto de objetividad en el contexto cualitativo vendría dado por el de confirmabilidad o neutralidad. Se parte de la idea de que la objetividad del investigador no existe, pero se puede llegar a cierto grado de neutralidad en los datos e interpretaciones de resultados. Para Cohen y Manión (2002), la objetividad (imparcialidad), versus subjetividad (parcialidad), en realidad es un "*continuum*". Uno puede situarse más o menos cerca de alguno de estos conceptos aparentemente bipolares. Lo idóneo para cualquier investigador es aproximarse a la neutralidad o imparcialidad. Para ello, existen estrategias, como la triangulación, la reflexión por parte del investigador, y la revisión por un "*agente externo*" (Skrtic, 1994, citado por Villa y Álvarez, 2003) que compruebe si los datos en los que se apoyan las interpretaciones son realmente consistentes. Nosotros en este sentido hemos aplicado la triangulación de los datos, de forma similar a lo realizado por Macarro (2008), Gámez (2010) y Gutiérrez (2010).

3.3.3.- Técnica 3: La Encuesta a Expertos/as

3.3.3.1.- Conceptualizando la Encuesta

Esta herramienta es la más utilizada en la investigación de ciencias sociales. Las encuestas son realizadas por los investigadores para que el sujeto encuestado plasme por sí mismo las respuestas en el papel.

Según García Ferrando (1986), "*prácticamente todo fenómeno social puede ser estudiado a través de las encuestas*", y podemos considerar las siguientes razones para sustentar esta afirmación:

1. Las técnicas de encuesta se adaptan a todo tipo de información y a cualquier población.
2. Las encuestas permiten recuperar información sobre sucesos acontecidos a los entrevistados.
3. Las encuestas permiten estandarizar los datos para un análisis posterior, obteniendo gran cantidad de datos a un precio bajo y en un período de tiempo corto.

La encuesta sería el *"método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida"* (Buendía, Colás y Hernández, 1998). De este modo, puede ser utilizada para entregar descripciones de los objetos de estudio, detectar patrones y relaciones entre las características descritas y establecer relaciones entre eventos específicos.

En relación a su papel como método dentro de una investigación, las encuestas pueden cumplir tres propósitos (Kerlinger, 1997):

- Servir de instrumento exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir otras fases de la investigación.
- Ser el principal instrumento de la investigación, de modo tal que las preguntas diseñadas para medir las variables de la investigación se incluirán en el programa de entrevistas.
- Complementar otros métodos, permitiendo el seguimiento de resultados inesperados, validando otros métodos y profundizando en las razones de la respuesta de las personas.

La encuesta es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Visauta (1989) considera que con la encuesta se trata de *"obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes"*. A diferencia del resto de técnicas de entrevista la particularidad de la encuesta es que realiza a todos los entrevistados las mismas preguntas, en el mismo orden,

y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas.

Según afirma Ávila (2006), la encuesta *“se utiliza para estudiar poblaciones mediante el análisis de muestras representativas a fin de explicar las variables de estudio y su frecuencia”*.

Resumiendo, podemos decir que conceptualmente, la encuesta puede considerarse como una técnica o una estrategia entendida como un conjunto de procesos necesarios para obtener información de una población mediante entrevistas a una muestra representativa. La información se recoge de forma estructurada formulando las mismas preguntas y en el mismo orden a cada uno de los encuestados.

Según Cadoche (1998) y sus colaboradores, las encuestas se pueden clasificar atendiendo al ámbito que abarcan, a la forma de obtener los datos y al contenido, de la siguiente manera:

- **Encuestas exhaustivas y parciales:** Se denomina **exhaustiva** cuando abarca a todas las unidades estadísticas que componen el colectivo, universo, población o conjunto estudiado. Cuando una encuesta no es exhaustiva, se denomina **parcial**.
- **Encuestas directas e indirectas:** Una encuesta es **directa** cuando la unidad estadística se observa a través de la investigación propuesta registrándose en el cuestionario. Será **indirecta** cuando los datos obtenidos no corresponden al objetivo principal de la encuesta pretendiendo averiguar algo distinto o bien son deducidos de los resultados de anteriores investigaciones estadísticas.
- **Encuestas sobre hechos y encuestas de opinión:** Las **encuestas de opinión** tienen por objetivo averiguar lo que el público en general piensa acerca de una determinada materia o lo que considera debe hacerse en una circunstancia concreta. Se realizan con un procedimiento de muestreo y son aplicadas a una parte de la población ya que una de sus ventajas es la enorme rapidez con que se obtienen sus resultados. No obstante, las encuestas de opinión no indican necesariamente lo que el público piensa del tema, sino lo que pensaría si le planteásemos una pregunta a ese respecto, ya que hay personas que no tienen una opinión formada sobre lo que se les pregunta y

contestan con lo que dicen los periódicos y las revistas. A veces las personas encuestadas tienen más de una respuesta a una misma pregunta dependiendo del marco en que se le haga la encuesta y por consecuencia las respuestas que se dan no tienen por qué ser sinceras. Las **encuestas sobre hechos** se realizan sobre acontecimientos ya ocurridos, hechos materiales.

El empleo de este instrumento por parte de distintas disciplinas genera una gran variedad de “*tipos de encuestas*”, definidos fundamentalmente por el distinto “*ámbito de actuación*”, por la temática empleada por cada disciplina. Sin embargo, la clasificación de los tipos de encuestas no termina con la temática de la investigación, ni tan siquiera con la disciplina en la que se enmarca la encuesta. Las publicaciones especializadas sobre el tema suelen distinguir las encuestas según los *finés científicos*, atendiendo a su *contenido* (encuestas referidas a hechos, a opiniones, y a actitudes motivaciones o sentimientos), al *procedimiento de administración del cuestionario* (entrevista personal, telefónica y autorrellenada), y a la *dimensión temporal* de los fenómenos analizados: si analizan uno o varios momentos temporales (encuestas transversales y longitudinales respectivamente). Las encuestas que analizan varios momentos temporales pueden volver a clasificarse según el momento temporal referido (presente o pasado) y según el diseño de la investigación (Visauta, 1989).

Otros expertos clasifican las encuestas atendiendo a los “*finés específicos de la investigación*, el *procedimiento de administración del cuestionario*, al *contenido* del mismo, y atendiendo a su *finalidad*” (Balcells, 1994). Para este autor, la *finalidad*, presenta diferencias de la clasificación realizada por Visauta, pudiendo distinguir entre:

- Encuestas político-sociales realizadas por organismos e instituciones de carácter público.
- Encuestas comerciales a cargo de gabinetes de estudio de grandes empresas.
- Encuestas con fines específicos de investigación social (Balcells, 1994).

Una clasificación conjunta de todos estos criterios se muestra en la Tabla que sigue:

TIPOS DE ENCUESTAS	
Según los fines científicos, el objetivo principal de la investigación	Exploratorias. Descriptivas. Explicativas. Predictiva. Evaluativa.
Según su contenido	Encuestas referidas a hechos. Encuestas referidas a opiniones. Encuestas referidas a actitudes, motivaciones o sentimientos.
Según procedimiento de administración del cuestionario	Personal. Telefónica. Postal y autorrellenada.
Según su dimensión temporal	Transversales o sincrónicas. Longitudinales o diacrónicas: Retrospectivas y prospectivas. Diseño de tendencias, de panel y de cohorte.
Según su finalidad	Político sociales. Comerciales. Encuestas con fines específicos.

Tabla III.3.3.3.1.- Fuente: Visauta (1989).

La encuesta es quizás el instrumento más conocido y utilizado por los investigadores sociales cuando se quiere lograr precisión y representatividad partiendo directamente de consideraciones individuales y no estructurales, para acceder a la conclusión sobre la existencia de regularidades de estructuras sociales y sobre los sujetos insertos en ellas.

3.3.3.2.- La Encuesta autoadministrada

La encuesta autoadministrada es la encuesta que lleva a cabo empleando cuestionarios autoadministrados. Se le dice autoadministrada a esta modalidad porque prescinde, en términos generales, de la necesidad de encuestadores. Dentro del tipo de encuesta autoadministrada existen algunos subtipos característicos: la encuesta por correo, la encuesta por mail y la encuesta entregada en mano. En todos los casos la persona que responde, el mismo es quien completa el cuestionario o formulario de encuesta de acuerdo con ciertas instrucciones, que deben ser sumamente claras (Soto, 2011).

Actualmente la encuesta autoadministrada se emplea, por lo general en virtud de su menor costo, siempre a una muestra representativa de la población. Es necesario, o preferible, que las personas que van a ser interesadas para que respondan cuenten con información previa sobre la existencia de la encuesta y, en lo posible, que cuenten con algún tipo de soporte por parte de la consultora o instituto que lleva a cabo el sondeo.

En la “*encuesta autoadministrada*” el propio encuestado lee el cuestionario y anota las respuestas una vez recibido, de ahí que con frecuencia se denomine como encuesta postal. En esta modalidad la carta de presentación desempeña un papel prioritario en la medida en la que opera “*como medio de comunicación entre entrevistado y entrevistador*”. Esta carta debe atender a las siguientes recomendaciones sobre redacción y presentación:

- Mencionar la utilidad del estudio, la entidad responsable, garantizar la confidencialidad y agradecer la colaboración.
- Dirigirse nominalmente al destinatario.
- Debe ser o parecer el original y firmarse individualmente.
- No debe exceder de una hoja.

Pasos fundamentales al elaborar una encuesta:

- Determinación de los objetivos específicos.
- Selección del tipo de encuesta.
- Diseño del cuestionario.
- Pilotaje del cuestionario.

3.3.3.3.- Aplicación de la encuesta autoadministrada

La encuesta, una vez confeccionado el cuestionario no requiere de personal calificado a la hora de hacerla llegar al encuestado. A diferencia de la entrevista, la encuesta cuenta con una estructura lógica, rígida que permanece inalterable a lo largo de todo el proceso investigativo. Las repuestas se recogen de modo especial y se determinan del mismo modo las posibles variantes de respuestas estándares, lo que facilita la evaluación de los resultados por métodos estadísticos.

En cuanto al cuestionario, es necesaria una mayor claridad ante la ausencia de entrevistador y sobre todo un especial cuidado con las preguntas inculpadoras y de tipo filtro tanto en su diseño como en su formulación, ya que

puede desembocar en la no respuesta. Además es aconsejable utilizar preferentemente preguntas cerradas o semicerradas tanto por razones de extensión como de legibilidad (Soto, 2011).

El principal problema de las encuestas autoadministradas es su alta tasa de no respuesta probablemente porque resulta la modalidad más impersonal. Este inconveniente puede minimizarse con:

- Notificación previa del envío de la encuesta. En estos casos es recomendable contactar antes con el entrevistado para comunicarle que recibirá la encuesta siempre que no tenga inconveniente.
- Realizar un correcto seguimiento. Pasado un tiempo prudencial desde el envío del cuestionario conviene contactar con el entrevistado para cerciorarse de su recepción y para resolver las posibles dudas que le hayan surgido.

3.3.3.4.- Tipología y Diseño seguido en nuestra Encuesta

Siguiendo la clasificación de Bacells (1994), la tipología de nuestra encuesta es como sigue:

TIPOLOGÍA DE NUESTRA ENCUESTA	
Según los fines científicos	Descriptiva.
Según su contenido	Encuestas referidas a opiniones.
Según procedimiento de administración del cuestionario	Autoadministrada o autorrellenada.
Según su dimensión temporal	Transversales o sincrónicas.
Según su finalidad	Encuestas con fines específicos.

Tabla III.3.3.3.4.- Tipología de nuestra Encuesta

Debido a que la realización de las Encuestas ha sido el último de los instrumentos que hemos utilizado en nuestra investigación, tal y como hemos señalado en las fases llevadas a cabo en nuestra investigación, el proceso que hemos seguido para su realización ha sido el siguiente: una vez analizado el Grupo de Discusión con profesorado de E.S.O y el cuestionario pasado al alumnado, realizamos una batería de preguntas para indagar sobre las opiniones que tenían expertos/as sobre los aspectos más importantes que habían reflejado en los anteriores instrumentos tanto el profesorado, como el

alumnado de E.S.O. Los campos sobre los que elaboramos las preguntas han sido los siguientes:

Campo 1: Motivaciones en la clases de Educación Física, en función del género y curso.

Campo 2: Tipología de los contenidos y manera de conducir los mismos en las clases de Educación Física.

Campo 3: Niveles de practica de actividad físico-deportiva en función del género.

Campo 4: Motivaciones hacia las actividades físico-deportivas extraescolares y causas de abandono de las mismas.

Campo 5: Tipología de las actividades que realizan los adolescentes en su tiempo libre.

Campo 6: Propuestas que se podrían llevar a la práctica para incrementar los niveles de motivación de las chicas y chicos en las clases de Educación Física y en las actividades físico-deportivas extraescolares.

Una vez establecidos los campos se procedió a elaborar la batería de preguntas, que se sometieron al análisis y valoración del Grupo de Investigación HUM-727 "*Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física*", en su reunión del 2 de julio de 2011, que realizaron las modificación pertinentes tanto en el número de preguntas como en la redacción de las mismas. En total la encuesta autocumplimentado consta de 12 preguntas formulas y un decimotercera de observaciones o comentarios adicionales.

Para la redacción del informe y en el análisis interpretativo y discursivo hemos tenido en cuenta las consideraciones expresadas por autores con un papel relevante dentro de este campo de estudio tales como Colás y Buendía (1994); Miles y Huberman (1994) y Fajardo (2002).

3.4.- Análisis de los Datos

3.4.1.- Análisis de los datos del cuestionario

Una vez obtenidos los datos del cuestionario, estos se han almacenado mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (S.P.S.S. versión 19.0 para Windows), como archivos de

extensión sav., para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa y realizar los cálculos oportunos.

Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Med
V7	Númérico	8	0	1.En las clases de Educación Física	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V8	Númérico	8	0	2.La asignatura de Educación Física	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V9	Númérico	8	0	3.Me encuentro a gusto, satisfecho/	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V10	Númérico	8	0	4.En las clases de EF hemos realiz	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V11	Númérico	8	0	5.Las clases de EF influyen en que	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V12	Númérico	8	0	6.Me gusta los materiales que utiliza	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V13	Númérico	8	0	7.Me divierto en las clases de EF se	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V14	Númérico	8	0	8.En las clases de Educación Física	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V15	Númérico	8	0	9.En las clases de Educación Física	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V16	Númérico	8	0	10.A menudo me pongo nervioso/a c	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V17	Númérico	8	0	11.Practico una y otra vez hasta que	Ninguno	Ninguno	9	Derecha	Escala
V18	Númérico	8	0	12.Antes de comenzar estoy intranq	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V19	Númérico	8	0	13.Me felicitan por ser bueno/a en E	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V20	Númérico	8	0	14.Conocimientos teóricos	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V21	Númérico	8	0	15.Condición física (fuerza, resistenc	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V22	Númérico	8	0	16.Deportes colectivos habituales (fú	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V23	Númérico	8	0	17.Deportes de oposición (tenis, bad	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V24	Númérico	8	0	18.Deportes individuales (atletismo,	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V25	Númérico	8	0	19.Expresión corporal (baile, aeróbic	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V26	Númérico	8	0	20.Actividades deportivas en el polid	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V27	Númérico	8	0	21.Nuevos deportes no habituales (h	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V28	Númérico	8	0	22.Juegos	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V29	Númérico	8	0	23.Deportes populares	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V30	Númérico	8	0	24.Actividades en el medio natural (e	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V31	Númérico	8	0	25.Jugar con el ordenador o videoco	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V32	Númérico	8	0	26.Practicar deportes y ejercicio fisi	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V33	Númérico	8	0	27.Ver la televisión	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V34	Númérico	8	0	28.Hacer los deberes y estudiar	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V35	Númérico	8	0	29.Jugar en la calle o plaza	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V36	Númérico	8	0	30.Leer	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V37	Númérico	8	0	31.Ayudar a mis padres en el trabajo	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
V38	Númérico	8	0	32.Estar con los amigos/as	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala

Figura III.3.4.1.a.- Resultados datos SPSS

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados en el estudio piloto y que se realizarán a todos los datos de la muestra global, han sido los siguientes:

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *no*, *nunca*, hasta *sí*, *siempre*).

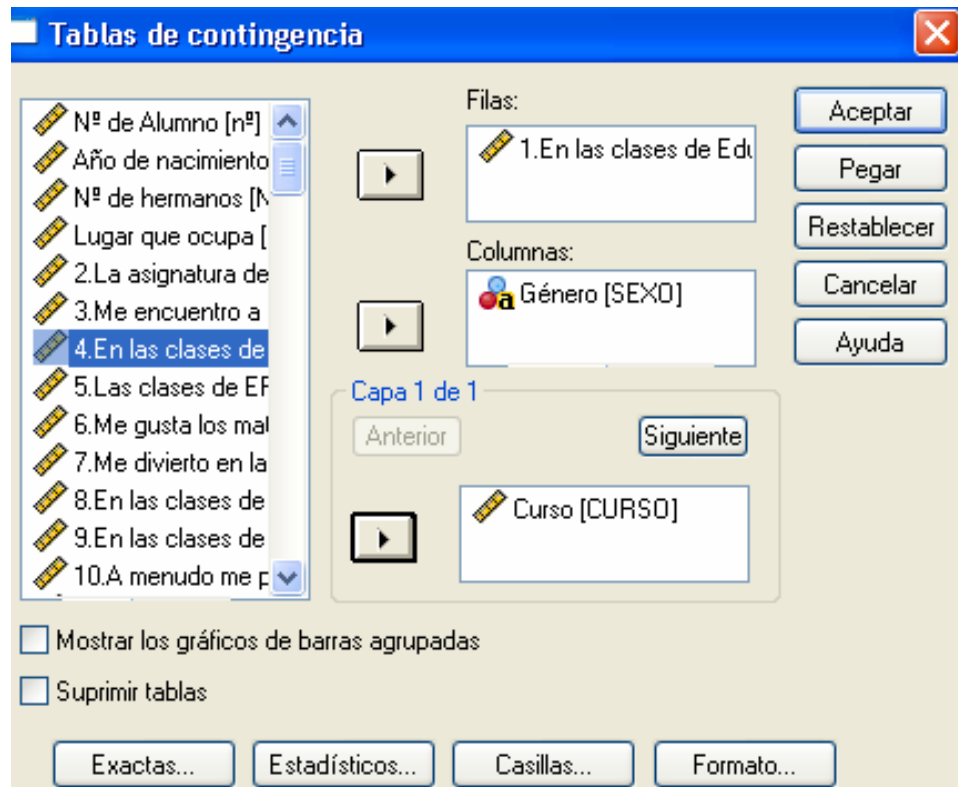


Figura III.3.4.2.1.b.- Análisis de datos con tablas de contingencia SPSS

- b) *Análisis Comparativo*. El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, de las cuales sólo hemos incluido las de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística. Este procedimiento nos permite conocer los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas. Si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$. En la representación de los resultados sólo hemos incluido las tablas de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística.

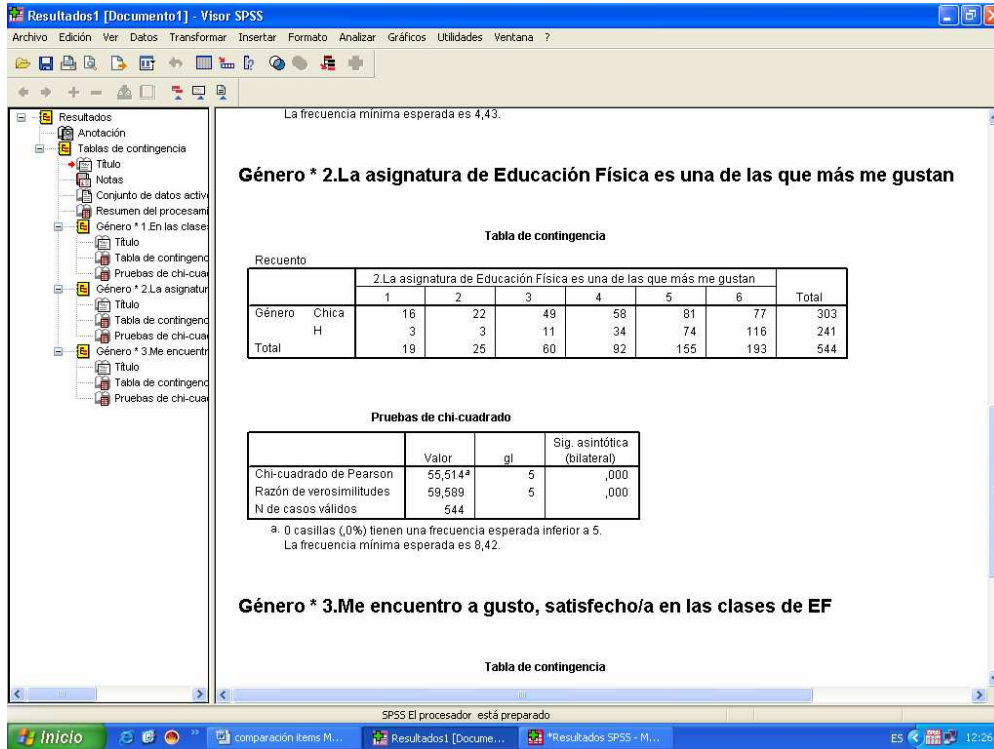


Figura III.3.4.2.1.c.- Tablas de contingencia. Análisis Chi-cuadrado SPSS

c) *Análisis de Correspondencia*. Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

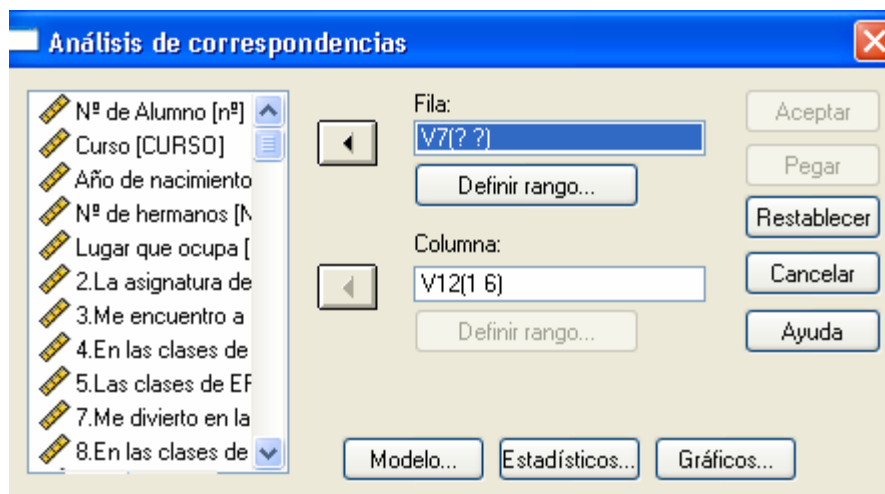


Figura III.3.4.2.1.d.- Análisis de correspondencia SPSS

3.4.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8

La creación de recursos informáticos específicamente pensados para el desarrollo de procesos de investigación cualitativa (Rodríguez y cols. 1994, 1995, 1996), presentan de manera amplia y clara las posibilidades de los programas informáticos (Aquad y Nudist, entre los más utilizados), así como un estudio de estos recursos para el análisis de datos cualitativos.

El origen de estos programas se encuentra en el programa *General Inquirer* (Stone y otros, 1966) que ayudaba al manejo automático de textos, dentro de los programas basados en el *análisis de contenido*.

La característica fundamental de estos programas es la posibilidad que tienen de identificar las categorías de codificación, por medio de la combinación de caracteres y palabras. Estos códigos se pueden fijar antes de iniciar el proceso de codificación y análisis de secuencias de texto. La consideración que hace de manera clara a este tipo de recursos, está basado fundamentalmente en la contabilización de los textos como si de un código numérico se tratara.

El programa NUDIST Vivo (Nvivo) creado en la Universidad de *La Trobe* (Melbourne, Australia), es un instrumento informático para el análisis de datos cualitativos (Rodríguez y cols. 1995) centrado en el manejo y análisis de información abierta (Fraser, 1999; Richards, 1999), descriptiva y argumental, sobre los diferentes aspectos. Hemos elegido este programa porque nos permite manejar, organizar y realizar procesos de investigación en los que se manejan datos cualitativos de carácter textual, producto de entrevistas, observaciones, documentos históricos o literarios, notas de campo, noticias de periódicos, etc. es uno de los posibles programas que se utilizan como apoyo informático en el análisis de datos de naturaleza cualitativa (transcripciones de entrevistas, diarios de campos, registros de observación...).

Este programa al igual que otros destinados al análisis cualitativo de datos puede realizar las siguientes funciones (Colas y Rebollo, 1993):

- Funciones básicas: asignar códigos a los segmentos de textos y localizar los segmentos de textos acordes a un código y agruparlos.
- Funciones de rastreo: búsqueda de códigos múltiples, es decir, segmentos a los que se les puede asignar más de un código, exploración de secuencias de códigos, es decir, segmentos que siguen a

otros en algún sentido, rastreo selectivo y recuento de la frecuencia de ocurrencia o concurrencia de códigos en los datos.

- Llamar archivos (recuperar documentos que han sido creados por un procesador de textos), numerar las filas de los datos textuales e imprimir copias en papel de los datos con el número de líneas asignadas.
- Funciones de gestión: recuperación de archivos, salvar archivos, cambiar directorios e imprimir documentos.

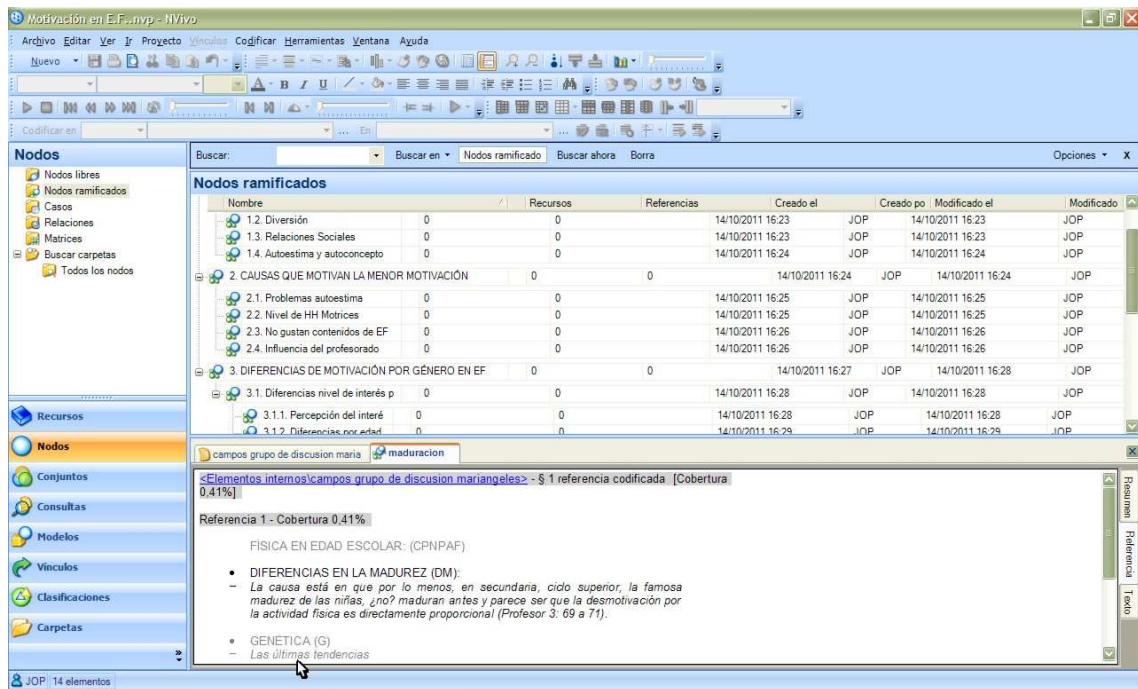


Figura III.3.4.2.a.- Análisis con el programa Nudist 8

El proceso de Análisis cualitativo con los datos, nos permite:

- Agrupar todos los documentos que se desean analizar en el proyecto.
- Indexar segmentos del texto en varias categorías de indización.
- Buscar palabras y frases en los documentos.
- Emplear la indización y búsqueda de texto como pilares básicos para encontrar párrafos en los textos y las ideas que en ellos se expresan.
- Elaborar notas y memos sobre las ideas principales y teorías a medida que se desarrolla el proyecto.
- Reorganizar y establecer la indización a medida que nuestros conocimientos y teoría aumentan en el proceso de investigación.

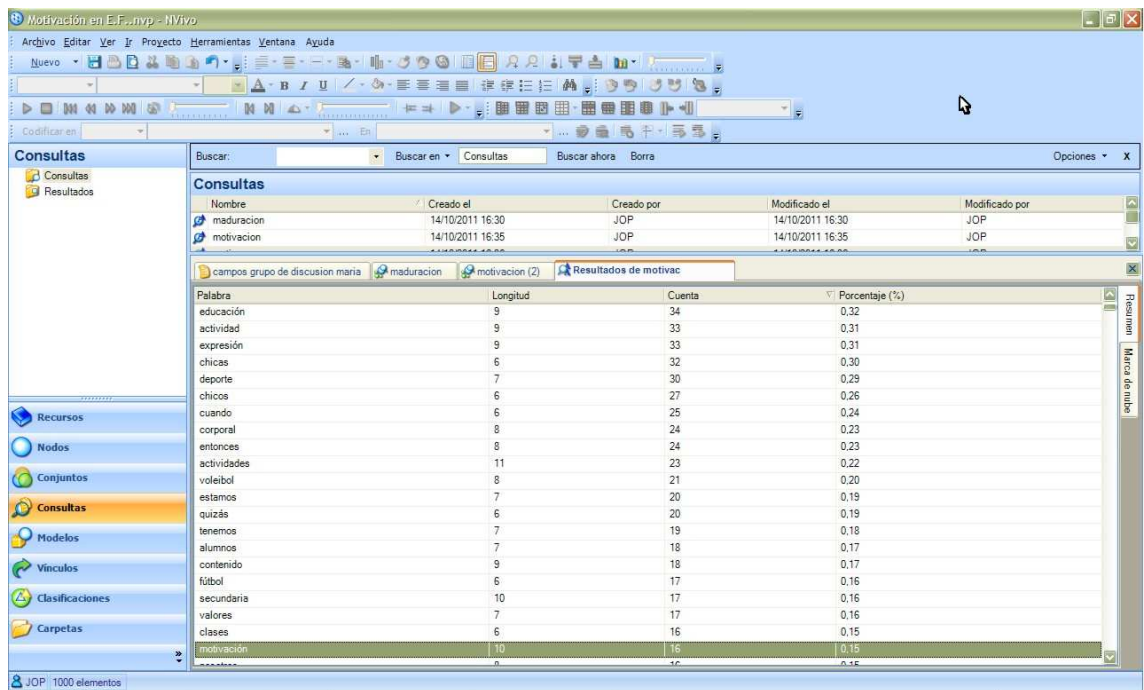


Figura III.3.4.2.b.- Análisis de frecuencias de palabras con el programa Nudist 8

4.- PROCEDIMIENTO

“Las técnicas cualitativas no son menos matemáticas que las cuantitativas, son incluso anteriores, dado que la ciencia del orden calculable es anterior a la de los números. Los datos primarios son una enunciación lingüística, incluso los datos secundarios están producidos en todo caso por medios técnicos que implican convenciones verbales de significados”.
J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (1994)

4.1.- Procedimiento seguido para la cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado

Inicialmente se estableció contacto con la Dirección de los centros escolares y con los Departamentos de Educación Física, con la visita personal de la investigadora para verificar la viabilidad de realizar el estudio con el alumnado de sus centros. Posteriormente se certificó dicha colaboración mediante solicitud escrita de la Dirección del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Una vez obtenida dicha autorización de los centros, y colaboración por parte del profesorado de Educación Física, se procedió de la manera que sigue:

- La cumplimentación del cuestionario, se realizó en jornadas de mañana dentro del horario escolar, en el transcurso de las clases de Educación Física o en horario de tutoría específico para cada grupo.
- Las instalaciones dónde se llevaron a cabo las diferentes actividades, han sido el aula base de cada grupo.
- A cada grupo de clase seleccionado para conformar la muestra, primero se les explicó el objetivo de la investigación y se les motivó a participar voluntariamente en la misma, reafirmando que los datos que iban a suministrar eran 100% confidenciales; también se aclaró el rango de edad para poder participar.
- Posteriormente, de manera personal se les entregó el cuestionario con los diferentes apartados, conformando un solo documento en forma de cuaderno.
- Durante la aplicación del cuestionario se procuró que las respuestas fueran personales e individualizadas, evitando las influencias por parte de los compañeros/as cercanos.
- El tiempo total para la resolución del cuaderno, fue de aproximadamente 30 minutos por cada grupo clase.

- Una vez concluido el trabajo de cumplimentación del cuaderno, el grupo se retiraba con su profesorado a continuar el trabajo correspondiente para ese día.
- Seguidamente a la toma de datos se tabularon los mismos, creando una base de datos con el paquete estadístico SPSS versión 19.0 para realizar el análisis estadístico descriptivo e inferencial. También se utilizó el programa Microsoft Office Excel 2007, para la elaboración de cuadros y gráficos.

4.2.- Procedimiento seguido para la realización del Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física

La primera acción que realizamos fue entrar en contacto con los diferentes profesores/ de Educación Física de los centros seleccionados y en los que se había pasado el cuestionario al alumnado y verificando su disponibilidad para poder participar en el mismo, planteándoles el lugar dónde consideraban más conveniente realizar el debate. A la propuesta de realizar el Grupo de Discusión en el IES Montevives de Las Gabias, todo el profesorado le pareció el lugar más idóneo para su realización del Grupo de Discusión.

En segundo lugar se preparó un protocolo base, sobre la temática del debate, centrando los conceptos básicos a debatir.

En tercer lugar se procedió a la realización del debate, comenzando con una intervención del Moderador, que centró los objetivos de la investigación, así como las normas a seguir en el desarrollo de la discusión.

Para el análisis de la información, los procesos seguidos han sido los siguientes:

1. Transcripción.
2. Tratamiento en el Software Nudist Vivo.
3. Clasificación en categorías o nudos relevantes.
4. Descripción.
5. Interpretación.
6. Discusión.

Los campos, categorías y subcategorías que se han realizado en proceso de categorización, ha sido las siguientes:

CAMPO 1	MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.	CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- La Mejora de la Salud	MSA
	1.2.- La Diversión	DIV
	1.3.- Las Relaciones Sociales	BRS
	1.4.- La mejora de la Autoestima y del Autoconcepto	AUT

CAMPO 2	CAUSAS QUE PROMUEVEN LA MENOR MOTIVACIÓN EN LA VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- Problemas en la Autoestima	PAU
	2.2.- Nivel alcanzado en las habilidades motrices	FNH
	2.3.- No gustarles los contenidos de Educación Física	CEF
	2.4.- Por la influencia del profesorado	PPR

CAMPO 3	DIFERENCIAS DE MOTIVACIÓN EN CUANTO AL GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- Diferencias en el nivel de interés hacia las clases de Educación física en relación al género (DEF)	3.1.1.- Percepción del interés hacia la práctica de la Educación Física a nivel general	DEF
		3.1.2.- Diferencias motivadas por la edad y la maduración	DED
		3.1.3.- Diferencias en cuanto a las preferencias en la realización de actividades físico-deportivas en relación al género	DRE
		3.1.4.- Menor motivación en relación a determinados contenidos de Educación Física	MRC
		3.2.1.- Diferenciación de objetivos	DOB
		3.2.2.- Menor participación del alumnado femenino	MFP

	3.2.- Diferencias por género en la participación en actividades físico-deportivas extraescolares (DEX)	3.2.3.- Diferencia por tipología de las actividades extraescolares	DTA
		3.2.4.- Influencia del profesorado de Educación Física en la adquisición de hábitos de realización de actividades físico-deportivas en el tiempo libre	IPR

CAMPO 4	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	4.1.- Influencia de los agentes de Socialización Primaria (IAP)	4.1.1.- Influencia de la Familia	IFA	
		4.1.2.- Influencia del Grupo de Iguales	IGI	
	4.2.- Influencia de los agentes de Socialización Secundaria (IAS)	4.2.1.- Los Centros Escolares (ICE)	La Educación Física	IEF
			El profesorado	PEF
		4.2.2.- Influencia de los Medios de Comunicación	IMC	

CAMPO 5	PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	5.1.- Propuestas para la Familia		PFA	
	5.2.- Propuestas para los centros Escolares (PCE)	5.2.1.- Implicación en las actividades extraescolares	ICE	
		5.2.2.- Propuestas para el Profesorado (PPR)	Metodologías activas	MAC
			Diversidad del alumnado	DIV
			Formación del Profesorado	PPR
	Programas en Valores	PVA		
5.3.- Propuestas para los Medios de Comunicación (PMC)		PMC		

4.3.- Procedimiento seguido en la realización de las Encuestas personales a expertos/as

Se convocó una reunión del Grupo de Investigación HUM-727, el día 2 de Julio de 2011, en la que entre otros temas se trató de elaborar un listado de profesorado expertos/as en la temática de nuestra investigación. Para la elección del profesorado que pudiese participar en las encuestas autocumplimentadas, se propusieron los siguientes criterios para ser elegidos:

- Criterios de homogeneidad:
 - Profesorado Doctor
 - Profesorado Universitario
 - Publicaciones relacionadas con la investigación

- Criterios de heterogeneidad:
 - Género
 - Edad
 - Años de Experiencia
 - Universidad de procedencia

Se elaboró en la misma reunión un protocolo de preguntas que conformarían la encuesta autocumplimentada a enviar al profesorado seleccionado.

Encuesta piloto al profesor J.T., con 40 años de experiencia docente y experto en la temática a tratar. Después de esta encuesta piloto se modificaron dos preguntas:

- *¿Consideras que el grado de implicación depende del contenido concreto aplicado?*
- *¿Les gusta los mismos tipos de conducirse las actividades físicas a las chicas y a los chicos? (competición, recreación, cooperación,...)*

Se les propuso el plazo del mes de Julio para su cumplimentación. En total se han recibido 25 encuestas.

Para el análisis de la información, los procesos seguidos han sido los siguientes:

1. Transcripción.
2. Tratamiento en el Software Nudist Vivo.
3. Clasificación en categorías o nudos relevantes.
4. Descripción.
5. Interpretación.
6. Discusión.

Los campos, categorías y subcategorías que se han realizado en proceso de categorización, ha sido las siguientes:

CAMPO 1	MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.	CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- Mejora de la salud	MSA
	1.2.- Mejora de la estética	EST
	1.3.- La diversión	DIV
	1.4.- Las relaciones sociales	BRS
	1.5.- Mejora de la Autoestima y el autoconcepto	AUT
	1.6.- La Competición y el Rendimiento	COR

CAMPO 2	CAUSAS QUE PROMUEVEN MENOR MOTIVACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- Problemas de autoestima	PAU
	2.2.- Nivel alcanzado en las habilidades motrices	FHN
	2.3.- No gustarles los contenidos de Educación Física	CEF
	2.4.- Por la influencia del profesorado (PPR)	PPR
	2.5.- Rechazo a las tareas que requieren esfuerzo	ESF
	2.6.- Discriminación por género o habilidad	DIS

CAMPO 3	MOTIVACIÓN HACIA LA PRACTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES Y CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- Motivación hacia las actividades físico-deportivas extraescolares (MAE)	3.1.1.- Divertirse	PDV
		3.1.2.- Les gusta el deporte	PGD
		3.1.3.- Por mejorar su salud	PSA
		3.1.4.- Por afiliación/estar con los amigos/as	PAM
		3.1.5.- Por la Competición	PCO
		3.1.6.- Por Recreación	PRE

		3.1.7.- Por mejorar la imagen corporal (estética)	PES
		3.1.8.- Por alcanzar retos/ superarse	PSU
		3.1.9.- Rendimiento / Por mejorar la forma física	PRE
		3.1.10.- por mejorar su autoestima	PAU
		3.1.11.- Para relajarse	PRE
	3.2.- Causas para no participar o abandonar las actividades físico-deportivas extraescolares (CAB)	3.2.1.- No existir oferta en sus centros escolares	CNO
		3.2.2.- La oferta de las instituciones no es atrayente	CON
		3.2.3.- Por falta de tiempo	CFT
		3.2.4.- Por pereza/ no a la cultura del esfuerzo	CPE
		3.2.5.- Competencia con otras actividades académicas extraescolares	CCE
		3.2.6.- Competencia con otras actividades de ocio	CCO
		3.2.7.- No les gusta la competición	CND
		3.2.8.- Falta de compromiso	CFC
		3.2.9.- Sentirse incompetentes	CSI
		3.2.10.- Por las personas que conducen las actividades	CPR

CAMPO 4	DIFERENCIAS DE MOTIVACIÓN EN CUANTO AL GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	4.1.- Diferencias de género en la implicación en las clases de Educación Física (DEF)	4.1.1.- Diferencias generales por género	DGG	
		4.1.2.- Diferencia en cuanto a los objetivos	DOB	
		4.1.3.- Diferencias de implicación en cuanto al contenido (DIC)	4.1.3.1.- Contenidos clásicos	MRC
			4.1.3.2.- Contenidos integradores	DIN

		4.1.4.- Diferencias de implicación en relación a la forma de conducirse las actividades	DCA	
	4.2.- Participación e Implicación en las actividades físico-deportivas extraescolares (IAE)	4.2.1.- Diferencias de implicación motivadas por la edad y la maduración		DED
		4.2.2.- Diferencias de implicación por el género (DGE)	4.2.2.1.- Razones culturales	RCU
			4.2.2.2.- Aspectos biológicos	ABI
			4.2.2.3.- Diferencias de implicación por el grado de habilidad	DGH
			4.2.2.4.- Priorización de otras actividades	OAO
			4.2.2.5.- Oferta de actividades no adecuada	ONA
	4.3.- Preferencias de actividades físico-deportivas en función del género (PAD)	4.3.1.- Preferencias de los chicos		POS
		4.3.2.- Preferencia de las chicas		PAS

CAMPO 5	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	5.1.- Influencia de los agentes de socialización primaria (ISP)	5.1.1.- Influencia de la Familia	IFA	
		5.1.2.- Influencia del Grupo de Iguales	IGI	
	5.2.- Influencia de los agentes de socialización secundaria (ISS)	5.2.1.- Influencia de los Centros Docentes (ICD)	5.2.1.1.- El área de E. Física	IEF
			5.2.2.2.- El profesorado de E. Física	IPR
	5.2.2.- Influencia de los Medios de Comunicación (IMC)		IMC	

CAMPO 6	PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS HACIA LA EDUCACION FISICA ESCOLAR Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR	CÓDIGO		
CATEGORÍAS	6.1.- Propuestas para la familia	PFA		
	6.2.- Propuestas para los centros escolares (PCE)	6.2.1.- Proyectos interdisciplinarios	PIN	
		6.2.1.- Objetivos	POB	
		6.2.2.- Área Educación Física (PEF)	6.2.2.- Contenidos	PCO
		6.2.3.- Metodología	PME	
		6.2.4.- Evaluación	PEV	
		6.2.3.- Profesorado Educación Física	PPR	
		6.2.4.- Implicación en las actividades físico-deportivas extraescolares	IAE	
	6.2.5.- Clima de los centros	CCE		
	6.3.- Propuestas para las Administraciones (PAD)	6.3.1.- Educativa	AED	
		6.3.2.- Local (PAL)	6.3.2.1.- Diversificación de la oferta	DOF
			6.3.2.2.- Competiciones mixtas	CMX
			6.3.2.3.- Establecer convenios con los centros escolares	CCO
		6.3.2.3.- Autonómica	AAU	
	6.4.- Propuestas para los Medios de Comunicación	PMC		

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO

SUMARIO DEL CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO

1.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR y ESCOLAR DEL ALUMNADO

I.1.- PERFIL PERSONAL

I.2.- PERFIL FAMILIAR

I.3.- PERFIL ESCOLAR

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: CONTENIDOS DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: ACTIVIDADES DE OCIO REALIZADAS EN EL TIEMPO LIBRE

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO V: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO VI: PREFERENCIAS DE PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

7.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIA

“Los resultados de los estudios muestran que las preferencias de los varones hacia la práctica físico-deportiva corresponden a actividades colectivas y competitivas, tales como el fútbol y el baloncesto, mientras que las adolescentes y mujeres muestran, tanto en la etapa educativa como post-educacional, actitudes positivas hacia actividades de tipo individual y estéticas tales como el aeróbic y la natación”.

J. A. MORENO MURCIA (2006).

Sirvan estas líneas como aclaraciones para la lectura de este Capítulo, en el que hemos realizado el análisis de los datos recogidos en el cuestionario pasado al alumnado de 3º y 4º curso de los centros de Educación Secundaria, de la Comarca de la Vega Alta de Granada.

Los datos han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 19.0 para Windows como archivos de extensión “.sav,” para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *no, nunca*, hasta *sí, siempre* y en otras ocasiones desde *Totalmente de acuerdo, hasta Nada de acuerdo*) y dividiéndose el grupo en dos subgrupos, uno en chicos y chicas y otro en curso 3º y 4º.
- b) *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas, si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en que grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad unilateral como bilateral que se produce en el cruce de

variables Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$.

- c) *Análisis de Correspondencia*. Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

I.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR y ESCOLAR DEL ALUMNADO

I.1.- PERFIL PERSONAL

I.1.1.- La Muestra por género

Años	GÉNERO					
	CHICAS		CHICOS		TOTALES	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
ALUMNADO	303	55,6	241	44,4	544	100%

GÉNERO DE LA MUESTRA

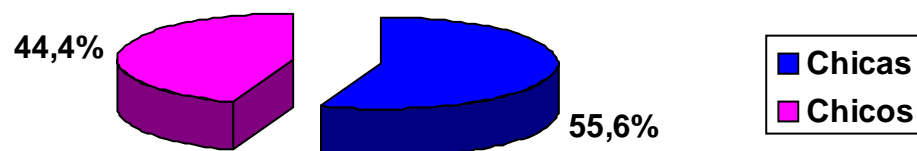
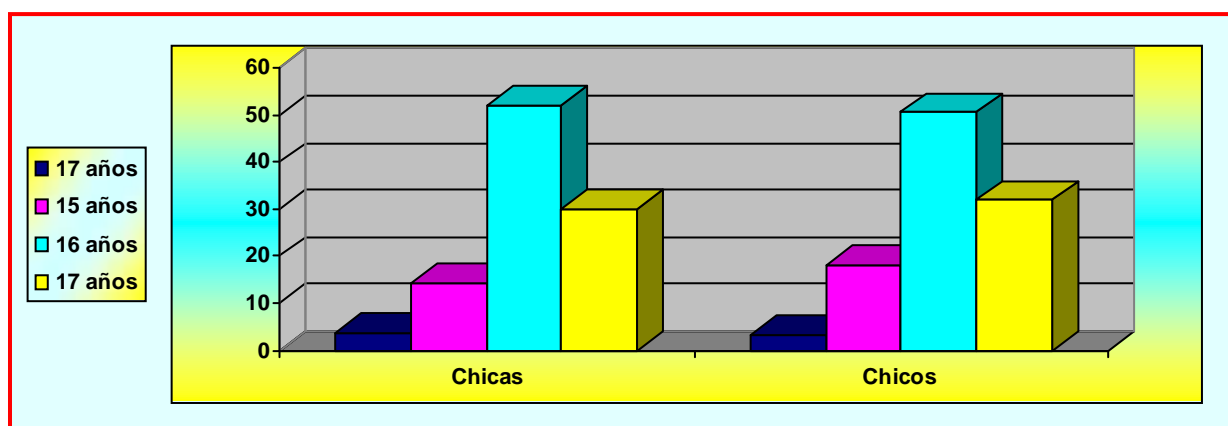


Tabla y Gráficos del ITEM I.1.1.: Género del alumnado de la muestra

I.1.2.- Edad del alumnado de la Muestra

Años	GÉNERO					
	CHICAS		CHICOS		TOTALES	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
17	11	3,6	8	3,3	19	3,49
16	43	14,19	34	18,1	77	14,15
15	158	52,14	122	50,6	280	51,47
14	91	30,03	77	31,9	168	30,88
	303	55,6	241	44,4	544	100%



EDAD DE LA MUESTRA

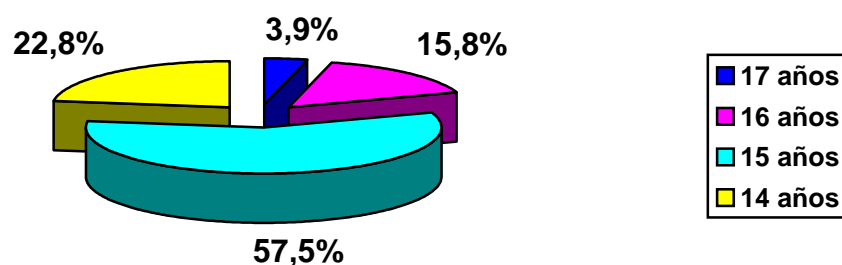


Tabla y Gráficos del ITEM I.1.1.: Edad del alumnado de la muestra

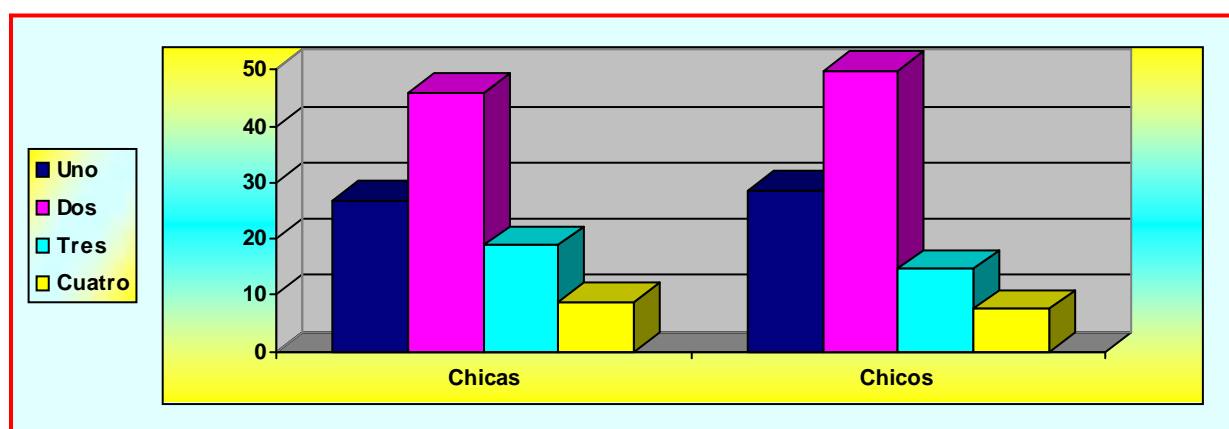
Al analizar la edad del alumnado, comprobamos como de manera mayoritaria, el 57,5% tiene 15 años; el 22,8% tiene 14 años; el 15,8% tiene 16 años y sólo el 3,9% tiene 17 años. Al ser pasado el cuestionario en los primeros meses del año 2011, la edad máxima que hubiese correspondido de manera mayoritaria en el alumnado sería 16 años, en aquellos alumnos/as que hubiesen cumplido los años en los meses de enero y febrero, pero podemos comprobar en la tabla como un 3,9% del alumnado ya ha cumplido los 17 años, y el porcentaje de alumnado que ya tiene 16 años cumplidos es del 15,8%, lo que nos indica que un porcentaje importante de alumnos/as han repetido algún curso.

Respecto al género, el 55,6% de la muestra son chicas y el 44,4% son chicos. Tanto en chicos como en chicas, la edad mayoritaria del alumnado es de 15 años. Así, el 52,14% de las chicas la tienen, al igual que el 50,6% de los chicos.

I.2.- PERFIL FAMILIAR

Ítem I.2.1.- Número de hermanos/as

Nº Hermanos	GÉNERO				TOTALES	
	CHICAS		CHICOS		TOTALES	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Uno	81	26,73	69	28,63	150	27,57
Dos	139	45,87	119	49,7	258	47,42
Tres	57	18,81	35	14,52	92	16,91
Cuatro	26	8,58	18	7,46	44	8,08
	303	55,6	241	44,4	544	100%



NÚMERO DE HERMANOS

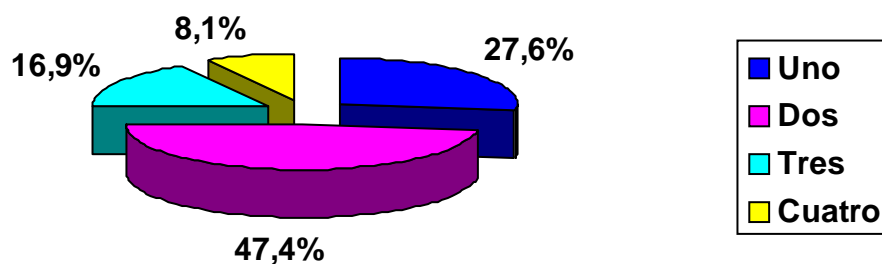
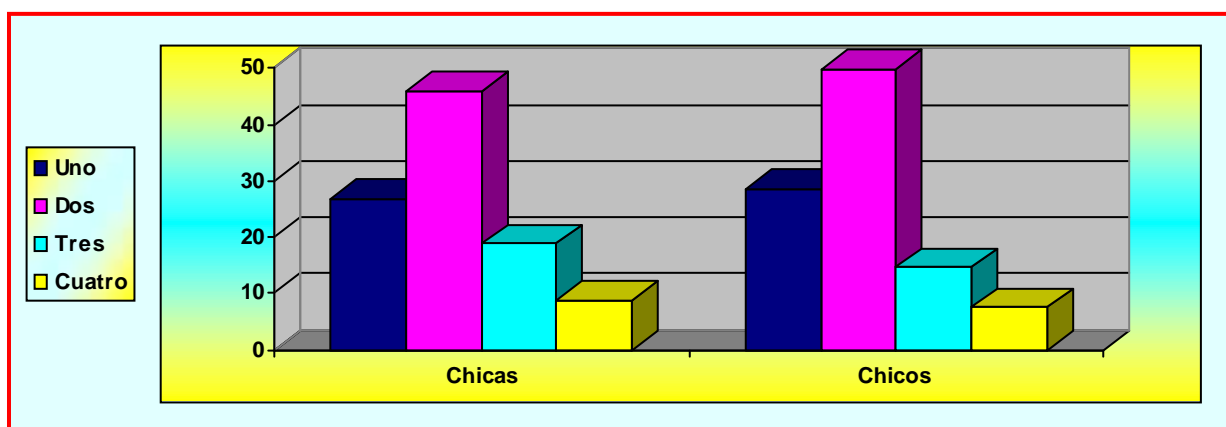


Tabla y Gráficos del ÍTEM I.2.1.: Números de hermanos/as.

Al analizar el número de hermanos/as que tiene el alumnado, observamos que la mayoría, tanto chicos como chicas pertenecen a familias con tres hijos/as (47,4%), siguiéndole a esta cifra las familias con dos hijos (27,57%). En menor medida encontramos alumnos/as con 4 o más hermanos/as (8,1%).

Ítem I.2.2.- Lugar que ocupa entre ellos/as

Nº Hermanos	GÉNERO					
	CHICAS		CHICOS		TOTALES	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Primero	131	43,23	118	48,96	249	45,77
Segundo	116	38,28	87	36,09	203	37,31
Tercero	40	13,20	27	11,2	67	12,31
Cuarto	16	5,28	9	3,73	25	4,59
	303	55,6	241	44,4	544	100%



LUGAR QUE OCUPA ENTRE ELLOS

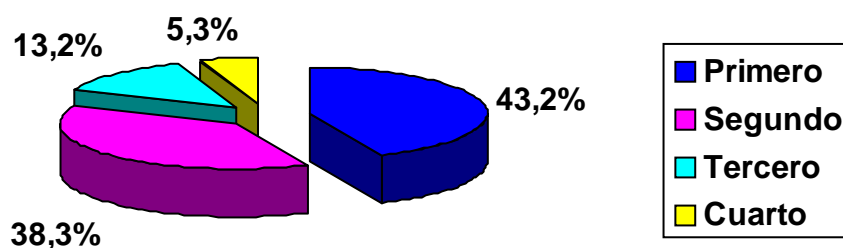


Tabla y Gráficos del ÍTEM I.2.2.: Lugar que ocupa entre ellos/as.

Como se puede apreciar en la tabla y el gráfico la mayoría del alumnado es el hermano/a mayor, seguido de ser el segundo y el tercero. En muy pocos casos son los hermanos/as más pequeños de la familia, sólo un 5,3%

I.3.- PERFIL ESCOLAR

1.3.1.- Poblaciones y centros en los que estudia el alumnado de la muestra

POBLACIÓN	CENTRO	ALUMNADO TOTAL
ARMILLA	IES LUIS BUENO CRESPO	114
	IES ALBA LONGA	88
CHURRIANA DE LA VEGA	IES FEDERICO GARCIA LORCA	92
LAS GABIAS	IES MONTEVIVES	93
ALHENDIN	IES ALHENDIN	85
CULLAR VEGA	IES ARABULEILA	72
TOTALES		544

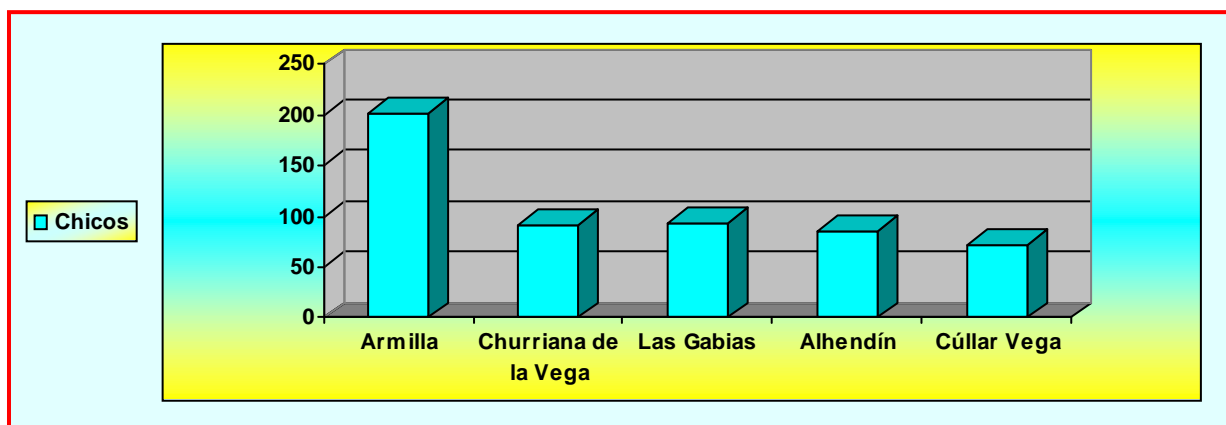


Tabla y Gráficos del ITEM I.3.1.: Localidades dónde estudia el alumnado de la muestra

La aportación mayoritaria a la muestra la registra la localidad de Armilla con 202 alumnos/as de segundo ciclo de ESO, significando que en esta población hay dos centros de Educación Secundaria, el IES Luís Bueno Crespo que aporta a la muestra 114 alumnos/as y el IES Alba Longa que lo hace con 88 alumnos/as. En segundo lugar la población de Las Gabias con 93 alumnos/as del IES Montevives, seguida de la localidad de Churriana de la Vega con 92 alumnos/as del IES Federico García Lorca. La población de Alhendín a través del IES Alhendín aporta 86 alumnos/as a la muestra y en menor cantidad lo hace el IES Arabuleila de Cúllar Vega con 72 alumnos/as.

I.3.2.- Distribución de la muestra por género y curso en función de los centros en los que estudian

CENTRO	CHICOS 3º ESO	CHICAS 3º ESO	TOTAL 3º ESO	CHICOS 4º ESO	CHICAS 4º ESO	TOTAL 4º ESO
IES LUIS BUENO CRESPO	28	33	61	23	30	53
IES ALBA LONGA	22	24	46	17	25	42
IES FEDERICO GARCIA LORCA	24	24	48	18	26	44
IES MONTEVIVES	22	27	49	21	23	44
IES ALHENDIN	20	25	45	14	26	40
IES ARABULEILA	16	19	35	16	21	37
Totales	132	152	284	109	151	260

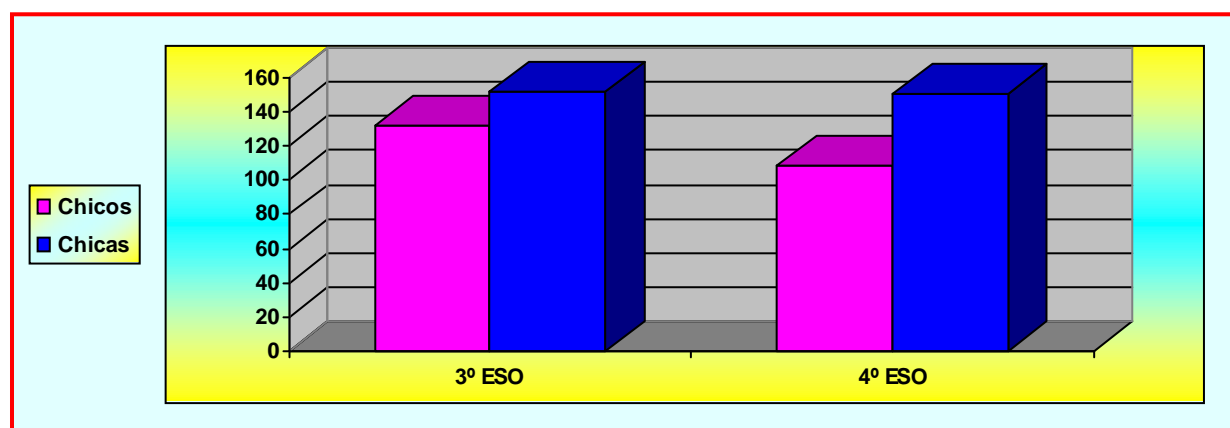


Tabla y Gráficos del ITEM I.3.2.- Distribución de la muestra por género y curso en función de los centros en los que estudian

De manera general, comprobamos como el número de chicos es menor tanto en 3º como en 4º al número de chicas, siendo en este curso las diferencias mayores. El centro que más alumnado aporta es el IES Luís Bueno Crespo de Armilla que lo hace con 114 alumnos/as, y el que menor número de alumnos/as aporta es el IES Arabuleila de Cúllar Vega con 72 alumnos/as.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ítem II.1: En las clases de Educación Física me divierto mucho

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	1	,8	4	2,6	1	,9	4	2,6	2	,8	8	2,6
2	1	,8	3	2,0	2	1,8	7	4,6	3	1,2	10	3,3
3	16	12,1	27	17,8	7	6,4	14	9,3	23	9,5	41	13,5
4	31	23,5	54	35,5	34	31,2	40	26,5	65	27,0	94	31,0
5	49	37,1	48	31,6	44	40,4	53	35,1	93	38,6%	101	33,3
Máx 6	34	25,8	16	10,5	21	19,3	33	21,9	55	22,8	49	16,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

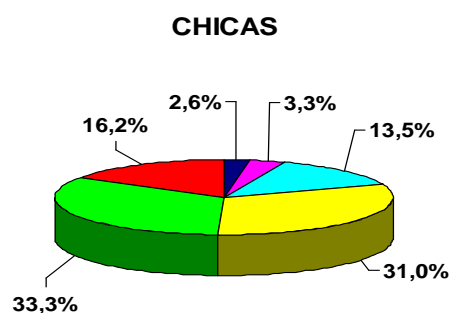
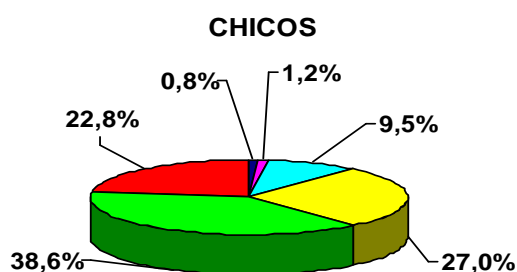
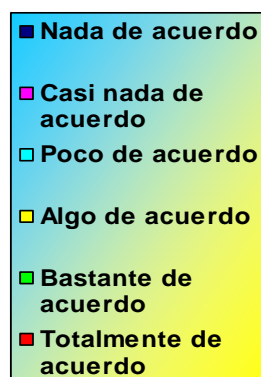
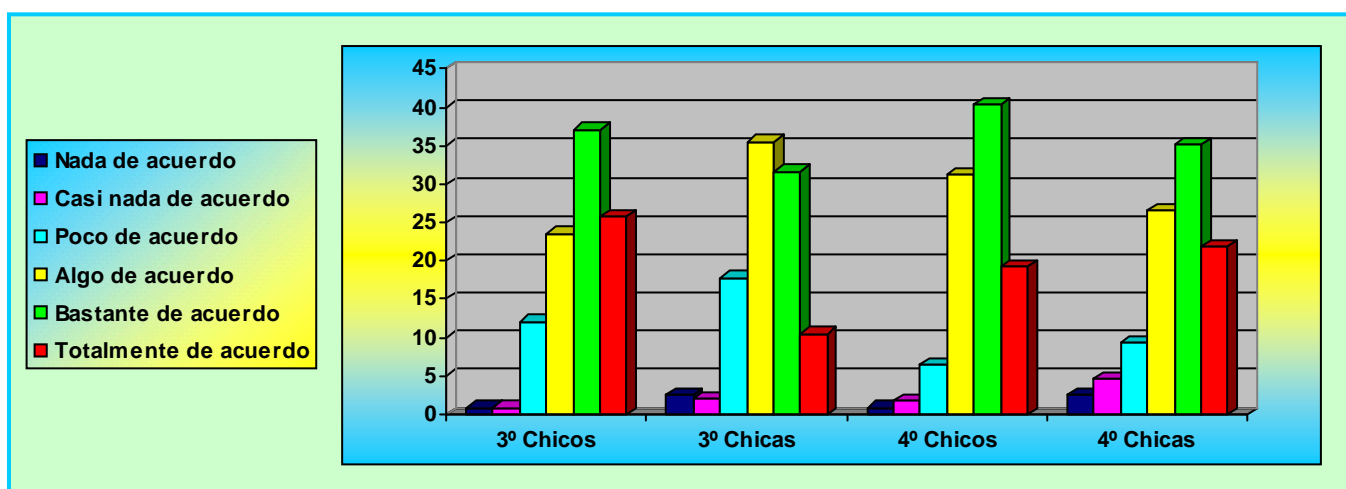


Tabla y Gráficos del Ítem II.1: En las clases de Educación Física me divierto mucho

Como podemos apreciar en la tabla y los gráficos, las opciones de respuesta que presentan un mayor índice de aceptación entre el alumnado que conforma nuestra muestra, recaen en las alternativas positivas (“*algo de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”).

Atendiendo a las diferencias encontradas por género, en relación a su predilección entre las diferentes opciones de respuesta, los comportamientos en ambos grupos son bastante similares, variando sensiblemente los porcentajes solo en alguno de los casos. En este sentido, en el caso de los chicos la opción de respuesta que presenta mayor porcentaje es “*bastante de acuerdo*” con un 38,6%, mientras la que menos es “*nada de acuerdo*” con un reducido 0,8%. En el grupo de chicas, el 33,3% manifiestan estar “*bastante de acuerdo*” con lo planteado en el ítem, seguido muy de cerca del porcentaje que recae en la opción “*algo de acuerdo*”, que presenta un valor del 31%. La alternativa menos elegida es la de “*nada de acuerdo*” donde únicamente el 2,6% de éstas lo contestan.

Estas diferencias apreciadas entre chicos y chicas, son significativas a nivel estadístico, con un valor en el test de Chi-cuadrado de 0,043.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,480(a)	5	,043
Razón de verosimilitudes	11,877	5	,037
N de casos válidos	544		

Al comparar los datos por curso (3º y 4º de ESO) no aparecen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado.

Queremos resaltar el alto porcentaje encontrado al sumar las tres alternativas de respuesta “*positivas*”, obteniendo un valor de 88,4% en los chicos frente al 80,5% en las chicas, datos éstos coincidentes con la investigación de Fuentes (2011), desarrollada con un colectivo de 939 adolescentes de primer ciclo de ESO en Jerez de la Frontera (Cádiz) donde el 93,3% y el 84,4% de chicos y chicas respectivamente, se decantan por respuestas positivas en relación al hecho de divertirse en las clases de Educación Física. En ambos estudios, podemos apreciar que los chicos presentan mayor índice de diversión en las clases de Educación Física que las

chicas. Siguiendo a Contreras (1998), interpretamos que esto puede deberse, a la masculinización y agonismo de los contenidos tratados en el área, aunque para autores como Cívico y Vegas (2008), está todo mucho más relacionado con el acervo cultural y la escasa motivación inculcada a las chicas desde el seno familiar, sobre todo en la adolescencia.

En el ámbito internacional, nuestros datos también muestran coincidencias con Luke y Cope (1994), los cuales concluían en su estudio con 386 escolares adolescentes, que un porcentaje mayoritario de su muestra hacía referencia al disfrute con las actividades planteadas en las clases de Educación Física.

Con estos datos, podemos interpretar que la gran mayoría del alumnado manifiesta pasarlo bien durante las clases de Educación Física, identificándonos con la afirmación de García Ferrando (1993) cuando dice que *“si queremos que la actividad física tenga influencia en los jóvenes... no debemos convertir las clases de Educación Física en un lugar de aburrida disciplina corporal, sino de una fuente de motivaciones positivas hacia la cultura física”*.

Ítem II.2: La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	2	1,5	7	4,6	1	,9	9	6,0	3	1,2	19	3,5
2	1	,8	13	8,6	2	1,8	9	6,0	3	1,2	25	4,6
3	6	4,5	27	17,8	5	4,6	22	14,6	11	4,6	60	11,0
4	22	16,7	28	18,4	12	11,0	30	19,9	34	14,1	92	16,9
5	37	28,0	44	28,9	37	33,9	37	24,5	74	30,7	155	28,5
Máx 6	64	48,5	33	21,7	52	47,7	44	29,1	116	48,1	193	35,5
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	544	100,0

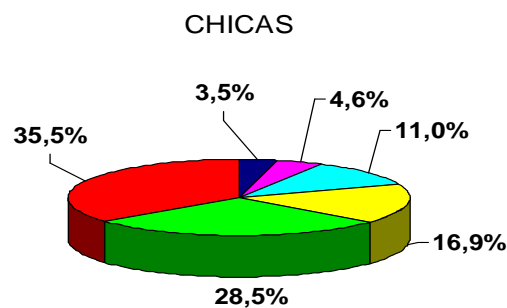
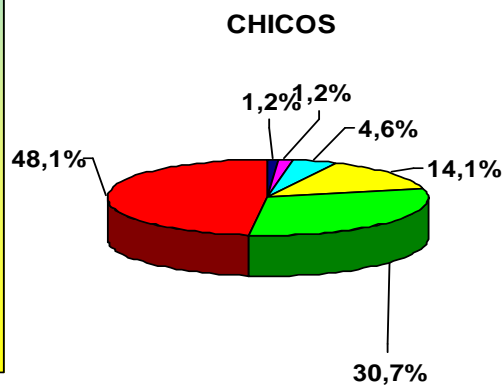
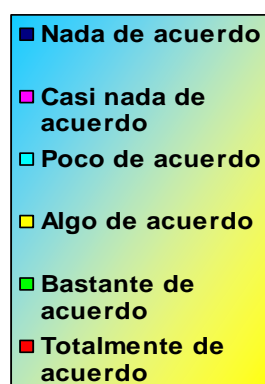
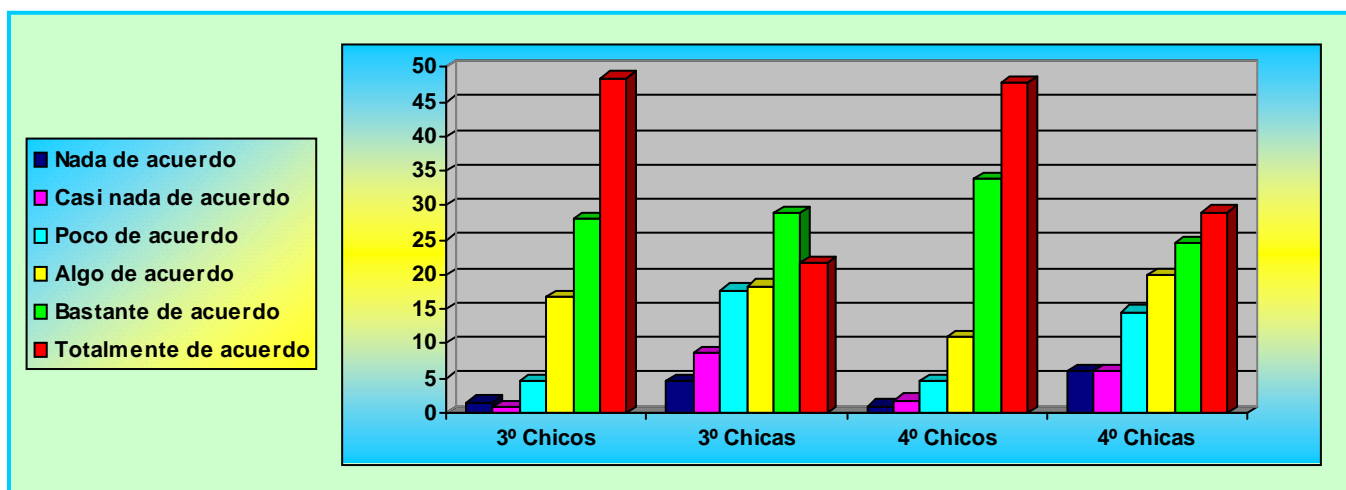


Tabla y Gráficos del Ítem II.2: La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan

Como se puede observar en los datos mostrados en la tabla y los gráficos, al igual que ocurría en el ítem anterior, la mayor tendencia de respuestas se orientan hacia las alternativas positivas (“*algo, bastante y totalmente de acuerdo*”), aunque en este caso, los chicos se muestran mucho más favorables que las chicas a considerar que la asignatura de Educación Física es una de las que más les gusta. Al mismo tiempo, nos gustaría destacar la poca atención que sobre esta cuestión despiertan las opciones “*nada de acuerdo*”, “*casi nada de acuerdo*”, que prácticamente no tienen elección para los encuestados, sobre todo los chicos.

De tal modo, para los chicos la opción de respuesta que destaca claramente sobre la demás es la de “*totalmente de acuerdo*” presentado un porcentaje del 48,1%, seguido de “*bastante de acuerdo*” (30,7%) y en tercer lugar de “*algo de acuerdo*” con un 14,1%, lo que nos arroja un porcentaje acumulado del 92,9%. En las chicas, la tendencia se orienta en la misma línea, pero con porcentajes significativamente inferiores en comparación con los chicos, en las diferentes opciones positivas, siendo para éstas el porcentaje acumulado del 80,9%, lo que representa 12 puntos porcentuales menos que el grupo de los chicos. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	55,514(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	59,589	5	,000
N de casos válidos	544		

Dichos datos nos conducen a interpretar, en general, que la asignatura de Educación Física está bien valorada en nuestro colectivo adolescente, aunque es en el grupo de los chicos donde presenta mayores cotas de aceptación y valoración.

Nuestros datos son coincidentes, con los de Ibáñez (2005) en su investigación desarrollada con alumnado de ESO (comarca de Andújar-Jaén), donde más del 70% consideraba la asignatura de Educación Física como una de sus favoritas.

Además, coincidimos con Beltrán Carrillo (2009) cuando sostiene que nuestro énfasis como profesionales de la materia no debería recaer únicamente en los beneficios fisiológicos a largo plazo, sino también en los beneficios psicológicos y sociales a corto plazo, tales como el bienestar global, el disfrute y la satisfacción que para los jóvenes suponen nuestras clases, ya que tal y como apuntan Devis y Peiró (1992) *“las malas experiencias vividas en Educación Física, ya sean motivadas por el profesor o por los compañeros de clase, representan uno de los factores que influyen en las decisiones de no participación en actividad física por parte de los jóvenes”*. Así, si pretendemos que nuestra asignatura sirva para promocionar la actividad física en niños y adolescentes, la participación en las clases debe convertirse en una experiencia positiva y satisfactoria.

En el plano internacional, Treanor y cols. (1998), concluían que el 84,5% de los estudiantes que comprendían su muestra les gustaba la asignatura de Educación Física, siendo los chicos los que mayor porcentaje de predilección presentaban.

La investigación de Lindwall y Hassmen (2004), apunta a los posibles beneficios que la Educación Física puede generar en la salud de los adolescentes. De esta manera, sería importante que se valorase la práctica de la actividad físico-deportiva como un factor muy positivo para la salud, tanto en el ámbito físico como en el psicológico, ya que como refleja este estudio, podría potenciar efectos positivos sobre el autoconcepto físico. Los efectos positivos en la autoestima y el autoconcepto físico también se deben a la duración (Leith, 1994) y frecuencia de la práctica físico-deportiva (Bruya, 1977; McGowan, Jarman y Pedersen, 1974), ya que cuanto mayor es la frecuencia de la práctica de actividad física, mejor es la salud mental del individuo, disminuyendo por tanto su grado de depresión (Kull, 2002).

Ítem II.3: Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Educación Física

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	1	,8	4	2,6	2	1,8	5	3,3	3	1,2	9	3,0
2	3	2,3	11	7,2	2	1,8	9	6,0	5	2,1	20	6,6
3	9	6,8	21	13,8	5	4,6	13	8,6	14	5,8	34	11,2
4	34	25,8	33	21,7	28	25,7	36	23,8	62	25,7	69	22,8
5	44	33,3	53	34,9	43	39,4	54	35,8	87	36,1	107	35,3
Máx 6	41	31,1	30	19,7	29	26,6	34	22,5	70	29,0	64	21,1
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

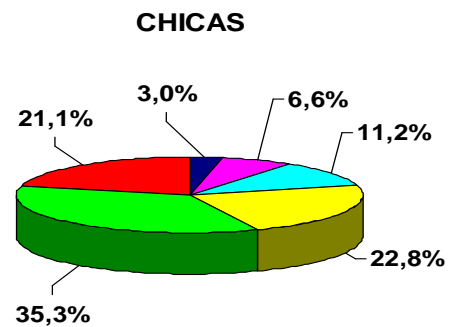
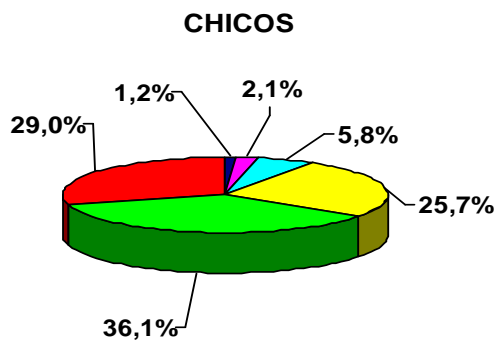
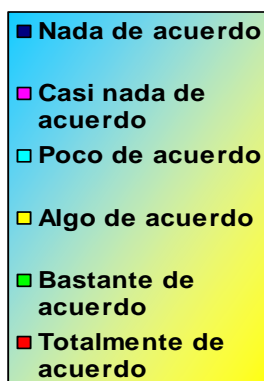
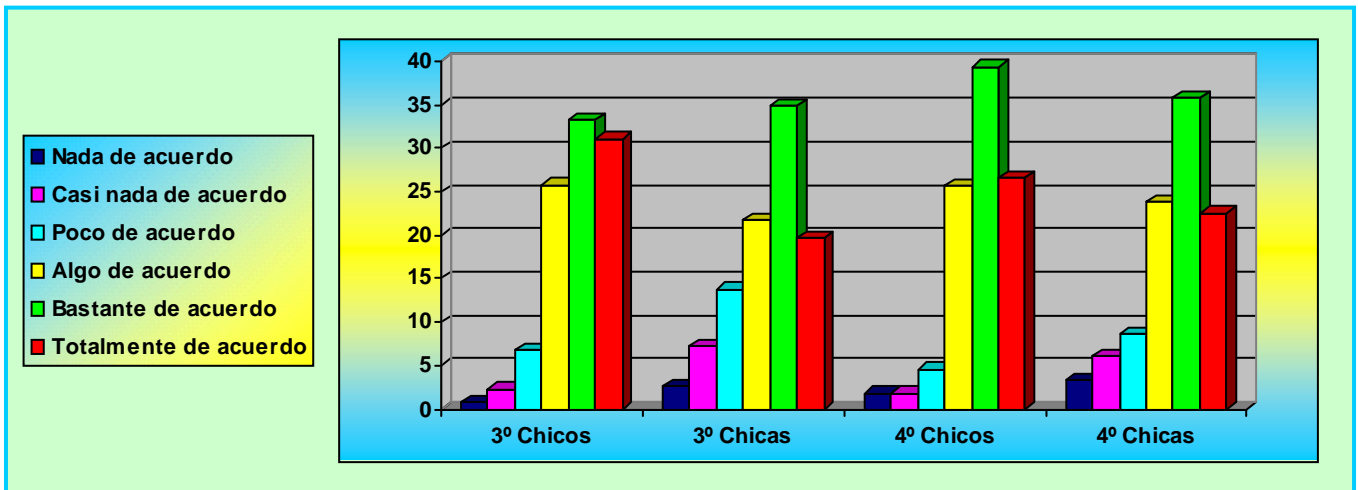


Tabla y Gráficos del Ítem II.3: Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Educación Física

Nuevamente, se pone de manifiesto la tendencia en las respuestas del alumnado de la muestra, hacia las alternativas positivas, de tal manera que éstas comprenden porcentajes altísimos, siendo para los chicos del 90,8% y para las chicas 79,8%. En general, la opción que mayor predilección presenta es “*bastante de acuerdo*” destacando los chicos que cursan 4º de ESO con un porcentaje de 39,4%, seguido de las chicas del mismo curso con 35,8%. Las opciones “*nada de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*” presentan valores muy reducidos, más aún en el caso de los chicos (1,2% y 2,1% respectivamente) que de las chicas (3% y 6,6% respectivamente).

Entre las diferencias encontradas por género, que nos gustaría destacar, hay que indicar que el 29% del grupo de chicos frente al 21,1% de las chicas manifiestan estar “*totalmente de acuerdo*”, al mismo tiempo, parece que los alumnos que cursan 4º de ESO muestran un leve mayor grado de satisfacción con sus clases de Educación Física, comparándolos con lo que estudian en 3º de ESO.

Al comparar los datos obtenidos por género y por curso, no se aprecian diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado.

Estos datos nos muestran nuevamente, que la asignatura de Educación Física tiene una gran aceptación entre el alumnado, tanto de género femenino como masculino, datos coincidentes con el estudio de investigación llevado a cabo por Gutiérrez y Pilsa (2006) con 910 alumnos y alumnas de ESO, donde se muestra entre una de sus conclusiones, que en general, el alumnado encuestado valoran positivamente las clases de Educación Física.

Del mismo modo, en Moreno y Hellín (2004) se establece que dicha asignatura presenta unas cotas elevadas de aceptación y predilección por el alumnado de su muestra, destacando positivamente que los chicos lo hacen con mayor intensidad que las chicas.

Además, estudios de más reciente actualidad (Palenzuela, 2010 y Fuentes 2011) concluyen que más del 75% de los jóvenes se encuentran a gusto y satisfechos en sus clases de Educación Física, siendo esta asignatura una de sus preferidas.

Ítem II.4: En las clases de Educación Física hemos realizado ejercicios y deportes originales que han despertado mi curiosidad

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	9	6,8	14	9,2	4	3,7	8	5,3	22	7,3	13	5,4
2	8	6,1	18	11,8	10	9,2	18	11,9	36	11,9	18	7,5
3	28	21,2	26	17,1	24	22,0	31	20,5	57	18,8	52	21,6
4	33	25,0	24	15,8	23	21,1	34	22,5	58	19,1	56	23,2
5	26	19,7	42	27,6	25	22,9	40	26,5	82	27,1	51	21,2
Máx 6	28	21,2	28	18,4	23	21,1	20	13,2	48	15,8	51	21,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	303	100,0	241	100,0

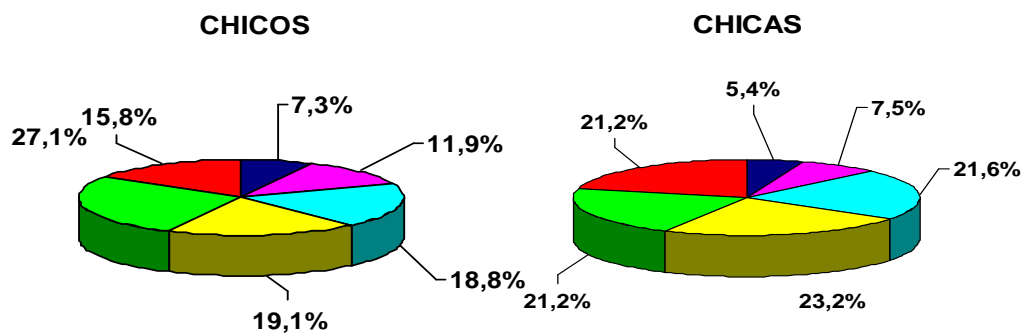
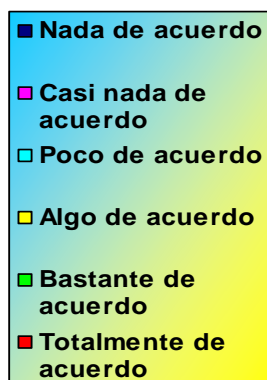
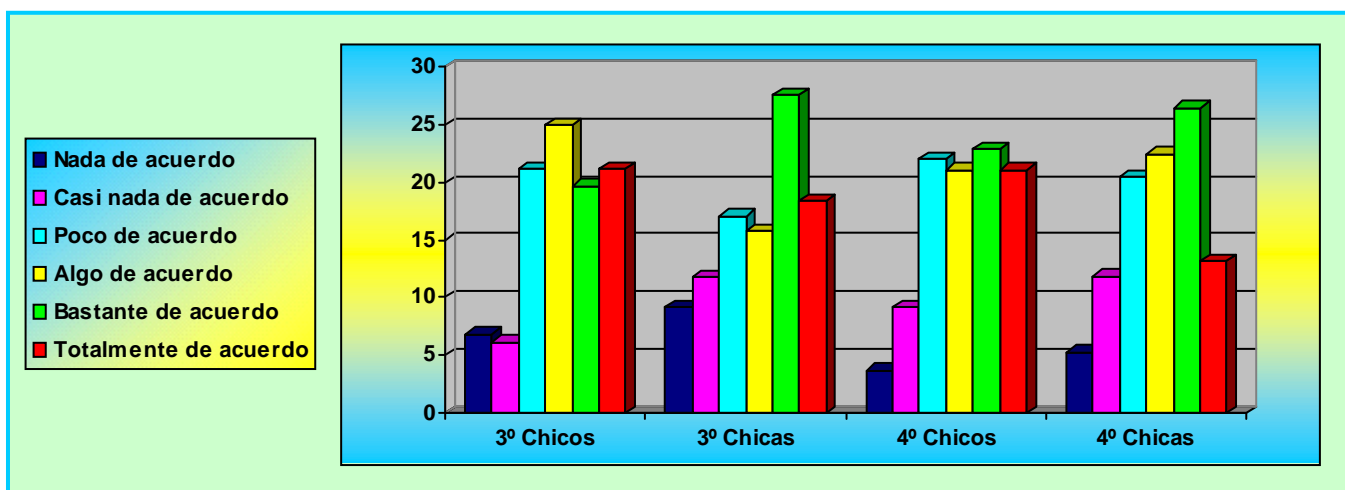


Tabla y Gráficos del Ítem II.4: En las clases de Educación Física hemos realizado ejercicios y deportes originales que han despertado mi curiosidad

Al plantearle al alumnado que forma parte de nuestra muestra, si las diferentes actividades realizadas en sus clases de Educación Física han despertado su curiosidad, podemos comprobar que las respuestas se encuentran repartidas entre las alternativas “*poco de acuerdo*”, “*algo de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” lo que pone de manifiesto la dispersión entre las diferentes opiniones. En este sentido, la opción “*poco de acuerdo*” presenta porcentajes próximos al 20% tanto en chicos como en chicas de 3º y de 4º de ESO. Al mismo tiempo, en torno al 10% del alumnado se inclina por la opción “*casi nada de acuerdo*” y por último “*nada de acuerdo*” es contestado por el 5% aproximadamente. Los porcentajes acumulados de respuestas de carácter negativo son, en este caso, del 34,5% en las chicas y del 38% en los chicos, lo que representa más de un tercio de la muestra. En cuanto a las diferencias apreciadas por género, parece que las chicas consideran que despiertan más su curiosidad que los chicos los contenidos recibidos en las clases, tal y como pone de manifiesto que el 21,2% de ellas contestan “*totalmente de acuerdo*” frente al 15,8% de los chicos. Otro dato que corrobora lo anterior es que el 5,4% de las chicas se inclina por la opción “*nada de acuerdo*”, porcentaje ligeramente superior en el caso de los chicos (7,3%).

Dichos datos indican que un porcentaje importante de la muestra considera que los ejercicios y deportes practicados en las clases de Educación Física no les han despertado curiosidad para practicarlos fuera del contexto escolar. A colación, pensamos que, como profesionales de la Educación Física, deberíamos reflexionar sobre los contenidos desarrollados en nuestras prácticas diarias, sobre su transferencia a la vida deportiva de nuestros escolares, además de si realmente se ajustan a sus verdaderos intereses y motivaciones.

En este sentido Sánchez Palacios (2010), manifiesta que resulta fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje el motivar al alumnado en las clases de Educación Física, atribuyendo el talante de “*buen profesor*” aquel que es capaz de fomentar e inculcar la motivación e interés por la tarea a realizar entre su alumnado, presentando contenidos novedosos que les resulten atractivos de forma que despierten su atención, interés y motivación. En ésta línea, apunta que aspectos como la disposición del material, la música empleada, la estructura de la clase..., pueden ser los causantes de provocar tan ansiada motivación entre el alumnado. De igual manera, Gilbert (2005), indica que la ausencia de motivación hace complicada la tarea del profesorado y destaca los siguientes recursos que podemos utilizar para su abordaje: explicar los objetivos de cada sesión; plantear las actividades de forma lógica y ordenada; fomentar la comunicación entre los alumnos; explicar los contenidos que resulten próximos y cercanos a los alumnos; proponer actividades de diferentes niveles de resolución.

Ítem II.5: Las clases de Educación Física influyen en que yo practique actividad deportiva en mi tiempo libre

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	29	22,0	31	20,4	23	21,1	37	24,5	52	21,6	68	22,4
2	11	8,3	23	15,1	15	13,8	27	17,9	26	10,8	50	16,5
3	19	14,4	30	19,7	16	14,7	28	18,5	35	14,5	58	19,1
4	30	22,7	25	16,4	25	22,9	29	19,2	55	22,8	54	17,8
5	25	18,9	26	17,1	17	15,6	19	12,6	42	17,4	45	14,9
Máx 6	18	13,6	17	11,2	13	11,9	11	7,3	31	12,9	28	9,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

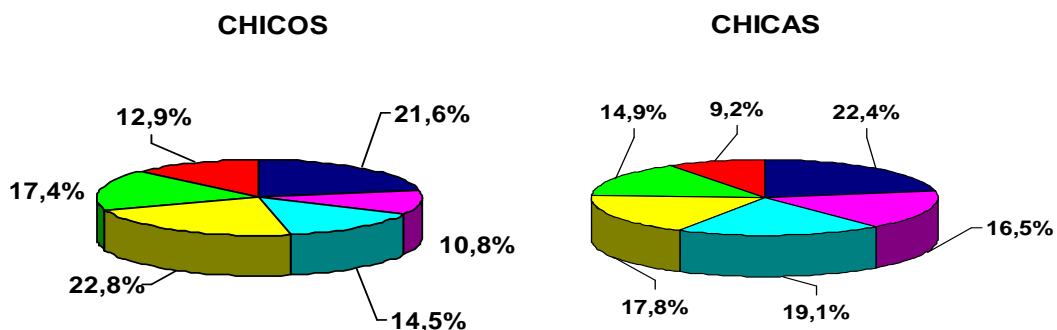
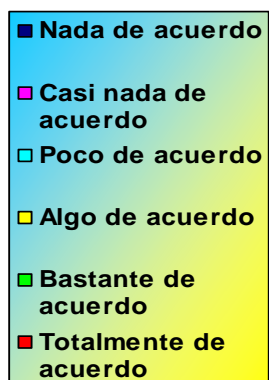
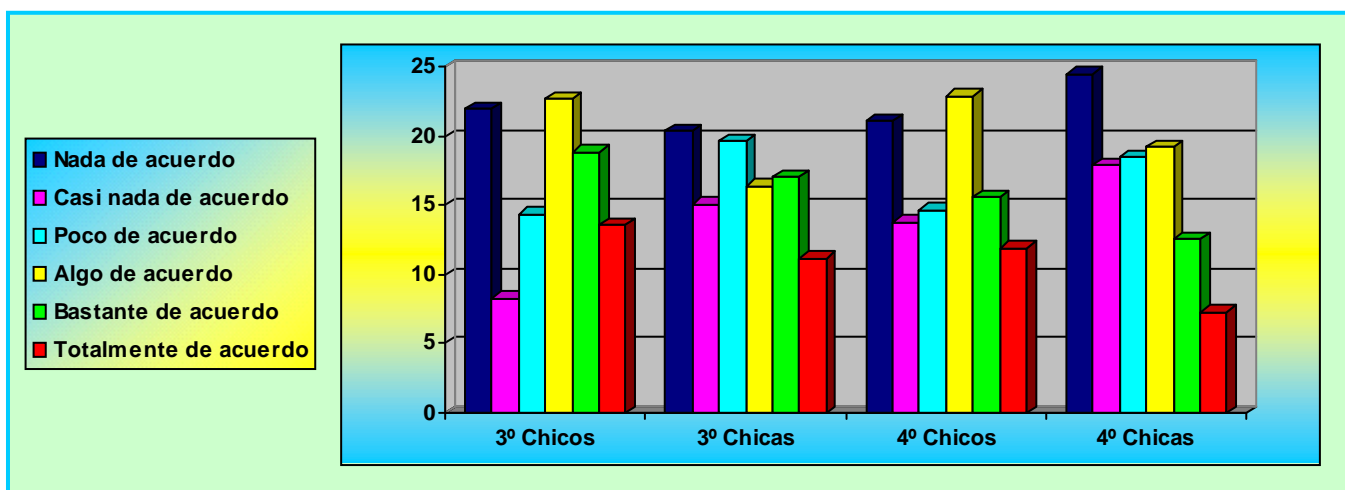


Tabla y Gráficos del Ítem II.5: Las clases de Educación Física influyen en que yo practique actividad deportiva en mi tiempo libre

Muy en relación con el anterior, presentamos al alumnado encuestado este ítem, donde queríamos indagar sobre la influencia de las clases de Educación Física sobre los niveles de práctica de actividad física deportiva en el tiempo libre.

En este caso, podemos comprobar datos similares a los anteriores, donde se encuentran muy distribuidos los porcentajes de las diferentes opciones de respuesta. Este hecho, se puede observar claramente en el diagrama de barras, donde la distribución de sus respuestas son bastante similares, aunque destaca la opción “*nada de acuerdo*”, como la única que presenta porcentajes superiores al 20% en todos los grupos estudiados, tanto en chicos como en chicas de los dos cursos.

En el caso de los chicos, el porcentaje mayoritario de respuesta se concentra en la opción “*algo de acuerdo*”, con un 22,8%, seguido muy de cerca de “*nada de acuerdo*” con un 21,6%. En las chicas, varían las elecciones, aunque éstas se enmarcan dentro las opciones negativas de respuesta. Así, el 22,4% de éstas manifiestan estar “*nada de acuerdo*” con lo planteado en el ítem y un 19,1% se decantan por la opción “*poco de acuerdo*”. Los porcentajes acumulados de respuestas negativas en ambos géneros alcanzan valores próximos al 50%, concretamente el 58% y el 46,9% de las chicas y los chicos respectivamente. No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado.

Analizados los datos, podemos interpretar que casi la mitad de los chicos y más de la mitad de las chicas, consideran que las clases de Educación Física no influyen en que éstos ocupen su tiempo de ocio practicando actividades físico deportivas.

Moreno y Cervelló (2003), postulan que la valoración que el alumnado haga de las clases de Educación Física, “*conformarán actitudes positivas o negativas que, a su vez, generarán hábitos de práctica de ejercicio físico, o por el contrario, desligarán a la persona de toda práctica físico-deportiva a lo largo de su vida adulta*”.

De la misma manera, Moreno, Martínez y Alonso (2006), apuntan que los adolescentes sienten una paulatina desmotivación por la Educación Física escolar y consecuentemente hacia la participación en actividades físico-deportivas extraescolares y adherencia a programas deportivos, lo que conlleva a un crecimiento de los índices de abandono durante la población adulta.

Ítem II.6: Me gustan los materiales que utilizamos en Educación Física

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	5	3,8	5	3,3	3	2,8	5	3,3	8	3,3	10	3,3
2	8	6,1	9	5,9	10	9,2	7	4,6	18	7,5	16	5,3
3	26	19,7	35	23,0	22	20,2	34	22,5	48	19,9	69	22,8
4	38	28,8	40	26,3	30	27,5	38	25,2	68	28,2	78	25,7
5	39	29,5	40	26,3	28	25,7	45	29,8	67	27,8	85	28,1
Máx 6	16	12,1	23	15,1	16	14,7	22	14,6	32	13,3	45	14,9
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

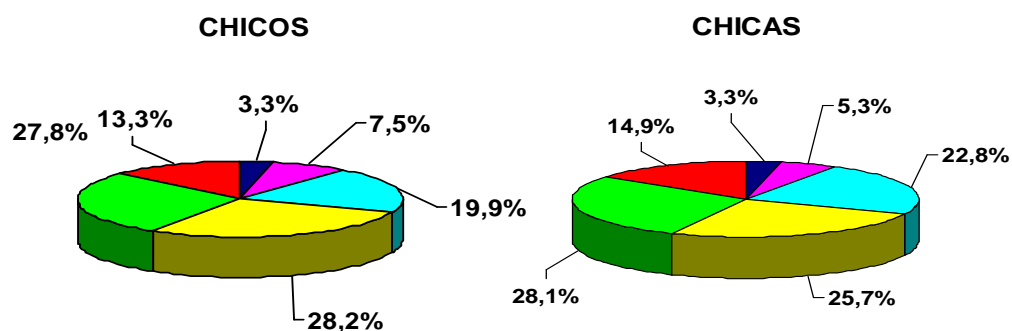
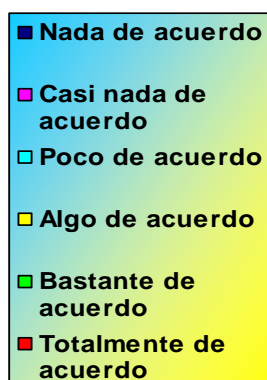
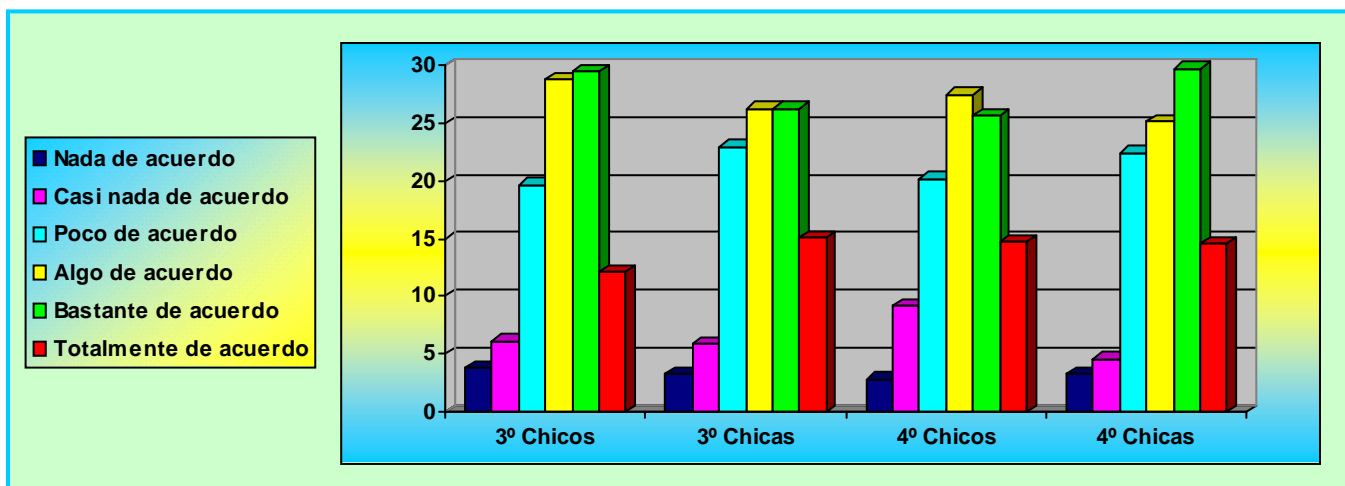


Tabla y Gráficos del Ítem II.6: Me gustan los materiales que utilizamos en Educación Física

Observamos en la tabla, así como en su representación gráfica a través del diagrama de barras, que existe una tendencia mayoritaria a señalar las opciones intermedias como respuesta al ítem planteado, siendo los valores 3, 4 y 5 (“*poco, algo, bastante de acuerdo*”) los que engloban más del 70% de las respuestas independientemente del curso.

Si hacemos referencia a los resultados según el género, vemos que tampoco existen diferencias notables en las respuestas como muy bien se muestra en el diagrama de sectores. Al comparar los datos en el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni a nivel de género, ni por curso.

Podríamos interpretar de las respuestas obtenidas en este ítem, que el alumnado en general, da un valor intermedio al uso de los materiales utilizados en Educación Física. Otra posibilidad es que estemos hablando de materiales muy conocidos por ellos y que, por tanto, no causan impacto alguno su uso durante las sesiones.

Un estudio realizado por Fernández Truán (1998), pretendía ampliar el conocimiento sobre los materiales didácticos empleados en las clases de Educación Física, para lo cual realizó un estudio que perseguía conocer cómo se insertan los medios y materiales en la práctica docente y cual es su presencia en los centros, situándose en el contexto geográfico de la provincia de Sevilla, y en el nivel educativo del segundo ciclo de E.S.O., a fin de establecer las necesidades reales de los centros.

Entre otras conclusiones, este estudio viene a decirnos que el material didáctico de Educación Física existente en los centros, es escaso y no siempre responde a las necesidades planteadas por los objetivos de la materia. No obstante, Fernández Truán añade, que suele conservarse bien gracias a que en la mayoría de los centros se dispone de algún tipo de almacén en el que guardar el material. Pero probablemente, la conclusión que podría ser más interesante de cara al ítem que nos ocupa y que nos explicaría la aparente indiferencia por parte del alumnado hacia el material de Educación Física, sería la siguiente: el material que se suele utilizar con mayor frecuencia para impartir las clases de Educación Física, es casi unánimemente el de “*balones y pelotas*”, seguido de las colchonetas y las espalderas. Esto podría ser debido fundamentalmente a una serie de factores, como pueden ser: su gran difusión, su fácil transporte y almacenaje, su alta rentabilidad y su gran diversidad de aplicación didáctica.

Ítem II.7: Me divierto en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deportes que enseñemos

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	11	8,3	18	11,8	7	6,4	12	7,9	18	7,5	30	9,9
2	12	9,1	24	15,8	12	11,0	20	13,2	24	10,0	44	14,5
3	29	22,0	28	18,4	19	17,4	37	24,5	48	19,9	65	21,5
4	34	25,8	42	27,6	36	33,0	34	22,5	70	29,	76	25,1
5	30	22,7	30	19,7	23	21,1	33	21,9	53	22,0	63	20,8
Máx 6	16	12,1	10	6,6	12	11,0	15	9,9	28	11,6	25	8,3
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

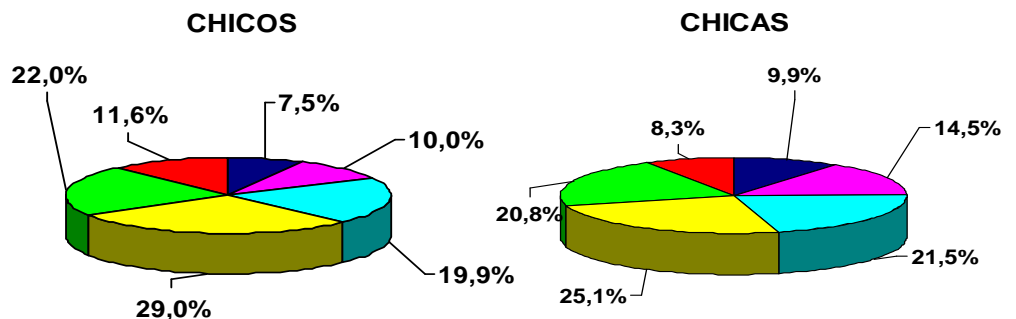
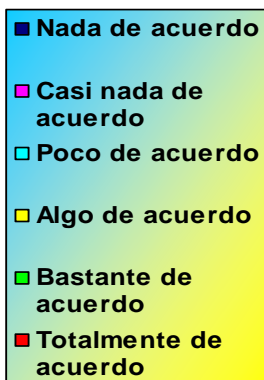
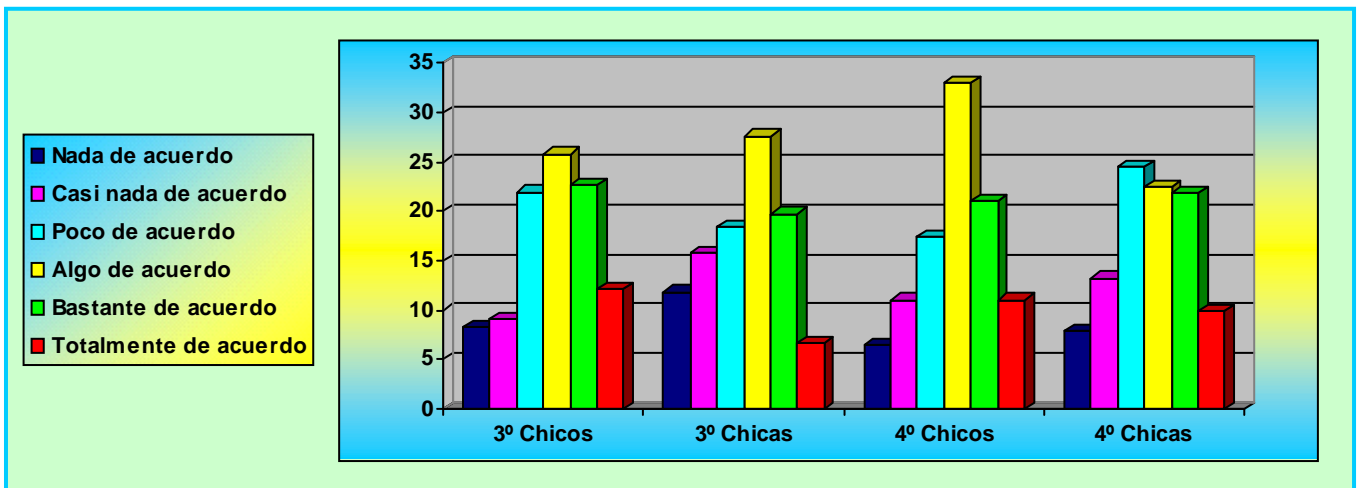


Tabla y Gráficos del Ítem II.7: Me divierto en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deportes que enseñemos

En referencia a si el alumnado se divierte en las clases de Educación Física independientemente del contenido, vemos que las respuestas no se concentran en las opciones extremas, sino que se distribuyen entre los valores centrales. La opción más señalada es “*algo de acuerdo*” prácticamente de manera generalizada, aunque esta tendencia se ve modificada en el caso de las chicas de 4º de E.S.O., las cuales señalan en un 24,5% la opción “*poco de acuerdo*”, destacando ésta sobre las demás.

En cualquier caso, es cierto que no podemos destacar diferencias significativas en los resultados obtenidos ni por curso ni por género, en el test de Chi-cuadrado. Esta cuestión así como las respuestas nos invita a pensar que el alumnado se haya dejado llevar por la “*deseabilidad social*”, o bien, que tenga una indiferencia manifiesta en si se divierte o no en las sesiones de Educación Física. En el mejor de los casos también podríamos interpretar estas respuestas como que existen unos contenidos que gustan más que otros dentro de la materia, y que eso hace dudar al alumnado sobre si se divierte más o menos, toda vez que el ítem II.1, comprobábamos como el alumnado mayoritariamente afirmaba divertirse en las clases de Educación Física.

En el estudio realizado por Moreno, Hellín y Hellín Rodríguez (2006) que hace referencia al pensamiento del alumnado sobre la Educación Física según la edad, se analiza cómo se relaciona la edad (12-13 y 14-15 años) del alumnado con otros aspectos de la Educación Física: la importancia y el interés que el alumnado concede a la Educación Física, la práctica físico-deportiva extraescolar y el contexto en el que se realiza dicha práctica. Aplicaron el (C.A.P.A.E.F.)¹, aplicándolo a una muestra de 1499 estudiantes de ESO, de la Región de Murcia. Las principales conclusiones a las que llegaron con esta investigación y que son similares a las nuestras, fueron: la Educación Física gusta más a los alumnos de 12-13 años que a los de 14-15 años, encontrándola muy importante y útil, ya que les ayuda a relacionarse con los demás y a ser más inteligentes. La Educación Física es ante todo competición y diversión, para el alumnado de 12-13 años, por ello los contenidos más importantes son la condición física y la salud, los juegos y deportes y las actividades en el medio natural, en cambio, la expresión corporal no recibe la misma consideración. Al alumnado de 12-13 años les gusta que el profesorado sea bueno, alegre, justo, les anime, les corrija en clase y vista ropa deportiva.

¹ Cuestionario para el Análisis del Pensamiento del Alumno en Educación Física elaborado para esta investigación

Ítem II.8: En las clases de Educación Física me siento capaz

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	2	1,5	6	3,9	2	1,8	6	4,0	4	1,7	12	4,0
2	0	0	8	5,3	3	2,8	5	3,3	3	1,2	13	4,3
3	7	5,3	24	15,8	10	9,2	25	16,6	17	7,1	49	16,2
4	23	17,4	37	24,3	21	19,3	45	29,8	44	18,3	82	27,1
5	47	35,6	48	31,6	31	28,4	48	31,8	78	32,0	96	31,7
Máx 6	53	40,2	29	19,1	42	38,5	22	14,6	95	39,4	51	16,8
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	303	100,0	241	100,0

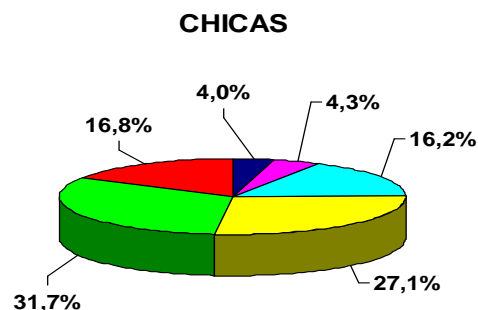
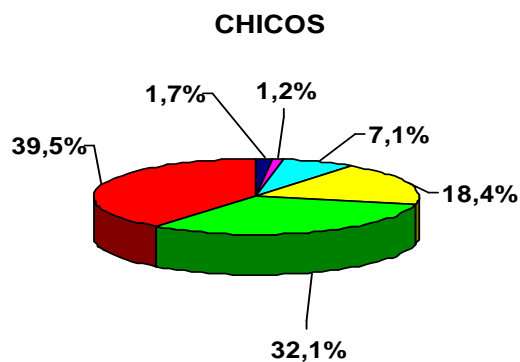
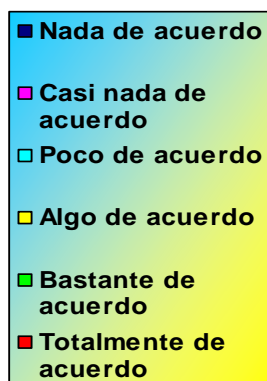
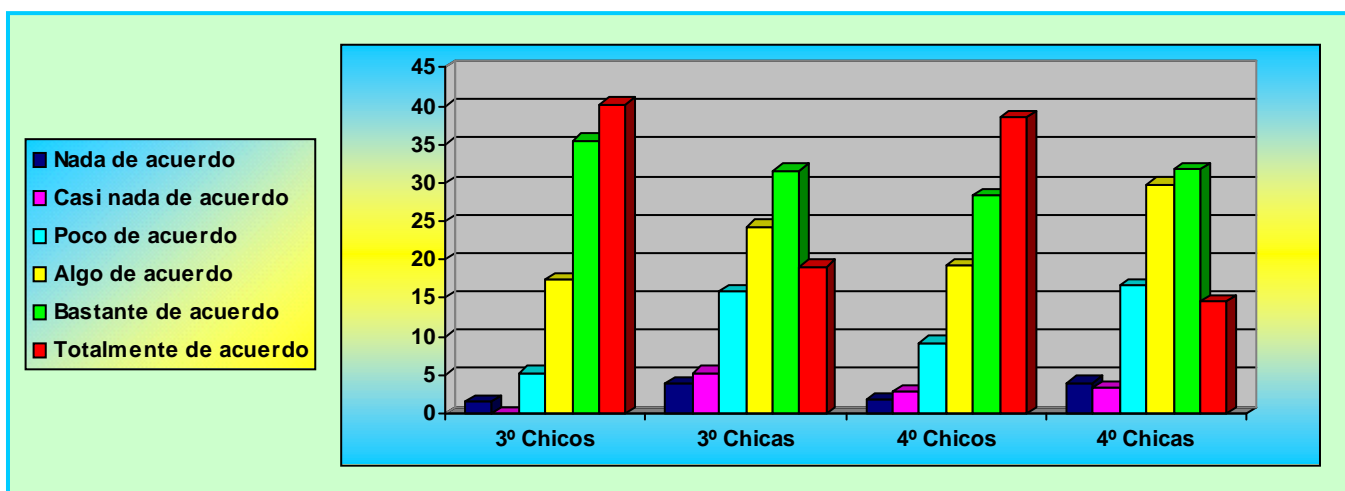


Tabla y Gráficos del Ítem II.8: En las clases de Educación Física me siento capaz

De los resultados obtenidos en este ítem podemos destacar que las opciones mayoritariamente señaladas, se encuentran en los valores más altos. Son más del 50% del alumnado encuestado los que señalan las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, excepto el caso de las chicas de 4º de E.S.O. que no llegan a la mitad. Comparando los cursos, podríamos decir que el alumnado de 3º de E.S.O. se siente algo más capaz en las clases de Educación Física frente al alumnado de 4º, de manera más notable en los chicos que en las chicas.

Atendiendo al género estaríamos hablando de que existe mayor diferencia entre chicos y chicas. Los chicos señalan, en más de un 70%, las opciones más altas (5 y 6), es decir, se sienten más capaces. Por otro lado, las chicas no llegan al 50%, mostrando así que no se ven tan capacitadas frente a la materia de Educación Física. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,878(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	47,006	5	,000
N de casos válidos	544		

Castro Girona (2006), realizó una investigación sobre actitudes y motivación en Educación Física escolar, donde pretendía analizar las diferencias de pensamiento y comportamiento en y hacia la Educación Física escolar, utilizando como marco teórico el paradigma de los procesos mediadores. En su investigación, habla de que el concepto que el alumnado tiene de si mismo influye ampliamente en la posibilidad de triunfo o fracaso. Así, 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. En su investigación, Castro Girona hace referencia al estudio realizado por Carreiro da Costa y Pierón (1997), que constataron que el alumnado con una percepción de competencia elevada, además de presentar una fuerte motivación para la habilidad deportiva practicada, se caracteriza por una motivación por la Educación Física y la práctica deportiva más elevada, un compromiso motor superior, y una atención más sostenida que el alumnado de baja percepción de competencia.

Ítem II.9: En las clases de Educación Física aprendo cosas

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	1	,8	3	2,0	3	2,8	3	2,0	4	1,7	6	2,0
2	6	4,5	4	2,6	5	4,6	9	6,0	11	4,6	13	4,3
3	10	7,6	20	13,2	10	9,2	16	10,6	20	8,3	36	11,9
4	20	15,2	22	14,5	23	21,1	25	16,6	43	17,8	47	15,5
5	48	36,4	51	33,6	33	30,3	58	38,4	81	33,6	109	36,0
Máx 6	47	35,6	52	34,2	35	32,1	40	26,5	82	34,0	92	30,4
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

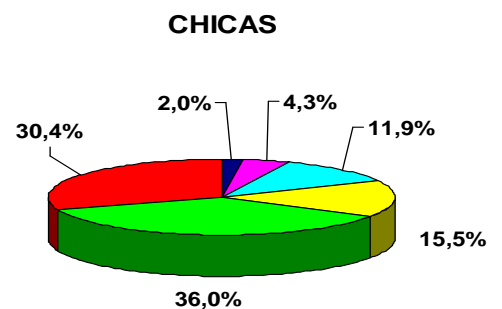
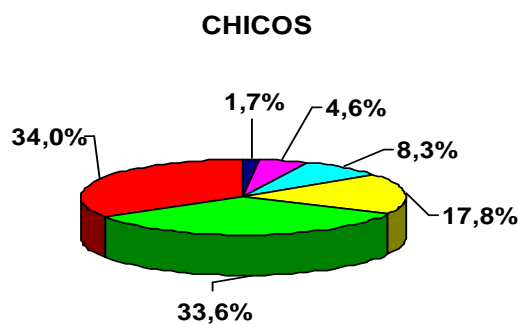
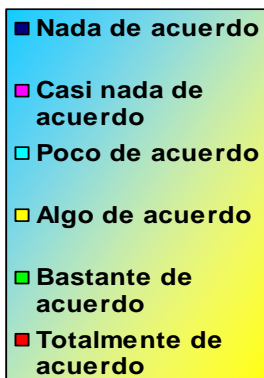
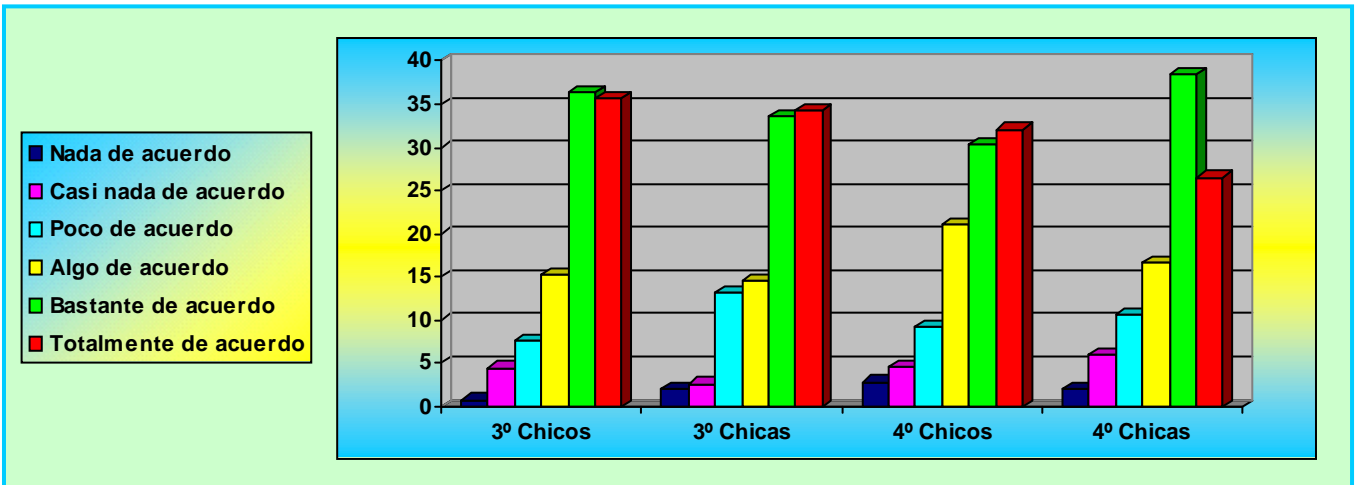


Tabla y Gráficos del Ítem II.9: En las clases de Educación Física aprendo cosas

Sobre si el alumnado aprende cosas en las clases de Educación Física podemos observar una clara tendencia a decir que están *"bastante y totalmente de acuerdo"* en esta cuestión. Los valores 5 y 6 ocupan más del 65% de las opciones señaladas. A la vista de los datos, podemos decir que, generalmente el alumnado está de acuerdo en que aprenden cosas. Ahora faltaría saber qué cosas son las que aprenden, y si están relacionadas con lo que sería interesante que aprendieran en la materia de Educación Física.

No hemos encontrado diferencias significativas en cuanto a curso ni a género, en el test de Chi-cuadrado.

González Arévalo (2007), plantea un modelo atendiendo a la problemática que hace falta abordar sobre qué es el aquello que el alumnado ha de aprender en Educación Física. En la etapa de secundaria la Educación Física es la materia responsable de generar y consolidar hábitos saludables de práctica continuada de actividad física de forma autónoma como gran finalidad. El alumnado de 16 años abandona la enseñanza obligatoria y todavía le queda mucha vida por delante. Por eso, es muy importante que sea capaz de interpretar lo que hace, porqué lo hace y cómo debe hacerlo: mediante la práctica valorará la importancia del gasto calórico producido por las actividades físicas con la finalidad de equilibrar la ingesta, adoptará posturas corporales correctas cuando practica actividad física, y en las actividades de la vida cotidiana, tendrá nociones básicas sobre las primeras actuaciones ante una lesión deportiva, etc.

Uno de los ejes fundamentales a trabajar en esta etapa es el desarrollo, con un cierto grado de autonomía, de las capacidades físicas para la mejora de su calidad de vida y para un uso constructivo de su tiempo libre con la práctica de actividad física saludable. Además, González Arévalo (2010) cita a Riera (2005), aludiendo a que este autor considera que el alumnado de secundaria debe relacionarse con entornos más variables e inestables que en la etapa de primaria y con personas, instrumentos y normas para incrementar competencias más específicas. El alumnado va adquiriendo más autonomía conforme avanza la etapa siendo protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Concretamente, cada vez asume más responsabilidades en la organización de actividades deportivas, expresivas o en el medio natural y también en la autogestión de su condición física.

Ítem II.10: A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar un ejercicio delante de la clase

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	45	34,1	20	13,2	35	32,1	21	13,9	80	33,2	41	13,5
2	19	14,4	10	6,6	20	18,3	18	11,9	39	16,2	28	9,2
3	11	8,3	17	11,2	16	14,7	20	13,2	27	11,2	37	12,2
4	19	14,4	23	15,1	9	8,3	28	18,5	28	11,6	51	16,8
5	15	11,4	34	22,4	12	11,0	29	19,2	27	11,2	63	20,8
Máx 6	23	17,4	48	31,6	17	15,6	35	23,2	40	16,6	83	27,4
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

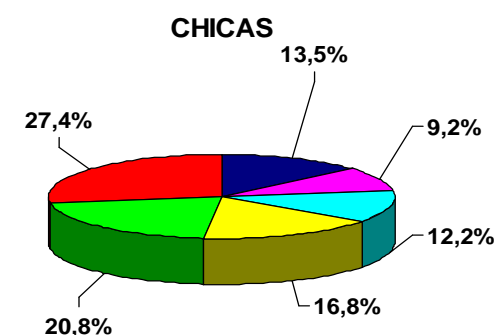
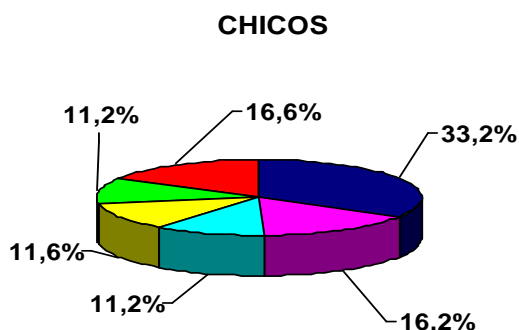
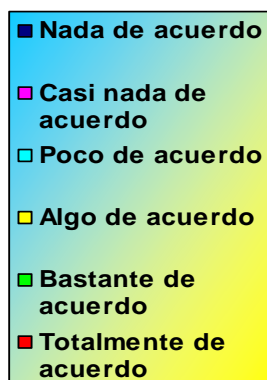
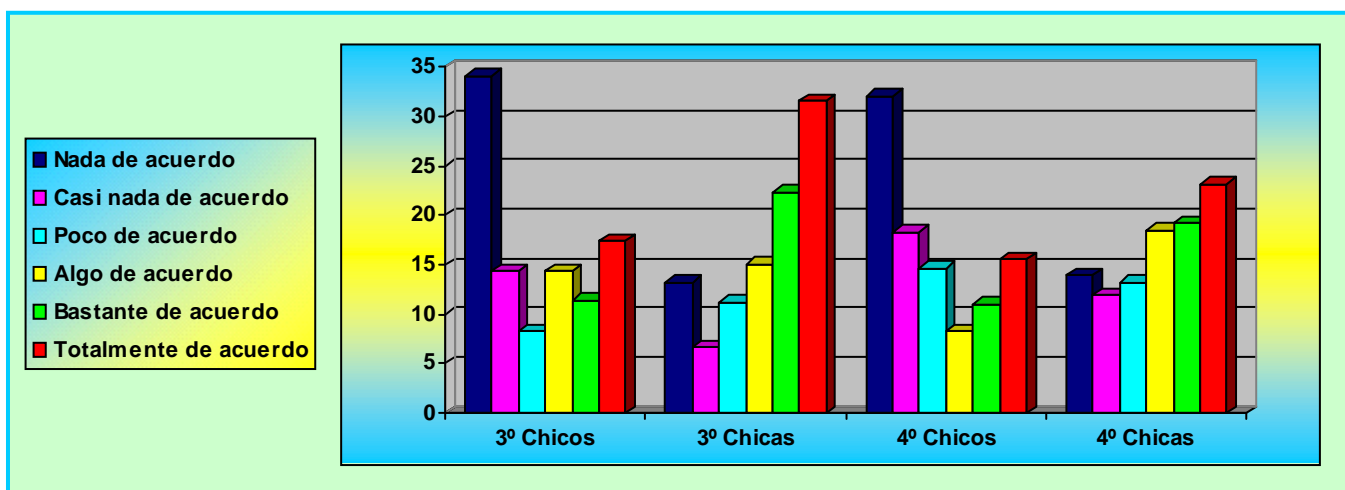


Tabla y Gráficos del Ítem II.10: A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar un ejercicio delante de la clase

Respecto al estado de ansiedad que produce al alumnado la realización de determinados ejercicios delante de la clase, nos encontramos con algunos resultados destacables sobre el resto. Como diferencias entre cursos básicamente habría que mencionar a las chicas de 3º de E.S.O., las cuales, en un 31,6% responden que están *“totalmente de acuerdo”* en que realizar un ejercicio delante de sus compañeros/as les produce un estado de nervios.

Pero las diferencias más interesantes y significativas las tenemos cuando comparamos las respuestas por género, siendo las mismas significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000. Un 33,2% de los chicos no está *“nada de acuerdo”* con la afirmación, frente al 13,5% de las chicas, mientras que en la opción opuesta, es decir, *“totalmente de acuerdo”*, los chicos no superan el 17%, siendo el 27,4% el porcentaje alcanzado por ellas. Esta tendencia de respuestas está muy vinculada a la autoestima y a la capacidad percibida para ejecutar una determinada tarea motriz. Observamos entonces que en esta cuestión, los chicos muestran mayor seguridad y determinación que las chicas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,593(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	46,059	5	,000
N de casos válidos	544		

Canales y González Alonso (2001) invitan a reflexionar sobre la acción social de mirar, y la relación que mantiene con el mundo de la Educación Física. En su vertiente pedagógica, la mirada supone un gran condicionante, ya que las clases de Educación Física se convierten en un escenario de corporeidades. En el patio o en el gimnasio de un colegio, en el que el alumnado está practicando Educación Física se generan infinidad de situaciones que el docente no debería obviar. Se trata de la capacidad que tiene cada alumno/a para observar a sus compañeros/as, pero al mismo tiempo, de ser objeto de las miradas de los demás. Todo esto condiciona el estar del individuo en ese contexto, ya que existirá alumnado que sentirá incomodidad o temor, y otros en cambio, placer por ser mirados.

Estas cuestiones, aunque obvias, deben tenerse en cuenta, puesto que se convierten en verdaderos hándicaps para el desarrollo de la Educación Física. Fomentar la conciencia corporal es una de las acciones que más incidencia tiene sobre el proceso educativo, sin embargo, el interés suscitado por parte de muchos de sus profesionales no es el esperado.

Ítem II.11: Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien los ejercicios y los deportes

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	5	3,8	2	1,3	9	8,3	10	6,6	14	5,8	12	4,0
2	3	2,3	9	5,9	3	2,8	12	7,9	6	2,5	21	6,9
3	12	9,1	31	20,4	21	19,3	31	20,5	33	13,7	62	20,5
4	34	25,8	29	19,1	30	27,5	40	26,5	64	26,6	69	22,8
5	37	28,0	52	34,2	28	25,7	38	25,2	65	27,0	90	29,7
Máx 6	41	31,1	29	19,1	18	16,5	20	13,2	59	24,5	49	16,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

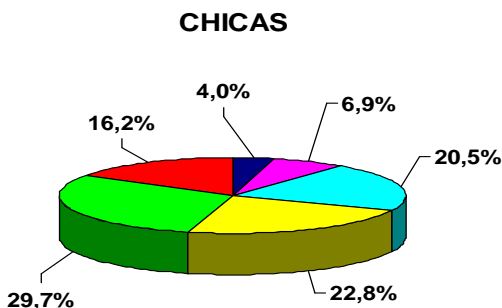
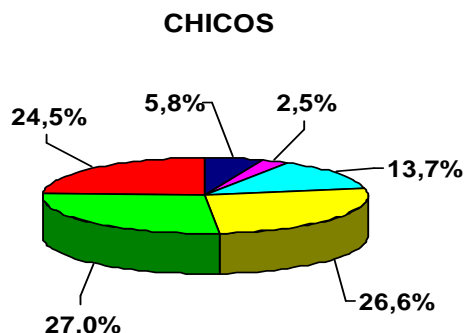
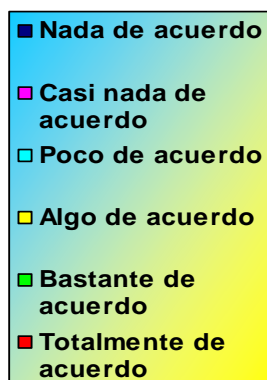
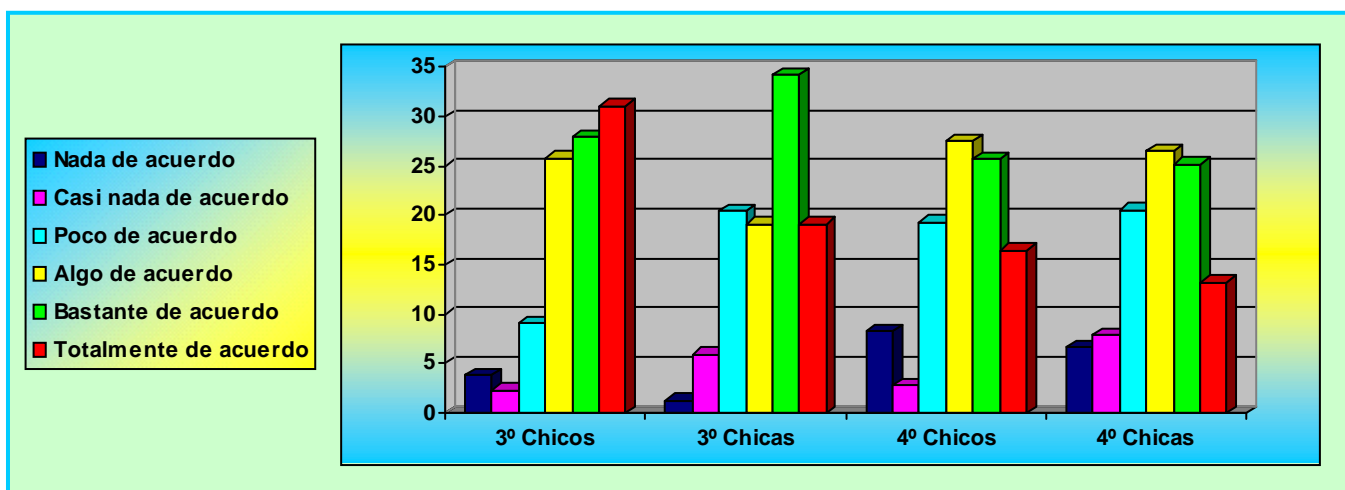


Tabla y Gráficos del Ítem II.11: Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien los ejercicios y los deportes

Los chicos y las chicas de tercero y cuarto difieren en sus opiniones, respecto a la propuesta realizada en este ítem, así los chicos de tercero escogen la opción como más frecuente “*totalmente de acuerdo*” en un 31,1% mientras que el alumnado de cuarto elige la opción “*algo de acuerdo*” en un 25,7%. Estas diferencias son significativas al analizar los datos obtenidos en el test de Chi-cuadrado por curso, con un valor de 0,002.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,965(a)	5	,002
Razón de verosimilitudes	19,302	5	,002
N de casos válidos	544		

Si analizamos los datos por género y curso, comprobamos como las chicas de ambos grupos tampoco coinciden; las chicas de tercero escogen la opción de “*bastante de acuerdo*” en un 34,2%, mientras que las chicas de cuarto eligen la opción de “*algo de acuerdo*” en un 26,5%. Por lo que podemos afirmar que los chicos y chicas de tercero están más motivados por intentar conseguir hacer bien los ejercicios que el alumnado de cuarto. Con respecto al género en los chicos y las chicas coinciden en los totales en elegir la opción “*bastante de acuerdo*” como mayoritaria, las chicas lo hacen en un 29,7% y los chicos en un 27,0%.

Al analizar los datos globales por género, encontramos que al sumar las opciones “*positivas*”, los chicos obtienen un valor del 78,1% y las chicas de un 68,7%, por lo que aunque no existen diferencias significativas por género en el test de Chi-cuadrado, nuestra interpretación para este ítem pasa por indicar que los chicos practican una y otra vez hasta que consiguen realizar bien los ejercicios y los deportes.

Nuestros resultados concuerdan con la investigación de Esteve, Lila y Musitu (2005) acerca del “*Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescente*”, y comentan en sus resultados que el clima familiar deportivo y el clima deportivo de los iguales, tienen un efecto en la motivación hacia la práctica deportiva en chicos, al igual que ocurre en el alumnado de nuestra muestra.

Ítem II.12: Antes de comenzar estoy intranquilo/a por los fallos que hice el día anterior

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	49	37,1	38	25,0	39	35,8	37	24,5	88	36,5	75	24,8
2	12	9,1	18	11,8	14	12,8	31	20,5	26	10,8	49	16,2
3	13	9,8	31	20,4	12	11,0	25	16,6	25	10,4	56	18,5
4	20	15,2	33	21,7	16	14,7	25	16,6	36	14,9	58	19,1
5	19	14,4	23	15,1	14	12,8	20	13,2	33	13,7	43	14,2
Máx 6	19	14,4	9	5,9	14	12,8	13	8,6	33	13,7	22	7,3
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

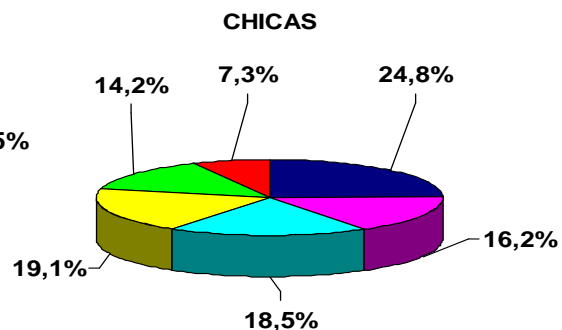
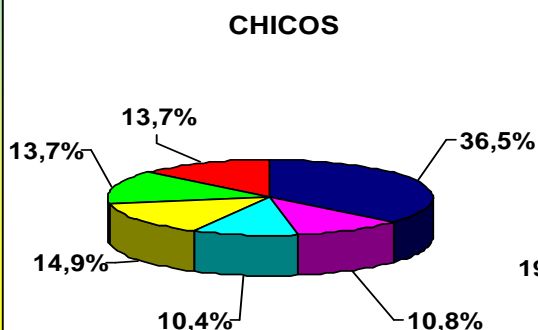
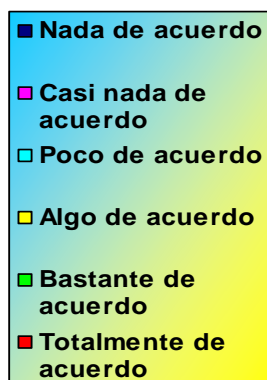
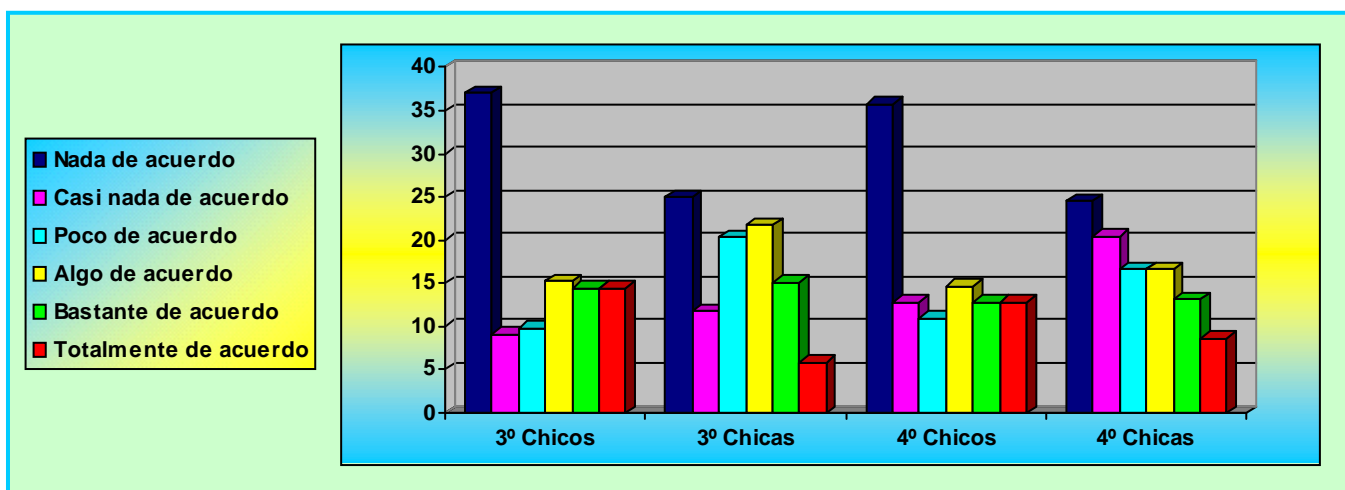


Tabla y Gráficos del Ítem II.12: Antes de comenzar estoy intranquilo/a por los fallos que hice el día anterior

Los chicos y chicas de ambos cursos coinciden en sus elecciones en escoger la opción mayoritaria “*nada de acuerdo*”; los chicos de tercero eligen esta opción en un 37,1%, mientras que los chicos de cuarto lo hacen en un 35,8%. Sin embargo, las chicas de tercero la eligen en un 25,0% y las chicas de cuarto en un 24,5%.

Con respecto al género, en sus totales los chicos al igual que las chicas escogen como opción mayoritaria “*nada de acuerdo*”, siendo esta superior en porcentaje en los chicos con un 36,5% frente al 24,8% de las chicas. Por lo que interpretamos que en general el alumnado no está intranquilo antes de comenzar la clase debido a los fallos que cometió el día anterior. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,001.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,837(a)	5	,001
Razón de verosimilitudes	22,028	5	,001
N de casos válidos	544		

Coincidimos con las conclusiones del estudio de Escartí y cols. (2006), en su investigación “*Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio observacional*” en que este valor ha de ser enseñado, y aunque en su investigación pretendían mejorar los problemas de conducta, nosotros también consideramos este valor como importante y por ello hemos querido saber las opiniones del alumnado al respecto de si antes de comenzar están intranquilo/a por los fallos que hicieron el día anterior.

Según el estudio de Almagro y cols. (2011), en el que analizaron el grado de motivación atendiendo a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes, los resultados mostraron que el satisfacer las necesidades, favorecen positivamente la motivación intrínseca y esta a su vez predice la intención de ser físicamente activo en el futuro. Entre las conclusiones más relevantes que señalan los autores, indican que la motivación es uno de los factores primordiales para mejorar el afán de superación y que el esfuerzo y la constancia son valores fundamentales en el deporte.

Ítem II.13: Me felicitan por ser bueno/a en Educación Física

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	26	19,7	39	25,7	19	17,4	44	29,1	45	18,7	83	27,4
2	18	13,6	25	16,4	8	7,3	27	17,9	26	10,8	52	17,2
3	24	18,2	27	17,8	37	33,9	26	17,2	61	25,3	53	17,5
4	22	16,7	33	21,7	22	20,2	30	19,9	44	18,3	63	20,8
5	19	14,4	22	14,5	18	16,5	11	7,3	37	15,4	33	10,9
Máx 6	23	17,4	6	3,9	5	4,6	13	8,6	28	11,6	19	6,3
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

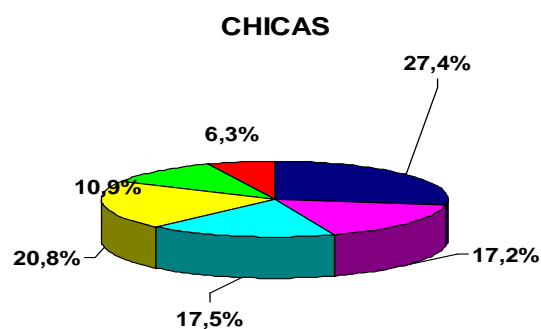
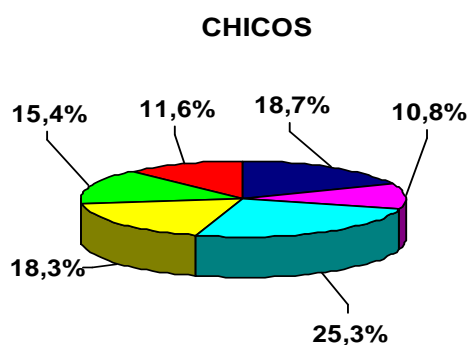
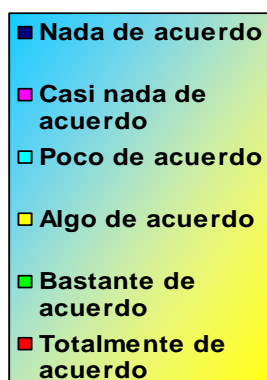
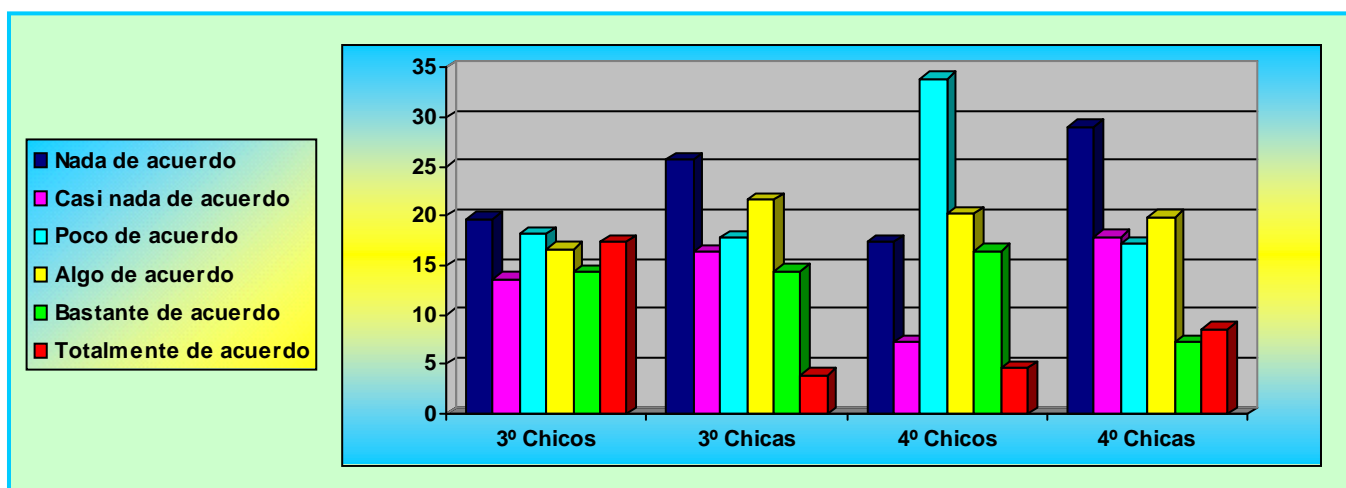


Tabla y Gráficos del Ítem II.13: Me felicitan por ser bueno/a en Educación Física

Los chicos de tercero escogen la opción más frecuente la de “*nada de acuerdo*” con un 19,7% mientras que los chicos de cuarto escogen la opción “*poco de acuerdo*” con un 33,9%. Las chicas coinciden en su elección siendo para ambos grupos la opción más elegida la de “*nada de acuerdo*” y teniendo mayor porcentaje las chicas de cuarto con un 29,1%, frente al 25,7% de tercero. En los totales los chicos difieren de las chicas, los chicos eligen la opción “*poco de acuerdo*” con un 25,3% y las chicas la opción “*nada de acuerdo*” con un 27,4%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,002.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,016(a)	5	,002
Razón de verosimilitudes	19,123	5	,002
N de casos válidos	544		

Resumiendo diremos que ambos grupos tienen una opinión negativa, entre “*poco y nada de acuerdo*” con esta cuestión y son las chicas en general y los chicos de tercero en particular, los que más se decantan por la opción extrema del “*nada de acuerdo*”. Interpretamos que las chicas están “*nada de acuerdo*” con que se les felicitan por ser bueno en Educación Física y los chicos están “*poco de acuerdo*” en esa afirmación.

En la investigación de Mouratidis, Vansteenkiste y Lens (2008), realizada con adolescentes, encontraron que la retroalimentación y el reconocimiento positivo favorece y mejora el desarrollo de la actividad física, de ahí nuestro interés en conocer que opina el alumnado acerca de si este recibe felicitaciones por ser un bueno /a en Educación Física.

Queremos destacar la investigación de Viciano y cols. (2003), denominada la “*Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la Educación Física y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase*”. La investigación tenía como objetivo comprobar el resultado del feedback aportado por el profesorado de Educación Física en el alumnado; los resultados se complementan con los nuestros, pues los sujetos que habían sido valorados positivamente en clase, son los que más positivamente valoraban las clases de Educación Física.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: CONTENIDOS DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ítem III.14: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Conocimientos teóricos

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	6	4,5	12	7,9	1	,9	1	,7	7	2,9	13	4,3
2	10	7,6	23	15,1	12	11,0	12	7,9	22	9,1	35	11,6
3	26	19,7	25	16,4	24	22,0	29	19,2	50	20,7	54	17,8
4	50	37,9	43	28,3	36	33,0	51	33,8	86	35,7	94	31,0
5	22	16,7	34	22,4	26	23,9	45	29,8	48	19,9	79	26,1
Muy a menudo 6	18	13,6	15	9,9	10	9,2	13	8,6	28	11,6	28	9,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

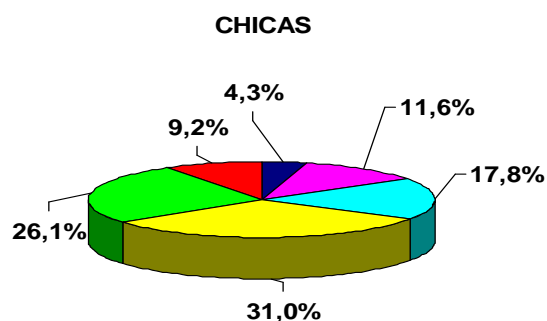
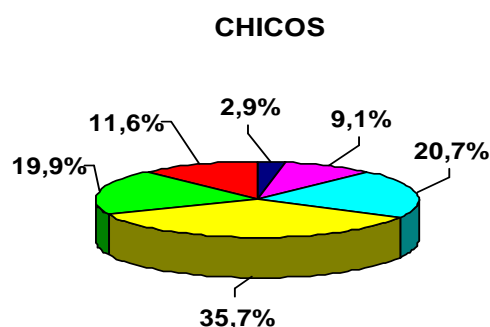
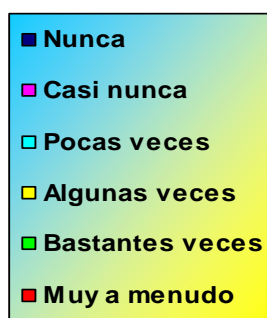
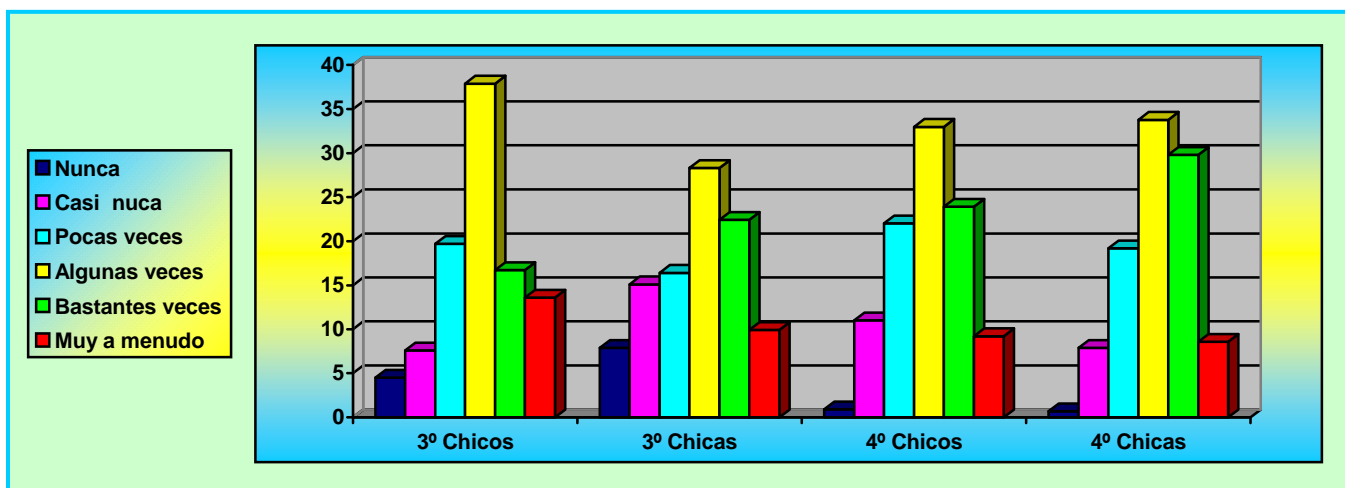


Tabla y Gráficos del Ítem III.14: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Conocimientos teóricos.

Todos los grupos coinciden en elegir como opción mayoritaria “*algunas veces*”, así los chicos de tercero la escogen en un 37,9% y los chicos de cuarto en un 33,0%; las chicas de tercero en un 28,3% y las de cuarto en un 33,8%. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,005.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,991(a)	5	,005
Razón de verosimilitudes	18,900	5	,002
N de casos válidos	544		

Al analizar los datos totales por género, comprobamos como la opción mayoritaria elegida en ambos géneros es la de “*algunas veces*”, con un 35,7% en chicos y un 31,0% en chicas; encontramos por tanto que los chicos aunque en poco, superan a las chicas. La opción minoritaria es la de “*nunca*”, con un 2,9% en chicos y un 4,2% en chicas. Estas diferencias por género no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Interpretamos que los chicos y chicas consideran que con alguna frecuencia sus profesores/as de Educación Física del curso pasado, desarrollaron en sus clases de Educación Física, conocimientos teóricos.

Para cualquier docente es importante conocer cuáles son las motivaciones de su alumnado, para seleccionar los contenidos tal y como comentan Quevedo, Quevedo-Blasco y Bermúdez (2009) en su artículo “*Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescente*”.

Nuestros resultados son similares a los de Ponce (2005) en su investigación: “*Una experiencia para el desarrollo de los contenidos conceptuales en el área de Educación Física*”, ambos coinciden en ver la dificultad para impartir conocimientos teóricos tal y como asegura “*El profesorado de nuestra área nos planteamos muchas veces, cómo impartir los contenidos conceptuales... en Educación Física utilizamos los contenidos procedimentales, por encima de los otros dos*”.

Ítem III.15: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico-deportivas?: Condición física (fuerza, resistencia, velocidad...)

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	2	1,5	1	,7	0	0	0	0	2	,8	1	,3
2	1	,8	0	0	4	3,7	2	1,3	5	2,1	2	,7
3	11	8,3	9	5,9	5	4,6	12	7,9	16	6,6	21	6,9
4	41	31,1	30	19,7	20	18,3	30	19,9	61	25,3	60	19,8
5	49	37,1	70	46,1	57	52,3	69	45,7	106	44,0	139	45,9
Muy a menudo 6	28	21,2	42	27,6	23	21,1	38	25,2	51	21,2	80	26,4
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

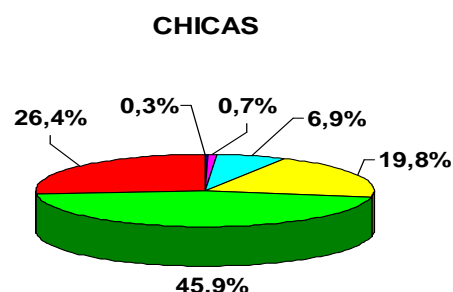
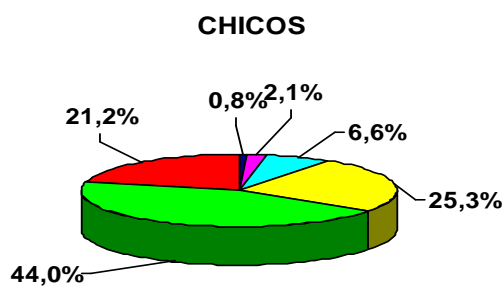
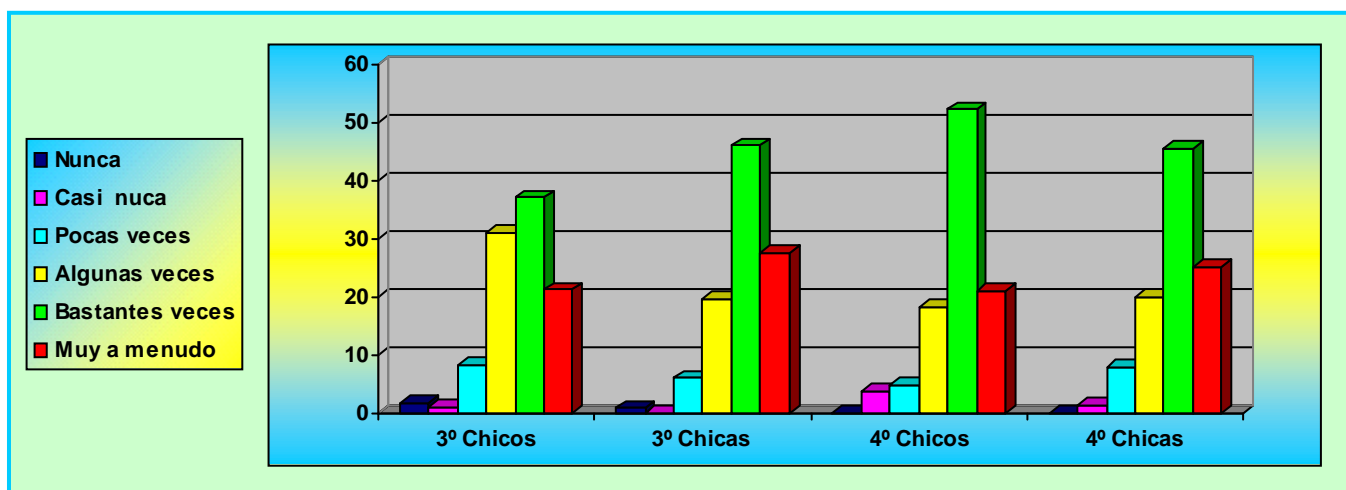


Tabla y Gráficos del Ítem III.15: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico-deportivas?: Condición física (fuerza, resistencia, velocidad...)

Todos los grupos coinciden al elegir en su opción más frecuente la de *“bastante de acuerdo”*, los chicos de cuarto lo eligen en un 52,3%, los de tercero en un 37,1%, las chicas de cuarto en un 45,7% y las de tercero en un 46,1%, por tanto los chicos de cuarto y las chicas de tercero son los de mayor frecuencia en esta afirmación.

Si sumamos las opciones *“positivas”* (*algunas, bastantes y muchas veces*), obtenemos un valor del 90,5% en chicos y de un 92,1% en chicas, por lo que no hay duda de que el contenido de condición física está muy presente en las programaciones de estos centros.

En los datos totales, podemos observar que ambos eligen la misma opción de *“bastantes veces”* y que las chicas con un 45,9% superan a los chicos con un 44,0%. Resumiendo diremos que los chicos y las chicas piensan que con *“bastante frecuencia”* sus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas, condición física (fuerza, resistencia, velocidad...).

No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado.

Del Valle y cols. (2005), en su investigación cuyo objetivo se ha centrado en analizar y comparar los tipos de contenidos adquiridos en Educación Física en dos grupos de alumnado de 3º de ESO, al recibir diferentes tipos de intervención, entre sus conclusiones destacan que el grupo experimental, obtuvo mejores puntuaciones cuestionario CONTEF ⁽²⁾, respecto a su aprendizaje de los contenidos conceptuales y procedimentales frente al grupo control, en el que los contenidos procedimentales de condición física eran los más elevados.

Nuestros resultados concuerdan con los obtenidos por Cuevas (2002) en su estudio acerca del *“Análisis de la nueva organización de los bloques contenidos de Educación Física en Educación Secundaria”*. En el cual considera que: *“Los docentes de Educación Física debemos propiciar la evolución de nuestra área y, por ende, estar preparados para las modificaciones que en ésta se produzcan”*.

² CONTEF - Cuestionario para el estudio del aprendizaje en la ESO, cuyos autores son DEL VALLE, S.; DE LA VEGA, R.; VELÁZQUEZ, R. y DIAZ, P. (2002).

Ítem III.16: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto...)

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	6	4,5	1	,7	0	0	0	0	6	2,5	1	,3
2	8	6,1	7	4,6	1	,9	3	2,0	9	3,7	10	3,3
3	19	14,4	11	7,2	13	11,9	8	5,3	32	13,3	19	6,3
4	33	25,0	42	27,6	21	19,3	41	27,2	54	22,4	83	27,4
5	39	29,5	54	35,5	47	43,1	58	38,4	86	35,7	112	37,
Muy a menudo 6	27	20,5	37	24,3	27	24,8	41	27,2	54	22,4	78	25,7
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

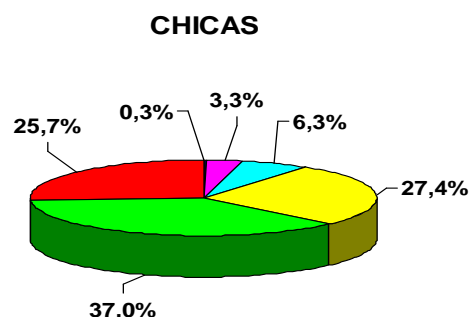
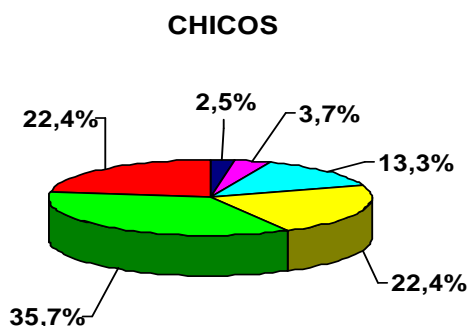
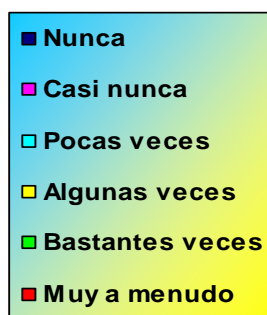
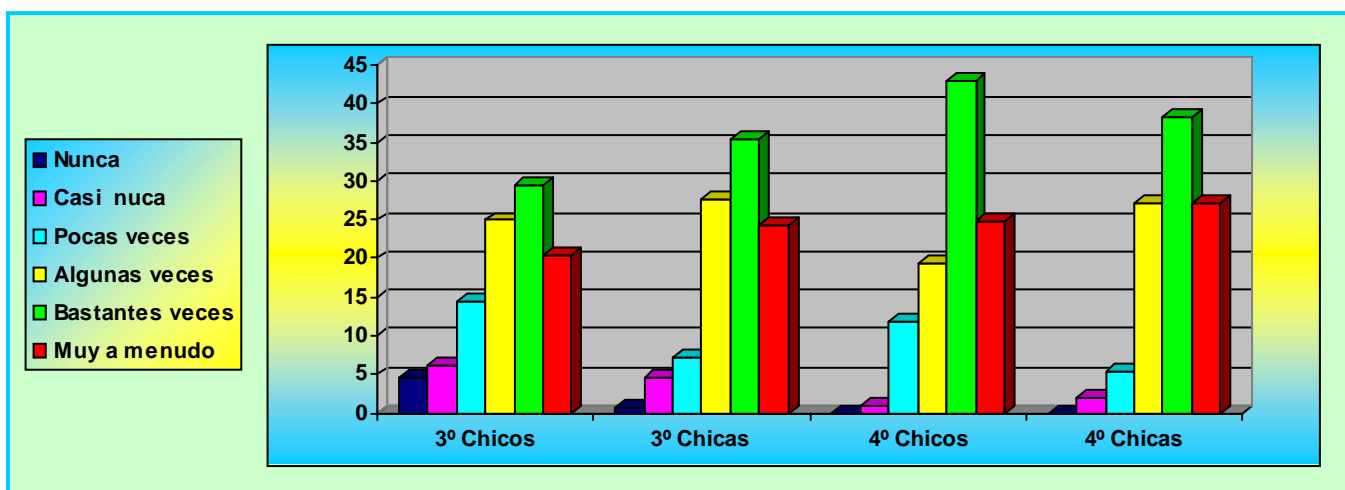


Tabla y Gráficos del Ítem III.16: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto...)

Como podemos observar en el gráfico de barras, las opiniones de los encuestados se centran en los valores positivos de respuesta; así el grupo de chicos tiende a una mayor concentración de respuestas en el valor positivo “*bastantes veces*” suponiendo un 35,7% del total, siendo también numerosas los valores de “*algunas veces y muy a menudo*”; para el grupo de chicas ocurre de igual forma, siendo el 37,0% de las respuestas la opción “*bastantes veces*”, seguida de “*algunas veces*” y “*muy a menudo*”.

Si atendemos a las diferencias por curso, podemos ver cómo tanto la gráfica como la tabla nos muestran, que tanto para el grupo de 3º como de 4º eligen mayoritariamente las opciones tendentes al máximo acuerdo, destacándose en ambos grupos la opción “*bastantes veces*”, aunque siendo mayor para los chicos y chicas de 4º que para la muestra de 3º. Dicha opción, la eligen el 43,1% de los chicos y el 38,4% de las chicas del total de sus respuestas; y para el grupo de tercero, suponen el 29,5% de los chicos y 35,5% de las chicas. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,007.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,011(a)	5	,007
Razón de verosimilitudes	19,109	5	,002
N de casos válidos	544		

Así, para el grupo de chicas, tanto de 3º como de 4º, en clase es frecuente la práctica de deportes colectivos, al igual que para el grupo de chicos encuestados. Estas diferencias por género, son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,016.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,970(a)	5	,016
Razón de verosimilitudes	14,282	5	,014
N de casos válidos	544		

En la investigación de Gómez López y cols. (2006), sobre las clases de Educación Física y el deporte extraescolar entre el alumnado almeriense de primaria (...), los juegos y deportes se presentan como el contenido que más les gustan, practicado por la mayoría del alumnado fuera del colegio, que en el caso de los varones son los deportes colectivos.

Ítem III.17: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Deportes de oposición (tenis, bádminton, lucha, judo...)

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	25	18,9	23	15,1	7	6,4	12	7,9	22	9,1	37	12,2
2	23	17,4	26	17,1	14	12,8	14	9,3	48	19,9	63	20,8
3	35	26,5	35	23,0	19	17,4	31	20,5	48	19,9	75	24,8
4	24	18,2	43	28,3	32	29,4	43	28,5	72	29,9	83	27,4
5	22	16,7	21	13,8	30	27,5	36	23,8	35	14,5	39	12,9
Muy a menudo 6	3	2,3	4	2,6	7	6,4	15	9,9	16	6,6	6	2,0
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

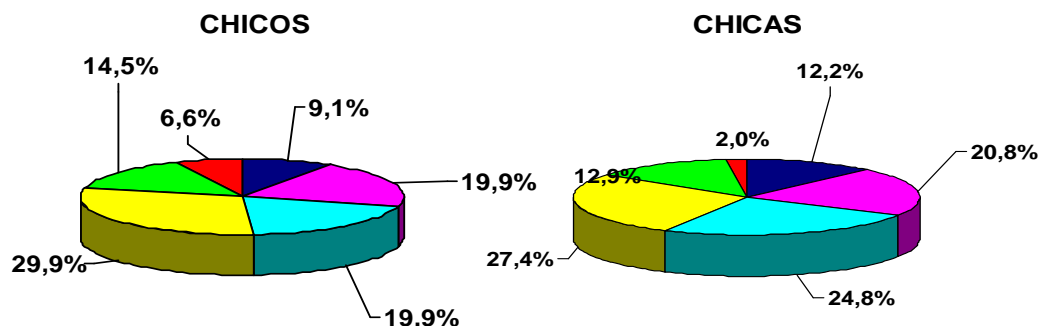
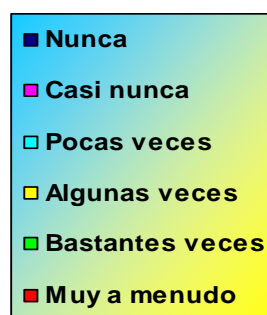
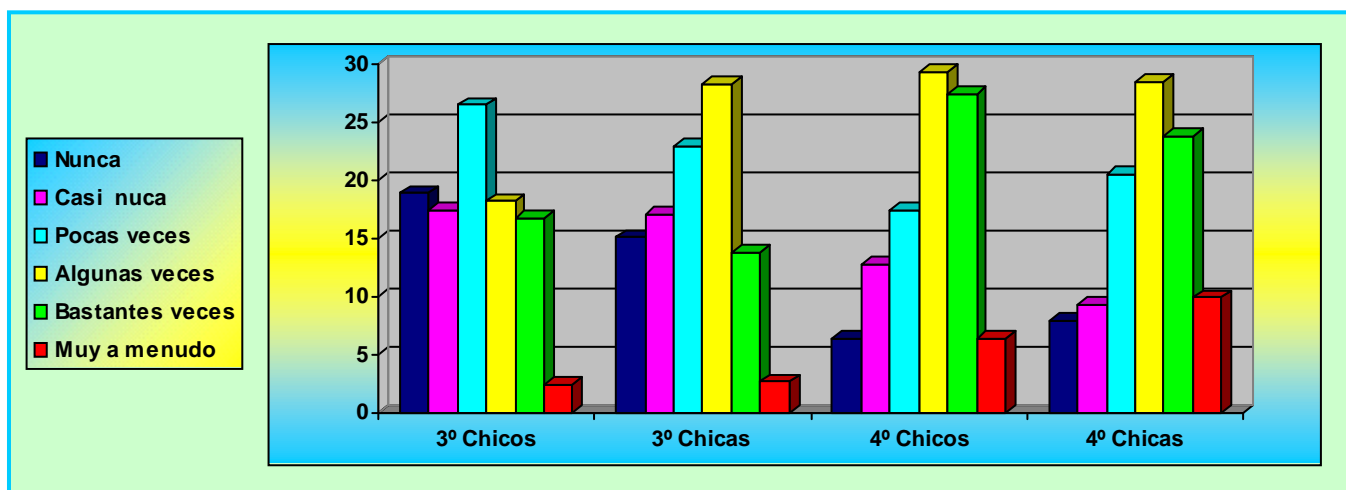


Tabla y Gráficos del Ítem III.17: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Deportes de oposición (tenis, bádminton, lucha, judo...)

Como podemos observar en el gráfico, obtenemos respuestas variadas; así el grupo de chicos tiende a una mayor concentración de respuestas en el valor central “*algunas veces*” suponiendo un 29,9% del total, siendo también numerosas los valores “*bastantes veces, pocas veces y casi nunca*”; para el grupo de chicas las respuestas mayoritarias se centran en dos opciones, “*algunas veces*” suponiendo el 27,4% y a su vez, el de “*pocas veces*” con un 24,8% del total.

Si atendemos a las diferencias entre cursos, podemos ver como los alumnos de 4º curso tienden más a las opciones positivas, siendo las más elegidas “*bastantes veces*” y “*algunas veces*”, estando entre el 20% y 30% de las respuestas; sin embargo, en el grupo de 3º, las respuestas se dividen entre los valores que tienden a la mínima frecuencia, estando las opciones del 1 al 4, con valores de respuesta muy homogéneos en su elección para el grupo de los chicos. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,682(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	34,556	5	,000
N de casos válidos	544		

Analizando estos valores, vemos como tanto para chicos como para chicas, la frecuencia de práctica de deportes de oposición en las clases de Educación Física, no es elevada, practicándose dichos deportes de forma eventual.

De la misma forma que en nuestra muestra, respecto a las artes marciales, comentar el trabajo de Robles (2008) sobre la escasa presencia de los deportes de lucha en las clases de Educación Física en la ESO. Dentro de las causas que comenta sobre el porqué de esta escasa presencia destacar, las instalaciones y el material del que se dispone, demanda e intereses del alumnado y escasez de propuestas didáctica en cuanto a la literatura se refiere.

Ítem III.18: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Deportes individuales (atletismo, gimnasia deportiva...)

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	14	10,6	17	11,2	8	7,3	20	13,2	14	10,6	17	11,2
2	26	19,7	33	21,7	22	20,2	30	19,9	26	19,7	33	21,7
3	26	19,7	36	23,7	22	20,2	39	25,8	26	19,7	36	23,7
4	38	28,8	40	26,3	34	31,2	43	28,5	38	28,8	40	26,3
5	17	12,9	22	14,5	18	16,5	17	11,3	17	12,9	22	14,5
Muy a menudo 6	11	8,3	4	2,6	5	4,6	2	1,3	11	8,3	4	2,6
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	132	100,0	152	100,0

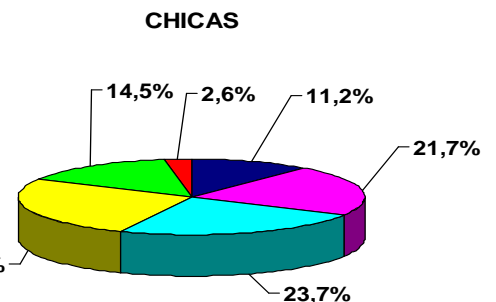
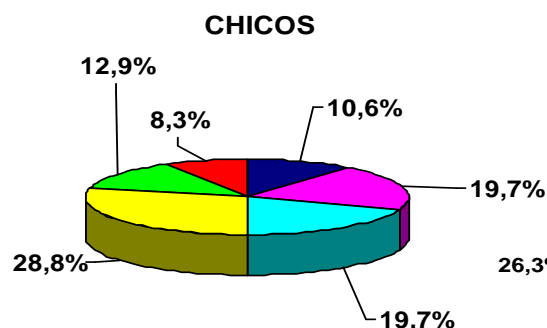
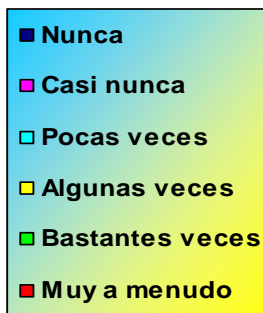
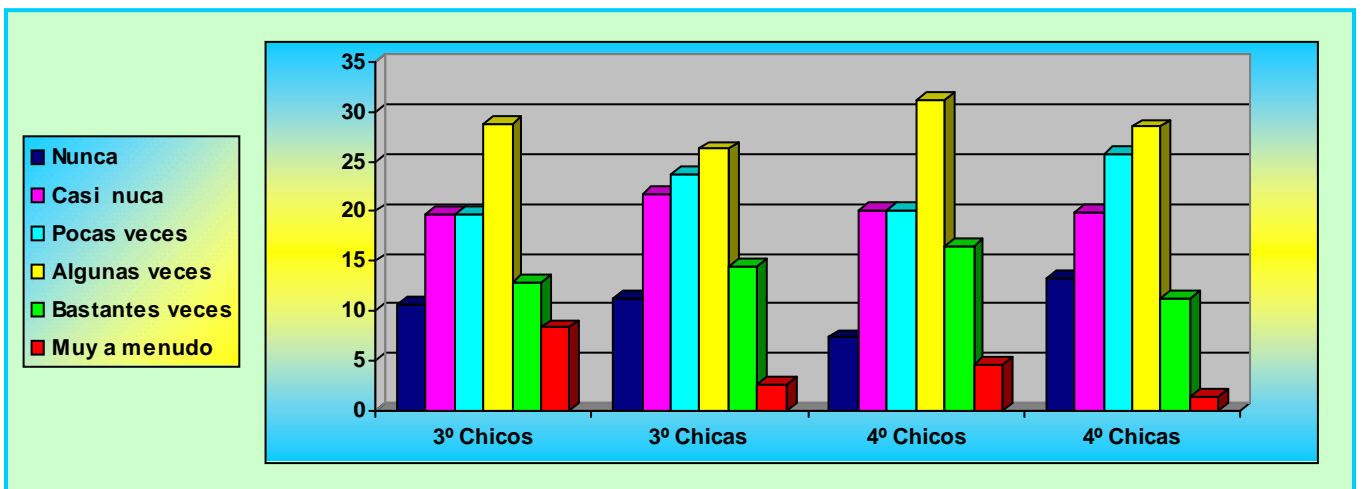


Tabla y Gráficos del Ítem III.18: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Deportes individuales (atletismo, gimnasia deportiva...)

Tal y como nos muestran los gráficos podemos ver que las respuestas elegidas por nuestra muestra para este ítem sobre deportes individuales, son variadas; así el grupo de chicos elige de forma homogénea los valores de respuesta, siendo algo mayor en el valor central de “*algunas veces*”, suponiendo el 28,8% del total de las respuestas dadas. En el grupo de las chicas, ocurre igual, estando todas las respuestas muy parejas destacándose muy levemente la opción “*algunas veces*” con un 25,7% del total.

Si atendemos al gráfico de barras donde se comparan los cursos, tanto los alumnos y alumnas de 3º y de 4º, eligen de forma mayoritaria los valores “*casi nunca, pocas veces, algunas veces*” de menor frecuencia de práctica, siendo el mayor de los elegidos tanto para el grupo de 3º como para el de 4º, el de “*algunas veces*”, por encima del 25%. Para el grupo de chicas, tanto de 3º como de 4º, no tienen una gran frecuencia de práctica en sus clases los deportes individuales, siendo practicados en Educación Física, según la muestra encuestada, “*algunas veces*” por curso.

En los totales encontramos que los valores más bajos son los que corresponden a la opción “*muy a menudo*”, donde sólo se alcanzan valores de 8,3% para los chicos y 2,6% para las chicas.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Respecto a la práctica de estos deportes individuales, la investigación de Ruiz y García (2002), preguntan a su muestra sobre gustos y frecuencia de práctica, obteniendo que los deportes más practicados son los colectivos y los individuales, destacándose más los segundos cuando la edad de los alumnos/as es mayor, es decir, a partir del segundo ciclo de ESO.

Ítem III.19: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Expresión corporal (baile, aeróbic, dramatización...)

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	16	12,1	21	13,8	19	17,4	19	12,6	35	14,5	40	13,2
2	23	17,4	19	12,5	26	23,9	25	16,6	49	20,3	44	14,5
3	28	21,2	33	21,7	25	22,9	22	14,6	53	22,0	55	18,2
4	26	19,7	39	25,7	23	21,1	39	25,8	49	20,3	78	25,7
5	25	18,9	26	17,1	11	10,1	29	19,2	36	14,9	55	18,
Muy a menudo 6	14	10,6	14	9,2	5	4,6	17	11,3	19	7,9	31	10,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	152	100,0

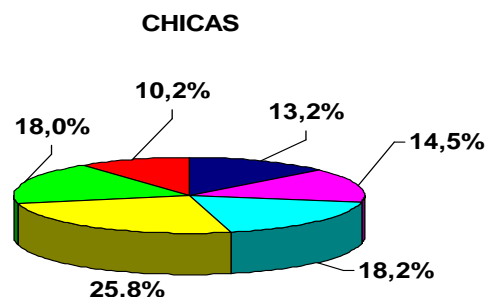
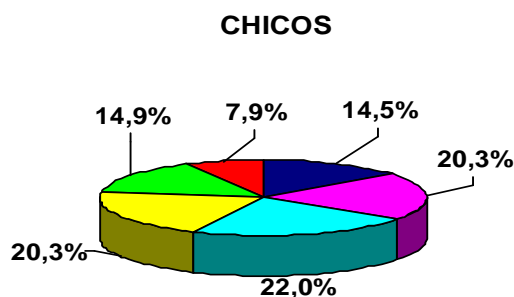
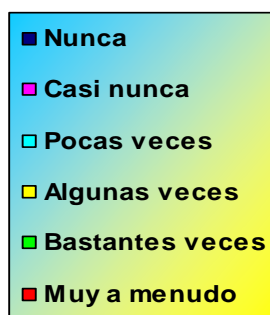
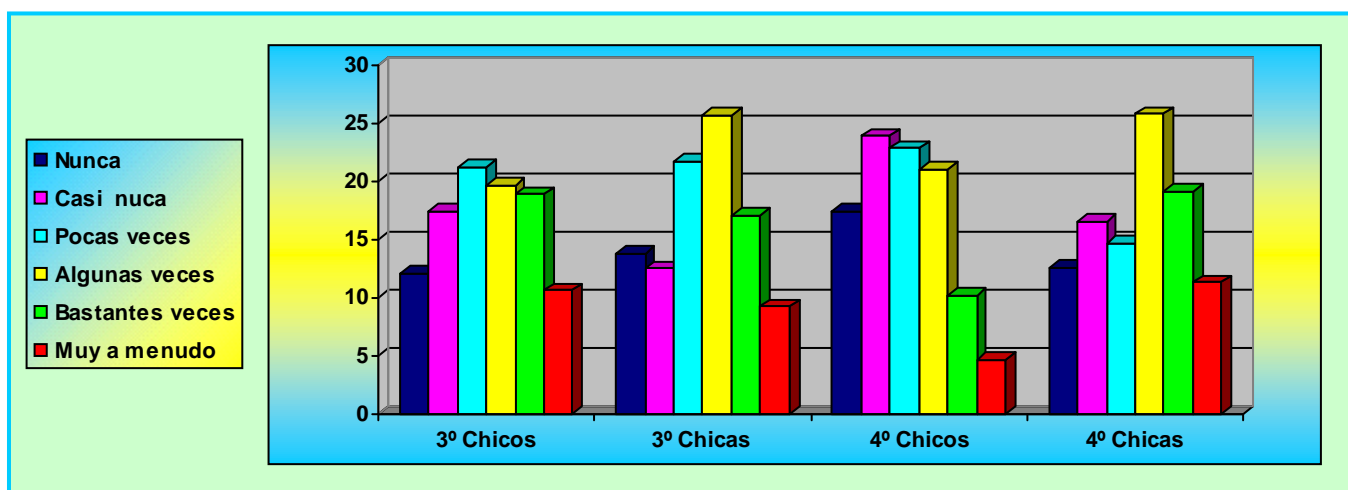


Tabla y Gráficos del Ítem III.19: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Expresión corporal (baile, aeróbic, dramatización...)

Tal y como nos muestran la tabla y los gráficos podemos observar como las respuestas son variadas; el grupo de chicas se decanta por los valores “*casi nunca, pocas veces y algunas veces*”, siendo los porcentajes de 20,3%, 20,3% y 23,0% respectivamente. Para el grupo de chicos, a pesar de también ser variadas, se destaca el valor de respuesta “*algunas veces*” con un 25,7%.

Al analizar los datos totales, encontramos que al sumar las opciones “*positivas*” (*algunas veces, bastantes veces y muy a menudo*) los valores de los chicos se obtiene un valor de 43,1% y un 43,9% en las chicas. Comprobamos como la suma de las opciones “*negativas*” superan a las positivas.

No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

La expresión corporal es un contenido que se ha incorporado al currículo posteriormente a los contenidos clásicos de la condición física y los juegos y deportes, pero como indican Barquero, Vargas y Alonso (2009), se trata de un contenido que ofrece múltiples beneficios, señalando entre otros: el ofrecer a la persona una inteligencia cinésica? (uso de todo el cuerpo o sus partes), así como un incremento de sus habilidades de observación, físicas, cognitivas, sociales y afectivas, desarrollo del pensamiento abstracto, su autoestima, su pensamiento crítico, creatividad motora, concentración en las tareas del movimiento y análisis de problemas.

Sáenz, Sicilia y Manzano (2010), en su artículo “*La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género*”, manifiestan que respecto a los contenidos, se comprueba que la Educación Física del siglo XXI, parece haber superado el exceso de contenidos relacionados con el deporte (Devís, 1996) ya que antes aparecen otros como Habilidades y Destrezas, Juegos o Salud. El único contenido en el que se encuentran diferencias significativas es en la expresión corporal, ya que como afirman autoras como González (2005) o Blández, Fernández y Sierra (2007), asumen que este contenido ha estado tradicionalmente muy asociado al género femenino.

Ítem III.20: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Actividades deportivas en el polideportivo del pueblo

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	86	65,2	87	57,6	57	52,3	75	49,7	143	59,3	162	53,6
2	20	15,2	34	22,5	15	13,8	31	20,5	35	14,5	65	21,5
3	8	6,1	13	8,6	10	9,2	16	10,6	18	7,5	29	9,6
4	6	4,5	5	3,3	15	13,8	14	9,3	21	8,7	19	6,3
5	6	4,5	7	4,6	7	6,4	8	5,3	13	5,4	15	5,0
Muy a menudo 6	6	4,5	5	3,3	5	4,6	7	4,6	11	4,6	12	4,0
TOTAL	132	100,0	151	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	302	100,0

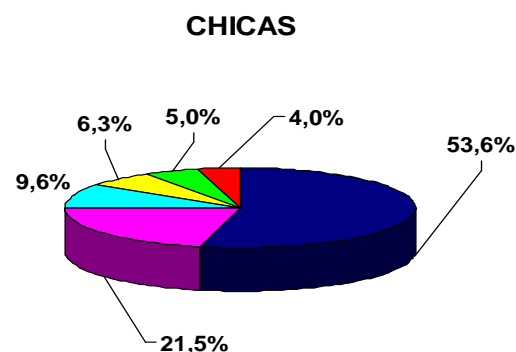
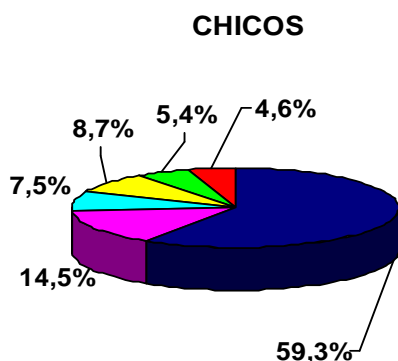
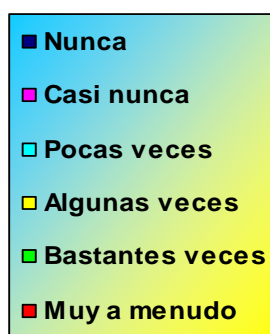
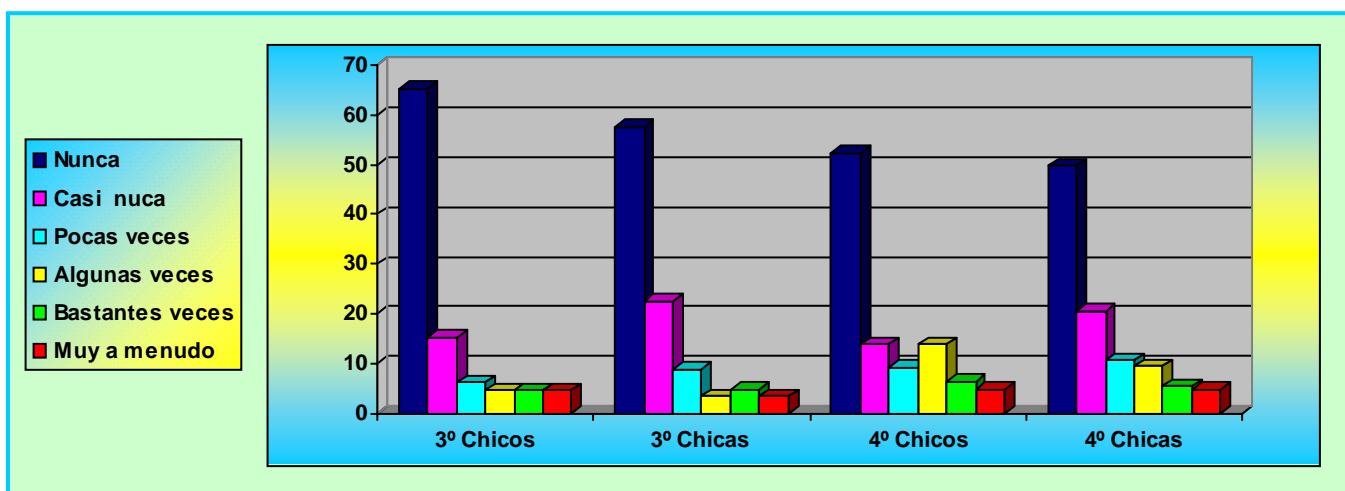


Tabla y Gráficos del Ítem III.20: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Actividades deportivas en el polideportivo del pueblo

Como nos reflejan los datos de la tabla, podemos comprobar cómo la respuesta de la muestra encuestada es concluyente en sus elecciones, ya que en todos los casos tiene a la mínima frecuencia, siendo la opción más elegida, la de “nunca”, superando casi el 50% de las respuestas en todos los casos. De hecho, para el grupo de chicos, supone el 59,3% del total, y para el de chicas el 53,6%.

Si atendemos a las diferencias por curso, podemos ver como ocurre lo anteriormente citado, siendo el porcentaje de respuestas “negativas”, mayor para los grupos de 3º que de 4º. De hecho para los chicos de 3º supone el 65,2% y para las chicas del mismo curso el 57,6%; sin embargo, en el caso de 4º los porcentajes bajan al 52,3% y 49,7% respectivamente. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,015.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,021(a)	5	,015
Razón de verosimilitudes	14,312	5	,014
N de casos válidos	543		

Por tanto, podemos decir que la opinión de la muestra encuestada, es unánime para todos los grupos de la misma, frente al ítem sobre la frecuencia de práctica de actividades deportivas en el polideportivo de su pueblo, siendo casi nula.

En la tesis doctoral de Posadas (2009), en uno de los ítems de su cuestionario pasado a su muestra de alumnado de ESO de la provincia de Granada, se les preguntaba sobre la frecuencia de actividades físico-deportivas que realizaban en instalaciones deportivas fuera del centro, y al igual que en nuestra muestra, los datos obtenidos mostraban una clara inclinación hacia el mínimo acuerdo de la muestra, es decir, la ausencia de dichas prácticas fuera del centro educativo.

Ítem III.21: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Nuevos deportes no habituales (hókey, rugby...)

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	41	31,1	46	30,3	30	27,5	53	35,1	71	29,5	99	32,7
2	38	28,8	33	21,7	26	23,9	38	25,2	64	26,6	71	23,4
3	24	18,2	36	23,7	28	25,7	22	14,6	52	21,6	58	19,1
4	18	13,6	24	15,8	17	15,6	26	17,2	35	14,5	50	16,5
5	8	6,1	9	5,9	6	5,5	9	6,0	14	5,8	18	5,9
Muy a menudo 6	3	2,3	4	2,6	2	1,8	3	2,0	5	2,1	7	2,3
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

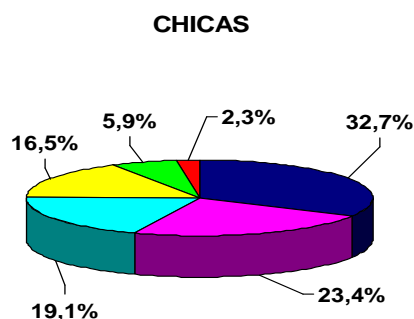
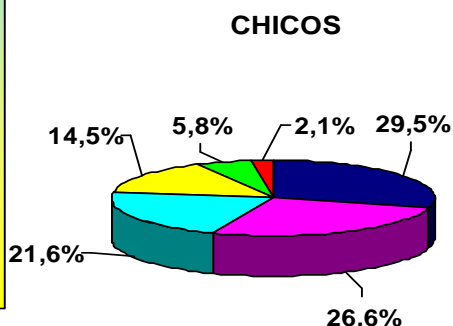
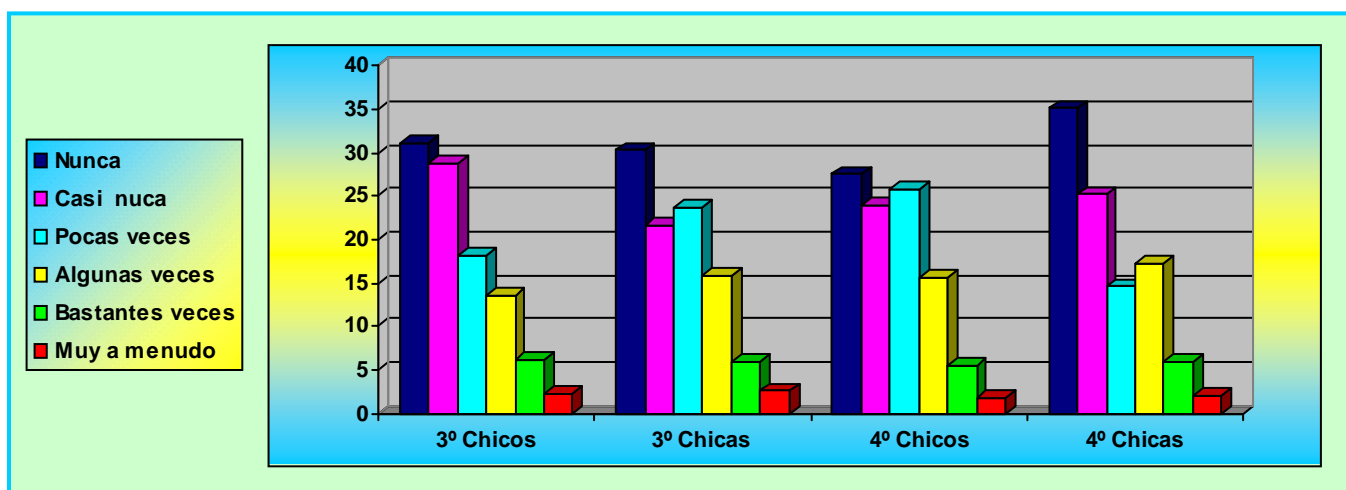


Tabla y Gráficos del Ítem III.21: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Nuevos deportes no habituales (hókey, rugby...)

Como podemos observar en el gráfico de barras, obtenemos diferentes respuestas en función del género y el curso escolar; las opciones más elegidas son “*nunca*” y “*casi nunca*”. Siendo el valor de la opción “*nunca*” el más elegido en las chicas en un 32,7%, y en los chicos un 29,5%.

Si atendemos a los diferentes cursos escolares observamos una similitud en todos ellos, y es que en todos los casos las opciones “*nunca*” y “*casi nunca*” alcanzan y superan el 50% de las respuestas, siendo este porcentaje superior en las chicas de cuarto de ESO. Los valores positivos “*bastantes veces*” y “*muy a menudo*” son seleccionados por un 7%-8% de todos los encuestados. Adquiriendo algo más de puntuación las opciones intermedias de “*pocas y algunas veces*”.

Si sumamos los valores de las opciones “*positivas*”, encontramos que el 22,4% de los chicos y el 24,7% de las chicas manifiestan haber practicado en alguna medida estas actividades, pero llama la atención los porcentajes del 2,1% en chicos y del 2,3% en chicas que manifiestan que realizan estas actividades “*muy a menudo*”. Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado, no se encuentran diferencias significativas, ni por género, ni por curso.

Nuestra interpretación para los datos de este ítem, pasa por decir que los chicos y chicas de 3º y 4º de ESO, no suelen practicar deportes poco habituales como el rugby o el hókey.

Los datos de la investigación de Posadas (2009), realizada con alumnado de ESO de la provincia de Granada son similares a los nuestros, los referidos al área metropolitana de Granada, dónde se ubican los centros dónde cursan sus estudios el alumnado de nuestra muestra. Reconociendo que en ninguna de las zonas de Granada, ni tampoco en los centros del área Metropolitana es una práctica frecuente el hókey y el rugby, pues la mayoría de respuestas se encuentran en los valores 1, 2, 3 y 4. Siendo los porcentajes medios de práctica baja en cada una de las zonas los siguientes: Capital 20,61% y Área Metropolitana 23,51%.

Ítem III.22: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Juegos

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	9	6,8	13	8,6	4	3,7	10	6,6	13	5,4	23	7,6
2	27	20,5	35	23,0	12	11,0	22	14,6	39	16,2	57	18,8
3	30	22,7	30	19,7	26	23,9	33	21,9	56	23,2	63	20,8
4	28	21,2	33	21,7	29	26,6	34	22,5	57	23,7	67	22,1
5	17	12,9	25	16,4	32	29,4	32	21,2	49	20,3	57	18,8
Muy a menudo 6	21	15,9	16	10,5	6	5,5	20	13,2	27	11,2	36	11,9
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

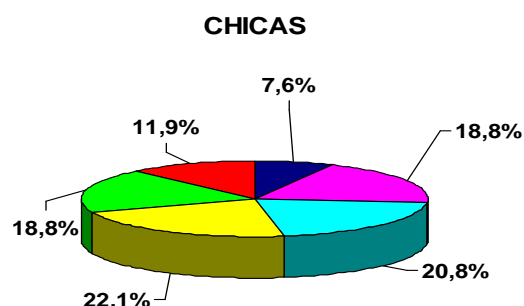
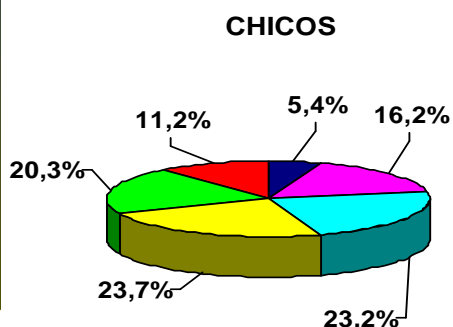
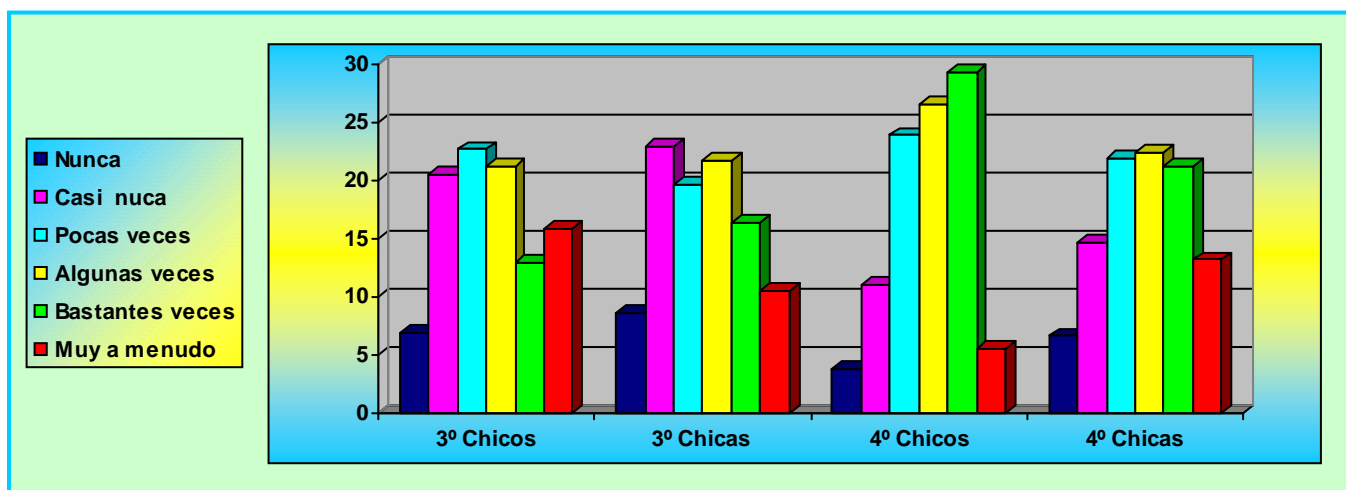


Tabla y Gráficos del Ítem III.22: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Juegos

Como podemos observar en el gráfico de barras, obtenemos diferentes respuestas en función del género y el curso escolar, los valores que más predominan son “*pocas y algunas veces*”. Siendo estos valores más acusados en los chicos y las chicas de cuarto de ESO.

Si atendemos a las diferencias por curso escolar observamos que los chicos y chicas de 4º de ESO han elegido de forma mayoritaria la opción “*bastantes veces*” alcanzando la suma de ambos géneros el 50%, mientras que los chicos y chicas de 3º de ESO eligen como opción mayoritaria “*casi nunca*”, alcanzando la suma de ambos géneros un 43,5%.

Si atendemos a las diferencias por género encontramos algunas similitudes, ya que los chicos y chicas eligen como opciones mayoritarias “*pocas y algunas veces*”, siendo los porcentajes en estos valores más altos en los chicos que en las chicas, debido a esto las chicas superan en porcentaje a los chicos en los valores “*nunca y casi nunca*”.

Analizando los datos en su globalidad, al sumar las opciones “*positivas*” encontramos que los chicos suman en estas opciones un valor del 55,2% y las chicas un 52,8%. Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Interpretamos de los datos de este ítem, que el alumnado de la muestra manifiesta de manera ligeramente mayoritaria, que en las clases de Educación Física se practican juegos.

Los contenidos de Juegos, tienen sentido en Educación Física en ESO, por su carácter educativo, por ser un instrumento adecuado para la mejora de las capacidades que pretende esta materia y porque supone actividades que fomentan la colaboración, la participación y el desarrollo de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y la no discriminación.

Paredes Ortiz (2002) en su tesis doctoral “*El Deporte como Juego, un análisis estructural*” realiza un resumen de las características evolutivas del juego en función de la edad de los niños y niñas. *Estas líneas evolutivas nos servirán para conocer el proceso de aplicación progresivo de las actividades de juego, basadas en las características de los juegos y en función de las etapas de desarrollo y las variaciones de la conducta.* Por lo que atendiendo al desarrollo evolutivo y en función de los objetivos de etapa y ciclo, el juego debe estar presente en las clases de Educación Física.

Ítem III.23: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Deportes populares

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	26	19,7	22	14,5	10	9,2	17	11,3	36	14,9	39	12,9
2	21	15,9	30	19,7	24	22,0	29	19,2	45	18,7	59	19,5
3	27	20,5	35	23,0	18	16,5	37	24,5	45	18,7	72	23,8
4	22	16,7	29	19,1	34	31,2	27	17,9	56	23,2	56	18,5
5	24	18,2	27	17,8	17	15,6	31	20,5	41	17,0	58	19,1
Muy a menudo 6	12	9,1	9	5,9	6	5,5	10	6,6	18	7,5	19	6,3
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

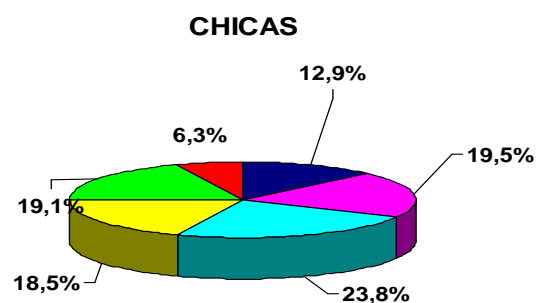
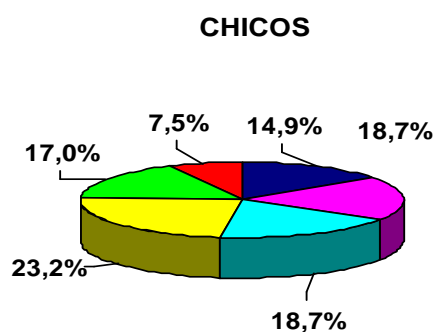
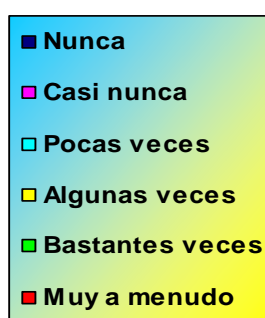
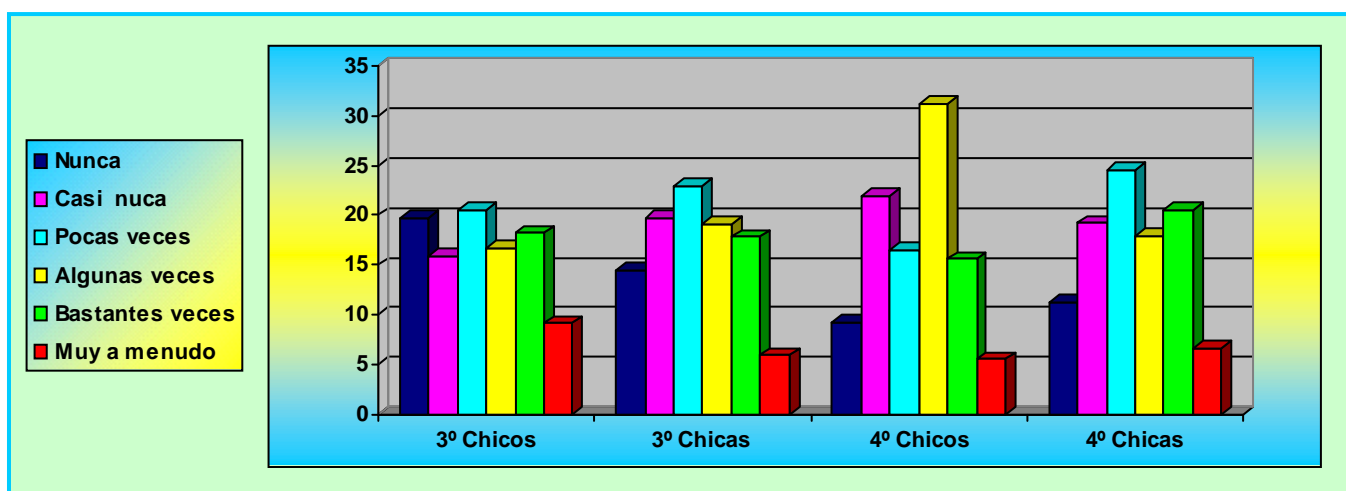


Tabla y Gráficos del Ítem III.23: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Deportes populares

Como podemos observar en el gráfico de barras obtenemos respuestas bastantes similares en función del género y el curso escolar; los valores que más predominan son “*pocas veces*”, seguidos de “*algunas veces*”. Las mayores diferencias las podemos encontrar en la opción “*algunas veces*” en los chicos de 4º que alcanzan un 31,2%.

Si atendemos a las diferencias por curso escolar, encontramos que, os chicos y chicas de 3º tienen resultados bastante similares, siendo el valor de la opción “*pocas veces*” el que más predomina seguido de “*nunca*”. Sin embargo en los chicos y chicas de 4º curso encontramos que las opciones más elegidas son “*pocas y algunas veces*”.

A nivel global y atendiendo a los datos del gráfico de sectores por género, observamos que en los chicos predomina el valor “*algunas veces*” con un 23,2% mientras que en las chicas predomina el valor “*pocas veces*” con un 23,8%. Además en 3º curso encontramos que un 19,7% de los chicos han seleccionado la opción “*nunca*” frente a un 14,5% de las chicas. En 4º curso la diferencia más acusada es en la opción “*algunas veces*” siendo en los chicos de un 31,2% frente a un 17,9% en las chicas.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado, no se encuentran diferencias significativas ni por curso, ni por género.

Interpretamos de los datos de este ítem que los chicos y chicas de tercero y cuarto de la ESO no suelen practicar con mucha frecuencia deportes populares.

Nos identificamos con la opinión expresada por Albarracín, Herrero y Martínez Moreno (2009), quienes justifican la introducción de los Juegos y Deportes Populares y Tradicionales en los contenidos de Educación Física, ya que resuelven dos problemas. *“Por un lado, son actividades donde el movimiento o el desarrollo de capacidades físicas tienen especial importancia (resistencia y velocidad en los juegos de carreras, capacidades coordinativas y de percepción en todos los de lanzamientos, motricidad fina, etc.). Por otro lado, con la práctica y conocimiento de estos juegos y deportes podemos acercarnos más a nuestras generaciones anteriores, tanto las que viven como las que no, entendiendo así algo más su vida y el por qué de la nuestra”*.

Ítem III.24: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Actividades en el medio natural (escalada, senderismo...)

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	84	63,6	102	67,1	51	46,8	73	48,3	135	56,0	175	57,8
2	28	21,2	30	19,7	37	33,9	37	24,5	65	27,0	67	22,1
3	9	6,8	14	9,2	8	7,3	25	16,6	17	7,1	39	12,9
4	8	6,1	5	3,3	8	7,3	12	7,9	16	6,6	17	5,6
5	3	2,3	1	,7	4	3,7	1	,7	7	2,9	2	,7
Muy a menudo 6	0	0	0	0	1	,9	3	2,0	1	,4	3	1,0
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

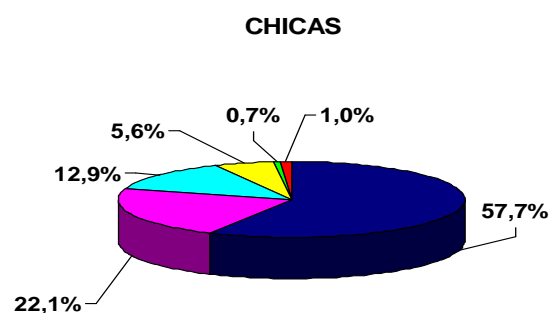
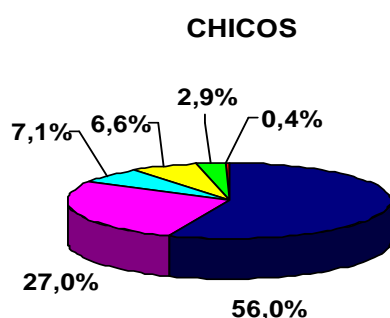
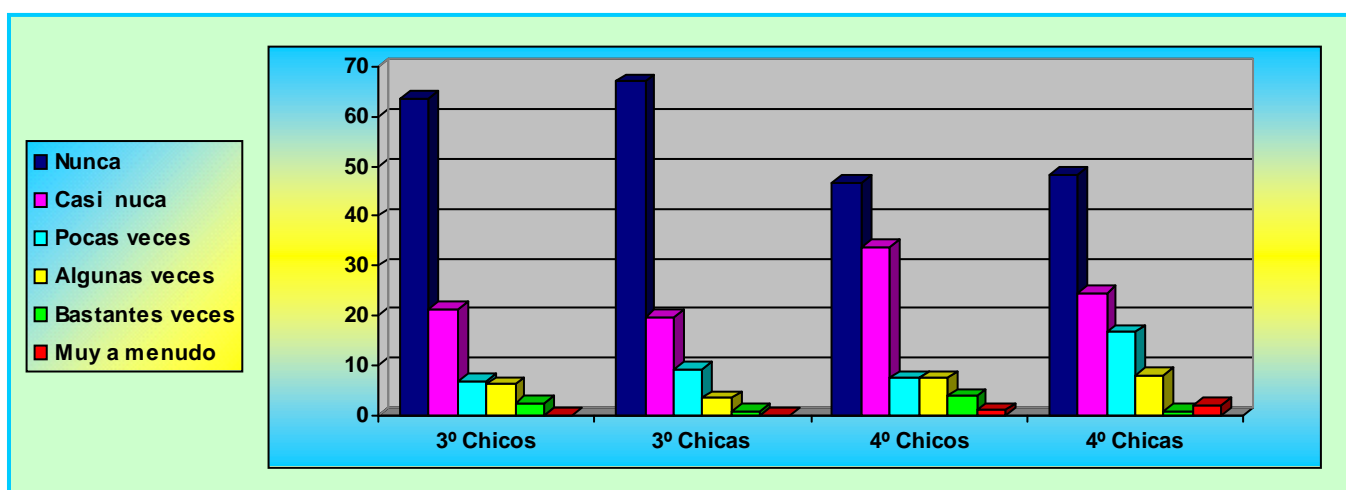


Tabla y Gráficos del Ítem III.24: ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de Educación Física del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico deportivas?: Actividades en el medio natural (escalada, senderismo...)

Como podemos observar en el gráfico de barras, obtenemos respuestas bastantes similares en función del género y el curso escolar; los valores que más predominan son los de las opciones “nunca”, seguidos de “casi nunca”. Superando en el valor “nunca” los chicos/as de 3º a los de 4º.

Si atendemos a las diferencias por curso escolar, encontramos que los chicos y chicas de 3º eligen en mayor medida la opción “nunca”, siendo seleccionada esta opción por más de la mitad del alumnado, seguido de la opción “casi nunca” en torno al 20%; sin embargo el alumnado de 4º de ESO selecciona la opción “nunca” en un 46,8% los chicos y en un 48,3% las chicas. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,001.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,703(a)	5	,001
Razón de verosimilitudes	22,317	5	,000
N de casos válidos	544		

En relación al género, tomados los valores de manera global, encontramos respuestas muy similares, las chicas en la opción “nunca” la eligen en un 57,7%, y un 56% los chicos.

Interpretamos de los datos de este ítem que los chicos y chicas de la muestra, realizan pocas actividades físicas en el medio natural.

Nuestros datos son similares a los encontrados por Posadas (2009) sobre una muestra de alumnado de ESO de la provincia de Granada, así en sus resultados encontramos que existe una mayor tendencia hacia la ausencia de práctica de estas actividades en la Zona Capital, con un 70,59% de las respuestas situadas en la valoración “nunca”, frente al 36,99% obtenido en la misma opción en el Área Metropolitana, zona dónde se ubica el alumnado de nuestra muestra. Sin embargo, nuestros datos son inferiores a los encontrados por Ovalle (2011), con una muestra de alumnado de 3º ciclo de la comarca granadina del Altiplano, dónde la opción “nunca” solo alcanza valores del 14,6% en chicos y del 17,9% en chicas, se hace aquí evidente la influencia del entorno y de los factores ambientales.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: ACTIVIDADES DE OCIO REALIZADAS EN EL TIEMPO LIBRE

Ítem IV.25: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre? : Jugar con el ordenador y la videoconsola

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	9	6,8	13	8,6	4	3,7	10	6,6	4	1,7	14	4,6
2	27	20,5	35	23,0	12	11,0	22	14,6	30	12,4	35	11,6
3	30	22,7	30	19,7	26	23,9	33	21,9	38	15,8	66	21,8
4	28	21,2	33	21,7	29	26,6	34	22,5	62	25,7	59	19,5
5	17	12,9	25	16,4	32	29,4	32	21,2	54	22,4	70	23,1
Muy Frecuente 6	21	15,9	16	10,5	6	5,5	20	13,2	53	22,0	59	19,5
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

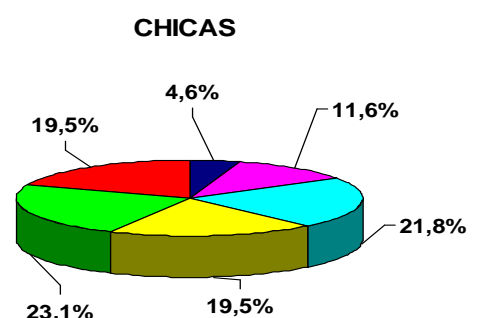
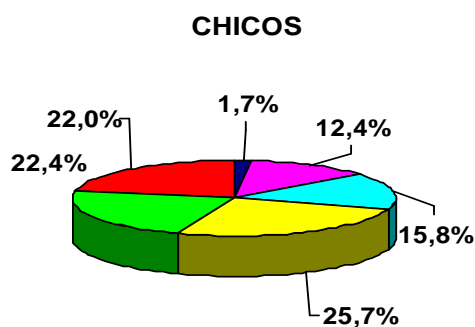
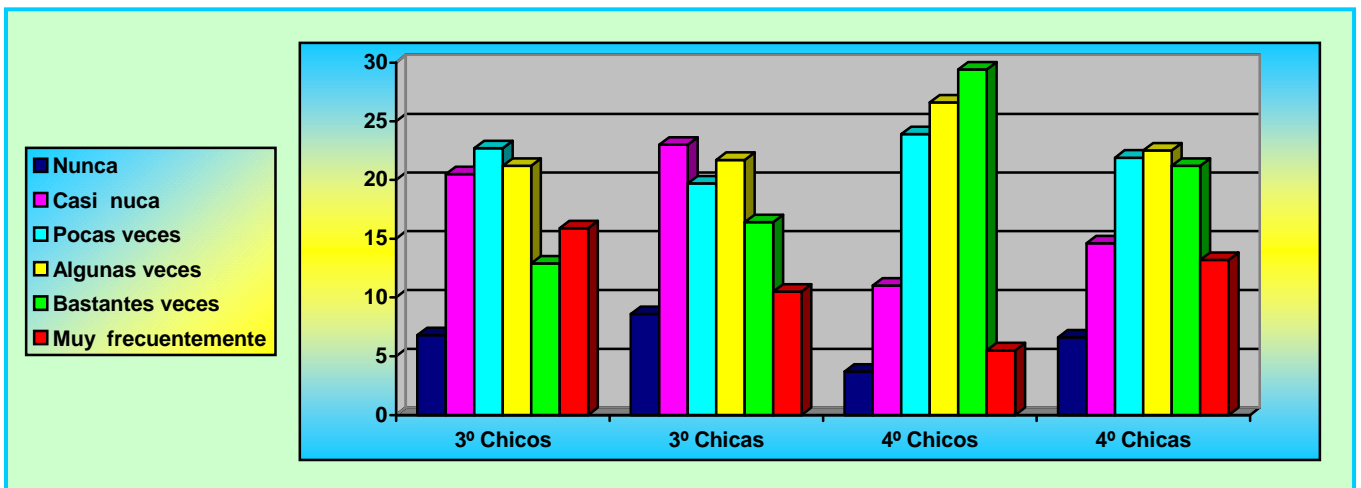


Tabla y Gráficos del Ítem IV.25: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre? : Jugar con el ordenador y la videoconsola

Como podemos observar en el gráfico de barras, obtenemos respuestas similares en función del género y el curso escolar, los valores mayoritarios son los de las opciones “*algunas veces*”, seguido de “*bastantes veces*”, destacando este último en los chicos de 4º curso.

Si atendemos a las diferencias por curso escolar, encontramos que, los chicos y chicas de 3º tienden a señalar los valores centrales de “*casi nunca, pocas y algunas veces*”, mientras que en los de 4º curso se destacan los valores “*pocas, algunas y bastantes veces*”, sumando estos valores, en ambos casos, más del 50% del alumnado.

En relación al género encontramos algunas diferencias, ya que mientras los chicos de 3º disminuyen el valor “*muy frecuentemente*” respecto a los chicos de 4º, las chicas aumentan en este mismo valor, pasando de un 10,5% a un 13,2%. Este aumento lo tienen los chicos en la opción “*bastantes veces*”, donde es elegido por un 12,9% en tercero frente a un 29,4% en cuarto. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso escolar.

De los datos de este ítem, interpretamos que los chicos y chicas de nuestra muestra suelen jugar al ordenador y la videoconsola en su tiempo libre.

En el estudio de Ferrer, Ruiz y Román (2005) en la Comunidad de Madrid con una muestra de 327 alumnos (167 niñas y 153 niños y 7 NC) de centros públicos, privados y concertados se concluye como muy significativo que más del 90% de los niños estudiados entre 7 y 12 años, juegan con algún tipo de videojuego. En el caso de los chicos son en torno a un 95% aquellos que tienen o han jugado alguna vez con videojuegos, convirtiéndose en casi un excluido social aquel que no sepa de qué tratan o no sepa jugar con ellos.

Para Lenhart y cols. (2007), ésta ocupación del tiempo libre con actividades sedentarias, no es más que el refrendo estadístico de una realidad evidente: nuestra sociedad está perdiendo el placer del juego colectivo debido a tres razones fundamentales: “*El descenso de la natalidad, la desaparición paulatina del espacio y del tiempo de juego (debido, por ejemplo, a la sobrecarga de actividades extraescolares) y el uso, cada vez más generalizado, del ordenador como recurso lúdico y de la televisión como niñera*”.

Ítem IV.26: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Practicar deportes y ejercicio físico

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	2	1,5	12	7,9	3	2,8	15	9,9	5	2,1	27	8,9
2	3	2,3	30	19,7	5	4,6	30	19,9	8	3,3	60	19,8
3	11	8,3	30	19,7	12	11,0	36	23,8	23	9,5	66	21,8
4	23	17,4	41	27,0	26	23,9	32	21,2	49	20,3	73	24,1
5	43	32,6	25	16,4	34	31,2	24	15,9	77	32,0	49	16,2
Máx 6	50	37,9	14	9,2	29	26,6	14	9,3	79	32,8	28	9,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

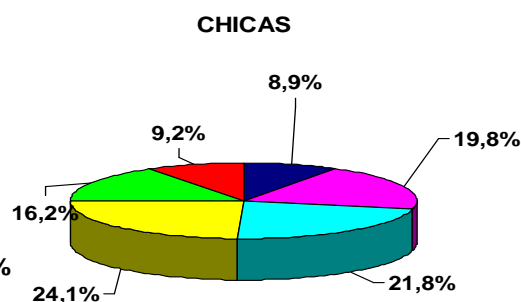
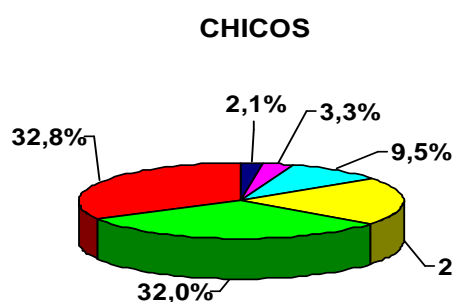
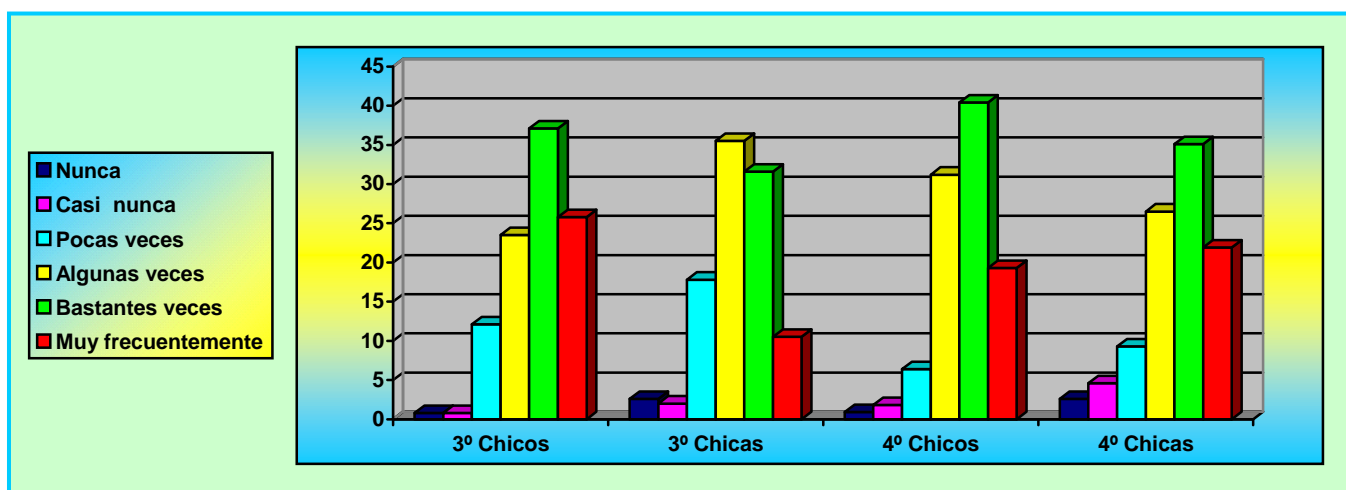


Tabla y Gráficos del Ítem IV.26: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Practicar deportes y ejercicio físico

Al analizar los datos de la tabla, comprobamos que en los chicos y chicas de 3º, la opción menos elegida es la de “nunca” y las más elegidas son en los chicos “muy frecuentemente” y en las chicas “algunas veces”. De la misma manera el alumnado de 4º curso elige como opción más destacada “bastantes veces” en los chicos y “pocas veces” en las chicas.

Cuando comparamos los datos globales por género, observamos que la suma de las opciones “positivas” (“algunas veces, bastantes veces, muy frecuentemente”), en los chicos alcanzan unos valores de 83,1% y las chicas solo alcanzan un 49,5%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	105,217(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	112,571	5	,000
N de casos válidos	544		

Nuestra interpretación para este ítem es clara, los chicos practican deportes y ejercicio físico en su tiempo libre, de una manera mucho más frecuentemente que las chicas.

Diferentes investigaciones han mostrado al igual que en la nuestra, que las chicas realizan menos ejercicio físico y práctica deportiva extraescolar (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997), existiendo un incremento del número de adolescentes y mujeres que abandonan la participación en actividades físicas-deportivas (Douthitt, 1994 y Jaffee y Richer, 1993) en comparación con los chicos.

El nivel de participación en actividades físicas y deportivas puede clasificarse atendiendo a tres niveles, deporte y ejercicio físico cotidiano, deporte escolar y deporte de competición. Atendiendo a la práctica deportiva cotidiana, según García Ferrando (2005), en la actualidad, la práctica de los hombres se ha estabilizado en un 41%, mientras que en las mujeres ha experimentado un significativo avance y ha subido hasta el 26%.

Ítem IV.27: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Ver la televisión

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	10	7,6	8	5,3	7	6,4	5	3,3	17	7,1	13	4,3
2	25	18,9	18	11,8	20	18,3	20	13,2	45	18,7	38	12,5
3	24	18,2	25	16,4	35	32,1	24	15,9	59	24,5	49	16,2
4	29	22,0	37	24,3	26	23,9	49	32,5	55	22,8	86	28,4
5	29	22,0	33	21,7	13	11,9	29	19,2	42	17,4	62	20,5
Muy Frecuente 6	15	11,4	31	20,4	8	7,3	24	15,9	23	9,5	55	18,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

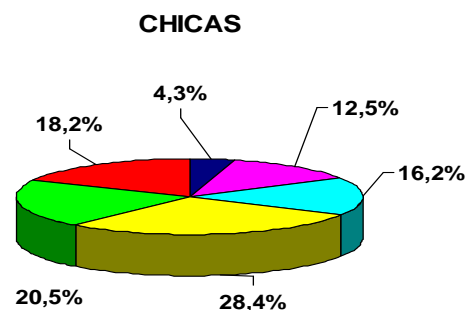
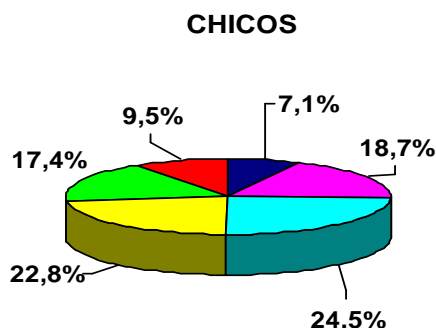
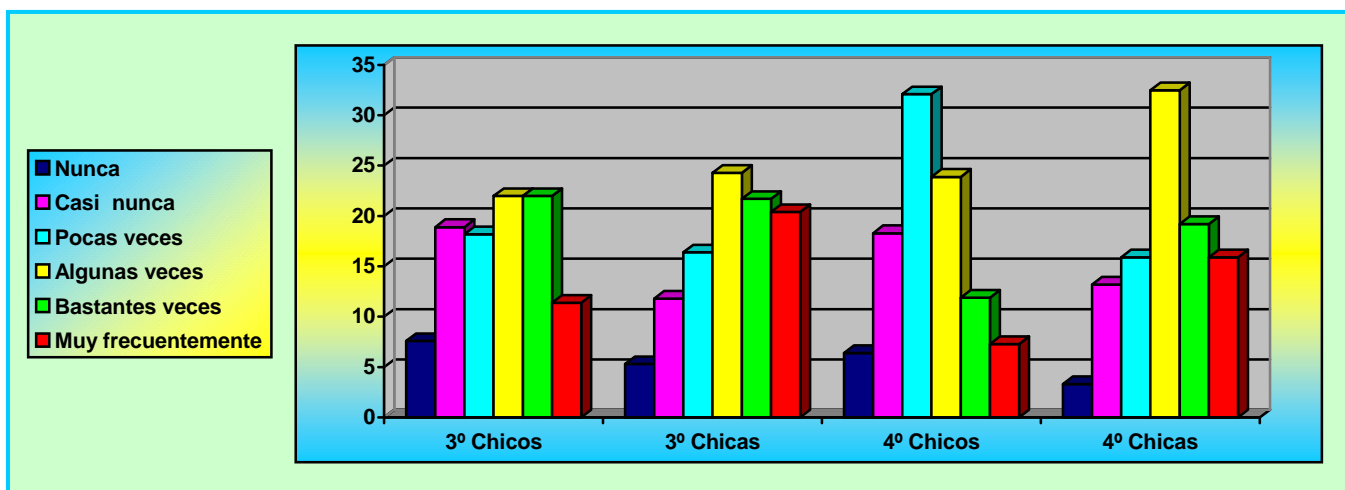


Tabla y Gráficos del Ítem IV.27: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Ver la televisión

Si observamos el gráfico de barras comprobamos una ligera tendencia hacia los valores “*algunas veces*”, “*bastantes veces*” y “*muy frecuentemente*”, indicando que la muestra ve la televisión con bastante frecuencia, seguro que mucho más de lo que nos gustaría como formadores/as.

Sin embargo, analizando los valores del gráfico de sectores por género, notamos diferencias significativas entre chicos y chicas, siendo éstos los que menos ven la televisión. Sumando los valores “*positivos*” (“*algunas veces*”, “*bastantes veces*” y “*muy frecuentemente*”), comprobamos como el 49,7% de las chicas, frente al 67,1% de los chicos, manifiestan que ven la televisión. Estas diferencias son significativas por género, con un valor de 0,002.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,020(a)	5	,002
Razón de verosimilitudes	19,237	5	,002
N de casos válidos	544		

Nuestra interpretación de los datos pasa por decir que las chicas ven más frecuentemente la televisión que los chicos, lo que se traduce en una ocupación del ocio más sedentaria.

Coincidimos así, con Medina y Cembranos (2002), que indican en su trabajo que la actividad de ocio más frecuente a la que la juventud se dedica es “*ver la televisión*”, un 47,9% a diario y un 26,6% los fines de semana.

En el estudio de Pérez-Alonso y Cánovas (2003) con niños y niñas en edad escolar de la Comunidad Valenciana, encontraron que los niños entre 4 y 12 años pasan al año 960 horas en el colegio: prácticamente las mismas horas que ante el televisor. De la misma manera en España, 750.000 niños ven TV después de las 10 de la noche y 20.000 después de las 00:00. Del tiempo total que pasan los niños viendo televisión solamente un 25% corresponde a programas infantiles. Dos de cada tres padres españoles reconocen abiertamente a los encuestados del CIS que no controlan lo que ven sus hijos. Sólo el 30 por ciento de los padres españoles ven siempre o casi siempre la TV con sus hijos. El 31,3% de los niños entre 4 y 12 años tienen televisor en su cuarto.

Ítem IV.28: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Hacer los deberes y estudiar

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	9	6,8	5	3,3	8	7,3	1	,7	17	7,1	6	2,0
2	17	12,9	4	2,6	14	12,8	8	5,3	31	12,9	12	4,0
3	32	24,2	19	12,5	23	21,1	18	11,9	55	22,8	37	12,2
4	27	20,5	37	24,3	34	31,2	40	26,5	61	25,3	77	25,4
5	29	22,0	48	31,6	20	18,3	49	32,5	49	20,3	97	32,
Muy Frecuente 6	18	13,6	39	25,7	10	9,2	35	23,2	28	11,6	74	24,4
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

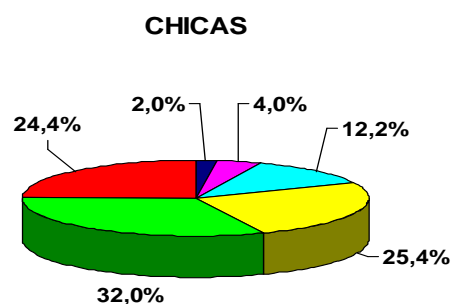
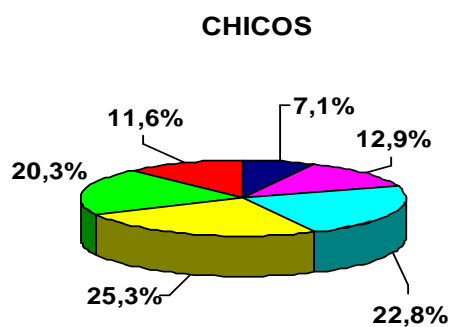
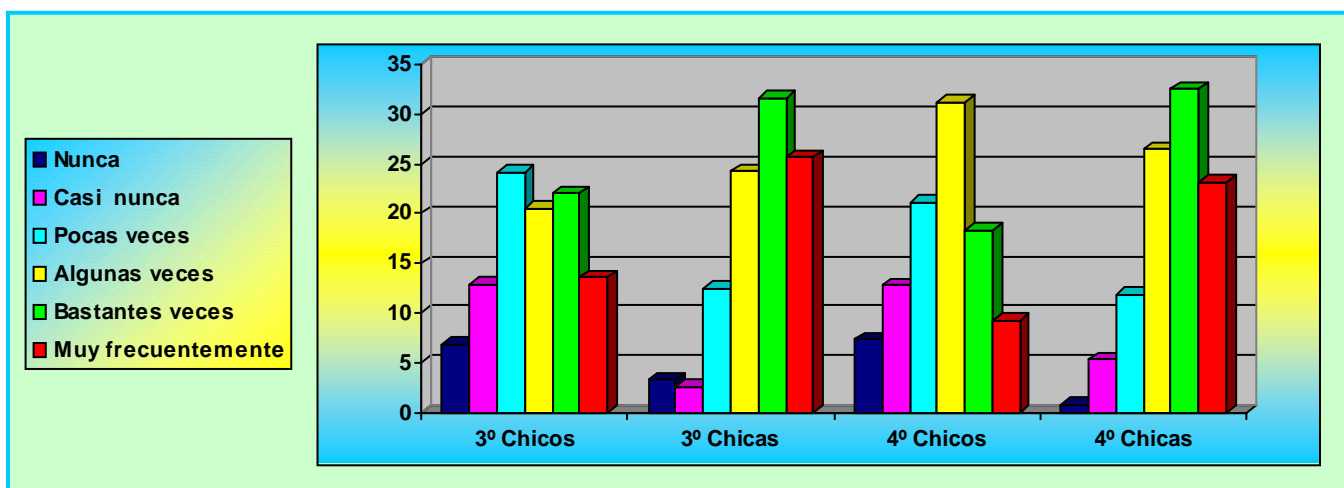


Tabla y Gráficos del Ítem IV.28: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: hacer los deberes y estudiar

Comprobamos en la tabla como las opciones de respuesta aparecen con valores similares en las opciones centrales 3 y 4. Destacando en los chicos de 3º la opción “*pocas veces*” con un valor del 24,2%, y en las chicas de este curso la opción más destacada es “*bastante de acuerdo*” con un 31,6%. En 4º curso los chicos eligen como opción mayoritaria “*algunas veces*” con un 31,2% y en las chicas la opción “*bastantes veces*” es elegida por un 32,5%. Profundizando en las diferencias por curso, encontramos una mayor frecuencia de estudio en 4º de ESO, lo que consideramos normal debido a la mayor exigencia del curso superior.

Si analizamos el apartado de la tabla de los totales, comprobamos como existen diferencias significativas por género, que en el test de Chi-cuadrado tiene un valor de 0,00. Las chicas rozan el 82% de las respuestas sumando los valores “*algunas veces*”, “*bastantes veces*” y “*muy frecuentemente*”, mientras que los chicos tan solo llegan al 57%.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	49,131(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	50,088	5	,000
N de casos válidos	544		

Interpretamos de los datos que las chicas estudian más tiempo que los chicos y hacen más los deberes.

Al respecto, un estudio de la OCDE (2004) publicado por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004), sobre el tiempo dedicado por el alumnado de ESO en la realización de tareas escolares, señala que un 7% del alumnado no suele hacer los deberes, un 23% dedica una hora o menos, un 36% de 1 a 2 horas, un 24% de 2 a 3 horas y un 10% más de 3 horas.

Ítem IV.29: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Jugar en la calle o plaza

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	17	12,9	45	29,6	24	22,0	56	37,1	41	17,0	101	33,3
2	18	13,6	30	19,7	26	23,9	34	22,5	44	18,3	64	21,1
3	33	25,0	27	17,8	18	16,5	19	12,6	51	21,2	46	15,2
4	26	19,7	28	18,4	14	12,8	16	10,6	40	16,6	44	14,5
5	21	15,9	14	9,2	20	18,3	18	11,9	41	17,0	32	10,6
Muy Frecuente 6	17	12,9	8	5,3	7	6,4	8	5,3	24	10,0	16	5,3
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

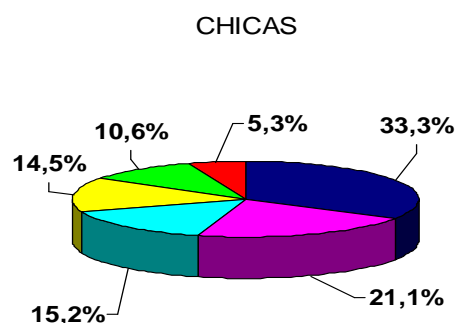
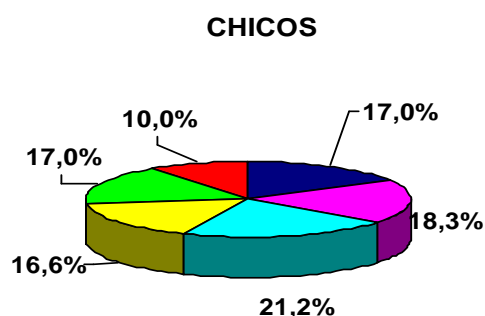
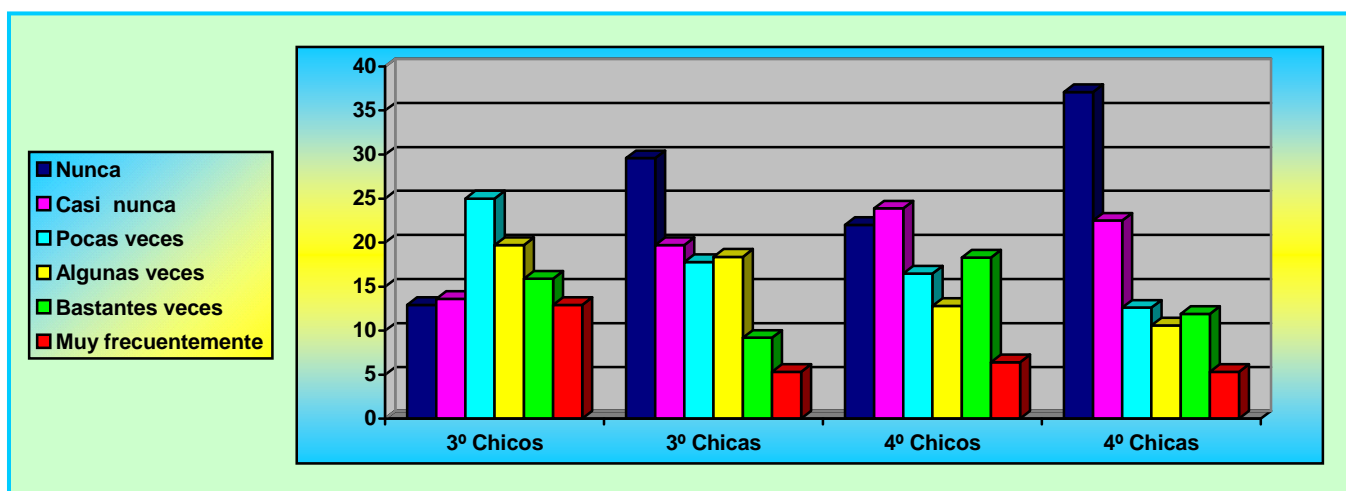


Tabla y Gráficos del Ítem IV.29: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Jugar en la calle o plaza

Al analizar los resultados para este ítem por curso, comprobamos como en el alumnado de 3º la opción más elegida por los chicos es “pocas veces” con el 25%, y las chicas eligen como de mayor preferencia “algunas veces” con un 18,4%. En 4º los chicos eligen como opción preferente “casi nunca” (23,9%) y las chicas “nunca” en un 37,1%.

En estas diferencias por curso, también notamos una menor tendencia a la realización de juegos en la calle por parte del alumnado de mayor edad, lo cual consideramos algo habitual, ya que este tipo de ocio es cada vez menor a lo largo de la adolescencia, de forma natural. Estas diferencias por curso son significativas con un valor en el test de Chi-cuadrado de 0,004.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,524(a)	5	,004
Razón de verosimilitudes	17,674	5	,003
N de casos válidos	544		

Al analizar los datos globales por género, encontramos que los valores más altos corresponde en los chicos a la opción “pocas veces” con un 21,2% y en las chicas es la opción “nunca” con un 33,3%. Estas diferencias por género, son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,478(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	25,981	5	,000
N de casos válidos	544		

Interpretamos de estos resultados, que jugar en la calle o plaza no es ya una de las actividades más practicadas por los alumnos y alumnas de 3º y 4º de ESO, mucho más acusada esta tendencia en las chicas y fundamentalmente en el grupo de 4º.

Ítem IV.30: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Leer

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	36	27,3	21	13,8	35	32,1	25	16,6	71	29,5	46	15,2
2	37	28,0	38	25,0	29	26,6	35	23,2	66	27,4	73	24,1
3	27	20,5	29	19,1	27	24,8	41	27,2	54	22,4	70	23,1
4	9	6,8	20	13,2	11	10,1	27	17,9	20	8,3	47	15,5
5	12	9,1	26	17,1	4	3,7	15	9,9	16	6,6	41	13,5
Muy Frecuente 6	11	8,3	18	11,8	3	2,8	8	5,3	14	5,8	26	8,6
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

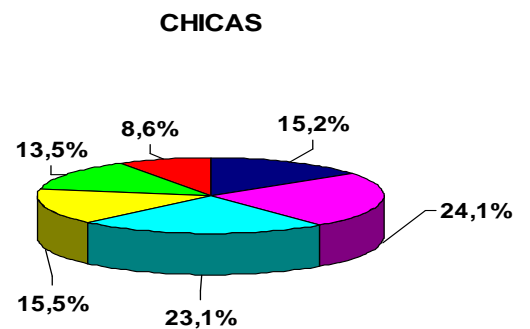
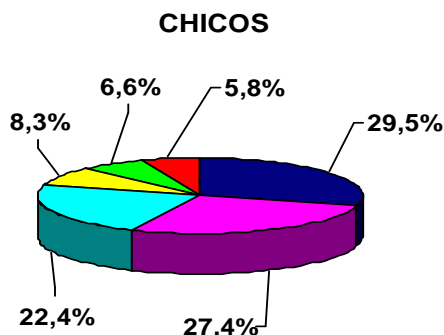
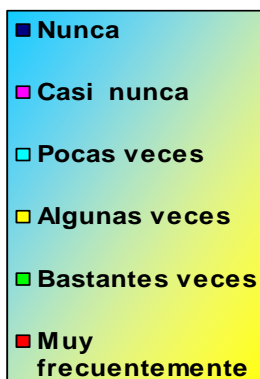
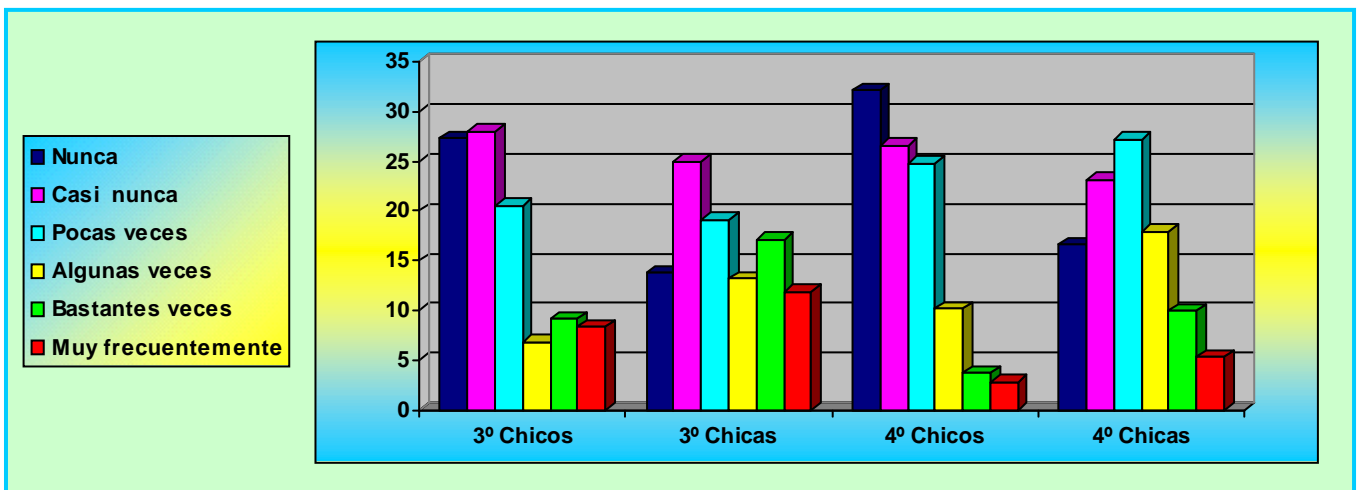


Tabla y Gráficos del Ítem IV.30: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Leer

Al analizar los datos de la tabla por curso, encontramos que el alumnado de 3º la opción más valorada en chicos y chicas es “*casí nunca*” en un 28%% los chicos y en un 25% las chicas. En 4º curso los chicos eligen como opción más valorada “*nunca*” con un 32,1% y las chicas eligen la opción “*pocas veces*” en un 27,2%. Al procesar los datos con el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas por curso.

Cuando analizamos los datos globales por género, encontramos que en las opciones “*negativas*” (“*nunca, casí nunca, algunas veces*”), los chicos suman un valor del 79,3% y las chicas eligen estas opciones en un total de 62,4%. Si consideramos “*lectores habituales*” a los que señalan las respuestas: “*algunas veces, bastantes veces y muy frecuentemente*”, las chicas alcanzarían un 37,6% de la muestra, y los chicos un 20,7%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,482(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	26,923	5	,000
N de casos válidos	544		

Sin duda, nos encontramos ante el talón de Aquiles del sistema educativo. El alumnado de los centros escolares de secundaria apenas lee, y así lo reflejan los datos de este ítem.

Puente y Sandoval (2010), concluyen en su estudio sobre los hábitos de tiempo libre del alumnado de secundaria, que la frecuencia de lectura en porcentajes resulta tal que así: un 6,2% lee todos los días; un 11,1% casi todos los días; el 39,5% algunas veces; el 31,5% muy raramente y el restante 11,7% no lo hace.

En el estudio realizado para el Pacto Andaluz por el Libro y encargado por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía (2006), en el que se aporta información sobre los hábitos de lectura, el uso de bibliotecas y de Internet en la población andaluza mayor de 14 años durante el año 2006, encontramos que nuestros datos sobre hábitos de lectura son inferiores a los encontrados en este estudio que señala que el porcentaje de lectores entre 14 y 24 años del 50,3%.

Ítem IV.31: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Ayudar a mis padres en el trabajo o con mis hermanos/as

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	14	10,6	13	8,6	13	11,9	12	7,9	27	11,2	25	8,3
2	15	11,4	22	14,5	20	18,3	24	15,9	35	14,5	46	15,2
3	26	19,7	29	19,1	20	18,3	31	20,5	46	19,1	60	19,8
4	36	27,3	33	21,7	27	24,8	31	20,5	63	26,1	64	21,1
5	22	16,7	34	22,4	20	18,3	34	22,5	42	17,4	68	22,4
Muy Frecuente 6	19	14,4	21	13,8	9	8,3	19	12,6	28	11,6	40	13,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

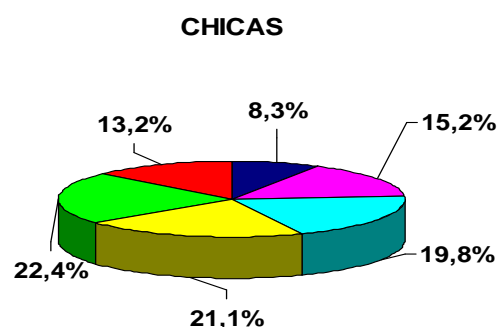
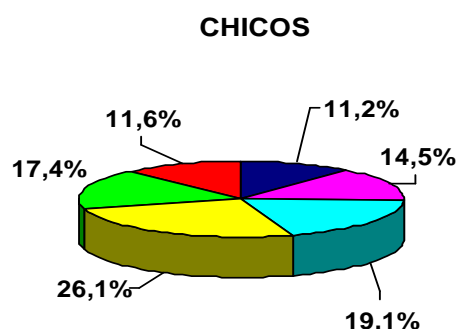
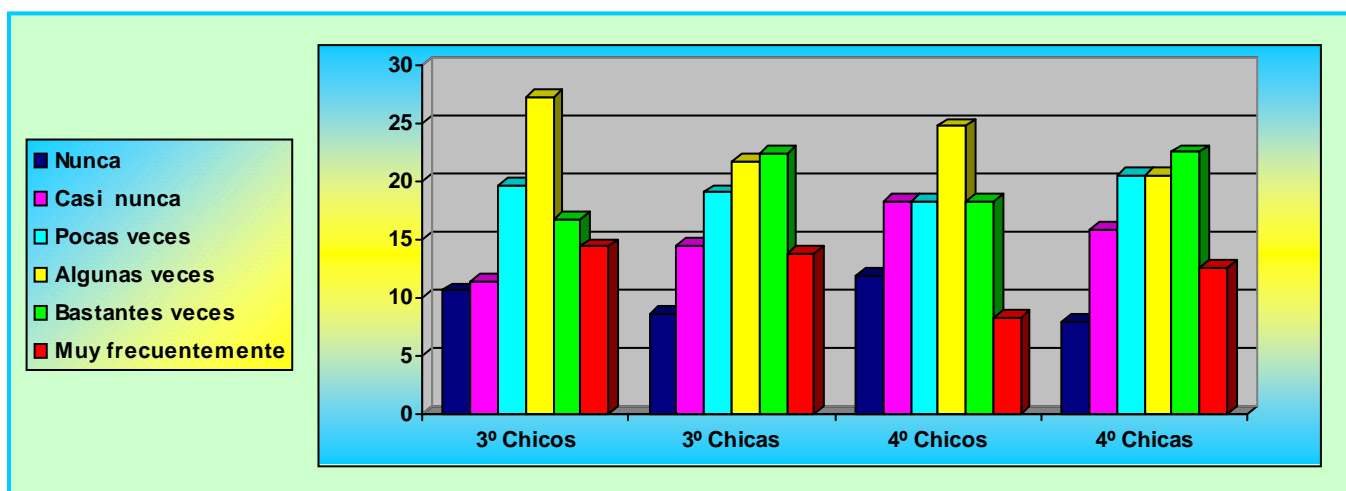


Tabla y Gráficos del Ítem IV.31: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Ayudar a mis padres en el trabajo o con mis hermanos/as

A través de este ítem indagamos sobre la frecuencia con la que el alumnado encuestado ayuda a sus padres o hermanos/as en su tiempo libre. Como aparece en la tabla y en el gráfico de barras, podemos comprobar que la mayor frecuencia de respuestas se encuentra en valores intermedios. Los chicos de 3º de ESO señalan que ayudan *“algunas veces”* con un 27,3%, mientras que los de 4º la eligen en un 24,8%. Las chicas de 3º, junto con las de 4º responden con porcentajes prácticamente similares de 22,4% y 22,5% la opción *“bastantes veces”*. Podemos señalar que la opción menos elegida por los chicos de 3º es *“nunca”*, mientras que la opción menos elegida por parte de los chicos de 4º de la ESO es *“muy frecuentemente”*. Por parte de las chicas tanto de 3º ESO como de 4º de la ESO, la respuesta menos elegida es nunca, aunque el porcentaje se encuentra muy cercano al de la respuesta de *“muy frecuentemente”*.

Señalar que existen ciertas diferencias en la respuesta *“muy frecuentemente”* entre los chicos de 3º y los chicos de 4º de la ESO, respondiendo los primeros un 14,4% y los segundos un 8,3%.

Al analizar los datos totales por género, comprobamos en el gráfico de sectores, que las opciones minoritarias elegidas en ambos géneros son las extremas. Así la opción *“nunca”* es elegida por el 11,2% de los chicos y el 8,3% de las chicas y la opción *“muy frecuentemente”* con un 11,6% en chicos y un 8,2% en chicas.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no encontramos diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Dentro de este ámbito, señalar como indica Motrico, Fuentes y Bersabé (2001), que a pesar de que hace años la existencia de conflictos entre padres e hijos/as era considerada como índice de disfunción familiar, en la actualidad se ha comprobado que cumple un rol adaptativo en el desarrollo adolescente y en el funcionamiento familiar general, ya que contribuye a que los miembros de la familia toleren mejor las diferencias de opinión y a que aprendan habilidades para resolver los conflictos manteniendo la relación.

Ítem IV.32: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Estar con los amigos/as

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	5	3,8	2	1,3	0	0	2	1,3	5	2,1	4	1,3
2	4	3,0	7	4,6	6	5,5	3	2,0	10	4,1	10	3,3
3	9	6,8	15	9,9	13	11,9	14	9,3	22	9,1	29	9,6
4	28	21,2	23	15,1	20	18,3	35	23,2	48	19,9	58	19,1
5	39	29,5	56	36,8	41	37,6	51	33,8	80	33,2	107	35,3
Muy Frecuente 6	47	35,6	49	32,2	29	26,6	46	30,5	76	31,5	95	31,4
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

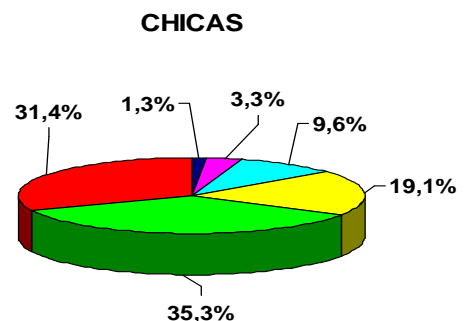
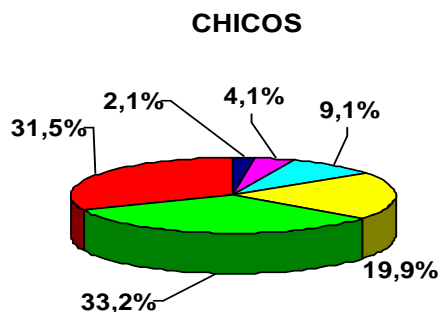
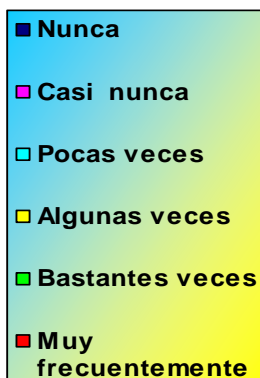
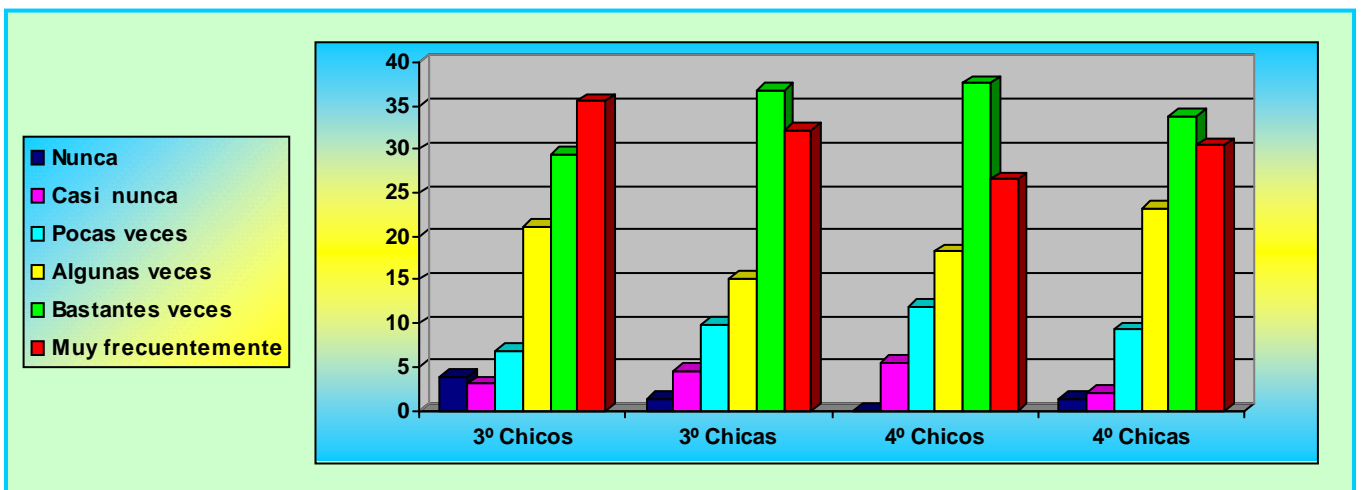


Tabla y Gráficos del Ítem IV.32: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Estar con los amigos/as

Al analizar los datos obtenidos en este ítem, podemos observar que una amplia mayoría de los alumnos/as encuestados/as responden de manera positiva (opciones 5 y 6) cuando se les pregunta sobre la frecuencia con la que pasan el tiempo libre con sus amigos/as. Así podemos ver como los chicos responden en su mayoría “*bastantes veces*” con un 33,2% y las chicas con un 35,3%. El grupo que responde con mayor porcentaje es el de los chicos de 4º de la ESO con un 37,6%.

Podemos observar que la opción menos elegida es “*nunca*” con un 2,1% en los chicos y un 1,3% en las chicas. También señalar que la opción más elegida por parte de los chicos de 3º de la ESO es “*muy frecuentemente*” con un 35,6% mientras que este tanto por ciento desciende en las chicas y en los chicos de 4º de la ESO.

Al sumar los datos obtenidos en las opciones “*positivas*”, encontramos un valor del 84,6% en chicos y un 85,8% las chicas. Cabe destacar en el análisis global por género los bajos índices de la opción “*nunca*” con un 2,1% en chicos y un 1,4% en chicas.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no encontramos diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Interpretamos de los datos, que el alumnado en su tiempo libre le gusta estar con los amigos y las amigas, en mayor porcentaje las chicas que los chicos. Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado, no encontramos diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Al igual que responden los alumnos/as encuestados, numerosas investigaciones señalan que el tiempo que los jóvenes comparten con sus amigos se incrementa notablemente en la adolescencia, al igual que el número y el tipo de actividades que comparten con ellos (Youniss y Smollar, 1985; Rutter, Giller y Hagell, 2000; Moreira, Sánchez y Mirón, 2010).

Ítem IV.33: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Otras cosas

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca 1	11	8,3	10	6,6	8	7,3	5	3,3	19	7,9	15	5,0
2	9	6,8	9	5,9	6	5,5	8	5,3	15	6,2	17	5,6
3	21	15,9	22	14,5	26	23,9	26	17,2	47	19,5	48	15,8
4	41	31,1	36	23,7	26	23,9	42	27,8	67	27,8	78	25,7
5	20	15,2	28	18,4	20	18,3	30	19,9	40	16,6	58	19,1
Muy Frecuente 6	30	22,7	47	30,9	23	21,1	40	26,5	53	22,0	87	28,7
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

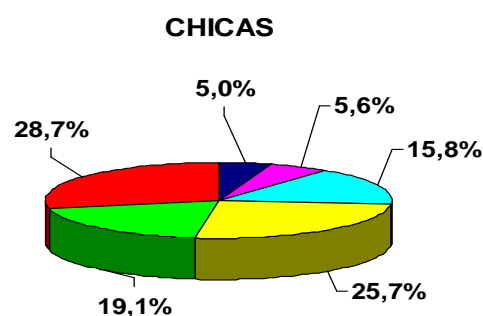
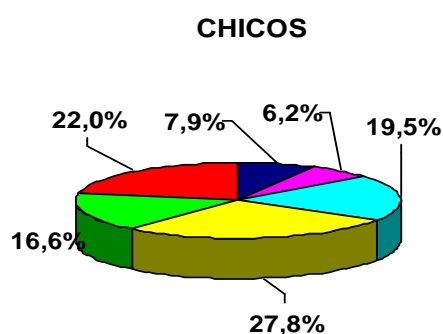
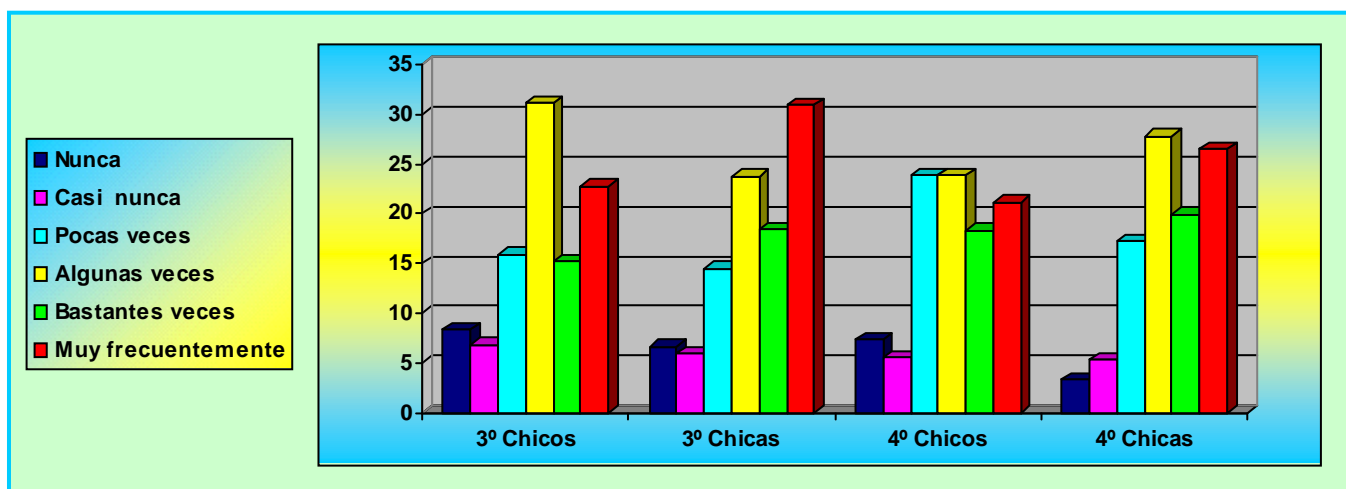


Tabla y Gráficos del Ítem IV.33: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre?: Otras cosas

En el ítem IV.33, se les pregunta a los alumnos/as sobre la frecuencia con la que realizan otras actividades diferentes a la práctica de actividad física o a estar con los amigos. Observamos que la respuesta mayoritaria de los chicos de 3º de la ESO es *“algunas veces”* con un 31,1%, mientras que las chicas de 3º de la ESO responden mayoritariamente *“muy frecuentemente”* con un 30,9%. En cuanto al grupo de alumnos/as de 4º de la ESO, un 23,9% de los chicos responden *“pocas veces”* y *“algunas veces”*, y las chicas responden mayoritariamente *“algunas veces”* con un 27,8%.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no encontramos diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Parte importantísima en el desarrollo de los niños/as y adolescentes es la realización y participación en actividades y la ocupación que realizan del tiempo libre, estando totalmente relacionada con la calidad de vida, la capacidad para establecer relaciones sociales y los recursos para desenvolverse en la sociedad. Coincidimos con Torres Guerrero (1999) cuando señala que *“la distinción entre las actividades de ocio y las obligatorias no es estricta y depende de cada persona, así estudiar, cocinar o hacer música puede ser ocio para unos y trabajo para otros, pues estas últimas pueden hacerse por placer además de por su utilidad a largo plazo”*. Al ocio se lo puede emplear en actividades motivadoras y productivas.

La adolescencia es el período del ciclo vital en el que comienzan y/o incrementan sustancialmente los problemas tanto provenientes de fuera, es decir externos (por ejemplo, conducta antisocial, agresividad, maltrato, violencia) como internos (por ejemplo, timidez, ansiedad social). Con el fin de contribuir a la detección temprana y prevención de las dificultades interpersonales durante esta etapa evolutiva, resulta de especial interés conocer no sólo la frecuencia con la que se manifiestan este tipo de conductas desadaptativas, sino también la frecuencia con la que se presenta la conducta prosocial, ya que ésta puede ejercer un efecto inhibitorio sobre las conductas sociales negativas, convirtiéndose en un factor clave para la promoción de la competencia social en educación secundaria (Inglés, 2007, 2009).

Señalar tal y como indican que la participación en las actividades de ocio y recreo, desafiantes e intrínsecamente motivadoras, se considera como una parte vital del desarrollo de los niños y jóvenes (Hendry, 1983; Larson, 2000).

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO V: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Ítems V.34 al V.41: ¿Practicar algún tipo de actividad física o deportiva además de la que realizas en el instituto los días de EF?:

Ítems	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
V.34. Realizas algún tipo de actividad física además de las clases de E.F.	101	76,2	82	54,1	79	72,2	79	49,1	180	74,6	161	53,13
V.35. Sí, en las actividades extraescolares del Instituto	6	4,5	5	4,5	8	7,4	9	6,0	14	5,8	14	4,6
V.36. Sí, en las actividades que organiza el Ayuntamiento	18	13,6	11	7,2	13	11,9	17	11,3	31	12,9	28	9,2
V.37. Sí, en un Gimnasio	37	28,0	15	9,9	25	22,9	21	13,9	62	25,7	36	11,9
V.38. Sí, juego en la calle con mis amigos/as	77	58,3	34	22,4	62	56,9	26	17,2	139	57,7	60	19,8
V.39. Sí, con mi familia	21	15,9	34	22,4	8	7,3	33	21,9	29	12,0	67	22,1
V.40. Sí, formo parte de un equipo	54	40,9	21	13,8	39	35,8	16	10,6	93	38,6	37	12,2
V.41. Sí, otras formas	55	41,7	63	41,4	46	42,2	57	37,7	101	41,9	120	39,6

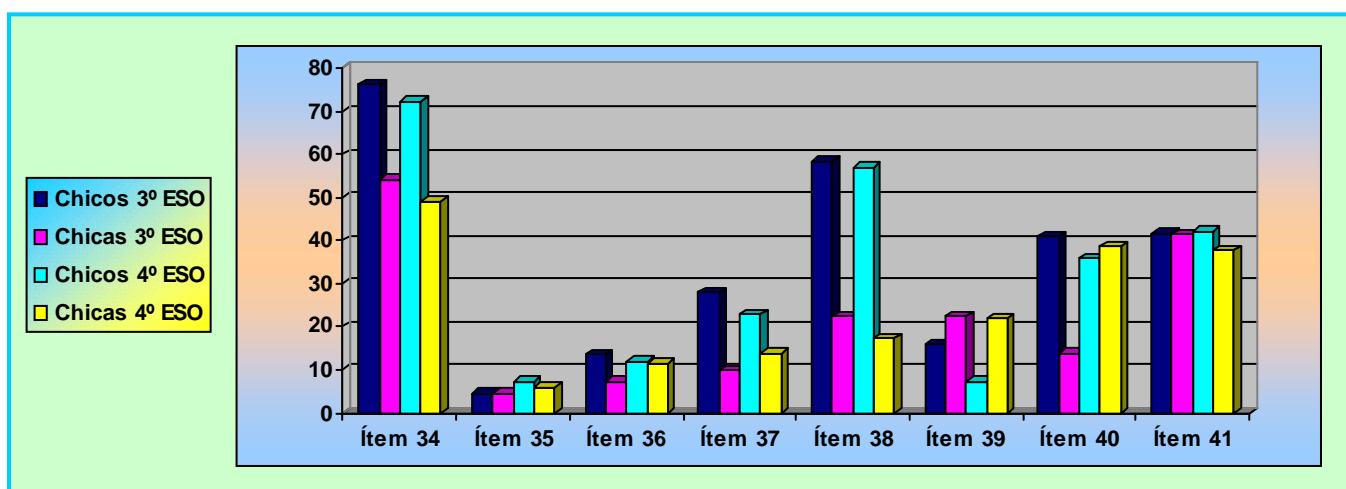


Tabla y Gráfico de los Ítems V.34 al V.41: ¿Practicar algún tipo de actividad física o deportiva además de la que realizas en el instituto los días de EF?:

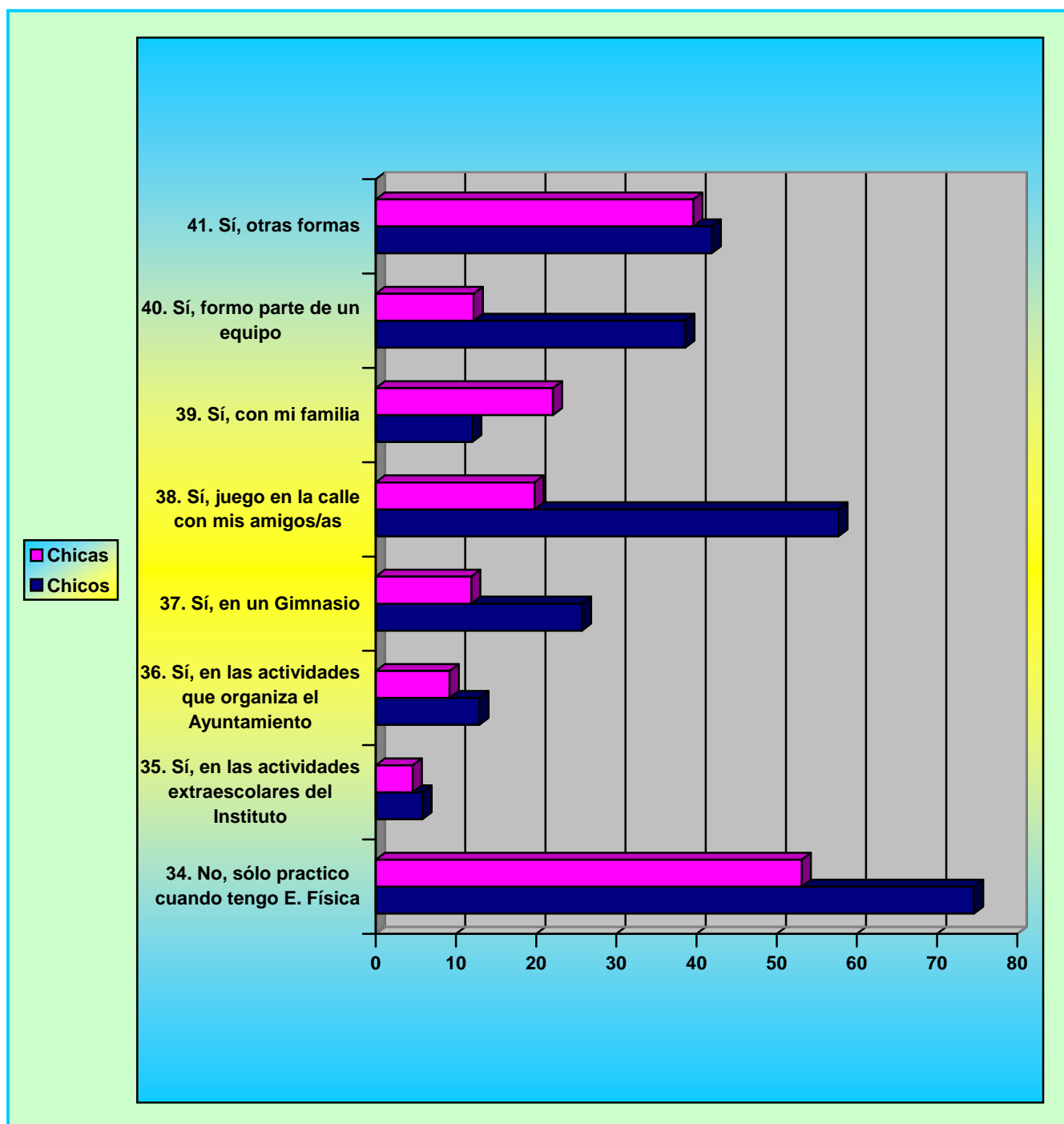


Gráfico comparativo por género de los ítems V.34 al V.41: ¿Practicas algún tipo de actividad física o deportiva además de la que realizas en el instituto los días de EF?:

Al analizar el ítem general V.34, en el que se plantea al alumnado si realiza algún tipo de actividad física además de las clases de Educación Física, comprobamos como el 76,2% de los chicos y el 54,1% de las chicas de 3º curso de ESO afirman que realizan alguna actividad física fuera de las horas de clase de Educación Física semanales, bajando estos porcentajes al 72,2% de los chicos y al 49,1% de las chicas de 4º. Analizando los datos globales por

género, comprobamos como los chicos afirman practicar actividades físicas fuera del horario escolar en un 74,6% los chicos y en un 53,13% las chicas. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,885(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	47,931	1	,000
N de casos válidos	544		

Los niveles de práctica son similares a los encontrados por Luengo (2007), con una muestra de alumnos/as del distrito madrileño de Carabanchel. De la misma manera son coincidentes con los encontrados en los estudios de los grupos AVENA y AFINOS y presentando por Martínez-Gómez y cols. (2007) también con escolares de la Comunidad de Madrid.

Las diferencias entre los niveles de práctica de chicos y chicas también han sido encontradas en las investigaciones de Sallis y cols. (2000); Gavarry y cols. (2003); Riddoch y cols. (2004); Montil (2004), Moreno Murcia (2006), Macarro (2008) y Fuentes (2011). A nivel general manifiestan en sus conclusiones que los adolescentes de género masculino realizan más práctica de actividad física, que los de género femenino.

Delgado y Tercedor (2000), consideran que *“este hecho podría estar justificado por una mayor implicación de los niños en actividades físicas de mayor intensidad, lo cual está en relación con un mayor nivel de actividad física en niños que en niñas, desde la propia infancia, y que incrementa las diferencias durante la misma y en la adolescencia”*.

Al consultar estudios internacionales hemos podido comprobar como también el nivel de práctica de actividad física es mayor en chicos que en chicas, según estudios realizados con población infantil y juvenil de diferentes países (Armstrong y Bray, 1991; Sleaf y Warburton, 1992; Sallis, Prochaska y Taylor, 2000; Gavarry y cols., 2003; Riddoch y cols., 2004) entre otros.

Al analizar los datos de la tabla referidos al ítem V.35. *Sí, en las actividades extraescolares del Instituto*, encontramos como el número de alumnos/as que responden afirmativamente es muy bajo (solo 14 chicos y 14 chicas), lo que trasladado a los porcentajes totales presentan unos valores del 5,8% en chicos y de un 4,6% en chicas.

Nuestra interpretación para este ítem es que por los datos aportados por el alumnado, los centros escolares organizan en escasa medida actividades extraescolares físico-deportivas, para que pueda participar su alumnado.

Coincidimos con la opinión de Blázquez (1999), cuando considera que *“junto a los padres y la propia motivación del niño/a, será el centro escolar con el profesor de Educación Física a la cabeza los que han de elaborar unas orientaciones pedagógicas para ambos de cara a poder elegir las actividades a realizar”*.

En referencia a los datos del ítem V.36. *Sí, en las actividades que organiza el Ayuntamiento*, encontramos como el 12,9% de los chicos y el 9,2% de las chicas afirman que realizan actividades extraescolares físico-deportivas organizadas por su ayuntamiento.

El alumnado que responde en el ítem V.37, que participa en actividades deportivas *en un Gimnasio*, lo hace en un 25,7% los chicos y en un 11,9% las chicas. Aparentemente el porcentaje de chicos tomado de manera global puede parecer alto, pero si nos referimos al total de la población estudiada, encontramos que sólo son 62 chicos y 36 chicas. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,421(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	17,377	1	,000
N de casos válidos	544		

El 57,7% de los chicos eligen la opción afirmativa propuesta en el ítem V.38. *Sí, juego en la calle con mis amigos/as*, por un 19,8% de las chicas, convirtiéndose en la opción mayoritaria de las propuestas para los chicos y en la segunda opción más elegida por las chicas. Existen diferencias significativas por género en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	83,000(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	84,509	1	,000
N de casos válidos	544		

Para las chicas la opción planteada en el ítem V.39. *Prácticas actividades deportivas fuera de las clases del instituto*, en la opción *Sí, con mi familia*, es la más elegida con un 22,1% del total de quienes eligieron esta opción, frente a los chicos que lo hacen en un 12%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,002.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,383(b)	1	,002
Razón de verosimilitudes	9,666	1	,002
N de casos válidos	544		

En la obra *"Prescripción del ejercicio físico para la salud en edad escolar"* de Herrador y Latorre (2003), se habla de la influencia de los padres en las actividades físicas extraescolares desde la perspectiva legal por la que se habrá de solicitar la pertinente autorización del padre-madre o tutor, en la que asuman la responsabilidad de sus actos y las posibles consecuencias.

El alumnado masculino manifiesta el ítem V.40. *Sí, formo parte de un equipo*, que lo hace en un 38,6%, mientras las chicas eligen esta opción en un 12,2%. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	51,357(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	51,953	1	,000
N de casos válidos	544		

Nuestros datos son similares a los de Vilches (2007), en su estudio con una muestra alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria en la comarca granadina de los “Montes Orientales”, encontró que las chicas que afirmaban que pertenecían a *algún equipo deportivo* son sólo el 31,8%, frente al 52,2% de los chicos.

La opción al ítem V.41. *Sí, otras formas*, es la más elegida por las chicas, que lo hacen en un 39,6%, mientras los chicos lo hacen en un 41,9%, siendo para estos su segunda opción después de jugar en la calle con sus amigos/as. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

En las tablas siguientes se ofrece un resumen de las opciones preferidas por los chicos y chicas encuestados.

Realizo actividades físico-deportivas extraescolares – Chicos-	%
34. Sí, realizo actividades extraescolares físico-deportivas	74,6
38. Sí, juego en la calle con mis amigos/as	57,7
41. Sí, otras formas	41,9
40. Sí, formo parte de un equipo	38,6
37. Sí, en un Gimnasio	25,7
36. Sí, en las actividades que organiza el Ayuntamiento	12,9
39. Sí, con mi familia	12,0
35. Sí, en las actividades extraescolares del Instituto	5,8

Realizo actividades físico-deportivas extraescolares – Chicas-	%
34. Sí, realizo actividades extraescolares físico-deportivas	53,13
41. Sí, otras formas	39,6
39. Sí, con mi familia	22,1
38. Sí, juego en la calle con mis amigos/as	19,8
40. Sí, formo parte de un equipo	12,2
37. Sí, en un Gimnasio	11,9
36. Sí, en las actividades que organiza el Ayuntamiento	9,2
35. Sí, en las actividades extraescolares del Instituto	4,6

Tablas de los ítems V.34 al V.41: Realización de actividades físico-deportivas extraescolares.

En las tres primeras posiciones los chicos eligen las opciones de: *Sí, juego en la calle con mis amigos/as*, *Otras formas* y en tercer lugar *forman parte de un equipo*. Las chicas realizan actividades extraescolares de *otras formas*, *con su familia* y *sí, juegan en la calle con sus amigos/as*.

En el análisis por curso, encontramos como de manera general el alumnado de 3º de ESO participa en mayor grado en actividades físico-deportivas en su tiempo libre, que el de 4º curso. Sin embargo, en ningún caso se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado. En este análisis por curso solo cabe señalar que los chicos de 4º participan en mayor medida que los de 3º en las *actividades organizadas en el instituto* y en *otras formas*, mientras las chicas de 4º eligen en mayor medida que las de 3º curso las opciones de participar en las *actividades extraescolares que organiza el instituto* y también en la opción de *un gimnasio*.

Ítems V.42 al V.52: Señala hasta un máximo de 3 razones por las que Sí practicas actividad física:

Ítems	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
V.42. Porque me divierto	87	65,9	55	36,2	68	62,4	55	36,4	155	64,3	110	36,3
V.43. Porque me ayuda a estar físicamente más atractivo/a	34	25,8	36	23,7	28	25,7	35	23,2	62	25,7	71	23,4
V.44. Porque me encuentro con mis amigos/as	35	26,5	27	17,8	31	28,4	26	17,2	66	27,4	53	17,5
V.45. Porque mis padres quieren que haga deporte	6	4,5	7	4,6	6	5,5	15	9,9	12	5,0	22	7,3
V.46. Porque me entretiene	37	28,0	30	19,7	33	30,3	36	23,8	70	29,0	66	21,8
V.47. Porque me gusta hacer deporte	61	46,2	42	27,6	53	48,6	32	21,2	114	47,3	74	24,4
V.48. Porque cuido y mejoro mi salud	54	40,9	55	36,2	30	27,5	50	33,1	84	34,9	105	34,7
V.49. Porque me gusta competir	20	15,2	8	5,3	20	18,3	11	7,3	40	16,6	19	6,3
V.50. Porque soy muy bueno/a o se me da muy bien la actividad física	21	15,9	9	5,9	9	8,3	9	6,0	30	12,4	18	5,9
V.51. Porque conozco a gente nueva	4	3,0	6	3,9	5	4,6	7	4,6	9	3,7	13	4,3
V.52. Porque me lo ha recomendado el médico para perder peso	5	3,8	2	1,3	2	1,8	6	4,0	7	2,9	8	2,6

Tabla de los Ítems V.42 al V.52: Señala hasta un máximo de 3 razones por las que Sí practicas actividad física

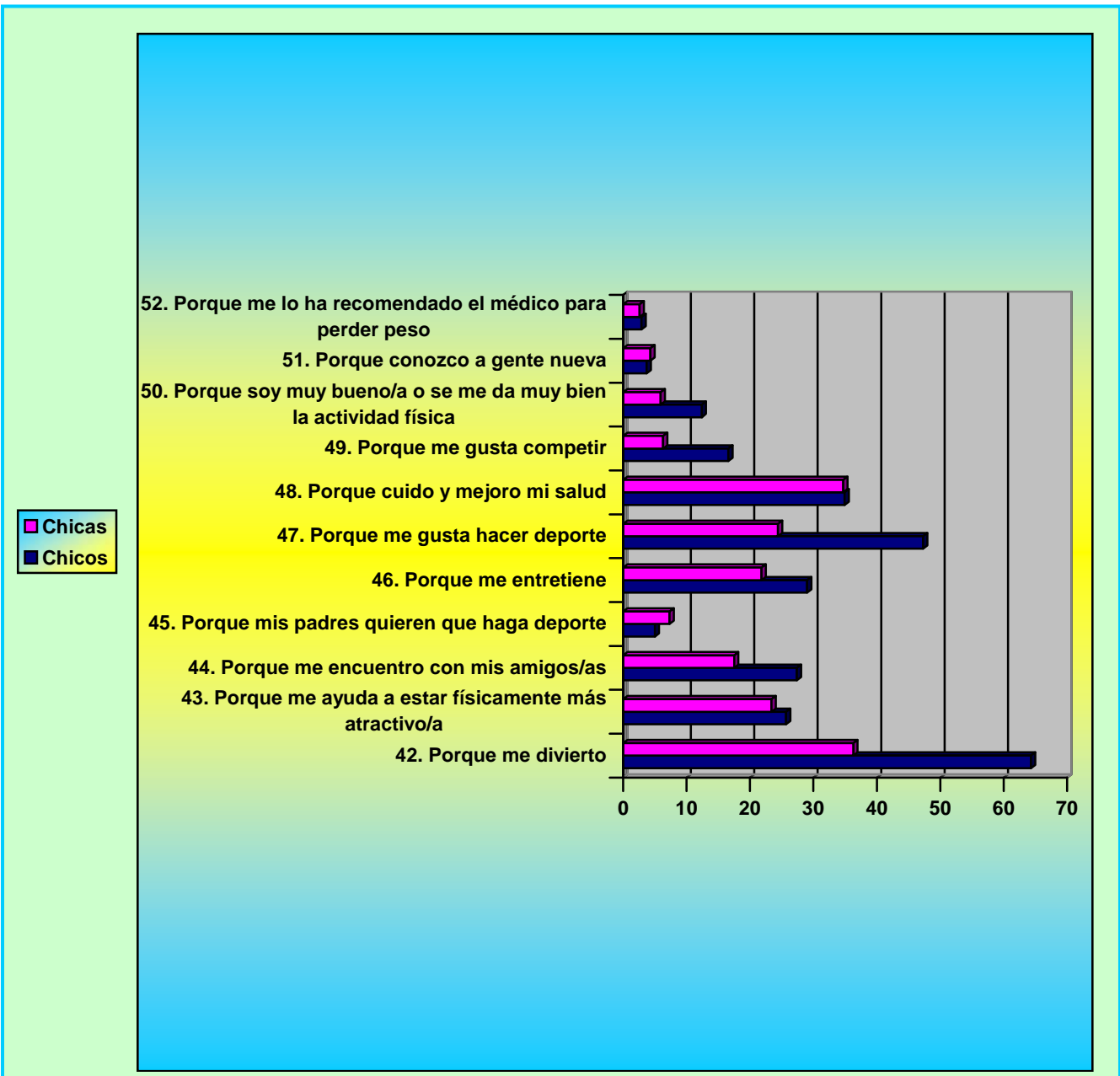
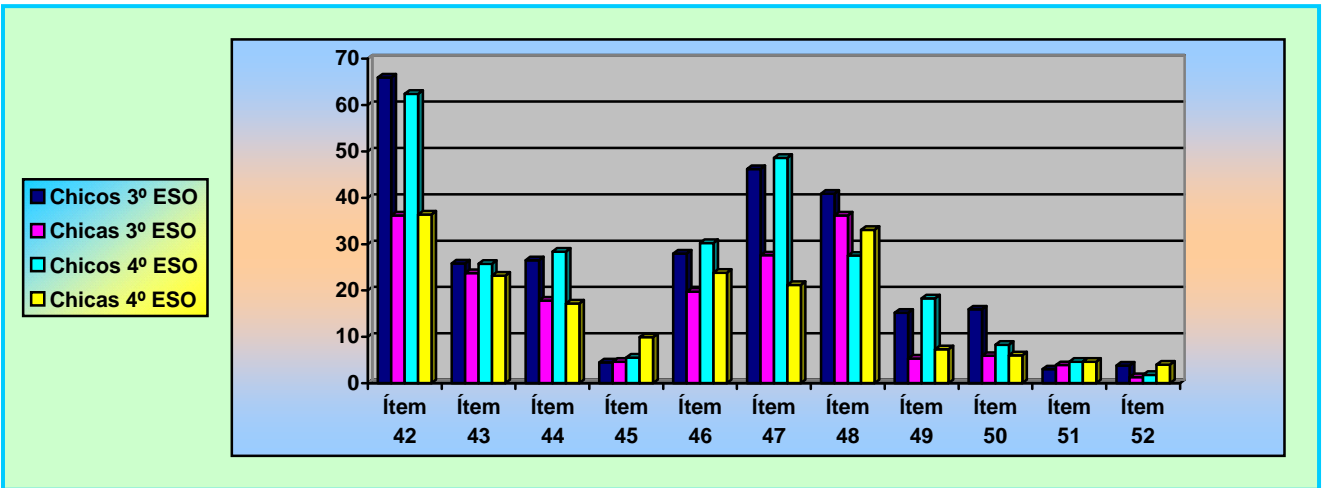


Tabla de los Ítems .V42 al V.52: Señala hasta un máximo de 3 razones por las que Sí practicas actividad física

Al analizar las causas por las que alumnado manifiesta que realiza actividades físico-deportivas, encontramos que la respuesta al ítem V.42. *Porque me divierto*, es mayoritaria tanto en chicos como en chicas. Así, el 64,3% de los chicos consideran que la diversión es la razón fundamental para realizar estas actividades, mientras las chicas la consideran en un 36,3%. Hay que plantear que aunque la diferencia entre chicos y chicas es muy acentuada, en ambos grupos es la opción de la *diversión* la más elegida por ambos géneros y en los cursos de 3º y 4º de ESO.

Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000. No existiendo diferencias por curso.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,159(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	42,703	1	,000
N de casos válidos	544		

Nuestra interpretación es manifiesta, a los chicos les gusta más que a las chicas realizar actividad físico-deportiva en su tiempo libre, porque se divierten. Torres Guerrero (2005), los mejores predictores de la diversión son el estado emocional positivo tras la actividad, la calidad de juego y el desafío que éste implica.

La satisfacción intrínseca en el deporte (considerada como diversión y aburrimiento) ha sido estudiada como un antecedente que determina un incremento o abandono de la práctica de deporte, sugiriéndose que tendemos a perseverar en aquellas actividades que son divertidas (Duda, 1993) y a abandonar aquellas que no nos divierten (Roberts, 1984). Además, ese deseo de diversión es uno de los principales motivos que aducen los jóvenes para involucrarse en la práctica de actividades físicas (Sutherland y Morris, 1997; Castillo y Balaguer, 2001). En los estudios en los que se ha relacionado la diversión con la práctica de algún tipo de actividad física, esta relación se ha mostrado como positiva y significativa (Balaguer, 2000).

Nuestros datos coinciden con los encontrados a nivel internacional por Ashford, Biddle y Goudas (1993), Frederick y Ryan, 1993, Weimberg,

Tenenbaum, Mckenzie, Jackson, Anshel, Grove y Fogarty (2000), donde la diversión como factor de motivación intrínseca era el más elegido por los adolescentes. De la misma forma, encontramos estudios a nivel nacional que obtienen resultados similares a los nuestros, entre ellos caben destacar los de Castillo, Balaguer y Duda (2000) con población valenciana, los de Arribas y Arruza (2002) realizado con jóvenes del País Vasco o los de Muyor y cols. (2009) con jóvenes de la provincia de Almería.

Al analizar el ítem V.43. *Realizo actividad físico-deportiva porque me ayuda a estar físicamente más atractivo/a*, encontramos que tanto chicos como chicas responden de manera muy parecida. Así, a nivel global, los chicos de la Comarca de la Vega Alta de Granada eligen esta opción en un 25,7% y las chicas en un 23,4%. Al comparar los datos por género y por curso no encontramos diferencias significativas en ninguno de los casos.

La estética corporal se enfoca a conseguir dentro de lo posible, el atractivo corporal. Es esta una función que se demanda a la actividad físico-deportiva, el sentirse bien consigo mismo y ser apreciado/a por los demás está siendo un factor importante en los adolescentes que les impulsa a realizar actividad física.

En el análisis de los datos del ítem V.44. *Realizo actividad física porque me encuentro con mis amigos/as*, destacamos que los chicos tanto de 3º (26,5%) como de 4º (28,8%), señalan en mayor medida que ésta es una de las razones por las que realizan actividades físico-deportivas, mientras que las chicas de 3º (17,8%) y las de 4º (17,2%) eligen esta opción en menor medida.

A nivel global comprobamos que el 27,4% de los chicos manifiestan que realizan actividad física porque se encuentran con amigos/as y el 17,5% la hacen por la misma razón. Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Los motivos de afiliación (estar con amigos), son señalados como uno de los más importantes a la hora de realizar actividades físico-deportivas (Balaguer y Atienza, 1994; Sutherland y Morris, 1997; Lloréns, Castillo, y Balaguer, 1999; Macarro, 2008; Fuentes, 2011).

Los modelos más influyentes para los adolescentes son aquellos con los que el sujeto se siente próximo y semejante en cuanto a edad, intereses y status (Escartí, Guzmán y Cervelló, 1993). De este modo, es presumible

esperar que los mejores amigos/as de los/as adolescentes, que son muy parecidos/as a ellos en edad, sexo, características personales....etc., actúen como importantes modelos respecto a la motivación y a la participación deportiva.

Castillo, Balaguer y Duda (2000), en su investigación con adolescentes valencianos encontraron resultados que muestran que los chicos y chicas con una alta orientación al ego enfatizan más los motivos de aprobación social y de demostración de capacidad para practicar deporte que los chicos y chicas con una baja orientación al ego. Los chicos y chicas con una alta orientación a la tarea consideran más importantes los motivos de afiliación para practicar deporte que los chicos y chicas con una baja orientación a la tarea. Finalmente los chicos con una alta orientación a la tarea consideran los motivos de salud más importantes que los chicos con una baja orientación a la tarea.

Respecto a la influencia de los padres en la realización con continuidad de la práctica deportiva, encontramos que al ser interrogado el alumnado de la muestra en el ítem, 45. *Realizo actividad físico-deportiva porque mis padres quieren que haga*, las respuestas son sensiblemente bajas. Así, comprobamos como los chicos de 3º señalan esta opción en un 4,5% y las chicas de este curso lo hacen en un 4,6%. De la misma opinión se manifiesta el alumnado de 4º curso, ya que el 5,5% de los chicos y el 9,9% de las chicas eligen esta opción. De manera global, aunque por estrecho margen (7,3%) las chicas y 5% los chicos consideran que sus padres quieren que hagan deporte.

Consideramos que los padres juegan un papel importante en el interés de sus hijos por el deporte, sea competitivo o recreativo, junto con la influencia del grupo de amigos y de la escuela. Para hacer posible la participación en deportes, los padres deben hacer que sus hijos se interesen por el mismo.

El entretenimiento como motivo para realizar actividades físico-deportivas es planteado en el ítem V.46. *Realizo actividad físico-deportiva porque me entretiene*, siendo elegida esta opción por el 28% de los chicos de 3º y por el 19,7% de las chicas de este curso. Respecto al alumnado de 4º, los chicos consideran que es un motivo a tener en cuenta en su práctica en un 30,3% y las chicas lo eligen en un 23,8%. De manera global comprobamos como los chicos con un 29%, consideran que el entretenimiento es un motivo superior al de las chicas (21,8%) para realizar actividades deportivas. Estas diferencias por género y curso no llegan a ser significativas al comparar los datos por género y por curso en el test de Chi-cuadrado.

Respecto a los datos del ítem V.47. *Realizo actividad físico-deportiva porque me gusta hacer deporte*, encontramos que este es un motivo elegido en mayor medida por el alumnado masculino, así lo eligen en un 46,5% en 3º y en un 48,5% en 4º. Mientras las chicas solo lo eligen en un 27,6% en 3º y en un 21,2% en 4º. A nivel global encontramos que para los chicos, el gusto por el deporte es un motivo importante en un 47,3% y para las chicas en un 24,4%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,073(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	31,133	1	,000
N de casos válidos	544		

Nuestros datos aunque son inferiores a los encontrados por Pedrajas, Martín Rodríguez y Moscoso (2010), en su investigación con una muestra representativa de la población española de 804 jóvenes entre 16 y 34 años, siguen la misma tendencia. El gusto por el deporte es el motivo principal por el que ambos sexos practican deporte, pero este motivo resulta más importante para un mayor número de chicos (62,6%) que de chicas (44,5%). Se observan diferencias en el sentido que ellas practican en mayor medida por motivos relacionados con la salud y el estado físico (49,8% mujeres frente 33,6% hombres).

Al plantearles al alumnado en el ítem V.48. *Realizo actividad físico-deportiva porque cuido y mejoro mi salud*, encontramos que el 40,9% de los chicos de 3º y el 36,2% de las chicas de este curso eligen esta razón. De la misma manera el 27,5% de los chicos y el 33,1% de las chicas de 4º también eligen la salud como un motivo importante para realizar actividades físico-deportivas. A nivel global comprobamos como los resultados son muy parecidos por género, así el 34,9% de los chicos eligen esta razón y el 34,7% de las chicas eligen la salud como razón para realizar estas actividades. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

Estos datos concuerdan con los obtenidos por Fraile y De Diego (2006), en un estudio realizado sobre 1200 escolares de 12 años de Valladolid

(España), Oporto (Portugal), Roma (Italia) y Tarbes-Pau (Francia) (300 escolares de cada ciudad), concluyen que la actividad física es considerada como una práctica saludable por la mayoría de la muestra y que es la motivación más importante para realizar deporte escolar. Igualmente Vegas y cols. (2008), señalan el hecho de *“mantenerme en forma y mejorar la salud”* como una de las principales motivaciones hacia la Educación Física y hacia la práctica de Educación Física fuera del horario escolar. De la misma manera nuestros datos son similares a los encontrados por Fuentes (2011) con una muestra de 937 alumnos/as de ESO de Jerez de la Frontera, en el que encuentra que el 73,6% de los chicos y el 75,5% de las chicas se encuentran *“bastante o totalmente de acuerdo”* con el hecho de realizar actividad física para mejorar su salud.

Sin embargo esta igualdad por género se rompe al plantearles en el ítem V.49. *Realizo actividad físico-deportiva porque me gusta competir.* A nivel global encontramos que el 16.6% de los chicos eligen esta razón para realizar actividades físicas, mientras las chicas eligen este motivo solo en un 6,3%. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,805(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	14,834	1	,000
N de casos válidos	544		

Johnson y Johnson (1999), consideran que en cualquier actividad los seres humanos pueden organizar sus esfuerzos de tres maneras: competitiva, individualista o cooperativa y manifiestan que continuamente realizamos una elección respecto del equilibrio entre estas tres formas de relación. Hidalgo y Fernández (2006), manifiestan lo siguiente: *“Un aspecto inherente al deporte es su carácter competitivo, el cual es una cuestión controvertida. Los modelos de competición que nuestra sociedad nos aporta hoy en día nos llevan a creer que lo importante es la victoria a cualquier precio, fomenta el elitismo, el egocentrismo, la rivalidad,... valores totalmente opuestos a los que buscamos en la educación.* De ahí que la labor del profesorado de Educación Física sea fundamental para darle un enfoque educativo a la competición, donde primen otros valores como: el esfuerzo, la solidaridad el respeto a los compañeros,

“adversarios”, jueces y reglas, el compañerismo y la cooperación, el trabajo en equipo para conseguir un fin, la creación de unos hábitos de vida saludable (vida sana, hacer deporte correctamente con un calentamiento, estiramiento,...), que la victoria y la derrota son parte del juego, etc.

En el ítem V.50, planteamos al alumnado si realiza actividad físico-deportiva *Porque es muy bueno/a o se le da muy bien la actividad física*, las respuestas de los chicos son superiores a los de las chicas, así el 15,9% de los chicos de 3º y el 8,3% de los chicos de 4º eligen esta razón para practicar, mientras que solamente esta opción es elegida por el 5,9% de las chicas de 3º y por el 6% de las chicas de 4º. Estas diferencias por género y por curso no son significativas al compara los datos en el test de Chi-cuadrado, aunque apreciamos mayor nivel de autoestima en los chicos que en las chicas.

En la línea de nuestros datos, encontramos que en la investigación de Ortega (2010), realizada con una muestra de 296 alumnos/as de ESO de Jaén, al plantearles si se consideraban buenos/as en la práctica de actividades físicas encontró que la mayor concentración de respuestas correspondan a los valores positivos “*algo de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, sobre todo en el caso de los chicos que presentan un 12,8%, 21,6% y 47,3% respectivamente, que sumados dan un porcentaje próximo al 80%. En lo que respecta a las chicas el porcentaje total es marcadamente inferior situándose cercano al 55%.

Encontramos diferentes estudios donde se puede apreciar un mayor autoconcepto por parte de los chicos respecto a las chicas en las actividades relacionadas con el deporte y la actividad física. Como es el caso del estudio de Ros Bernal (2006) “*Influencia de la autoestima en la mejora de la resistencia en adolescentes*” llevado a cabo con adolescentes de 2º de ESO en la comunidad de Madrid.

El tema de las relaciones sociales, vuelve a aparecer al plantearles al alumnado el ítem V.51. *Realizo actividades físicas porque conozco gente nueva*, siendo elegida esta motivación por el 2% de los chicos de 3º y por el 3,9% de las chicas del mismo curso. De igual manera el 4,6% de los chicos y el mismo porcentaje (4,6%) de las chicas de 4º de ESO también la eligen. No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

La práctica deportiva, como toda actividad humana, se construye dentro del marco de las relaciones sociales de los individuos. “*El fenómeno deportivo*

está estrechamente vinculado a la realidad social y cultural, hasta el punto que se transforma con ella", dice Medina (1994). Las manifestaciones deportivas se consideran como un producto de la sociedad o sociedades que las crean o en las que se desarrollan y, por lo tanto, dentro de sistemas socioculturales concretos desde los cuales vienen pautadas las características que las conforman.

Nuria Puig (1992), destacaba la importancia que la sociología tradicional ha dado al deporte. Así, dice: *"mediante el juego y el deporte, que son ellos mismos una construcción social, se aprende a vivir en sociedades. Es decir, proporcionan lecciones básicas de comunicación humana y de adaptación cultural (...) Además, el deporte facilita una especie de comunicación que va más allá de la palabra y que se encuentra situada en el ámbito de los rituales: el gesto, la implicación corporal, el contacto"*.

La práctica físico-deportiva como terapia médica, se les plantea al alumnado en el ítem V.52. *Realizo actividad físico-deportiva porque me lo ha recomendado el médico para perder peso*, siendo este motivo el menos elegido por todo el alumnado de la muestra. Así, a nivel global encontramos que solo eligen este motivo el 2,9% de los chicos y el 2,6% de las chicas. Por los datos interpretamos que no es una razón por la que los/as adolescentes realicen actividad física, aunque existe un problema de obesidad infantil y juvenil en la población adolescente (Morales, 2009; Fuente, 2011).

La obesidad es un problema infantil y adolescente que no debe ignorarse. Martínez-López y cols. (2009) en su investigación sobre alumnado con sobrepeso destaca: *"...la indiferencia o despreocupación que los padres ejercen a la hora de recomendar la práctica deportiva de sus hijos con problemas de sobrepeso, puede conllevar problemas de salud"*.

Davison y McCabe (2006) consideran que los estereotipos de belleza de la cultura occidental como son la delgadez en las mujeres y la fuerza y musculatura en los hombres, han llevado a que las y los adolescentes se preocupen de manera particular por su peso y masa corporal. Los cambios físicos experimentados por las niñas durante la pubertad, en especial el notable aumento en la grasa corporal, genera un físico que disocia con el ideal cultural de esbeltez.

En las tablas siguientes se ofrece un resumen de las opciones preferidas por los chicos y chicas encuestados.

Realizo actividades físico-deportivas - Chicos-	%	Realizo actividades físico-deportivas - Chicas-	%
42. Porque me divierto	64,3	42. Porque me divierto	36,3
47. Porque me gusta hacer deporte	47,3	48. Porque cuido y mejoro mi salud	34,7
48. Porque cuido y mejoro mi salud	34,9	47. Porque me gusta hacer deporte	24,4
46. Porque me entretiene	29,0	43. Porque me ayuda a estar físicamente más atractivo/a	23,4
44. Porque me encuentro con mis amigos/as	27,4	46. Porque me entretiene	21,8
43. Porque me ayuda a estar físicamente más atractivo/a	25,7	44. Porque me encuentro con mis amigos/as	17,5
49. Porque me gusta competir	16,6	45. Porque mis padres quieren que haga deporte	7,3
50. Porque soy muy bueno/a o se me da muy bien la actividad física	12,4	49. Porque me gusta competir	6,3
45. Porque mis padres quieren que haga deporte	5,0	50. Porque soy muy bueno/a o se me da muy bien la actividad física	5,9
51. Porque conozco a gente nueva	3,7	51. Porque conozco a gente nueva	4,3
52. Porque me lo ha recomendado el médico para perder peso	2,9	52. Porque me lo ha recomendado el médico para perder peso	2,6

Tabla Resumen de los ítems V.42 al V.52: Razones por las que se realizan actividades físico-deportivas en el tiempo libre

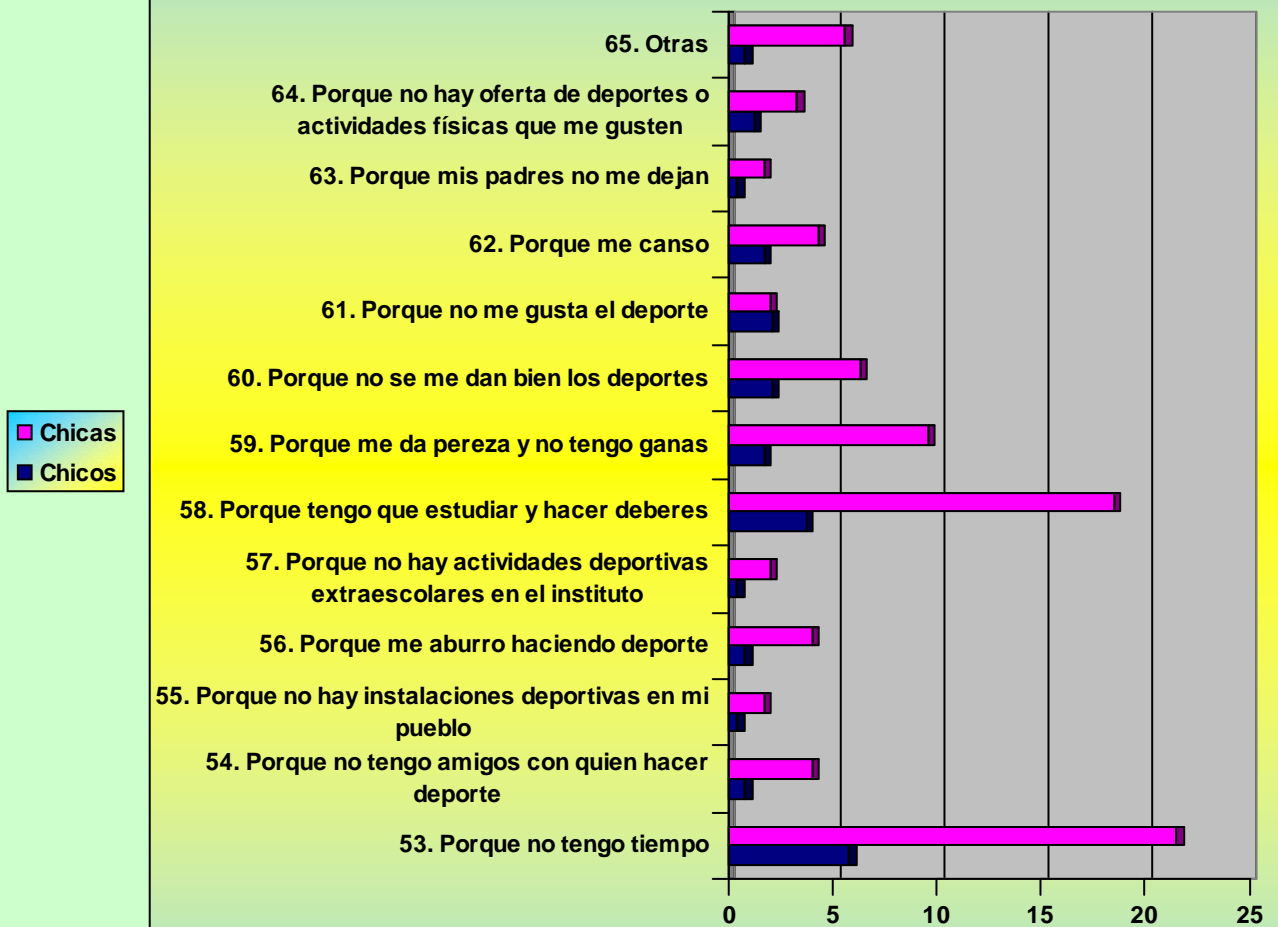
En las tres primeras posiciones sobre las razones para realizar actividades físico-deportivas, los chicos eligen las opciones de: *porque me divierto*, *porque le gusta hacer deporte* y *porque cuidan y mejoran su salud*. Y como motivos menos elegidos señalan los de: *porque mis padres quieren que haga deporte*, *porque conozco a gente nueva* y *porque me lo ha recomendado el médico para perder peso*.

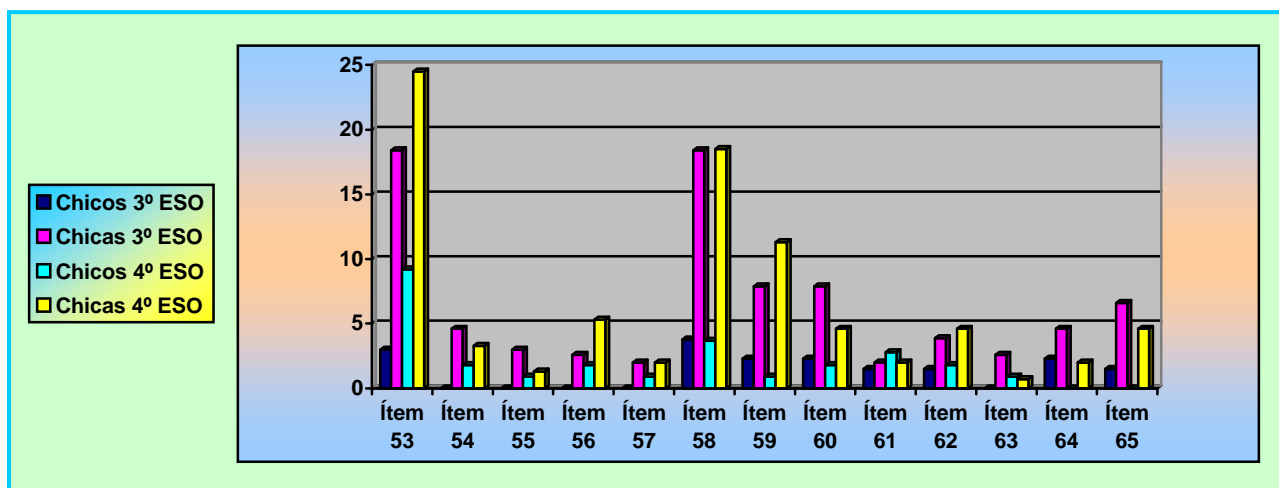
En el caso de las chicas encontramos en las tres primeras posiciones sobre las razones para realizar actividades físico-deportivas; *porque me divierto*, *porque cuidan y mejoran su salud* y *porque le gusta hacer deporte*; como motivos menos elegidos señalan los de: *porque soy muy bueno/a o se me da muy bien la actividad física*, *porque conozco a gente nueva* y *porque me lo ha recomendado el médico para perder peso*.

Ítems V.53 al V.65: Señala hasta un máximo de 3 razones por las que NO practicas actividad física:

Ítems	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
V.53. Porque no tengo tiempo	4	3,0	28	18,4	10	9,2	37	24,5	14	5,8	65	21,5
V.54. Porque no tengo amigos con quien hacer deporte	0	0	7	4,6	2	1,8	5	3,3	2	,8	12	4,0
V.55. Porque no hay instalaciones deportivas en mi pueblo	0	0	3	2,0	1	,9	2	1,3	1	,4	5	1,7
V.56. Porque me aburro haciendo deporte	0	0	4	2,6	2	1,8	8	5,3	2	,8	12	4,0
V.57. Porque no hay actividades deportivas extraescolares en el instituto	0	0	3	2,0	1	,9	3	2,0	1	,4	6	2,0
V.58. Porque tengo que estudiar y hacer deberes	5	3,8	28	18,4	4	3,7	28	18,5	9	3,7	56	18,5
V.59. Porque me da pereza y no tengo ganas	3	2,3	12	7,9	1	,9	17	11,3	4	1,7	29	9,6
V.60. Porque no se me dan bien los deportes	3	2,3	12	7,9	2	1,8	7	4,6	5	2,1	19	6,3
V.61. Porque no me gusta el deporte	2	1,5	3	2,0	3	2,8	3	2,0	5	2,1	6	2,0
V.62. Porque me canso	2	1,5	6	3,9	2	1,8	7	4,6	4	1,7	13	4,3
V.63. Porque mis padres no me dejan			4	2,6	1	,9	1	,7	1	,4	5	1,7
V.64. Porque no hay oferta de deportes o actividades físicas que me gusten	3	2,3	7	4,6	0	0	3	2,0	3	1,2	10	3,3
V.65. Otras	2	1,5	10	6,6	0	0	7	4,6	2	,8	17	5,6

Tabla de los Ítems V.53 al V.65: Señala hasta un máximo de 3 razones por las que NO practicas actividad física





Gráficos de los ítems del V.53 al V.65: Razones para no practicar actividad física en el tiempo libre

Al analizar las causas por las que no se practica actividad física encontramos que la más elegida tanto por chicos (5,8%) como por chicas (21,5%) es la *falta de tiempo* (ítem 53). Respecto al curso son las chicas de 4º quienes presentan los valores más altos (24,5%). Pero hay que significar que el valor de las chicas es mucho más alto que el de los chicos. Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado encontramos diferencias significativas tanto por curso con un valor de 0,024, como por género con un valor de 0,000.

curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,070(b)	1	,024
Razón de verosimilitudes	5,081	1	,024
N de casos válidos	544		

genero	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,462(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	28,887	1	,000
N de casos válidos	544		

En el ítem 54, les proponíamos al alumnado si una de las razones para no hacer deporte era *porque no tengo amigos/as con quien hacer deporte*. Los

valores de las chicas son más altos (4%) que el de los chicos 0,8%. Estas diferencias son significativas por género en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,22.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,247(b)	1	,022
Razón de verosimilitudes	5,953	1	,015
N de casos válidos	544		

Por los resultados del ítem 55, no parece que el alumnado no practique actividades físicas *por falta de instalaciones deportivas*. Ya que solo un 0,4% de los chicos y un 1,7% de las chicas, así lo señalan. Los encomiables esfuerzos de los ayuntamientos, diputaciones y comunidad autónoma han hecho que en los últimos años proliferen instalaciones deportivas que cubren sobradamente la demanda de los ciudadanos (Torres Guerrero, 2005).

La razón de *porque me aburro haciendo deporte* (ítem 56), es elegida por el 4% de las chicas y el 0,8% de los chicos, esta diferencia es significativa en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,022.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,247(b)	1	,022
Razón de verosimilitudes	5,953	1	,015
N de casos válidos	544		

Tampoco parece que la razón de no practicar sea la que se le plantea en el ítem 57. *Porque no hay actividades deportivas extraescolares en el instituto*, ya que las respuestas de los chicos suponen el 0,4% y la de las chicas el 2%.

Por los resultados obtenidos en el ítem V.58. *Porque tengo que estudiar y hacer deberes*, si que podemos interpretar que es una razón poderosa esgrimida por las chicas (18,5%), frente a los chicos (3,7%), para no realizar actividades físicas. Estas diferencias entre chicos y chicas son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,749(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	31,216	1	,000
N de casos válidos	544		

Estos resultados del ítem V.58, coinciden con los encontrados por Vilchez (2007) con escolares de tercer ciclo de Educación Primaria y los encontrados por Posadas (2009) con alumnado de Educación Secundaria, en ambos casos correspondientes a escolares de la provincia de Granada.

También aparecen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000, al plantearles el ítem V.59. *Porque me da pereza y no tengo ganas*, dónde los chicos eligen esta razón en un 1,7% y las chicas en un 9,6%.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,744(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	16,972	1	,000
N de casos válidos	544		

De la misma manera al ser interrogado el alumnado en el ítem V.60. *Porque no se me dan bien los deportes*, las chicas (6,3%) superan a los chicos (2,1%), lo que se traduce en diferencias significativas, con un valor de 0,018.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,604(b)	1	,018
Razón de verosimilitudes	6,063	1	,014
N de casos válidos	544		

Esta diferencia en la propia percepción de la habilidad, influye en la autoestima (Ortega, 2010), lo que significa que sentirse bien con el propio cuerpo producirá un efecto general de bienestar. Desde este punto de vista la estima corporal y la autoestima están relacionadas. Se supone, entre tanto, que la autoestima podría ser diferente en función de varios dominios: lo físico, lo escolar y lo social. Este modelo se refiere al dominio específico de la autoestima como competencia física (Velázquez Callado, 2008).

Les planteábamos en el ítem V.61 si la razón de no practicar deportes era *Porque no me gusta el deporte*, por las respuestas no parece ser una razón de peso, ya que solo el 2,1% de los chicos la señalan, junto al 2% de las chicas.

La razón de *porque me canso* (ítem V.62) es elegida por el 1,7% de los chicos y el 4,3% de las chicas. El deporte es una actividad que requiere un esfuerzo físico, motriz y mental. Es de tal interés el esfuerzo que ha llegado a constituir uno de los cinco ejes fundamentales de la nueva política educativa. Según la reciente Ley de Calidad en su Preámbulo, los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen uno de esos ejes que reflejan las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo.

Moreno, Martínez y Alonso (2006), hacen referencia al hecho de que la mayoría de niñas y adolescentes, sobre todo a partir de los 13-14 años, rechazan los esfuerzos de cierta intensidad (trabajo de resistencia, potencia, etc.), mientras que los chicos, por el contrario, suelen aceptar mejor este tipo de esfuerzos.

Al plantearles al alumnado en el ítem V.63, si la razón por la que no realizan actividades físicas es *porque sus padres no les dejan*, comprobamos como los chicos señalan esta opción en un 0,4% y las chicas en un 1,7%, por lo que inferimos que esta no es una razón de peso para el abandono o la no práctica.

La diversidad de la oferta de las instituciones y asociaciones que promueven la práctica deportiva, tampoco aparece con fuerza como una causa de no practicar deporte, así al plantear al alumnado el ítem V.64, si una de las razones es *Porque no hay oferta de deportes o actividades físicas que me gusten*, los resultados que se obtienen son muy bajos, un 1,2% lo afirman los chicos y un 3,3% lo indican las chicas.

Aunque el espectro que se les plantea al alumnado sobre las causas de abandono o de no practicar estas actividades físico-deportiva es amplio, nos aseguramos de que existen *Otras causas* (ítem V.65), siendo elegidas éstas por un 0,8% por los chicos y un 5,6% por las chicas.

Resumiendo podemos decir que las causas fundamentales por las que los chicos abandonan o no realizan prácticas físico-deportivas extraescolares son y por este orden: *porque no tienen tiempo, porque tienen que estudiar y hacer los deberes y porque no se le dan bien los deportes*. Mientras para las chicas estas razones de no practicar actividades extraescolares deportivas son *porque no tienen tiempo, porque tienen que estudiar y hacer los deberes y por pereza*.

Razones por las que no practican los chicos	%
53. Porque no tengo tiempo	5,8
58. Porque tengo que estudiar y hacer deberes	3,7
60. Porque no se me dan bien los deportes	2,1
61. Porque no me gusta el deporte	2,1
59. Porque me da pereza y no tengo ganas	1,7
62. Porque me canso	1,7
64. Porque no hay oferta de deportes o actividades físicas que me gusten	1,2
54. Porque no tengo amigos con quien hacer deporte	,8
65. Otras	,8
56. Porque me aburro haciendo deporte	,8
57. Porque no hay actividades deportivas extraescolares en el instituto	,4
55. Porque no hay instalaciones deportivas en mi pueblo	,4
63. Porque mis padres no me dejan	,4

Razones por las que no practican las chicas	%
53. Porque no tengo tiempo	21,5
58. Porque tengo que estudiar y hacer deberes	18,5
59. Porque me da pereza y no tengo ganas	9,6
60. Porque no se me dan bien los deportes	6,3
65. Otras	5,6
62. Porque me canso	4,3
56. Porque me aburro haciendo deporte	4,0
54. Porque no tengo amigos con quien hacer deporte	4,0
55. Porque no hay instalaciones deportivas en mi pueblo	1,7
64. Porque no hay oferta de deportes o actividades físicas que me gusten	3,3
61. Porque no me gusta el deporte	2,0
57. Porque no hay actividades deportivas extraescolares en el instituto	2,0
63. Porque mis padres no me dejan	1,7

Tablas Resumen V.52 al V.65: Motivos de no practicar actividades físico-deportivas extraescolares

Aunque las razones para no practicar actividades físico-deportivas en su tiempo libre son básicamente las mismas para ambos géneros, los porcentajes de las chicas son muy superiores a los de los chicos. Estas diferencias de motivación por género, se evidencia en diferentes investigaciones que han

mostrado que las chicas adolescentes participan menos en las clases de Educación Física (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997), practican menos deporte fuera de la etapa escolar, existiendo un incremento del número de adolescentes y mujeres que abandonan la participación en actividades físico-deportivas (Douthitt, 1994 y Jaffee y Richer, 1993) en comparación con el género masculino. Tanto hombres como mujeres aducen falta de tiempo, no les gusta, por la edad, por pereza, por acabar cansado del trabajo o estudio, por el nivel de exigencia académico, etc. (García Ferrando, 1998, 2001; Pavón, 2004).

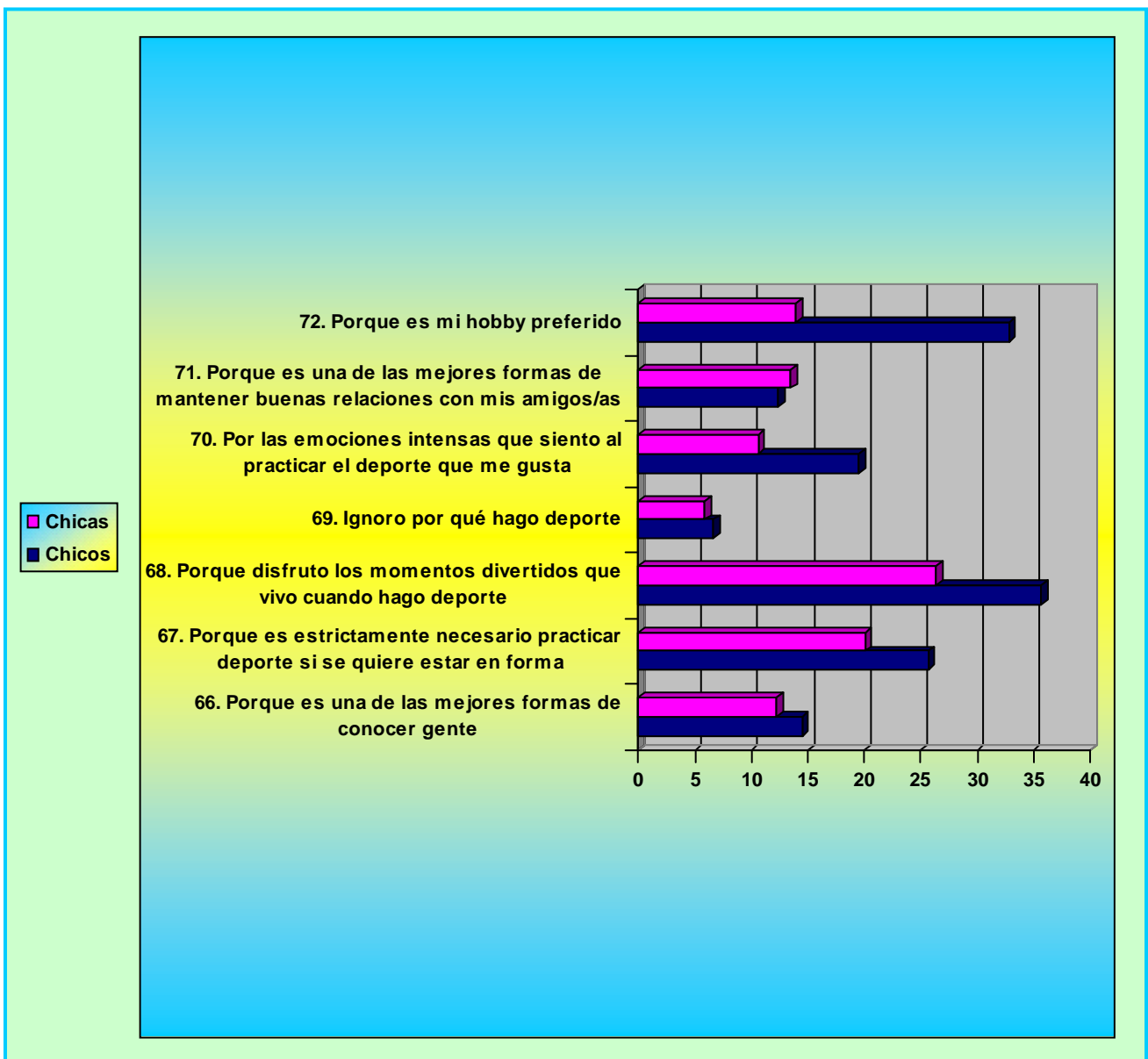
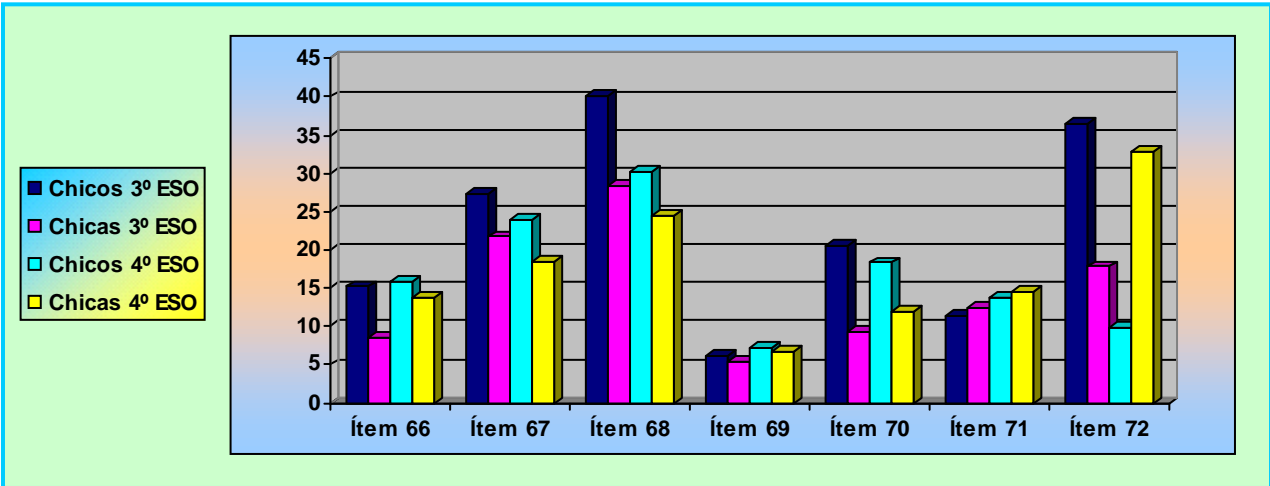
Estas diferencias parecen tener su origen en las motivaciones que los géneros muestran. Mientras los chicos tienden a procesar la información con mayor motivación de logro y se orientan más al rendimiento y a la comparación social, las chicas lo hacen más a la motivación intrínseca y al interés por el mantenimiento de relaciones sociales dentro del grupo, más inclinadas a la participación y a la cooperación (Severiens y Ten Dam, 1994), lo que parece afectar a su propia competencia percibida, pues éstas prefieren desarrollar expectativas de interacción social al dominio de la habilidad. Derry y Phillips (2002) afirmaban que mientras los chicos tan solo se interesan en jugar por jugar, las chicas se muestran más interesadas en aprender la manera correcta de jugar, lo que implica el desarrollo de habilidades y estrategias de juego diferentes.

Otros estudios realizados, también en Gran Bretaña, ponen de manifiesto que los profesores de Educación Física no sólo mantienen las mismas actitudes centradas en el género hacia las habilidades de chicas y chicos sino que, lo más importante, continúan reforzando y reproduciendo los esquemas de la masculinidad dominante. Al respecto, citamos la opinión de Ruiz (1992) en la que manifiesta que las diferencias existentes entre niños y niñas en desarrollo de las habilidades motrices, tienen un origen preferentemente ambiental y no únicamente biológico, cuya raíz se encuentra en las primeras interacciones que los sujetos establecen con su entorno, afianzándose en la familia, la escuela y la sociedad.

Ítems V.66 al V.72: ¿Por qué practicas actividad físico-deportiva extraescolar?

Ítems	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
V.66. Porque es una de las mejores formas de conocer gente	20	15,2	13	8,6	15	13,8	24	15,9	35	14,5	37	12,2
V.67. Porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma	36	27,3	33	21,7	26	23,9	28	18,5	62	25,7	61	20,1
V.68. Porque disfruto los momentos divertidos que vivo cuando hago deporte	53	40,2	43	28,3	33	30,3	37	24,5	86	35,7	80	26,4
V.69. Ignoro por qué hago deporte	8	6,1	8	5,3	8	7,3	10	6,6	16	6,6	18	5,9
V.70. Por las emociones intensas que siento al practicar el deporte que me gusta	27	20,5	14	9,2	20	18,3	18	11,9	47	19,5	32	10,6
V.71. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as	15	11,4	19	12,5	15	13,8	22	14,6	30	12,4	41	13,5
V.72. Porque es mi hobby preferido	48	36,4	27	17,8	31	28,4	15	9,9	79	32,8	42	13,9

Tabla de los Ítems V.66 al V.72: ¿Por qué practicas actividad físico-deportiva extraescolar?



Gráficos de los Ítems V.66 al V.72: ¿Por qué practicas actividad físico-deportiva extraescolar?

Al plantear al alumnado el ítem V.66. *Porque es una de las mejores formas de conocer gente*, los chicos eligen esta opción en un 14,5% y las chicas en un 12,2%. No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado. El objetivo de los programas deportivos no es solamente proveer al participante con oportunidades para el aprendizaje de habilidades deportivas, pero también desarrolla actitudes y valores acerca de las relaciones sociales

La investigación de Castillo y Balaguer (2001), realizada con escolares valencianos encontraron que al analizar las diferencias por género y por grupos de edad los chicos informan en mayor grado que las chicas en todos los grupos de edad, que los motivos de aprobación social y de demostración de capacidad son razones muy importantes para practicar deporte.

En el ítem V.67. *Porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma*, los chicos eligen esta opción en un 25,7% y las chicas en un 20,1%, siendo una de las razones más importantes para la adhesión a la práctica deportiva.

La diversión es uno de los motivos más elegido tanto por los chicos como por las chicas para realizar actividades extraescolares. Así, en el ítem V.68. *Porque disfruto los momentos divertidos que vivo cuando hago deporte*, los chicos eligen esta opción en un 35,7% y las chicas en un 26,4%. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,020.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,454(b)	1	,020
Razón de verosimilitudes	5,435	1	,020
N de casos válidos	544		

En el ítem V.69, les planteábamos al alumnado si *ignoraba las razones de porque hace deporte*, respondiendo en un 6,6% los chicos y en un 5,9% las chicas.

Una emoción no es una simple reacción fisiológica sino que, a pesar de tener una dimensión de este tipo, también está relacionada con rasgos de personalidad (dimensión psicológica), subculturas específicas (modalidades

deportivas (en nuestro caso, género y edad) y generales (contextos socioculturales). El alumnado manifiesta en el ítem V.70, que realiza actividad físico-deportiva extraescolar *por las emociones intensas que siente al practicar el deporte que le gusta*. Así, lo señala el 19,5% de los chicos y el 10,6% de las chicas. Estas diferencias son significativas por género en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,003.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,645(b)	1	,003
Razón de verosimilitudes	8,593	1	,003
N de casos válidos	544		

Hackfort y Schlaltmann (1991), efectuaron una investigación sobre emociones en el deporte y lo primero que hicieron fue identificar las emociones vividas por el conjunto de deportistas observados. En total se encontraron 51 y las diez primeras fueron: excitación, alegría, satisfacción, desesperación, entusiasmo, orgullo, camaradería, enojo, rabia y agresividad. Entre las emociones positivas hay que señalar: disfrute, entusiasmo, energía y vitalidad y entre las emociones negativas se señalan: ansiedad, tristeza, ira, vergüenza, hostilidad, culpabilidad.

Goleman (1995), en su libro *“La inteligencia emocional”*, nos explica cómo tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones, incrementar nuestra capacidad de empatía y habilidades sociales, el aumentar el desarrollo social, etc.

Otra razón de interés mostrada por el alumnado para realizar actividades físico-deportivas extraescolares se expresa en la respuesta al ítem V.71. *Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as*, siendo elegida esta razón por el 12,4% de los chicos y por el 13,5% de las chicas. Estas diferencias por género son significativas por género en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,001.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,076(a)	2	,001
Razón de verosimilitudes	14,205	2	,001
N de casos válidos	544		

Los iguales constituyen la otra fuente primaria que ofrece apoyo social y permite establecer interacciones personales con carga emocional. En el seno del grupo de iguales se instituye un clima psicológico hacia la práctica deportiva que conforma el marco en el que se van a realizar comparaciones sociales acerca de la forma y competencia física influyendo en las autopercepciones y en la autoestima (Weiss y Ebbeck, 1996; Pieron, 1998). Consecuentemente, el grupo de iguales puede actuar como reforzador o inhibidor de la práctica deportiva (Weiss, Smith y Theeboom, 1996). También, el clima deportivo de los iguales se ha asociado repetidamente con la motivación hacia la práctica deportiva (Smith, 1999).

No hay duda por datos ofrecidos en el ítem V.72. *Porque es mi hobby preferido*, de que el deporte lo es para los chicos, que eligen esta opción en un 32,8%, mientras las chicas lo hacen en un 13,9%. Estas diferencias por género son significativas con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,779(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	27,802	1	,000
N de casos válidos	544		

Pero también aparecen diferencias significativas por curso (0,015), debido a que los chicos de 3º eligen esta opción en un 36,4% y en 4º bajan a un 28,4%. De la misma manera las chicas de 3º eligen esta opción en un 17,8% y en 4º en un 9,9%.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,962(b)	1	,015
Razón de verosimilitudes	6,018	1	,014
N de casos válidos	544		

Como resumen podemos decir que las razones por las que practican actividades físico-deportivas extraescolares los chicos son: *porque disfruto los momentos divertidos que vivo cuando hago deporte, porque es mi hobby preferido y porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma.* Mientras las chicas lo hacen por: *porque disfruto los momentos divertidos que vivo cuando hago deporte, porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma y porque es mi hobby preferido.*

Razones por las que se practican actividades físico-deportivas extraescolares -Chicos-	%	Razones por las que se practican actividades físico-deportivas extraescolares –Chicas-	%
68. Porque disfruto los momentos divertidos que vivo cuando hago deporte	35,7	68. Porque disfruto los momentos divertidos que vivo cuando hago deporte	26,4
72. Porque es mi hobby preferido	32,8	67. Porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma	20,1
67. Porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma	25,7	72. Porque es mi hobby preferido	13,9
70. Por las emociones intensas que siento al practicar el deporte que me gusta	19,5	71. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as	13,5
66. Porque es una de las mejores formas de conocer gente	14,5	66. Porque es una de las mejores formas de conocer gente	12,2
71. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as	12,4	70. Por las emociones intensas que siento al practicar el deporte que me gusta	10,6
69. Ignoro por qué hago deporte	6,6	69. Ignoro por qué hago deporte	5,9

Tablas resumen de los ítems V.66 al V.72: Motivos de no practicar actividades físico-deportivas extraescolares

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre los motivos de práctica de deporte o de ejercicio físico ha revelado que los jóvenes tienen motivos similares para practicar diferentes deportes tanto a nivel recreativo como a nivel de competición, incluyendo entre los motivos más importantes la diversión y la mejora de la salud (Balaguer y Atienza, 1994; Castillo, 1995; García Ferrando, 1997; Vilchez, 2007; Fuentes, 2011). Asimismo en estos

estudios el género y la edad han aparecido como elementos significativamente diferenciadores en algunos de los motivos de práctica deportiva. En general, para los chicos son más importantes que para las chicas los motivos de resultado (por ejemplo: competición, desafíos, recompensas), mientras que para las chicas parecen ser más importantes los aspectos sociales del deporte (por ejemplo: hacer amigos, ver a los amigos). En cuando a los más jóvenes, parece ser que éstos están más motivados que los más mayores por factores externos (por ejemplo: estar con amigos, satisfacer a los padres, las recompensas) (Eccles y Harold, 1991; Wold y Kannas, 1993; Sutherland y Morris, 1997; Balaguer y Atienza, 1994).

Otra característica común de las investigaciones realizadas sobre los motivos de práctica deportiva ha sido la interpretación de los motivos a nivel de factores o dimensiones incluyéndose dimensiones tales como Realización o Estatus, Salud/Forma física, Competencia, Diversión y Afiliación (Wold, 1989; Wold y Kannas, 1993; Balaguer y Atienza, 1994; Castillo, 1995).

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO VI: PREFERENCIAS DE PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

Ítem VI.73: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Fútbol

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	19	14,4	58	38,2	15	13,8	58	38,4	34	14,1	116	38,3
Algo 2	29	22,0	62	40,8	21	19,3	56	37,1	50	20,7	118	38,9
Mucho 3	84	63,6	32	21,1	73	67,0	37	24,5	157	65,1	69	22,8
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0%	303	100,0%

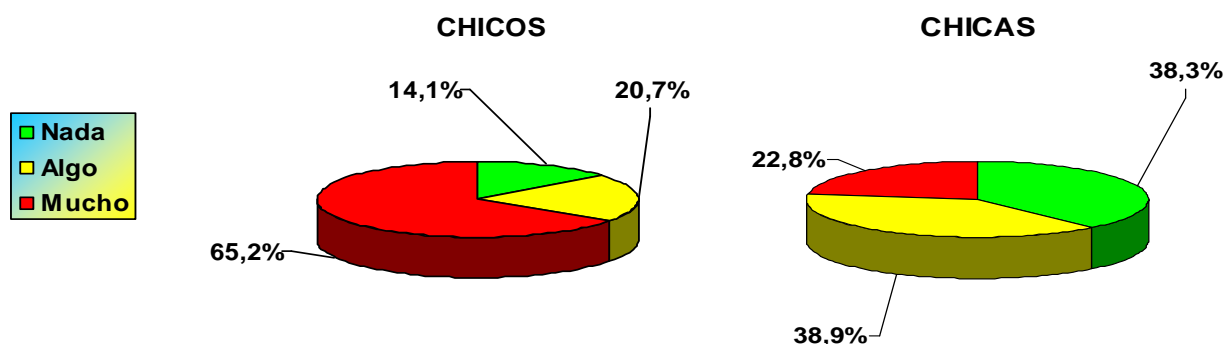
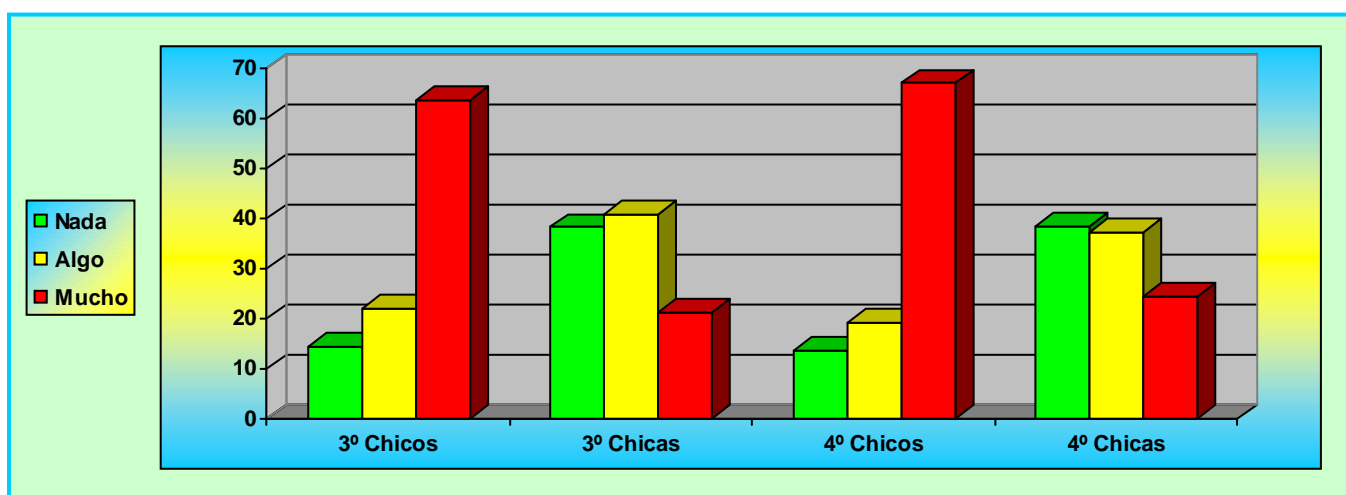


Tabla y Gráficos del Ítem VI.73: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Fútbol

Como puede observarse en las tablas y gráficos, existe una mayor diversidad de respuestas en el grupo de chicas que en el grupo de chicos, los cuales se decantan en mayoría por elegir la opción “mucho” (65,1%); son pocos los chicos a los que nos les gusta practicar fútbol, sólo un 14,1%. En las chicas se puede observar mayor diversidad de respuestas, siendo las opciones más elegidas “algo” en 3º de ESO (40,8%) o “nada” en 4º (38,4%).

Al establecer comparaciones por género, observamos diferencias significativas, confirmadas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000, mientras que en los chicos la respuesta más elegida es que les gusta practicar “mucho” fútbol tanto en 3º como de 4º; en las chicas, por el contrario, la opción más elegida es “nada”, por debajo del 15%, en ambos cursos.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	100,860(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	103,815	2	,000
N de casos válidos	544		

Si atendemos a las diferencias por curso, podemos constatar tanto en la gráfica como en la tabla, que no existen diferencias ni entre el grupo de los chicos ni entre las chicas de 3º y 4º. Así, por ejemplo, constatamos que si en 3º había un 38,2 % de chicas que no le gustaba practicar fútbol, en 4º lo siguen manifestando en casi idéntico porcentaje (38,4%). Y si en 3º el 85,6% de los chicos manifiestan que le gusta practicar fútbol, aunque sea algo, porcentaje similar se constata en 4º (86,3%).

En definitiva, podríamos interpretar que el contenido de fútbol despierta un gran interés entre los chicos y no así entre las chicas.

Estos resultados coinciden con los datos aportados por otras investigaciones anteriores (Chillón y col. 2002; Vílchez, 2007; Rodríguez, García y Valverde, 2011) en las que se evidencia como entre los deportes más practicados por la población adolescente masculina destaca sobre todo el fútbol (fútbol y fútbol-sala) decantándose las chicas más por actividades como el aeróbic, la danza, natación,...

Ítem VI.74: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Baloncesto

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	46	34,8	65	42,8	23	21,1	72	47,7	69	28,6	137	45,2
Algo 2	54	40,9	61	40,1	55	50,5	56	37,1	109	45,2	117	38,6
Mucho 3	32	24,2	26	17,1	31	28,4	23	15,2	63	26,1	49	16,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

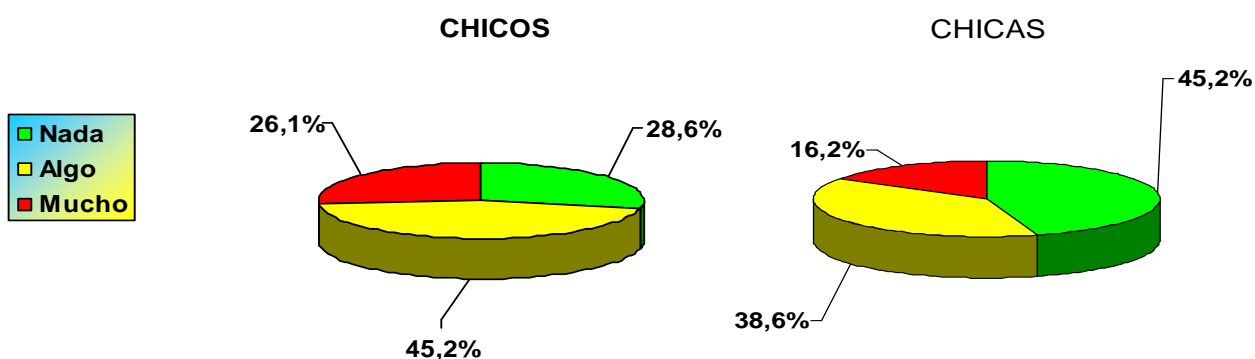
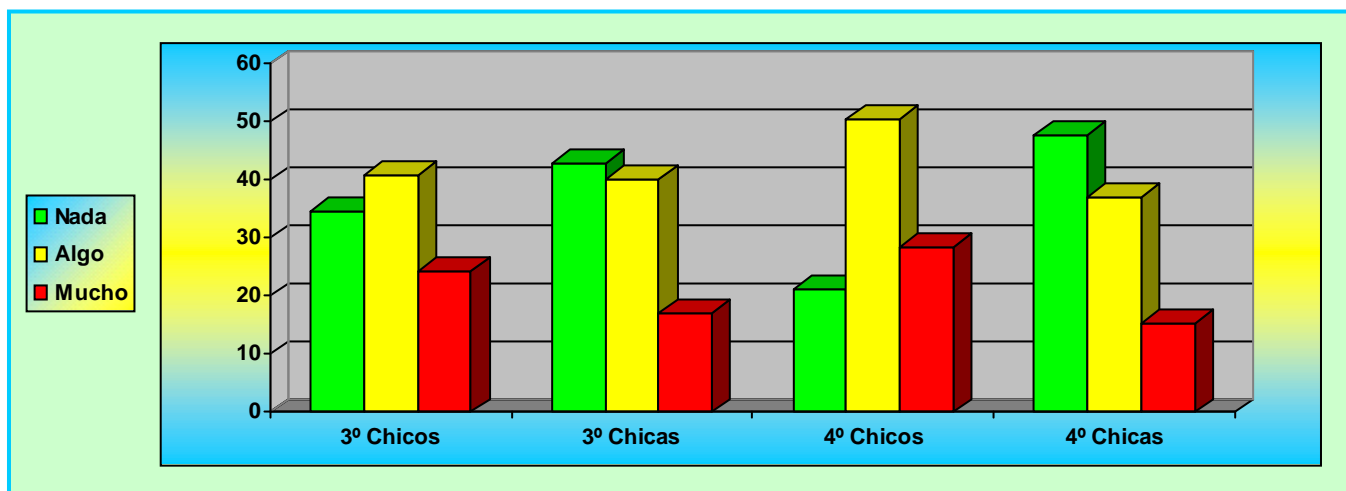


Tabla y Gráficos del Ítem VI.74: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Baloncesto

Hay diversidad de respuestas, pero como podemos observar en los gráficos y tabla anteriores no hay ningún grupo que como respuesta más elegida sea que le guste practicar “mucho” baloncesto. En los chicos la opción más elegida es “algo” tanto en 3º (50,5%) como en 4º (40,9%); la respuesta más elegida por parte de las chicas es “nada”, así lo opina un 45,2% de ellas. Se puede constatar que a los chicos le gusta más practicar baloncesto que a las chicas, un 71,3% suman en las respuestas “algo” y “mucho”, así aquellos chicos que consideran gustarle “mucho” (26,1%) o “algo” (45,2%), en cambio sólo suman un 54,8% las chicas que manifiestan que les gusta practicarlo, aunque sea “algo”. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,643(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	17,829	2	,000
N de casos válidos	544		

Cuando comparamos los datos por género y teniendo además el nivel educativo que cursan, comprobamos que estas diferencias entre ambos sexos siguen existiendo, pero en 3º de ESO disminuyen considerablemente. Al establecer comparaciones por niveles podemos observar que entre las chicas apenas existen diferencias y entre los chicos ligeras diferencias, observándose que a los chicos les gusta ligeramente algo más, ya que desciende el grupo que opina no gustarle “nada” su práctica y aumentar un 10% los que opinan gustarle “algo”. No siendo en ningún caso significativas estas diferencias por curso, en el test de Chi-cuadrado.

Podríamos interpretar, atendiendo a nuestros resultados que la práctica del baloncesto le gusta practicarlo a los chicos, aunque sin llegar a los niveles de aceptación del fútbol, y no tanto a las chicas.

En la investigación realizada por Rodríguez, García y Valverde (2011) en la que se analiza el grado de actividad física habitual que realizan los adolescentes entre 14 y 17 años durante su vida cotidiana en la región de Murcia, se concluye que los deportes más practicados por los varones son, por orden de preferencia, el fútbol, el fútbol-sala, deportes de raqueta y el baloncesto. Por el contrario, en las mujeres los deportes más practicados son el aeróbic, la natación, la gimnasia y el baloncesto.

Ítem VI.75: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Balonmano

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	50	37,9	68	44,7	30	27,5	81	53,6	80	33,2	149	49,2
Algo 2	59	44,7	60	39,5	58	53,2	51	33,8	117	48,5	111	36,6
Mucho 3	23	17,4	24	15,8	21	19,3	19	12,6	44	18,3	43	14,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

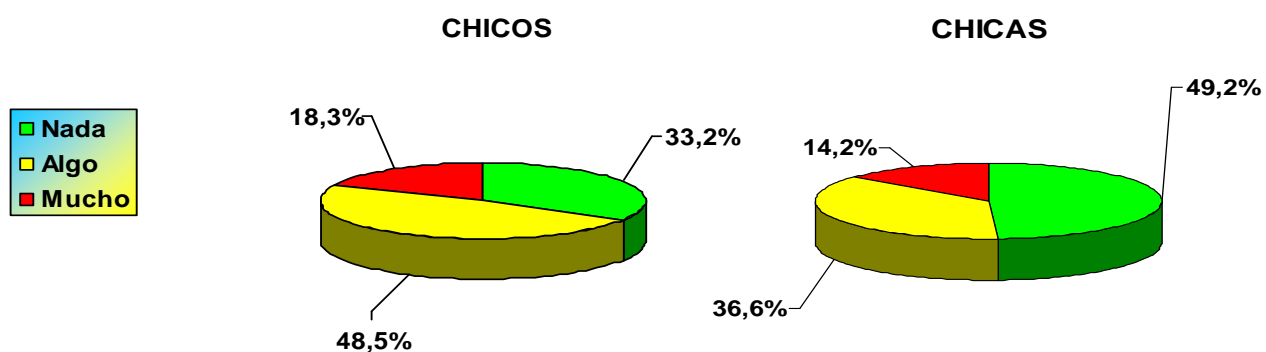
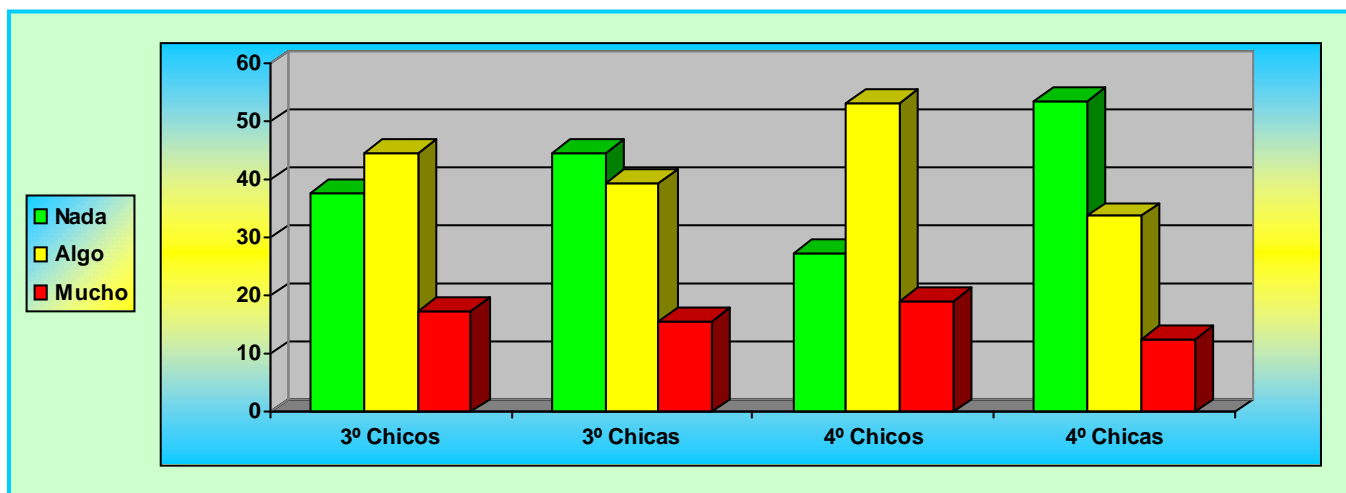


Tabla y Gráficos del Ítem VI.75: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Balonmano

Es muy bajo el porcentaje tanto de chicos (18,3%) como de chicas (14,2%), que elige como respuesta gustarle *“mucho”* practicar balonmano, incluso la mitad de las chicas (49,2%) manifiesta no gustarle *“nada”* y a un 33,2% de los chicos tampoco.

Al establecer comparaciones por género comprobamos que a los chicos les gusta, aunque ligeramente, practicar balonmano más que a las chicas, así suman un 66,8% los chicos que manifiestan que les gusta practicarlo, aunque sea *“algo”*, frente a un 50,8% de chicas que opinan igual.

Cuando consideramos el nivel educativo constatamos que estas diferencias por género son ligeras en 3º, y llegan a ser considerables en 4º, pues un 72,5% de los chicos de este curso opinan que les gusta practicar balonmano, aunque sea algo, frente a un 46,4% de chicas que se expresan de idéntica manera.

Al establecer comparaciones por curso constatamos, sin existir apenas diferencias, que a los chicos de 3º les gusta menos que a los de 4º y, en cambio, en el grupo de las chicas ocurre lo contrario, manifestándose más a gusto con su práctica las chicas de 3º.

En el test de Chi-cuadrado no existen diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Interpretamos de los datos obtenidos, que de los deportes colectivos más tradicionales el balonmano, es el que suscita menos interés en el alumnado en general y en las chicas en particular.

En este sentido Gómez y cols. (2006) afirman que las actividades deportivas de la sociedad actual giran alrededor del fútbol y otros deportes colectivos en los niños y en torno a los deportes individuales en las niñas. Asimismo lo corroboran Rodríguez, García y Valverde (2011), al afirmar que podemos apreciar que el aeróbic en las mujeres y el fútbol en los varones son las actividades más practicadas.

Ítem VI.76: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Voleibol

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	61	46,2	35	23,0	47	43,1	21	13,9	108	44,8	57	18,8
Algo 2	51	38,6	52	34,2	46	42,2	53	35,1	97	40,2	105	34,7
Mucho 3	20	15,2	65	42,8	16	14,7	76	50,3	36	14,9	141	46,5
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

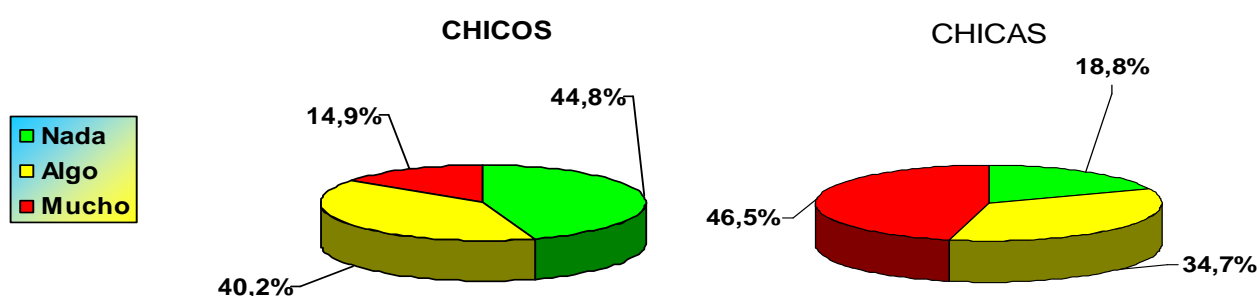
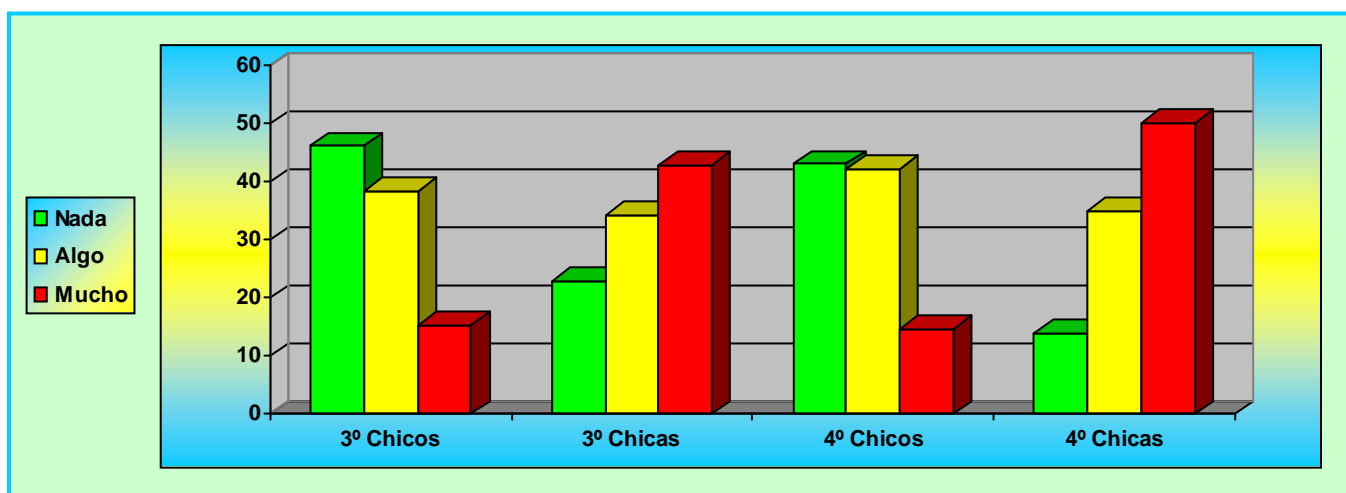


Tabla y Gráficos del Ítem VI.76: Valora del 1 (nada) al tres (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Voleibol

Podemos comprobar en la tabla y gráficos del ítem VI.76, que hay variedad de respuestas entre el alumnado encuestado, un elevado porcentaje de chicos (44,8%) elige como respuesta la opción “nada” y sólo un 14,9% elige “mucho”; si nos fijamos en el grupo de las chicas la tendencia es bien diferente, un 46,5% de las encuestadas manifiestan gustarle la práctica del voleibol “mucho” y tan sólo un 18,8% opina no gustarle “nada” su realización.

Existen diferencias importantes cuando establecemos comparaciones por género, un 46,5% de chicas les gusta practicar “mucho” el voleibol, llegando a interesarle su práctica a un 81,2% si consideramos también a aquellas que les apetece practicarlo, aunque sea “algo”. En cambio, sólo disfrutan “mucho” un 14,9% de los chicos que llegan a sumar un 55,1%, si consideramos también a los que les gusta “algo”.

Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,643(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	17,829	2	,000
N de casos válidos	544		

Al comparar por curso, comprobamos que los chicos de 4º cambian muy poco de opinión en cuando a su interés por la práctica del voleibol, ligeramente tienden a que les guste algo más. Por otro lado, las chicas, en cambio, tienden ligeramente a que les guste más, desciende en 4º el porcentaje de alumnas que eligen la respuesta “nada” y asciende el de las que en 4º pasan a gustarle “mucho”. No existiendo diferencias significativas por curso. Interpretamos que la práctica de voleibol motiva a las chicas y no tanto a los chicos.

Estos datos coinciden con los resultados obtenidos por una investigación realizada hace más de una década por Torre (1998), en la que se afirma que entre los deportes más practicados por las chicas de 3º de B.U.P. de Granada se encuentra el voleibol junto con el aeróbic, correr, esquí y ciclismo; no siendo uno de los deportes preferidos por los chicos que prefieren fútbol, baloncesto fútbol-sala, ciclismo y atletismo.

Ítem VI.77: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Hóckey

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	75	56,8	100	65,8	58	53,2	101	66,9	133	55,2	201	66,3
Algo 2	41	31,1	36	23,7	36	33,0	37	24,5	77	32,0	73	24,1
Mucho 3	16	12,1	16	10,5	15	13,8	13	8,6	31	12,9	29	9,6
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

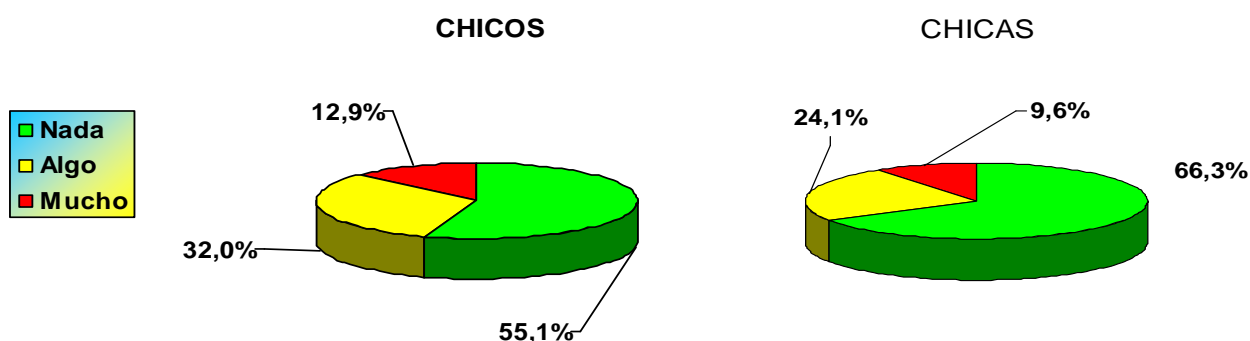
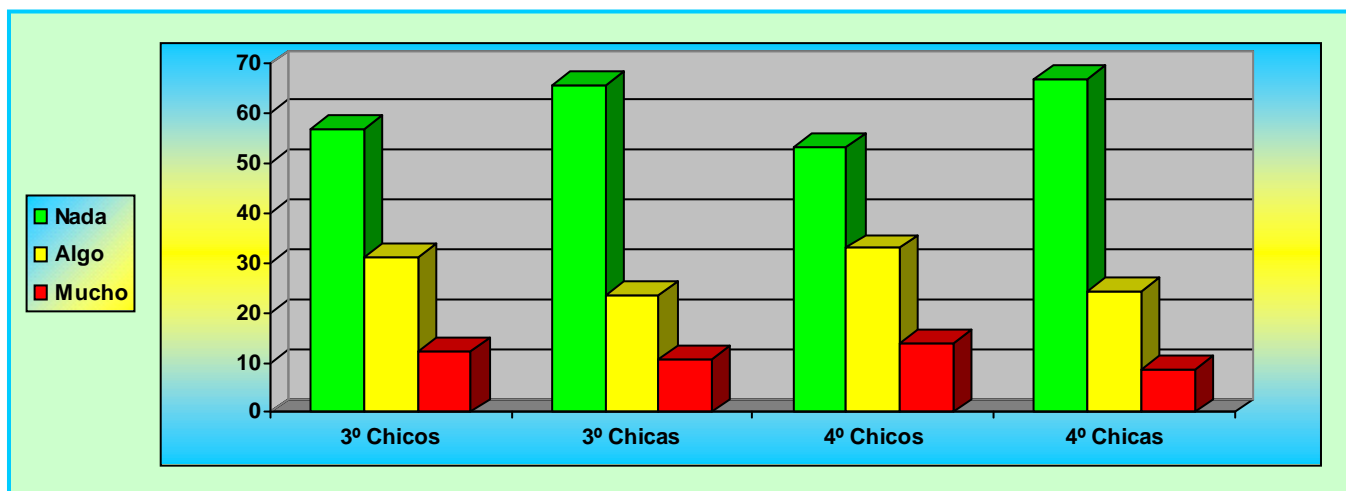


Tabla y Gráficos del Ítem VI.77: Valora del 1 (nada) al tres (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Hóckey

Como se puede comprobar el gráfico y tabla más de la mitad de los encuestados tanto de alumnos (55,2%) como de alumnas (66,3%) no les gusta “nada” practicar hókey. Un 12,9%, reducidísimo porcentaje, de ellos y menos aún de ellas, 9,6%; sólo eligen como respuesta que les gusta “mucho” practicarlo.

Al establecer comparaciones por género, encontramos algunas diferencias, un 44,9% de los alumnos, frente a un 33,7% de las alumnas les gusta, aunque sea “algo”, practicar esta modalidad deportiva. Como podemos contrastar en la tabla y en los gráficos anteriores, ligeramente tanto las chicas de 3º como las de 4º manifiestan más su poca atracción por la práctica de este deporte que sus compañeros respectivos. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,030.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,043(a)	2	,030
Razón de verosimilitudes	7,033	2	,030
N de casos válidos	544		

Si comparamos por niveles no se observan diferencias entre el alumnado de 3º y de 4º, ni entre el grupo de los chicos, ni entre las chicas. En todos los grupos más del 50% manifiestan su rechazo hacia la práctica del hókey. No existiendo diferencias significativas por curso en el test de Chi-cuadrado.

Podríamos interpretar a tenor de nuestros resultados, que el hókey no es una modalidad deportiva que incite una especial motivación, ni entre los chicos ni entre las chicas.

Estos resultados coinciden con investigaciones anteriores (Chillón y col. 2002; Rodríguez, García y Valverde, 2011) en las que el hókey no aparece, o lo hace en un porcentaje bajísimo, entre las preferencias de práctica físico-deportiva de los adolescentes.

Ítem VI.78: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Tenis

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	41	31,1	28	18,4	32	29,4	27	17,9	73	30,3	55	18,2
Algo 2	46	34,8	59	38,8	48	44,0	58	38,4	94	39,0	117	38,6
Mucho 3	45	34,1	65	42,8	29	26,6	66	43,7	74	30,7	131	43,2
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

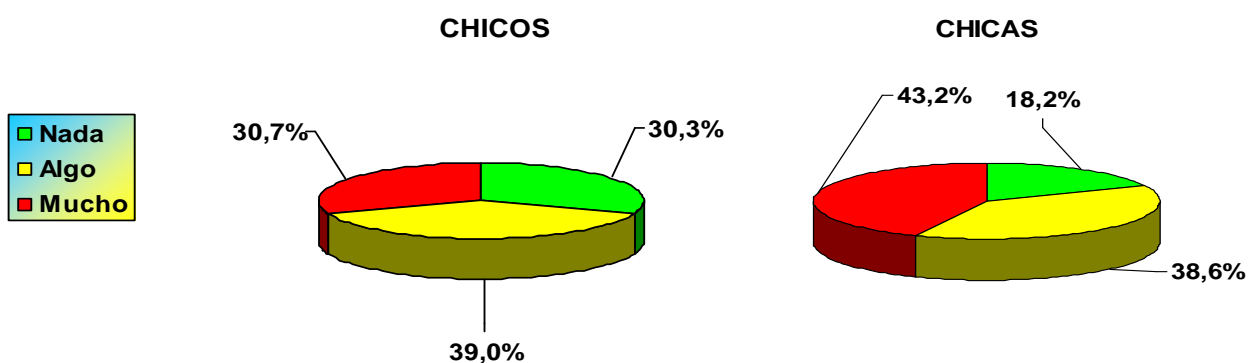
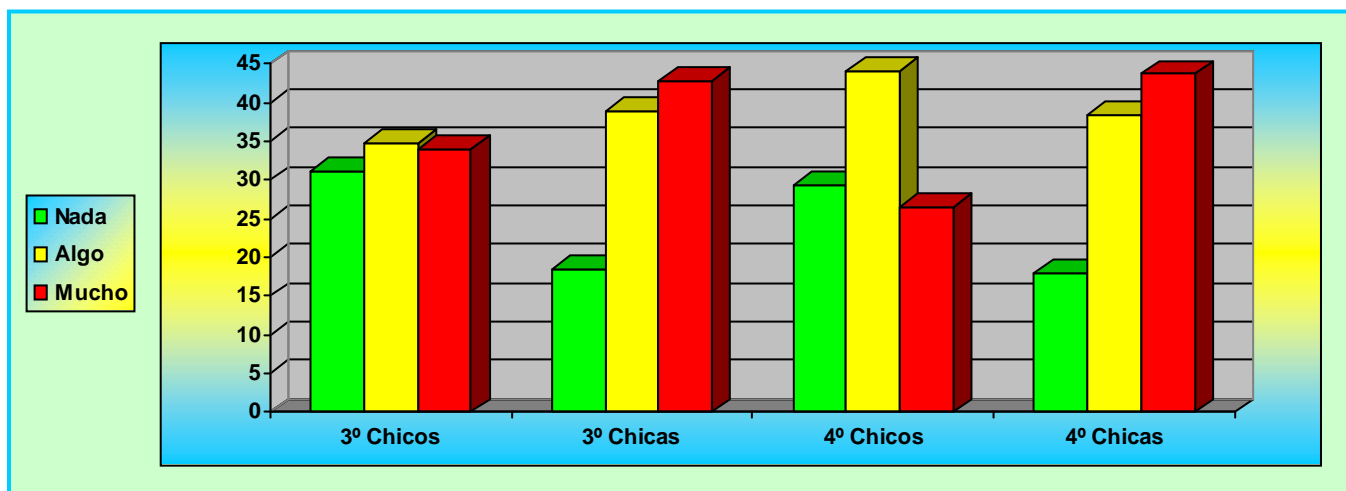


Tabla y Gráficos del Ítem VI.78: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Tenis

Observamos como los datos totales de los chicos nos indican que no se decantan por ninguna de las tres respuestas posibles, ya que los porcentajes son similares, en torno al 30% aunque la opción “algo” muestra un valor un poco más elevado llegando al 39%. Los datos totales de las chicas nos indican que no les gusta “nada” a tan sólo el 18%, mientras a un 43,8% les gusta “mucho”.

Tanto en los datos generales como en la comparación que podemos realizar por cursos observamos que a las chicas les gusta más el deporte del tenis que a los chicos. Por otro lado, en relación al curso en el que se encuentra el alumnado, en el caso de los chicos observamos cómo les gusta mucho, en tercer curso a un 34,1%, mientras que en cuarto lo hace un 26,6%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,001.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,003(a)	2	,001
Razón de verosimilitudes	14,030	2	,001
N de casos válidos	544		

De los resultados obtenidos en el presente ítem interpretamos que a las chicas les gusta más el deporte del tenis que a los chicos. Esta afición se mantiene tanto en las alumnas de tercer curso como en las de cuarto.

Nuestros datos concuerdan con los obtenidos por Palou y cols. (2005), en su estudio sobre el *Perfil de hábitos deportivos de los preadolescentes de la Isla de Mallorca*. Del análisis de los resultados obtenidos en la investigación y llevando a cabo una diferenciación por género, cabe destacar la aparición de diferencias significativas entre las chicos y chicas de entre 10 y 14 años en cuanto a la práctica deportiva, debido a la existencia de casi el doble de chicas (33,1%) que de chicos (17,1%) que afirman no practicar ninguna actividad física al margen de las clases de Educación Física.

Las conclusiones presentadas por Wuerth, Lee y Alfermann (2004) en su estudio sobre la importancia de los agentes sociales, sugieren la importancia de la familia especialmente en edades tempranas respecto a la práctica deportiva. En su estudio, se sugiere que las madres transmiten más un apoyo de afectividad y de carácter emocional, posiblemente debido a una mayor preocupación de las madres por el sentimiento familiar. Por otro lado, los padres tienen un comportamiento más directivo, animando a sus hijos a mejorar y a entrenar más y mejor.

Ítem VI.79: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Bádminton

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	68	51,5	55	36,2	40	36,7	40	26,5	108	44,8	95	31,4
Algo 2	41	31,1	45	29,6	39	35,8	46	30,5	80	33,2	91	30,0
Mucho 3	23	17,4	52	34,2	30	27,5	65	43,0	53	22,0	117	38,6
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

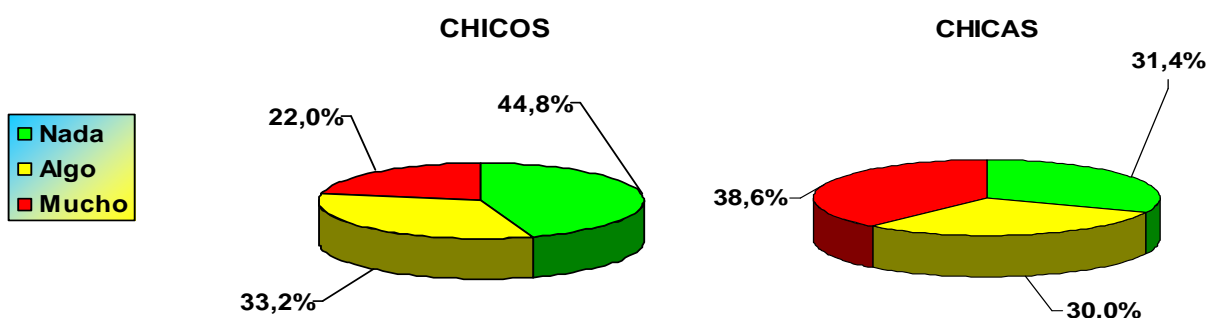
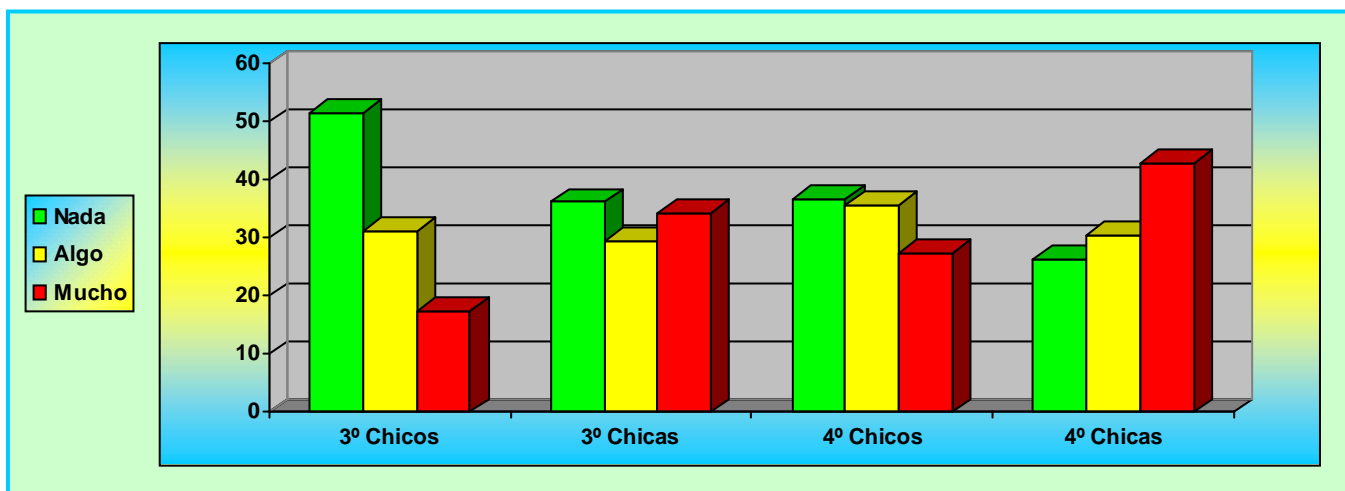


Tabla y Gráficos del Ítem VI.79: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Bádminton

Si observamos los datos totales contemplamos como tan solo un 22% de los chicos les gusta “mucho” practicar el deporte del bádminton y a un 44,8% no les gusta “nada”. A las chicas que les gusta “mucho” el deporte del bádminton alcanzan el valor de 38,6%, mientras a las que no les gusta “nada” llegan a un valor del 31,4%.

Si comparamos los porcentajes por género, podemos comprobar que las chicas siempre obtienen valores más altos en la opción que les gusta “mucho” el bádminton, ya sea en los porcentajes totales como en la comparativa de cada curso. Esta diferencia entre chicos y chicas en tercer y cuarto curso y en los resultados totales, prácticamente se mantiene en aproximadamente un 17% de diferencia a favor de las chicas, siendo estas diferencias significativas por género en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,812(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	19,158	2	,000
N de casos válidos	544		

En cuanto a las diferencias encontradas a nivel de curso, observamos cómo tanto a los chicos como a las chicas de cuarto curso, les gusta más el bádminton que a los chicos y chicas de tercer curso, con una diferencia aproximada del 10% en ambos casos. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,005.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,429(a)	2	,005
Razón de verosimilitudes	10,483	2	,005
N de casos válidos	544		

De la interpretación del presente ítem, podemos señalar que se cumple la tendencia de otros deportes de raqueta, y es que a las chicas les gusta más el bádminton que a los chicos, y además esta afición se mantiene e incluso aumenta en cursos más elevados. En el caso de los chicos sus porcentajes

aumentan en cuarto curso respecto al tercer curso, por lo que podemos concluir que aumenta la práctica o afición de este deporte en cursos superiores.

Debemos destacar el estudio realizado recientemente por el Consejo Superior de Deportes y otras instituciones colaboradoras (2010), denominado "*Los hábitos deportivos en la población escolar en España*". Un análisis preliminar de los datos obtenidos revela que:

- Sólo el 15,4% de los escolares entre 6 y 18 años de edad practican de 5 o más días a la semana actividad física o deportiva organizada fuera del horario escolar, generalmente bajo la supervisión de un técnico deportivo que dirige el entrenamiento o sesión.
- Por sexo, los chicos doblan a las chicas en este tipo de práctica; un 20,4% frente a un 10,2%.
- El avance de resultados también pone de manifiesto la prevalencia de diferencias en la práctica de actividad física y deportiva entre chicos y chicas (diferencia que se incrementa con la edad); y ratifica lo que concluyen trabajos similares sobre el abandono de la práctica de actividad física entre los escolares: ésta se reduce según se van cumpliendo años.
- En el caso de las chicas, el descenso de la práctica deportiva es más acusado al comenzar la ESO.
- El 63% de las chicas entre 10 y 11 años afirman estar apuntadas a algún deporte o actividad fuera del horario escolar durante el curso; porcentaje que desciende progresivamente según aumenta la edad hasta el 54% (12-13 años), 45% (14-15 años) y 35% (16-18 años).

Ítem VI.80: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Atletismo

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	70	53,0	93	61,2	69	63,3	101	66,9	139	57,7	194	64,0
Algo 2	40	30,3	40	26,3	26	23,9	36	23,8	66	27,4	76	25,1
Mucho 3	22	16,7	19	12,5	14	12,8	14	9,3	36	14,9	33	10,9
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

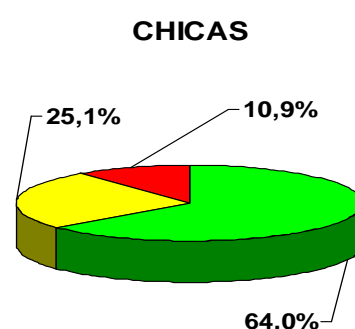
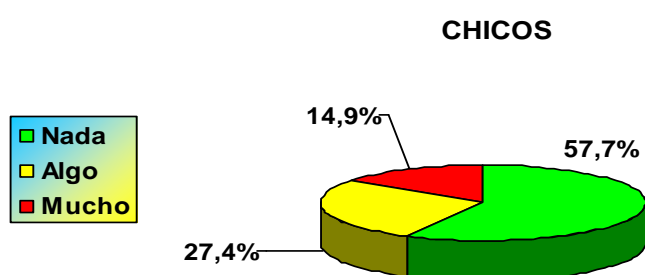
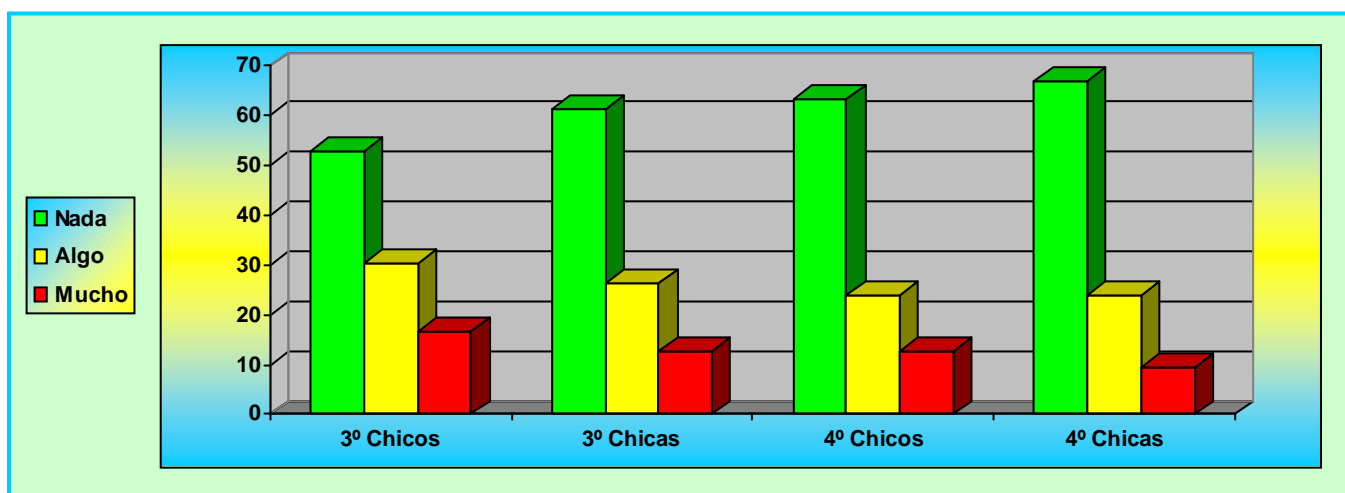


Tabla y Gráficos del Ítem VI.80: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Atletismo

En relación al deporte del atletismo el alumnado vemos que muestra poco interés hacia dicho deporte. Basta con observar los valores totales, en la opción que les gusta “*mucho*”, obtenido por chicos (14,9%) y chicas (10,9%) para corroborar dicha afirmación. El valor más bajo es el obtenido por las chicas de cuarto en la opción “*mucho*” con un valor de tan solo un 9,3%. En todos y cada uno de los subgrupos realizados el valor más elevado siempre corresponde a la opción que indica que no les gusta “*nada*” el deporte objeto de estudio en el presente ítem.

Si comparamos a nivel de género observamos que a las chicas les gusta menos el deporte del atletismo (64%) que a los chicos (57,7%), aunque las diferencias no son sustanciales. Desglosando los datos, a nivel de curso, tanto en el caso de los chicos como en el de las chicas observamos que la afición hacia este deporte empeora cuando comparamos cada uno de los cursos estudiados, en ambos casos ese porcentaje es de aproximadamente un 6%. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

Los datos que nos arroja el presente ítem respecto a la práctica y afición hacia el deporte del atletismo, son un poco alarmantes, ya que de la muestra estudiada sólo un pequeño porcentaje (14% chicos y 10% en chicas) indica que le gusta practicar este deporte.

Queremos señalar el estudio realizado por la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte (2010), sobre los hábitos y actitudes de la población andaluza ante el deporte. El objetivo era obtener información sobre la situación deportiva en la región para poder mejorar su calidad, así como la oferta pública en esta materia. Se realizaron 3.192 encuestas distribuidas entre las ocho provincias. El estudio resalta el hecho de que la tasa de práctica ha aumentado cinco puntos con respecto al año 2002, pasando del 32,4 % al 37,6% en el año 2007. Los hombres practican deporte el doble que las mujeres, aunque en los últimos años la tasa de práctica femenina ha registrado un incremento mayor que la masculina. Además, los jóvenes presentan una tasa mayor de práctica que va disminuyendo a medida que aumenta la edad. Por otro lado, el 13,6% de los andaluces mayores de 16 años abandonó la práctica deportiva en los últimos 12 meses. La edad media de abandono ha sido de 29 años y más de la mitad de aquellos que lo han dejado habían practicado ejercicio durante más de seis años. Al analizar cómo se distribuye la edad de abandono según género, se obtiene que para las mujeres el mayor porcentaje de abandono se produce entre los 16 y 25 años, mientras que para los hombres el máximo se alcanza entre los 26 y los 45 años.

Ítem VI.81: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Aeróbic

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	104	78,8	51	33,6	96	88,1	46	30,5	200	83,0	97	32,0
Algo 2	22	16,7	46	30,3	10	9,2	37	24,5	32	13,3	83	27,4
Mucho 3	6	4,5	55	36,2	3	2,8	68	45,0	9	3,7	123	40,6
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

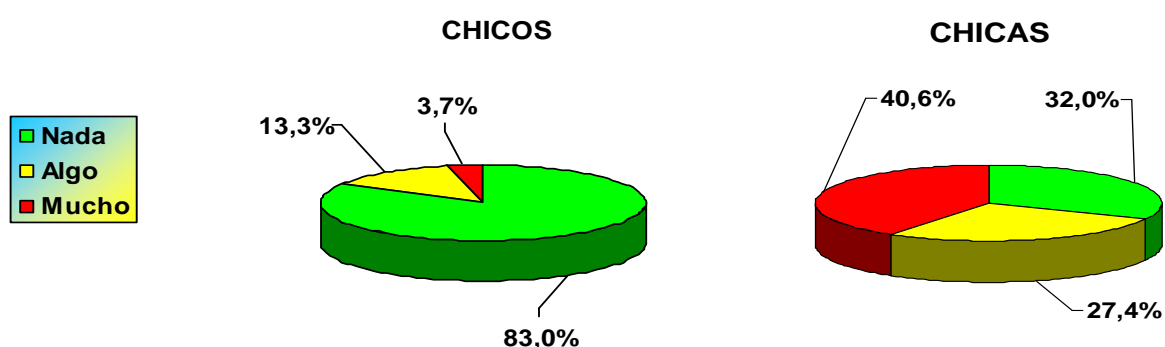
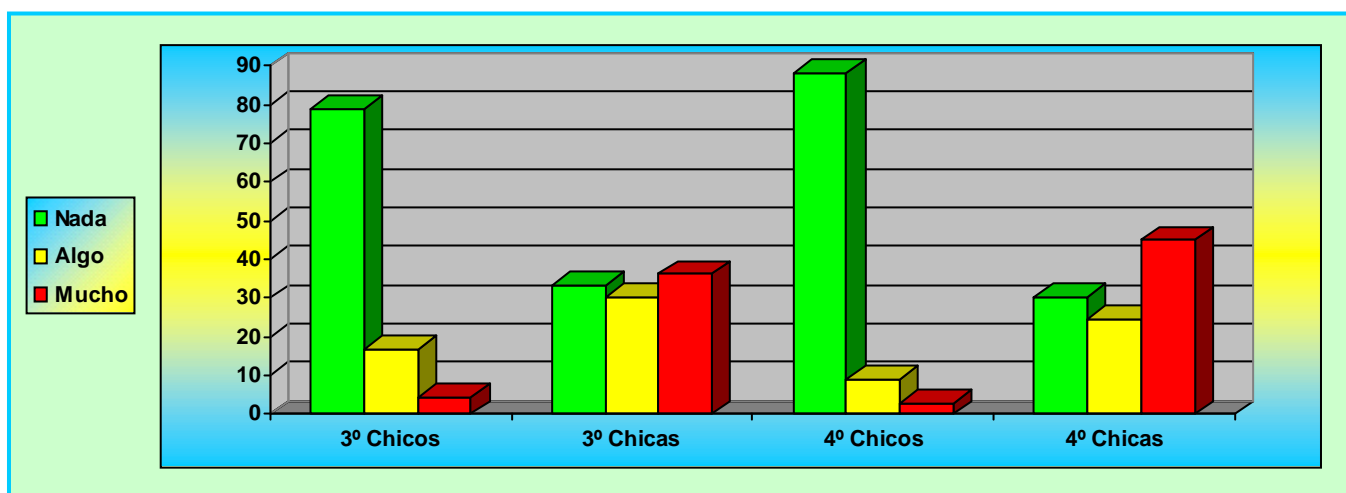


Tabla y Gráficos del Ítem VI.81: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Aeróbic

Analizando la tabla del ítem VI.81, podemos comprobar que los datos son bastantes dispares. Vemos como en el caso de las chicas un total del 40,6% asegura gustarle “mucho” la práctica del deporte del aeróbic. Mientras, los chicos esta misma opción apenas la señalan en un 3,7%. Debido a estos datos la opción que les gusta “nada” este deporte también muestra importantes diferencias; así, el 83% de los chicos indica no gustarles “nada”, mientras que de las chicas lo indica un 32%.

Si comparamos los datos a nivel de género, observamos como el gráfico de barras es bastante demostrativo de la información que nos da sobre un género y otro. Por otra parte, la comparación a nivel de curso nos arroja dos tendencias diferentes. Mientras las chicas de 4º responden que les gusta el deporte en un porcentaje mayor que las de tercer curso. En el caso de los chicos, el interés hacia esta práctica deportiva involuciona, ya que en 3º, pasamos de un 78,8% de los chicos manifiesta no gustarle nada este deporte, llegando a un 88,1% en 4º curso. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado por género, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	151,697(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	170,094	2	,000
N de casos válidos	544		

Observamos como los sesgos sexistas que tradicionalmente se le han asignado a la práctica deportiva del aeróbic, continúan siendo un lastre difícil de eliminar para esta práctica deportiva. El alumnado masculino objeto de estudio muestra claramente su rechazo hacia la práctica de esta modalidad deportiva, ya que sólo les gusta mucho un 3,7%, pero es que tan sólo un 13,3% manifiesta gustarle algo; por otro lado observamos como en el caso de las chicas sigue siendo una actividad atractiva para ellas, pero que tampoco obtienes porcentajes demasiados elevados como para señalar que se trata de una de las actividades preferidas de las féminas.

Rodríguez, García y Valverde (2011), en su estudio realizado a 888 alumnos (444 hombres y 444 mujeres) sobre las preferencias deportivas y tiempo de práctica físico-deportiva de la Región de Murcia, obtiene resultados que se encuentran en consonancia con los de nuestra investigación. A

continuación les mostramos el gráfico general de los datos obtenidos en dicho estudio, en la que la actividad de aeróbic es practicada preferentemente por el colectivo femenino.

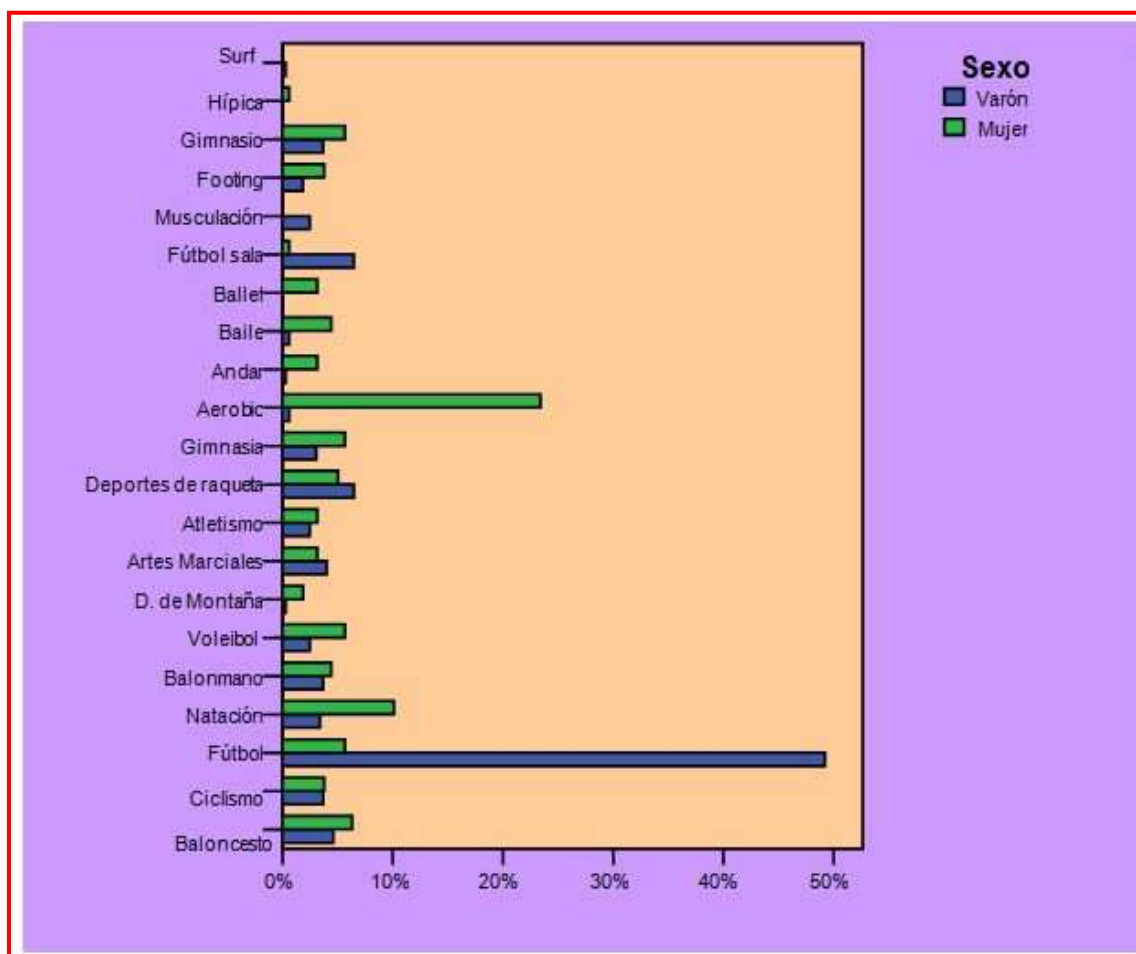


Gráfico ítem 81.c. Preferencias deportivas y tiempo de práctica físico-deportiva de la Región de Murcia (Tomado de Rodríguez. García y Valverde, 2011).

Ítem VI.82: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Bailes

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	101	76,5	44	28,9	94	86,2	40	26,5	195	80,9	84	27,7
Algo 2	17	12,9	27	17,8	10	9,2	32	21,2	27	11,2	59	19,5
Mucho 3	14	10,6	81	53,3	5	4,6	79	52,3	19	7,9	160	52,8
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

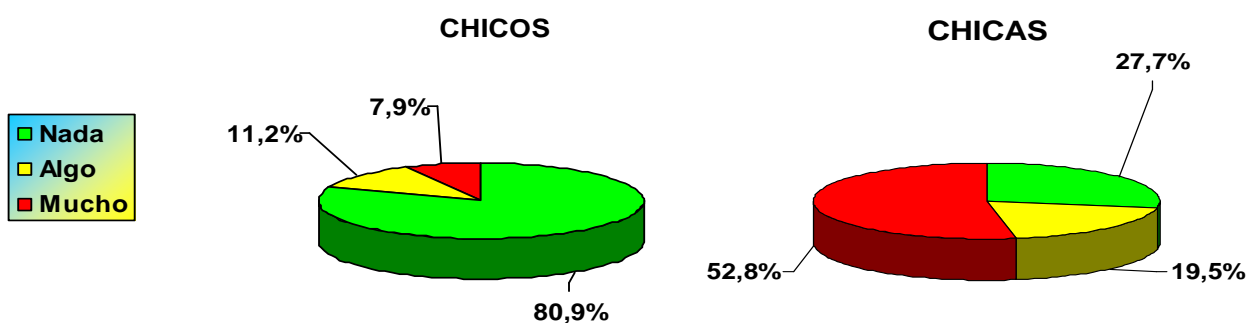
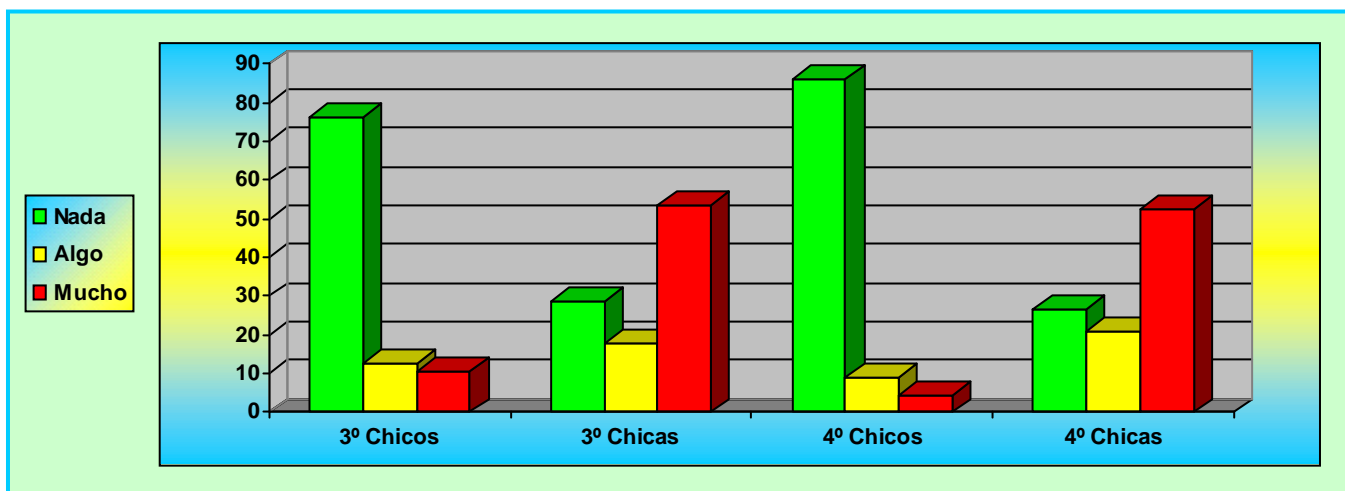


Tabla y Gráficos del Ítem VI.82: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Bailes

Los datos obtenidos indican que tan solo un 7,9% de los chicos señala gustarles “mucho” el baile y un 80,9% afirma no gustarles “nada”. Por otro lado, a las chicas que les gusta “mucho” el baile representan un 52,8% de la muestra, mientras que no les gusta nada a un 27,7%. Si sumamos los valores de las chicas que indican que les gusta “mucho” y “algo” el baile encontramos un valor del 92,1%, frente al valor de los chicos de un 47,2%.

Al igual que ocurriera con el análisis realizado de la actividad de aeróbic, observamos como volvemos a encontrarnos con un tipo de actividad que para los jóvenes continúa “ligado al género femenino”. Los datos tan dispares obtenidos entre géneros nos muestran que a los chicos no les atrae la práctica de este tipo de actividad física, mientras que a las chicas sí, aunque aproximadamente un 30% de las mismas no les gusta nada.

En cuanto a la evolución respecto al curso, podemos contemplar como los valores de las chicas se mantienen similares, mientras que el interés por los chicos decae aún más, a medida que los chicos son mayores. Estas diferencias son significativas por género en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	162,176(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	177,531	2	,000
N de casos válidos	544		

Nos encontramos con una actividad físico-deportiva ligada al género femenino tiempo atrás, que no ha conseguido eliminar ese corsé y que a día de hoy sigue manifestándose en los mismos términos. Se vislumbra un mínimo cambio en el sentido de que al menos un 11,2% de los chicos indica gustarles algo y un 7,9% mucho, aunque debe haber una intervención positiva en este sentido con el objetivo de fomentar el acercamiento de los chicos hacia estas prácticas físicas.

En el presente gráfico observamos los datos obtenidos por Giménez y Marín (2011) en su investigación sobre el estudio de usos, hábitos y demandas culturales de los jóvenes que realizan sus estudios en la Universidad de Almería, sobre una muestra de 370 estudiantes de esta universidad, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años. Señalan cómo se aprecian

relaciones significativas con respecto al género en deportes cómo el fútbol, fútbol sala, baloncesto, natación, danza y gimnasio.

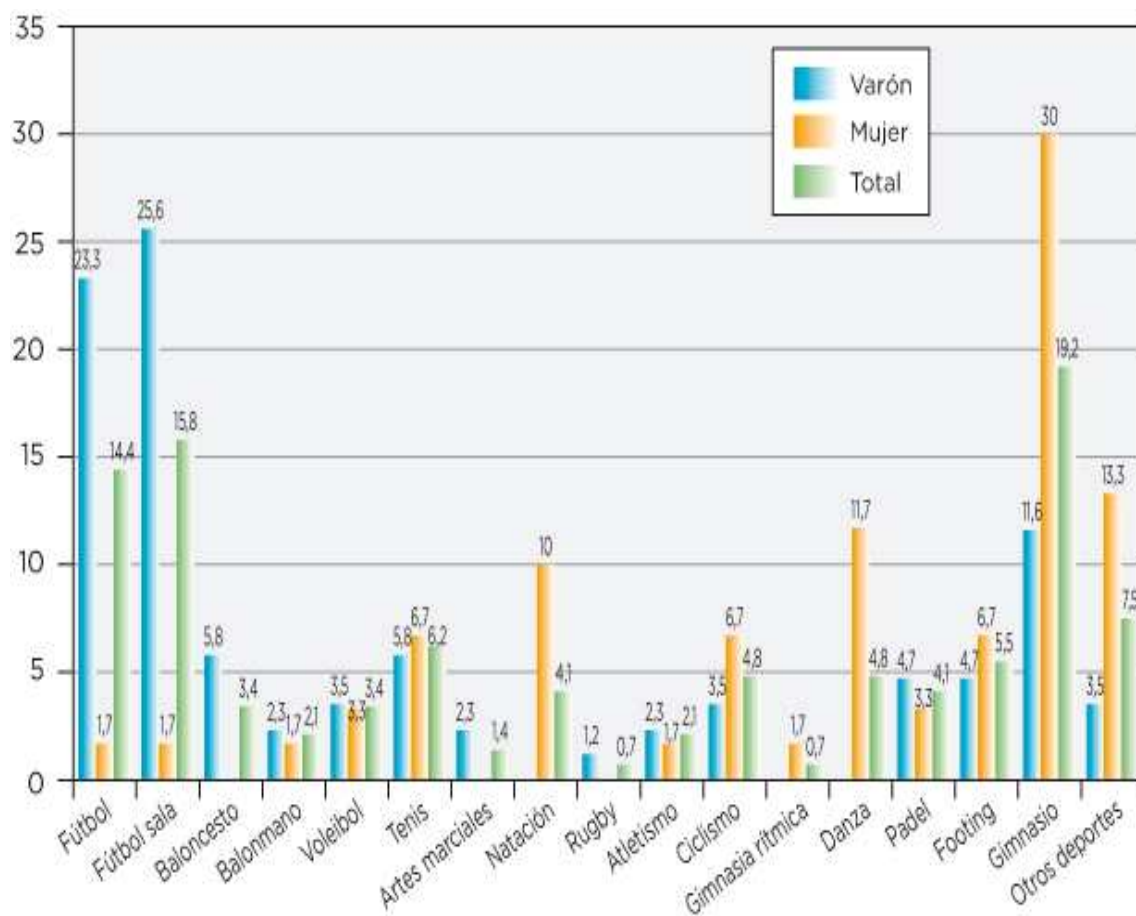


Figura 82.c.- Estudio de usos, hábitos y demandas culturales de los jóvenes que realizan sus estudios en la Universidad de Almería (Tomado de Giménez y Marín, 2011).

Ítem VI.83: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Indiakas

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	93	70,5	91	59,9	84	77,1	100	66,2	177	73,4	191	63,0
Algo 2	31	23,5	43	28,3	20	18,3	43	28,5	51	21,2	86	28,4
Mucho 3	8	6,1	18	11,8	5	4,6	8	5,3	13	5,4	26	8,6
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

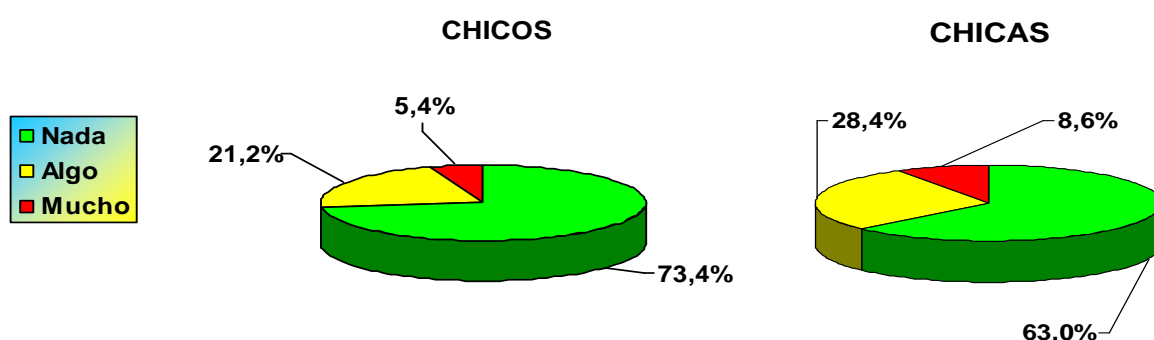
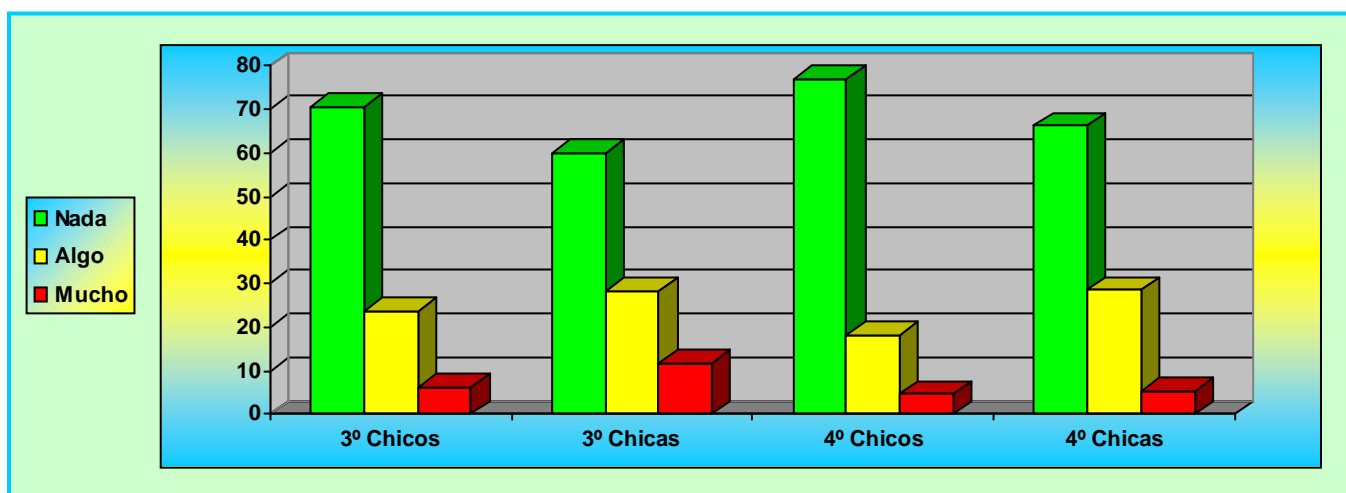


Tabla y Gráficos del Ítem VI.83: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Indiakas

Las respuestas ofrecidas por los chicos y chicas son bastante coincidentes, alcanzando en todos los casos la respuesta “*nada*” el 60%. Los porcentajes mayores, los ofrecen por género los chicos y por curso los de 4º de ESO, superando el 73%. En el otro extremo, encontramos que las chicas de 3º de ESO, con la respuesta “*mucho*”, no superan el 12%, siendo el porcentaje mayor de toda la muestra.

Observando la tabla y el gráfico de barras del presente ítem, vemos que las chicas en general, valoran en un 28,4% con la respuesta “*algo*” las prácticas con la indiaka. En el caso de los chicos a nivel general, la valoran con un 21,2%, por lo que podemos interpretar que es un material que llama más la atención de las chicas, que a los chicos. Los porcentajes de esa misma respuesta “*algo*”, en cuanto a género, podemos comprobar que no existen diferencias en cuanto a los cursos en el caso de las chicas, sin embargo, en el caso de los chicos, ese porcentaje disminuye en 5,2 puntos comparando el curso de 3º y el curso de 4º. Esta tendencia, en el caso de los chicos se mantiene en relación al resto de respuestas posibles “*nada*” y “*mucho*”. Estos datos nos permiten interpretar sobre la disminución del interés del alumnado sobre este material, conforme van acercándose al final de la etapa. Estas diferencias son significativas por género, en el test de Chi-cuadrado, en el que se obtiene un valor de 0,033.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,830(a)	2	,033
Razón de verosimilitudes	6,910	2	,032
N de casos válidos	544		

Según Jiménez (2010), la indiaka es una actividad física muy completa que debido a su fácil aprendizaje, su técnica sencilla y el hecho de no necesitar una condición física especial, permiten su desarrollo e implantación en los Centros Educativos. Por este motivo, podemos interpretar los datos recogidos, que la indiaka, es un contenido que permite la implicación de las chicas en mayor grado en las sesiones de Educación Física, ya que como indica Jiménez (2010), es de fácil asimilación por la facilidad de aprendizaje.

El propio desarrollo del juego, permite establecer situaciones de colaboración y de oposición, dependiendo de nuestro objetivo, que ayudará a su práctica tanto a los chicos como a las chicas, existiendo cierta transferencia para una posterior aplicación en un deporte como el bádminton.

Ítem VI.84: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Rugby

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	52	39,4	113	74,3	42	38,5	105	69,5	94	39,0	218	71,9
Algo 2	37	28,0	29	19,1	43	39,4	32	21,2	80	33,2	61	20,1
Mucho 3	43	32,6	10	6,6	24	22,0	14	9,3	67	27,8	24	7,9
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

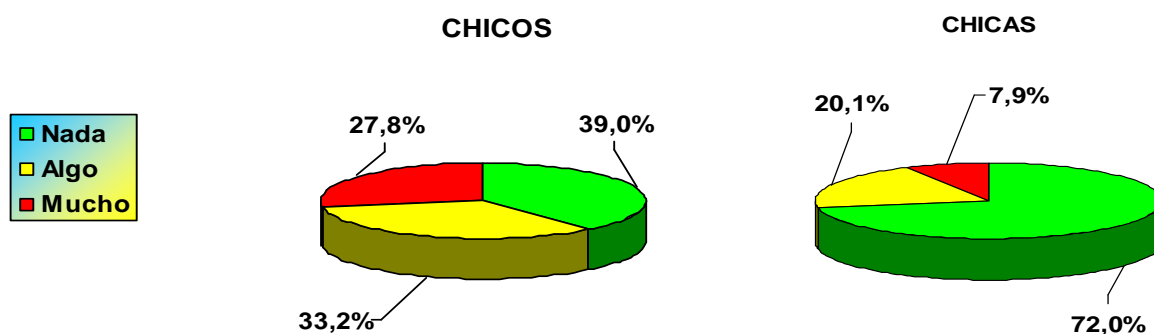
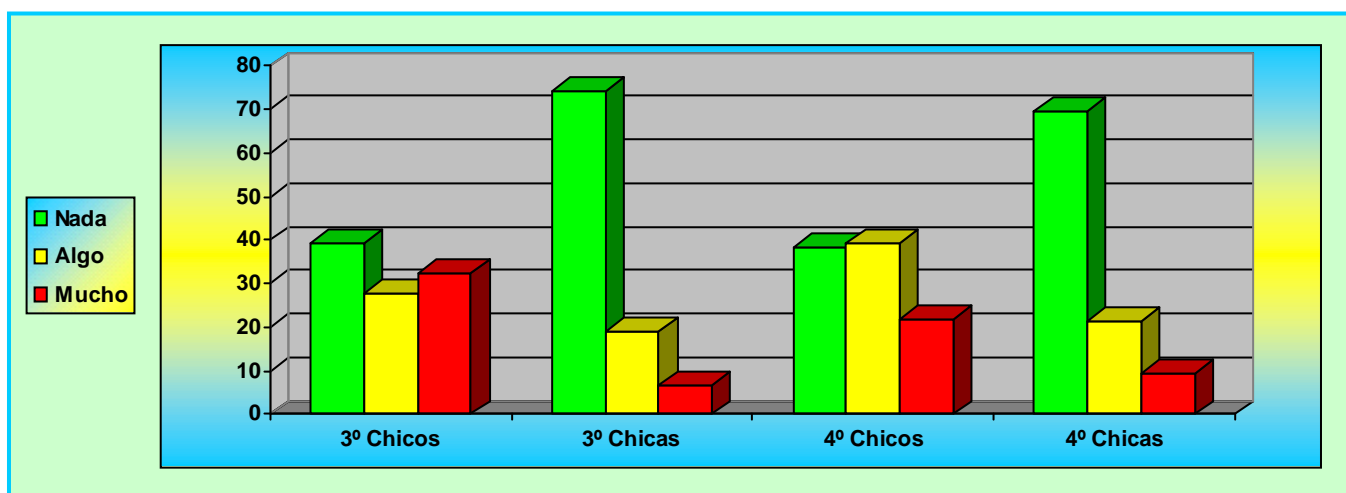


Tabla y Gráficos del Ítem VI.84: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Rugby

Las respuestas ofrecidas por el alumnado encuestado, nos arrojan para este ítem unos resultados contundentes en cuanto al deporte del rugby. Como podemos observar, las diferencias entre cursos con respecto a los chicos, para la respuesta “*nada*”, son prácticamente iguales con un 39%, sin embargo, para la respuesta “*mucho*”, podemos observar una diferencia de 10 puntos mas, en relación a las respuestas ofrecidas por los chicos de 3º, que nos permiten interpretar una pérdida de interés de los chicos por este contenido en 4º. Aunque si podemos decir, que en relación a la respuesta “*algo*”, existe un aumento de interés que va entre el 28% de 3º al 39,4% en el caso de 4º. Si analizamos el caso de las chicas, vemos una significativa falta de interés por el rugby, tanto en 3º (74,3%), como en 4º (69,5%), para la respuesta “*nada*”. Es por ello, que la respuesta “*mucho*”, indica una falta completa de interés hacia el rugby por parte de las chicas, tanto en 3º (6,6%), como para 4º (9,3%). Para la respuesta “*algo*”, podemos añadir que los porcentajes, son prácticamente iguales, con un 19,1% para 3º y un 21,2%.

Las comparaciones entre género, nos indican que los chicos muestran mayor interés por este deporte que las chicas (27,8% frente a un 7,9% respectivamente). Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65,952(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	67,307	2	,000
N de casos válidos	544		

Interpretamos que las diferencias son tan amplias, por el componente de contacto físico que conlleva este deporte, donde la propia dinámica del juego es representativa del componente masculino deportivo.

En un estudio realizado por Molina y col. (2008), donde estudiaban el grado de motivación de las actividades físicas en función del sexo del sujeto ejecutante, se pueden extrapolar estos resultados, ya que en relación a la muestra escogida, los chicos seleccionaron con mayor frecuencia la respuesta “*mucha motivación*”, para los deportes colectivos como el balonmano (23,5%), deporte en sí más practicado en los centros educativos que el rugby.

Ítem VI.85: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Tenis de Mesa

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	30	22,7	61	40,1	26	23,9	60	39,7	56	23,2	121	39,9
Algo 2	52	39,4	56	36,8	40	36,7	47	31,1	92	38,2	103	34,0
Mucho 3	50	37,9	35	23,0	43	39,4	44	29,1	93	38,6	79	26,1
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

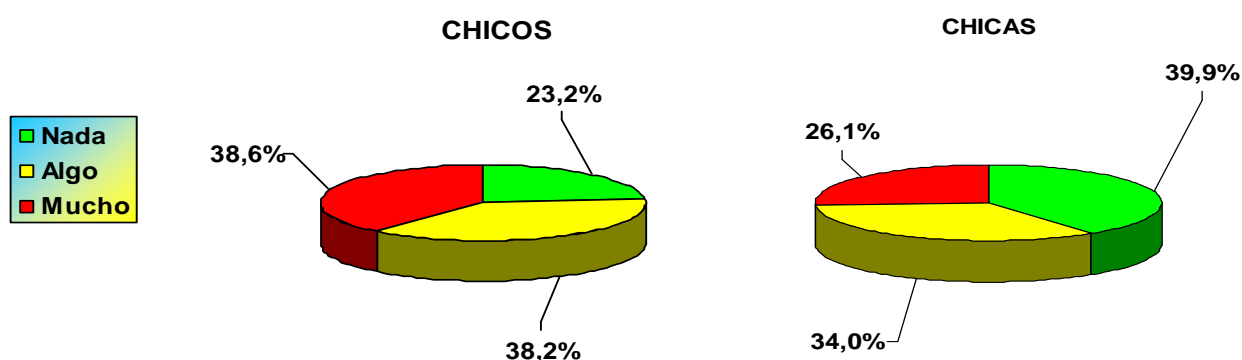
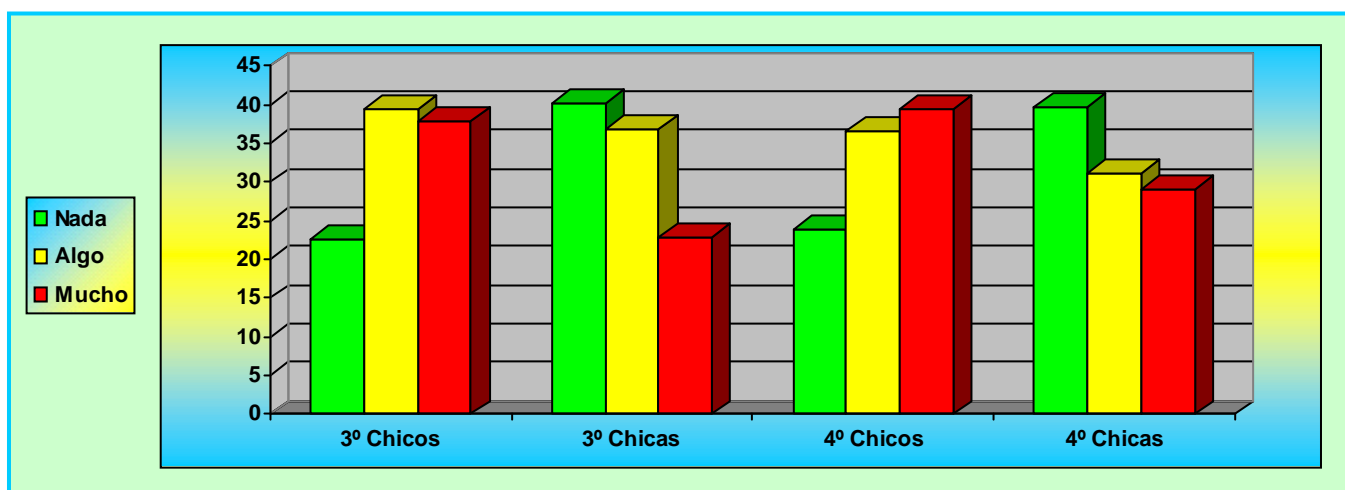


Tabla y Gráficos del Ítem VI.85: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Tenis de Mesa

Para este ítem, podemos observar como el interés de práctica deportiva de los chicos y chicas encuestados, en relación al deporte de tenis de mesa, es muy parecido, tanto en 3º, como en 4º.

En relación a las respuestas ofrecidas por los chicos de 3º y 4º, para la respuesta “*nada*”, los porcentajes son muy similares (22,7% y 23,9% respectivamente). En cuanto a la respuesta “*mucho*”, podemos observar cierto interés de los chicos con porcentajes muy parecidos, con un 37,9% para 3º y un 39,4% para 4º.

En relación a los datos ofrecidos respecto a las chicas, podemos observar que en relación a la respuesta “*nada*”, los porcentajes se igualan de un curso a otro, siendo 40,1% y 39,7% respectivamente para 3º y 4º. Ese porcentaje aumenta para el curso de 4º, si analizamos la respuesta “*mucho*”, donde existe una diferencia de algo más de 6 puntos (23% y 29,1%). Estas diferencias son significativas por género en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,808(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	19,118	2	,000
N de casos válidos	544		

Las diferencias encontradas en cuanto a género, nos permiten interpretar que a los chicos les interesa más la práctica del tenis de mesa que a las chicas, quizás debido a que es un deporte practicado normalmente en los Centros Educativos con disponibilidad de mesas y material para su práctica.

El tenis de mesa puede ser un deporte que nos permita trabajar la habilidad óculo-manual del alumnado en un espacio reducido, siempre y cuando dispongamos de mesas suficientes para el alumnado, incluso pudiendo trabajarse en grupos de 4 mixto para favorecer la coeducación. Así, Herrero y col. (2007), proponen una adaptación del tenis de mesa para una mayor “*jugabilidad*” y aprendizaje divertido de este deporte, donde las modificaciones y adaptaciones del juego, permiten aumentar la motivación por la práctica del mismo, ayudando a su difusión, sobretodo permitiendo una mayor participación del alumnado femenino.

Ítem VI.86: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Natación

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	36	27,3	33	21,7	32	29,4	32	21,2	68	28,2	65	21,5
Algo 2	53	40,2	35	23,0	45	41,3	52	34,4	98	40,7	87	28,7
Mucho 3	43	32,6	84	55,3	32	29,4	67	44,4	75	31,1	151	49,8
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

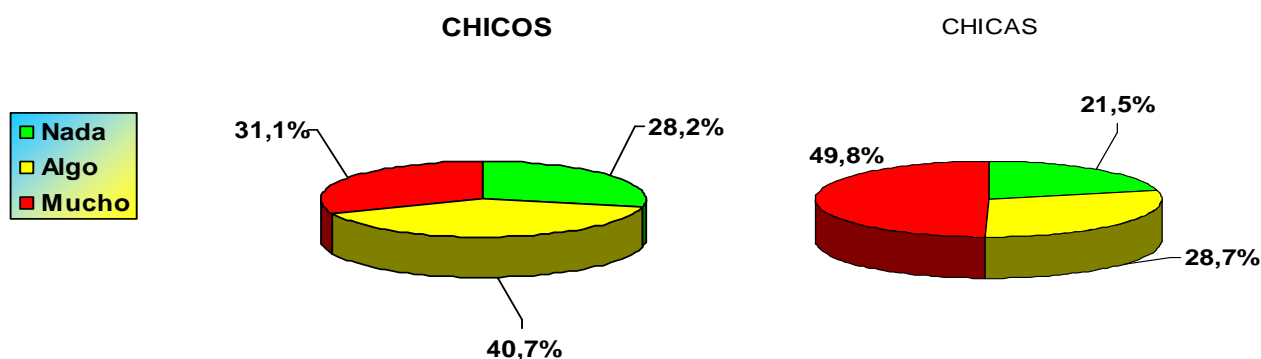
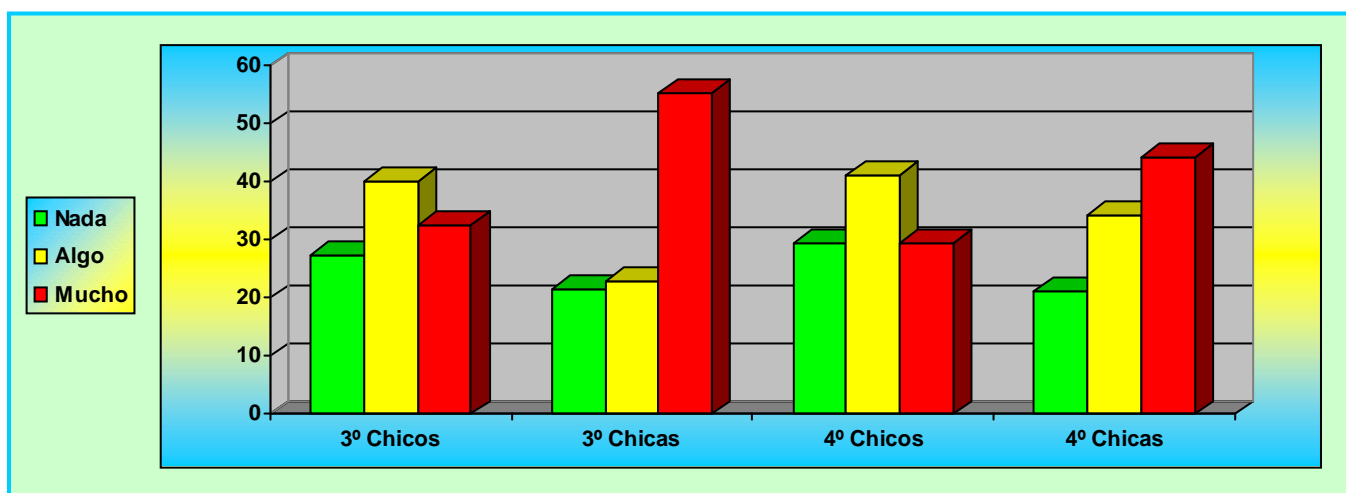


Tabla y Gráficos del Ítem VI.86: Valora del 1 (nada) al tres (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Natación

Del análisis realizado del ítem, podemos destacar en cuanto a los chicos, que no existe una diferencia en cuanto a la respuesta “*nada*”, con respecto a 3º y 4º, donde los porcentajes casi se igualan, siendo 27,3 y un 29,4 respectivamente. En el caso de la respuesta “*mucho*”, podemos destacar una pequeña disminución del interés de práctica, en relación a 4º, donde el porcentaje disminuye (29,4%), siendo igual a la respuesta “*nada*”. Lo mismo ocurre para la respuesta “*algo*”, donde los chicos de 3º, seleccionan esta respuesta con un 40,2%, frente a un 41,3% que la seleccionan para 4º. Respecto a las chicas, la respuesta “*nada*” es seleccionada por un 21,7% en 3º, frente a un 21,2% para 4º, es decir, muestran el mismo interés de un curso a otro. En el caso de la opción “*mucho*”, la seleccionan un 55,3% de las chicas de 3º y un 44,4% de las chicas de 4º. En relación a la respuesta “*algo*”, es donde encontramos la mayor diferencia, en cuanto a cursos, ya que el 23% de las chicas muestran interés por su práctica, con un aumento de casi 11,1 puntos seleccionado por las chicas de 4º (34,4%).

Con respecto al análisis por género, podemos señalar, que los chicos muestran menos interés por este contenido que las chicas (28,2% y 21,5% respectivamente para la respuesta “*nada*”).

Es muy llamativo que a las chicas le gusta practicar la natación más que a los chicos encuestados, donde el porcentaje de respuestas “*mucho*”, es significativamente mayor (49,8% frente a un 31,1% respectivamente). Por otro lado, la respuesta “*algo*”, muestra un aumento significativo en relación a la elección seleccionada por los chicos que alcanza el 40,7%, disminuyendo para las chicas hasta un 28,7%. Estas diferencias por género, son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,036.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,886(a)	2	0,036
Razón de verosimilitudes	2,901	2	,234
N de casos válidos	544		

En el estudio realizado por Molina y col. (2008), nos muestran como la natación es una actividad “*neutra*” en cuanto al grado de motivación suscitado en el alumnado, aunque nunca la han practicado, produce “*mucha*” (32%) o

“*bastante motivación*” (26.9%) a más de la mitad de los sujetos encuestados; de este porcentaje, el 36.3% y 26.9%, son mujeres.

Es importante señalar que la natación es un contenido difícil de impartir como norma general en los centros educativos por la dificultad de encontrar una instalación adecuada en el mismo centro o en los alrededores, aunque la situación se está invirtiendo en los últimos tiempos, donde cada vez existe un mayor número de instalaciones adaptadas (piscinas cubiertas), que nos permiten acercar dicha actividad a nuestro alumnado, de una forma básica para introducirlos en la propia actividad de la natación, que les permita en su tiempo libre y de ocio, practicar dicho deporte, con todos los beneficios aparejados que conlleva la misma. Lo podríamos introducir como alternativa a los gimnasios, donde el alumnado que está finalizando la Etapa, se va introduciendo en ellos, para realizar alguna actividad física.

En un estudio realizado por Alvariñas (2009), establece como resultado que la mayoría del alumnado cree que las chicas pueden hacer cualquier tipo de deporte y son sobre todo ellas las que así lo consideran (98% frente al 93%). Sin embargo, aproximadamente un 60% del alumnado cree que hay unos deportes más apropiados para chicas que para chicos y viceversa, siendo este dato significativamente superior en los varones y también en los que practican asiduamente.

Ítem VI.87: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Otras actividades

	Género / Curso								TOTALES			
	3º ESO				4º ESO				Chicos		Chicas	
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada 1	31	23,5	55	36,2	40	36,7	55	36,4	71	29,5	110	36,3
Algo 2	49	37,1	51	33,6	37	33,9	49	32,5	86	35,7	100	33,0
Mucho 3	52	39,4	46	30,3	32	29,4	47	31,1	84	34,9	93	30,7
TOTAL	132	100,0	152	100,0	109	100,0	151	100,0	241	100,0	303	100,0

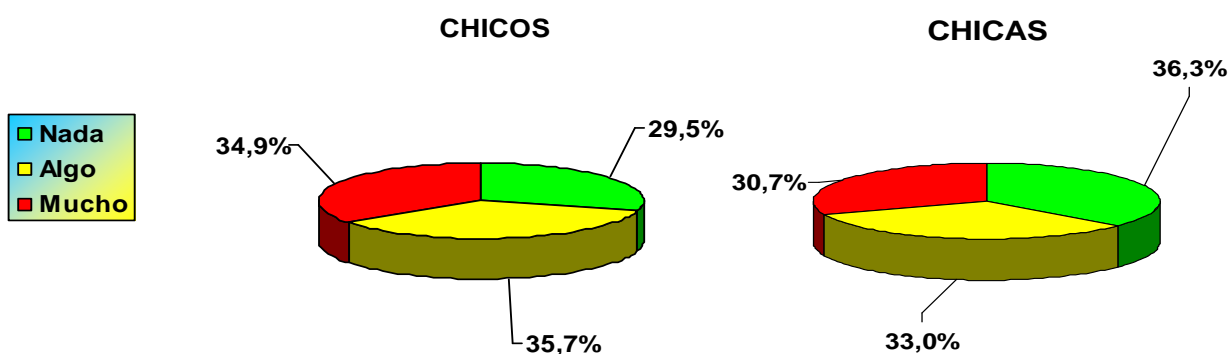
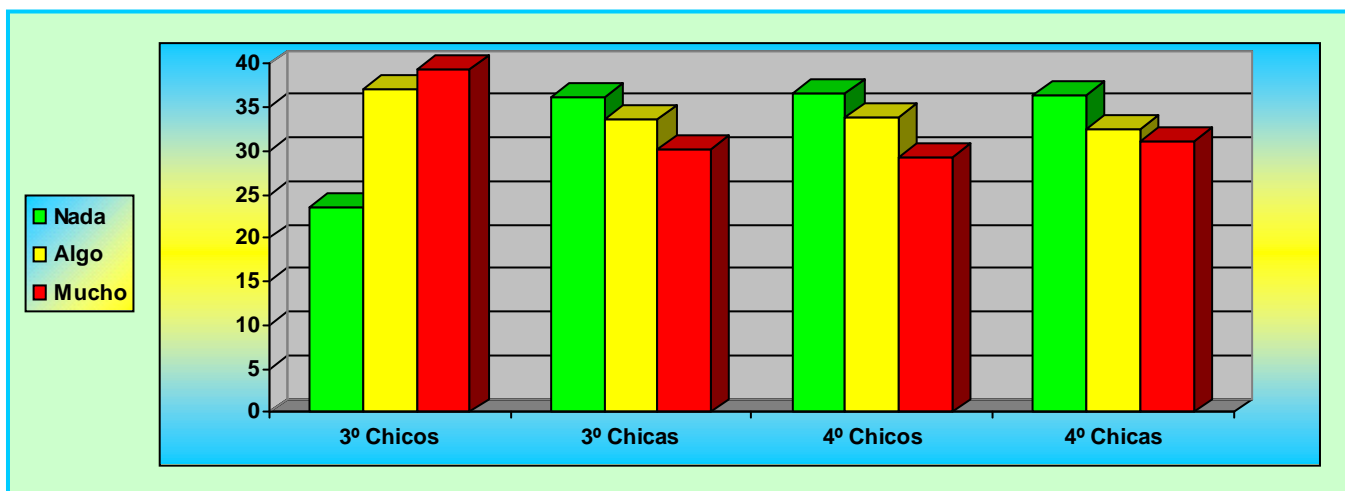


Tabla y Gráficos del Ítem VI.87: Valora del 1 (nada) al 3 (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar: Otras actividades.

Tras el análisis del ítem VI.87, podemos resaltar que los porcentajes obtenidos entre los chicos y chicas de 4º de ESO, y las chicas de 3º de ESO, no presentan grandes diferencias, en cuanto a las respuestas “*nada*”, “*algo*” y “*mucho*”. Dichos porcentajes oscilan entre 36,7% y 36,2% para la respuesta “*nada*”; respecto a la respuesta “*algo*” los porcentajes oscilan entre 33,9% y 32,5%; y por último, para la respuesta “*mucho*” van de 31,1% a 29,4%. Sin embargo, encontramos diferencias en las respuestas expresadas por los chicos del curso 3º de ESO, siendo el porcentaje de la respuesta “*nada*” inferior al obtenido en el resto de sujetos, con el 23,5%, lo que supone una diferencia de valoración que oscila entre 12,7% y 13,2% puntos.

En relación al análisis por género, hemos de resaltar que los chicos responden en menor porcentaje la opción “*nada*”, con un 29,5%, frente al 36,3% de las chicas. Sin embargo, en las opciones de respuesta “*algo*” y “*mucho*” es mayor el porcentaje en los chicos, con unas diferencias de 2,7% y 4,2% puntos respectivamente.

Perula de Torres y cols. (1998) señalan que las preferencias deportivas de los escolares son los juegos de pelota, como los deportes más practicados en los niños (79,4%) frente a la gimnasia y el baile en las niñas (33,4% y 31,8% respectivamente). En esta línea, Gómez y cols. (2006) destacan las preferencias del alumnado hacia los deportes colectivos (51,5%) frente a los deportes de corte individual (31,1%), resaltando las diferencias significativas entre niños y niñas, inclinándose los niños por los deportes colectivos (69,4%) y las niñas por los individuales (58,3%).

En el estudio realizado por Rodríguez García y col. (2010), sobre las preferencias deportivas y tiempo de práctica físico-deportiva de los adolescentes escolarizados de la Región de Murcia, obtuvieron las siguientes conclusiones: en relación a las preferencias de práctica físico-deportiva de los adolescentes, los resultados constatan que existen claras diferencias entre los varones y las mujeres, de este modo, los deportes más practicados por los varones son, por orden de preferencia, el fútbol, el fútbol-sala, deportes de raqueta y el baloncesto. Por el contrario, en las mujeres los deportes más practicados son el aeróbic, la natación, la gimnasia y el baloncesto. En este estudio aparecen actividades como la gimnasia, las artes marciales, los deportes de montaña, hacer footing, musculación y ciclismo, que podemos incluir en la opción “*otras actividades*” elegidas por nuestro alumnado.

Por su parte, Vílchez (2007) destaca el fútbol como deporte más practicado entre los niños con un 65,2%, mientras que en las niñas se produce un reparto más equilibrado entre el aeróbic o baile (21,6%), el fútbol (20,8%), el ciclismo (12%) y el footing (10,4%).

7.- CAMPO VII.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

VII.1.- Ítems 1. En las clases de Educación Física me divierto mucho & 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan

1. En las clases de Educación Física me divierto mucho	2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	6	0	3	0	0	1	10
2	4	3	4	1	0	1	13
3	6	10	16	17	9	6	64
4	2	10	22	37	57	31	159
5	1	2	12	35	69	75	194
Máx 6	0	0	3	2	20	79	104
TOTAL	19	25	60	92	155	193	544

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

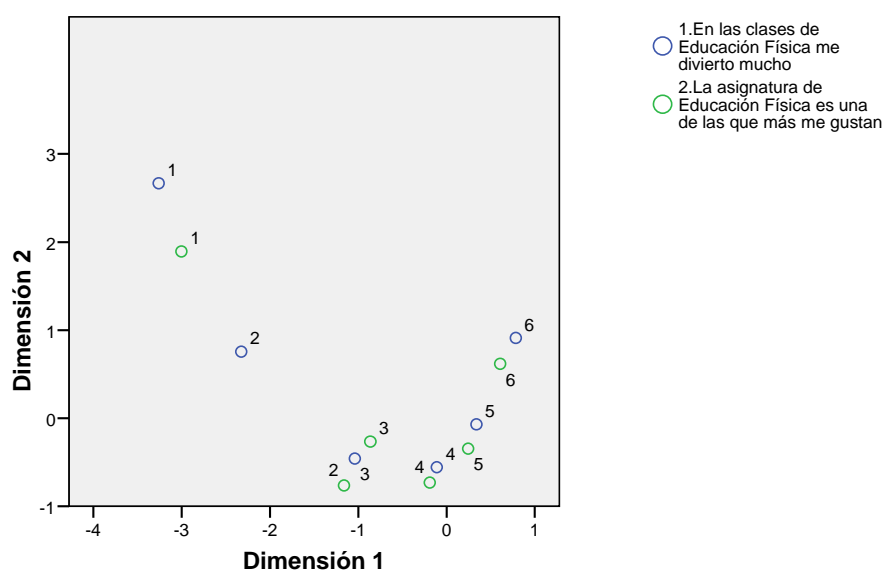


Tabla y Gráfico VII.1: Correspondencia entre los Ítems: 1. En las clases de Educación Física me divierto mucho & 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan

Como podemos apreciar existe un alto nivel de correspondencia ya que el alumnado que responde positivamente que la asignatura de Educación Física es una de las que más le gustan, también afirman divertirse mucho en las clases, como indica la proximidad de los puntos 4, 5 y 6.

VII.2.- Ítems 1. En las clases de Educación Física me divierto mucho & 3. Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de EF

1. En las clases de Educación Física me divierto mucho	3. Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de EF						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	5	2	0	3	0	0	10
2	4	4	3	0	2	0	13
3	2	15	25	12	9	1	64
4	1	3	14	69	51	21	159
5	0	1	5	40	102	46	194
Máx 6	0	0	1	7	30	66	104
TOTAL	12	25	48	131	194	134	544

Puntos de columna y de fila

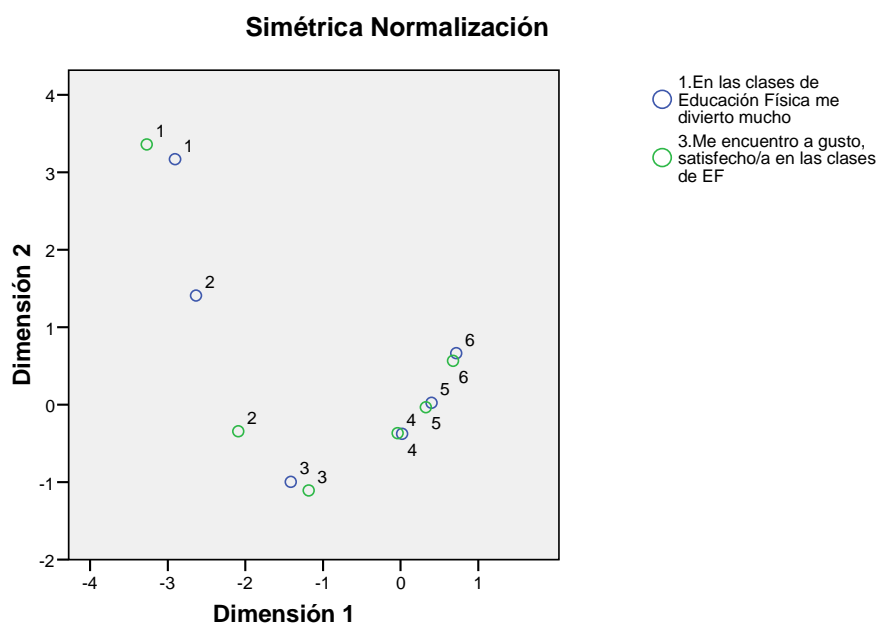


Tabla y Gráfico VII.2: Correspondencia entre los Ítems: Ítems 1. En las clases de Educación Física me divierto mucho & 3. Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Educación Física

Comprobamos en el análisis de correspondencias como el alumnado que afirma divertirse mucho en las clases de Educación Física, también manifiesta encontrarse a gusto y satisfecho en dichas clases. Entendemos que una de las mejores formas de satisfacer a nuestros alumnos/as es que aprendan jugando y divirtiéndose.

VII.3.- Ítems 1. En las clases de Educación Física me divierto mucho & 5. Las clases de EF influyen en que yo practique actividad deportiva en mi tiempo libre

1. En las clases de Educación Física me divierto mucho	5. Las clases de EF influyen en que yo practique actividad deportiva en mi tiempo libre						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	5	3	1	0	1	0	10
2	7	1	3	0	2	0	13
3	24	13	13	6	6	2	64
4	34	24	32	36	18	15	159
5	31	30	31	46	36	20	194
Máx 6	19	5	13	21	24	22	104
TOTAL	120	76	93	109	87	59	544

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

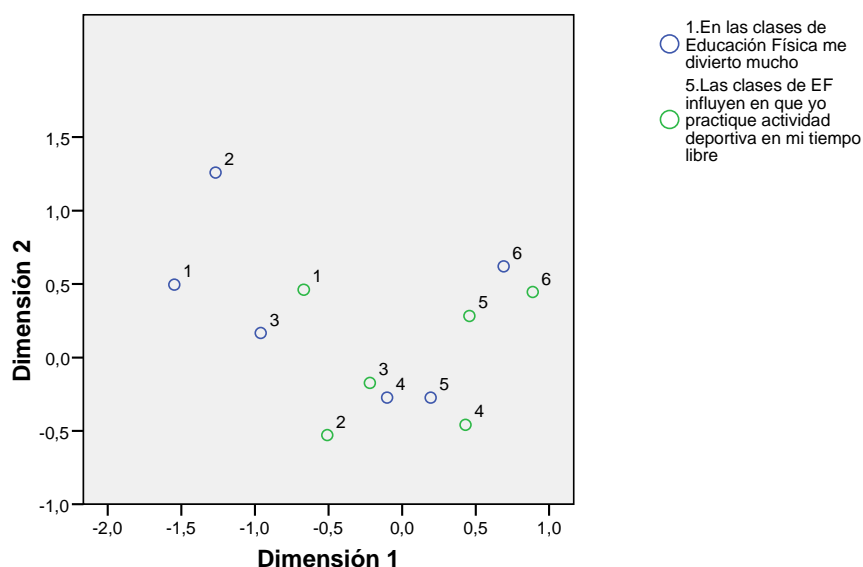


Tabla y Gráfico VII.3: Correspondencia entre los Ítems: 1. En las clases de Educación Física me divierto mucho & 5. Las clases de EF influyen en que yo practique actividad deportiva en mi tiempo libre

Comprobamos que no existe correspondencia general entre el alumnado que afirma divertirse mucho en las clases de educación física y aquellos que indican que las clases de Educación Física influyen en la práctica de actividad deportiva en su tiempo libre, solo se aprecia proximidad entre los puntos (6) totalmente de acuerdo. Este hecho nos lleva a reflexionar sobre la importancia de conectar las clases de Educación Física con la ocupación del tiempo libre.

VII.4.- Ítems 1. En las clases de Educación Física me divierto mucho & 7. Me divierto en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deportes que demos

1. En las clases de Educación Física me divierto mucho	7. Me divierto en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deportes que demos						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	9	1	0	0	0	0	10
2	4	7	2	0	0	0	13
3	15	21	20	3	4	1	64
4	9	23	47	49	23	8	159
5	7	14	33	74	51	15	194
Máx 6	4	2	11	20	38	29	104
TOTAL	48	68	113	146	116	53	544

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

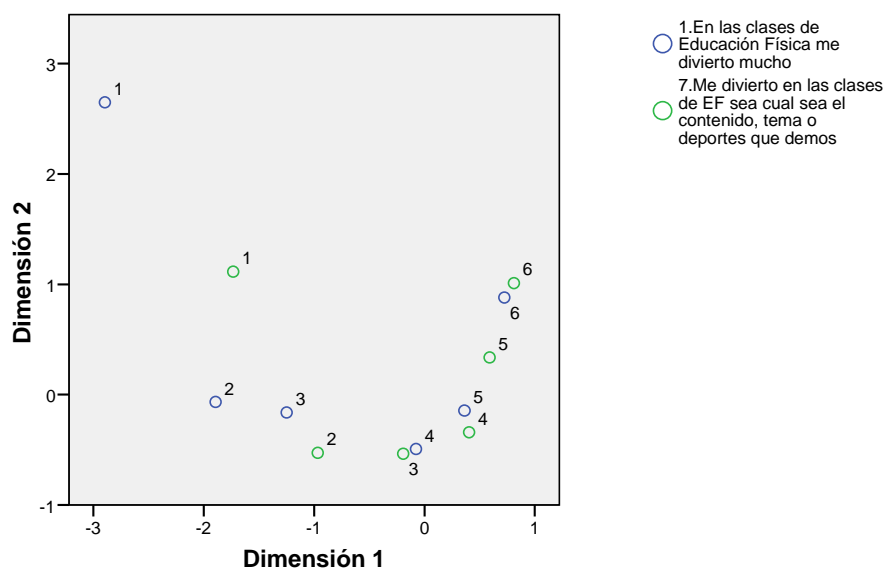


Tabla y Gráfico VII.4: Correspondencia entre los Ítems: 1. En las clases de Educación Física me divierto mucho & 7. Me divierto en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deportes que demos

Por la distancia entre los puntos, apreciamos que son en las opciones “positivas” donde hay mayor correspondencia entre aquellos alumnos/as que se divierten en las clases de Educación Física, también lo hagan independientemente del contenido, tema o deporte que se imparta.

VII.5.- Ítems 25. Jugar con el ordenador o videoconsola & 26. Practicar deportes y ejercicio físico

25. Jugar con el ordenador o videoconsola	26. Practicar deportes y ejercicio físico						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	2	3	3	3	5	16	32
2	5	5	15	14	14	15	68
3	5	10	11	29	19	15	89
4	1	12	26	21	34	28	122
5	2	16	29	27	31	21	126
Máx 6	3	19	20	27	21	17	107
TOTAL	18	65	104	121	124	112	544

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

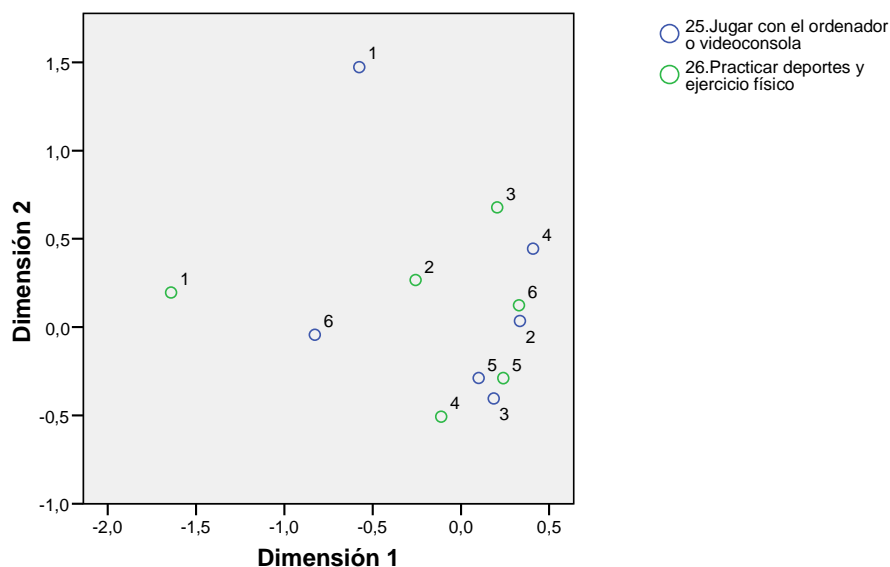


Tabla y Gráfico VII.5: Correspondencia entre los Ítems: 25. Jugar con el ordenador o videoconsola & 26. Practicar deportes y ejercicio físico

Como comprobamos en el gráfico, hay escasa correspondencia entre las dos afirmaciones, con la excepción de la opción de respuesta 5, lo que nos indica que, por norma general, aquellos alumnos/as que suelen jugar con el ordenador o la videoconsola en su tiempo libre, no practican deportes ni hacen ejercicio físico.

VII.6.- Ítems 26. Practicar deportes y ejercicio físico & 27. Ver la televisión

26. Practicar deportes y ejercicio físico	27. Ver la televisión						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	3	5	5	7	4	8	32
2	0	9	9	16	21	13	68
3	3	12	16	27	20	11	89
4	9	21	30	21	20	21	122
5	8	19	25	40	21	13	126
Máx 6	7	17	23	30	18	12	107
TOTAL	30	83	108	141	104	78	544

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

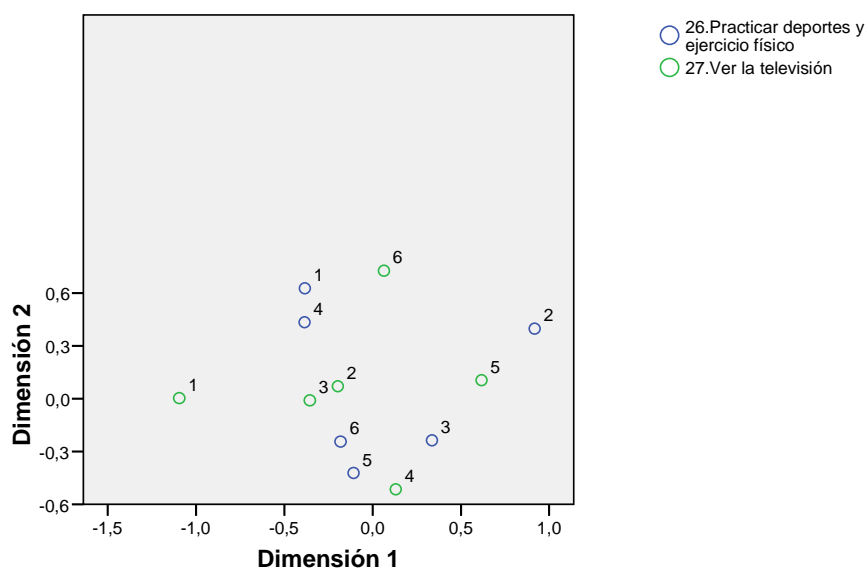


Tabla y Gráfico VII.6: Correspondencia entre los Ítems 26. Practicar deportes y ejercicio físico & 27. Ver la televisión

Podemos comprobar como existe un bajo nivel de correspondencia entre las distintas opciones, lo que nos lleva a interpretar que el alumnado que indica ver la televisión en su tiempo libre, no practica deportes ni realiza ejercicio físico, entendiendo esta situación como un reflejo de la tendencia actual hacia una sociedad sedentaria.

V.II.7.- Ítems 26. Practicar deportes y ejercicio físico & 28. Hacer los deberes y estudiar

26.Practicar deportes y ejercicio físico	y	28.Hacer los deberes y estudiar						
		1	2	3	4	5	6	Totales
Mín 1		3	3	2	5	7	12	32
2		2	4	10	20	19	13	68
3		2	7	16	25	26	13	89
4		5	9	21	31	33	23	122
5		5	9	23	30	42	17	126
Máx 6		6	11	20	27	19	24	107
TOTAL		23	43	92	138	146	102	544

Puntos de columna y de fila

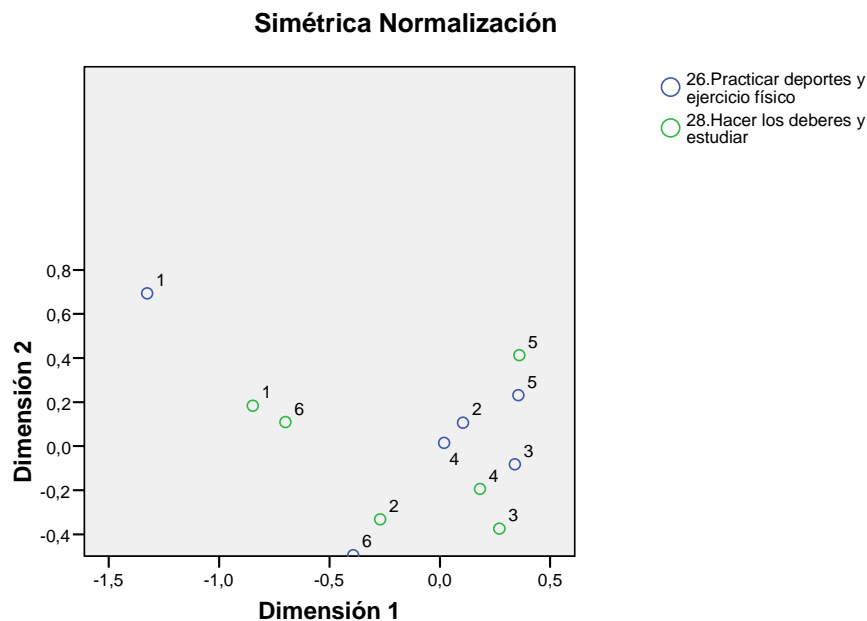


Tabla y Gráfico VII.7: Correspondencia entre los Ítems 26. Practicar deportes y ejercicio físico & 28. Hacer los deberes y estudiar

Comprobamos como no existe correspondencia entre el alumnado que afirma dedicar su tiempo libre para practicar deportes y realizar ejercicio físico, y aquellos que indican dedicar ese tiempo libre para hacer los deberes y estudiar. Este hecho nos hace reflexionar sobre la necesidad de organización y planificación de actividades en el tiempo libre del alumnado.

VII.8.- Ítems 26. Practicar deportes y ejercicio físico & 29. Jugar en la calle o plaza

26. Practicar deportes y ejercicio físico	29. Jugar en la calle o plaza						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	22	4	2	3	0	1	32
2	24	20	10	6	6	2	68
3	18	21	21	13	14	2	89
4	29	25	28	17	11	12	122
5	29	17	21	28	25	6	126
Máx 6	20	21	15	17	17	17	107
TOTAL	142	108	97	84	73	40	544

Puntos de columna y de fila

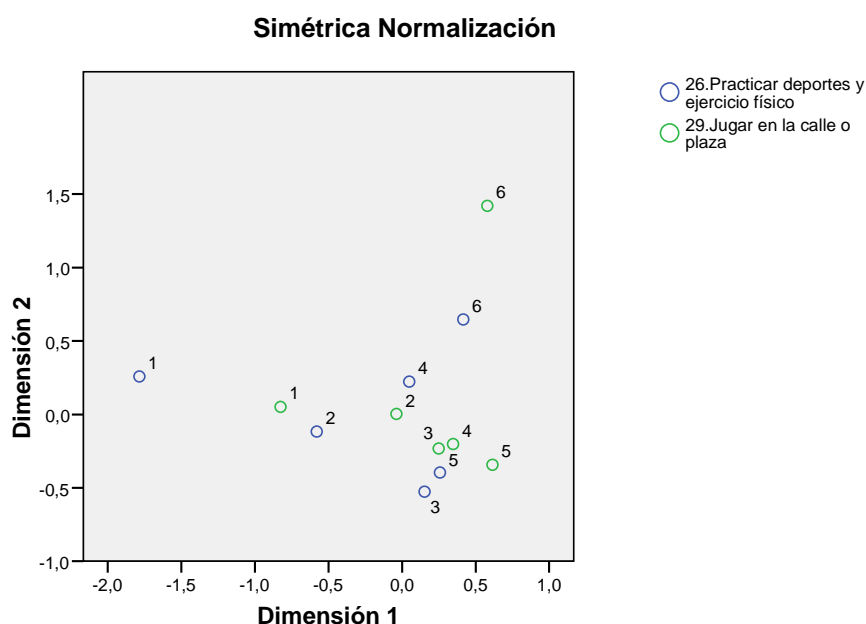


Tabla y Gráfico VII.8: Correspondencia entre los Ítems 26. Practicar deportes y ejercicio físico & 29. Jugar en la calle o plaza

Observamos por los datos de la tabla que no existe una correspondencia significativa entre los alumnos que afirman dedicar su tiempo libre para jugar en la calle o plaza y los que lo dedican para practicar deportes y ejercicio físico, lo que nos lleva a interpretar que aquellos que realizan actividad física lo hacen de forma diferente, como por ejemplo a través de ayuntamientos o clubes deportivos.

VII.9.- Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 7. Me divierto en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deportes que demos

2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan	7. Me divierto en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deportes que demos						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	13	5	1	0	0	0	19
2	9	8	4	1	1	2	25
3	7	11	24	10	7	1	60
4	5	18	27	25	14	3	92
5	6	19	38	51	35	6	155
Máx 6	8	7	19	59	59	41	193
TOTAL	48	68	113	146	116	53	544

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

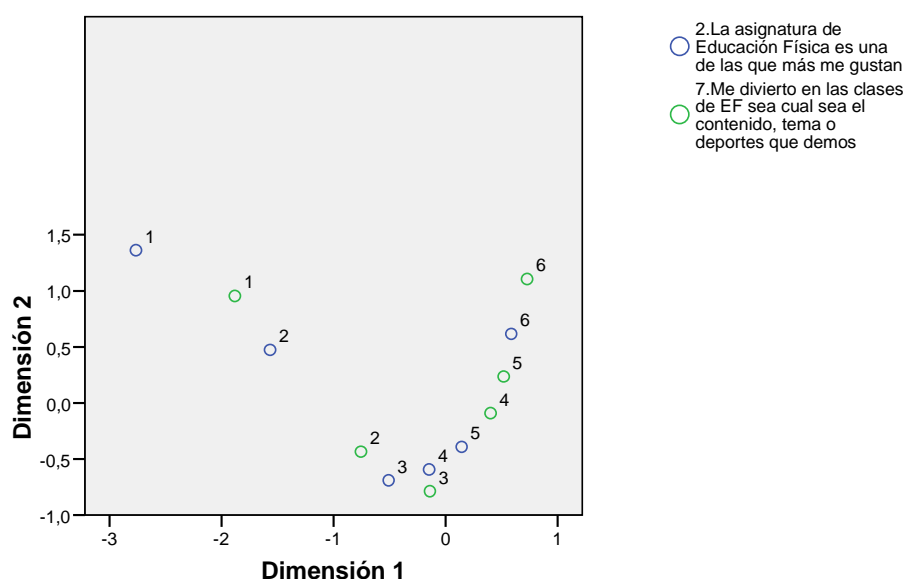


Tabla y Gráfico VII.9: Correspondencia entre los Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 7. Me divierto en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deportes que demos

Por la distancia entre los puntos de las correspondencias (4, 5, 6), se puede afirmar que aquellos alumnos/as que indican que la asignatura de Educación Física es una de las que más le gustan, también se diviertan en las clases independientemente del contenido, tema o deporte impartido.

VII.10.- Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 15. Condición física (fuerza, resistencia, velocidad...)

2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan	15. Condición física (fuerza, resistencia, velocidad...)						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	1	0	3	4	8	3	19
2	0	0	3	4	12	6	25
3	0	0	6	20	19	15	60
4	0	2	13	29	35	13	92
5	0	3	3	32	77	40	155
Máx 6	2	2	9	32	94	54	193
TOTAL	3	7	37	121	245	131	544

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

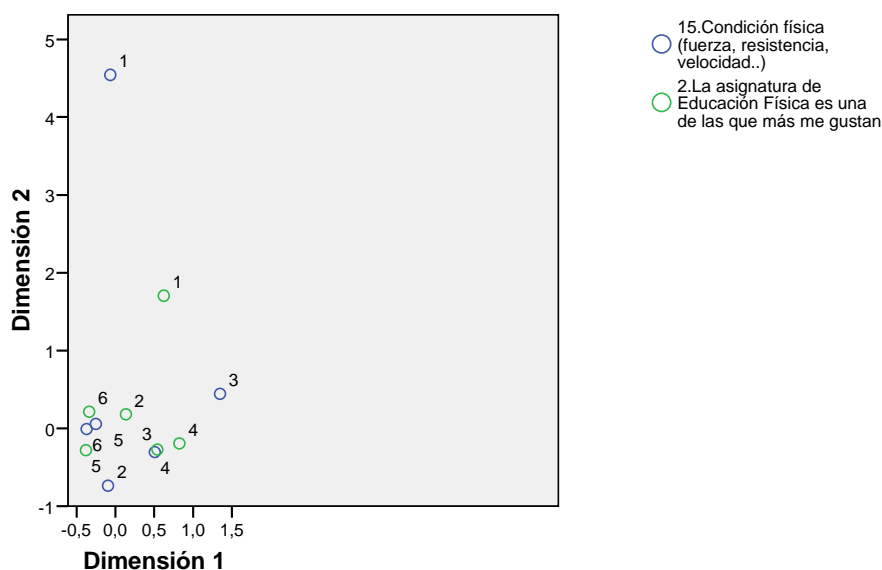


Tabla y Gráfico VII.10: Correspondencia entre los Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 15. Condición física (fuerza, resistencia, velocidad...)

Comprobamos como existe una alta correspondencia entre los alumnos que indican la asignatura de Educación Física como una de las que más le gustan, y los que indican el contenido de condición física como uno de los que más se imparte en las clases de Educación Física.

VII.11.- Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 16. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto...)

2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan	16. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto...)						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	0	3	3	7	2	4	19
2	0	0	1	6	12	6	25
3	0	3	4	17	24	12	60
4	0	2	11	24	35	20	92
5	1	4	14	33	63	40	155
Máx 6	6	7	18	50	62	50	193
TOTAL	7	19	51	137	198	132	544

Puntos de columna y de fila

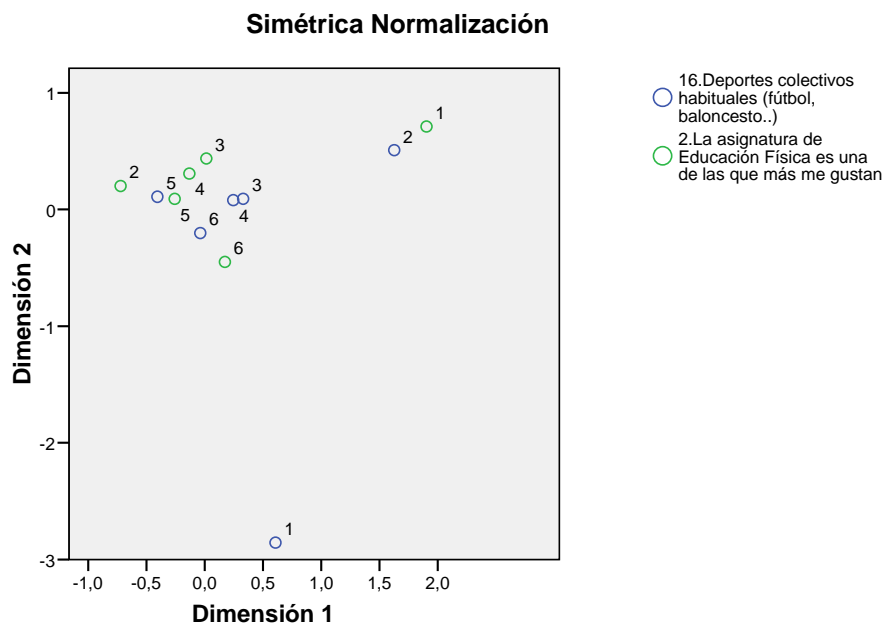


Tabla y Gráfico VII.11: Correspondencia entre los Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 16. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto...)

Del mismo modo, podemos resaltar la alta correspondencia entre los alumnos que indican la asignatura de Educación Física como una de las que más le gustan, y los que indican el contenido de deportes colectivos habituales como uno de los que más se imparte en las clases de Educación Física.

VII.12.- Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 19. Expresión corporal (baile, aeróbic, dramatización...)

2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan	19. Expresión corporal (baile, aeróbic, dramatización...)						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	4	4	2	3	1	5	19
2	3	5	6	6	5	0	25
3	8	11	12	8	13	8	60
4	13	18	15	25	14	7	92
5	17	23	36	43	24	12	155
Máx 6	30	32	37	42	34	18	193
TOTAL	75	93	108	127	91	50	544

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

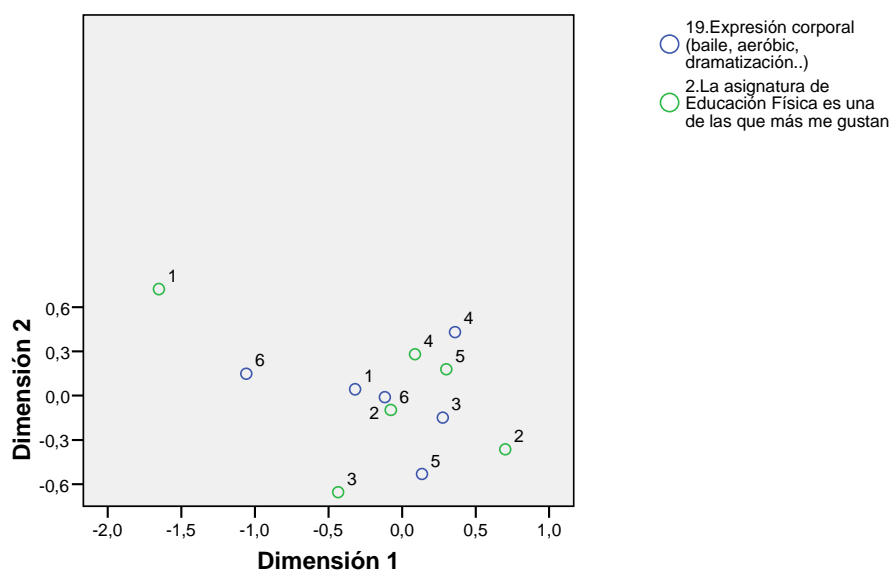


Tabla y Gráfico VII.12: Correspondencia entre los Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 19. Expresión corporal (baile, aeróbic, dramatización...)

En cambio, nos parece de gran interés resaltar como existe una muy baja correspondencia entre los alumnos que indican la asignatura de Educación Física como una de las que más le gustan, y los que indican el contenido de expresión corporal como uno de los que más se imparte en las clases de Educación Física.

VII.13.- Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 22. Juegos

2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan	22. Juegos						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	6	3	3	4	3	0	19
2	0	5	7	8	3	2	25
3	2	14	11	12	13	8	60
4	6	20	19	28	11	8	92
5	9	25	37	32	33	19	155
Máx 6	13	29	42	40	43	26	193
TOTAL	36	96	119	124	106	63	544

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

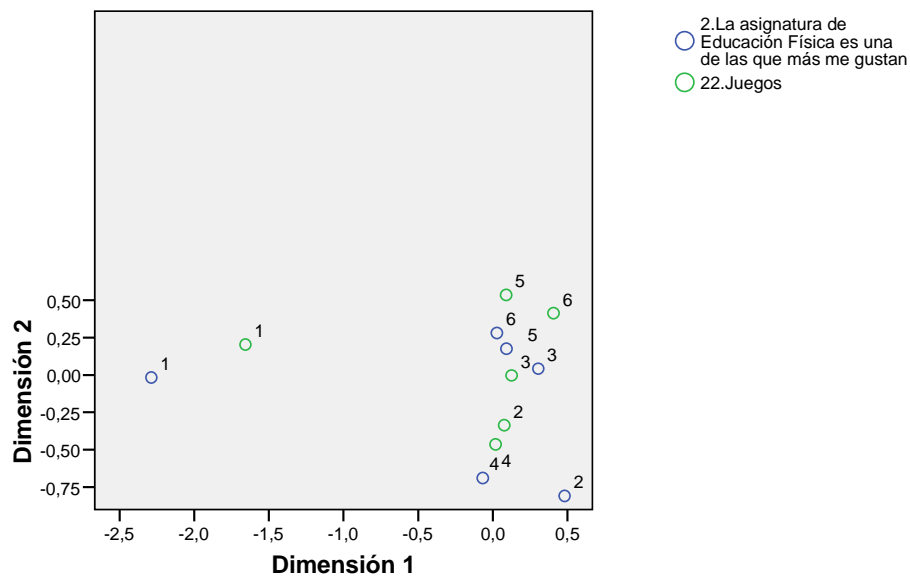


Tabla y Gráfico VII.13: Correspondencia entre los Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 22. Juegos

En esta gráfica, comprobamos como existe una alta correspondencia entre los alumnos que indican la asignatura de Educación Física como una de las que más le gustan, y los que indican los contenidos basados en juegos como los que más se imparten en las clases de Educación Física.

VII.14.- Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 24. Actividades en el medio natural (escalada, senderismo...)

2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan	24. Actividades en el medio natural (escalada, senderismo...)						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	11	4	2	0	0	2	19
2	14	7	2	2	0	0	25
3	41	11	3	5	0	0	60
4	54	24	7	6	0	1	92
5	80	42	19	10	3	1	155
Máx 6	110	44	23	10	6	0	193
TOTAL	310	132	56	33	9	4	544

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

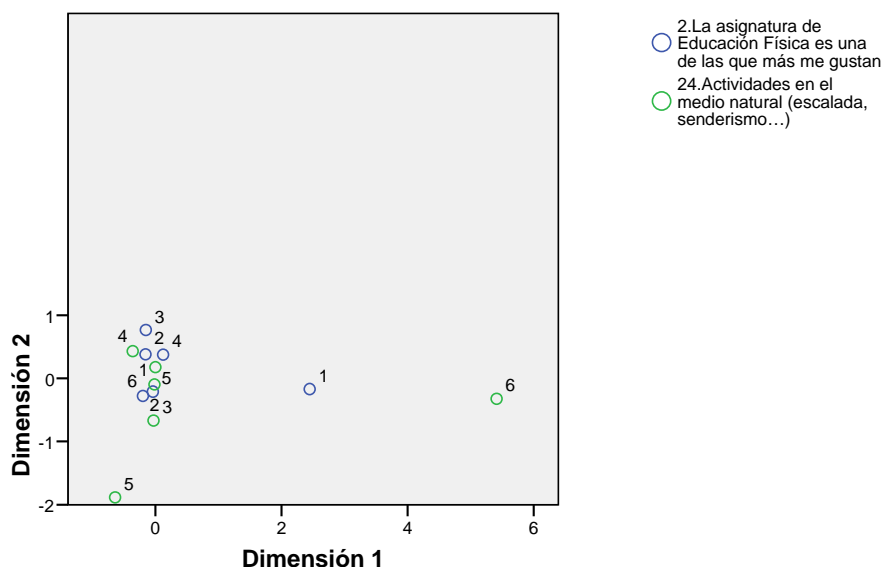


Tabla y Gráfico VII.14: Correspondencia entre los Ítems 2. La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan & 24. Actividades en el medio natural (escalada, senderismo...)

Como podemos apreciar existe una alta correspondencia en las valoraciones intermedias, entre los alumnos que indican la asignatura de Educación Física como una de las que más le gustan, y los que indican el contenido de actividades en el medio natural como uno de los que más se imparte en las clases de educación física, no así especialmente en las valoraciones 1 y 6.

VII.15.- Ítems 26. Practicar deportes y ejercicio físico & 32. Estar con los amigos/as

26. Practicar deportes y ejercicio físico	32. Estar con los amigos/as						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Mín 1	1	3	3	6	11	8	32
2	3	2	11	16	15	21	68
3	1	1	11	20	43	13	89
4	1	5	15	21	38	42	122
5	1	5	5	24	43	48	126
Máx 6	2	4	6	19	37	39	107
TOTAL	9	20	51	106	187	171	544

Puntos de columna y de fila

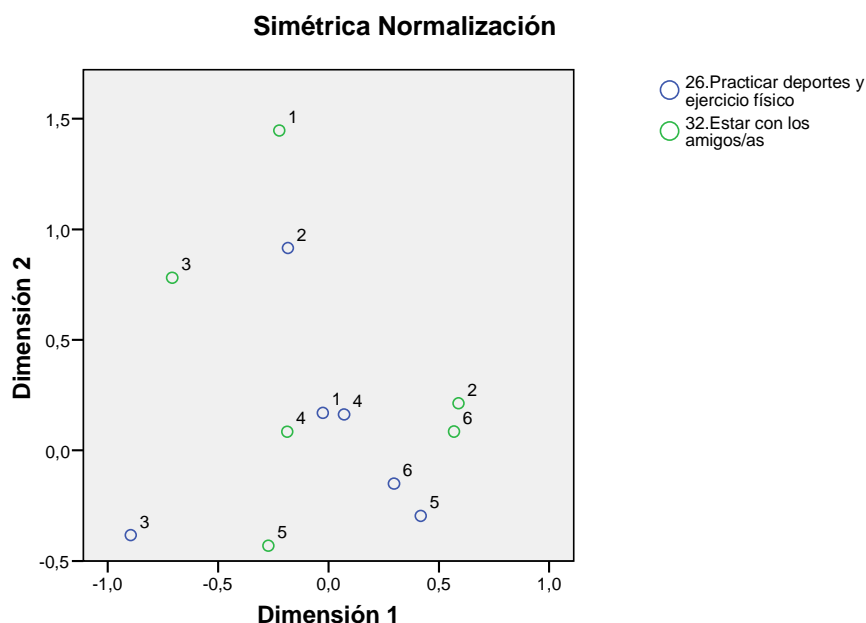


Tabla y Gráfico VII.15: Correspondencia entre los Ítems 26. Practicar deportes y ejercicio físico & 32. Estar con los amigos/as

Puede ser de gran interés resaltar que no existe correspondencia entre el alumnado que practica deportes y realiza actividad física en su tiempo libre, y aquellos que indican que dedican este tiempo para compartirlo con los amigos/as. Este hecho nos puede llevar a reflexionar sobre la importancia que tiene el grupo de amistades en nuestros alumnos y alumnas.

VII.16.- Ítems 81. Aeróbic & 73. Fútbol

81. aeróbic	79. Fútbol			Totales
	1	2	3	
Mín 1	53	79	165	297
2	41	35	39	115
Máx 3	56	54	22	132
TOTAL	150	168	226	544

Puntos de columna y de fila

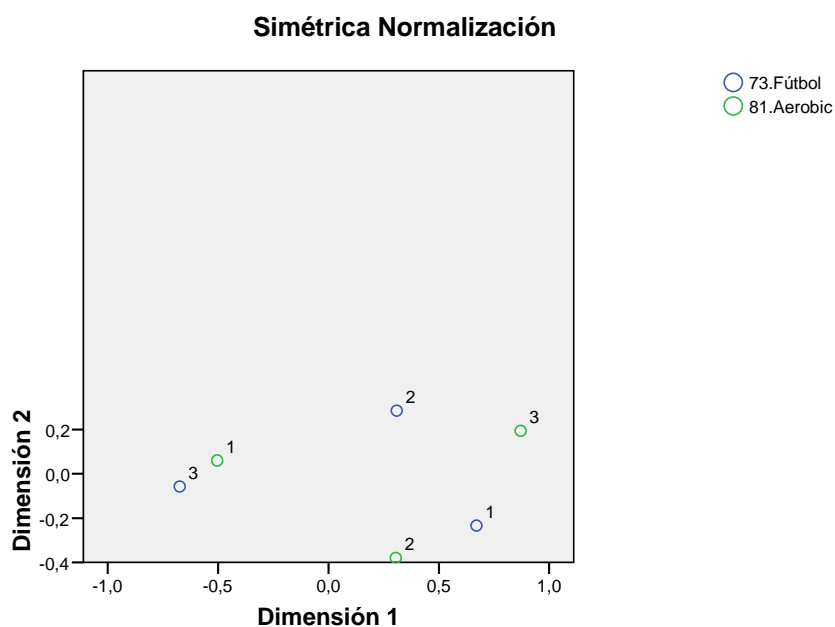


Tabla y Gráfico VII.16: Correspondencia entre los Ítems 81. Aeróbic & 73. Fútbol

En esta gráfica, podemos comprobar como no existe correspondencia entre los alumnos que practican aeróbic en su tiempo libre, y aquellos que realizan fútbol en dicho tiempo. Este hecho nos lleva a la posible conclusión de que ambas actividades satisfacen a distintos grupos de alumnos y alumnas.

VII.17.- Ítems 81. Aeróbic & 76. Voleibol

81. aeróbic	76. Voleibol			
	1	2	3	Totales
Min 1	126	111	59	296
2	22	43	50	115
Máx 3	16	48	68	132
TOTAL	164	202	177	543

Puntos de columna y de fila

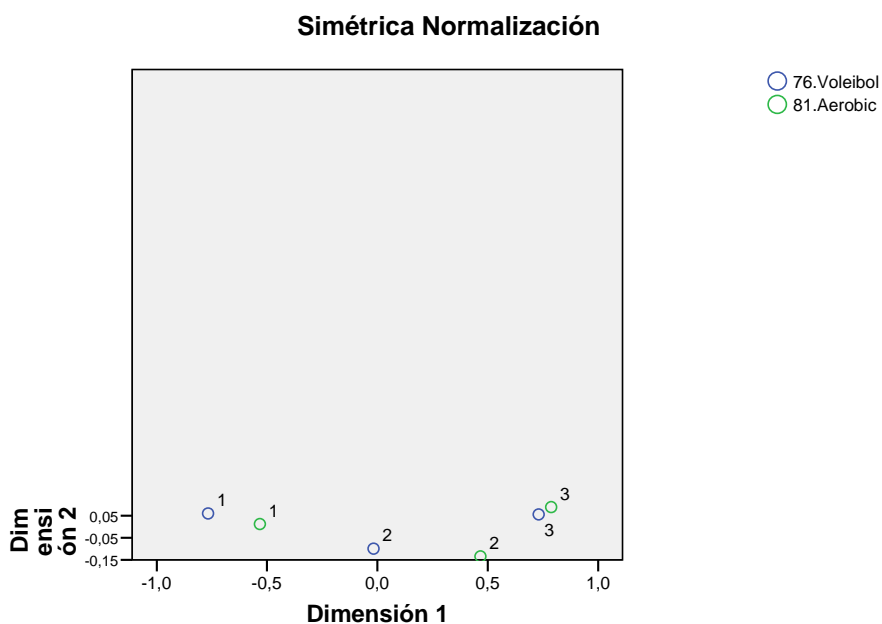


Tabla y Gráfico VII.17: Correspondencia entre los Ítems 81. Aeróbic & 76. Voleibol

Por el contrario, en este caso comprobamos como existe correspondencia en el valor máximo entre los alumnos que practican aeróbic en su tiempo libre, y aquellos que realizan voleibol. Este hecho nos lleva a la posible conclusión de que ambas actividades satisfacen a similares grupos de alumnos y alumnas. Como hemos comprobado en el ítem VI.76 el voleibol le llega a interesar su práctica a un 81,2% de las chicas.

VII.18.- Ítems 76. Voleibol & 74. Baloncesto

74. Voleibol	76. Baloncesto			Totales
	1	2	3	
Mín 1	65	71	69	205
2	69	87	70	226
Máx 3	30	44	38	112
TOTAL	164	202	177	543

Puntos de columna y de fila

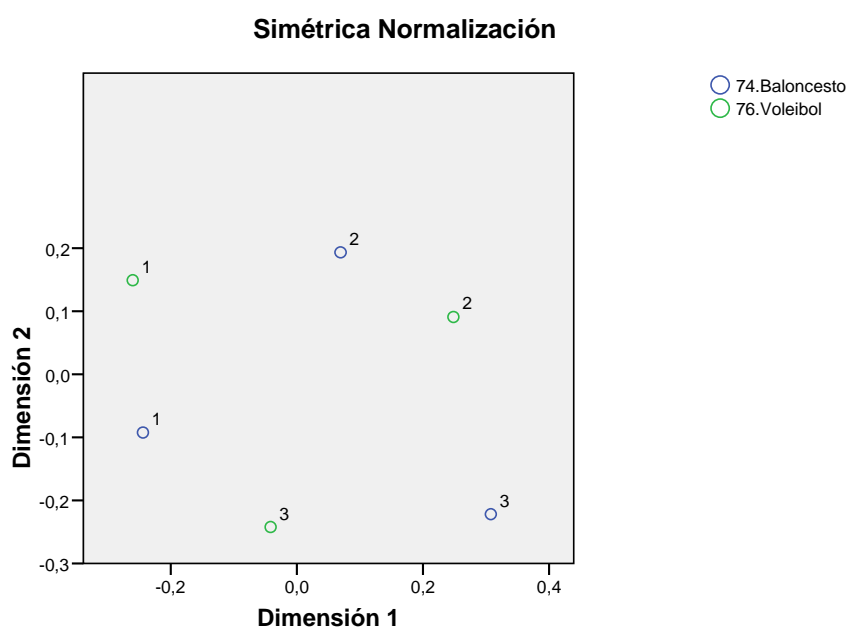


Tabla y Gráfico VII.18: Correspondencia entre los Ítems 74. Baloncesto & 76. Voleibol

En el presente gráfico, podemos comprobar la escasa correspondencia entre los alumnos que practican baloncesto en su tiempo libre, y aquellos que realizan voleibol. Quizás las razones puedan ser las grandes diferencias reglamentarias, técnicas y tácticas de ambas modalidades deportivas, lo que repercute claramente en las motivaciones y carácter de sus practicantes.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN REALIZADO CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

SUMARIO DEL CAPÍTULO V

ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.

- 1.1.- La Mejora de la Salud (MSA)
- 1.2.- La Diversión (DIV)
- 1.3.- Las Relaciones sociales (BRS)
- 1.4.- Mejora de la Autoestima y Autoconcepto (AUT)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: CAUSAS QUE PROMUEVEN LA MENOR MOTIVACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

- 2.1.- Problemas en la Autoestima (PAU)
- 2.2.- Nivel alcanzado en las habilidades motrices (FNH)
- 2.3.- No gustarles los contenidos de Educación Física (CEF)
- 2.4.- Por la influencia del profesorado (PPR)

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: DIFERENCIAS EN LA MOTIVACIÓN RELACIONADAS CON EL (EN CUANTO AL) GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

- 3.1.- Diferencias en el nivel de interés hacia las clases de Educación Física en relación al género (DEF)
 - 3.1.1.- Percepción del interés hacia la práctica de la Educación Física a nivel general (DGE)
 - 3.1.2.- Diferencias motivadas por la edad y la maduración (DED)
 - 3.1.3.- Diferencias en cuanto a las preferencias en la realización de actividades físico-deportivas en relación al género (DRE)
 - 3.1.4.- Menor motivación en relación a determinados contenidos de Educación Física (MRC)

3.2.- Diferencias por género en la participación en actividades físico-deportivas extraescolares (DEX)

3.2.1.- Diferenciación de objetivos (DOB)

3.2.2.- Menor participación del alumnado femenino (MPF)

3.2.3.- Diferencia por tipología de las actividades extraescolares (DTA)

3.2.4.- Influencia del profesorado de Educación Física en la adquisición de hábitos de realización de actividades físico-deportivas en el tiempo libre (IPR)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

4.1.- Influencia de los agentes de Socialización Primaria (IAP)

4.1.1.- Influencia de la Familia (IFA)

4.1.2.- Influencia del Grupo de Iguales (IGI)

4.2.- Influencia de los agentes de Socialización Secundaria (IAS)

4.2.1.- Influencia de los Centros Escolares (ICE)

4.2.1.1.- El área de Educación Física (AEF)

4.2.1.2.- El profesorado de Educación Física (PEF)

4.2.2.- Influencia de los Medios de Comunicación (IMC)

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR

5.1.- Propuestas para la Familia (PFA)

5.2.- Propuestas para los Centros Escolares (PCE)

5.2.1.- Implicación de los centros escolares en las actividades deportivas extraescolares (ICE)

5.2.2.- Propuestas para el Profesorado (PPR)

5.2.2.1.- Proponer metodologías activas y participativas en sus clases (MAP)

5.2.2.2.- Tener en cuenta la diversidad del alumnado (DIV)

5.2.2.3.- Formación del profesorado en todos los núcleos de contenido (FPR)

5.2.2.4.- Programar desde los Valores y las Actitudes (PVA)

5.3.- Propuestas para los Medios de Comunicación (PMC)

“Una motivación intrínseca de los seres humanos es la curiosidad. Si somos capaces de presentar las tareas con originalidad, despertando la curiosidad bien porque aportamos datos de interés o bien porque guardamos un “as en la manga”. Contar una buena anécdota o advertir que al final del juego habrá una sorpresa nos pueden ayudar a que exista más disposición hacia la tarea”.
P. SAENZ LÓPEZ-BUÑUEL (2002)

En todo análisis cualitativo, la tarea principal consiste en dar sentido a los datos (¹), reducir las habitualmente profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten en los datos textuales del investigador en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos. Los procedimientos para conseguir dicho objetivo han sido siempre bastante individualistas y naturalmente, dependientes de los propósitos propios de la investigación cualitativa llevada a cabo (Posadas, 2009; Ortega, 2010; Gámez, 2010; Ovalle, 2011; Fuentes, 2011).

Pretendemos con este informe de investigación dar a conocer las opiniones, creencias y pensamientos de un grupo de profesores y profesoras de Educación Física de centros de la Comarca granadina de la “Vega Alta de Granada”, para tratar de establecer sus concepciones y sus creencias respecto a las motivaciones del alumnado hacia la práctica de la Educación Física escolar y la realización de actividades extraescolares de índole físico-deportiva.

Trabajamos con datos, tal y como se expresan Rodríguez, Gil y García (1996: 198):

... estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.

La recogida de información no puede percibirse en vacío, sino que es necesario identificarlos para extraer posteriormente su contenido conceptual que se presenta para ser conocida, es por eso que se den tres pasos: *un soporte de información, una elaboración y un modo de demostrarla y*

¹ “Dar sentido a los datos” significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. más o menos prolifas, hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas.

expresarla, en coherencia con las tareas de reducción, disposición y conclusión.

La organización de los datos la hemos realizado en primer lugar clasificándola por campos, a través de un sistema de categorías que nos permite reducir los datos y estructurarlos. La categorización la hemos llevado a cabo a través de las preguntas importantes que hemos realizado al profesorado participante en el Grupo de Discusión, es decir, partiendo de los objetivos planteados en nuestra investigación, que fueron introducidos anteriormente a la recogida de los datos.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo Nvivo 8. Al final aparecerá un código², que se regirá por los siguientes criterios:

- Número asignado al Profesor/a.
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Siglas en Mayúscula, señalan el código utilizado.

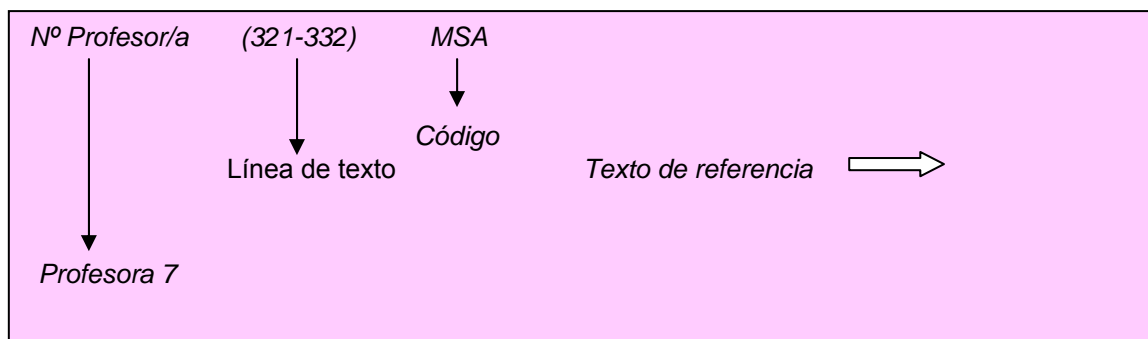


Tabla IV.1.- Referencias textos Nvivo 8.

Como hemos indicado en el apartado correspondiente a la Metodología de la Investigación, el Grupo de Discusión estuvo formado por 9 profesores/as de Educación Física. Se realizó el 9 de mayo de 2011 en el Departamento de Educación Física del I.E.S. Montevives de Las Gabias (Granada).

El desarrollo de la sesión, así como su análisis fue como sigue:

² Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).

- Presentación del trabajo por parte del moderador, incidiendo en los objetivos que se pretendían alcanzar en la sesión de trabajo y comentando las instrucciones pertinentes para el buen desarrollo de la conversación.
- Desarrollo de la sesión: en un clima de completa cooperación y respetando el orden de palabra, los profesores y profesoras fueron exponiendo sus opiniones, acuerdos y desacuerdos respecto a las cuestiones planteadas por el moderador.
- Después del desarrollo de la sesión y una vez realizada la transcripción, la codificación y el análisis correspondiente, pasamos a exponer el resumen obtenido de la información, así como la discusión que podemos inferir de la misma, teniendo en cuenta otros trabajos de índole nacional e internacional que han tratado el mismo objeto de estudio.

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.

La motivación es la herramienta pedagógica que propicia la activación de las acciones motrices en los estudiantes, de manera que posibilite en ellos la voluntad de conseguir los objetivos propuestos en la clase de Educación Física.
A. LÓPEZ y V. GÓNZALEZ (2001).

El desarrollo de la motivación parte de la idea de que si el ser humano se motiva por una actividad determinada, entonces se plantean objetivos, comienza a asumir una posición conciente trazando su ideología al respecto y por lo tanto manifestando los procesos psíquicos con un grado de mayor complejidad, logrando la categoría de personalidad, la cual es reguladora de la actividad del hombre. La realización de cualquier actividad tiene como componentes fundamentales los objetivos, los motivos y las condiciones. En este sentido, dicen González Rey y Mitjans Martínez (1989) *“los motivos constituyen el elemento rector, el motor impulsor de cualquier actividad, entonces se comprueba la importancia que reviste para explicar el comportamiento humano el estudio de la motivación ya que es forma de expresión de la personalidad”*.

Han existido varios momentos en que los especialistas han tratado de abordar la esfera motivacional de la personalidad, en muchos psicólogos se observa que no siempre existe una total unidad de criterios, sin embargo, entre todos existen puntos de contactos al plantear, por ejemplo, que los motivos de la conducta son los móviles, el aspecto orientador y dinámico de la personalidad.

González Rey y Mitjans Martínez (1989), consideran que *“el estudio de la motivación en psicología alcanza un papel cualitativamente superior cuando trasciende el nivel descriptivo orientado a la enumeración de los motivos necesidades del hombre, para dar paso a una concepción más integral de la conducta motivada como expresión de la personalidad portadora de dichos motivos y necesidades. El estudio de la esfera motivacional de la personalidad constituye uno de los aspectos más complejos, pues son los contenidos materiales los portadores de una determinada carga emocional los que forman*

la personalidad del hombre, por lo cual podemos afirmar, que los motivos, su organización y estructura; así como las diversas formaciones, leyes y procesos que de ellos se derivan; constituyen los pilares de la personalidad”.

Desde el discurso médico la práctica deportiva y la actividad física han sido consideradas un factor determinante en la salud de las personas; más aún, diversas investigaciones hallaron que también favorecen los procesos de socialización, de rendimiento académico y procesos mentales (Ramírez, Vinaccia y Suárez, 2004). Por eso, tanto en el deporte competitivo y recreativo como en el ámbito escolar se deben promover experiencias positivas, evitando el surgimiento de resistencia y rechazo, para lo cual es necesario generar un clima motivacional adecuado utilizando estrategias que incentiven al alumnado a continuar la práctica fuera del horario escolar para promover así un estilo de vida activo.

Los motivos que influyen en la decisión de las personas a iniciar y continuar la práctica físico-deportiva son diversos; éstos varían y se encuentran influenciados por factores individuales y socioambientales, siendo la edad un factor fundamental que permite diferenciar los motivos de cada grupo etario para adecuar la práctica (Ruiz Juan, García Montes y Díaz Suárez, 2007).

En este campo nos interesa abordar la motivación en las prácticas físico-deportivas en adolescentes, y las causas por las que se incrementa la misma, considerando que los estudios sobre motivación son fundamentales tanto para conocer la elección, la permanencia y el abandono en la práctica como para alcanzar el mejor rendimiento en el deporte (Canton Chirivela, 2000; Moreno Murcia, Cervelló y Camacho, 2007); Por otra parte, la adolescencia es un período de transición en el que se producen cambios fisiológicos (Wilmore y Costill, 2004) y psicológicos influidos por el contexto social, que llevan a adoptar diversos estilos de vida que luego perduran en la edad adulta, repercutiendo en la calidad de vida (Mendoza, Batista y Rubio, 2008).

Las codificaciones realizadas en este campo, son las siguientes:

CAMPO 1	MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.	CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- La Mejora de la Salud	MSA
	1.2.- La Diversión	DIV
	1.3.- Las Relaciones Sociales	BRS
	1.4.- La mejora de la Autoestima y del Autoconcepto	AUT

Tabla IV.2.- Motivaciones hacia la Educación Física escolar del alumnado de segundo ciclo de E.S.O.

1.1.- La Mejora de la Salud (MSA)

La Educación para la Salud (EpS), es más que una información de conocimientos respecto de la salud. En palabras de Álvarez Alba (2005), la EpS se puede entender como: “ *la enseñanza que pretende conducir al individuo y la colectividad a un proceso de cambio de actitud y de conducta, para la aplicación de medios que les permitan la conservación y mejoramiento de su salud*”, siendo además considerado por el mismo autor como una acción que tiende a responsabilizar a las personas, tanto de su propia salud como la de su familia y del grupo social al que pertenecen.

Asimismo, la EpS se fundamenta más que en centrarse en erradicar conductas perniciosas para la salud de forma aislada, en el fomento de habilidades personales, de autoestima y motivación, desarrollo de actitudes y comportamientos positivos que configuren estilos de vida saludables.

Para Pérez López y Devís (2003), la promoción de la salud desde los centros educativos en general y la Educación Física en particular, se justifica desde tres perspectivas diferentes:

- Las peculiaridades del ámbito educativo.
- Las posibilidades de actuación que ofrece el área de Educación Física.
- La necesidad (y responsabilidad del profesional del área de Educación Física) de seguir trabajando en esta temática ante la creciente demanda de la sociedad actual.

En esta línea el profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión, manifiesta opiniones, en las que se incide en el binomio actividad física-salud y

la importancia que parte del alumnado comienza a darle en sus prácticas cotidianas.

En estas edades ya comienzan a relacionar la práctica de las actividades físicas y deportivas con la mejora de la salud. Aunque no es una motivación general si que hay chicos y chicas que se motivan en las clases porque saben que ello les beneficia.

Profesora 9 (1501-1504) MSA

No, yo cuando me refiero antes que teníamos objetivos diferenciados, por la mañana el deporte educativo, o actividad física educativa, y por la tarde competitivo, me he quedado quizás un poco corto, también está el deporte salud, la actividad física salud, o recreación, tiene más ámbitos, pero yo creo que es que es diferente lo que se hace por las mañanas a lo que se busca por las tardes, ¿no? aunque quizás los chavales en esas edades no tengan tan diferenciado los objetivos que buscan ¿no? y quizás la motivación que les lleva es a hacer actividad, ¿no? Pero que si que están diferenciados los objetivos.

Profesor 1 (950-958) MSA

En lo que respecta al área de Educación Física, tradicionalmente, el tratamiento de la salud desde las clases, dice Fuentes (2011: 141) “ *ha tenido un fundamento biomédico, como promoción de salud física. Ahora bien, en la actualidad, debe abordarse desde una perspectiva integral (biológica, psicológica y social), como un medio preventivo ante cualquier agente estresante que intente romper el adecuado equilibrio entre el individuo y el medio en el que se desenvuelve*”. Se expresan opiniones en el Grupo de Discusión donde se manifiesta que los contenidos de la práctica escolar, deberían estar todos orientados a la promoción de la salud, toda vez que en las etapas educativas superiores, el alumnado establece la relación entre la práctica de actividades físicas y la mejora de su salud.

Yo tengo alumnos que efectivamente consideran que la práctica física les beneficia a su salud, e incluso van más allá entendiendo que hay hábitos negativos como el tabaco o el alcohol que les perjudican.

Profesor 8 (1505-1507) MSA

Dentro de las clases, en una clase normal, habitual de condición física, que sería algo más... diríamos más aséptico, mas... un contenido más “mix”, orientado hacia la salud, debería interesar lo mismo a unos que a otros. Para no sesgar en el tema del deporte o de la expresión corporal, en ese contenido, que es diríamos más homogéneo, por entender, la salud, seguramente no encontraremos tantas diferencias como en otros contenidos

Profesora 9 (269-276) MSA

Ese primero de Bachillerato, los contenidos están claramente diferenciados, y hay solo dos bloques de contenidos, un bloque que es el bloque de la salud, a través de cualquier otro contenido. Y el bloque de la ocupación constructiva del ocio, de los hábitos que tu antes has comentado. Esos son los dos únicos bloques que plantean... y a través en este caso, de en función de los medios, los recursos, de tus creencias, de tus apetencias, tú quieres conseguir el objetivo, quieres conseguir los hábitos, ¡qué es más! ¡qué más da que yo los consiga con voleibol, tú con baloncesto y tú con

fútbol sala...! No es importante, Lo importante es que se..., que la gente se,... asuma eso.

Profesora 9 (1085-1094) MSA

La salud es un derecho toda persona como miembro de la comunidad, pero además es una responsabilidad personal que debe ser fomentada y promovida por la sociedad y sus instituciones. En consecuencia, hay que promover en el alumnado la autoresponsabilidad para defender, mantener y mejorar su salud, fomentando la mayor autonomía posible respecto al sistema sanitario (Morales, 2009).

Por todo ello es conveniente educar desde la infancia en estos valores, aún a pesar del marco físico o social que nos haya tocado vivir, pues ahora el individuo (tomando como referencia la escuela, la familia y el sistema sanitario) tiene responsabilidad en cuanto a la gestión de su propia salud y de elegir conductas de vida apropiadas para conservar la misma (Fuentes, 2011: 144)

1.2.- La Diversión (DIV)

La actividad físico-deportiva constituye un entorno relevante para el desarrollo psicosocial del alumnado, tal y como han observado, entre otros, Linaza y Maldonado (1987), y Boixadós y cols. (1998). La práctica de actividades físicas y deportivas posibilita la diversión y las interacciones sociales con otros jóvenes. El alumnado en su práctica deportiva aprende a pasarlo bien, a sentirse bien consigo mismo, aprende competencias interpersonales, como el liderazgo para trabajar en equipo y lograr un mejor aprendizaje, que pueden favorecer su desarrollo y autonomía en otras áreas de su vida personal, tal y como destacan Dias, Cruz y Danish (2000).

La práctica de actividades físicas y deportivas genera placer y recreación. La diversión y la recreación como conquista personal, como liberación de tiempo y generación de espacio para que este sentimiento pueda contribuir al perfeccionamiento del ser humano, es un reto para éste (Fuentes, 2011). Así, lo entiende el profesorado participante en el Grupo de Discusión.

Uno de los elementos clave es por lo que les sigue gustando a un porcentaje muy elevado del alumnado de secundaria la educación física con respecto a otras áreas: las matemáticas, la lengua, la física, es fundamentalmente porque aquí dicen que se divierten.

Profesora 9 (484-490) DIV

Las chicas, las actividades que buscan, deportivas o no, se centran más en los procesos, en la fase del divertimento, de la práctica en sí misma...

Profesor 3 (252-257) DIV

La diversión permite que el ocio, independientemente de la actividad concreta de que se trate, sea una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación libremente elegida y realizada cuyo mismo desarrollo resulta satisfactorio o placentero para el individuo (Trilla, 1998).

A juicio del profesorado, parte del alumnado percibe la relación entre la actividad física y la salud, como la diversión que su práctica le produce.

Está relacionado con la motivación también que tiene cada uno, ¿no? yo creo que los chavales al tener mayor motivación para este contenido, se divertirán más.

Profesor 1 (492-494) DIV

Yo he hecho INEF y tenía expresión dinámica y yo lo pasaba fatal y yo creo que la vida es corta y hay que hacer lo que a cada uno le gusta, hay que intentar desde pequeños es verdad que es cierto que a lo mejor en la educación primaria hay que potenciar la diversión como un elemento importante de la práctica física.

Profesor 4 (586-590) DIV

1.3.- Las Relaciones sociales (BRS)

Coincidimos con Torres Campos (2008), cuando plantea que si sabemos que determinadas actividades grupales (trabajo cooperativo, asambleas de deliberación, etc.), contribuyen a la integración y cohesión de los grupos, dejaremos de entenderlas como “*meros juegos grupales*”, y sabremos para qué utilizarlas, a saber, el desarrollo de las relaciones interpersonales y de la inserción social. La Educación Física propicia muchos espacios y tiempos donde el alumnado puede mejorar sus relaciones sociales y ampliar el espectro de las mismas.

Relación social... ¡Cuanta gente va al gimnasio por relación social...!

Profesora 9 (940-941) BRS

La sociedad lo único que hace ahora mismo es animar y motivar para que la gente haga actividad física.

Profesor (372-74) BRS

Esta claro que mucha de la gente va al gimnasio por hacer relaciones sociales...

Profesora 9 (947-948) BRS

Hay muchas personas que buscan encontrar a través de las actividades físicas relaciones sociales. Insisto las relaciones sociales también.

Profesor 3 (259-260) BRS

García Pérez (2011) considera que los profesores y profesoras “*tenemos siempre presente que la enseñanza de las habilidades sociales al alumnado es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella*”. La escuela es una importante institución de socialización proveedor de comportamientos y

actitudes sociales; el aula, el colegio, es el contexto social en el que los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos, de forma que se convierte en uno de los entornos más relevantes para su desarrollo social y, por tanto, para potenciar y enseñar habilidades sociales al alumnado.

1.4.- Mejora de la Autoestima y Autoconcepto (AUT)

Aunque con frecuencia autoconcepto y autoestima se utilizan como sinónimos, para Garaigordobil, Pérez y Mozaz (2008) “la mayoría de los autores asocian el término autoconcepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo, y utiliza la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo-afectivos”. “La relación entre autoconcepto (descriptivo) y autoestima (valorativa) es de naturaleza jerárquica. La autodescripción sirve a la autoevaluación positiva y ésta, a su vez, cumple funciones de protección del sistema de la persona”.

Autoconcepto y autoestima pueden referirse a la propia persona como un todo, a la representación global que se tiene de sí mismo, o también a aptitudes y características particulares referidas, por ejemplo, a la propia capacidad intelectual, a la habilidad en ciertos deportes o al éxito con otras personas. La Educación Física escolar puede colaborar de manera activa a la aceptación corporal de los adolescentes, a mejorar sus niveles de motivación por pequeños que los logros hayan sido.

Parte del alumnado se siente atraído por la educación física y el deporte porque mejora su autoestima, su nivel de competencia, lo que le lleva a sentirse bien y encontrar bienestar, de ahí que les guste la práctica.

Profesor 8 (1530-1533) AUT

Incluso, todo lo que hemos hecho, ¿no? de los últimos años, 8 o 9 años que he estado muy metido en todo ese campo, en distintas zonas geográficas andaluzas, he tenido el mismo problema, ¿no? incluso a nivel de autoestima, incluso, ¿no? las muchachas tienen más baja autoestima que los muchachos en esas edades, ¿no? con respecto a como se ven, ¿no? como se valoran, o como creen que las valoran el resto de la gente ¿no?...

Profesora 9 (321-327) AUT

Una buena dosis de autoestima es uno de los recursos más valiosos de que puede disponer un adolescente. Un adolescente con autoestima aprende más eficazmente, desarrolla relaciones mucho más gratas, está más capacitado para aprovechar las oportunidades que se le presenten, para trabajar productivamente y ser autosuficiente, posee una mayor conciencia del rumbo que sigue. Y lo que es más, si el adolescente termina esta etapa de su vida con una autoestima fuerte y bien desarrollada, podrá entrar en la vida

adulta con buena parte de los cimientos necesarios para llevar una existencia productiva y satisfactoria (Collado, 2005: 341).

El autoconcepto físico experimenta un curso propio de desarrollo evolutivo internamente diferenciado en varios dominios (Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004), guarda relación con los riesgos de padecer trastornos de conducta alimentaria (Goñi y Rodríguez, 2004) y muestra sensibilidad para captar diferencias asociadas a variables como el género, la edad, la frecuencia y el tipo de actividad deportiva o el índice de masa corporal (Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004). Pero probablemente son muchas más las variables con las que guarda estrecha relación el autoconcepto físico entre las que cabe citar los estilos de vida saludable o el bienestar psicológico (Ortega, 2010).

2.- ANÁLISIS DEL CAMPO 2: CAUSAS QUE PROMUEVEN LA MENOR MOTIVACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

“Los análisis diferenciales por género muestran que los chicos están más orientados al ego que las chicas, considerando tanto las chicas como los chicos que el esfuerzo es lo que conduce al éxito en el deporte”.
ISABEL M. CASTILLO (2002).

Algunas investigaciones (Casimiro, 1999; Moreno y Hellín, 2004; Moreno y cols., 2003) coinciden en afirmar que la actitud y el interés hacia la Educación Física y el deporte desciende n según se incrementa la edad. Este resultado se ve reforzado por la opinión unánime de los docentes que según se incrementa la edad se produce una degradación de las actitudes positivas en los escolares hacia la institución y hacia las materias.

Sicilia (2003) señala que la búsqueda de una explicación a la diferente actitud del varón y la mujer hacia la Educación Física y la práctica físico-deportiva, nos lleva a adentrarnos en los aspectos sociales y culturales que definen más claramente el concepto de género. La influencia del proceso de socialización en el que se ve inmerso el sujeto, marca desde las primeras edades una forma de pensar que, más tarde, repercutirá en sus actitudes hacia la Educación Física y el deporte, hablamos de las creencias estereotipadas sobre las actividades físicas más apropiadas para el varón y la mujer. En este sentido, citamos el trabajo realizado por Solmon y cols. (2003) sobre las creencias de lo adecuado y lo conveniente, según el género, y su repercusión en el aprendizaje de la habilidad y la competencia percibida, mostrando los varones mayor confianza en sí mismos para aprender dicha habilidad, en cambio, entre las mujeres que percibieron la habilidad como más neutral existía una mayor confianza en sus capacidades para aprender (Hellín, Moreno y Rodríguez, 2006).

Cockburn (1999), pone de manifiesto como las chicas se encuentran menos motivadas hacia la Educación Física que los chicos, aduciendo numerosas razones para evitar la práctica, lo que se traduce en una menor participación y un mayor distanciamiento hacia la asignatura y el docente. Casimiro (1999), afirma que los chicos demandan más tiempo curricular de Educación Física con respecto a las chicas.

Hellín (2001), en un estudio con el alumnado de ciclos formativos, verificando que los varones encuentran la Educación Física más útil y más fácil que las mujeres, manifestando además una mayor empatía hacia el profesorado. Los trabajos más recientes sobre intereses y actitudes hacia la Educación Física de Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003) y sobre el pensamiento del alumnado de E. S. O. hacia la Educación Física de Hellín (2004), corroboran esta tendencia, con la salvedad de que las mujeres declaran mayor utilidad en la Educación Física que los varones. Estos resultados poco favorables en las chicas, respecto de las clases de Educación Física, corren el riesgo de ser utilizados como argumento para mostrar una actitud poco favorable hacia la asignatura y dejar de implicarse en la práctica físico-deportiva extraescolar asociándose a una baja percepción de su competencia.

Los estudios sobre actitudes del alumnado hacia las clases de Educación Física de Ruiz Juan (2000); Moreno, Sánchez, Rodríguez, Prieto y Mula (2002); Moreno y Cervelló (2003 y Moreno y Hellín (2007), en sus resultados consideran que el grado de satisfacción respecto a la Educación Física se ve condicionado por factores como el contenido del currículo, la práctica deportiva tanto del alumno como de su familia y amigos, el género del docente y del alumnado, la importancia que los alumnos conceden a la asignatura según las características del profesorado, y la socialización del fenómeno físico-deportivo favorecida por los medios de comunicación.

Esta motivación señalan Moreno y Hellín (2007), actúa de forma diferente según se trate de motivación intrínseca o motivación extrínseca. La motivación intrínseca proporciona diversión, un sentimiento de competencia, habilidad o autorrealización, lo que da lugar a una mayor entrega y persistencia de la actividad; la motivación extrínseca se encarga de las recompensas externas de cualquier tipo que conlleve la participación, especialmente cuando es exitosa.

Del análisis de los discursos de los profesores participantes en el Grupo de Discusión, hemos establecido las siguientes categorías para este campo.

CAMPO 2	CAUSAS QUE PROMUEVEN LA MENOR MOTIVACIÓN EN LA VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- Problemas en la Autoestima	PAU
	2.2.- Nivel alcanzado en las habilidades motrices	FNH
	2.3.- No gustarles los contenidos de Educación Física	CEF
	2.4.- Por la influencia del profesorado	PPR

Tabla IV.3.- Causas que promueven la menor motivación en la valoración de las clases de Educación Física

2.1.- Problemas en la Autoestima (PAU)

En la investigación de Torre (1998), en relación con el nivel de autoestima física que el alumnado percibe en las clases de Educación Física, es bastante concluyente al afirmar que el sujeto que percibe una autoestima más alta, es aquel que participa en actividades físico-deportivas en su tiempo libre, tanto fuera como dentro del centro, en contraposición a los que no practican ningún deporte. De la misma manera, los que atribuyen mayor importancia a las clases de Educación Física y muestran actitudes más positivas hacia las mismas ven elevado su nivel de autoestima. Esto significa que la noción de competencia motriz conlleva una dimensión motivadora y afectiva que es mediadora de la actuación de los sujetos, ya que influirá de manera notable en la elección de las tareas, la persistencia al practicar y el rendimiento en las mismas (Griffith y Keogh, 1982; Ruiz, 1994; Ortega 2010: 248).

El Moderador plantea las siguientes cuestiones relacionadas con este campo: *¿Creéis que la autoestima del alumnado se puede ver afectada por no conseguir los objetivos que se les plantea en las diversas tareas que realizan? ¿Qué influencia tiene en que les guste la Educación Física sus niveles de competencia?*

El profesorado de nuestro Grupo de Discusión manifiesta que la falta de metas de logro y orientación hacia la tarea, conlleva en determinados casos a una menor autoestima, lo que repercute en su nivel de motivación hacia la Educación Física.

Incluso, todo lo que hemos hecho, ¿no? de los últimos años, 8 o 9 años que he estado muy metido en todo ese campo, en distintas zonas geográficas andaluzas, he tenido el mismo problema, ¿no? incluso a nivel de autoestima, incluso, ¿no? las muchachas tienen más baja autoestima que los muchachos en esas edades, ¿no? con respecto a como se ven, ¿no? como se valoran, o como creen que las valoran el resto de la gente ¿no?...

Profesora 9 (321-326) PAU

Es clave que el alumnado se considere valioso en las clases de Educación Física, que se sienta competente con lo que hace y se valore positivamente, en caso contrario empezará a disminuir su motivación hacia la asignatura.

Profesor 8 (1550-1554) PAU

Autoaceptarse como uno es, es la condición fundamental de la autoestima y la autorrealización. Esta aceptación hecha con lucidez, sinceridad y valentía, constituye el fundamento de una vida sana (Hay, 1991 en Gil, 1997). La autoaceptación implica el reconocimiento de las propias cualidades, la toma de conciencia del propio valor, la afirmación de la propia dignidad personal y el sentimiento de poseer un yo del que uno no tiene que avergonzarse ni ocultarse.

Reforzar las conductas positivas dice Ortega (2010: 259), favorecerá tener un autoconcepto ajustado y una autoestima positiva, condición indispensable para una relación social, afectiva, sana y estable. El respeto y aprecio por uno mismo es la plataforma adecuada para relacionarse con el resto de las personas.

2.2.- Nivel alcanzado en las habilidades motrices (FNH)

Como hemos comentando anteriormente, de la misma manera, los que atribuyen mayor importancia a las clases de Educación Física y muestran actitudes más positivas hacia las mismas ven elevado su nivel de autoestima. Esto significa que la noción de competencia motriz conlleva una dimensión motivacional y afectiva que es mediadora de la actuación de los sujetos, ya que influirá de manera notable en la elección de las tareas, la persistencia al practicar y el rendimiento en las mismas (Griffith y Keogh, 1982; Ruiz, 1994 a, 1994 b).

Y eso nos lleva también a plantear problemas respecto a la competencia motriz, sobre todo respecto a los niveles alcanzados en determinadas habilidades, son tan plásticas que se observa fácilmente quien tiene adquirida y quién no. Esto nos lleva a reflexionar y a decir: Bueno, ¿es que hay diferencias? ¿Se les da igual de bien a los chicos que a las chicas? ¿Podemos plantear que a nivel de aprendizaje de habilidades es que los varones estamos especialmente dotados frente a las chicas que son especialmente torpes? ¿O es que realmente las propias experiencias anteriores de primaria o de los primeros ciclos han ido haciendo que esa diferencia se distancie? ¿no?. Imaginemos que estamos aplicando un nuevo... un contenido de baloncesto, ¿no?... una unidad didáctica de baloncesto, y tuviésemos el grupo, ¿no? ¿qué nos pasa? Captamos los 3 o

4 que están en las escuelas deportivas: inmediatamente destacan. Si hay alguna chica en algún club de este tipo, también destaca, pero el resto a lo mejor no se le da buen lo que se está proponiendo.

Profesora 9 (328-341) FNH

Coincido con la profesora 9 en que la competencia motriz depende de muchas cosas y el género no es decisivo sobre todo en el aprendizaje de habilidades motrices. Yo tengo chicas muchísimo mas hábiles que los chicos que las tengo de ayudantes en las clases cuando trabajamos enseñanza recíproca y en pequeños grupos. Pero si es verdad que quienes no se sienten hábiles pierden la motivación hacia ese contenido concreto y se perpetúa en el tiempo hacia la asignatura.

Profesora 7 (342-349) FNH

Es, por tanto, la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia los que hace que se incrementen los niveles de motivación. Potenciar las intervenciones de los alumnos/as en actividades para los que son y se sienten competentes les hará sentirse bien consigo mismos a la vez que se hará ver a los compañeros/as que todos tienen sus virtudes

...la motivación en educación física, puede venir dada por hacer actividad física o no, pero también tiene un componente de notas, ¡Cuidado ahí,! ¿eh? Porque yo encuentro muchas veces, muchos casos en los que yo tengo alumnas, en este caso más alumnas que alumnos, que se esfuerzan mucho, que intentan hacer lo que pueden, pero que no dan la talla como la dan el resto de los compañeros, y eso siempre se ve reflejado en la nota... Y eso es una lástima, porque lo que acabas haciendo es diciéndole, "si yo me esfuerzo todo lo que puedo, si yo solo puedo hacer 10 abdominales, porque es que no puedo hacer 11, y he hecho todas las que puedo hacer, ¿por qué no tengo la misma nota? que uno que ha hecho 50 pero..."

Profesor 6 (12217-1227) FNH

...porque sí las tiene, las puede hacer, es su condición física y la mía es otra,... quizás ahí estamos pecando mucho de valorar... y ese aspecto de no sentirse competente, de no alcanzar los niveles de habilidad que otros compañeros disminuye notablemente su motivación hacia la clase de Educación Física.

Profesor 6 (1231-1234) FNH

Tal como indica Torre Ramos (1998) "la propia percepción de la habilidad motriz va a incidir en la elección, práctica y hábito de determinadas actividades físico-deportivas" Por tanto si el alumno/a se siente competente realizando actividad física por una parte su autoestima se verá reforzada y por otra las posibilidades de que se incrementen su práctica aumentarán contribuyendo así a la instauración de este hábito de vida saludable (Ortega, 2010: 250).

2.3.- No gustarles los contenidos de Educación Física (CEF)

El Moderador del Grupo de Discusión plantea las siguientes cuestiones en relación a los contenidos que se enseñan en ESO: "Tenemos en cuenta los profesores, (el profesor 2 casi ha respondido antes), tenemos en cuenta los

profesores a la hora de hacer nuestro programa los intereses de los alumnos (puesto que los objetivos no dicen, ningún objetivo que hay que enseñar ni baloncesto, ni fútbol, ni balonmano, ni voleibol, ni tenis de mesa, ni tal, los objetivos son bastante amplios en los que los profesores nos podemos sentir representados.¿ Se puede con cualquier contenido podemos suplir y cumplir ese objetivo?... Sin embargo, parece que los contenidos son los que a nosotros nos dan la fuerza, ¿no?: Una unidad didáctica de “baloncesto”, una unidad didáctica de “voleibol”, una unidad didáctica de “fútbol sala”... ¿Me gustaría conocer vuestras opiniones?

Es especialmente importante a la hora de establecer los contenidos a desarrollar en las programaciones anuales de Educación Física, el tener en cuenta las diferentes preferencias del alumnado, ya que los chicos y chicas mantienen sus propias creencias sobre las actividades físico-deportivas apropiadas para uno u otro género, viéndose afectados, en virtud de estas creencias, aspectos como la autoeficacia, la autoconfianza, la competencia percibida, el esfuerzo y la implicación en la tarea, entre otros. El profesorado tiene claro que los contenidos son un factor decisivo que influye en la motivación del alumnado a la hora de su puesta en práctica.

Yo el factor lo veo en lo que he dicho antes. En los contenidos también. Quizás los contenidos de secundaria al ser menos lúdicos que los que se dan en primaria, por ejemplo, ¿no? pues tiene un componente más físico, que siempre tiene menos predilección para ellas.¿no?.

Profesor 1 (064-067) CEF

Pero yo pienso que también está debido a los contenidos que se dan en las clases, porque por ejemplo: yo en 3º y en 4º que doy por ejemplo aeróbic, o bailes regionales, en ese tipo de contenidos las niñas son mucho más, mucho más activas que los niños. Y les encanta, y participan, y entonces ahí yo tengo un 100% de niñas que les gusta y que se animan.

Profesor 6 (097-102) CEF

Es que quizás sea ese uno de los problemas, y es que se suele asociar, ya no sólo contenidos, sino que dentro de unos contenidos, y algunas parcelas de unos mismos contenidos, se asocian al género masculino o femenino...

Profesor 5 (181-184) CEF

Posadas (2010: 687), señala en su investigación realizada con alumnado de primer ciclo de ESO de la provincia de Granada, que respecto a las preferencias del alumnado sobre los contenidos, desde la perspectiva del profesorado, incorporan la variable género, así el deporte hegemónico que el alumnado masculino prefiere practicar al menos al principio de la etapa es el fútbol, apareciendo mayor diversidad en el alumnado femenino que se decanta por el voleibol o la gimnasia artística. Así, lo confirma el estudio de Vázquez, Fernández y Ferro (2000), observando que la práctica de actividades físico-deportivas está asociada, en gran medida, a los estereotipos de género.

Uno de los estereotipos más resistentes al cambio es el considerar que hay actividades físico-deportivas más apropiadas para las mujeres y otras que lo son para los hombres y que esto favorece al género masculino en el ámbito de la actividad física y el deporte. En la investigación llevada a cabo por Blández, Fernández y Sierra (2007: 18) se constata que “ los estereotipos de género relacionados con la actividad física y el deporte siguen estando muy presentes en los niveles de Educación Primaria y Secundaria...”. Los profesores participantes en el Grupo de Discusión expresan opiniones que van en esta línea de pensamiento.

...En estas edades decrece la práctica de la actividad física, y en segundo lugar se hace muy sectaria, ¿no? los niños casi siempre al fútbol y una persona que le planteas condición física incluso siendo deportista, ni casi quiere hacerlo, y menos las chicas, ya en el caso de las chicas ya, como la condición física la trabajan mínimo...

Profesor 4 (305-309) CEF

Ese puede ser también un factor importante, que el currículum, como comenta (profesor 6), está más masculinizado, diríamos, tú has hecho una observación importante con respecto a que parece que sí que hay cierta predisposición, ¿no?...

Profesor 9 (152-155) CEF

Coincidimos con Sáenz, Ibáñez y Giménez (1999), Vilchez (2007) y Posadas (2009) en que la selección de contenidos que sea atractivos para el alumnado es un criterio que puede favorecer o perjudicar la motivación. Los deportes, algunos bailes y los juegos populares o alternativos son ejemplos de contenidos que suelen ser significativos y con los que será más fácil motivar que con ejercicios de preparación física, carrera continua o la repetición analítica de algunos gestos técnicos.

No obstante, en función de la edad o del contexto, los contenidos serán más o menos atractivos para los jóvenes, por lo que debemos adaptar las tareas a sus capacidades y al entorno. Por ejemplo, la escenificación de cuentos motrices será muy motivante en Educación Infantil (3-6 años) y las actividades en la naturaleza o el deporte son más atractivas en adolescentes de E.S.O. (12-16 años). El tipo concreto de juego o de deporte también dependerá de los que se practiquen en esa población y es recomendable que comencemos por los que el niño conoce para ir progresivamente incorporando nuevas propuestas (Sáenz, Ibáñez y Giménez, 1999).

2.4.- Por la influencia del profesorado (PPR)

El profesorado de Educación Física como animador y dinamizador de la clase ha sido objeto de atención en numerosos estudios de investigación

(Torre, 1998; Casimiro, 1999; Hellín, 2001; Moreno y Hellín, 2001; Velásquez y Hernández, 2001; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003; Collado, 2005; Marín, 2007; Moreno y Hellín, 2007 y Fuentes, 2011) . Las conclusiones se refieren a que la preparación académica, la participación en las clases, el interés mostrado por los alumnos, el diseño de clases atractivas y motivantes son cualidades que despertan actitudes positivas hacia la Educación Física en el alumnado.

El profesorado es consciente de que a veces no tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de seleccionar los contenidos de enseñanza y se deja llevar por sus propias preferencias o mejores conocimientos y habilidades, y evidentemente esto es un factor que puede repercutir en la motivación del alumnado, así se señala en las siguientes opiniones.

Yo me pregunto y os pregunto ¿Creéis que tenemos en cuenta a la hora de planificar nuestras clases de educación física los contenidos que realmente le interesan al alumno?, o nosotros, es decir, me pongo yo el primero, en los institutos en los que yo he estado, era impensable que no hubiera una unidad didáctica de voleibol. Vamos, ¡eso era impensable! ¿no? Que la gente que estuviera conmigo 4 años no saliera jugando a voleibol... eso es impensable, ¿no? porque uno tiene su... también... con la expresión, cada uno tenemos nuestro sesgo particular...

Profesora 9 (446-453) PPR

Obviamente, yo considero que tengo parte de culpa, porque como profesor que analiza su proceso de enseñanza aprendizaje, considero como se ha dicho ya en esta discusión, que doy preferencia a ciertos contenidos respecto a otros. Y lo digo claramente que el apartado de expresión corporal, pues, bueno, pues intento cubrir expediente, digamos, y el primer trimestre prácticamente es condición física. Algún deporte colectivo juegos y deportes colectivos, y en el último trimestre algo de expresión corporal y porque hay que hacerlo, prácticamente, pero como yo no me encuentro con... no sé... con esa seguridad como me encuentro con otros contenidos, lo trabajo menos...

Profesor 2 (348-355) PPR

¡Todo el mundo los tiene! Si es que todo el mundo somos personas diferentes y cada uno tiene unas preferencias, inconscientemente (tu mismo dices que dabas más voleibol, se refiere al profesor 9), pues haces cosas que a tí te gustan y a todo el alumnado quizá no...

Profesor 4 (1047-1050) PPR

Pero es que lo que pasa hoy en día es que cuando una persona llega a un instituto y les dice a los alumnos que van a hacer mucha expresión corporal, como es en mi caso, por ejemplo, porque a mí me encanta y yo hago mucho en mis clases, yo desde el primer día de curso ya les digo a los chavales lo que vamos a hacer, y sobre todo de la expresión corporal, porque me encuentro una barrera totalmente de "no vamos a hacer eso" "eso no nos gusta" las chicas se callan, ellas no dicen nada...

Profesor 6 (378-384)

Las nuevas funciones del profesorado suponen un fuerte reto profesional y una auténtica reconversión mental, que sólo puede darse de manera

progresiva, “*sin prisas pero sin pausas*” (Salmerón, 2011). Existen serios problemas en las escuelas, ya no sólo de aprendizaje, sino también de convivencia. El viejo modelo de profesorado y de escuela está agotado. En la sociedad de la globalización y del conocimiento, emergen nuevos modelos de acción e intervención educativa, en el marco de las organizaciones aprenden y los profesionales también.

También el profesorado debe ser líder, referente y guía de la clase; es necesario que cada profesor o profesora/a tengan el liderazgo dentro del aula; sólo así conseguirá que de él emane la autoridad bien entendida, ésa que le hará pasar a la posteridad en el recuerdo de todos y cada uno de sus alumnos (Fuentes, 2011).

Acercarse al alumnado, ser marco de referencia educacional y no autoritario modelo que se ha de imitar, requiere que el profesorado corra el riesgo, dé el primer paso, de ponerse al servicio del alumno, mirando en unión la realidad de éste sin desmoronar el equilibrio y madurez de su personalidad, que hace posible el respeto (Salmerón, 2011). De ahí la exigencia profunda y difícil de la actividad de enseñar y educar, si se hace, como trabajo de equilibrio, madurez y dominio.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: DIFERENCIAS DE MOTIVACIÓN EN CUANTO AL GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

“La práctica de actividad física controlada y planificada produce numerosos beneficios sobre la salud y, sin embargo, existen numerosos estudios que demuestran que hay un importante fenómeno de abandono de esta práctica durante la adolescencia”.
CIPRIANO ROMERO (2010).

En la actualidad, el análisis del grado de satisfacción por parte del alumnado hacia las clases de Educación Física que reciben está considerado como una de las temáticas más relevantes de estudio, debido a que esta materia debe garantizar la adquisición de los procedimientos, conocimientos y actitudes necesarias que permitan al discente poder asumir, a posteriori, la práctica físico-deportiva de manera autónoma junto a la importante adquisición de una serie de hábitos deportivos que contribuirán a unos estilos de vida más saludables (Torre, Cárdenas y García Montes, 2001). Este grado de satisfacción está condicionado por diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el contenido del currículo, la práctica deportiva, el profesorado, las instalaciones, etc. (Torre, Cárdenas y García Montes, 2001; Moreno y cols. 2002).

López y González (2001) se refieren a la satisfacción-insatisfacción, como un estado psicológico expresado como resultado de la interacción de un conjunto de vivencias afectivas que se mueven entre los polos positivo y negativo, en la medida en que el objeto de la actividad satisface necesidades y corresponde a motivos e intereses del individuo. En cada persona, las vivencias afectivas son una expresión del proceso de satisfacción de sus necesidades. Para estos autores dicen Moreno y Hellín (2007), *“las vivencias afectivas constituyen indicadores de la relevancia subjetiva que para cada individuo tienen los objetos, fenómenos, hechos y situaciones con los que se relaciona”*. Según se mueva el objeto de la vivencia (en este caso la clase de Educación Física) entre los polos positivo y negativo, el alumnado podrá destacar, entre el cúmulo de influencias que sobre él actúan, cuáles considera relevantes, sea por su matiz atractivo o repulsivo, cuáles le resultan indefinidas y cuáles lo impresionan como una mezcla de lo agradable-desagradable.

Moreno y cols. (2002), en un intento de comprobar la satisfacción del alumnado con la Educación Física, llegaron a la conclusión de que con independencia de si la Educación Física les gustaba más o menos, el alumnado se encontraba motivado para asistir a las clases, siendo aquellos que practicaban actividades físico-deportivas extraescolares los que expresaban un mayor gusto y una mejor valoración por las mismas. En referencia a la figura del docente, estos estudios demostraron que el alumnado cuyo docente era varón o que poseía un carácter democrático, comprensivo, que era bueno, alegre, justo, agradable y que aceptaba las iniciativas del grupo, manifestaba mayor predilección hacia las clases de Educación Física, llegando a valorarlas mejor que al resto (Gómez López y cols., 2006).

Lo que el alumnado de Educación Secundaria piensa de la Educación Física y la actitud hacia la misma es el resultado de un complejo entramado de factores de tipo evolutivo y psicológico, en el cual, el incremento de las capacidades físicas, aspecto destacado en esta etapa puberal, unido a la mejora de la coordinación dinámica general crean unas condiciones que favorecen el aprendizaje motor en esta etapa (Moreno, Hellín y Hellín, 2004).

La Educación Física escolar podría y debería jugar un papel decisivo en el desarrollo de patrones de comportamientos positivos de actividad física. Pieron, Ruiz y García Montes (2008) se plantean la siguiente cuestión: *¿La educación física escolar favorece la participación activa en las actividades físicas de tiempo libre?* La respuesta no se presenta como evidente si se tiene en cuenta que las experiencias escolares vividas por los adolescentes no conducen necesariamente a actitudes y motivaciones muy positivas con respecto a la actividad física. Varios resultados de investigación indican que las chicas, en particular, desarrollan sentimientos en los que la Educación Física no representa para ellas un objetivo real ni les es de gran utilidad (Flinntoff y Scraton, 2001). Además, son muy críticas sobre la naturaleza de la actividad física ofrecida por la escuela. Existen entre las chicas, sobre todo, varios indicadores que permiten emitir la hipótesis de que las relaciones entre la Educación Física escolar y la participación en las actividades físicas a lo largo del tiempo libre no son significativas para diversos grupos de jóvenes, quienes presentan un alto riesgo de sedentarismo (Pieron, Ruiz y García Montes, 2008).

En cuanto a las razones para el abandono no consideran Moreno, Martínez y Alonso (2006: 25), que las mujeres, a pesar de superar los diversos obstáculos que encuentran para practicar actividad físico-deportiva de forma

habitual, tanto a nivel competitivo como recreativo, presentan un problema esencial referente al abandono prematuro de la práctica de la actividad. Aunque no existen razones comunes, tanto hombres como mujeres aducen falta de tiempo, no les gusta, por la edad, por pereza, por acabar cansado del trabajo o estudio, por el nivel de exigencia académico, etc. (García Ferrando, 2001; Pavón, 2004).

Según el último trabajo realizado por García Ferrando (2005), las razones más citadas corresponden a salir cansado del trabajo, por pereza y desgana, por la salud, por la edad o por lesiones, entre otras. Por su parte, según Cervelló (2000), existe un paralelismo entre los motivos de práctica físico-deportiva y los motivos de abandono de la misma, de tal manera que, la falta de competencia, el conflicto de intereses, los problemas de tipo grupal y la falta de diversión suelen ser los motivos más citados en el caso del abandono deportivo (Moreno, Martínez y Alonso, 2006: 26). En cuanto a los motivos claramente femeninos, influenciados por la sociedad, situamos, miedo a entrenar al anochecer, ayudas domésticas durante los fines de semana, falta de confianza de los padres, etc. Por el contrario, los motivos masculinos hacen referencia a las malas experiencias anteriores y a la pérdida de interés en el deporte (Pavón, 2004).

En este sentido, dicen Moreno, Martínez y Alonso (2006: 34), *“ un gran número de estudios dicen se han concienciado acerca de las marcadas actitudes negativas que muestran las adolescentes femeninas hacia la actividad física en general y la Educación Física en particular. Según diferentes autores, estas actitudes son atribuidas al hecho de que el sexo femenino se caracteriza por auto-percibirse menos competente y habilidoso y por sentir menos diversión y disfrute”*.

En este campo queremos conocer los pensamientos y creencias del profesorado acerca de las motivaciones del alumnado hacia la Educación Física y las actividades físico-deportivas extraescolares, desde la perspectiva de género. Para ello, de los discursos del profesorado participante en el Grupo de Discusión, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 3	DIFERENCIAS DE MOTIVACIÓN EN CUANTO AL GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- Diferencias en el nivel de interés hacia las clases de Educación física en relación al género (DEF)	3.1.1.- Percepción del interés hacia la práctica de la Educación Física a nivel general	DEF
		3.1.2.- Diferencias motivadas por la edad y la maduración	DED
		3.1.3.- Diferencias en cuanto a las preferencias en la realización de actividades físico-deportivas en relación al género	DRE
		3.1.4.- Menor motivación en relación a determinados contenidos de Educación Física	MRC
	3.2.- Diferencias por género en la participación en actividades físico-deportivas extraescolares (DEX)	3.2.1.- Diferenciación de objetivos	DOB
		3.2.2.- Menor participación del alumnado femenino	MFP
		3.2.3.- Diferencia por tipología de las actividades extraescolares	DTA
		3.2.4.- Influencia del profesorado de Educación Física en la adquisición de hábitos de realización de actividades físico-deportivas en el tiempo libre	IPR

Tabla IV.4.- Diferencias de motivación en cuanto al género en las clases de Educación Física y en la participación de las actividades físico-deportivas extraescolares

3.1.- Diferencias en el nivel de interés hacia las clases de Educación física en relación al género (DEF)

3.1.1.- Percepción del interés hacia la práctica de la Educación Física a nivel general (DGE)

Investigaciones realizadas en el ámbito de la Educación Física (Hagger, Biddle, y Wan, 2005; Mañano, Ninot y Bilard, 2004; Moreno y Cervelló, 2005) mostraron una mayor valoración de la competencia percibida en chicos que en chicas. Estas diferencias parecen tener su origen en las motivaciones que los géneros muestran. Mientras los chicos tienden a procesar la información con mayor motivación de logro y se orientan más al rendimiento y a la comparación social, las chicas lo hacen más a la motivación intrínseca y al interés por el mantenimiento de relaciones sociales dentro del grupo, más inclinadas a la participación y a la cooperación.

El enfrentamiento de dos autoconceptos, como señalan Ruiz y cols. (2004), apunta a la planificación de las programaciones de aula como un vehículo sensible a la potenciación o disminución de estas diferencias. En este sentido, el género se convierte en una subcultura dentro de una cultura deportiva dominante que tradicionalmente ha tenido características masculinas. Ello, explica que la mujer adolescente, en general, observe una mayor identificación de la actividad deportiva con el varón que con ella misma, aunque acepta participar en actividades masculinas en mayor medida que los chicos lo hacen con actividades catalogadas como femeninas.

*En el primer ciclo yo creo que la motivación es más pareja en ambos sexos, ¿no? Se implican un poco de una forma más pareja entre los dos.
(Profesor 1 (038-040) DGE*

*Sí, yo coincido plenamente con el profesor 1, porque vamos, lo veo en mis clases diariamente. Diariamente, la motivación que muestran los chicos hacia la clase, es mucho mayor que la que muestran las chicas.
Profesor 2 (042-045) DGE*

3.1.2.- Diferencias motivadas por la edad y la maduración (DED)

La adolescencia es la etapa de transición entre la infancia y la edad adulta, abarcando las edades comprendidas entre los 10 años hasta los 20 años (Muñoz y Martí, 2004). Aunque el final de la adolescencia es algo impreciso de definir ya que culminaría cuando se accede a conductas consideradas socialmente de adultos como la responsabilidad social, familiar o laboral (Rodríguez, 2003). Esta etapa implica la vivencia de diversos cambios físicos, psicológicos y sociales y se considera fundamental en la adquisición de

conductas y hábitos relacionados con la salud, que pueden trasladarse a la edad adulta (Castillo, 2000), por eso nos preocupa particularmente.

El moderador del Grupo de Discusión plantea *¿Si encuentran diferencias de motivación en los chicos y chicas, respecto a la edad y al curso en el que se encuentran?* Se trata pues, de un aspecto clave en el desarrollo de la discusión, así de manera muy mayoritaria el profesorado es consciente de las dificultades que presenta el alumnado de esta etapa, por tener en gran parte sus intereses bastante definidos, por lo que se expresan opiniones que inciden en que a medida que avanza la etapa se van presentando mayores diferencias por géneros, en cuanto a sus motivaciones hacia la práctica de la Educación Física en general y a determinados contenidos en particular.

Yo creo que no están igualmente interesados, ¿eh? sobre todo en las etapas que hemos dicho en las últimas etapas de secundaria.

Profesor 1 (033-034) DED

Fijaros que, de hecho, el trabajo de hizo Casimiro, con Primaria y Secundaria, sin embargo en primaria, hecho hasta 6º de primaria, no existían diferencias significativas en cuanto a la motivación de los niños y las niñas.

Profesora 7 (053-056) DED

Mientras más edad (he tenido la oportunidad de dar clase desde primero hasta cuarto, incluso en Bachillerato) y en la medida en la que avanzan de nivel, quizás aumente más la desmotivación de las chicas en relación a la actividad física y a la clase de educación física.

Profesor 2 (045-048) DED

Por las opiniones mayoritarias expresadas por el profesorado, se concluye que es a partir del segundo ciclo de ESO, donde se produce mayoritariamente el cambio de intereses hacia otras actividades, que el alumnado sobre todo el femenino encuentra más motivantes.

Estoy totalmente de acuerdo. Es realmente a estas edades cuando se produce esa diferenciación, ese sesgo por género en secundaria y como estáis comentando mucho más en el segundo ciclo.

Profesor 8 (056-058) DED

Se nota muchísimo. En general 3º y 4º de la ESO mucho antes, pero la actividad física decrece mucho, o el interés por la actividad física, exceptuando el fútbol, claro para los chicos. Pero el interés general por la actividad física en 3º y 4º, decrece un montón. Nosotros montamos actividades para los cursos de la ESO, con los ciclos, y las actividades que hacen, como se mueven los niños y niñas, en general de 1º y 2º, es muchísimo más, se implican más en las actividades que los niños en 3º y 4º. Quiero decir, que con la edad, va habiendo una... primero decrece...

Profesor 4 (294-301) DED

El acontecimiento más importante es la aparición de la pubertad cuyo fin es desarrollar la capacidad reproductiva mediante cambios somáticos y

psicológicos que comporta (Ballabriga y Carrascosa, 1998). En las niñas, comienza entre los 8 y los 13 años y se completa en unos 4 años (Marshall y Tanner, 1969); mientras en los niños se inicia más tarde, entre los 9 y los 14 años con una duración aproximada de 3 años y medio (Marshall y Tanner, 1970). Pero en los últimos años se ha observado una tendencia secular hacia un inicio de la pubertad más temprano (Delemarre-van de Waal, 2005; Euling y col., 2008). Además en los países desarrollados se ha observado como la entrada a la vida adulta cada vez se va atrasando debido al entorno socio-económico (Rodríguez, 2003), con lo que la etapa de la adolescencia se va alargando cada vez más.

Durante la discusión se pone de manifiesto la diferencia de maduración entre los chicos y chicas, a medida de que avanza la etapa de ESO, indicándose que esta puede ser también una razón por la que los intereses de las chicas comienzan a orientarse hacia otros objetivos.

La causa está en que por lo menos, en secundaria, ciclo superior, la famosa madurez de las niñas, ¿no? maduran antes y parece ser que la desmotivación por la actividad física es directamente proporcional.

Profesor 3 (069-071) DED

La culminación de la adolescencia, que marca el inicio de la juventud, para algunos autores (Rodríguez, 2003; Muñoz y Martí, 2008) se sitúa en los 14-15 años y para otros en los 17-18 años. En este sentido, quizás la solución consista en reconocer, como lo hace Kon (1987), la existencia de una juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y de una juventud tardía de 17-18 a 25 años, aproximadamente. El profesorado se manifiesta en este sentido.

No sé... muchas veces nos hemos negado a esa evidencia, por el tema de la igualdad, porque parece ser que asociar genética a actitudes supone una desigualdad... y no supone una desigualdad ¡supone una realidad! Parece ser...no lo sé...

Profesor 4 (120-123) DED

Los chicos buscamos actividades resultadistas, en las que haya un resultado tangible, que yo sepa si he ganado o perdido; las chicas, las actividades que buscan, deportivas o no, se centran más en los procesos, en la fase del divertimento, de la práctica en sí misma...

Profesor 3 (252-257) DED

3.1.3.- Diferencias en cuanto a las preferencias en la realización de actividades físico-deportivas en relación al género (DRE)

El moderador plantea la pregunta: *¿Les gusta los mismos tipos de conducirse (competición, recreación, cooperación,...) las actividades físicas a las chicas y a los chicos?* El profesorado tiene bastante claro que a los chicos

les gusta más la competición y a las chicas las actividades cooperativas y sobre todo con un alto índice recreativo.

Sí, de hecho hay numerosas investigaciones que lo demuestran, los chicos tienden más a las actividades de tipo competitivo, de tipo colectivo, y las chicas más a actividades cooperativas...

Profesor 2 (209-211) DRE

Los chicos son más competitivos, de resultado.

Profesor 3 (213) DRE

En las chicas se observa mayor gusto por las actividades recreativas...individuales de estética, donde prima la imagen corporal, donde miran la colaboración, cooperación. Eso está comprobado. Hay muchos estudios que lo demuestran. Y en las clases lo vemos.

Profesor 2 (215-217) DRE

Los chicos buscamos actividades resultadistas, en las que haya un resultado tangible, que yo sepa si he ganado o perdido; las chicas, las actividades que buscan, deportivas o no, se centran más en los procesos, en la fase del divertimento, de la práctica en sí misma...

Profesor 3 (252-257) DED

Coincidimos con la opinión de Stone y Church (1979), que entienden que al final de esta etapa distinguen entre lo que quieren y lo que deben hacer, logrando conseguir poco a poco un sentimiento moral de lo bueno y lo malo.

3.1.4.- Menor motivación en relación a determinados contenidos de Educación Física (MRC)

Plantea el moderador que si a las chicas les gusta unos contenidos se involucran en la práctica y a los chicos les interesan otros. *¿Se hace muy patente estas diferencias en cuanto a su motivación en las clases de Educación Física?*

Es que quizás sea ese uno de los problemas, y es que se suele asociar, ya no sólo contenidos, sino que dentro de unos contenidos, y algunas parcelas de unos mismos contenidos, se asocian al género masculino o femenino...

Profesor 5 (181-184) MRC

Pero yo pienso que también está debido a los contenidos que se dan en las clases, porque por ejemplo: yo en 3º y en 4º que doy por ejemplo aeróbic, o bailes regionales, en ese tipo de contenidos las niñas son mucho más, mucho más activas que los niños. Y les encanta, y participan, y entonces ahí yo tengo un 100% de niñas que les gusta y que se animan.

Profesor 6 (097-102) MRC

Hay que tratar los contenidos todos por igual y no en función de nuestras prioridades y nuestras preferencias... A pesar de ello, parece que no trabajo la expresión corporal, y si la he trabajado, e incluso he ido a un encuentro de expresión corporal que hubo en Baza, hace años, y no quedamos mal el grupo que llevé, y demás... pero bueno, en definitiva, que... que hay que trabajar... hay que trabajar los contenidos de expresión corporal,

*contenidos, digamos, más... que son mejor aceptados por el grupo de chicas en este caso, y también pues, no sé... intentar...
Profesor 2 (1408-1416) MCR*

El moderador incide en plantear preguntas que pongan de manifiesto esta diferencia por género en cuanto al gusto por practicar determinados contenidos. Así, plantea: *¿Notáis dentro de las clases, en una clase normal, habitual de condición física, que sería algo más... diríamos más aséptico, mas... un contenido más "mix" ¿no?, orientado hacia la salud, debería interesar lo mismo a unos que a otros? Para no sesgar en el tema del deporte o de la expresión corporal, en ese contenido, que es diríamos más homogéneo, por entender, la salud, ¿notáis que sí, que hay diferencias también en cuanto a su implicación, a la motivación, a llegar primero, a no esperar hasta el último momento en el vestuario para salir...? ¿notáis algunas cosas de ese tipo...?*

El profesorado tiene claro, que hay determinados contenidos que motivan más a las chicas que a los chicos y viceversa.

*...decrece la práctica de la actividad física, y en segundo lugar se hace muy sectaria, ¿no? los niños casi siempre al fútbol y una persona que le planteas condición física incluso siendo deportista, ni casi quiere hacerlo, y menos las chicas, ya en el caso de las chicas ya, como la condición física la trabajan mínimo...
Profesor 4 (305-309) MRC*

*Por ejemplo en los contenidos de expresión corporal, mayoritariamente los chicos son totalmente contrarios. Sin embargo nunca escuchareis a una chica, si vosotros le decís, pues vamos a dar baloncesto, voleibol, balonmano...no se qué... a decir: "pues vaya...pues..." ellas se callan, porque lo que están acostumbradas en tantos años de escuela es a hacer eso...
Profesor 6 (388-392) MRC*

*Yo en Málaga lo que hacía era mucha expresión corporal y ritmo, mucha expresión corporal y ritmo. Y el primer día que llegué a Las Gabias, me di cuenta de que eso tenía que eliminarlo. Supongo que también será por zonas, Y en Málaga podía tocar a un alumno, o a una alumna. Aquí no, no puedes tocar a un alumno.
Profesor 3 (394-398) MRC*

Lee y cols., 1999; Lirgg y cols., 1996) demuestran que cuando una actividad se percibe de forma apropiada para un determinado género, las creencias de la competencia son más fuertes que cuando la actividad se percibe como inapropiada. De la misma manera, cuando las actividades físicas se perciben como inapropiadas según el género parecen tener un efecto más perjudicial en la mujer que en los varones.

Pero es que lo que ocurre cuando trabajamos un contenido por ejemplo de un deporte o de condición física, las chicas asumen como "normal" entre comillas que tenga que impartirse eso, y no necesitan de un trabajo previo por nuestra parte de mentalizar a la chica de que tiene que hacer eso. En

cambio, ¿verdad, (profesor 6)? Cuando es un contenido de ritmo o de expresión...

Profesor 5 (508-514) MRC

Las chicas han heredado unos contenidos y se han aplicado otros pues en principio, entre comillas, “más afines a ellas” pero en cambio, los chavales luego esto es que se les ha complementado con otros contenidos que además no les gustan, y que provocan un rechazo, ¿no?...

Profesora 7 (535-538) MRC

Hay que estar convenciendo al otro. O sea, yo he llegado a hacer un manifiesto de porqué eso hay que darlo, y se lo he dado a cada chaval para justificarles es que esto lo vamos a dar, y lo vamos a dar porque hay que darlo. Eso mismo no lo hago con un baloncesto con una chavala, porque no es necesario, porque asumen, porque habrán heredado lo que hemos comentado antes de los contenidos, estos contenidos y los otros se han aportado de una segunda clase, has comentado antes, ¿no? o de segundo orden ¿no? ¿Cómo? No se como decías...

Profesor 5 (518-525) MRC

Hay contenidos que los chicos y las chicas tienen más interiorizados, tienen más afinidad, dominan más,...es que a lo mejor habría que nombrar unos contenidos mínimos, y a mí me ha dejado antes alucinado cuando hay todavía gente, hoy, en el año 2010, 2011, que habla de que la expresión corporal tiene que ser al final, cuando la expresión corporal no tiene sentido sino al principio.

Profesor 3 (618- 623) MRC

A la luz de los resultados de la investigación de Hellín, Moreno y Rodríguez (2006) realizada con alumnado de Secundaria, se plantean estos autores una cuestión acerca de lo que se puede hacer para evitar que se piense que hay actividades físicas más adecuadas para los chicos y otras más adecuadas para las chicas. Aunque en este capítulo en el campo 5, presentamos diversas soluciones a esta problemática, nos ha parecido adecuado exponer en este apartado la opinión de los autores anteriores: *“Estructurando ambientes de aprendizaje que ayuden a los alumnos a adquirir creencias positivas de sus competencias concienciándolos que la actividad física planteada es apropiada para ellos y enfatizando el esfuerzo y la práctica como condicionantes que mejoran la adquisición de las habilidades, estaremos contribuyendo a mejorar el nivel de autoeficacia y por consiguiente, una mayor implicación en la práctica físico-deportiva”.*

3.2.- Diferencias por género en la participación en actividades físico-deportivas extraescolares (DEX)

Si consideramos a estas actividades como necesarias para continuar con la formación de los alumnos y alumnas y de los ciudadanos en general, hay que tener siempre presente los objetivos que las actividades físicas y de utilización del entorno pretenden y por ello, la planificación y ejecución de las actividades deben ir supeditadas a la consecución de dichos objetivos.

Para entender los motivos de los niños, niñas y jóvenes que practican hoy en día deporte como actividad extraescolar favorita, ya no basta evocar los valores que fundaron la modernidad, como la búsqueda del progreso, el dominio de sí mismo y del entorno, el hecho de sobrepasar al otro y la realización de esta forma emblemática de enfrentamiento que representa el deporte practicado en el marco de las instituciones. Pues la forma de las prácticas deportivas que está cobrando importancia encuentra esencialmente su justificación en la intensidad lúdica, las sensaciones experimentadas y el hecho de compartir las experiencias vividas. Este lado estético de la existencia se desahoga plenamente en el deporte libre (Griffet y Roussel, 2004).

3.2.1.- Diferenciación de objetivos (DOB)

El moderador plantea al profesorado participante en el Grupo de Discusión, sobre *¿Cuál es vuestra percepción acerca de la práctica físico-deportiva extraescolar, encontráis diferencias?* El profesorado manifiesta que existen múltiples instituciones que organizan estas actividades deportivas extraescolares, y que sus objetivos de manera mayoritaria suelen ser diferentes a los pretendidos en las clases de Educación Física.

Nosotros durante las mañanas tratamos de que aprendan cosas, sean respetuosos, sean tal, respeten las reglas, las normas, y luego a lo mejor por la tarde en otro deporte organizado por otra entidad no tan entre comillas "educativa" buscan otros intereses, como puede ser ganar la competición por encima de otras cuestiones...

Profesora 9 (815-819) DOB

Pero es que yo creo que buscan objetivos diferenciados, ¿no? el horario escolar de por la mañana se busca un objetivo, eso, educativo; y el que hay por las tardes tiene otros objetivos, aunque se denomine extraescolar, porque de hecho es extraescolar, es deporte competitivo...lo que se busca, son dos tipos de actividad diferenciada, ¿no? son completamente diferentes...

Profesor 1 (830-834) DOB

Las escuelas deportivas por ejemplo de los ayuntamientos van por una línea que realmente luego otra no es lo que se abarca, ¿no? De hecho, ese programa, que este año tenía 1.054 centros (han bajado mucho el dinero, pero...) tiene bastantes centros a nivel andaluz, del deporte en la escuela, con sus coordinadores, y sus cosas, funciona mucho mejor en primaria, hay que decirlo, aunque nos duela, que en secundaria, ¿no? hay muchísimos más maestros involucrados en ese proceso que profesores de secundaria. El objetivo que buscan es un poco el segundo, ¿no? el de la recreación... todos los que estamos aquí tenemos claro que nuestro objetivo sería que cuando acabasen sus 18 años y se fueran de aquí, siguieran haciendo actividad física. Creo que no tenemos otro...

Profesora 9 (844-854) DOB

3.2.2.- Menor participación del alumnado femenino (MPF)

Existe una tendencia general por parte de los jóvenes a considerar positivamente la práctica de actividades físicas y deportivas (Álvarez y López, 1999; García-Ferrando, 2001; Piéron, 2002); sin embargo, este pensamiento tan favorable no se corresponde totalmente con el nivel de práctica.

Hay que decir que, aunque los jóvenes consideren que la práctica de ejercicio físico es importante, de poco sirve si ello no se ve reflejado en la participación; por eso, muchas investigaciones incluyen entre sus objetivos conocer cuáles son las causas por las que se participa o se abandona la práctica.

Autores como Casimiro, 1999; Castillo, 2000; Ruiz-Juan, García Montes y Hernández, 2001; Balaguer y Castillo, 2002; Piéron, 2002; Vilchez, 2007; Figueras, 2008 o Posadas, 2009, consideran que se puede afirmar sobre la actividad físico-deportiva extraescolar que: pese a que existe una proporción considerable de personas que realizan actividades físico-deportivas extraescolares regularmente, las proporciones de jóvenes inactivos son bastante elevadas y el porcentaje de participación diaria es pequeño; el número de horas de práctica extraescolar se sitúa en torno a tres horas semanales; la tasa de abandono de la actividad física y deportiva es bastante alta; no obstante, se aprecia una clara intención de volver a practicar en el futuro; los chicos son físicamente más activos que las chicas (practican ejercicio físico o deporte con mayor frecuencia, intensidad y duración) y también presentan índices menores de abandono. Las opiniones del profesorado coinciden básicamente con las conclusiones de la revisión bibliográfica efectuada.

Las estadísticas están claras, las chicas participan menos que los chicos en actividades extraescolares. Las razones en muchas ocasiones son de tipo sociológico, como por ejemplo tener que ayudar en casa, y otras que creo que son las importantes porque tienen otros intereses para ocupar su tiempo libre.

Profesor 9 (1601-1605) MPF

A veces las chicas saben mucho de algunos deportes y no lo practican. Por ejemplo saben de futbolistas, o cualquier torneo,... y saben un montón y sin embargo no lo practican...

Profesor 4 (226-227) MPF

Somos practicantes de deportes, ¿no? Yo lo veo contradictorio, que seas tremendamente aficionado a un deporte y no lo practiques. Por ejemplo, en fútbol, cada vez hay, es lo que he dicho antes, más mujeres que les encanta el fútbol, que se vuelven locas con el fútbol, quizás más radicales incluso que algunos aficionados masculinos, y sin embargo no lo juegan. ¿por qué?

Profesor 4 (236-241) MPF

*Es un poco contradictorio ser aficionado a un deporte y no practicarlo.
Profesor 4 (o23-232) MPF*

3.2.3.- Diferencia por la tipología de las actividades extraescolares (DTA)

Rodríguez-Teijeiro, Martínez-Patiño y Mateos (2005), unen lo más culino y lo femenino a una serie de rasgos de identidad, relacionando por ejemplo lo masculino con la competitividad, la agresividad y la independencia y lo femenino con la sumisión, el orden o la pasividad, influyendo claramente en los comportamientos de las personas. A este respecto indican que uno de los estereotipos más resistentes al cambio es el considerar que hay deportes más apropiados para las mujeres y otros que lo son para los hombres y que esto favorece al género masculino en el ámbito de la actividad física y el deporte.

Blández, Fernández-García y Sierra, (2007) en su estudio con alumnado de Primaria y Secundaria en referencia a la tipología de las actividades físico-deportivas extraescolares, concluyó que la tradicional división entre deportes “masculinos” y “femeninos” está menos acentuada y que existe un grupo mayor de actividades que son aceptadas por ambos géneros, aunque este hecho se debe principalmente a un acercamiento de las alumnas hacia lo considerado clásicamente como “masculino”. Así, lo percibe el profesorado de nuestro Grupo de Discusión.

En las chicas, hasta dentro del campo de los deportes sí que hay deportes que les motivan bastante: en este momento estamos hablando de que gente que hace actividades extraescolares en una proporción de 8 a 2 hace voleibol. Las chicas hacen voleibol en un 80% frente a los chicos. Uno de los grandes problemas que tienen ahora mismo las federaciones de voleibol es que no tienen equipos masculinos, frente a que hay una multitud de equipos femeninos. Entonces, ahí está un poco, podíamos plantear que “el deporte”, sino “determinados deportes”...

Profesora 9 (168-179) DTA

Pero yo creo que hay que diferenciar dos tipos de actividades extraescolares: las que se hacen en el deporte en la escuela yo creo que si ellos priman la participación, porque además dependen de ello...cuantos más niños tengan, más recursos les van a dar...porque si no tienen un mínimo de niños, no se hacen... en un instituto o en un colegio, pero sin embargo, la de tipo federado, si que ahí prima la competición. A los chicos evidentemente les gusta más la competición.

Profesor 6 (878-882) DTA

No, yo cuando me refiero antes que teníamos objetivos diferenciados, por la mañana el deporte educativo, o actividad física educativa, y por la tarde competitivo, me he quedado quizás un poco corto, también está el deporte salud, la actividad física salud, o recreación, tiene más ámbitos, pero yo creo que es que es diferente lo que se hace por las mañanas a lo que se busca por las tardes, ¿no? aunque quizás los chavales en esas edades no tengan tan diferenciado los objetivos que buscan ¿no?. Y quizás la

motivación que les lleva es a hacer actividad, ¿no? Pero que si que están diferenciados los objetivos.

Profesor 1 (950-958) DTA

Yo creo que el deporte en la escuela si sirve para que los chavales y las chavalas sigan haciendo actividad física cuando sean más mayores.

Profesor 6 (886-888) DTA

3.2.4.- Influencia del profesorado de Educación Física en la adquisición de hábitos de realización de actividades físico-deportivas en el tiempo libre (IPR)

Torre y cols. (1997) exponen en la investigación realizada con 209 estudiantes de Granada de 3º de BUP, que existe una relación significativa de reciprocidad entre la satisfacción de los alumnos en las clases de Educación Física y la práctica de actividad físico-deportiva en el tiempo libre.

Gutiérrez Sanmartín y Pilsa (2006), quienes analizan las actitudes de los alumnos hacia los contenidos de las clases de Educación Física y la conducta de los profesores, tomando una muestra alumnos valencianos de ESO, constatan que las actitudes de los alumnos, tanto hacia la Educación Física como hacia sus profesores, son positivas en todos los niveles académicos analizados, lo que supone una positiva perspectiva sobre la mejora progresiva de la Educación Física.

Autores, tales como Viciano y cols. (2003), Moreno y Cervelló (2004), Gálvez Casas (2004) y Gutiérrez y Escartí (2006) analizan más específicamente la influencia del profesorado en la valoración de la Educación Física y sus repercusiones en la práctica físico-deportiva, destacando que las experiencias negativas pueden fomentar frustraciones y generar consecuencias determinantes en la adherencia o abandono de hábitos deportivos en un futuro, como una opinión favorable de los alumnos hacia las clases de Educación Física, hace que aumenten los niveles de práctica físico-deportiva.

El que alguien termine sus horas de clase y quiera hacer un grupo de chicos o chicas y entrenarlos, es difícil, ¿no?, sobre todo porque hay multitud de cuestiones en las que es complejo que el profesorado se involucre de esa manera. Pero hay otra serie de instituciones que han asumido ese papel...

Profesora 9 (799-811) IPR

Intentar de alguna forma motivar, motivar a los alumnos para que... como se ha comentado también aquí, para que la actividad física que realicen no se limite solo y exclusivamente a las horas de educación física...que como bien se ha dicho, son dos horas, y que nunca son dos horas, porque se pierde mucho tiempo en desplazamientos al pabellón, en cambiarse de ropa y demás... y... y nada...

Profesor 2 (1408-1423) IPR

Sería exclusivamente que el individuo o la chico-chica, cuando acabe de aquí, haya asumido el hábito de que la actividad física es una necesidad...sentida y necesaria. Yo creo que ese es el gran objetivo de todos, ¿no?... Y pensemos que ese grupo de gente que está fuera con ellos con los mismos niños de nuestras mismas edades, a lo mejor tienen otros objetivos. Tú has dicho que posiblemente tengan otros objetivos...

Profesora 9 (863-869) IPR

Coincidimos con Díaz (2007), que considera necesaria una reforma y adaptación de la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria en el área de Educación Física, abogando por una adaptación del plan de estudios a una realidad actual en la que el deporte y las actividades de ocio y recreación juegan un papel fundamental, superando los modelos técnicos y apostando por otros más actualizados.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

“La socialización implica el reconocimiento del otro, de su dignidad y, por lo tanto, lleva a ser responsable, solidario y a compartir”.
J. TORRES GUERRERO (2005).

La socialización es un aprendizaje; en su virtud el individuo aprende a adaptarse a sus grupos, y a sus normas, imágenes y valores. Se trata de un proceso de aprendizaje de conducta y como proceso es permanente, pues dura toda la vida del individuo y es perenne en la sociedad. Para el individuo la socialización es particularmente intensa durante sus primeros años (Fuentes, 2011: 735).

El hecho social en definitiva, es el modo de actuar, pensar y sentir, exteriores al individuo, y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se lo imponen. Por tanto, la educación cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad por medio de pautas de comportamiento comunes, a las que no podría haber accedido de forma espontánea.

Desde la perspectiva histórico-cultural se destaca, el medio social como fuente del desarrollo y la interacción e interrelación social como fundamentalmente determinante del desarrollo psíquico humano (Febles y Canfux, 2003), lo que demuestra que no solo el medio social da lugar a cambios en el desarrollo; la relación única, particular e irreplicable entre de cada sujeto y su entorno, promueve y potencia el desarrollo psíquico y de la personalidad.

La principal distinción es entre socialización primaria y secundaria. Para Berger y Luckmann (1968) *“el individuo no nace miembro de una sociedad, sino que nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad”*. En este contexto se sitúa la mencionada distinción. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez por medio de la cual se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria se refiere a cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad.

Con respecto a la influencia de la familia sobre la práctica físico-deportiva del alumnado en su tiempo libre hay que significar la opinión de Latorre y cols. (2009), quienes consideran que *“los grupos de deportistas apoyados por una actitud positiva de la familia con respecto al deporte, pueden tener un refuerzo positivo en el compromiso hacia el ejercicio”*.

El otro gran agente de socialización respecto a la adhesión deportiva en el tiempo libre del alumnado, es sin lugar a dudas la escuela. La escuela es un ámbito de intervención especialmente útil por varios motivos: Todos los niños y niñas permanecen en la escuela muchas horas al día, durante una etapa de su vida de especial trascendencia para su evolución física y psíquica, en la que el aprendizaje e interiorización de comportamientos saludables son más fáciles de adquirir.

De las opiniones expresadas por el profesorado de Educación Física, participante en el Grupo de Discusión, hemos elaborado la siguiente tabla de categorías y subcategorías.

CAMPO 4	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	4.1.- Influencia de los agentes de Socialización Primaria (IAP)	4.1.1.- Influencia de la Familia	IFA	
		4.1.2.- Influencia del Grupo de Iguales	IGI	
	4.2.- Influencia de los agentes de Socialización Secundaria (IAS)	4.2.1.- Los Centros Escolares (ICE)	La Educación Física	IEF
			El profesorado	PEF
		4.2.2.- Influencia de los Medios de Comunicación	IMC	

Tabla IV.5.- Influencia de los agentes de socialización en la adhesión a la práctica físico-deportiva

4.1.- Influencia de los agentes de Socialización Primaria (IAP)

Se entiende por agentes socializadores primarios todas aquellas personas cercanas a los niños y adolescentes, como son los padres, los hermanos, las hermanas, los amigos y los profesores, que de alguna manera van a condicionar sus estilos de vida futuros (Vílchez, 2007).

Torres Guerrero (2005) considera que este tipo de socialización, es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Se da en los primeros años de vida, y se remite al núcleo familiar. Se caracteriza por una fuerte carga afectiva. Depende de la capacidad de aprendizaje del niño, que varía a lo largo de su desarrollo psico-evolutivo. El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran (son los adultos los que disponen las reglas del juego, porque el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente) sin provocar problemas de identificación. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado, se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura, ya el miembro, es miembro efectivo de la sociedad, y está en posición subjetiva de un yo y un mundo.

En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significantes; son los adultos los que disponen las reglas del juego, porque el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente. En la socialización primaria se construye el primer mundo del individuo (Vílchez, 2007).

La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo. Diversos autores han investigado acerca de la relación entre dichos agentes sociales, y la frecuencia con la que los niños y adolescentes participan en actividades físicas en su tiempo libre, y han mostrado especial interés en determinar cuál de estos agentes, tiene mayor importancia sobre el resto. Así, Torre (1998), Vílchez (2007), Figueras (2008), Posadas (2009) o Fuentes (2011), consideran que los agentes de socialización primaria son en principio la familia y a partir de la etapa adolescente los iguales.

4.1.1.- Influencia de la Familia (IFA)

Es innegable que la familia como núcleo de toda sociedad, es un fuerte agente socializador, fundamentalmente en las primeras edades: el niño aprende a través de la relación que va a tener con sus padres y hermanos. La familia le va a proporcionar el soporte emocional y económico que necesita, transmitiéndole una serie de conocimientos, valores y normas. Posteriormente, otras instituciones como la escuela y otras instituciones juveniles, van a darle continuidad de manera significativa el proceso de socialización (Gámez, 2010).

Para que la familia sea eficaz en la formación en la Educación para el Consumo responsable, es imprescindible, en primer lugar, que el clima de convivencia que impere sea positivo. Difícilmente pueden esperarse buenos resultados educativos a ningún nivel, y por tanto tampoco respecto del ocio, cuando la familia no posee pequeñas cualidades como pequeño colectivo humano. De entre tales cualidades destacaríamos la cohesión de sus miembros y la abundante intercomunicación (Torres Guerrero, 2005).

El profesorado considera fundamental la labor de la familia en la transmisión y adquisición de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre por parte del alumnado, así se expresan las siguientes opiniones:

Es que lo que ven en su familia luego se refleja en lo que ellos hacen. Si una chica ve que su madre realiza actividad física para sentirse bien, ella seguro que tratará de seguir su ejemplo. Yo creo que la madre en este caso puede incluso influir más que el padre, que se supone que por ser hombre puede practicar más deporte.

Profesora 9 (1640-1644) IFA

La escuela sigue siendo un referente educativo de primer orden, y más en la actualidad, donde la familia está tan ocupada que cede parcelas de responsabilidad educativa casi en su totalidad a la escuela.

Profesora 7 (1635-1638) IFA

Yo es una cosa que tengo clara, si en la familia hay hábitos de hacer deporte, seguro que los hijos también se inclinan por hacer estas actividades. Yo también estoy de acuerdo con la profesora 7 en que las madres influyen mucho sobre las hijas en el tema de la práctica de actividades físicas.

Profesor 8 (1645-1649) IFA

Los estudios de Butcher (1983); Hingginson (1985); Carratalà (1997); Palomares (2003); Vílchez (2007) y Fuentes (2011), muestran correlaciones positivas entre las percepciones de los hijos de la cantidad de vinculación o interés de los padres hacia el deporte, y los niveles de participación deportiva de los hijos.

4.1.2.- Influencia del Grupo de Iguales (IGI)

Como la familia, otros grupos primarios intervienen en el proceso de socialización. Se trata de los llamados grupos de iguales, en los cuales las relaciones son también íntimas y cara a cara.

El grupo de iguales, es, tras la familia, uno de los agentes socializadores más importantes. Facilita las primeras experiencias sociales e extrafamiliares. El grupo lo configuran miembros del mismo estatus, casi de la misma edad, y en idéntica situación de dependencia de los adultos, de la autoridad. La estructura del grupo no suele estar muy institucionalizada, aunque se pueden constatar distintos niveles de poder y una peculiar estratificación en el interior del mismo. La vivencia del grupo aporta a los jóvenes vías de socialización la experiencia de unas relaciones humanas igualitarias, permite tratar temas del día a día en moda, música, deportes, etc., facilita una cierta menor dependencia de los padres y les aporta nuevos modelos de conducta social. Ofrece nuevas pautas, normas y valores, ve el contexto social en forma distinta de la concepción familiar, e incluye símbolos diferentes a los usados hasta entonces por los jóvenes en vías de socialización.

El grupo de iguales, tiene la capacidad de favorecer o desfavorecer este proceso de Educación para el ocio constructivo, a través de la práctica de actividades físicas y deportivas, que hubiese comenzado en el seno familiar y continuó en la escuela. Durante la adolescencia, el grupo de amigos/as se consolida aún más y sigue existiendo este poder de socialización (Brown, 1985).

La red social de los amigos ha registrado un fuerte ascenso en los jóvenes como agente de socialización. Con ello se le da todavía más peso a los grupos primarios frente a los institucionales, lo que es una tendencia que ya se venía produciendo años atrás. Esto es indicador evidente del espacio privilegiado que ocupan en la socialización juvenil, entendiendo el profesorado que en estas edades los amigos y amigas tienen mayor influencia que la escuela y que incluso la familia.

Si el grupo de amigos al que el alumno/a pertenece realiza deporte, es seguro que también participará. Cuantas veces en los equipos de deporte escolar son el grupo de amigos y alguno más.

Profesor 8 (1651-1653) IGI

Es que el grupo de clase están juntos un montón de horas a la semana en el colegio y además en los recreos y muchos salen juntos el fin de semana, por lo que su influencia en la práctica deportiva es vital, si hay líderes en el grupo y estos líderes son deportistas hay una clara influencia en seguir practicando.

Profesora 7 (1654-1658) IGI

La verdad es que también suele pasar lo contrario, si en las pandillas empiezan a formar parejas, a veces las chicas suelen abandonar la práctica. Yo he tenido experiencias en los dos sentidos, de estar los novios esperando a que acabe el entrenamiento y al contrario ser ellas quienes están en los partidos animando.

Profesora 9 (1659-1664) IGI

La interacción social entre iguales incluye numerosos elementos a tener en cuenta: habilidades sociales (toma de turnos, asertividad, etc.), comprensión de los estados mentales de los demás (intenciones, creencias, emociones), adecuación con el contexto en el que tiene lugar, etc. (Gutiérrez Ponce, 2010). Uno de los elementos que también resulta fundamental para un adecuado funcionamiento social en el contexto de los iguales, resulta ser la comprensión de las normas sociales que rigen ese contexto determinado (Turiel, 1998). Así, las comparaciones entre unos y otros llevan en la mayoría de las ocasiones a incrementar el consumo.

4.2.- Influencia de los agentes de Socialización Secundaria (IAS)

Se entiende por socialización secundaria cualquier proceso posterior que induce al individuo y a socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. El individuo descubre que el mundo de sus padres no es el único (Vílchez, 2007). La carga afectiva es reemplazada por técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje. Se caracteriza por la división social del trabajo y por la distribución social del conocimiento. Las relaciones se establecen por jerarquía (Gámez, 2010).

Creemos dice Torres Guerrero (2005), que el desarrollo pleno del alumnado dentro del proceso educativo, no es posible sin la interacción con los demás. La socialización implica el reconocimiento del otro, de su dignidad y, por lo tanto, lleva a ser responsable, solidario y a compartir. A través de la relación con los demás, de las tareas comunes compartidas, el alumnado aprende a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo-clase al que pertenece y se compromete con el grupo en una relación de intercambio constructivo.

4.2.1.- Influencia de los Centros Escolares (ICE)

La escuela es un ámbito de intervención especialmente útil por varios motivos: Todos los niños y niñas permanecen en la escuela muchas horas al día, durante una etapa de su vida de especial trascendencia para su evolución física y psíquica, en la que el aprendizaje e interiorización de comportamientos saludables son más fáciles de adquirir.

Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la *familia* y los medios de comunicación

desempeñan un importante papel educativo (Gutiérrez Ponce, 2010). El profesorado entiende que la principal misión de la escuela es educar, más que enseñar.

Estamos hablando de educación, lo importante es la educación. En este caso la educación física. Lo importante es la educación a través de lo físico, ¿no? Pero por encima de todo, la educación.

Profesor 8 (1487-1495) ICE

La escuela sigue siendo un referente educativo de primer orden, y más en la actualidad, donde la familia está tan ocupada que cede parcelas de responsabilidad educativa casi en su totalidad a la escuela.

Profesora 7 (1635-1638) ICE

Eso es... está de una manera implícita, y le estoy echando la culpa quizás al área de educación física, aunque también de forma indirecta se la estoy echando al sistema educativo, ¿no? al mismo sistema educativo, porque es, como acaba de comentar el compañero, la educación física sigue siendo para el sistema educativo y para la sociedad en general, una auténtica "maría"...

Profesor 8 (1164-1169) ICE

Posada, Jiménez y Rodríguez (2006) , entienden la educación como un proceso de formación integral que trata de desarrollar las capacidades para formar individuos competentes y de este modo lograr sociedades competentes. Por eso, la escuela debe promover jóvenes preparados en una doble dirección: en la construcción del conocimiento y en la articulación de vínculos entre sus miembros. De ahí, que en el desarrollo de nuestra adaptación se contemplen las habilidades necesarias para convivir cívicamente puesto que si tenemos conocimientos y no tenemos habilidades, no seremos competentes.

4.2.1.1.- El área de Educación Física (AEF)

El centro educativo debería convertirse en el espacio físico y social donde se consoliden conductas saludables, gracias a la vivencia diaria del concepto de salud dinámica mediante actividades motivantes y significativas (Torres, 1999). Unos buenos programas de actividad física en la escuela podrían aportar el conocimiento y las destrezas necesarias para mantener un hábito de práctica física a lo largo de la vida (Gutiérrez Sanmartín, 2000).

Al analizar la participación físico-deportiva de los jóvenes españoles, García Ferrando (1993) determina 3 predictores, entendidos como los principales determinantes causales del hábito de actividad físico-deportiva:

- 1. Hábitos deportivos de los padres, especialmente de la madre.*
- 2. Importancia de la EF en el colegio y la influencia del profesor de EF por interesarle por el deporte.*

3. *La propia concepción del joven para su práctica, con la búsqueda de un ambiente agradable de diversión con sus amigos”.*

García Ferrando (1993) incide en la trascendencia interaccionada de dichos predictores, para la práctica físico-deportiva voluntaria, confirmando que *"Si fomentamos estos 3 factores, podremos maximizar la influencia sobre los comportamientos de los jóvenes; no debemos convertir las clases de EF en un lugar de aburrida disciplina corporal, sino en una fuente de motivaciones positivas hacia la cultura física".*

➤ **El Currículum en Educación Física (CEF)**

Para Gutiérrez Sanmartín (2000) debemos plantearnos qué es lo que ha pasado, en la Educación Física escolar, qué ha fallado. Una persona que se aburre en la clase de Educación Física, en la enseñanza reglada, y sin embargo disfruta en su actividad libre, por un lado resalta la inutilidad de la EF y, por otro, le atribuye un gran valor a su actividad físico-deportiva preferida, quizás porque no adquirió en el centro educativo el verdadero sentido y valor de la actividad física, como para que le haya quedado un sustrato aprovechable a largo plazo.

La pregunta planteada por el moderador del Grupo de Discusión va en la línea de encontrar las causas por las que la Educación Física escolar promueve o no promueve la práctica de actividad física en el tiempo libre. Así plantea: *¿Tenemos en cuenta los profesores, a la hora de hacer nuestro programa, tenemos en cuenta los intereses de los alumnos? (puesto que los objetivos no dicen, ningún objetivo que hay que enseñar ni baloncesto, ni fútbol, ni balonmano, ni voleibol, ni tenis de mesa, ni tal, los objetivos son bastante amplios en los que los profesores nos podemos sentir representados: “Conocer y valorar su cuerpo como medio de exploración y disfrute de sus capacidades motrices en relación con los demás y como recursos para organizar su tiempo libre.”* El profesorado responde que a veces se priorizan los contenidos sobre los objetivos y no se plantean realmente los intereses del alumnado.

Ese puede ser también un factor importante, que el currículum, como comenta (profesor 6), está más masculinizado, diríamos, tú has hecho una observación importante con respecto a que parece que sí que hay cierta predisposición, ¿no?...

Profesor 8 (152-155) CEF

Es que quizás sea ese uno de los problemas, y es que se suele asociar, ya no sólo contenidos, sino que dentro de unos contenidos, y algunas parcelas de unos mismos contenidos, se asocian al género masculino o femenino...

Profesor 5 (181-184) CEF

Se nos ha puesto tanto énfasis en que tenemos que enseñar atletismo, fútbol, baloncesto, balonmano,... y creemos que eso es la panacea. Eso es una, una herramienta para a través de lo físico, pero para conseguir cada vez personas que sean justamente eso, más personas, ¿no? que son nuestros alumnos. Tenemos que buscar su néctar, su esencia, ¿no? y está en lo humano. Lo físico es una parte (de la que nosotros nos ocupamos), pero que no se nos olvide que lo importante es a través de lo físico, digamos, utilizando el cuerpo como templo, llegar a todo el desarrollo de la personalidad de los alumnos, ¿no? La parte cognitiva, la parte afectiva (que está totalmente olvidada), la parte emocional (totalmente olvidada), la parte de los valores, ¿no?, ética y moral (totalmente olvidada), y solamente nos centramos en una parte, que es la cognitiva, como si el hombre fuera su conocimiento, o lo que conoce, el hombre es muchísimo más que eso, ¿no?
Profesor 8 (1509-1522) CEF

Por tanto, parece lógico pensar que para conseguir implantar la actividad física en el estilo de vida de la persona es más importante que la misma sea considerada por el individuo como algo por lo que se siente atraído, interesado, motivado, en la cual disfrute (Delgado, 1999).

Pues entonces sería dar la mitad de expresión, para que fuera justo, se da la mitad de la expresión, y la otra mitad del resto de contenidos. Yo creo que no es así,... vamos yo creo que habría que quizás las chicas a lo mejor educativamente no están enfocadas en otros contenidos, pero si podrían estar, plantear una educación que también las enfocase en otros contenidos. O sea, nosotros nos movemos en mundos deportivos competitivos, realmente en mi deporte hay chicas que practican, y la que entrena, entrena a tope. Lo que pasa es que es raro que eso se de en la población general, quizás habría que crear más hábito deportivo.
Profesor 4 (1456-1468) CEF

Con la edad decrece la práctica de la actividad física, y en segundo lugar se hace muy sectaria, ¿no? los niños casi siempre al fútbol y una persona que le planteas condición física incluso siendo deportista, ni casi quiere hacerlo, y menos las chicas, ya en el caso de las chicas ya, como la condición física la trabajan mínimo...
Profesor 4 (305-309) CEF

Los objetivos de la Educación Física no van encaminados solamente a facilitar experiencias relativas a la misma cuando los alumnos se encuentran dentro del contexto escolar, sino en prepararlos también para crear unos hábitos deportivos cuando estén fuera del mismo; para que esto sea posible, hemos de conseguir que la asignatura de Educación Física, les resulte atractiva y útil para la vida.

El moderador plantea la temática de las preferencias de determinados contenidos por parte de las chicas y de otros contenidos por parte de los chicos. *Parece que a las chicas les gustan unos contenidos que se involucran en ellos (como comenta profesor 6) y a los chicos les interesa otros. ¿Cuál es vuestra opinión?*

El profesorado plantea que no hay unas directrices claras sobre la secuenciación de los contenidos, ni incluso dentro de cada bloque se aclaran mucho las actividades, suponiendo este aspecto un problema a la hora de seleccionar los mismos y el tiempo que hay que dedicar a los mismos.

¿Qué tiempo tienen que dedicar a cada contenido? Entonces, hacemos la expresión corporal en junio, y luego no nos da tiempo porque es que hay muchas fiestas, y lo ponemos en la programación.

Profesor 6 (1067-1069) CEF

Resulta que en otras áreas, en otras materias, en Andalucía tienen su... en el decreto tienen su propio currículum,... y a nosotros nos remiten al decreto de enseñanzas mínimas del ministerio, eso es una muestra al menos así lo creo yo, de poco interés por la Educación Física, por parte de la Administración.

Profesor 8 (1085-1088) CEF

Tal como indican diferentes estudios (García Ferrando, 1993; Mendoza, Ságrera y Batista, 1994; Pierón y col., 1997; Palomares, 2003; Vílchez, 2007; Fuentes, 2011), al escolar que más le gusta la EF y tiene mejores experiencias en la misma, es aquel que más práctica actividad físico-deportiva en su tiempo libre.

➤ **Horas de Educación Física (HEF)**

Actualmente en Educación Secundaria se imparten dos horas de clase semanales, tiempo que se considera insuficiente para la consecución de objetivos de adhesión hacia la práctica de la actividad física e incluso para mejorar aspectos relacionados con la condición física salud.

El ejercicio físico que se realiza durante las clases de Educación Física, dice Sánchez Bañuelos (1996), es, en sí mismo, insuficiente, respecto al desarrollo de una condición física orientada hacia la salud del alumnado. Los fenómenos de supercompensación no serían posibles con dos sesiones semanales donde el tiempo útil de práctica, siendo alto, llegará al 60%, lo que sugiere que en una clase de 50 minutos se aprovechan 30 minutos para la realización de las tareas. El resto se utiliza en organización e información inicial general y de las tareas. El profesorado expresa opiniones en esta línea.

...porque no podemos pensar que en 70 horas que es el máximo de horas que he dado yo en mi vida, a un 3º de secundaria... 70, bueno eso es cuando no ha habido fiestas ni han caído ni los lunes ni los viernes... Si tienes las clases los lunes y los viernes, ¡arreglado vas! Si tienes martes, miércoles o jueves, puedes sacar algo... Pues bajo ese planteamiento de que decíamos a nivel de lo que es la metodología, se le da respuesta, ¿no?... Parece que en ese sentido se puede hacer...

Profesora 7 (690-697) HEF

Las dos horas son insuficientes. Ponemos en los dos platillos de la balanza del peso: por un lado nos quitan horas de clase... yo he dado 3 horas de clase ¡y 4! ¿eh? En los institutos hace años, ¿eh? ... y después la dejaron en 3, luego la han dejado en 2 y ahora dos de 50 minutos, ¿no? Y por otro lado en el otro platillo nos dicen que es muy importante, para prevenir conductas inadecuadas, obesidad... que tal y que cual, y nos quitan horas de clase...

Profesor 8 (1234-1239) HEF

La clave está en intentar de alguna forma motivar, motivar a los alumnos para que... como se ha comentado también aquí, para que la actividad física que realicen no se limite solo y exclusivamente a las horas de educación física...que como bien se ha dicho, son dos horas, y que nunca son dos horas, porque se pierde mucho tiempo en desplazamientos al pabellón, en cambiarse de ropa y demás... y... y nada...

Profesor 2 (1408-1423) HEF

Por tanto, un objetivo clave en las clases de Educación Física será motivar al alumnado para que realice más actividad física en su tiempo libre, sino será difícilmente alcanzable si no media una actitud favorable hacia una práctica extracurricular o extraescolar. Para generar ésta última los profesionales de la Educación Física deben buscar alternativas que permitan, dentro del escaso tiempo disponible, desarrollar hábitos de práctica de ejercicio físico (Ureña, 2000).

4.2.1.2.- El profesorado de Educación Física (PEF)

También el profesorado debe ser líder, referente y guía de la clase; es necesario que cada profesor/a tenga el liderazgo dentro del aula; sólo así conseguirá que de él emane la autoridad bien entendida, ésa que le hará pasar a la posteridad en el recuerdo de todos y cada uno de sus alumnos.

Que les guste o no les guste puede ser, a lo mejor también, sea la forma en que nosotros tenemos de dar las clases o de evaluar como he dicho antes. Porque a lo mejor hay alumnos y alumnas que no se sienten satisfechos con... la consonancia entre lo que consiguen y lo que ellos dan...

Profesor 6 (1609-1613) PEF

Luego hicimos un seminario también para abarcar todas las áreas de conocimiento, ¿no? y no solamente en mi colegio, estoy en las escuelas del Ave María, sino en todas las escuelas, ¿no? digamos del Ave María. Eso es más difícil, porque trabajar de manera interdisciplinar es complicado y también es complicado, pues intentar abarcar a todos los compañeros, pues porque cada uno, ya sabéis teniendo en cuenta sobre todo utilizando su tiempo libre y eso todo el mundo no está dispuesto a ofrecerlo, a regalarlo, ¿no? Es mucho trabajo pero merece la pena. Entonces, esa es la esencia un poco del planteamiento...

Profesor 8 (786-795) PEF

El profesorado de Educación Física va a jugar un papel fundamental dentro del proceso educativo, debiendo desarrollar dos de los factores que van a incidir, posteriormente, en las experiencias, que proporciona la educación

física; estos factores son el estilo de enseñanza utilizado y el programa de contenidos a desarrollar.

A partir de estas experiencias, el alumnado va a desarrollar unas percepciones en torno a las mismas, las cuáles pueden o no corresponder con la realidad o con la percepción que tiene el propio profesorado. Estas percepciones van a ser uno de los mejores predictores de los comportamientos futuros, así como de la autoestima. Las percepciones que proporcionan las experiencias recibidas en las clases de educación física, pueden estar referidas a si éstas son divertidas o no, si son valiosas, si son aburridas o desagradables e, incluso, si nuestra propia habilidad está a la altura de las circunstancias (Dule, 2006: 102).

4.2.2.- Influencia de los Medios de Comunicación (IMC)

En las últimas décadas los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión) y los medios audiovisuales (televisión, cine y videojuegos) y la publicidad, que estos ofrecen, ha adquirido un protagonismo evidente en la vida cotidiana de las personas y de las sociedades contemporáneas.

Los medios cumplen un papel socializador importante, pero es justo reconocer que el entorno social (familia, escuela, círculo de amigos) y la propia disposición psicológica de los sujetos receptores actúan como elementos correctores, o dicho de manera más neutral, redefinidores de los mensajes mediáticos (Aguaded Gómez, 2000). En el caso que nos ocupa, el profesorado se muestra crítico con los mensajes y contenidos de los medios de comunicación, respecto al fomento de la actividad físico-deportiva.

El entorno mediático está haciendo en ese campo cosas positivas y negativas. Hay mucho deporte en la tele, pero prácticamente todo es deporte de competición y en un porcentaje muy elevado fútbol. Hay algún programa en Canal Sur de fomento del deporte recreativo y me gusta.

Profesor 8 (229-231) IMC

Observad que esta última semana ha habido partidos toda la semana, de lunes a domingo. Uno al día...

Profesora 7 (247-248) IMC

Hay que coincidir con Palomares (2003) en que “los medios de comunicación social tradicionales (prensa, radio y televisión) han desempeñado un papel muy importante no sólo en la aproximación del gran público a la información ambiental sino también en la creación de una cierta conciencia colectiva sobre estos temas”. Dada su extraordinaria implantación y su capacidad de influencia masiva, es de un enorme interés el análisis de sus potencialidades educativas y, sobre todo, un mejor aprovechamiento de las mismas.

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR

“Se entiende por deporte todo tipo de actividades físicas que, mediante una participación, organizada o de otro tipo, tenga por finalidad la expresión o mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o el logro de resultados en competiciones de todos los niveles”.
CARTA EUROPEA DEL DEPORTE (1992).

La educación no se restringe al ámbito meramente formal, sino que se produce, y hoy día con gran fuerza, en el ámbito no formal. Desde este punto de vista habrá que contemplar una transversalidad formal (que se restringe al ámbito educativo formal, con sus implicaciones en la estructura organizativa del centro), y una transversalidad no formal, integrada por elementos tales como: la familia, los medios de comunicación, las instituciones educativas no formales, las actividades extraescolares, las asociaciones, etc. Desde esta panorámica se podrá observar que existen numerosos niveles de complejidad en la transversalización de lo que se enseña y de lo que se aprende, no sólo desde el centro o de la familia sino desde el propio entorno social, si se parte del hecho de que la educación es de todos, y que la *“comunidad educativa”* es el conjunto de agentes que educan (Figueras, 2008).

Las prácticas educativas tienen que partir de la realidad del alumnado y de su microcosmos y tratar de propiciar el aprendizaje activo y con sentido, en otras palabras *“aprendizaje auténtico”* para el conocimiento y la transformación. Es necesario privilegiar el aprendizaje cooperativo y colaborativo para aprender a vivir y trabajar con otros. Además propiciar la adquisición de herramientas para comprender los prejuicios, apreciar la diversidad y practicar la tolerancia.

Con el cambio, se extienden las actividades que requieren de innovaciones continuas y de una mayor participación de la dimensión intelectual del trabajo; se modifican las costumbres, los patrones de conducta y los modos de vida de los individuos y de los grupos sociales; se extienden los ámbitos de acción de la sociedad civil; se redefinen los campos de intervención

del Estado y se va conformando una sociedad más democrática y más participativa.

La Carta Europea del Deporte (Rodas, 1992), lejos de imponer limitaciones para que las prácticas físicas adquieran la condición de deporte, la carta es omnicomprensiva y recoge como deporte todo tipo de actividad física. La participación, que equivale a la vivencia real de la actividad, puede hacerse en forma organizada (reglada) o de manera más o menos espontánea, libre y lejos de cánones encorsetados. La finalidad puede ser unidimensional o polifacética. Puede estar encaminada a la mejora de la condición física y aspira al aprendizaje, al disfrute placentero y/o al rendimiento.

En una sociedad donde los problemas son multifactoriales, la resolución de los mismos tienen que venir por la coordinación de todos los agentes sociales, liderados por la familia; y si tienen dificultades para asumir esta responsabilidad, de manera subsidiaria podría recaer en la escuela.

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión, hemos definido las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 5	PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	5.1.- Propuestas para la Familia		PFA	
	5.2.- Propuestas para los centros Escolares (PCE)	5.2.1.- Implicación en las actividades extraescolares	ICE	
		5.2.2.- Propuestas para el Profesorado (PPR)	Metodologías activas	MAC
			Diversidad del alumnado	DIV
			Formación del Profesorado	PPR
			Programas en Valores	PVA
	5.3.- Propuestas para los Medios de Comunicación (PMC)		PMC	

Tabla IV.6.- Propuestas para incrementar los niveles de motivación de los alumnos/as hacia la práctica de actividad físico-deportiva escolar y extraescolar

5.1.- Propuestas para la Familia (PFA)

La influencia de padres y madres en la experiencia deportiva de sus hijos e hijas, ha sido una temática de investigación puesta en valor en los últimos años. En dichos trabajos se han utilizado, según Brustad y Patridge (2002), dos aproximaciones conceptuales principales, el modelo de la motivación de *competencia* de Harter (1978) y el modelo de *expectativa-valencia* de Eccles (Eccles y Harold, 1991). Ambos modelos son bastante apropiados dado que enfatizan la interacción dinámica entre padres e hijos/as en contextos de socialización. La diferencia principal entre ambos estriba en que mientras el primero se basa en la premisa de que los niños y adolescentes tienen un deseo inherente de sentirse competentes y en su camino hacia la competencia el feedback y refuerzo de los padres/madres se convierte en una forma crítica de influencia de socialización, el segundo pone más énfasis en el aspecto del desarrollo de los jóvenes y de la evolución que experimenta la influencia de sus padres a lo largo de las primeras fases de la carrera deportiva.

En referencia al efecto que los padres tienen sobre la práctica deportiva de niños, niñas y jóvenes se han hecho estudios que se focalizan en intentar explicar la naturaleza de esta influencia (Wuerth, Lee y Alfermann, 2004) y trabajos de índole más aplicada que asumiendo dicha influencia se centran más en tratar de potenciarla (Gimeno, 2000; Valiente y cols., 2001; Peris, 2003). Diversas opiniones expresadas en el Grupo de Discusión, van en la línea de valorar la influencia de la familia sobre la práctica físico-deportiva de los hijos/as.

Yo tengo claro, que si los padres realizan practicas deportivas en su tiempo libre, eso es una influencia positiva para que los hijos sigan practicando.
Profesora 7 (1625-1627) PFA

Me acuerdo de esa foto que tu tienes (se refiere a la profesora 9) en la que se ve una familia completa con sus hijos corriendo por una pradera. Esa foto idílica simboliza lo que es la influencia familiar.
Profesor 8 (1628-1630) PFA

Ya no es tanto que puedan practicar juntos cuando los niños son pequeños, todos estamos hartos de ver a los padres jugando con balones en el parque con los chiquillos, yo lo veo mucho más sobre todo en la adolescencia en animarles a que realicen practicas deportivas, y les hagan ver que esa practica le ayuda a mejorar su salud, a estar con los amigos, a sentirse competente, a valorar sus posibilidades. No tengo duda de que la familia es quien más puede hacer en las edades infantiles en este aspecto.
Profesora 9 (1631-1638) PFA

De todos los grupos sociales ninguno es capaz de un influjo tan definitivo como el ejercido por la familia y , más en concreto, por los padres sobre los hijos, en el carácter personal e individual de esas relaciones, en la gran frecuencia de las mismas y, sobre todo, en la tendencia del niño a la imitación y, más aún, a la identificación con sus padres. Además dice Figueras (2008), de estos resortes psicológicos, se dan una serie de circunstancias sociales que hacen de la familia una verdadera escuela en la que se inician los hijos.

Otros aspectos como la propia práctica deportiva de los padres y los grados de actitud de la familia ante el deporte, pueden influir en la actitud de los hijos/as hacia éste. De este modo, los chicos y chicas apoyados por una actitud positiva de la familia con respecto al deporte, pueden tener un refuerzo positivo en el compromiso hacia el ejercicio (Campos, 1996).

5.2.- Propuestas para los Centros Escolares (PCE)

La Escuela tiene que ocuparse por desarrollar capacidades y actitudes que favorezcan la autonomía personal y que posibiliten el desarrollo de inquietudes y aptitudes que faculten a los niños/as para elaborar proyectos vitales y para entusiasmarse descubriendo nuevos mundos que den sentido a sus vidas. Si no es capaz de motivar a un disfrute no alienado del ocio, estará renunciando a la tradición humanista y empobreciendo el futuro de los alumnos que pueblan sus aulas (Figueras, 2008).

Si consideramos a la escuela como una institución cultural y productora de cultura, le es pertinente proponer opciones culturales en torno a la actividad física y experiencias que fomenten la calidad de vida. Es necesario que la escuela abra las puertas y extienda sus horarios a otros espacios de vital importancia en la formación del niño y del individuo. Esto le permitirá a la escuela proyectarse e incidir en la transformación de su entorno debido a que sus procesos de formación que se desencadenan son radicalmente distintos, sobre todo si están encaminados a desarrollar hábitos de vida saludables (Chillón y cols, 2002).

5.2.1.- Implicación de los centros escolares en las actividades deportivas extraescolares (ICE)

Si admitimos el papel de la escuela en la educación para el tiempo libre, debemos estudiar las diferentes direcciones y niveles que toman su acción en relación con el ocio constructivo a través de las prácticas de actividades físico-deportivas. En este sentido y al margen de las motivaciones que los maestros y

profesores de Educación Física pudiesen plantear a sus alumnos y alumnas en la educación formal, debemos prestar especial atención a las actividades extraescolares, ya que las mismas tienen una relación directa con la pedagogía del ocio, pues están concebidas para dar contenido al tiempo libre de los alumnos (Figueras, 2008).

De manera mayoritaria las actividades extraescolares deportivas son organizadas por las Asociaciones de Padres y Madres de los centros, Empresas de Ocio activo, Clubes deportivos a través sus Escuelas Deportivas u otras formas de organización, pero el Centro escolar como institución ha dejado de ser la entidad organizadora de las actividades extraescolares como un aporte a la formación integral de su alumnado (Torres Guerrero, 2005). Opiniones que van en esta línea de pensamiento se expresan en el grupo de Discusión.

Yo no digo que el profesorado esté presente en las prácticas deportivas extraescolares, pero el centro como institución debería ser el protagonista de estas actuaciones. Se debería ofrecer al alumnado de manera general diferentes actividades y de manera prioritaria actividades físico-deportivas a través de su inclusión en el Proyecto de Centro.

Profesora 9 (1641-1646) ICE

Los centros escolares deberían diversificar la oferta de estas actividades, para que todos los escolares encuentren alguna en las que sentirse satisfechos con su realización.

Profesor 5 (1647-1649) ICE

La formación para la ocupación constructiva del ocio, como parte esencial de la formación integral, debe fijarse e instrumentalizarse en todos los niveles de la educación, y muy especialmente en los tramos de educación obligatoria.

5.2.2.- Propuestas para el Profesorado (PPR)

5.2.2.1.- Proponer metodologías activas y participativas en sus clases (MAP)

La discusión del profesorado gira en torno a las posibilidades que la metodología ofrece al profesorado de que la participación del alumnado pueda ser un aspecto que contribuye en buena medida a incrementar los niveles de motivación hacia la práctica en las clases de Educación Física y su posterior adhesión a las actividades físico-deportivas extraescolares. Se expresan opiniones sobre la influencia de los estilos de enseñanza participativos tienen en la motivación del alumnado.

Delgado Noguera (1991) define el estilo de enseñanza como el “modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor”.

El Moderador plantea que los estilos de enseñanza participativos propician la intervención de los alumnos/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeñando en algunas ocasiones el rol del profesorado. Entre estos estilos cita la Enseñanza recíproca, el trabajo en Grupos reducidos y la Microenseñanza. Tomando como base la propuesta del moderador, el profesorado participante expone experiencias que propician esta participación y favorecen la adhesión a la práctica de la actividad físico-deportiva y realiza propuestas concretas, en este sentido.

Antes has dicho una cosa muy interesante, que viene al hilo de la siguiente pregunta: todas las soluciones tienen,... todos los problemas tienen una solución. En las soluciones para nosotros, que somos gente que procedemos de la pista, pues, viene por parte de la metodología, difícilmente otro profesor de otra área, a nivel metodológico nos puede mover la silla, ¿no? en ese caso, imaginemos (tu has dicho también algo, que creo que viene al hilo) podíamos hacer en el primer ciclo, el primer ciclo que fuese una visión del escaparate ¿no?, es decir, pasar por todos los contenidos, todas las unidades, y ese segundo ciclo (secundaria, 14-16) sí que a través de la metodología podemos hacer algo mucho más específico. Imaginemos que solo hay que hacer que coincidan dos profesores en la misma hora, con dos cursos, y podemos plantear al mismo tiempo 4 contenidos...

Profesora 9 (625-637) MAP

Yo puedo irme, yo puedo estar en el gimnasio, y tengo un grupo que hace trabajo de condición física concreto, específico... y otro grupo mayoritariamente de chicas seguramente que haga ritmo y movimiento.

Profesor 2 (641-644) MAP

Me parece buena esa idea, yo puedo tener en la pista, unos haciendo fútbol sala y otros haciendo un deporte individual. Puede ser el bádminton, puede ser cualquier tipo de cosa, ¿no? Cuando se ha hecho esa enseñanza modular, funciona bastante bien, sobre todo porque ya estás dando realmente con la tecla de lo que les gusta, a la gente, ¿no? O sea, la metodología es evidente que en nuestro favor juega bastante, ¿no?...

Profesora 7 (648-654) MAP

La clave está en dar participación y responsabilidad al alumnado en las tareas de clase. Eso funciona.

Profesor 2 (1408-1409) MAP

¡Aquello era una maravilla! E. R. que lo conocéis, y yo. Él se iba al gimnasio porque le gustaban más aquellos contenidos y yo en la pista donde hacíamos un deporte colectivo y un deporte individual. Lo cambiábamos a la mitad de curso de forma que la gente salía aprendiendo...

Profesora 9 (681-686) MAP

5.2.2.2.- Tener en cuenta la diversidad del alumnado (DIV)

La atención a la diversidad se ha percibido en muchas ocasiones, solamente como la atención dispensada al alumnado con necesidades educativas especiales (generalmente producto de algún tipo de déficit instalado, sensorial, motor o intelectual) perdiéndose en alguna medida la dimensión compleja de lo diverso.

La diversidad dice Bogiano (2000) es un concepto infinitamente más rico y generoso porque invita a reconocer todo tipo de diferencias, para no discriminar de ninguna manera. Por lo tanto la riqueza de la atención a la diversidad radica fundamentalmente en el respeto, hacia todo lo que el otro es y representa.

Atender a la diversidad será también atender a la diversidad del grupo clase, ya que cualquier alumna o alumno podría presentar en cualquier momento una dificultad insalvable en el proceso de enseñanza y aprendizaje, precisando de atención por parte del profesorado.

*Es tan diverso nuestro universo, que es gigantesco hasta en la misma clase, ¿no? en el mismo nivel educativo, si es de letras o de ciencias, ya estamos notando que hay diferencias, ¿no? La pregunta sería, ya que (Profesor 5) nos ha despejado lo del tema de que efectivamente... Si nosotros damos la misma cantidad de contenidos, referidos a unidades didácticas, ¿no?
Profesora 9 (1023-1037) DIV*

*Estamos en distintos centros trabajando, en distintos cursos, el calificativo más grande que nos vendría a calificar nuestro trabajo sería la diversidad, ¿no?
Profesor 8 (1335-1337) DIV*

El deseo de todos los centros es encontrar el alumnado ideal y que todo docente espera tener. Esta idea de Gerboni (2008) se hace presente con gran fuerza en nuestras prácticas. Es a buscarse queda del grupo homogéneo, la posibilidad de poder realizar una propuesta masiva sin contemplar las posibilidades individuales, las exigencias de logros en función de un modelo establecido desde el docente en tiempo y en forma, etc., dan cuenta de la fuerza y el arraigo que viejos paradigmas han marcado la formación profesional en la Educación Física y en el contexto educativo general, algo genuinamente impensable. El alumnado es diverso por género, por edad, por motivaciones, por intereses... y el profesorado debe tratar de dar respuesta a todas estas singularidades. El profesorado participante en el Grupo de Discusión, considera que la Educación Física y el Deporte son medios para integrar y atender a la diversidad del alumnado, que en otras áreas es difícil de conseguir.

Y el efecto Pigmalion funciona en el sentido de que a todos tenemos la imagen del curso ideal, ¿no? o sea, todos los profesores llevamos buscando toda nuestra vida (llevo 40 años con este buscando el curso ideal) o sea, ese curso modelo, ¿no? en el que todo funciona, de acuerdo con la normativa. O ese curso de 30, que están mitad y mitad, tiene 28 o 30. 15 y 15, esa idea... sin embargo la realidad es diversa, muy diversa.

Profesora 9 (1342-1347) DIV

Tengo extranjeras, tengo gente que no habla castellano, o sea, una cosa... un totum revolutum, pero el deporte y la actividad física es un medio de integración de primer orden.

Profesora 7 (1348-1350) DIV

La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

5.2.2.3.- Formación del Profesorado en todos los núcleos de contenido (FPR)

Consideramos como docentes, que la labor del profesorado es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si en todas sus actuaciones se crea un ambiente educativo, los valores de igualdad, equidad e inclusión estarán presentes; por lo tanto es necesario planificar al máximo la enseñanza para saber en cada momento establecer que objetivos pretendemos, que contenidos queremos que aprendan y sobre todo que valores, actitudes y normas queremos transmitir.

La formación inicial diversa que ha recibido el profesorado, supone un freno para el desarrollo igualitario del currículo y el abordaje de contenidos donde la motivación es mayor en diversos grupos del alumnado. Así, se considera que la formación mayoritaria del profesorado ha girado sobre los núcleos de contenidos de Juegos y Deportes y de Condición Física, siendo esta formación menor en los núcleos de Expresión Corporal y actividades Físicas en el Medio Natural.

Y por nuestra propia formación los dos grandes bloques de contenidos que controlábamos eran "la condición física" y "los juegos y deportes" ¿no?

Profesor 4 (130-132) FPR

Estoy de acuerdo, así en el último trimestre algo de expresión corporal y porque hay que hacerlo, prácticamente, pero como yo no me encuentro con... no sé... con esa seguridad como me encuentro con otros contenidos, lo trabajo menos...

Profesor 2 (352-355) FPR

En nuestra formación inicial de varones, mayoritariamente, no hemos recibido, salvo los que proceden de magisterio, que sí que tenían una troncal de expresión corporal, los que procedemos directamente de los INEF's... Yo tuve una optativa de dos créditos que me pasaron por ahí, me hicieron una serie de juegos, de juegos expresivos, y de tal, y bueno...

Profesor 4 (357-362) FPR

La formación inicial del profesorado no debería ignorar estos nuevos espacios de aprendizaje. La actuación del profesorado no puede pensarse sólo en un aula situada en un espacio físico, por ello, el rol del profesorado va a ir cambiando notablemente, lo que supone una formación mucho más centrada en el diseño de las situaciones y contextos de aprendizaje, en la mediación y tutorización, y en las estrategias comunicativas.

Esta concepción de aula y de enseñanza es la que todavía está presente en la mayor parte de las escuelas. Si n embargo, urge cambiar este modelo formativo e incorporar en la formación del profesorado las herramientas para capacitarlo como un profesional que esté más cerca de ser un mediador del conocimiento, un diseñador de entornos de aprendizaje, que un mero transmisor de información (Marcelo, 2002).

Profesores del Grupo de Discusión consideran que es necesario adaptarse a los cambios sociales, entienden que la sociedad actual ha cambiado de forma muy rápida y el profesorado se encuentra con una situación complicada: se han producido muy pocos cambios en cuanto a la estructura y la gestión de la escuela mientras que la sociedad ha cambiado de forma rápida, los niños actuales necesitan otro tipo de formación. Los profesores se han formado y se están formando con una cultura y una visión del significado de su profesión que ya ha cambiado.

A mi este dato me produce sorpresa, porque yo en el año 90, ya hace muchos años que terminamos (año 90), se hacían debates parecidos en la Facultad, (4º y 5º de carrera) y que entonces la expresión corporal, la expresión dinámica, todas las cosas relacionadas con la actividad física no convencional, parecía que iban a tomar cuerpo, que estaban haciendo acto de presencia, que iban a tomar importancia, y por lo que veo, se quedó en lo mismo que hace 25 años...

Profesor 3 (368-374) FPR

Yo creo que los contenidos están, sobre todo en función de dos cosas: uno la experiencia personal que tiene cada uno y el dominio de ciertos contenidos y luego sobre todo el material y las instalaciones que tienes.

Profesor 1 (455-458) FPR

Y aquí se ha dicho pues los que cada uno tiene más... interiorizados, tiene más afinidad, domina más,...es que a lo mejor habría que nombrar unos contenidos mínimos y a mí me ha dejado antes alucinado cuando hay todavía gente, hoy, en el año 2010, 2011, que habla de que la expresión corporal tiene que ser al final, cuando la expresión corporal no tiene sentido sino al principio.

Profesor 3 (604-614) FPR

El profesorado debe estar al día sobre cómo se mueve el alumnado al que educa: sus gustos y aficiones, su forma de expresarse, su lenguaje, sus inquietudes, etc. Es necesario plantearse cómo la formación continua puede proporcionar herramientas al docente para entrar en este mundo.

La formación continua es la base de la investigación y la innovación en educación. Para Giner (2010), la formación continua, la investigación y la innovación no se pueden separar de la investigación-acción, siendo esta un pilar esencial, tanto para la mejora de la docencia como para la mejora de la sostenibilidad. La formación continua debe dar respuesta a las necesidades que día a día van apareciendo en el aula. Unas necesidades que emergen de una sociedad compleja, diversa y cada vez más desorientada. La realidad que nos encontramos a diario en las aulas precisa de nuevas estrategias, tanto metodológicas como relacionales, para poder atender a toda la diversidad que hay en ellas. La formación continua aporta conceptos, estrategias y a veces cambios de actitud que ayudan a adquirir nuevas formas de trabajar. Así, lo entiende el profesorado.

Yo creo que parte del problema de lo que hemos estado hablando, está en la base que tenemos cada uno ¿no?, en la formación que tenemos cada uno... entonces yo apostaría por una formación más profunda en aquellos contenidos en los que no dominamos y que... a la par son aquellos que se dan menos en el currículum, ¿no? y que hacen que el sexo femenino esté menos motivado por esta... por esta actividad, ¿no? esa es la propuesta que yo haría, ¿no?...que es donde veo yo, parte del problema, ¿no? No todo el problema, pero parte del problema si lo veo yo ahí...

Profesor 1 (139-1406) FPR

Bueno, yo creo que la clave de, bueno, la clave no, una... si cabe de cómo solucionar los problemas es la formación, la tan famosa formación que toda la vida desde que se acaba la carrera, uno se da cuenta en seguida que no está formado, que tiene muchas carencias, muchas deficiencias, y le hablan de la formación continua, le hablan de los CEP's, ¿eh? de los cursos, pero al final todo es una quimera. Los CEP's no han funcionado nunca y parece ser, parece ser que seguirán sin funcionar al menos unos pocos años más... Los cursos que se convocan son,... pocos, no voy a decir malos, pero si regulares... y a fin de cuentas nos centramos en las horas de los sexenios ¿no? o los trienios, para cumplirlos y punto. Formación, formación continua, y yo diría formación continua obligada. Cada profesor tiene que

hacer más horas al año, de cursos) aunque solamente sea para hablar con los compañeros...

Profesor 3 (1436-1448) FPR

La carrera profesional es larga, y es importante que el desgaste que se produce sea el menor posible para poder llegar al final de la carrera profesional con motivación y resistencia. Un elemento clave para este fin es la actitud personal, la voluntad y motivación de querer ser docente, sin ellas es muy difícil mantener una sostenibilidad a largo plazo. Pero actualmente ya no es suficiente. Cada vez se ve más claro que para mantener dicha sostenibilidad hace falta tener diferentes estrategias personales, y la formación continua puede ayudar a adquirirlas (Giner, 2010).

5.2.2.4.- Programar desde los Valores y las Actitudes (PVA)

La formación integral de la persona no podemos acotarla a unos años de la vida o de la enseñanza. No podemos señalar que la formación en valores sólo se adquiere durante la etapa de enseñanza obligatoria y pensar que los alumnos/as de las universidades ya tienen totalmente establecidos sus criterios éticos y morales de actuación (Soto, 2011). En tanto que pretendemos la formación integral, es obvio que pretendemos la formación ciudadana, que no puede olvidarse ni dejarse en manos de subjetivismos radicales. Al igual que Martínez, Buxarrais y Esteban (2002) pensamos que todo lo que tiene que ver con la persona: ética, moral, valores y sentimientos... lo que justifica su existencia, debe ser objeto y objetivo de enseñanza y aprendizaje, y por supuesto dentro de la etapa de Educación Superior, también.

El moderador hace referencia al Profesor 8 y le invita a que comente su modelo curricular, que parte de los valores, actitudes y normas en lugar de los contenidos clásicos conceptuales y procedimentales.

Lo más importante para nosotros es trabajar los valores. Y de ahí, pues intentamos pues trabajar aspectos procedimentales, basándonos en un valor, por ejemplo el respeto: pues primero el respeto a las personas, después el respeto a los materiales, respeto a las instalaciones, respeto al entorno, ¿no? y desde ahí utilizamos por ejemplo pues si es actividades en la naturaleza, o cualquier contenido, pueden ser los deportes, deportes individuales o deportes colectivos, en fin, utilizamos eso y el respeto es lo prioritario, y después, pues intentamos llegar, basándonos también en el juego cooperativo, utilizamos sobre todo las actividades de tipo cooperativo porque creemos que desde el punto, no es que sean las de tipo competitivo, sean peores, evidentemente también sirven para educar, ¿no? pero consideramos que la actitud, perdón, las tareas de tipo cooperativo pues tienen algunas características que desde el punto de vista educativo son más interesantes, son bastante interesantes ¿no? Entonces eso es lo prioritario.

Profesor 8: (744-757) PVA

Por favor, comenta un poco como llevas ese trabajo a las sesiones de clase y a las tareas de enseñanza.

Profesora 9 (758-759) PVA

Entonces, primero: las tareas que sean de tipo cooperativo, después la organización de las sesiones, basándonos también en un planteamiento de sesión que hace Ju..., con diez partes, ¿no? donde sobre todo lo que se intenta hacer énfasis es que el alumno piense por que a veces vamos tan rápidos, la sucesión de acciones en la vida y en la misma escuela es tan rápida, que no paramos a pensar, ¿no? ¡Claro! Y si no pensamos, no tomamos conciencia de las cosas, y si no tomamos conciencia de las cosas, pues no sabemos si hacemos las cosas bien o las hacemos mal. Entonces lo importante es que los alumnos se den cuenta de qué están haciendo mal, ¿no? o qué se puede mejorar... Y para eso hay que parar...la mula, no? Entonces, en dos de las partes, digamos de las diez de las sesiones, hay que pararse a reflexionar, ¿no? Reflexionar sobre lo que está pasando, en la clase, desde el punto de vista desde el valor, que se está trabajando. O sea a reflexionar sobre si estamos respetando las normas, si estamos respetando al compañero, si estamos respetando por ejemplo, la tarea, si estamos respetando al profesor, si estamos... en fin, todos los objetivos, sobre todo de tipo actitudinal. Entonces, eso es lo prioritario. Y una vez que tenemos también organizadas las sesiones, pues organizamos también las unidades didácticas, pivotando en torno a un valor, que es en este caso el respeto, que estoy poniendo como ejemplo. Y todo funciona en torno a ese valor. Entonces creamos materiales curriculares todos enfocados también a resaltar, a impulsar ese valor, y también lo hacemos desde la educación física intentando aglutinar a otras áreas de conocimiento, en este caso, con la expresión corporal.

Profesor 8 (760-783) PVA

Me parece una manera original y además que como la habéis probado se puede generalizar, haciendo las modificaciones que correspondan por el contexto, pero creo que se puede asumir por todos y si de verdad tenemos claro que lo importante es crear el hábito de la práctica y que la Educación Física sea un medio para educar, creo que esa metodología es muy buena.

Profesora 7 (784-788) PVA

Diríamos, que el conocimiento de los valores y el asumirlos pertenecen a dos planos diferentes, a dos dimensiones distintas y para lograr el segundo no se pueden utilizar los mismos métodos que para el primero. Coincidiendo con Gimeno Sacristán (1992) y Acevedo (1996) sostenemos que la educación en valores no se puede realizar de modo aislado y desconectado de la institución y de la sociedad, no es una decisión unilateral e inconsulta, sino más bien el producto de un pensamiento holosistémico.

Pestaña (2004) plantea que para la formación en valores, en el aula sería importante tener en cuenta las siguientes premisas:

- Dejar espacios para el ejercicio de la libertad.
- Formar la conciencia moral del alumnado.
- Lograr la motivación en su propio aprendizaje
- Promover la constancia de las actitudes deseadas.

- Incorporar y utilizar técnicas grupales en el aula.
- Establecer buenas relaciones entre docente y discente.
- Demostrar con el ejemplo.

Otra visión complementaria del tema es la asumida por Latapí (2003), quien afirma que “ *más que un currículum de valores que prescriba actividades minuciosas, la prioridad será formar a profesores/as, maestros/as y directivos que asuman la transformación de la práctica docente y de la forma de funcionamiento de la institución escolar. Así, es entendido por el profesorado.*

Entonces donde hay que poner el énfasis es justamente en eso, desde mi punto de vista, en los valores, pero el gran problema es lo que ya Ser... decía, y alguno de vosotros ha comentado, es en la formación, no tenemos ninguna formación a ese respecto, porque en ninguna de las escuelas de magisterio, por ejemplo, hay una asignatura que esté relacionada con la transmisión de los valores. En ninguna de las escuelas, o de los INEF's, o de las facultades de la actividad física y deporte, hay una asignatura donde nos digan como se transmiten los valores o las actitudes a través del deporte... o sea, ¿cuál es la idiosincrasia interna de los valores? ¿Cómo se transmiten los valores? ¿Cómo funcionan los valores? ¿Cuál es su dinámica interna? ¿Cómo, cómo se consiguen? ¿Cómo se evalúan? No sabemos absolutamente ¡nada!

Profesor 8 (1497-1509) PVA

De esta manera los centros escolares no serían un espacio cerrado de simple transmisión de conocimientos, sino un lugar de referencia en la transmisión de valores dentro del ámbito social. Por lo tanto, si aceptamos esta consideración, debemos comprender que el profesorado debe estar formado para la labor a la que está llamado.

5.3.- Propuestas para los Medios de Comunicación (PMC)

La inmensa mayoría de las informaciones y de los conocimientos que tenemos proceden de estos medios; que por una parte, se mueven básicamente atendiendo a criterios mercantílistas, y por otra, que la forma en que seleccionan, exhiben e interpretan sus contenidos informativos van provocando, que nuestra idea del mundo y de las personas cada vez tenga más que ver con la ejecución de este acto de poder de los medios, que pueden hacer visibles unas realidades, en detrimento de otras que permanecen a los ojos del receptor; contribuyendo de manera eficazísima a la construcción de la identidad personal, social y cultural de los individuos (Gutiérrez Ponce, 2010).

La televisión ejerce gran atractivo y ha desplazado en cuanto a preferencia del público a los demás medios en referencia a la temática deportiva.

El entorno mediático está haciendo en ese campo cosas positivas y negativas. Hay mucho deporte en la tele, pero prácticamente todo es deporte de competición y en un porcentaje muy elevado fútbol. Hay algún programa en Canal Sur de fomento del deporte recreativo y me gusta.

Profesor 8 (229-231) PMC

Observo que esta última semana ha habido partidos toda la semana, de lunes a domingo. Uno al día...

Profesora 7 (247-248) PMC.

La influencia del entorno mediático es muy grande. La presión es total.

Profesor 8 (243) IMC

Ojala en la televisión a la hora de estar comentando un partido se incidiera en que el deporte mejora la salud, favorece la socialización y la diversión y que debía ser practicado toda la vida.

Profesora 9 (249-251) PMC

Las nuevas tecnologías hacen su presencia cada vez más extensiva entre los niños, niñas y jóvenes, y los educadores asistimos en ocasiones a este proceso como meros espectadores, pasivos o superados por la habilidad que demuestran nuestro alumnado en el manejo cotidiano y natural sobre las TICs. Debemos ver en este proceso inevitable no una amenaza, sino una verdadera oportunidad para renovar nuestras prácticas, colocándonos en el lugar del educando y aprender con el alumnado (Gutiérrez Ponce, 2010).

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS A PROFESORADO EXPERTO

SUMARIO DEL CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS A PROFESORADO EXPERTO

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.

- 1.1.- Mejora de la Salud (MSA)
- 1.2.- La Estética (EST)
- 1.3.- La Diversión (DIV)
- 1.4.- Las Relaciones Sociales (BRS)
- 1.5.- La mejora de la Autoestima y el Autoconcepto (AUT)
- 1.6.- La Competición y el Rendimiento (COR)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: CAUSAS QUE PROMUEVEN MENOR MOTIVACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

- 2.1.- Problemas de Autoestima (PAU)
- 2.2.- Nivel alcanzado en las habilidades motrices (FNH)
- 2.3.- No gustarles los contenidos de Educación Física (CEF)
- 2.4.- Por la influencia del profesorado (PPR)
- 2.5.- Rechazo a las tareas que requieren esfuerzo (ESF)
- 2.6.- Discriminación en razón del género o habilidad (DIS)

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES Y CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS

- 3.1.- Motivación hacia las actividades físico-deportivas extraescolares (MAE)
 - 3.1.1.- Para divertirse (PDV)
 - 3.1.2.- Les gusta el deporte (PGD)
 - 3.1.3.- Para mejorar su salud (PSA)
 - 3.1.4.- Por afiliación/estar con los amigos/as (PAM)

- 3.1.5.- Para Competir (PCO)
- 3.1.6.- Para Recrearse (PRE)
- 3.1.7.- Para mejorar la imagen corporal (estética) (PES)
- 3.1.8.- Por alcanzar retos/superarse (PSU)
- 3.1.9.- Por Rendimiento (PRE)
- 3.1.10.- Para mejorar su autoestima (PAU)
- 3.1.11.- Para relajarse (PRJ)

3.2.- Causas para no participar o abandonar las actividades físico-deportivas extraescolares (CAB)

- 3.2.1.- No existir oferta en sus centros escolares (CON)
- 3.2.2.- La oferta de las instituciones no es atrayente (CON)
- 3.2.3.- Por falta de tiempo (CFT)
- 3.2.4.- Por pereza/ no a la cultura del esfuerzo (CPE)
- 3.2.5.- Competencia con otras actividades académicas extraescolares (CCE)
- 3.2.6.- Competencia con otras actividades de ocio (CCO)
- 3.2.7.- No les gusta la competición (CND)
- 3.2.8.- Falta de compromiso (CFC)
- 3.2.9.- Sentirse incompetentes (CSI)
- 3.2.10.- Por las personas que conducen las actividades (CPR)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: DIFERENCIAS DE MOTIVACIÓN EN CUANTO AL GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

4.1.- Diferencias de género en la implicación en las clases de Educación Física (DEF)

- 4.1.1.- Diferencias generales por género (DGG)
- 4.1.2.- Diferencia en cuanto a los objetivos (DOB)
- 4.1.3.- Diferencias de implicación por género en cuanto al contenido (DIC)
 - 4.1.3.1.- Implicación en los contenidos clásicos (MRC)
 - 4.1.3.2.- Implicación en contenidos integradores (DIN)
- 4.1.4.- Diferencias de implicación por género en relación a la forma de conducirse las actividades (DCA)

4.2.- Participación e Implicación en las actividades físico-deportivas extraescolares (IAE)

4.2.1.- Diferencias de implicación motivadas por la edad y la maduración (DED)

4.2.2.- Diferencias de implicación por el género (DGE)

4.2.2.1.- Razones culturales (RCU)

4.2.2.2.- Aspectos biológicos (ABI)

4.2.2.3.- Diferencias de implicación por el grado de habilidad (DGH)

4.2.2.4.- Priorización de otras actividades de ocio en las chicas (OAO)

4.2.2.4.- Oferta de actividades no adecuada a sus intereses (ONA)

4.3.- Preferencias de actividades físico-deportivas en función del género (PAD)

4.3.1.- Preferencias de los chicos (POS)

4.3.2.- Preferencia de las chicas (PAS)

5.- CAMPO 5: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

5.1.- Influencia de los agentes de socialización primaria (ISP)

5.1.1.- Influencia de la Familia (IFA)

5.1.2.- Influencia del Grupo de Iguales (IGI)

5.2.- Influencia de los agentes de socialización secundaria (ISS)

5.2.1.- Influencia de los Centros Docentes (ICD)

5.2.1.1.- El área de Educación Física (IEF)

5.2.1.2.- El profesorado de Educación Física (IPR)

5.2.2.- Influencia de los Medios de Comunicación (IMC)

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS HACIA LA EDUCACION FISICA ESCOLAR Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR

6.1.- Propuestas para la familia (PFA)

6.2.- Propuestas para los centros escolares (PCE)

6.2.1.- Plantear Proyectos Interdisciplinarios (PIN)

6.2.2.- Propuestas para el área de Educación Física

- 6.2.2.1.- Para los objetivos (POB)
- 6.2.2.2.- Para los Contenidos (PCO)
- 6.2.2.3.- Para la Metodología (PME)
- 6.2.2.4.- Para la Evaluación (PEV)
- 6.2.3.- Para el profesorado de Educación Física (PPR)
- 6.2.4.- Implicación de los centros en las actividades físico-deportivas extraescolares (IAE)
- 6.2.5.- Mejorar el clima social de los centros (CCE)
- 6.3.- Propuestas para las Administraciones (PAD)
 - 6.3.1.- Propuestas para la administración educativa (AED)
 - 6.3.2.- Propuestas para la administración local (ALO)
 - 6.3.2.1.- Diversificación de la oferta físico-deportiva (DOF)
 - 6.3.2.2.- Competiciones mixtas (CMX)
 - 6.3.2.3.- Convenios de colaboración con los centros escolares (CCO)
 - 6.3.3.- Propuesta para la administración autonómica (AAU)
- 6.4.- Propuestas para los Medios de Comunicación (PMC)

“La encuesta trata de obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes”.
RAFAEL BIZQUERRA (1989).

En este capítulo realizamos un análisis cualitativo, y a través de este informe pretendemos dar a conocer la interpretación y percepción propia sobre las opiniones, creencias y reflexiones expresadas por el profesorado experto, participante en las encuestas personales autocumplimentadas, así como establecer la discusión con otras investigaciones o trabajos relevantes, que han tenido como objeto el campo de la motivación hacia la Educación Física escolar y las actividades físico-deportivas extraescolares.

La organización de los discursos al igual que en el Grupo de Discusión (Capítulo V), la hemos realizado a través de un sistema de campos, categorías y subcategorías, lo que nos permite reducir los datos y estructurarlos. La categorización la hemos llevado a cabo a través de las preguntas importantes de la encuesta pasada al profesorado experto, es decir, partiendo de los objetivos planteados en nuestra investigación, que fueron introducidos anteriormente a la recogida de los testimonios.

El procedimiento para redactar el informe de las encuestas ha sido transversal, hemos analizado cada una de las preguntas en todas las encuestas, estudiando, interpretando y comparando las opiniones y creencias del profesorado encuestado. Hemos seguido los mismos criterios que en el Capítulo V del Análisis del Grupo de Discusión, realizado con profesorado de Educación Física de los centros dónde se ha pasado el cuestionario.

En la siguiente tabla mostramos de forma esquemática las características de cada una de las encuestas que hemos realizado:

ENCUESTA	GENERO	AÑOS DE EXPERIENCIA	UNIVERSIDAD	ESPECIALIDAD
1	Hombre	20	Málaga	Educación Física
2	Hombre	8	Extremadura	Educación Física
3	Hombre	16	Zaragoza	Educación Física
4	Hombre	16	Granada	Educación Física
5	Mujer	10	Huelva	Psicopedagogía
6	Hombre	22	Extremadura	Educación Física
7	Mujer	14	Extremadura	Educación Física
8	Hombre	21	Huelva	Educación Física
9	Hombre	23	Huelva	Educación Física
10	Hombre	21	Huelva	Psicopedagogía
11	Hombre	4	Granada	Pedagogía
12	Hombre	6	Melilla/Granada	Educación Física
13	Hombre	20	Granada	Pedagogía
14	Hombre	9	Granada	Pedagogía
15	Hombre	18	Valencia	Psicología
16	Hombre	5	Huelva	Psicopedagogía
17	Mujer	21	Valencia	Psicología
18	Hombre	32	Málaga	Educación Física
19	Hombre	16	Sídney	Antropología
20	Hombre	31	Málaga	Educación Física
21	Hombre	18	Córdoba	Educación Física
22	Mujer	8	Sevilla	Educación Física
23	Mujer	18	Granada	Educación Física
24	Mujer	12	Córdoba	Psicología
25	Mujer	15	Sevilla	Psicopedagogía

Tabla VI.1.- Identificación del profesorado encuestado

Los campos en los que hemos dividido el análisis de las encuestas, han sido los siguientes:

CAMPO 1: MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: CAUSAS QUE PROMUEVEN MENOR MOTIVACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

CAMPO 3: MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES Y CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS

CAMPO 4: DIFERENCIAS DE MOTIVACIÓN EN CUANTO AL GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

CAMPO 5: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

CAMPO 6: PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS HACIA LA EDUCACION FISICA ESCOLAR Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.

*“La motivación es extremadamente compleja como para reducirla a un proceso unitario, en realidad, representa uno más entre los muchos factores determinantes de la conducta, como son el cognitivo, emocional y actitudinal.
T.L. GOOD y J.E. BROPHY (1994).*

La motivación es la herramienta pedagógica que propicia la activación de las acciones motrices en el alumnado, de manera que posibilite en ellos la voluntad de conseguir los objetivos propuestos en la clase de Educación Física. En las clases de Educación Física, es importante la motivación previa hacia la actividad motriz que ha de desplegarse en el transcurso del tiempo en que se desarrolla la actividad, no obstante y aunque el alumnado de manera mayoritaria (Casimiro, 1999; Posadas, 2009) desee que llegue su hora de Educación Física, el profesorado no puede dejar de establecer su estrategia para la motivación, ya que pueden ir reduciéndose progresivamente las expectativas de los alumnos y alumnas, sobre todo en aquellos/as menos dotados para poder asimilar, reproducir y desarrollar las habilidades y capacidades propuestas para la clase.

Consideramos que el profesorado de Educación Física, tendrá presente la necesidad permanente de hacer de la motivación un elemento de ayuda sistemática, que le posibilite alcanzar cada vez con más eficiencia el logro de los objetivos de la clase, ya que al motivar rescata de manera práctica la parte natural y genuina del ejercicio físico, desarrolla la iniciativa individual a la vez que es capaz de dirigir al alumnado a alcanzar una madurez equilibrada y personal.

Está demostrado dicen López y González (2001), que en la experiencia de las clases de Educación Física que los alumnos y alumnas valoran como agradables, lleva aparejada una actitud de acercamiento a la asignatura y al profesorado, contrario a lo que sucede cuando la valoran como desagradable, propiciando en los estudiantes una actitud de rechazo hacia la clase en particular, siendo un hecho definido que el aprendizaje se torna más eficiente y permanente cuando se basa en el interés, la apelación a la confianza y autoestima individual se manifiesta como una técnica de intervención didáctica fundamental en las clases de Educación Física.

La motivación hacia la Educación Física influye también en la actitud que adoptan los alumnos/as, el modo en que realizan las actividades, así como en el nivel de esfuerzo que requieren para cumplir con las tareas de la misma. Para Sáenz, Ibáñez y Giménez (1999), *“la motivación es básica para lograr la atracción de los alumnos hacia la práctica de actividades físicas”*.

A su vez, la toma de conciencia de los objetivos a cumplir en la clase por parte del alumnado se produce gracias a los motivos (Sainz de la Torre León, 2003). Cuando los alumnos y alumnas no se hallan motivados por participar activamente y disfrutar de las clases de Educación Física, los resultados que se obtienen en las acciones que dentro de ella se llevan a cabo no son los más favorables, lo que limita a su vez la capacidad de mantenerse en dicha actividad y superar conscientemente los obstáculos que se puedan presentar en el camino hacia el logro de los objetivos.

Asumir la Educación Física como una necesidad de bienestar y salud para la persona y que contribuya a la motivación por realizarla, permite una mejor disposición y toma de conciencia en el proceso de aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades y capacidades a desarrollar e influye en la incorporación de la práctica de ejercicios físicos como un hábito de vida.

En este campo hemos querido conocer los pensamientos y creencias del profesorado experto, acerca de que tipo de motivaciones tiene el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria, hacia las clases ordinarias de Educación Física. Del análisis de los discursos, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 1	MOTIVACIONES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O.	CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- Mejora de la salud	MSA
	1.2.- Mejora de la estética	EST
	1.3.- La diversión	DIV
	1.4.- Las relaciones sociales	BRS
	1.5.- Mejora de la Autoestima y el autoconcepto	AUT
	1.6.- La Competición y el Rendimiento	COR

Tabla VI.2.- Categorías para el Campo 1: Motivaciones hacia la Educación Física escolar del alumnado de segundo ciclo de E.S.O.

1.1.- Mejora de la Salud (MSA)

Es evidente que la Educación Física, y la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje, adquieren diversas corrientes o tendencias según el objetivo fundamental que se busca lograr en los alumnos o en la sociedad, uno de esos objetivos prioritarios es la mejora de la salud a través de la práctica de actividades físicas adecuadas.

La promoción de la salud en y desde el ámbito escolar parte de una visión integral, multidisciplinaria del ser humano, considerando a las personas en su contexto familiar, comunitario y social; desarrolla conocimientos, habilidades y destrezas para el auto - cuidado de la salud y la prevención de conductas de riesgo en todas las oportunidades educativas; fomenta un análisis crítico y reflexivo sobre los valores, conductas, condiciones sociales y estilos de vida, y busca desarrollar y fortalecer aquellos que favorecen la salud y el desarrollo humano

Desde hace años, la UNESCO, la Organización Mundial de la Salud, el Consejo de Europa y la Comunidad Europea han elaborado recomendaciones, ratificadas por sus países miembros, para que la Educación para la Salud se integre plenamente en la vida y en el currículum de los centros docentes. El profesorado entrevistado considera que en estas edades ya hay bastantes alumnos y alumnas que establecen esa relación de actividad física-salud, aunque hay una clara inclinación de que son las chicas las que más valoran esta relación.

...Es el grupo masculino el que manifiesta un mayor nivel de motivación hacia la práctica de actividades deportivas con el objetivo de conseguir una mejora de la forma física y la salud o en su defecto el mantenimiento de la condición física actual.

Profesor 19 (1078-1081) MSA

A final de esta etapa, a partir de los 17-18 años, las motivaciones, preferentemente de las mujeres, aunque cada vez más asiduas en los hombres, son el culto al cuerpo y la salud.

Profesor 2 (961-963) MSA

Y gustan realizar ejercicio de manera natural y por último aquellos que ya empiezan a estar preocupados por su... salud.

Profesor 3 (968-970) MSA

... y por motivos de salud (estar en forma)...

Profesora 5 (978) MSA

Encontrarse en un buen estado de forma física y el mantenimiento o mejora de la forma física y la salud a través de la actividad físico deportiva.

Profesor 19 (1067-1068) MSA

*...y solo algunos de ellos para estar en forma y llevar una vida saludable.
Profesora 22 (1105) MSA*

El fomento de la actividad física en los centros escolares es una meta realista que todos los países y comunidades pueden alcanzar. Constituye una inversión acertada en educación, salud y deporte. Se debe proseguir como elemento esencial de la iniciativa de la OMS "Escuelas promotoras de la salud" en el marco de las políticas, los programas y las intervenciones de fomento integrado de la salud destacadas ya en la Carta de Ottawa para el Fomento de la Salud (1986) y con mayor profundidad en la Declaración de Yakarta sobre el Fomento de la Salud (1997).

1.2.- La Estética (EST)

La "buena imagen corporal" se ha convertido no sólo en una exigencia social sino también en un requisito indispensable para ejercer muchas de las llamadas "nuevas profesiones" (relaciones públicas, medios de comunicación, etc.). Esta consideración casi única de lo estético, se ha convertido en algunos casos en verdaderas obsesiones sociales. Por lo que una actividad física adecuada promovida desde la aceptación de las posibilidades y limitaciones de cada persona, haciéndoles ver la riqueza de la singularidad, les ayudará a aceptar mejor y a reducir la discrepancia entre el "cuerpo ideal" y el "cuerpo real" y evitar problemas de aceptación que llevan en muchos casos a la pérdida de salud (Torres Guerrero, 2000).

Posiblemente esté en las motivaciones estéticas y de salud que interesan más a las niñas que los niños. Es decir, los niños compiten, las niñas se motivan más por la estética y la salud (es un patrón cultural no una creencia mía).

Profesor 20 (116-119) EST

... y estéticas y no necesariamente asociadas unos u otros

Profesor 1 (953) EST

...mientras que en el caso de las chicas pueden estar enfocados a motivos estéticos (estar delgada) y también sociales.

Profesora 5 (978-979) EST

En el caso de las chicas, en la mayoría de los casos lo pueden hacer por estética y por pasarlo bien, aunque las que practican un deporte específico tienen unas motivaciones parecidas a las de los niños.

Profesor 8 (980-982) EST

En general creo que las chicas buscan el logro de una mejor figura, y los chicos entablar amistades y demostrarse a sí mismo y a los demás sus destrezas

Profesor 19 (108-110) EST

...y gustan realizar ejercicio de manera natural y por último aquellos que ya empiezan a estar preocupados por su imagen...

Profesor 3 (968-969) EST

Conseguir a través de la práctica deportiva una mejor imagen social, tanto, en base a una mejora de la estética corporal como a un mayor reconocimiento social...

Profesor 19 (1069-1071) EST

La percepción del profesorado experto, en este sentido es bastante clara, se considera que parte del alumnado, con más incidencia en el género femenino considera que existe una estrecha relación entre la estética corporal y la salud, asocian el “*estar bien*” a aspectos puramente estéticos, aunque también esta corriente comienza a instalarse en el pensamiento de los chicos.

1.3.- La Diversión (DIV)

La práctica de actividades físicas y deportivas genera placer y recreación. La diversión y la recreación como conquista personal, como liberación de tiempo y generación de espacio para que este sentimiento pueda contribuir al perfeccionamiento del ser humano, es un reto para éste. Las clases de Educación Física, al practicarse muchas actividades que tienen un alto componente lúdico (juegos, expresión corporal, actividades deportivas...), crean en el alumnado un deseo de practicar y que llegue la hora de la clase.

Divertirse, encontrarse con amigos y en algunos casos aspectos estéticos. Ellos no piensan, por mucho que le insistamos nosotros, en su salud futura.

Profesor 4 (972-973) DIV.

Sobretudo pasarlo bien, la competición, hacer amigos o estar con los amigos y la influencia de la televisión con los deportistas y lo que vean en sus padres.

Profesor 11 (1026-1028) DIV.

Diversión y competición. Aunque en secundaria he podido observar que, tanto chicos como chicas, comienzan con el “culto al cuerpo” y son asiduos al gimnasio.

Profesor 14 (1041-1043) DIV.

...Otros de los motivos manifestados son el disfrute de la naturaleza por medio de la práctica deportiva, encontrar en la práctica deportiva aspectos de relajación y diversión.

Profesor 19 (1072-1077) DIV

Además de Ocio, diversión,..., últimamente está la cultura de cuidar el cuerpo y cuidar la estética personal.

Profesora 23 (1108-1109) DIV

Divertirse, pasarlo bien,... sentirse parte de un grupo, aunque creo que esto último no lo hacen de manera muy consciente.

Profesora 24 (1112-1113) DIV.

Necesidad de esparcirse: relajarse, entretenerse de forma activa, es más tendente en las chicas.

Profesor 19 (106-107) DIV

Desde el punto de vista de la Educación Física, la recreación se conforma como un paradigma de cambio de actitud, un comportamiento, algo que tiene lugar durante el tiempo libre (o durante la educación) y que no importa tanto lo que se haga sino el como se haga. La diversión permite que el ocio, independientemente de la actividad concreta de que se trate, sea una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación libremente elegida y realizada cuyo mismo desarrollo resulta satisfactorio o placentero para el individuo (Trilla, 1998).

1.4.- Las Relaciones Sociales (BRS)

Furnham (1992) considera a las habilidades sociales *“como capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal”*. Por tanto, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en situaciones determinadas, predicen importantes resultados sociales para el niño/a, como por ejemplo, aceptación, popularidad, o juicios de otros significativos. Una de las motivaciones en las clases de Educación Física, se pone de manifiesto porque en las mismas se producen interacciones sociales, actividades en grupo, actividades cooperativas...

*En estas edades en el caso de los chicos puede ser “porque les gusta”, además de estar enfocadas a motivos sociales (estar con los amigos).
Profesora 5 (976-977) BRS*

*...En el caso de las chicas considero que las motivaciones están más relacionadas con la fuerza que ejercen el grupo de amigas, así como con aspectos estéticos.
Profesora 7 (1003-1005) BRS*

*En los jóvenes, hacer actividades con el grupo de amigos es su mayor motivación. Sentirse libres y autónomos también les gusta, así como sentirse competentes. También los retos les gustan.
Profesor 9 (1018-1020) BRS.*

*...disfrutar de tiempo libre con sus amigos.
Profesora 22 (1022) BRS*

*En general creo que las chicas buscan el logro de una mejor figura, y los chicos entablar amistades y demostrarse a sí mismo y a los demás sus destrezas.
Profesor 19 (089-091) BRS*

*...con el mantenimiento de la relación con el grupo de amigos...
Profesora 7 (093) BRS*

Coincidimos con la opinión de Marín (2007), cuando considera que las numerosas investigaciones existentes en este campo demuestran claramente que los niños/as socialmente habilidosos y competentes tienen un buen autoconcepto y alta autoestima de ellos/as mismos/as, se dicen

autoverbalizaciones positivas, se autoreforzan de modo encubierto y se evalúan en términos positivos.

1.5.- La mejora de la Autoestima y el Autoconcepto (AUT)

Tornero, Sierra y Vera (2009) entienden, que desde el área de la Educación Física se puede contribuir a mejorar la imagen corporal del alumnado, donde se eduque al mismo para que alcancen una adecuada relación alimentación-ejercicio físico, se enfatice el inadecuado interés por el ejercicio físico como regulador del peso corporal, se favorezca el desarrollo de actitudes positivas hacia la autoimagen y la aceptación del propio cuerpo, reconociendo sus distintas posibilidades y se enseñe al alumnado a utilizar su cuerpo como técnica de expresión corporal. Esta relación actividad física-autoestima es considerada por el profesorado experto como una fuente de motivación.

... ya empiezan a estar preocupados por su imagen o salud.

Profesor 3 (965) AUT

Chicos y Chicas lo hacen por sentirse bien.

Profesor 6 (985-997) AUT

Hay diferencias sustanciales. Los chicos suelen realizar actividad por motivos de logro, mientras que las chicas suelen hacerla en mayor medida por motivos de salud y afiliación.

Profesora 17 (1057-1059) AUT.

Conseguir a través de la práctica deportiva una mejor imagen social, tanto, en base a una mejora de la estética corporal como a un mayor reconocimiento social...

Profesor 19 (1065-1071) AUT

En cambio las chicas, aunque hay excepciones que tiene los mismos intereses que los chicos, su primera aproximación se da porque está asistiendo a la actividad su amiga, otras asisten para perder peso o mejorar su imagen corporal.

Profesora 25 (1094-1099) AUT

García Fernández y Garita Azoifea (2007) analizaron la relación entre la satisfacción con la imagen corporal con el autoconcepto físico, el índice de masa corporal (IMC) y factores sociales de un encontrando en su muestra con adolescentes, que mayoritariamente persiguen las chicas el “*ideal de delgadez*” y los chicos el desarrollo de la fuerza.

La insatisfacción corporal, ha sido relacionada con baja autoestima, depresión y con el impulso inicial en el comportamiento de desórdenes de la conducta alimenticia, como anorexia y bulimia nerviosa, especialmente en mujeres adolescentes o adultas jóvenes (Stice y Shaw, 2001; Baile, Raich y

Garrido, 2003; Polivy y Herman, 2002), ya que para esta población la apariencia está más centrada en el autoconcepto y la evaluación de los demás (Grogan, 1999), y socioculturalmente la belleza ideal femenina es ser ultra delgada, lo que es inalcanzable e insalubre (Halliwell y Dittmar, 2004).

1.6.- La Competición y el Rendimiento (COR)

La competición es uno de los elementos constitutivos del deporte, pero a la vez un tema controvertido. Medirse con los demás es uno de los elementos de motivación que provoca el deporte, el gusta por resultar ganadores, del éxito de la competición aparece a veces ligado al éxito social.

La necesidad de socializarse, es decir, la necesidad de interactuar con otras personas, conocer nuevas amistades, necesidad de exhibirse, agradar a otros, interesar, sorprender, destacarse, me parece que predomina en los chicos, al igual que la necesidad de éxito y autonomía, es decir, sentir independencia, lograr triunfos sociales y personales.

Profesor 19 (092-096) COR

A los chicos les gusta más la competición, participar en equipos deportivos, pensar que pueden llegar a dedicarse profesionalmente a su deporte favorito, emular a sus ídolos.

Profesor 21 (452-454) COR

La competición y la fuerza física para ser el "mejor" son constantes en los juegos estereotipados como masculinos.

Profesora 7 (1780-1781) COR

Los chicos encuentran los contenidos que incentiven la competición mucho más atractivos, mientras que las chicas rehúyen de ellos.

Profesora 17 (233-234) COR

La competición es preferida por los chicos.

Profesor 2 (427) COR

Thiess, Nickel y Tschiene (2004), consideran que la función prioritaria que debe tener la competición en las edades de formación es consolidar y promover el interés deportivo de los jóvenes; así como probar el nivel de aprendizaje alcanzado en las clases.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: CAUSAS QUE PROMUEVEN MENOR MOTIVACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

“Fomentar actitudes favorables hacia la Educación Física, es una tarea compleja, ya que por un lado hemos de tener en cuenta la diversidad en el diseño de la enseñanza, por otro lado que dicha enseñanza propicie hábitos de práctica a largo plazo y finalmente, el que se perciba la utilidad concreta de la Educación Física, de manera inmediata, así como para el futuro”.
F. SÁNCHEZ BAÑUELOS (1996).

El desarrollo de actitudes positivas hacia la Educación Física y el ejercicio físico, debe ser uno de los objetivos más importantes de los programas de Educación Física escolares tanto de primaria como de secundaria; pues así facilitaremos la probabilidad de que los niños y adolescentes adopten y mantengan un estilo de vida activo. Las vivencias adquiridas en las clases de Educación Física dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado. Esta valoración puede contribuir a crear actitudes más o menos positivas hacia la práctica regular de ejercicio físico.

Earl y Stennet (1987), observaron que el número de alumnos de enseñanza secundaria que optaban por cursar la materia de Educación Física decrecía según iban progresando hacia cursos superiores. Entre las razones que esgrimían para no hacerlo estaban: el desacuerdo con algunas partes del programa y el comportamiento del docente. En esta línea, Aicinema (1991) hace hincapié en la importancia de comportamientos específicos del profesorado en el desarrollo de actitudes positivas hacia la Educación Física.

Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1996), en un estudio llevado a cabo con escolares de Enseñanza Secundaria Obligatoria, observaron que a mayor número de sesiones de Educación Física a la semana (3 sesiones), el alumnado valoraba más la asignatura y al profesorado, creía en la utilidad de la Educación Física para su futuro, se encontraba identificado con el profesorado y con la asignatura, consideraba que la organización de la asignatura concordaba con su forma de ver la Educación Física, y prefería la práctica de las actividades físicas frente a otras actividades, en comparación con los alumnos que recibían menos sesiones a la semana. Idénticos resultados son los obtenidos por Sánchez Bañuelos (1996) y Torre (1997), al comprobar que el

grado de importancia que la Educación Física debe tener en el programa de estudios crece en función de la práctica deportiva y de la frecuencia.

Sánchez Bañuelos (1996), considera que fomentar actitudes favorables hacia la Educación Física, es una tarea compleja, ya que por un lado hemos de tener en cuenta la diversidad en el diseño de la enseñanza, por otro lado que dicha enseñanza propicie hábitos de práctica a largo plazo y finalmente, el que se perciba la utilidad concreta de la Educación Física, de manera inmediata, así como para el futuro.

CAMPO 2	CAUSAS QUE PROMUEVEN MENOR MOTIVACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- Problemas de autoestima	PAU
	2.2.- Nivel alcanzado en las habilidades motrices	FHN
	2.3.- No gustarles los contenidos de Educación Física	CEF
	2.4.- Por la influencia del profesorado (PPR)	PPR
	2.5.- Rechazo a las tareas que requieren esfuerzo	ESF
	2.6.- Discriminación por género o habilidad	DIS

Tabla VI.3.- Categorías para el Campo 2: Causas que promueven menor motivación y valoración de las clases de Educación Física

2.1.- Problemas de Autoestima (PAU)

Parece probado que la actividad física ejerce una influencia beneficiosa, moderando la intensidad de los estados emocionales negativos: cólera, desdén, disgusto, tristeza, hostilidad, miedo, rabia, vergüenza, culpa. De hecho, la práctica de una actividad física parece tener un efecto antidepresivo general, efecto que se desarrolla gradualmente a medida que, una vez iniciada, prosigue el entrenamiento en cuestión. Esto es debido a un aumento en las concentraciones de betaendorfinas circulantes (Garner y Garfinkel, 1981).

La estima corporal influye en la autoestima, lo que significa que sentirse bien con el propio cuerpo producirá un efecto general de bienestar. Desde este punto de vista la estima corporal y la autoestima están relacionadas. Se supone, entre tanto, que la autoestima podría ser diferente en función de varios dominios: lo físico, lo escolar y lo social. Este modelo se refiere al dominio específico de la autoestima como competencia física (Velázquez Callado, 2001). Pero en ocasiones el alumnado tanto masculino como femenino, se

encuentra ante determinadas tareas que no domina, lo que le produce sensaciones de ridículo, y mala percepción corporal.

Muchas veces las alumnas son reacias a realizar actividades física pues piensan que siempre van a ser "peores" que los chicos y eso les preocupa, pues tienen la sensación de que pueden hacer el "ridículo" delante de sus compañeros. Sin embargo algunos tipos de actividades pueden proporcionar a esas mismas alumnas la sensación de ser buenas en algo, de poder enseñar a otros compañeros, pues se les dan bien, como pueden ser las de tipo expresivo y esto les eleva la autoestima.

Profesora 24 (1762-1768) PAU

Problemas de autoestima pueden traducirse en rechazo hacia la Educación Física. El sentirse incompetente o poco hábil puede producir este rechazo.

Profesora 25 (1769-1770) PAU

Falta de percepción de competencia motriz.

Profesor 6 (1160-1163) FNH

Los sujetos con baja autoestima tienen menores probabilidades de implicarse en actividades deportivas (Mueller y cols. 1995). Esta relación entre actividad física y autoestima es recíproca y circular, es decir, las personas con mayor autoestima se implican más en la actividad física y ésta contribuye a mejorar su autoestima. A este respecto Collado (2005) y Marín (2007), señalan que la actividad física sólo contribuirá a mejorar la autoestima cuando el sujeto practicante esté motivado intrínsecamente.

2.2.- Nivel alcanzado en las habilidades motrices (FNH)

Una de las primeras constataciones que pueden realizarse es que las sesiones de aprendizaje deportivo son en esencia sesiones de logro, de logro motor, en el que la coordinación y la competencia son algunas de sus claras expresiones.

La falta de competencia motriz invita a que algunos escolares sean ridiculizados por sus compañeros y a que sean excluidos de los juegos deportivos por su bajo rendimiento motor (Causgrove y Watkinson, 1994). Este fracaso incrementa los sentimientos de incompetencia así como unos niveles mayores de ansiedad (Ruiz, 1995). Diversas opiniones son expresadas en esta línea de considerar que una causa de discriminación a la hora de hacer grupos en las clases de Educación Física es la falta de habilidad.

Sí, el alumnado desde las primeras edades escolares discrimina a los que son menos hábiles motrizmente. A veces puede hasta haber más sensibilidad hacia un alumno/a con discapacidad que hacia uno/a más torpe. También al final de la etapa de educación primaria se observan muchas conductas discriminatorias por cuestión de género.

Profesora 5 (713-717) FNH

Las chicas se implican menos cuando se sienten menos capaces. La percepción de competencia determina la implicación en la actividad. Las chicas se sienten menos competentes en actividades típicamente masculinas, y viceversa, los chicos se sienten menos capaces en actividades típicamente femeninas...

Profesora 5 (315-319) FNH

Aunque el alumnado pueda decir que no, sinceramente creo que sí, que en clase de educación física hay cierta discriminación tanto por género como por habilidad, sobre todo por habilidad). Aquí la labor del profesor es esencial para evitarlo en la medida de lo posible.

Profesor 8: (742-745) FNH

Sí, ya que tradicionalmente la victoria y la derrota han marcado el mundo de la actividad físico-deportiva filtrándose también en la EF. Es un hecho que los grupos se establecen por el nivel de aptitud y no por la actitud, produciéndose así una discriminación cuando es el propio alumnado que el que se organiza.

Profesor 16 (786-790) FNH

Nos parece muy acertada la opinión de Ruiz (1995) cuando considera que el concepto de competencia no es un concepto unitario, que pertenece a un campo de estudio concreto; así, es común encontrarla con calificativos diferentes como competencia ambiental, referida a la forma eficaz de tratar con ambientes inmediatos; competencia social como la habilidad para construir, acceder y mantener relaciones de apoyo importantes; competencia intelectual, la relacionada con la eficacia al responder a tareas eminentemente cognitivas, o competencia motriz, que se refiere a cómo es la forma de actuar de los escolares cuando tratan de solucionar una tarea motriz compleja. De esta manera los distintos tipos de competencia se ven interrelacionados en las clases de Educación Física, así aunque las diferencias de habilidad motriz sean evidentes, parte del alumnado sobre todo el femenino prefiere hacer grupos con sus amigas, aunque estas no tengan el nivel de habilidad requerido para determinadas tareas.

Sí, tanto los chicos como las chicas prefieren elegir a la hora de hacer grupos alumnos del mismo sexo. Cuando se trata de actividades competitivas, sobre todo, eligen primero a los alumnos/as con mayor nivel de habilidad. Ahora bien, en general, sobre todo en 4º, son bastantes comprensivos cuando se le exponen que se están dando casos de discriminación.

Profesor 21 (814-819) FNH

Las personas que más practican actividad física son más hábiles practicando actividad física. Por tanto, los chicos son más hábiles porque practican más. Aunque los chicos tengan más "fuerza" y las chicas más "flexibilidad", por ejemplo, no son diferencias significativas como para que la actividad física esté tan orientada hacia el público masculino. Tenemos que educar en la INCLUSIÓN, y un sector discriminado hoy día es "la mujer", que constituye aproximadamente el 50% de la población. Por tanto, sean cuales sean las cualidades de cada uno hay que respetarlas, aceptarlas y reforzarlas.

Profesora 5 (1337-1345) FNH

Creo que los chicos suelen tener una mejor condición física que las chicas por que se interesan más por la actividad física, por lo que suelen ser más eficaces motrizmente hablando. Pero cuando los dos géneros parten en igualdad creo que las chicas adquieren el gesto técnico con mayor facilidad que los chicos. Aprovechan sus recursos físicos más que los chicos.
Profesor 13 (1384-1388) FNH

La aptitud percibida de su propio nivel de habilidad en las tareas motrices que plantean en las clases de Educación Física, se refiere a cómo un individuo compara la suya con la de sus pares de su misma edad y sexo (Lintunen, 1987, citado por Piéron, 1998). Esta estimación gira alrededor de las habilidades y calidades de logro en las pruebas motoras, que evidentemente no será elevada si no se ha practicado lo suficiente. Este menor nivel de habilidad motriz puede conllevar a rechazo a las clases de Educación Física, al no sentirse competente, ni estar a nivel de los compañeros/as, de ahí la importancia del profesorado para evitar este rechazo y solventar a través de sus adaptaciones curriculares este tipo de problemáticas.

2.3.- No gustarles los contenidos de Educación Física (CEF)

Si analizamos los bloques de contenidos que se proponen para la Educación Secundaria en el área de Educación Física, podemos observar la gran amplitud y variedad de contenidos existentes, lo que provoca que en ellos tengan cabida la gran mayoría de las Actividades Físicas. Así, coincidimos con diversos autores (Contreras Jordán, 1998; Díaz, 1994; Hernández Álvarez, 1996), citados por Molina y Devís (2001), cuando afirman que la presentación de los contenidos del área de Educación Física resulta neutra, coherente y fruto del consenso profesional, incluso entre los currículos de las diferentes comunidades autónomas (Macarro, 2008).

Existen contenidos tradicionalmente dominantes, como el deporte y la condición física, junto con otros tradicionalmente marginales, como la expresión corporal y las actividades en la naturaleza. De esta manera, en función del contenido el alumnado se implica más o menos en las clases de Educación Física, quedando claro por las opiniones expresadas por los expertos que los chicos se implican más en los contenidos de condición física y deportes y las chicas en los contenidos de expresión corporal.

En función del contenido existe mayor o menor grado de implicación
Profesor 3 (156) CEF

Parte del alumnado asegura que no les gustan los contenidos que se imparten en Educación Física, pues se les da mucha importancia a bloques como el de Condición Física o el de Deportes y se premia la habilidad, la capacidad física o la competición, en lugar de la creatividad, o la

cooperación. Además se repiten constantemente los deportes a lo largo de los cursos, abusando de los deportes mayoritarios y abandonando otros que no han tenido oportunidad de practicar, y que les gustaría conocer.

Profesora 24 (1541-1548) CEF

Nos identificamos con la opinión de Macarro (2008), que considera que los bloques de contenidos tienen una estructuración lógica y permiten la realización de una gran variedad de contenidos diferentes en las clases de Educación Física, tanto de actividades que han estado presentes tradicionalmente en este área de conocimiento, como de aquellas que han sido marginadas. Creemos que esto es positivo, pero su buena aplicación va a depender de la utilización por parte del profesorado de unos buenos criterios de selección y organización de contenidos concretos para su programación, partiendo de todas las posibilidades que ofrecen los bloques de contenidos.

2.4.- Por la influencia del profesorado (PPR)

Coincidimos con Romero Cerezo (2004), cuando expresa que los principios teóricos y prácticos que se proporcionan en la formación inicial no pueden ser generalizados a distintas situaciones y contextos educativos. El conocimiento que los docentes deben tener sobre la enseñanza de la Educación Física debe ser, a partir de unos conocimientos básicos y una cultura profesional, más personal y particular del contexto donde se desarrolle la acción educativa.

Los contenidos a enseñar, las vivencias de los alumnos/as, las interacciones, son situaciones educativas complejas, singulares y cambiantes en función del contexto social y cultural y no se pueden generalizar. Por ello, en la formación del profesorado, habrá que proporcionar fundamentos y crear actitudes, mediante el análisis y la reflexión crítica, para que los profesores puedan llegar a comprender e interpretar la realidad educativa que se puedan encontrar e intervenir en ella. Esta realidad es cambiante y depende de múltiples factores, entre ellos el entorno sociocultural donde se ubican las acciones educativas, por lo que el profesorado debería tener en cuenta los intereses del alumnado, respecto a los contenidos a impartir, teniendo en cuenta que estos siempre deben de estar subordinados a los objetivos.

El profesor, en este caso es un elemento determinante que desde mi punto de vista interactúa con los alumnos y las alumnas; no es sólo la actitud del alumno/a.

Profesor 20 (267-270) PPR

De forma general pienso que no, porque entonces habría cambiado el panorama de la educación física y no se estaría realizando este trabajo. Pero de forma particular, pienso que sí, que debe haber profesorado que

tiene en cuenta los gustos e intereses del alumnado. Pero en muchos casos, la falta de formación en determinados contenidos hace que aunque sean del interés del alumnado el profesorado no pueda llevarlos a cabo.

Profesora 5 (577-582) PPR

López Martínez (1999) indica que uno de los aspectos fundamentales de la "planificación" consiste en la selección y organización flexible y sistemática de los contenidos del currículo. Para este autor los factores que median en la selección de contenidos son: la etapa educativa, las características de los alumnos, la comunidad autónoma, el centro educativo, los objetivos formulados, el tiempo disponible y el peso específico del contenido en la sociedad, pero se centra en señalar que sin duda, uno de los aspectos que más debería influir en esta toma de decisiones es el interés y las necesidades de los alumnos. En estas líneas se expresan diferentes opiniones por parte del profesorado experto.

Pienso que, normalmente el profesor, suele buscar cierto equilibrio en los contenidos, en el sentido de incluir contenidos de diversa índole, que puedan responder en ocasiones a las preferencias de unos y en ocasiones a las preferencias de otros.

Profesora 7: (591-594) PPR

Aunque el alumnado haya aprendido previamente un tipo de estereotipo y educación (ser el mejor, etc.) el profesorado puede reconducir y modificar ciertas conductas que no son más que modelos sociales aprendidos. Resumiendo, que aunque caigamos en la respuesta rápida de "a los chicos les gusta más la competición", no hay que tenerla en cuenta.

Profesora 5 (449-453) PPR

Estamos de acuerdo con Torre (1998) cuando afirma que los profesores de Educación Física tienen la posibilidad de orientar a los adolescentes hacia nuevas actividades físicas que resulten atractivas y excitantes, y que, de algún modo, acerquen al alumnado a experiencias positivas en las clases. En contraste, las malas experiencias pueden provocar frustraciones y desánimos y condicionar de tal forma al individuo, que las consecuencias puedan determinar si adquirirán o no hábitos deportivos en un futuro.

Creo que en general las programaciones se hacen sin tener demasiado en cuenta los intereses de los alumnos, sean chicos o chicas. Creo que este debería convertirse en un verdadero reto del profesorado de nuestra área: conectar con los intereses del alumnado, y sobre todo con la forma de llevarlos a cabo.

Profesor 8 (597-601) PPR

Por lo general no se suele tener en cuenta las demandas. Las ofertas suelen proceder de los intereses del profesorado y de la propia institución.

Profesora 17 (648-649) PPR

Nos identificamos con la opinión de Cecchini (2006), cuando expresa que el tipo de profesor que más influye en el interés por la materia o por la

práctica del deporte, y que debería ser el referente en estas edades, es el que hemos denominado “*profesor democrático*”, un profesor preocupado por sus alumnos, que tenga en cuenta sus intereses, que muestre una actitud optimista y alegre, y que se implique activamente con ellos en su práctica.

Por otro lado, a pesar de la importancia que tiene una buena interacción en la actitud del alumnado, también hay que tener en cuenta, como señalan Moreno, Hellín y Hellín (2006), que el docente, como modelo de referencia, en la Enseñanza Secundaria empieza a perder la importancia que tuvo para los alumnos en la etapa de Primaria, siendo desplazada ésta por el grupo de iguales u otros modelos ajenos al ámbito escolar, en ocasiones este alejamiento es consecuencia de que los contenidos que se imparten o la metodología se alejan de los intereses del alumnado.

Si. Creo que el profesorado es cada vez más permisivo con los cambios que se dan en las programaciones. Existe, desde mi punto de vista, poco rigor en los contenidos didácticos y hay un cierto abandono a las demandas planteadas por los alumnos y las alumnas.

Profesor 20 (661-664) PPR

Creo que de manera general, aunque la mayoría de los profesores/as digan que se parte de los intereses y motivaciones de los alumnos/as, luego la selección de los contenidos depende en mayor parte de las inclinaciones del profesor/a, de las instalaciones disponibles, y de los recursos materiales y personales del centro.

Profesora 24 (684-688) PPR

Los estudios de Papaioannou (1998) y Trouilloud y cols. (2006) consideran que la acción educativa del profesorado, debe centrarse en la creación de ambientes con elevada orientación al aprendizaje. Para ello, estos autores afirman que el profesorado debe proponer tareas que impliquen un reto para cada estudiante, metas de dificultad personalizada, enseñar contenidos sobre el desarrollo de la capacidad y la promoción de la salud, superar las dificultades de los alumnos/as mediante comentarios informativos, evitar tanto las críticas duras como las simples alabanzas, promover la autonomía, resaltar los logros personales y del grupo, y ser accesibles a todos los alumnos.

Por esto, el profesorado no debe dejar en manos del azar o la improvisación la formación de grupos. Además de un trabajo previo de concienciación en el Respeto hacia los demás sean cuales sean sus características.

Profesora 5 (713-720) FNH

Camerino y Castañer (2001), abogan por que el profesorado realice una pedagogía abierta e interactiva, basada en una intervención con carácter de animación y señalan que para que un estilo de intervención-animación pueda ser calificado de interactivo ha de responder a unas determinadas directrices, por no decir exigencias.

2.5.- Rechazo a las tareas que requieren esfuerzo (ESF)

Es de tal interés el esfuerzo que ha llegado a constituir uno de los cinco ejes fundamentales de la nueva política educativa. Según la reciente Ley de Calidad en su Preámbulo, los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen uno de esos ejes que reflejan las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo. Constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al adulto (García Pérez, 2011: 633).

El término *esfuerzo* alude a “*la cantidad de energía que una persona saca de si misma para afrontar una tarea y obtener un objetivo*” una meta. Con el esfuerzo se relacionan otros términos como sacrificio, empuje, tesón y persistencia. El esfuerzo como capacidad personal se fundamenta en la voluntad (como expresión del gobierno del “yo”) y se ejercita como consecuencia de la motivación y la autoexigencia (términos estos que por si solo merecerían una profunda reflexión). De las respuestas del profesorado experto se explicita que parte del alumnado rechaza o no valora de manera suficiente la educación Física por el esfuerzo que suponen algunas de las tareas que se proponen.

Falta de interés por actividades que exigen esfuerzo y dedicación.
Profesor 6 (1160-1163) ESF

En este tipo de clima, se aprende a través del esfuerzo, se premia el esfuerzo sobre los resultados competitivos, se busca la ortodoxia de los aspectos técnicos, como vía de diversión y progresión. Creando clases inclusivas frente a exclusivas. Se premia tanto el esfuerzo como el rendimiento (auto-referenciado) por encima del resultado.
Profesor 15 (1659-1653) ESF

El deporte, como tal, cargado de valores como el esfuerzo, la voluntad,..no forma parte de esa cultura televisiva.
Profesor 14 (1221-1222) ESF

Estas actividades les supone un esfuerzo físico que en ocasiones no quieren asumir.
Profesor 21 (1277-1278) ESF

El esfuerzo es una acción “costosa” para la persona y puede suponer sobreponerse a las dificultades, sentir molestias, superar el aburrimiento (Marina, 2003). Si el esfuerzo no es agradable habrá que preguntarse: *¿para qué esforzarse?, ¿por qué es bueno el esfuerzo?* La respuesta es obvia: todos sabemos que pocas cosas en la vida se consiguen sin esfuerzo y, además, este proceso costoso es con frecuencia la condición que posibilita el disfrute y

el éxito en la tarea, disfrute y éxito que refuerzan y enriquecen tanto el esfuerzo como la motivación.

2.6.- Discriminación en razón del género o habilidad (DIS)

En relación con la presencia de la mujer en el deporte, aún se perpetúan prejuicios y estereotipos sexistas que no favorecen la coeducación y la superación definitiva de condiciones de discriminación. En este sentido, aún hoy en día existe una identificación de la mujer y del hombre con determinadas prácticas deportivas como identificaciones naturales de género, que se argumentan inclusive con planteamientos científicos o biológicos. Así, el morfotipo masculino se ha identificado siempre con la fuerza, potencia, resistencia, velocidad, etc., y el morfotipo femenino con la flexibilidad, la expresividad, la gracia, lo rítmico etc. Se señalan algunas opiniones, aunque minoritarias en este sentido.

Aunque el alumnado pueda decir que no, sinceramente creo que sí, que en clase de educación física hay cierta discriminación tanto por género como por habilidad, sobre todo por habilidad). Aquí la labor del profesor es esencial para evitarlo en la medida de lo posible.

Profesor 8 (741-744) DIS

La discriminación existe; la mayoría de forma subterránea u oculta y otras veces de forma explícita, pues hay un interés importante en ganar. La influencia de la competición se deja sentir en las manifestaciones conductuales del alumnado. Ganar es muy importante para ellos, por lo tanto si tienen que discriminar para ello lo hacen sin demasiada reserva.

Profesor 13 (766-770) DIS

Con chicos de secundaria que hayan tenido una educación física anterior libre de estereotipos, con un profesor/a con buena formación y recursos pedagógicos, que utiliza un currículum renovado y adaptado a las características e intereses del grupo, en este caso creo que no tendría que haber diferencias de género en el grado de implicación (respetando las características individuales de cada alumno/a). Dicho esto, a día de hoy en las clases de educación física puede que se cumplan los últimos requisitos citados (el profesorado adecuado...), pero difícilmente han tenido una trayectoria de educación física en igualdad, por tanto, a día de hoy: las chicas se implican menos en los contenidos "de chicos" y viceversa".

Profesora 5 (169-178) DIS

Inicialmente, especialmente en Secundaria, los-as niños-as tienden a separarse por género, pero precisamente el agrupamiento es una variable didáctica de gran interés. El profesor debe promover agrupamientos flexibles y cambiantes, al objeto de que el alumno-a perciba que puede participar con cualquier compañero-a, sin sentir malestar ni rechazo hacia cualquier alumno.

Profesor 6 (723-728) DIS

Tampoco tengo dudas, sí. Sólo tienes que poner dos capitanes/as a elegir compis para jugar a lo que sea

Profesor 1 (695-696) DIS

Sí. En muchas de mis labores docentes e investigadoras he podido percibir este hecho. Creo que el profesional debe cuidar este aspecto muy mucho, diseñando con cautela las actividades a desarrollar (concretar objetivos que eviten la aparición de este problema).

Profesor 2 (697-700) DIS

La coeducación debe comenzar desde que los alumnos/as son pequeños, por ello utilizaremos las actividades en grupo, el juego y el deporte. Los seres humanos a medida que interactuamos con seres de nuestra misma edad vamos desarrollando una serie de actitudes y comportamientos que con el paso de no mucho tiempo se asientan para siempre en nuestra personalidad, de ahí que el tipo de educación que comencemos a recibir marque nuestro desarrollo personal y social.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES Y CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS

“Los estudios relacionados con la motivación deportiva se han ocupado fundamentalmente de analizar cuestiones como son los factores que influyen en la práctica y el abandono deportivo, las variables que mediatizan el esfuerzo y las conductas de persistencia en el deporte, y las técnicas apropiadas para aumentar la motivación deportiva”.
J. MACARRO MORENO (2008).

La infancia y la adolescencia constituyen los periodos más importantes en cuanto a la adquisición de comportamientos y hábitos de vida. Lo justifica Hahn (1988: 10) al indicar: *“Como ocurre a todos los niveles de la vida humana, se desarrollan durante la infancia las primeras tendencias a determinados comportamientos, concentrándose luego en intereses que durante la adolescencia se pueden convertir en categorías de valor decisivas para la vida futura”.*

De esta manera, la infancia y la adolescencia constituyen un periodo clave en la vida de la persona para adquirir y consolidar hábitos saludables que puedan tener continuidad en la edad adulta. En Primaria, la actividad física forma parte directa y natural de la vida diaria del niño, manifestando, por ello, un gran entusiasmo hacia nuestra asignatura y hacia la actividad físico-deportiva (motivación intrínseca). Por el contrario, el joven de 15-16 años ha pasado ya el equilibrio emocional infantil y su dependencia familiar, encontrándose de lleno en una fase de la vida (la adolescencia) con profundos conflictos internos que lógicamente inciden en su relación con los demás (Pérez Samaniego, 2000). Dichos conflictos conllevan que el adolescente pase por una fase negativa (aislamiento, rebeldía, búsqueda de su personalidad, etc.) influenciada, de forma considerable, por su grupo de iguales (Casimiro, 1999).

Los estudios relacionados con la motivación deportiva se han ocupado fundamentalmente de analizar cuestiones como son los factores que influyen en la práctica y el abandono deportivo, las variables que mediatizan el esfuerzo

y las conductas de persistencia en el deporte, y las técnicas apropiadas para aumentar la motivación deportiva (Macarro, 2008).

Urdaniz (1994) destaca que las motivaciones más señaladas por los adolescentes en referencia a la práctica de actividades físico-deportivas extraescolares, son las que están asociadas a la autoestima, lo cual implica aspectos relacionados con conocerse mejor, sentirse más seguro, valorarse más, desarrollar un mejor y mayor control de sí mismo, y las que lo están con la preocupación por la salud física, es decir, mantener la forma física, conservar la salud, la estética personal y la capacidad física.

El adolescente, sobre todo la chica (Torre, 1998), se plantea si los posibles beneficios que le reporta la actividad que realiza en clase le compensan los sentimientos de disconformidad, fracaso y vergüenza, que a veces acompaña a las mismas, y que, por otro lado, podrían ser evitados utilizando estrategias adecuadas. Las adolescentes que se encuentran en tal circunstancia seguro que no incorporarán la actividad física y el deporte a su estilo de vida.

López Mercader (2006), considera que los chicos, en cuanto a la práctica de actividad físico deportiva, valoran más positivamente, con respecto a las chicas, los aspectos relativos a la gratificación que esta práctica les produce, la continuidad en la práctica, y la autonomía con que son capaces de realizarla. Las chicas obtienen más valoración que los chicos en el aspecto adecuación, referida a que consideran importante que el horario de práctica de la actividad física se adapte a sus necesidades.

Castillo y Balaguer (2001) en su estudio con población adolescente de la Comunidad Valenciana llegan a la conclusión de que los motivos de práctica más importantes que presentan los adolescentes son mejorar la salud y divertirse. Hay diferencias importantes entre los chicos y chicas en motivos como ganar, o ser una estrella del deporte, que son más relevantes para los chicos.

En los estudios de Vílchez (2007), Macarro (2008), Posadas (2009), Ortega (2010) y Fuentes (2011) realizados con población adolescente de diferentes provincias de la Comunidad Andaluza, concluyen, que mientras que para los chicos los aspectos de la diversión, la competición y practicar con los amigos son los motivos más importantes para involucrarse en la práctica de actividad físico deportiva, para las chicas lo son los beneficios que reporta esta

práctica para su salud, diversión y estar con las amigas. Además, en las chicas se perciben algunas motivaciones que no aparecen tan marcadas en los chicos, relacionadas con este aspecto como son relajarse y sobre todo mejorar la imagen y el aspecto físico. En sus conclusiones, los autores señalan que los chicos valoran más los aspectos relacionados con la competición, el hedonismo y las relaciones sociales, la capacidad personal y la aventura, mientras que las chicas practican actividad físico deportiva por motivaciones vinculadas principalmente, en mayor medida, con la relación social, la forma física, la imagen personal y la salud.

En la vertiente opuesta, es decir, cuando hablamos de las causas de abandono o de no practicar actividades físico-deportivas extraescolares hay que traer aquí, la opinión autorizada de Masnou y Puig (1999) quienes consideran que cuando se habla de itinerarios deportivos *“queremos referirnos a todo aquello que nos da a conocer en detalle la vida deportiva de un sujeto, la historia de su relación con el deporte desde el inicio hasta su resolución... ..el itinerario deportivo de los sujetos se inicia en el instante en que estos toman contacto directo con el mundo del deporte o la actividad física; se desarrolla durante un período de tiempo más o menos amplio en el que se dedican a la practica de una o varias especialidades deportivas y finaliza cuando se abandona toda relación con este ámbito como participante”*.

En este sentido hay que decir que los itinerarios deportivos en general en nuestro país, están llenos de abandonos prematuros de la práctica deportiva. Las razones por las que no practican o abandonan suelen ser en opinión de Torres Guerrero (2005), la escasa sintonía entre los objetivos de los participantes y los de los entrenadores y las instituciones (fundamentalmente los clubes y federaciones), el carácter demasiado específico y reglado de determinadas formas de práctica deportiva, el lugar preponderante de la competición, el sentimiento de no progresar, las relaciones conflictivas con los compañeros y compañeras y con el docente, no ver satisfechas todas sus expectativas que se había forjado sobre esta practica... y muchas otras que en ocasiones enmascaran realmente la respuesta, que suele ser que han encontrado otra manera mas satisfactoria para cubrir sus ocios y sus expectativas de realización como persona.

En este campo hemos querido conocer las opiniones del profesorado experto sobre cuales son a su juicio las causas por las que el alumnado realiza actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre y cuales son las causas de abandono de las mismas o de no participar en ellas.

De las respuestas emitidas en el cuestionario autocumplimentado, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 3	MOTIVACIÓN HACIA LA PRACTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES Y CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- Motivación hacia las actividades físico-deportivas extraescolares (MAE)	3.1.1.- Divertirse	PDV
		3.1.2.- Les gusta el deporte	PGD
		3.1.3.- Por mejorar su salud	PSA
		3.1.4.- Por afiliación/estar con los amigos/as	PAM
		3.1.5.- Por la Competición	PCO
		3.1.6.- Por Recreación	PRE
		3.1.7.- Por mejorar la imagen corporal (estética)	PES
		3.1.8.- Por alcanzar retos/superarse	PSU
		3.1.9.- Rendimiento / Por mejorar la forma física	PRE
		3.1.10.- por mejorar su autoestima	PAU
		3.1.11.- Para relajarse	PRE
	3.2.- Causas para no participar o abandonar las actividades físico-deportivas extraescolares (CAB)	3.2.1.- No existir oferta en sus centros escolares	CNO
		3.2.2.- La oferta de las instituciones no es atrayente	CON
		3.2.3.- Por falta de tiempo	CFT
		3.2.4.- Por pereza/ no a la cultura del esfuerzo	CPE
		3.2.5.- Competencia con otras actividades académicas extraescolares	CCE
		3.2.6.- Competencia con otras actividades de ocio	CCO
		3.2.7.- No les gusta la competición	CND
		3.2.8.- Falta de compromiso	CFC
		3.2.9.- Sentirse incompetentes	CSI
3.2.10.- Por las personas que conducen las actividades	CPR		

Tabla VI.4.- Categorías para el Campo 3: Motivación hacia la practica de actividades físico-deportivas extraescolares y causas de abandono de las mismas

3.1.- Motivación hacia las actividades físico-deportivas extraescolares (MAE)

3.2.- Para divertirse (PDV)

La diversión como motivación intrínseca es una de las causas por las que el profesorado experto considera que los adolescentes realizan actividades físico-deportivas, no existiendo diferencias en ambos géneros.

Divertirse, encontrarse con amigos y en algunos casos aspectos estéticos. Ellos no piensan, por mucho que le insistamos nosotros, en su salud futura.
Profesor 4 (973-974) PDV

Por disfrutar, divertirse...
Profesor 10 (1021) PDV

Los motivos son la diversión y la cohesión con su grupo de pares.
Profesor 15 (1048) PDV

Suele ser: disfrutar de tiempo libre con sus amigos.
Profesora 22 (1104) PDV

La finalidad del deporte es entretener, divertir y hacer pasar un buen momento a quienes lo practican, uno no juega algo que le parece aburrido o que representa una carga. La diversión deber ser y es el fin de la práctica deportiva y como consecuencia de su aparición se produce el éxito en el deporte.

Salinero, Ruiz Tendero y Sánchez Bañuelos (2005), señalan que la diversión correlaciona positivamente con la orientación a la tarea y el aburrimiento con la orientación al ego. Esto concuerda con otros estudios que afirman que los adolescentes con una orientación a la tarea se muestran más satisfechos con su rendimiento y disfrutaban más del deporte (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Boyd, Weinmann y Yin, 2002; Kilpatrick, 2003)

3.1.2.- Les gusta el deporte (PGD)

La motivación intrínseca que implica el gusto por el deporte, es aquella conducta que se realiza por interés y placer de realizarla. Se basa en una serie de necesidades psicológicas entre ellas la autodeterminación, efectividad y curiosidad que son responsables de la iniciación, persistencia y reenganche de la conducta frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación (Reeve, 1995). La propia práctica genera placer en los participantes y se sienten atraídos por ella, este aspecto se considera importante en nuestro estudio.

En estas edades en el caso de los chicos puede ser "porque les gusta".
Profesora 5 (976) PGD

Creo que los hacen porque el deporte es una actividad que les gusta.
Profesor 8 (1010) PGD

Los chicos lo hacen más porque les gusta la propia actividad deportiva.
Profesora 25 (1115) PGD

3.1.3.- Para mejorar su salud (PSA)

La gran diferencia entre la concepción holística y la concepción tradicional para Álvarez (1991) es que las causas no están exclusivamente en el ámbito orgánico. Lo psicológico, lo afectivo y lo ambiental son los aspectos que realmente influyen sobre lo orgánico e impulsan los desequilibrios de salud. Por las opiniones que siguen del profesorado, se deja entrever que son las chicas las que establecen mejor esta relación de actividad física y salud.

Aquellos que ya empiezan a estar preocupados por su imagen o salud.
Profesor 3 (966-967) PSA

Además de estar enfocadas a motivos sociales (estar con los amigos), y por motivos de salud (estar en forma),
Profesora 5 (977-978) PSA

Las chicas tienen una motivación más relacionada con su salud.
Profesor 13 (1028) PSA

Mientras que las chicas suelen hacerla en mayor medida por motivos de salud y afiliación.
Profesora 17 (1060-1061) PSA

Encontrarse en un buen estado de forma física y el mantenimiento o mejora de la forma física y la salud a través de la actividad físico deportiva.
Profesor 20 (1069-1070) PSA

Consideramos que en un plano personal deberían orientarse los objetivos de todo tipo de programas de promoción de la actividad física saludable, ya que la práctica de actividad física regular, incide de forma positiva en la percepción del estado de salud quienes la practican, estableciendo una relación favorable entre práctica y calidad de vida (Fuentes, 2011).

3.1.4.- Por afiliación/estar con los amigos/as (PAM)

Los grupos de iguales tienden a desarrollarse fundamentalmente en adolescentes, que han ido descubriendo ciertos rasgos de afinidad generadas tanto en el barrio como en el colegio, permitiendo a las personas jóvenes escapar de la influencia directa de los adultos (padres, madres, profesorado).

En los chicos también influye el mantenimiento de la relación con el grupo de amigos.
Profesora 7 (1004) PAM

El deporte les une más a sus amigos
Profesor 8 (1012) PAM

En los jóvenes, hacer actividades con el grupo de amigos es su mayor motivación. Sentirse libres y autónomos.
Profesor 9 (1019-1020) PAM

Fundamentalmente estar con los/as amigos/as, disfrutar, divertirse...
Profesor 10 (1020) PAM

Hacer amigos o estar con los amigos.
Profesor 11 (1021) PAM

En el caso de las chicas considero que las motivaciones están más relacionadas con la fuerza que ejercen el grupo de amigas, así como con aspectos estéticos.
Profesora 7 (1005-1007) PAM

En cambio las chicas, aunque hay excepciones que tiene los mismos intereses que los chicos, su primera aproximación se da porque está asistiendo a la actividad su amiga.
Profesor 21 (1098-1100) PAM

Encontrarse con los amigos/as, sentirse parte de un grupo, aunque creo que esto último no lo hacen de manera muy consciente.
Profesora 24 (1114-1115) PAM

Estas percepciones son coincidentes con los resultados encontrados por Palou y cols. (2005), en un estudio sobre chicos y chicas de Mallorca de entre 10-14 años, destacan también la influencia de estos agentes. Alvariñas (2004) revisó estudios relativos a la práctica física realizada por personas adolescentes y jóvenes, extrayendo como conclusiones que los amigos y amigas influyen en la práctica física de chicos y chicas.

3.1.5.- Para Competir (PCO)

Nos encontramos con una motivación señalada en este caso por unanimidad para los chicos, no encontrándose ninguna opinión que manifieste que la competición sea uno de los motivos para practicar actividades físico-deportivas extraescolares.

Por parte de los chicos, la competición, ya bien sea bajo una concepción más o menos educativa, es la primera motivación.
Profesor 2 (958-959) PCO

En primer lugar realizan actividad física aquellos que compiten en algún deporte de manera regular, aquellos que ya empiezan a estar preocupados por su imagen o salud.
Profesor 3 (963-965) PCO

A los chicos les motiva competir.
Profesor 8 (1011) PCO

Los chicos tienen un sentido más agonístico de la actividad física.
Profesor 13 (1027) PCO

A los chicos les gusta más la competición, participar en equipos deportivos, pensar que pueden llegar a dedicarse profesionalmente a su deporte favorito, emular a sus ídolos.

Profesor 21 (1091-1093) PCO

Los chicos lo hacen para competir contra otros compañeros.

Profesora 22 (1106) PCO

La competición dice Carratalá (1999), “es una fuente de motivación eficaz en la práctica del deporte, ya que por una parte es una motivación espontánea en los participantes que se manifiesta desde una edad temprana, y por otra el éxito en la competición da prestigio social sobre todo en una sociedad básicamente competitiva como la nuestra”. No olvidemos que los niños y adolescentes viven la competición con tendencia a aumentar la significación afectiva de los resultados, dándole ocasión de fuertes alegrías pero también de grandes decepciones, al respecto.

3.1.6.- Para Recrearse (PRE)

Caso contrario al anterior, en que veíamos como la competición motiva preferentemente a los chicos, en este caso la recreación motiva mucho más a las chicas en su práctica físico-deportiva en su tiempo libre.

En cuanto al género femenino, fundamentalmente son actividades recreativas promovidas por fines de socialización.

Profesor 2 (960-961) PRE

Las chicas lo hacen por ocupación del Ocio, diversión, recrearse.

Profesora 22 (1109) PRE

A muchas chicas no les gusta la competición y hacen deporte por pura recreación, como ocupación del tiempo libre.

Profesora 25 (1120-1121) PRE

Para Gray (1986), la recreación sería *el resultado de la participación en una actividad, una emoción que proviene de un sentimiento de bienestar y satisfacción*. En el deporte extraescolar la recreación aparece unida a la praxis lúdica, configurando la *ludo-recreación*, caracterizada a su vez por un abanico de posibilidades prácticas, extraordinariamente amplio. La ludo-recreación representada en buena parte por las distintas opciones en las que se puede presentar la actividad físico-deportiva y recreativa, debe de entenderse desde una perspectiva global e interdisciplinar (Lavega, 1995)

3.1.7.- Para mejorar la imagen corporal (estética) (PES)

Raich (2000) propone una definición integradora de imagen corporal y la entiende como “*un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento*”

y límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentamos.”

Las chicas adolescentes, sobre todo a tenor de las opiniones expresadas por los expertos, tienen como un objetivo de su práctica de actividades físicas el mejorar su estética corporal. Frecuentemente este objetivo, tiene la misma o más importancia que otros fines que se plantean en la vida en general. Por esta razón, se vuelcan a realizar ejercicio en las instituciones que se dedican a este tema. La institución por excelencia que permite el mejoramiento de la estética, es el gimnasio.

Mientras que en el caso de las chicas pueden estar enfocados a motivos estéticos (estar delgada).

Profesora 5 (978-979) PES

En el caso de las chicas, en la mayoría de los casos lo pueden hacer por estética y por pasarlo bien.

Profesor 8 (1013-1014) PES

Las chicas asisten para perder peso o mejorar su imagen corporal.

Profesor 21 (1101) PES

Y de forma más concreta las chicas hacen actividad física para mejorar su imagen corporal (mantener la línea).

Profesor 13 (1027-1028) PES

Aunque si es cierto que existe mayor número de chicas que realizan AFD por fines estéticos.

Profesor 16 (1053-1054) PES

Conseguir a través de la práctica deportiva una mejor imagen social, tanto, en base a una mejora de la estética corporal como a un mayor reconocimiento social.

Profesor 20 (1071-1073) PES

También se expresan opiniones en el sentido de que los chicos comienzan a estar interesados en la estética corporal y comienzan a asistir a los gimnasios.

A final de esta etapa, a partir de los 17-18 años, las motivaciones, preferentemente de las mujeres, aunque cada vez más asiduas en los hombres, son el culto al cuerpo y la salud.

Profesor 2 (962-965) PES

Aunque en secundaria he podido observar que, tanto chicos como chicas, comienzan con el “culto al cuerpo” y son asiduos al gimnasio.

Profesor 14 (1043-1044) PES

Los educadores debemos estar pendientes de posibles problemas de distorsión de la imagen corporal. Quizá el que en esta cultura predomine un

inegable culto al cuerpo, con especial presión sobre la mujer, explique el aumento paulatino de la aparición de trastornos relacionados con la imagen corporal y con la alimentación, como dos pares básicos de un mismo trastorno en la población femenina (Maganto, Del Río y Roiz, 2000).

Los estudios de Wardle (1987) o Perpiñá (2000), ya pusieron de manifiesto la relevancia que tienen actitudes y conductas asociadas a conseguir un "cuerpo socialmente deseable", factores todos ellos que son comunes tanto a pacientes anoréxicas o bulímicas, como a las adolescentes normales.

3.1.8.- Por alcanzar retos / superarse (PSU)

El reto óptimo definido como una situación en la que el nivel de habilidad de la persona es igual al nivel de dificultad de la tarea, influye en la motivación intrínseca de las personas debido a que la implicación absoluta de una persona en una actividad solo se da cuando esta percibe una congruencia entre los retos presentados y las propias competencias para superarlos. Si la tarea exige demasiado, entonces el reto será demasiado difícil; si la tarea no exige lo suficiente, entonces el reto será demasiado fácil. Y si por otra parte, las habilidades de la persona superan los retos presentados, la persona se sentirá aburrida (Reeve, 1995). Los retos que el deporte plantea, suelen ser una buena motivación que inclina a los adolescentes a su práctica.

*Orientación a la tarea (tratar de mejorar).
Profesor 6 (980) PSU*

*También los retos les gustan.
Profesor 9 (1020) PSU*

*También citan entre sus motivos de práctica deportiva la búsqueda de nuevas emociones en actividades deportivas con cierto desafío del riesgo.
Profesor 19 (1080-1081) PSU*

*Por superarse a si mismo, por alcanzar retos, aunque esta es una motivación tanto de chicos como de chicas.
Profesora 25 (1125-1126) PSU*

En general cuando los adolescentes, fundamentalmente chicos, se encuentran con actividades ricas en propiedades comparativas y desafíos, y cuando la participación permite percepciones de competencia y autodeterminación, entonces suelen mostrar conductas intrínsecamente motivadas como la exploración, la manipulación, la persistencia el reenganche y la confrontación de retos.

3.1.9.- Por el Rendimiento (PRE)

Podemos hablar de rendimiento deportivo, cualquiera que sea el nivel de realización, desde el momento en que la acción optimiza la relación entre las capacidades físicas de una persona y el ejercicio deportivo a realizar. Este tipo de práctica deportiva implica una práctica relativamente continuada (no esporádica), planificada y realizada habitualmente dentro de unos márgenes de edad, en función de la modalidad deportiva practicada. Las opiniones del profesorado experto van en la línea de considerar que la búsqueda del rendimiento es un motivo que llama más la atención a los chicos que a las chicas.

En el caso de los chicos pienso que las motivaciones pueden estar relacionadas con la adquisición de niveles de rendimiento más elevados en la actividad que realizan.

Profesora 7 (1001-1003) PRE

Mientras que los chicos realizan práctica deliberada para mejorar en un deporte o deportes.

Profesor 16 (1055-1056) PRE

Los chicos suelen realizar actividad por motivos de logro.

Profesora 17(1059) PRE

Los chicos lo hacen para aprender y mejorar en un determinado deporte.

Profesora 22 (1005) PRE

Es el grupo masculino el que manifiesta un mayor nivel de motivación hacia la práctica de actividades deportivas con el objetivo de conseguir una mejora de la forma física o en su defecto el mantenimiento de la condición física actual.

Profesor 19 (1083-1086) PRE

3.1.10.- Para mejorar su autoestima (PAU)

La estima corporal influye en la autoestima, lo que significa que sentirse bien con el propio cuerpo, producirá un efecto general de bienestar. Desde este punto de vista, la estima corporal y la autoestima están relacionadas. Se supone, entre tanto, que la autoestima podría ser diferente en función de varios dominios: lo físico, lo escolar y lo social. Este modelo se refiere al dominio específico de la autoestima como competencia física (Velázquez Callado, 2001). Las opiniones del profesorado inciden en que esta motivación es más influye tanto en chicas, como chicos.

Por sentirse bien, tanto chicas como chicos.

Profesor 6 (981) PAU

Así como sentirse competentes, ya que ello mejora su autoestima.

Profesor 9 (1021) PAU

Por mejorar su autoestima, principalmente las chicas, aunque también los chicos.

Profesora 25 (1028-1029) PAU

En numerosos estudios se ha confirmado que la práctica deportiva, independientemente de otras variables tales como el género, la edad, el deporte practicado, o el nivel educativo, muestran relaciones positivas con el autoconcepto físico (Sonströem, Speliotis y Fava, 1992) y con el autoconcepto general (Blanchard, Vallerand y Provencher, 1998).

3.1.11.- Para relajarse (PRJ)

Coincidimos con Castro (2006) cuando considera que *“es importante que los niños/as y adolescentes, aprendan a reconocer los síntomas del estrés y poner remedio a esta situación desde una edad temprana ya que ellos/as mismos reconocen estresarse en diferentes situaciones: exámenes, relaciones personales, competencia deportiva, decisiones sobre futuros estudios, apariencia física, expectativas sobre su capacidad, conflictos familiares...”* Se expresan opiniones en el sentido de que la actividad físico-deportiva disminuye el stress y mejora la relajación psico-física.

Encontrar en la práctica deportiva aspectos de relajación y diversión y el poder estar con gente agradable en los momentos de práctica deportiva.

Profesor 20 (1074-1075) PJR

Por relajarse de tensiones de la vida cotidiana.

Profesora 25 (1029) PJR

3.2.- Causas para no participar o abandonar las actividades físico-deportivas extraescolares (CAB)

3.2.1.- No existir oferta en sus centros escolares (CON)

Los centros escolares son uno entornos más significativos en el proceso de adquisición de actitudes (para posteriormente convertirse en hábitos). Por una parte resulta evidente que la enseñanza puede incidir en el componente cognitivo de las actitudes. Y, por otra parte, el entorno escolar proporciona la oportunidad de interacción tanto entre iguales, fundamental en el proceso de socialización, como entre el alumnado y el profesorado (Pérez Samaniego, 2000). En este sentido, las actitudes del profesorado pueden incidir en las del alumnado, bien a través de la selección y diseño del currículo, o bien mediante aprendizajes implícitos o encubiertos (el llamado currículo oculto). Por tanto *la formación y cambio de actitudes en el profesorado pueden contribuir directa o indirectamente en su desarrollo en la escuela* (Pérez Samaniego, 2000). Pero los centros escolares durante muchos años han abandonado la organización

de las actividades físico-deportivas extraescolares, o bien la oferta que realizan no es atractiva para su alumnado.

En primer lugar la no oferta de la EF en los niveles superiores a 1º de Bachillerato, de hecho muchos/as se despiden de la actividad física y el deporte al llegar a los 17 años.

Profesor 1 (1030-1032) CON

Creo que en ambos casos no hemos sido capaces desde la Educación Física de crearles los hábitos suficientes para seguir practicando. Esta unida a que no ha habido un enlace con las actividades deportivas organizadas antes.

Profesor 13 (1213-1215) CON

Pierden al profesor/as de referencia y la relación más directa con la actividad física de su instituto que les sirve de estímulo más continuo.

Profesora 24 (1298-1299) CON

La poca oferta de actividades deportivas extraescolares desde el propio centro. Aunque con el deporte en la escuela esto empieza a cambiar, hay poca implicación del profesorado de Educación Física.

Profesora 25 (1313-1315) CON

Coincidimos con González Rivera (2008), cuando considera que el centro educativo constituye un espacio idóneo para la promoción y desarrollo de la práctica de actividades físicas y deportivas debido a su carácter formativo, ya que, si se promociona el deporte escolar en los centros educativos, se favorecerá la conexión y complementación de estas actividades con las intenciones del periodo lectivo, la educación de los jóvenes para que adquieran los valores sociales inherentes a la práctica deportiva, hábitos y actitudes saludables en la ocupación de su tiempo de ocio, la disminución de posibles problemas de salud y la continuidad de la actividad física y deporte durante su vida.

3.2.2.- La oferta de las instituciones no es atrayente (CON)

Aunque actualmente la oferta de actividades físico-deportivas de las instituciones (ayuntamientos, diputaciones, federaciones, clubes...) es muy alta, sin embargo mayoritariamente tienen una orientación competitiva y de rendimiento, que en determinados casos no da respuesta a las demandas de los adolescentes.

Deficiente dinamización deportiva propuesta por la administración.

Profesor 1 (1034) CON

Pienso que en términos generales la propuesta de actividades y el planteamiento de las mismas no se adapta a los participantes. La realidad social va cambiando y las actividades físico-deportivas deben adaptarse a los participantes y no pensar que los participantes son los que se tienen que adaptar a las actividades.

Profesor 10 (1195-1199) CON

*Falta de oferta cercana por los ayuntamientos y de otras instituciones.
Profesor 20 (1273) CON*

*Por falta de una oferta de actividades motivante.
Profesora 22 (1288) CON*

*En las chicas porque hay una falta de oferta atrayente para ellas, ya que mayoritariamente las actividades ofertadas implican un modelo competitivo.
Profesora 23 (1292-1294) CON*

3.2.3.- Por falta de tiempo (CFT)

La falta de tiempo es uno de los argumentos más utilizados por los adolescentes, cuando se les plantea porque no realizan actividades físicas en su tiempo libre. Sin embargo, consideramos que es una excusa que trata de cubrir carencias de organización o de utilización de su tiempo libre en otras actividades. Así, lo considera el profesorado.

*En estas edades debe estar relacionado con motivos de estudios (por falta de tiempo). Este motivo es el que siguen argumentando en todas las etapas posteriores, por lo que algo debe haber que no funciona. No puede ser que los chicos/as de 14 años abandonen por falta de tiempo al igual que las madres de estos chicos.
Profesora 5 (1153-1157) CFT*

*En el caso de las niñas creo que serían, sobre todo, los estudios y la falta de motivación por este tipo de prácticas.
Profesor 8 (1181-1182) CFT*

Palou y cols. (2005) en su investigación con adolescente de la ciudad de Mallorca, considera que la falta de tiempo es uno de las causas más indicadas por los sujetos de la muestra para abandonar la practica deportiva. A la misma conclusión llegó a Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía (2007), realiza un estudio denominado "*Hábitos y actitudes de los andaluces en edad escolar ante el deporte, 2006*", dónde el 47,57% de los adolescentes encuestados señalaban a la falta de tiempo como la primera razón para el abandono de la práctica deportiva.

*La razón más reflejada en las investigaciones y en sus comentarios es la falta de tiempo.
Profesor 9 (1189-1190) CFT*

*Los motivos pueden ser por falta de tiempo, porque tienen muchas actividades, como ingles, informática, etc.
Profesor 11 (1201-1202) CFT*

*La falta de tiempo con motivo de las tareas escolares.
Profesor 20 (1271) CFT*

En la investigación de Torre (1998) con adolescentes granadinos Las motivaciones en las que se han obtenido mayores porcentajes para no practicar actividad físico deportiva son: no tener tiempo (80%), seguido de por

pereza (55,3%). De igual manera la investigación de Ortega (2010) con adolescentes de la ciudad de Jaén, consideraban en primer lugar que no realizaban actividad física porque no tenían tiempo, en un 72%.

En la investigación de Martín y cols. (2002) con jóvenes universitarios granadinos para determinar la causa o causas de no practicar deporte destacaba la falta de tiempo, la pereza, la lejanía de las instalaciones, no encontrar amigos/as para realizar deporte juntos, entre otras. En la misma línea Arribas y Arruza (2004), encontraron en su investigación con escolares en Guipúzcoa que las causas de abandono de la práctica deportiva eran: Falta de tiempo-estudios (37%) y en segundo lugar el aburrimiento (15.4%)

3.2.4.- Por pereza / no a la cultura del esfuerzo (CPE)

Romero Cantalejo (2003), considera que *“son los mismos jóvenes los que están desmotivados en general, pero no sólo por cualquier práctica deportiva, sino por cualquier práctica en general, que les suponga un mínimo esfuerzo o compromiso. El abandono deportivo, fenómeno que preocupa sobre todo por sus posibles consecuencias para la salud psicológica de los jóvenes deportistas, puede conceptualizarse como el cese de la motivación para la participación deportiva en situaciones de logro”*. La pereza es la falta de estímulo, de deseo, de voluntad para atender a lo necesario e incluso para realizar actividades creativas o de cualquier índole. Es una congelación de la voluntad, el abandono de nuestra condición de seres activos y emprendedores. Aparecen diferentes opiniones que consideran que el sedentarismo y la pereza, son razones para no practicar actividad físico-deportiva.

Pereza y no haber encontrado la actividad que le motive.
Profesor 4 (1048) CPE

Falta de interés por actividades que exigen esfuerzo y dedicación.
Profesor 6 (1165) CPE

No está de “moda” o, simplemente, requiere un esfuerzo mayor en comparación al apretar las teclas de un móvil.
Profesor 14 (1228-1229) CPE

También influye, el creciente sedentarismo en la sociedad actual.
Profesora 22 (1286) CPE

Cantón, Mayor y Pallarés (1995) entienden que los jóvenes participantes en el deporte se diferencian de los no participantes y de los que abandonan, en su nivel de percepción de la competencia. Partiendo de esta información, podemos inferir que una tarea importante de los educadores deportivos y entrenadores juveniles consiste en descubrir formas de aumentar la

autopercepción de capacidad de los niños. Si comprendemos las razones por las que los niños participan en el deporte, podemos potenciar su motivación mediante la organización de los entornos que mejor satisfagan sus necesidades.

3.2.5.- Competencia con otras actividades académicas extraescolares (CCE)

El deporte en edad escolar sufre hoy una severa competencia con otras actividades extraescolares, de índole más académica (informática, idiomas, música...), en la mayoría de los casos auspiciadas por los padres, que consideran que estas actividades tienen una mayor funcionalidad para sus hijos.

La cantidad de cosas que hacen estos nenes (idiomas, música, clases de apoyo...) que les deja sin tiempo.

Profesor 1 (1032-1033) CCE

Actualmente, considero que se deben a actividades sociales y ocio nocturno, que hacen que prioricen éstas sobre las actividades deportivas estructuradas y regladas. Igualmente, cada vez más, las nuevas tecnologías están tomando un papel fundamental en el ocio de la sociedad, con la consecuente ocupación de tiempo a su utilización.

Profesor 2 (1037-1040) CCE

La gran oferta de ocio existente, la escasa cultura general hacia la actividad física y el deporte y los niveles de exigencia impuestos en la sociedad actual hacia el desarrollo profesional.

Profesor 3 (1043-1045) CCE

Las chicas suelen tener interés por otras actividades extraescolares de índole más académica.

Profesor 6 (1168-1169) CCE

La importancia que toman aquí los profesionales de la Educación en general y de la Educación Física en particular, es enorme, ya que se trata de convencer a los padres de que la actividad física y el deporte son enseñanzas irrecuperables. El movimiento en definitiva es el medio que nos pone en contacto con el mundo exterior, con el mundo del espacio físico y de los objetos, proporcionándonos la oportunidad de establecer relaciones sociales (Torres Guerrero, 2005).

3.2.6.- Competencia con otras actividades de ocio (CCO)

En la era tecnológica, se ha cambiado el juego en la calle o en el parque por la televisión, los videojuegos, el uso del teléfono móvil o de Internet. La consecuencia es que los niños, niñas y jóvenes de hoy mucha consumen menos energía en su tiempo de ocio, lo que a la vez posee efectos perniciosos

para su salud. Habitualmente se entiende por *sedentarismo* la realización de actividades de ocio, no vinculadas a la jornada escolar, donde no se produce un gasto apreciable de energía y que están frecuentemente vinculadas al uso de instrumentos tecnológicos (TV, ordenador, videoconsolas, etc.). Al tiempo que ven la televisión, hay que añadir otras actividades sedentarias cada vez más extendidas como el uso de los videojuegos o el tiempo que se pasa navegando o chateando por Internet. El balance es que durante el tiempo libre se dedica 4 ó 5 veces más tiempo a actividades sedentarias que a la realización de actividades físicas (Gutiérrez Ponce, 2010; Gámez, 2010).

El profesorado tiene también la percepción de que su alumnado utiliza los ordenadores y videoconsolas en su tiempo libre, más tiempo del que debieran, siendo estas actividades sedentarias y propiciando hábitos de vida poco saludables.

Las consolas y los ordenadores que los están acomodando a un estilo de vida que les aleja de las calles y de los espacios donde toda la vida hicimos deporte.

Profesor 1 (1033-1034) CCO

Creo que es la falta de motivación, ya que dedican mucho tiempo a relacionarse, a las redes sociales en internet, a escuchar música, etc.

Profesor 9 (1190-1191) CCO

Otras exigencias más importantes para ellos/as gran irrupción en el mercado de videoconsolas y juegos derivados de estas, etc...

Profesor 13 (1215-1217) CCO

En mi opinión, hacen excesivas actividades de ocio y tiempo libre delante de un ordenador, lo cual les hace ser más perezosos a la hora de hacer actividades al aire libre.

Profesora 22 (1183-1185) CCO

Donald Tapscott (1985), fue el primer autor que hizo referencia al concepto de Generación Red en su libro *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. Tapscott estableció que este grupo de jóvenes eran aquellos nacidos después del año 1985 y consideraba que su relación con las TIC marcaba de manera importante su desarrollo personal.

Se señalan otras opciones de ocupación del tiempo libre, con actividades de ocio menos saludables.

Las opciones de ocio que suelen valorar en estas edades no suelen estar relacionadas con el ámbito deportivo, salir, beber, hacer botellón, etc. suelen ser los intereses fundamentales, y se presentan con mucha frecuencia como contrario al ámbito deportivo.

Profesora 7 (1173-1176) CCO

3.2.7.- No les gusta la competición (CND)

Las situaciones de competición deportiva, donde el resultado obtenido y las consecuencias que se derivan del mismo, pueden a veces generar problemas de valoración social, continuidad, autoestima..., y pueden generarse estados de ansiedad que es preciso controlar. La mayoría de jóvenes deportistas, cuando se tienen que enfrentar a una competición, sienten en mayor o menor grado un estado de nerviosismo, que puede aparecer incluso días antes de la propia competición, y que, influye en el rendimiento deportivo. Muchos deportistas jóvenes eluden la competición por problemas ansiedad o estrés y abandonan su práctica por esta causa.

Son las chicas a tenor de las opiniones del profesorado, a quienes les gusta menos la competición, siendo ésta una causa de abandono.

Pienso que en el caso de las chicas también debe ser motivo importante “no me gusta”.

Profesora 5 (1158-1159) CND

A las chicas no les gusta la participación en un modelo deportivo selectivo.

Profesor 6 (1167) CND

Además de estos puede haber otros como: no gustar la competición.

Profesor 8 (1181) CND

A muchos chicos y chicas no les gusta competir y no encuentran su sitio en el deport extraescolar.

Profesora 25 (1310-1311) CND

Un alto grado de ansiedad se ha considerado como un elemento que interfiere sobre el rendimiento deportivo, aunque sea necesario que exista en un nivel adecuado. Siguiendo los trabajos de Williams (1991), se considera que un estado de ansiedad elevado puede causar reacciones como miedo, enfado, irritabilidad, preocupación o culpabilidad; este estado se identifica con una serie de síntomas físicos y psicológicos.

3.2.8.- Falta de compromiso (CFC)

La participación en deportes colectivos implica un compromiso social con los compañeros, clubes, entrenadores... que algunos adolescentes no están dispuestos a llevar a cabo, por lo que abandonan la práctica deportiva.

Competir el fin de semana, comprometerse, asistir con periodicidad al entrenamiento, respetar unos horarios, puede suponer un nivel de compromiso al que los jóvenes no quieren atenerse.

Profesora 7 (1176-1178) CFC

Por no participar suficientemente en los equipos a los que pertenecen, les supone un esfuerzo que no quieren asumir.

Profesor 21 (1278-1279) CFC

Hay una falta de compromiso por parte de muchos jóvenes, que encuentran otras actividades más atrayentes y no tienen que responsabilizarse de cumplir una serie de normas y en un ambiente de cierta exigencia.

Profesora 25 (1307-1309) CFC

3.2.9.- Sentirse incompetentes (CSI)

La competencia es un constructo psicológico que media en las conductas de logro y que fue primariamente formulado por White (1959), constituyendo el más importante intento hasta esa fecha de aplicar el cognitivismo al estudio de la motivación. White consideró la competencia como el más importante determinante de la conducta humana. El profesorado estima que una razón importante para el abandono de la práctica deportiva es el sentirse incompetente o no dominar el cúmulo de habilidades que conforman los deportes.

Los chicos suelen abandonar por falta de percepción de competencia motriz. Participación en un modelo deportivo competitivo y selectivo que les expulsa del sistema deportivo.

Profesor 6 (1162-1164) CSI

También puede ser la falta de habilidades que te hagan no ser excesivamente bueno.

Profesor 11 (1202-1203) CSI

Climas de implicación al ego (al resultado) en los equipos deportivos, que excluyen a los miembros menos hábiles o brillantes.

Profesor 15 (1242-1243) CSI

La percepción de falta de competencia (nivel de habilidad).

Profesor 16 (1251) CSI

Me parece que la orientación de las actividades suele ser competitiva, en relación con los clubes, federaciones... y eso excluye a otro tipo de jóvenes con otras motivaciones.

Profesora 24 (1305-1307) CSI

3.2.10.- Por las personas que conducen las actividades (CPR)

Los Docentes (profesores, entrenadores, monitores...) no vivimos al margen de lo que sucede a nuestro alrededor, lo mismo como personas que cuando actuamos como profesores. La incidencia que el entorno tiene sobre nuestras acciones, debida a cambios en el sistema educativo, consideración social hacia la tarea de profesor/entrenador, cambios en la manera de pensar y cambios en la cultura del grupo social, es cada día mas intensa.

Trabajar situaciones problemáticas precisa de quien las programa una capacidad notable para afrontar situaciones potencialmente conflictivas y actuar en ellas con eficacia y seguridad. Ver el problema desde dentro requiere

grandes dosis de sentido común y cierta perspectiva de futuro que no siempre encontramos en las personas con quienes trabajamos.

Cuando se pregunta a entrenadores de categorías de formación, mediante cuestionarios o entrevistas, cual es el principal motivo para entrenar a niños y adolescentes, la victoria acostumbra a quedar en un lugar secundario. Sin embargo dice Cruz (2001) *“hay que tener presente que las respuestas dadas por los entrenadores no se corresponden necesariamente con las conductas que estos mismos entrenadores realizan en situaciones deportivas concretas y no olvidemos que en las edades de formación el profesor/entrenador es para los niños y jóvenes un espejo en el que tratan de mirarse y en el que ven reflejados comportamientos y valores que tratarán de emular”*. No tener claro cual es la misión del docente deportivo, conlleva a veces a exigencias y comportamientos que los adolescentes no pueden ni quieren soportar, de ahí que esta sea una de las razones de abandono de la práctica.

Porque el entrenador o monitor no sepa motivar o no haga sentirse cómodos a los chicos.

Profesor 11 (1204-1205) CPR

El papel que ejerce el profesor/a de EF, a veces no ayuda a que el alumnado se enganche en las actividades deportivas extraescolares.

Profesor 16 (1249-1250) CPR

El principal motivo es el clima motivacional que generan los profesores/monitores que imparten la actividad, que suele ser en mayor medida un clima orientado al resultado.

Profesora 17 (1257-1259) CPR

Muy a mi pesar creo que algunas o muchas de las personas encargadas de las mismas no ofrecen la continuidad y calidad necesarias, por razones diversas y que algunas veces no tienen que ver con ellas mismas (instalaciones, sueldos, materiales, etc.).

Profesora 24 (1301-1304) CPR

Lo que está claro es que no puede ser contradictoria la educación deportiva de los centros escolares, con la que se recibe en las escuelas deportivas o en los clubes, la única diferencia puede ser los objetivos a conseguir con su práctica a nivel de las mejoras de los niveles de destreza, porque ambos grupos de docentes, los profesores de Educación Física de los centros y los Entrenadores y Dinamizadores de las actividades deportivas en otros tiempos pedagógicos, deben tener como objetivo común el educar a través de la práctica deportiva (Torres Guerrero, 2004).

En las conclusiones del trabajo de investigación de Zabala, Lozano y Viciano (2002), realizado sobre la práctica deportiva extraescolar y su relación

con la actividad física escolar en centros de Granada, confirman la disminución de la implicación del profesorado en *“cuanto a la orientación de sus alumnos hacia la practica deportiva extraescolar resulta pobre, lo que confirma la tendencia antes observada, que hace alusión a la escasa relación entre el colectivo docente y el deporte en edad escolar”*.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: DIFERENCIAS DE MOTIVACIÓN EN CUANTO AL GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

“El dominio de un género sobre otro, en este caso del hombre sobre la mujer, es una de las características que definen al modelo deportivo actual, favoreciendo el desarrollo de una práctica diferente entre ambos, apoyado en una serie de características que se atribuyen a un determinado género y que evolucionan a modo de tópico”.
ANTONIO FRAILE (1997).

Con relación al género, los estudios sobre Educación incorporan la variable género especialmente a partir de los años 80 del siglo XX (Blanco, 2004). Esta autora continúa afirmando que *“la introducción de esta nueva categoría de análisis ha permitido ampliar sus perspectivas y abrir nuevas líneas de investigación”*. En nuestro campo, Delgado y Zurita (2003) citan diversos estudios sobre género y educación física, pero reconocen que la mayoría están centrados en los gustos y prácticas de actividades físicas de los escolares, pero muy pocos en la influencia de la variable género en la enseñanza de esta asignatura.

El estudio de las percepciones y comportamientos relacionados con la actividad física y el deporte en la población adolescente ha aumentado en los últimos años y algunas investigaciones aportan datos de enorme interés sobre los jóvenes y distintas variables concernientes a su actividad física (Casimiro, 1999; Cantera y Devís, 2000; Castillo, 2000; Torre, Cárdenas y García, 2001). Esta etapa implica la vivencia de diversos cambios físicos, psicológicos y sociales y se considera fundamental en la adquisición de conductas y hábitos relacionados con la salud, que pueden trasladarse a la edad adulta (Castillo, 2000).

Para Fraile (1997), el dominio de un género sobre otro, en este caso del hombre sobre la mujer, es una de las características que definen al modelo actual, favoreciendo el desarrollo de una práctica diferente entre ambos, apoyado en una serie de características que se atribuyen a un determinado género y que evolucionan a modo de tópico. En el ámbito escolar dice Fraile *“aún existe un deporte no coeducativo, que se justifica en las capacidades*

físicas en el hombre como la fuerza, la potencia, la resistencia, mientras que a la mujer se la identifica con otras destrezas: el ritmo, la coordinación, el equilibrio, aplicativas a otro tipo de prácticas deportivas como: la gimnasia rítmica y deportiva, o actividades como la danza y la expresión corporal”.

Para Puig (1997), las relaciones de género en la práctica deportiva española se producen en el marco de dos fenómenos que se interrelacionan, por una parte la coexistencia de estas dos culturas, y por otra parte el proceso de individualización del género. Coexistencia de estas dos culturas producidas esencialmente porque hombres y mujeres han tenido históricamente papeles sociales muy diferenciados. Para la autora entender la sociedad como la coexistencia articulada de una cultura masculina y una femenina le parece la primera clave teórica para interpretar el modo como los hombres primero y las mujeres después han hecho suyo el mundo del deporte en España.

La importancia de la variable género también se pone de manifiesto en la encuesta dirigida por García Ferrando en 1995; así, los resultados obtenidos parecen señalar la consolidación de dos formas culturales de practicar deporte, una más orientada a la competición y a la relación social, y otra más centrada en los valores estético-corporales. La primera forma se ajustaría al sector masculino, y la segunda tendría más que ver con los hábitos desarrollados por un amplio segmento de población femenina, (García Ferrando, 1996).

En este campo pretendemos acercarnos a comprender los pensamientos y creencias del profesorado experto, acerca de las preferencias de práctica físico-deportiva del alumnado de ESO, y tratar de comprender las razones de la menor implicación en las clases de Educación Física y su menor participación en las actividades físico-deportivas extraescolares.

De las respuestas realizadas por el profesorado experto en la encuesta autocumplimentada, hemos elaborado las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 4	DIFERENCIAS DE MOTIVACIÓN EN CUANTO AL GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	4.1.- Diferencias de género en la implicación en las clases de Educación Física (DEF)	4.1.1.- Diferencias generales por género	DGG	
		4.1.2.- Diferencia en cuanto a los objetivos	DOB	
		4.1.3.- Diferencias de implicación en cuanto al contenido (DIC)	4.1.3.1.- Contenidos clásicos	MRC
			4.1.3.2.- Contenidos integradores	DIN
		4.1.4.- Diferencias de implicación en relación a la forma de conducirse las actividades	DCA	
	4.2.- Participación e Implicación en las actividades físico-deportivas extraescolares (IAE)	4.2.1.- Diferencias de implicación motivadas por la edad y la maduración	DED	
		4.2.2.- Diferencias de implicación por el género (DGE)	4.2.2.1.- Razones culturales	RCU
			4.2.2.2.- Aspectos biológicos	ABI
			4.2.2.3.- Diferencias de implicación por el grado de habilidad	DGH
			4.2.2.4.- Priorización de otras actividades	OAO
			4.2.2.5.- Oferta de actividades no adecuada	ONA
	4.3.- Preferencias de actividades físico-deportivas en función del género (PAD)	4.3.1.- Preferencias de los chicos	POS	
		4.3.2.- Preferencia de las chicas	PAS	

Tabla VI.5.- Categorías para el Campo 4: Percepción del interés hacia la práctica de la educación física y las actividades físico-deportivas en función del género

4.1.- Diferencias de género en la implicación en las clases de Educación Física (DEF)

4.1.1.- Diferencias generales por género (DGG)

Debemos considerar como un factor previo a la participación del alumnado en las actividades programadas en las clases de Educación Física, la actitud que tienen dichos alumnos y alumnas hacia la asignatura con respecto a los contenidos desarrollados, etc. Igualmente, hay que tener en cuenta la edad de esos alumnos/as, así como otros aspectos como el género, nivel de habilidad motriz y, por último, los comportamientos de los profesores y profesoras. Todos estos aspectos pueden condicionar, de antemano, la participación del alumnado en las clases de Educación Física. Según Silverman y Subramaniam (1999) las actitudes están formadas a partir de las creencias. Así, si un alumno/a tiene una gran creencia de que las clases de Educación Física le van a proporcionar un alto desarrollo en el aspecto físico, dependiendo de los contenidos que programemos como profesores/as de la asignatura, este alumnado se sentirá más identificado o no con nuestros objetivos y tendrá una actitud más o menos participativa.

El primer aspecto a destacar es que los alumnos, en general, tienen actitudes más positivas que negativas hacia la Educación Física. Esto se constata en la mayoría de los trabajos revisados: Rice (1988), Pritchard (1988), Luke y Cope (1994), Mendoza, Sagrera y Batista (1994), Torre (1998), Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003), Moreno y cols. (2006), Hernández y cols. (2007). Estos datos suponen una alentadora perspectiva sobre la mejora progresiva de la Educación Física.

Se expresan opiniones señalando que de manera general, los chicos suelen implicarse más que las chicas en las clases de Educación Física, aunque se matiza que dependiendo de los contenidos este grado de implicación puede variar.

Aunque a nivel general el interés por la asignatura de EF ha bajado con los años, los chicos, en mi opinión, muestran más interés que las chicas por la actividad física.

Profesor 21 (122-124) DGG

No, en términos generales considero que los chicos suelen implicarse más que las chicas, suelen ser más activos y participativos ellos que ellas.

Profesora 7 (189-190) DGG

No, las chicas no suelen tener interés. Si existen excepciones, en este caso chicas que cuente con historial deportivo.

Profesor 16 (78-79) DGG

En términos generales podríamos decir que los chicos están más interesados aunque pienso que cuando la actividad física es contextualizada y adaptada a los participantes las chicas se implican de igual manera.

Profesor 10 (51-53) DGG

Otro dato interesante que se pone de relieve en diversas investigaciones como las realizadas por Contreras y Sánchez (1988), García Ferrando (1993), Mendoza, Sagrera y Batista (1994), Torre (1998), Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003), es que el alumnado que hace deporte fuera del horario escolar lectivo, valora más positivamente la asignatura de Educación Física. De manera mayoritaria las opiniones que se expresan van en la dirección de afirmar que el alumnado masculino está más motivado de manera general que el femenino en las clases de Educación Física.

En general, pienso que los chicos son más participativos y se muestran más revoltosos en las clases de educación física, mientras que las chicas suelen ser más tranquilas y participan más de manera responsable.

Profesor 11 (207-209) DGG

Las chicas se muestran más disciplinadas y los chicos más motivados. Por tanto las chicas se muestran más constantes, si el profesor establece unos objetivos mínimos de aprendizaje y por tanto el docente debe provocar una motivación extrínseca. Los chicos se motivan más intrínsecamente por la actividad física pero son menos constantes en la consecución de objetivos motrices.

Profesor 6 (181-186) DGG

Hasta 6º de primaria, la implicación de ambos sexos es buena. Quizás cuando se trabajan contenidos relacionados con deportes los chicos se vinculan más. De igual forma, la expresión corporal suele motivar más a las chicas. Aunque esta afirmación es muy genérica, porque durante mi experiencia en el patio he visto de todo. Incluso he tenido clases donde las chicas demandaban deportes y no les gustaba la expresión corporal.

Profesor 14 (221-226) DGG

En las clases, sesiones "obligadas" la implicación no es muy diferente aunque suele estar inclinada hacia los chicos. Sí se nota más la diferencia entre ambos, cuando los contenidos son los llamados típicamente masculinos o femeninos.

Profesora 24 (287-290) DGG

Las diferencias de género en cuanto a la valoración de las clases es un dato que crea controversia. En los estudios de Mendoza, Sagrera y Batista (1994) y Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003), los varones valoran menos la asignatura y al profesor que las mujeres. Los resultados obtenidos por Cockburn (2000) muestran que el (64%) de las estudiantes dijeron que siempre o normalmente participaban activamente en las clases de Educación Física, sin embargo también encontró un porcentaje alto (un 27%) que señalaron que solamente algunas veces se implicaron activamente.

4.1.2.- Diferencia en cuanto a los objetivos (DOB)

Aunque el profesorado explicita en las primeras sesiones del curso y en las primeras sesiones de cada unidad didáctica los objetivos didácticos que pretende alcanzar con cada grupo de clase, el alumnado se implica de una manera más activa si esos objetivos coinciden con los suyos.

En mis clases sí. Al inicio de cada trimestre tenemos una sesión donde “negociamos” el currículum. Se plantean contenidos, que previamente he seleccionado porque son adecuados para conseguir los objetivos, y el alumnado “vota”.

Profesor 14 (630-634) DOB

Debería tenerse más en cuenta. Sobre todo, y esto creo que es fundamental, no sólo en el contenido seleccionado sino en el tratamiento que se le da al mismo. Esto es básico, ya que la Educación Física tiene como objetivos prioritarios el crear hábitos de vida saludable y ocupación activa del ocio.

Profesor 2 (561-565) DOB

En la asignatura de Educación Física las chicas se suelen sentir más cómodas pues no se busca la competición ni se les prepara para ello. Cuando realizan actividades de tipo extraescolar, en la mayoría de los casos luego se participa en los Juegos Deportivos con otros centros escolares o equipos y esto hace que las chicas sean más reacias a participar, pues no pretenden competir.

Profesora 25 (1831-1836) DOB

Las chicas se muestran más disciplinadas y los chicos más motivados. Por tanto las chicas se muestran más constantes, si el profesor establece unos objetivos mínimos de aprendizaje y por tanto el docente debe provocar una motivación extrínseca. Los chicos se motivan más intrínsecamente por la actividad física pero son menos constantes en la consecución de objetivos motrices

Profesor 6 (181-186) DOB

Planteamos un encuentro entre el compromiso con el DCB y el de la CEJA en relación a los contenidos y objetivos y también tenemos en cuenta las preferencias demandadas por los alumnos, intentando adaptarnos a sus preferencias.

Profesor 13 (624-627) DOB

4.1.3.- Diferencias de implicación por género en cuanto al contenido (DIC)

4.1.3.1.- Implicación en los contenidos clásicos (MRC)

En las pretensiones de la Educación Física se enmarcan en objetivos tales como asegurar el dominio o el manejo de destrezas físicas, el acondicionamiento físico, o el aprendizaje de habilidades motoras. Las representaciones sociales de los actores personales en general, suelen demandar a la Educación Física, poner el cuerpo en tareas instrumentales, por ejemplo, correr, saltar, bailar, jugar y a través de esta puesta en escena del

sujeto con su cuerpo acceder a espacios de recreación, rehabilitación motriz, la experimentación de nuevas sensaciones corporales o estilización de la figura corporal. La Educación Física estaba asociada de forma tradicional con el verbo hacer.

La selección de los contenidos sólo se puede hacer desde el conocimiento. Un conocimiento que viene de la propia sociedad y la cultura en la que estamos inmersos. No se puede tratar de impartir en la escuela algo que no tiene posibilidades de desarrollo social, que no tengan funcionalidad. Quizás habría que comenzar por preguntar al alumnado qué es lo que prefiere, pero entendiendo que debe ser igual para todos y no para unos pocos. Tradicionalmente cuando el currículo de Educación Física era diferente para chicos o chicas podría tener sentido el considerar que unas determinadas actividades estaban ligadas al género, pero en un currículo integrador estas consideraciones están fuera de lugar, aunque por las opiniones del profesorado el alumnado se motiva más con unas actividades físicas u otras dependiendo del género, así lo considera el profesorado.

El contenido influye de forma determinante. Con el modelo educativo actual, siguen pareciendo contenidos más favorecedores de la práctica para los chicos (deportes o condición física), y otros favorecedores de la práctica para las chicas (actividades expresivas).

Profesor 8 (339-342) MRC

No, las chicas se implican de menor manera que los chicos en cualquier contenido, mientras que en determinados contenidos, las chicas suelen mostrar mayor interés que los chicos.

Profesora 22 (276-278) MRC

Sucede que los contenidos "de chicas" se trabajan menos en educación física. Por ejemplo Expresión corporal es el contenido menos trabajado en educación primaria y secundaria en Andalucía (casi al mismo nivel que actividades en la naturaleza), esto significa que las chicas van a estar menos implicadas en más unidades didácticas que los chicos a lo largo de la programación anual.

Profesora 5 (163-168) MRC

No, creo que existan contenidos que hacen que tanto las chicas en el caso de expresión corporal, baloncesto, voleibol, etc..., y los chicos en contenidos como fútbol sala, balonmano, etc..., se impliquen más debido al éxito que tienen en ellos.

Profesora 23 (281-284) MRC

4.1.3.2.- Implicación en contenidos integradores (DIN)

Ante la multiplicidad de posibles contenidos que pueden aplicarse en un currículum abierto y flexible, como prescribe el Diseño Curricular Base, los contenidos ofrecen múltiples opciones, pero precisamente por ello, debemos intentar un planteamiento multifacético para que se pueda alcanzar un máximo entre habilidades motrices, cognitivas y afectivo sociales, porque es cierto que

unas escasas y determinadas actividades no nos puede ayudar a conseguir abarcar todas aquellas situaciones necesarias en los contenidos educativos. Las nuevas corrientes físico-deportivas orientadas a la cooperación, a la recreación, a la integración, nos ofrecen nuevos contenidos o contenidos adaptados que pueden ser integradores para todo el alumnado, teniendo siempre presente que lo importante es el objetivo y que los contenidos son medios, así es considerado por parte del profesorado experto.

Yo sí. Por ejemplo elijo deportes como voleibol que le gustan a ambos géneros, y doy bastante importancia a la expresión corporal que es más demandada por las chicas.

Profesor 4 (572-574) DIN

Depende de la formación del profesor, evidentemente que habría que tenerlas e intentar equilibrar los contenidos, buscando formulas integradoras.

Profesora 2: (678-681) DIN

Genéricamente siempre hemos pensado que había contenidos que gustaban más a los chicos y otros a las chicas, pero actualmente la tendencia de la EF., pienso que aborda una generalización de los contenidos atendiendo más hacia la formación integral de las personas y eso es algo que va a repercutir positivamente en todo esto.

Profesor 10 (349-353) DIN

Para paliar esa diferencia de implicación que depende del contenido, se pueden utilizar contenidos de juegos y deportes alternativos, cooperativos, no tipificados o estereotipados socialmente.

Profesora 25 (413-417) DIN

Torres Guerrero (2000) señala, que existen contenidos integradores que pueden dar respuesta a los objetivos generales del área y a los particulares de la mayoría del alumnado, señalando entre otros la corriente de juegos y deportes alternativos con material reciclado y sofisticado, utilización recreativa de los juegos tradicionales, los new games, los juegos cooperativos, los juegos deportivos modificados, las dramatizaciones colectivas...

4.1.4.- Diferencias de implicación por género en relación a la forma de conducirse las actividades (DCA)

La utilización de la competición en los centros escolares, se debería realizar siempre como un medio de motivación y aprendizaje de los alumnos y alumnas y nunca como el fin último a conseguir. Es decir, la importancia de la competición va a recaer en su incidencia en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y nunca en la consecución de resultados a corto plazo. En estas edades debemos rechazar toda situación motriz en la que la competición sirva como medio de discriminación y selección.

El profesorado de manera mayoritaria expresa opiniones en el sentido de que la competición motiva más a los chicos que a las chicas y que a éstas les gusta más las actividades que se conducen de manera cooperativa o recreativa.

La competición es preferida por los chicos y la cooperación por las chicas.
Profesor 2 (427-433) DCA

Por parte de los chicos, la competición, ya bien sea bajo una concepción más o menos educativa, es la primera motivación. En cuanto al género femenino, fundamentalmente son actividades recreativas promovidas por fines de socialización.

Profesor 2 (957-962) DCA

No. En general, en mis clases, los chicos suelen mostrar más motivación por las Actividades Físicas de competición, mientras que las chicas les gustan más clases en que se traten contenidos, conducidos de otra forma por el profesorado.

Profesora 22 (537-540) DCA

Las chicas prefieren actividades donde no predomine el contacto físico y no tengan la sensación de poder hacerse daño o sentirse "amenazadas" por la fuerza de otros. Son menos competitivas en general y más creativas, les gusta cooperar y pasarlo bien, no buscan ganar a toda costa.

Profesora 25 (1881-1884) DCA

No, los chicos encuentran los contenidos que incentiven la competición mucho más atractivos, mientras que las chicas rehúyen de ellos. En este sentido, los deportes tradicionales y contenidos en los que se pongan a prueba, de cierto modo, sus capacidades motrices y perceptivas son en los que las chicas suelen rehuir más.

Profesor 16 (233-239) DCA

Es cierto que el tópico de que los niños son más competitivos en estas edades tiene un reflejo en la conducta diferenciada. En este sentido la expresión máxima mostrada en la práctica del fútbol parece como una cuestión estructural (es decir, existen deportes masculinos y deportes femeninos).

Profesor 20 (526-530) DCA

Los chicos responden mejor, usualmente, a actividades competitivas, e incluso cuando tienen otra orientación (cooperativa) se plantean la actividad, en ocasiones compitiendo. Las chicas, por el contrario, suelen responder mejor a actividades recreativas o cooperativas y, al contrario que los chicos, incluso cuando se plantean actividades con enfoque competitivo, ellas en muchas ocasiones no le dan esa orientación.

Profesora 7 (460-465) DCA

Llama la atención que la mayoría de las opiniones inciden en considerar la competición como más motivante para los chicos, sin embargo somos conscientes de que la educación deportiva debe implicar una práctica que suponga provecho para todos y para todas en el sentido de que es una práctica social beneficiosa. Porque no se trata de educar sobre algo que no es bueno, que no es satisfactorio, sino todo lo contrario, se trata de educar en algo que produce ganancia para las personas que se implican en ello.

4.2.- Participación e Implicación en las actividades físico-deportivas extraescolares (IAE)

Las enormes posibilidades que brindan, así como los específicos efectos educativos que producen las actividades extraescolares, ha sido un punto bastante olvidado, por las diferentes instituciones que tradicionalmente se han ocupado de la formación de los niños y niñas (escuela, familia, sociedad). Centros y profesores permanecemos tiempo inactivos ante la evidencia de las virtualidades educativas subyacentes en las actividades extraescolares. Problemas profesionales, laborales y de gestión, dejaron un vacío en la organización de actividades fuera del entorno escolar (Figueras, 2008: 91)

Las investigaciones realizadas desde diversas ramas de la ciencia han ido proyectando, en estos últimos años, una nueva corriente pedagógica, dirigida hacia los valores de las actividades extraescolares, unas regulaciones normativas claras por parte de las diferentes Administraciones y unas actividades adecuadas en sus diferentes formas y modalidades, han hecho que sus resultados hayan ido cristalizando en puntos de vista y reglas diversas de gran interés para toda labor formativa. Este redescubrimiento dice Torres Guerrero (2000), *“de la importancia real que poseen las actividades extraescolares en un tiempo no lectivo, en el desarrollo físico, cognitivo y afectivo de los niños y adolescentes ha constituido un avance que ha venido a desterrar opiniones tradicionales que sólo consideraban como tiempo educativo, la acción directa del aula, profesor-alumno”*.

Pero a pesar de los múltiples beneficios que se le atribuyen a las actividades extraescolares en general y a las actividades físico-deportivas en particular, en general las chicas suelen implicarse menos en este tipo de actividades, así lo considera en profesorado experto encuestado de manera ampliamente mayoritaria.

Yo diría que a nivel general están poco interesados/as. Siempre refiriéndome a población escolar, en este caso de 2º ciclo de la ESO.

Profesor 1 (004-005) IAE

Creo que no están igual de interesados. Los chicos muestran más interés que las chicas. La actividad física se sigue considerando en muchos sectores como una actividad “típicamente masculina”, esto influye en que a los chicos les interesa más y a las chicas les interesen más otras actividades más “típicamente femeninas”.

Profesora 5 (021-025) IAE

Como norma general, están más interesados los chicos. Salvo que las chicas estén en un club deportivo donde practican por las tardes deporte de base, los chicos usan su tiempo libre y de ocio para practicar actividad física.

Profesor 14 (079-082) IAE

4.2.1.- Diferencias de implicación motivadas por la edad y la maduración (DED)

Seefeldt y cols. (1993) señalan que entre los 13 y los 18 años cobra una gran fuerza el proceso de abandono de la práctica deportiva, de forma que sobre los 17 años de edad el 80% de los niños ha abandonado el deporte. Sallis y cols. (2000) coincide con estos autores en la edad en que se produce una disminución en la práctica de actividad. El profesorado participante en nuestras encuestas coincide con esta apreciación de que a medida que aumenta la edad comienza a aumentar el abandono de las prácticas físico-deportivas extraescolares.

A edades más pequeñas, por ejemplo en Primaria, las diferencias son mínimas, mostrando, por mis años de experiencia en dirección de equipos de categoría cadete, un mayor interés los chicos sobre las chicas. Estas diferencias se acentúan aún más en la etapa de Bachillerato, en el que las chicas priorizan otro tipo de actividades (académicas, sociales...).

Profesor 2 (008-012) DED

Estoy de acuerdo con que la práctica de actividad físico-deportiva de carácter colectivo es más común entre los jóvenes de 15 a 25 años, afirmando que a medida que se incrementa la edad se tiende a realizar más actividad física de carácter individual según comenta G. Ferrando, pero no estoy seguro que existen diferencias significativas e interpretaciones de género en la sociedad actual.

Profesor 19 (518-523) DED

Considero que no, que los chicos están más interesados que las chicas (incluso en el segundo ciclo de secundaria, al que hace referencia el estudio), aunque dicha diferencia de interés se incrementa más conforme avanzan en edad, así a los 17-18 años, estas diferencias son aún más elevadas.

Profesora 7 (036-040) DED

Estas percepciones son avaladas por las investigaciones de López y González (2001), Chung y Phillips (2002), Posadas (2009), Ovalle (2011) y Fuentes (2011), que muestran que, tanto los chicos como las chicas, disminuyen la práctica deportiva a medida que aumenta la edad, observándose una mayor reducción dice Cockburn (2000) de la práctica en el caso de las chicas.

4.2.2.- Diferencias de implicación por el género (DGE)

En los apartados anteriores, aparece como una constante la menor implicación de las chicas en las actividades físico-deportivas extraescolares, queremos verificar ahora que razones se argumentan por parte del profesorado experto para que esta menor participación sea un hecho.

4.2.2.1.- Razones culturales (RCU)

Debemos entender que la participación de chicos y chicas en actividades físicas y deportivas no sólo es cuantitativa, sino que varía dependiendo de factores como el tipo de deporte, las motivaciones de práctica, la facilidad o dificultad de acceso, de la disposición y distribución del tiempo libre, etc. (Soto y cols., 1998; Vázquez, 2001; Sicilia, 2002). Al comparar el nivel de actividad física por géneros encontramos diferencias, detectadas en numerosas investigaciones (DeMarco y Sydney, 1989; Gili-Planas y Ferrer-Pérez, 1994; Blasco y cols., 1996; Sánchez y cols., 1998; Sicilia, 2002), en general, la mujer se ha incorporado más tarde a la práctica deportiva y, cuando lo ha hecho, ha sido limitando su participación a determinadas modalidades. Estas razones son consideradas importantes por el profesorado participante en nuestras encuestas.

Creo que no, razones culturales llevan a que los chicos se interesen más por la actividad física, en Primaria, y especialmente en Secundaria. Las chicas que realizan actividad física deportiva abandonan antes la práctica, especialmente cuando aparecen otros intereses en la adolescencia. Posteriormente, como adultas, vuelven a interesarse por la actividad física, dentro de una concepción más de bienestar y calidad de vida.
Profesor 6 (028-033) RCU

Pienso que no, los chicos son más activos y por cultura, educación, sociedad, parece que en sus ratos libres dedican más tiempo a actividades relacionadas con el deporte y la actividad física que las chicas.
Profesor 11 (056-058) RCU

En general pienso que siguen existiendo grandes limitaciones en la práctica de educación física de manera cultural, gustándoles más los bailes y actividades expresivas a las chicas y los deportes de contacto a los chicos.
Profesor 11 (356-358) RCU

4.2.2.2.- Aspectos biológicos (ABI)

Aunque existen factores biológicos que limitan la potencia física de la mujer dice Fernández Silva (2009) (talla, masa muscular, tamaño del corazón, etc.) es innegable que las mujeres están mejorando su condición física con una progresión más rápida que los hombres y alcanzando marcas deportivas cada vez más cercanas a las del sexo masculino. Determinadas actividades físico-deportivas tienen como sustrato morfológico las capacidades de fuerza y velocidad, que a nivel biológico son inferiores en las chicas, manifestándose en una selección de actividades determinadas.

Considero que las chicas son incluso más hábiles hasta los 12 – 13 años por su superior condición física debido a su desarrollo puberal. Pero quizás esa tendencia se invierte porque la chica no practica tantas actividades como los chicos que al fin y al cabo es lo que te da el bagaje motor y coordinativo.
Profesor 1 (1310-1314) ABI

A partir de ciertas diferencias genéticas (fuerza o flexibilidad), puedes encontrar chicos o chicas más o menos coordinados, con más facilidad para algunos deportes o mejor predisposición. Incluso, chicas o chicos con mayor capacidad de concentración y/o competitividad. Al margen de lo que la genética te determine por tu "herencia" o por tu sexo, la clave es una estimulación correcta por parte de un/a profesor/a o entrenador/a.

Profesor 14 (1391-1400) ABI

Desde mi punto de vista no son iguales. Hay un orden biológico que determinan funcionalmente las capacidades motrices, cualidades físicas básicas para conseguir determinadas destrezas. Esto es una idea general, particularmente, y en términos comparados y relativos, existe menor diferencia. Siendo la edad de la pubertad existen elementos diferencias hormonales que definen capacidades hasta funcionales.

Profesor 20 (1428-1433) ABI

4.2.2.3.- Diferencias de implicación por el grado de habilidad (DGH)

El profesorado participante en las encuestas no considera que los chicos sean más hábiles que las chicas, y que esta sea una razón para practicar menos actividades físico-deportivas extraescolares.

Considero que las chicas son incluso más hábiles hasta los 12 – 13 años por su superior condición física debido a su desarrollo puberal. Pero quizás esa tendencia se invierte porque la chica no practica tantas actividades como los chicos que al fin y al cabo es lo que te da el bagaje motor y coordinativo.

Profesor 1 (1310-1313) DGH

Llevo 8 años de experiencia en actividades extraescolares y de clubes y siempre he trabajado con el género femenino. No obstante, sí pienso que haya diferencias. Pero todos en su nivel y con mucha cautela por parte del profesional, creo que este nivel de habilidad, e insisto en ello, no puede ser el condicionante fundamental que determine una menor práctica o abandono por parte del género femenino. Igualmente, los valores culturales y sociales y los medios de comunicación han influido en gran medida en esta visión.

Profesor 2 (1317-1327) DGH

Aunque la practica por si mismo no garantiza el aprendizaje de una habilidad, si que es un condicionante de primer orden si esta practica es adecuada para el aprendizaje de habilidades motrices. Así, es lógico que quien más práctica acumule será más hábil, esta es una opinión compartida por el profesorado.

Las chicas son menos habilidosas probablemente porque han practicado menos.

Profesor 4 (1332-1333) DGH

Las personas que más practican actividad física son más hábiles practicando actividad física. Por tanto, los chicos son más hábiles porque practican más.

Profesora 5 (1337-1339) DGH

4.2.2.4.- Priorización de otras actividades de ocio en las chicas (OAO)

Las prácticas de actividades extraescolares en espacios y tiempos adecuados y llevadas a cabo por instituciones especializadas, llenan de contenido lúdico a la superación, y en el contacto con el medio, ayudan a mantener el equilibrio psicofísico de los niños y adolescentes y a su aprendizaje y recreación, pero el universo de actividades extraescolares es tan extenso, que muchos alumnos y alumnas bien por decisión propia o por influencia de su familia elige realizar actividades extraescolares ajenas a la práctica físico-deportiva, este hecho es más patente en las chicas que en los chicos, a tenor de las opiniones del profesorado experto.

*Las chicas suelen tener Interés por otras actividades de ocio.
Profesor 6 (1166) OAO*

Estas diferencias se acentúan aún más en la etapa de Bachillerato, en el que las chicas priorizan otro tipo de actividades (académicas, sociales...).
Profesor 2 (008-012) OAO

Es mayor en el género masculino, según actividad. No obstante, las chicas priorizan su ocupación del tiempo de ocio en tareas más académicas y culturales, bajo mi punto de vista, y respetando excepciones. El deporte, para los chicos, es un pilar fundamental en el ocio.
Profesor 2: (846-849) OAO

En todos los contextos, conforme aumenta la edad disminuye la práctica de actividad física, aún más en el caso de las chicas. En estas edades debe estar relacionado con motivos de estudios (por falta de tiempo). Este motivo es el que siguen argumentando en todas las etapas posteriores, por lo que algo debe haber que no funciona. No puede ser que los chicos/as de 14 años abandonen por falta de tiempo al igual que las madres de estos chicos. Pienso que en el caso de las chicas también debe ser motivo importante "no me gusta".
Profesora 5 (1150-1157) OAO

Igualmente, cada vez más, las nuevas tecnologías están tomando un papel fundamental en el ocio de la sociedad, con la consecuente ocupación de tiempo a su utilización.
Profesor 2 (1135-1137) OAO

La gran oferta de ocio existente, la escasa cultura general hacia la actividad física y el deporte y los niveles de exigencia impuestos en la sociedad actual hacia el desarrollo profesional.
Profesor 3 (1141-1144) OAO

...las chicas permanecen en actividades más sedentarias, intelectuales o creativas (pintura, inglés, música, etc.).
Profesora 5 (860-862) OAO

4.2.2.5.- Oferta de actividades no adecuada a sus intereses (ONA)

Nicholls (1984), considera que las mujeres suelen estar más orientadas a la tarea y presentan un nivel muy inferior en los motivos relacionados con el

logro/estatus, la búsqueda de la victoria en la competición, superar a los demás, etc., los varones suelen estar más orientados al ego.

De la misma manera, en cuanto a las metas de logro y el género del alumno, los estudios (Balaguer y cols. 1996; Carr y Weigand, 2001; Jiménez, 2004, entre otros) nos indican que los chicos tienden a estar más orientados al ego que las chicas, mientras que éstas suelen mostrar una mayor tendencia a la orientación a la tarea que los chicos. Estos aspectos no siempre se tienen en cuenta en los programas de actividades físico-deportivas extraescolares, las cuales de manera mayoritaria están orientadas a la competición de deportes convencionales, que se alejan de muchas de las motivaciones del alumnado femenino, así es considerado por el profesorado.

Pienso que en términos generales la propuesta de actividades y el planteamiento de las mismas no se adapta a los participantes. La realidad social va cambiando y las actividades físico-deportivas deben adaptarse a los participantes y no pensar que los participantes son los que se tienen que adaptar a las actividades.

Profesor 10 (1193-1197) ONA

Aunque también ha cambiado algo, creo que siguen siendo los niños los que practican más actividad física extraescolar. Además en la etapa de la que hablamos existen muchos casos de niñas que hacían actividad física y que en estas edades dejan de hacerlo porque no encuentran actividades adecuadas a sus intereses.

Profesor 8 (872-875) ONA

Como norma general, están más interesados los chicos. Salvo que las chicas estén en un club deportivo donde practican por las tardes deporte de base, los chicos usan su tiempo libre y de ocio para practicar actividad física.

Profesor 14 (069-072) ONA

No, los chicos más cantidad, debido a la falta de oferta, motivación e incentivación del género femenino.

Profesora 2 (942-943) ONA

Teniendo en cuenta, la localidad en la que me encuentro actualmente, los chicos hacen mucho más deporte que las chicas fuera del horario escolar. La oferta de actividades, no son excesivamente motivantes para el género femenino y van enfocadas más hacia deportes colectivos (fútbol, baloncesto etc...) que suelen motivar menos a las chicas.

Profesora 22 (935-939) ONA

No. No es sólo cuestión de las Encuestas de Hábitos Deportivos. Es un hecho que hay que subvertir, buscando alternativas en determinadas prácticas deportivas extraescolares que teniendo en cuenta este diferencial, permita un aumento en la práctica de las niñas.

Profesor 20 (113-116) ONA

No debemos olvidar que en referencia a la práctica físico-deportiva, nos encontramos que desde el último cuarto del siglo XX, con una ampliación y extensión del propio término, el acceso heterogéneo de población a la práctica

deportiva, que conlleva que dichos grupos aporten otro concepto o idea de deporte. Heinemann (1991), ha bautizado todo este proceso como “un sistema abierto”. Dicho sistema está capacitado para satisfacer las demandas de la nueva sociedad, aunque aún está lejos de generalizarse.

4.3.- Preferencias de actividades físico-deportivas en función del género (PAD)

Planteamos al profesorado participante en nuestras encuestas que elaborase un listado en función de sus creencias respecto a cuáles son las actividades físico-deportivas que más motivan a los chicos y cuáles a las chicas. De las opiniones expresadas hemos elaborado la siguiente tabla, en la que se recogen las frecuencias de las actividades que el profesorado considera son más demandadas por el alumnado masculino y por el femenino.

Tomando como referencia los cuatro bloques de contenidos que se proponen en la LOE, la LEA y el Decreto 1631/2006, hemos realizado la siguiente clasificación estableciendo como categorías los grandes epítomes que conforman los bloques de contenidos y como subcategorías las actividades concretas que se expresan en los discursos del profesorado.

Contenidos físico-deportivos			Chicos	Chicas
Juegos y deportes	Deportes colectivos	Fútbol	15	1
		Baloncesto	10	-
		Balonmano	4	-
		Voleibol	3	7
		Rugby	2	-
		Hockey	1	-
	Deportes Individuales	Atletismo	2	1
		Ciclismo	2	2
		Natación	-	2
		Patinaje	-	2
	Deportes de pala y raqueta	Badminton	1	4
		Padel	1	4
	Juegos y Deportes alternativos		-	6
Juegos Predeportivos		2	1	
Juegos Tradicionales		2	6	
Condición Física	Orientada a la salud		1	3
	Orientada al rendimiento	Fuerza	8	-
		Velocidad	2	-
		Flexibilidad	1	4
		Resistencia	1	-

Expresión Corporal	Actividades expresivas genéricas		-	16
	Ritmo, música y movimiento	Danzas y bailes	-	14
		Act. Rítmicas (aerobic, spinning...)	-	7
		Gimnasia Rítmica	-	6
		Acrosport	-	1
	Actividades dramáticas	Juegos dramáticos		2
		Dramatizaciones colectivas	1	6
Actividades Físicas en el Medio natural	Deportes en el medio natural	Carrera de orientación	3	2
		Deportes de riesgo y aventura	10	-
	Senderismo		1	3
	Acampadas		1	2

Tabla VI.4.3.- Preferencias de actividades físico-deportivas en función del género

Como habíamos expuesto en apartados anteriores, el tipo de contenido a llevar a cabo en las clases de Educación Física y en las actividades extraescolares físico-deportivas, es un aspecto esencial en la motivación del alumnado, este hecho es ratificado por el profesorado.

Absolutamente. Los alumnos actualmente, son muy selectivos con respecto al contenido que les motiva a o no. Si es un contenido que les gusta, se suelen implicar mucho más que en el resto.

Profesora 22 (403-405) PAD

Tanto para los chicos como para las chicas la implicación a priori depende de sus intereses. Por otro lado, en ambos sexos si el contenido no les gusta se muestran reacios, pero a medida que la UD avanza los chicos incrementan su participación ligeramente más que las chicas.

Profesor 21 (396-400) PAD

No, sobre gustos no hay nada escrito, se percibe como su implicación es diferente, aunque es difícil sin datos afirmar que tipos de contenidos sugieren mas implicación, en mi opinión, los contenidos relacionados con la expresión corporal son más afines a las chicas y en cuanto a los deportes colectivos, la cosa varia, depende del deporte, aunque si hay que señalar un factor determinante en cuanto al grado de implicación creo que sería la actitud, tanto del profesor como del alumnado...

Profesor 19 (250-256) PAD.

4.3.1.- Preferencias de los chicos (POS)

De manera mayoritaria el profesorado expresa que a los chicos las actividades que mas les motivan son los deportes y dentro de estos los deportes colectivos, seguidos de contenidos del bloque de condición física.

El contenido de mayor motivación para el género masculino es el de Juegos y Deportes, seguido muy de cerca por el de Condición Física (mayor rendimiento).

Profesor 2 (300-302) POS

Aunque va cambiando, a los chicos les gusta más que a las chicas las actividades deportivas y de competición.

Profesor 8 (468-470) POS

En el caso de los chicos, sobre todo es el deporte la actividad más demandada. Creo que es una actividad que les gusta, les motiva competir, les une más a sus amigos y están, creo, muy influenciados por los medios de comunicación.

Profesora 7 (1108-1111) POS

Los chicos de estas edades, generalmente, entienden el deporte como contexto en el que se compite y se intenta superar a un rival. Esta concepción se suaviza en el género femenino, que busca fundamentalmente placer por la práctica deportiva, con actividades recreativas...y de culto al cuerpo (finalidad básica que se está generalizando cada vez más al sexo masculino).

Profesor 2: (427-433) POS

Los chicos encuentran los contenidos que incentiven la competición mucho más atractivos, mientras que las chicas rehúyen de ellos. En este sentido, los deportes tradicionales y contenidos en los que se pongan a prueba, de cierto modo, sus capacidades motrices y perceptivas son en los que las chicas suelen rehuir más. Todo lo contrario ocurre con contenidos relacionados con la expresión corporal, en los cuales la reacción de las chicas es la aproximación, mientras que la de los chicos es de evitación.

Profesor 16: (233-239) MRC

Los chicos se inclinan más hacia actividades que requieren fuerza, contacto físico, velocidad, riesgo etc...

Profesora 22 (1441-1443) DTA

4.3.2.- Preferencia de las chicas (PAS)

Para las chicas el bloque de contenidos hegemónico a juicio de los expertos encuestados es la expresión corporal y dentro de estos contenidos aquellas actividades que engloban música, ritmo y movimiento (bailes, danzas, aeróbic...). Y en segundo lugar el bloque de condición física orientada a la salud y en concreto aquellas actividades que tienen un contenido de flexibilidad y coordinación.

Contenidos relacionados con Expresión Corporal son más demandados y seguidos por las chicas que por los chicos.

Profesor 2 (303-305) PAS

De manera que, tanto unos como otras, suelen responder mejor a un tipo de contenidos que a otros, (actividades de danza o expresión las chicas).

Profesora 7 (331-336) PAS

Normalmente ellas sienten mayor satisfacción e implicación en contenidos relacionados con la Expresión Corporal mientras los varones suelen presentar más interés en el resto de contenidos.

Profesor 12 (212-214) PAS

Mientras que a las chicas, les gusta más las actividades recreativas y expresivas.

Profesor 8 (432-433) PAS

Contenidos relacionados con la expresión corporal, en los cuales la reacción de las chicas es la aproximación.

Profesor 16 (233-234) PAS

La expresión corporal suele motivar más a las chicas. Aunque esta afirmación es muy genérica, porque durante mi experiencia en el patio he visto de todo. Incluso he tenido clases donde las chicas demandaban deportes y no les gustaba la expresión corporal.

Profesor 14 (223-227) PAS

Mientras que las chicas prefieren actividades de coordinación, expresión corporal, flexibilidad, etc...

Profesora 22 (1441-1445) PAS

Estas opiniones coinciden con los resultados encontrados en numerosas investigaciones, en las que se identificaron a los chicos con la práctica de deportes colectivos, entre ellos de manera muy dominante el fútbol y el fútbol sala, seguidos del baloncesto, y en relación a su manera de practicarlos de manera competitiva y de rendimiento, aunque también buscando la diversión; y a las chicas con la practica de actividades de expresión corporal, con una orientación saludable del ejercicio, con fines terapéuticos y la estética corporal (DeMarco y Sydney, 1989; Cañellas y Rovira, 1995; Gutiérrez, 1995; Moreno y Gutiérrez, 1998; Castillo y Balaguer, 2001; Sicilia, 2002). El estudio de Hellín y col. (2004), también señala que la preocupación por la imagen corporal y la estética era mayor entre las mujeres.

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

"Toda educación procede por la participación del individuo en la conciencia social de la humanidad. Este proceso comienza inconscientemente desde el nacimiento y está continuamente formando las capacidades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, educando sus ideas, despertando sus sentimientos y emociones"
JOHN DEWEY (1930).

El proceso mediante el cual nos adaptamos a las normas establecidas socialmente se denomina socialización. Podría definirse la socialización como un proceso mediante el cual la cultura es inculcada a los miembros de la sociedad, transmitiéndose así de generación en generación. Los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y las habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y su adaptación a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad.

A todos estos entes que influyen de alguna manera en el proceso socializador de la persona, se les denomina agentes de socialización. Las personas asumen y aceptan todas las normas sociales imperantes, intervienen no sólo personas significativas para el niño, adolescente o joven, como por ejemplo los padres o los hermanos, sino también instituciones como la escuela.

Desde el nacimiento, determinados grupos nos van enseñando aquellos comportamientos que son propios de nuestra cultura y son aceptados por ella. Dos de estos grupos son esenciales: uno es la familia y el otro es la escuela. Ambos constituyen los agentes tradicionales básicos de la socialización, pero hay que decir que la familia y la escuela no son los únicos agentes que socializan al niño, también tiene un importante papel los grupos de amigos/as y compañeros/as de trabajo, cuya intervención tiene lugar cuando el proceso está ya en una fase relativamente avanzada; y los medios de comunicación social, que podemos considerar actualmente como el tercer agente básico de socialización, junto con la familia y la escuela (Greendorfer,1992).

Se puede decir que la sociedad total es el agente de socialización y que cada persona con quien se entre en contacto es en cierto modo un agente de

socialización. Entre la gran sociedad y la persona individual existen numerosos grupos pequeños, que son los principales agentes de socialización de la persona.

En cuanto a su duración, hay que decir que la socialización es un proceso que dura toda la vida e implica un influjo recíproco entre una persona y sus semejantes. La aceptación de las pautas de comportamiento social tiene importancia en el plano objetivo, por la socialización transmite la sociedad su cultura de generación en generación; y en la vertiente subjetiva nos encontramos ante un proceso que tiene lugar en la persona.

Los especialistas suelen hablar dos tipos de socialización: la primaria, que es el proceso donde el niño/a adquiere las primeras capacidades intelectuales y sociales, y la secundaria, que tiene lugar cuando ciertas instituciones específicas (como la escuela o los medios de comunicación, por ejemplo) aportan competencias específicas.

El proceso de socialización en el deporte se ha venido estudiando a través de tres disciplinas con tres enfoques diferentes: la antropología, la sociología y la psicología. Tanto desde el campo de la sociología como desde la psicología, el proceso de socialización se ha dividido en tres fases: socialización hacia el deporte, socialización a través del deporte y abandono o retirada del deporte. Uno de los puntos en común de la mayoría investigaciones, es el tomar en consideración como los principales agentes de socialización (los padres, los educadores, los entrenadores, el grupo de iguales, los organizadores y los medios de comunicación) pueden afectar la calidad de la experiencia deportiva y la continuidad de esta práctica en el tiempo libre. Una vez las personas se han iniciado en el deporte, se encuentran en un ambiente social que tiene la posibilidad de facilitar o dificultar su crecimiento personal. La socialización a través del deporte hace referencia al aprendizaje de actitudes, valores, habilidades generales (p.ej: deportividad, trabajo en equipo, disciplina, agresividad...) que se adquieren como consecuencia de la implicación personal en el deporte (Boixadós, 2003).

Nos identificamos con la opinión de Ríos Martín (2004), que considera que es un gran error pensar que las actividades físico-deportivas que realice el alumnado tras las horas de colegio, no son más que un mecanismo, que permite saber a los padres que están en un lugar determinado y al cuidado de unos educadores o entrenadores. Las actividades extraescolares pueden ayudar a despertar inquietudes en los adolescentes, a reforzar sus

conocimientos en alguna actividad física o deportiva, a fomentar la creatividad y a desarrollar valores.

En este campo hemos querido conocer la influencia de los diferentes agentes de socialización primarios y secundarios, en la adhesión del alumnado de segundo ciclo de ESO a la práctica físico-deportiva en su tiempo libre. De las opiniones expresadas en las encuestas autocumplimentadas hemos elaborado las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 5	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LA ADHESIÓN A LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	5.1.- Influencia de los agentes de socialización primaria (ISP)	5.1.1.- Influencia de la Familia	IFA	
		5.1.2.- Influencia del Grupo de Iguales	IGI	
	5.2.- Influencia de los agentes de socialización secundaria (ISS)	5.2.1.- Influencia de los Centros Docentes (ICD)	5.2.1.1.- El área de E. Física	IEF
			5.2.2.2.- El profesorado de E. Física	IPR
		5.2.2.- Influencia de los Medios de Comunicación (IMC)	IMC	

Tabla VI.6.- Categorías para el Campo 5: Influencia de los agentes de socialización primaria y secundaria en la adhesión a la práctica físico-deportiva

5.1.- Influencia de los agentes de socialización primaria (ISP)

5.1.1.- Influencia de la Familia (IFA)

Carrasco (2002), citado por Reigal y Videra (2010), considera que la forma de comportarse en la adolescencia está fuertemente vinculada a las condiciones de vida de los grupos de referencia. El primer grupo de referencia es la familia, un agente socializador que repercute enormemente en la adquisición de los estilos de vida. Cantón y Sánchez (1997) y Esteve y cols. (2008), consideran que la familia es uno de los grandes ámbitos en los que se desenvuelve la persona a esta edad y que genera una gran influencia sobre ellos. Esteve, Musitu y Lila (2005), señalan que la familia tiene un papel fundamental para generar una mayor intención de práctica en los adolescentes, influyendo en gran medida el clima deportivo familiar y el apoyo ofrecido, estas opiniones son compartidas por el profesorado encuestado.

Los padres suelen apuntar a dichas actividades en mayor medida a los chicos que a las chicas.

Profesora 1 (913-915) IFA

Pereza, falta de motivación en los padres y no haber encontrado la actividad que le motive.

Profesor 4 (1146-1147) IFA

...por un lado está el papel de los padres y madres con respecto a las AFD, ..., entre otros, siendo estos los motivos que veo que pueden ser más determinantes.

Profesor 16 (1245-1250) IFA

La práctica deportiva de los padres, los grados de actitud de la familia ante el deporte así como la clase social subjetiva a la que pertenecen, pueden influir en la actitud de los chicos y chicas hacia éste. En los aspectos motivacionales de niños, niñas y adolescentes hacia la práctica deportiva, la intervención adecuada de los padres es esencial (Latorre y Herrador, 2003). De la misma manera una actitud negativa de las familias hacia la práctica físico-deportivas de sus hijos/as puede influir negativamente en la adhesión hacia esta práctica, este hecho es más frecuente hacia las chicas, que hacia los chicos.

No debería haber diferencias, pero la realidad es que sigue habiéndolas. Los factores que siguen influyendo son la educación (en la familia y en la escuela), la propia práctica (los niños en general practican más) y la propia sociedad que fomenta una práctica enfocada al hombre más que a la mujer.

Profesor 8 (1359-1362) IFA

Las causas pueden ser de diferente índole, por falta de ánimo de las familias.

Profesor 19 (1260-1265) IFA

Falta de organización en las familias.

Profesor 20 (1268-1272) IFA

Creo que los chicos lo tienen más fácil para continuar, pero las chicas abandonan muchísimo, creo como he comentado antes a la falta de oferta, apoyo familiar y motivación.

Profesora 23 (1287-1291) IFA

Las diferencias son en mayor medida ambientales/culturales producidas por un proceso de socialización diferenciador entre ambos géneros.

Profesora 17 (1413-1416) IFA

5.1.2.- Influencia del Grupo de Iguales (IGI)

En la adolescencia el grupo de iguales cobra especial importancia, y en su seno es donde la persona va a vivir las relaciones extrafamiliares más significativas (Carratalá, García y Carratalá, 1998). Además se comparte más tiempo con ellos y no experimentar asiduamente relaciones dentro de él o no sentirse aceptado por cualquier motivo (Amigó y cols., 2004) puede provocar en los adolescentes sentimientos de soledad y aislamiento (Escartí y García Ferriol, 1994).

Los grupos de iguales tienden a desarrollarse con niños, niñas y adolescentes, que han ido descubriendo ciertos rasgos de afinidad generadas tanto en el barrio como en el colegio, permitiendo a las personas jóvenes escapar de la influencia directa de los adultos (padres, madres, profesorado).

Es muy frecuente que los/as alumnos/as prefieran hacer los grupos por interés, colocándose con sus "amigos/as", y siendo muy frecuente la diferenciación por género (los chicos con los chicos y las chicas con las chicas).

Profesora 7 (732-735) IGI

Tienen mucha influencia el encontrarse con amigos... Ellos no piensan, por mucho que le insistamos nosotros, en su salud futura.

Profesor 4 (972-974) IGI

En estas edades en el caso de los chicos puede ser "porque les gusta", además de estar enfocadas a motivos sociales (estar con los amigos),

Profesora 5 (976-977) IGI

En el caso de los chicos pienso que las motivaciones pueden estar relacionadas con ...el mantenimiento de la relación con el grupo de amigos. En el caso de las chicas considero que las motivaciones están más relacionadas con la fuerza que ejercen el grupo de amigas...

Profesora 7 (1000-1003) IGI

Percepción de la poca relevancia social que tiene entre sus amigas la práctica deportiva de las chicas.

Profesor 6 (1165-1168) IGI

Tanto los chicos como las chicas abandonan porque pierden el interés, en algunos casos por no participar suficientemente en los equipos a los que pertenecen, les supone un esfuerzo que no quieren asumir. Sienten mucho mayor interés por pasar su tiempo libre con sus amigos.

Profesor 21 (1275-1278) IGI

Los amigos y amigas son el grupo en el que los adolescentes experimentan muchas de las conductas y circunstancias que les van a ayudar a desarrollar su identidad (Alexander, Roodin y Gorman, 1998). Se suelen organizar por gustos parecidos y se amoldan a la idiosincrasia del mismo, de tal manera que puedan identificarse con ellos.

Alvariñas (2004), revisó estudios relativos a la práctica física realizada por personas adolescentes y jóvenes, extrayendo como conclusiones que padres y amigos influyen en la práctica física de chicos y chicas. Delgado y Tercedor (2002) pusieron de manifiesto que aspectos sociales como la familia y los amigos son factores que influyen en la práctica física de las personas. Esteve y cols. (2005), realizaron un estudio en adolescentes mediante el que estudiaban las relaciones con la familia y grupo de iguales respecto a su motivación por realizar actividad física, siendo fundamental para las chicas el feedback de los amigos y adultos significativos.

5.2.- Influencia de los agentes de socialización secundaria (ISS)

5.2.1.- Influencia de los Centros Docentes (ICD)

Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos/as, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, dice Gutiérrez Ponce (2010: 88), la escuela debe establecer una amplia colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible.

Tradicionalmente han sido muchos los centros educativos que se han esforzado por tener unas actividades extraescolares de calidad, relacionadas sobre todo con el refuerzo y apoyo de áreas como matemáticas, lengua, etc. Estas actividades han estado coordinadas incluso por los profesores del centro, dando ellos mismos las clases o en estrecha colaboración con los monitores que las imparten. Ha existido una concepción de las actividades extraescolares como refuerzo de las principales áreas de conocimiento, teniendo más valor que otro tipo de actividades extraescolares, como las deportivas, dirigidas más a la diversión y el relax en lugar de la formación (Figueras, 2008). Pero podemos decir que actualmente no es posible diseminar dichos objetivos en una actividad extraescolar. Ambos objetivos, el formativo y el de entretenimiento, han de ir unidos, si se quiere que existan unas actividades extraescolares de calidad, donde los alumnos/as y las familias perciban que el tiempo que pasan allí los alumnos/as le sirve para su formación integral.

Vistas así las cosas, la motivación hacia las actividades extraescolares así entendida no representa una variable aislada, sino que está asociada a factores personales de tipo afectivo, cognitivo o de personalidad y/o a factores sociales. En opinión de Ausubel (1993) *“la mayoría de las teorías que hay sobre motivación escolar se centran en alguno de estos factores, dado que no hay una teoría global que lo explique todo”*.

5.2.1.1.- El área de Educación Física (IEF)

La Educación Física escolar, al igual que otras materias, se ha adaptado a los cambios que se han producido en la concepción de la escuela, a la dominancia de la cultura corporal y al nuevo concepto de Educación Física como educación total.

La LOGSE (1990) recogía al área de Educación Física, como una más, dentro de los distintos niveles de enseñanza, estableciendo en su Diseño Curricular Base para Educación Primaria, que: *“La Educación Física contribuye al logro de los diversos fines educativos en la Educación Primaria: la socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como a la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento”*.

La Educación Física así entendida, no es un fin en sí misma, sino un medio para conseguir la Educación Integral del alumnado. Utilizamos la actividad física como medio para el desarrollo de su personalidad. Su reflejo en el Diseño Curricular de Educación Física (1992) es como sigue: *“...la educación a través del cuerpo y del movimiento no se reduce a aspectos perceptivos y motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo”*.

Con nuestra asignatura debemos crear un clima de diversión en el que consigamos “enganchar” a nuestro alumnado a la práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre, como algo que les beneficia y sobre todo les divierte.

Profesora 25 (1895-1897) IEF

El profesor que dirige la actividad tiene un papel determinante al definir y presentar el contenido. Las habilidades didácticas y pedagógicas del técnico o profesor definen el contenido y la orientación/satisfacción de la demanda,

Profesor 20 (390-393) IEF

Inicialmente, especialmente en Secundaria, los-as niños-as tienden a separarse por género, pero precisamente el agrupamiento es una variable didáctica de gran interés. El profesor debe promover agrupamientos flexibles y cambiantes, al objeto de que el alumno-a perciba que puede participar con cualquier compañero-a, sin sentir malestar ni rechazo hacia cualquier alumno.

Profesor 6 (723-728) IEF

El principal motivo es el clima motivacional que generan los profesores/monitores que imparten la actividad, que suele ser en mayor medida un clima orientado al resultado.

Profesora 17 (1253-1255) IEF

Aparece en los discursos del profesorado experto opiniones autocríticas, con la actuación que desde el área de Educación Física, en el sentido de no motivar de manera suficiente al alumnado hacia la práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares.

Creo que en ambos casos no hemos sido capaces desde la Educación Física de crearles los hábitos suficientes para seguir practicando. Esta unida a que no ha habido un enlace con las actividades deportivas organizadas antes, la escasez de tiempo, otras exigencias más importantes para ellos/as gran irrupción en el mercado de videoconsolas y juegos derivados de estas, etc...

Profesor 13 (1211-1216) PEF

Pierden al profesor/as de referencia y la relación más directa con la actividad física de su instituto que les sirve de estímulo más continuo. Muy a mi pesar creo que algunas o muchas de las personas encargadas de las mismas no ofrecen la continuidad y calidad necesarias, por razones diversas y que algunas veces no tienen que ver con ellas mismas (instalaciones, sueldos, materiales, etc.).

Profesora 24 (1294-1303) PEF.

5.2.1.2.- El profesorado de Educación Física (IPR)

Moreno y Hellín (2001), en un intento de comprobar la satisfacción del alumnado con la Educación Física, llegaron a la conclusión de que con independencia de si la Educación Física les gustaba más o menos, el alumnado se encontraba motivado para asistir a las clases, siendo aquéllos que practicaban actividades físico-deportivas extraescolares los que expresaban un mayor gusto y una mejor valoración por las mismas.

El profesorado de educación física debe estimular a ambos sexos en la implicación hacia todo tipo de actividades, tratando con ello de ir cambiando las pautas culturales de práctica de actividad física en ambos sexos.

Profesor 6 (585-588) IPR

Si, entiendo que fruto de la mayor formación recibida por el profesorado, los currículos son más afines a contenidos dirigidos a chicos y chicas. Por ejemplo, se está disminuyendo la carga docente sobre los deportes, en pro de la actividad física como baile, expresión corporal, patinaje, senderismo, etc.

Profesor 15 (636-640) IPR

Browne (1992) analizó las razones por las que las alumnas de nivel 12 habían elegido o no la Educación Física, y concluyó que las alumnas elegían la Educación Física en función de cómo fuese el profesor (54%) y el programa ofertado (85%), a la vez que demandaban profesores que mostrasen interés por los estudiantes, conociesen su materia y fuesen comunicativos.

Favorecer actitudes que refuercen la motivación por el ejercicio físico y la salud es realmente importante si se tiene en cuenta que en estas edades (12-16 años) comienzan ciertas prácticas nada saludables como es el tabaco y el alcohol, como lo demuestran los estudios sobre conductas relacionadas con la salud (Casimiro, 1999; Mendoza, 2000; Progres-Joven, 2002).

Uno de los objetivos que debemos perseguir en nuestras aulas es conseguir que nuestros alumnos realicen actividades físico-deportivas en su tiempo libre, y esto se consigue si participamos de forma activa en su promoción, en la coordinación de las actividades extraescolares, pues nuestros alumnos no las consideraran como algo ajeno a nosotros seremos parte del proceso.

Profesora 25 (1901-1906) IPR

La conducta del profesorado hacia el alumnado será determinante para la formación de adolescentes, ya que los sentimientos que un alumno o alumna tienen hacia sí mismo, dependen en gran medida de los comportamientos que percibe que el profesor/a mantiene hacia ellos. Una actitud continuada y consistente de alta expectativa sobre el éxito de un alumno puede potenciar su confianza en sí mismo, reducir la ansiedad ante el fracaso y facilitar resultados académicos positivos. Por el contrario, una actitud de desconfianza sobre las capacidades del alumno o de sorpresa ante su éxito, fomenta su inseguridad y reduce las posibilidades de que se enfrente a los problemas, creando un sentimiento de incapacidad en el alumno

5.2.2.- Influencia de los Medios de Comunicación (IMC)

El Instituto Nacional de Consumo (2005) dependiente del Ministerio de Sanidad y Consumo, indica que en los últimos años han aparecido en nuestros hogares “nuevas pantallas”: el ordenador, las videoconsolas... que han modificado sustancialmente los hábitos de juego y ocio de los jóvenes en formación. Esta influencia no tanto ya de la televisión que durante muchos años ha sido la pantalla hegemónica en la ocupación del ocio, ha dado paso a otras pantallas portátiles, que pueden ser usadas en cualquier espacio y tiempo, lo que sin duda repercute en los hábitos de ocupación del ocio con actividades físicas.

En mi opinión, hacen excesivas actividades de ocio y tiempo libre delante de un ordenador, lo cual les hace ser más perezosos a la hora de hacer actividades al aire libre.

Profesora 22 (1280-1284) IMC

...las otras exigencias más importantes para ellos/as gran irrupción en el mercado de videoconsolas y juegos derivados de estas, etc...

Profesor 13 (1211-1216) PEF

En el caso de los chicos, sobre todo es el deporte la actividad más demandada... están, creo, muy influenciados por los medios de comunicación...

Profesor 8 (1008-1011) IMC

...creo que es la falta de motivación, ya que dedican mucho tiempo a relacionarse, a las redes sociales en internet, a escuchar música, etc.

Profesor 9 (1187-1190) IMC

Los chavales de 16 años en adelante, están inmersos en un estilo de vida basado en la inmediatez y muy mediatizados por los medios de comunicación.... No está de “moda” o, simplemente, requiere un esfuerzo mayor en comparación al apretar las teclas de un móvil. Muchos de estos chicos/as, son consumidores en potencia que están mediatizados por la televisión la cual no vende el deporte barato al aire libre. Una televisión, que dejó de vender el deporte como camino hacia la salud y el bienestar general.

Profesor 14 (1219-1237) IMC

Si bien hay un aumento de la práctica de las niñas por la diversidad en las ofertas y los nuevos patrones culturales, especialmente en estas edades producidas desde la televisión, ver los canales Disney especialmente.

Profesor 20 (926-928) IMC

La motivación ambiental o sistémica donde los entornos o sistemas influyen hace determinadas actitudes (televisión, juegos on line, la competición virtual, etc.)

Profesor 20 (186-191) IMC

La influencia mediática del deporte no sólo ha sido estudiada desde la política o la economía como ámbitos de referencia más tradicionales (Elias y Dunning, 1992), sino que en el último cuarto de siglo su incidencia ha sido también abordada en relación con los modernos estilos de vida: ocio, educación, salud, moda, etc. Sin embargo, una vez reconocida la manifiesta trascendencia que la información deportiva tiene en diferentes ámbitos sociales, echamos en falta una serie de investigaciones sistemáticas que, desde la perspectiva sociológica, se centren en los elementos de significación contenidos en el mensaje mismo y en sus consecuencias. En parte, esto puede deberse a que el deporte como objeto de estudio por parte de la sociología es de un interés relativamente reciente y, aunque hoy en día se acepte que el deporte es un área más dentro de la teoría y métodos propios de la sociología, tradicionalmente esto no ha sido así (Galán, 1998).

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS HACIA LA EDUCACION FISICA ESCOLAR Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR

“La practica deportiva entendida como un factor esencial para la salud y la calidad de vida y el desarrollo integral de la persona, la organización y desarrollo del deporte para todos, el respeto al medio ambiente y la protección del medio natural, son el fundamento de estas propuestas para los diferentes agentes de socialización que influyen en el alumnado de ESO”.
M.A. BENJUMEA ALVAREZ (2011).

Nos identificamos con la opinión de Guardia (2004) cuando dice que *“a la actividad físico-deportiva le sucede lo que a la mayoría de los grandes valores que culturalmente transmitimos, es decir, que nadie discute su oportunidad como agente relevante en la educación de las personas, pero son pocos los/las docentes y las instituciones los que realmente son consecuentes con la aseveración que se promueve”*.

Se trata en este campo, de establecer algunas líneas de actuación, que los agentes de socialización deberían tener en cuenta para plantear como puede ser el marco de la actividad física y el deporte en edades adolescentes en un futuro próximo, es decir, dibujar aunque sea a modo de boceto los márgenes de desarrollo de la acción a seguir en los años venideros. Este escenario de futuro es el que deberá incorporar la programación de nuevas estrategias de fomento y protección de la actividad física y el deporte en edad escolar, como verdadero vehículo formativo y campo de alto interés para grupos de investigación.

Parece lógico establecer algunas propuestas que en opinión del profesorado experto participante en las encuestas autocumplimentadas, pueden ser algún punto de partida de lo que puede ser un futuro más prometedor. Está claro que tampoco se trata de establecer afirmaciones muy contundentes, pues la experiencia muestra que los diferentes agentes de socialización e instituciones ligadas al mundo físico-deportivo son muchas veces mucho más dinámicas que la realidad, y que en un entorno complicado como el presente, las propuestas pueden quedar desfasadas en poco tiempo.

De todos modos, la cuestión a solventar merece la pena plantear nuevas propuestas que colaboren a la consecución del objetivo unitario de conseguir que las actividades físico-deportivas formen parte del ocio constructivo de nuestros adolescentes.

Con la intención de escudriñar el futuro y poner las bases de lo que consideramos debería ser una nueva realidad en la Educación Física escolar y en practica deportiva extraescolar, planteamos a los encuestados la siguiente cuestión: “*señala algunas propuestas que consideres se podrían llevar a la práctica para incrementar los niveles de motivación de las chicas y chicos en las clases de Educación Física y en las actividades físico-deportivas extraescolares*”. De las respuestas expresadas por el profesorado experto, hemos elaborado la siguiente tabla dónde se reflejan las categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 6	PROPUESTAS PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS HACIA LA EDUCACION FISICA ESCOLAR Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR		CÓDIGO		
CATEGORÍAS	6.1.- Propuestas para la familia		PFA		
	6.2.- Propuestas para los centros escolares (PCE)	6.2.1.- Proyectos interdisciplinarios		PIN	
		6.2.2.- Área Educación Física (PEF)	6.2.1.- Objetivos		POB
			6.2.2.- Contenidos		PCO
			6.2.3.- Metodología		PME
			6.2.4.- Evaluación		PEV
		6.2.3.- Profesorado Educación Física		PPR	
		6.2.4.- Implicación en las actividades físico-deportivas extraescolares		IAE	
		6.2.5.- Clima de los centros		CCE	
	6.3.- Propuestas para las Administraciones (PAD)	6.3.1.- Educativa		AED	
		6.3.2.- Local (PAL)	6.3.2.1.- Diversificación de la oferta		DOF
			6.3.2.2.- Competiciones mixtas		CMX
			6.3.2.3.- Establecer convenios con los centros escolares		CCO
		6.3.2.3.- Autonómica		AAU	
	6.4.- Propuestas para los Medios de Comunicación		PMC		

Tabla VI.7.- Categorías para el Campo 6: Propuestas para incrementar los niveles de motivación de los/as alumnos/as hacia la Educación Física escolar y la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar

6.1.- Propuestas para la familia (PFA)

A lo largo de los años, la influencia de la familia se ha considerado como un factor de máxima relevancia en el comportamiento de los hijos. Los hábitos y costumbres adquiridos en la familia influyen en gran parte de los comportamientos futuros del alumnado. Por ello, en ocasiones, para poder comprender el origen de un determinado comportamiento en los adolescentes, es necesario conocer el entorno familiar en el que ha vivido y en el que ha desarrollado sus primeras experiencias. Está claro que un entorno familiar vinculado a la práctica físico-deportiva, posibilitará que los hábitos de práctica físico-deportiva arraiguen mejor en los adolescentes.

Promover la realización de actividades físico-deportivas tanto en las chicas como en los chicos es una labor que deben realizar las familias. Cuando los niños/as son pequeños no tienen capacidad para decidir qué actividades quieren realizar en su tiempo libre, son los padres los que los "apuntan". Deben hacerlo sin distinción de sexo y animar a sus hijos/as a practicar actividades deportivas.

Profesora 25 (1910-1915) PFA

No, creo que cuando la edad va aumentando, si hablamos de generalidades, las chicas pierden más interés o lo cambian pero creo que el problema es de falta de oportunidades, oferta y además la implicación de la familia.

Profesora 23 (131-134) PFA

Realizan mayor actividad física aquellos chicos/as que tienen mayor cultura deportiva familiar y gustan realizar ejercicio de manera natural.

Profesor 3 (966-867) PFA

Implicación de las familias en el deporte de sus hijos/as. Creo que lo más importante es tener una atención especial hacia el adolescente, y crear una responsabilidad en él, no alargar la adolescencia irresponsablemente como se viene haciendo.

Profesor 19 (1216-1219) PFA

Implicación y Motivación a nivel familiar.

Profesora 23 (1747) PFA

6.2.- Propuestas para los centros escolares (PCE)

Además de su contribución al desarrollo cognitivo, la escuela es decisiva para los *procesos de socialización e individuación*, como son: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa el desarrollo del rol sexual, de las conductas prosociales y de la propia identidad personal (*autoconcepto* o conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos; *autoestima* y *autonomía*) (Gutiérrez Ponce, 2010).

Consideramos que el valor de la autonomía, es en el que la escuela debe influir de manera decisiva en su quehacer de educar de manera integral, para que el alumnado adquiera y consolide hábitos de vida acordes con una nueva visión del mundo, más saludable y que sea respetuosa con las personas y el medio en que habitamos. Para conseguir este objetivo se establecen diferentes propuestas de mejora para los centros escolares.

6.2.1.- Plantear Proyectos Interdisciplinarios (PIN)

La interdisciplinariedad en los centros escolares supone la existencia de un conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, que evitan desarrollar sus actividades en forma aislada, dispersa o fraccionada. Se trata de un proceso dinámico que busca solucionar distintos problemas de la realidad. El profesorado plantea como propuesta que la interdisciplinariedad, sea aplicada en los centros para que la problemática de afianzar los hábitos de salud a través de una adecuada práctica deportiva, sea abordada de forma integral, estimulando la elaboración de nuevos enfoques metodológicos para la solución de problemas.

Sería de gran interés para la comunidad educativa que se plantearan proyectos interdisciplinarios relacionados con la salud a través de la práctica de actividades físicas, de conocimiento de alimentación y nutrición, de respeto al medio ambiente, de propuestas para ocupar el ocio de manera constructiva, ya que desde un solo área será difícil poder llegar con intensidad al alumnado.

Profesora 25 (1905-1909) PIN

Promover la práctica voluntaria del deporte en los recreos, a través de la organización de competiciones con juegos deportivos simplificados, adaptados a los diferentes niveles evolutivos, donde el modelo sea participativo, integrando a todas las alumnas, sin distinción de capacidades.

Profesor 6 (1580-1583) PIN

Plantear proyectos interdisciplinarios en el centro vinculados al tema transversal de la salud, en el que pudiese participar de manera mayoritaria todas las áreas.

Profesora 24 (1910-1912) PIN

Trabajo multidisciplinar con otras áreas de conocimiento.

Profesora 7 (1607) PIN

6.2.2.- Propuestas para el área de Educación Física

La Educación Física actual, a través de sus ejercicios, juegos y deportes, tiene un tremendo potencial tanto para el desarrollo tanto físico como psicológico, así como para la personalidad del alumnado. Las prácticas físico-deportivas son un medio óptimo mediante el que se crean situaciones que

facilitan el desarrollo paralelo del cuerpo, la mente, la autoestima, el sentido ético, numerosas relaciones interpersonales, autonomía y responsabilidad en un clima de disfrute y de confianza (Fuentes, 2011).

El área de Educación física en Educación Secundaria debe contribuir no sólo a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, debe vincularla a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma al logro de los objetivos generales de la etapa.

En las clases de Educación Física, los alumnos y alumnas pueden aprender a respetarse, a valorarse, a desarrollar hábitos saludables, etc. lo que implica dialogar, discutir, razonar, competir y resolver problemas; pueden aprender a ganar y a perder, a reconocer las buenas cualidades del contrario, a esforzarse para ser cada día mejores en su especialidad, a disfrutar de la victoria sin menospreciar a los que no han ganado (Ovalle, 2011).

Los estilos de vida que se adquieren, están condicionados a través de experiencias de aprendizaje, las cuales se adaptan, se adquieren o modifican de acuerdo a los comportamientos deseados. En este sentido, a través de la enseñanza se producen cambios favorables en el comportamiento del que aprende. El saber se obtiene con el conocimiento, lo que le da la opción de desarrollar su personalidad que es el saber ser; siendo para esto necesario que la persona que aprende, además comprenda, analice, reflexione y adquiera competencias o habilidades prácticas (saber hacer). Las propuestas que se realizan para el área de Educación Física a nivel curricular pretenden instaurar en estos jóvenes hábitos más beneficiosos para su calidad de vida actual y futura.

La planificación en el ámbito educativo, y concretamente en el área de Educación Física, se plantea como una función reflexiva del docente que debe consistir en organizar de manera flexible y sistemática los elementos curriculares del área contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz (Torres Guerrero, 2006). Este proceso reflexivo, origina numerosas decisiones a tomar durante todo el proceso de la misma y en función de los pensamientos, conocimientos, creencias y teorías implícitas del profesorado el currículo tendrá una orientación u otra.

6.2.2.1.- Para los objetivos (POB)

Los objetivos educativos en la LOE, se formulan en términos de capacidades; entendiendo por capacidad el potencial o la aptitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, es decir, las posibilidades que cada ser humano tiene, que puede desarrollar y que le van a permitir realizar, de forma permanente y por sí solo, aprendizajes nuevos.

En consecuencia, un nuevo sistema educativo que opta, en el planteamiento de sus objetivos, por un desarrollo de las capacidades está proponiendo la construcción de un aprendizaje significativo; un aprendizaje que parte siempre del nivel de desarrollo del alumno, que modifica, recrea y enriquece, de forma activa y progresiva, su estructura cognitiva, y que se marca como meta prioritaria el que dicho alumno sea capaz de aprender a aprender, es decir, el facultarle para realizar permanentemente nuevos aprendizajes significativos por sí solo. El profesorado considera que los objetivos deberían ser formulados de manera integrada y teniendo presente su orientación a la tarea, y que propongan retos al alumnado que puedan conseguir.

➤ **Objetivos integradores orientados a la tarea**

Hacerles ver la influencia que, para la mejora de su aspecto físico y condición física, tiene la realización de las distintas actividades desarrolladas durante las sesiones de Educación Física.

Profesora 7 (1588-1590) POB

Intentar enfocar la actividad física a la salud, y entenderla como necesaria para nuestro organismo.

Profesora 23 (1748-1749) POB

Ofrecer y valorar la actividad física como una alternativa saludable en su sentido holístico, desde los profesores/as, centros, familias, instituciones y organismos

Profesora 24 (1764-1765) POB

➤ **Objetivos que ofrezcan retos al alumnado**

Establecimiento de retos motrices explícitos que los alumnos puedan alcanzar. El profesor debe reforzar la consecución de estos retos.

Profesor 6 (1578-1579) POB

Plantear actividades variadas en las sesiones de Educación Física, tratando de individualizar, hasta cierto punto las mismas, planteando retos adecuados al nivel de los distintos alumnos.

Profesora 7 (1591-1593) POB

➤ **Objetivos realistas**

Proporcionarles información real y atractiva sobre la importancia de la actividad física.

Profesor 8 (1605-1606) POB

El cuerpo y el movimiento son, por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia. Se trata, por un lado, de la educación del cuerpo y el movimiento en el sentido de la mejora de las cualidades físicas y motrices y con ello de la consolidación de hábitos saludables. Y por otro, de la educación a través del cuerpo y el movimiento para adquirir competencias de carácter afectivo y de relación, necesarias para la vida en sociedad.

6.2.2.2.- Para los Contenidos (PCO)

Viciano (2001), define los contenidos como un *subconjunto de la realidad cultural total, seleccionado por las áreas curriculares y sus docentes para contribuir al desarrollo y consecución de los fines educativos y objetivos generales de cada etapa y área, a través de conceptos, procedimientos y actitudes desarrolladas en el medio escolar*. El profesorado participante en las encuestas hace mucho hincapié en analizar si aún desde el área de Educación Física se identifican ciertos contenidos, actividades, ejercicios, más con un sexo que con el otro, tratando de eliminar toda connotación sexista. Para ello se propone renovar los contenidos clásicos vinculados a la condición física y a los deportes y plantear nuevos contenidos innovadores que motiven a todo el alumnado.

➤ **Contenidos innovadores**

Yo realiza tanto en tiempo lectivo como extraescolar y les encanta: una es una liga por equipos de orientación en entorno próximo o cercano y la otra sesiones de aeróbic, step o similar, a ser posible con personal especializado que lo hay y con muchas ganas de trabajar. Ah! Y desde hace un par de años llevo a mis chicos/as de 4º de ESO a clase de spinning (una mañana) y les flipa.

Profesor 1 (1522-1527) PCO

Incluir principalmente nuevos deportes alternativos y colaborativos que están exentos de estereotipos masculinos y discriminaciones por razón de habilidad.

Profesora 5 (1552-1553) PCO

“Masculinizar” los contenidos típicamente femeninos (por ejemplo introducir bailes que les gustan a los chicos: street dance), y “feminizar” los contenidos típicamente masculinos (hacer actividades que les guste a las chicas: eliminar el fútbol)

Profesora 5 (1554-1558) PCO

Indagar nuevos contenidos, estrategias, en definitiva, actualizarte!!! Te permite salir de la rutina y llevar a tus alumnos/as actividades motivantes.

Profesor 14 (1652-1653) PCO

Buscar una mayor variedad de actividades, intentando no siempre impartir lo típico o tradicional, y buscar actividades alternativas que inciten a descubrir algo nuevo por parte del alumnado.

Profesora 22 (1728-1730) PCO

Proponer actividades de contenidos propiamente deportivos con otros alternativos y menos convencionales, para una mayor motivación. Por ejemplo Gymkhanas deportivas, trivial de los deportes, las olimpiadas educativas, etc...

Profesora 23 (1743-1745) PCO

➤ Romper estereotipos clásicos de los contenidos

Renovar el currículum, eliminar las actividades estereotipadas (tanto de un género como de otro), eliminar los rasgos o elementos discriminatorios o violentos del currículum. La competición es uno de los elementos discriminatorios más utilizados.

Profesora 5 (1558-1561) PCO

Eliminar todas las connotaciones sexistas que puedan tener los contenidos, educando al alumnado en la igualdad y mostrando que los contenidos no tienen género y que muchas veces las preferencias y las asignaciones clásicas a chicos o a chicas es sobrevenido por influencias culturales.

Profesora 25 (1928-1931) PCO

Este tratamiento global de los contenidos que plantean la mayoría de las opiniones, se refiere a que debe buscarse en todo momento la integración del mayor número de aspectos posibles referidos a los núcleos de contenidos, relacionando conceptos, procedimientos y actitudes. También hace referencia a la posibilidad de que las capacidades motrices, puedan ser tratadas junto al desarrollo de otras capacidades: cognitivas, afectivas, sociales y éticas. Ello implicaría estrategias de trabajo en equipo que en esta etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se aparece como un instrumento eficaz para hacer converger, la necesidad de trabajar de manera interdisciplinar con otras áreas especializadas, con una visión de la realidad más interrelacionada.

6.2.2.3.- Para la Metodología (PME)

En un planteamiento metodológico donde una de las guías fundamentales es la igualdad, el alumnado no ha puede ser mero realizador de las tareas propuestas, sino que debe conocer al menos, el por qué y el para qué de dichas tareas, de tal forma que asimile de manera práctica los conocimientos sobre su cuerpo y su funcionamiento, así como sus propias posibilidades. Si realmente se identifica con las tareas y se motiva de manera suficiente, el alumnado podrá ir consiguiendo poco a poco niveles de

autonomía que le resultarán decisivos en el futuro para consolidar hábitos de práctica de actividad física en su tiempo libre.

El profesorado experto participante en las encuestas autocumplimentadas realiza las siguientes propuestas metodológicas que sin duda redundarán en una mejoría notable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

➤ **Atención a los intereses y autonomía del alumnado**

El alumnado debe ser el principal agente de su formación. Esta premisa se puede olvidar con frecuencia porque se confunde educación con adiestramiento. Se hace necesario que el alumnado participe y comparta las decisiones, que descubra por sí mismo las cosas y vivencie personalmente las consecuencias de sus descubrimientos.

Los intereses de los alumnos y alumnas van definiéndose a lo largo de la etapa, por lo que es aconsejable diferenciar entre una parte común y otra parte diversificada del mismo, que atendería a los diferentes niveles de intereses y de aptitudes. La parte común incluye los aspectos de funcionalidad para todos los alumnos e incide en su vida social. Se refiere a elementos de salud física, a los hábitos de ejercicio físico y de práctica deportiva, como medio de inserción social y al empleo constructivo del ocio. La parte de diversificación del currículum, tendrá en cuenta las condiciones climáticas, ambientales, sociales y culturales, dónde se ubica el centro. Esta parte estará enfocada a una especialización de determinadas habilidades y actividades físico-deportivas, con un planteamiento de prolongación en un segundo tiempo pedagógico, protagonizado por el departamento de Educación Física del centro (Decreto 106/92).

Partir de propuestas de alumnos/as y de sus intereses, preguntarles a ellos/as...

Profesora 24 (1750-1751) PME

Currículum menos tradicional masculino con los contenidos que he señalado que a ellas les motivan.

Profesor 4 (1554-1555) PME

Hacerles más participativos de su propio proceso de aprendizaje (preparar temas y sesiones a llevar a cabo con el resto de la clase por ejemplo). Trabajo más individualizado en el que se pueda atender a actividades que más les puedan interesar.

Profesora 7 (1601-1604) PME

Dentro del mismo bloque de contenidos atender a sus intereses y sugerencias.

Profesor 20 (1719-1720) PME

Se debe favorecer la autonomía, de manera que sean capaces de resolver planteamientos motrices, organizar su propio trabajo, contrastar y comprobar, por el propio alumnado, la mejora tanto en sus actitudes como en sus habilidades y destrezas.

Que el clima tarea a través del apoyo a la autonomía, la competencia y la relación con los demás mejoran considerablemente la adherencia a la AFD, siendo estas propuestas muy diferentes a las que se han desarrollado tradicionalmente.

Profesor 16 (1667-1670) PME

Implicar a los alumnos/as en la organización, planificación y participación, de actividades lúdicas y recreativas del centro y de su localidad.

Profesora 24 (1752-1753) PME

Con respecto a las clases de EF: partir de sus intereses. Unidades didáctica no muy largas.

Profesor 21 (1716-1717) PME

El alumnado con autonomía se desenvuelve por sí mismo con gran madurez. Las situaciones que genera la práctica físico-deportiva exigen y fomentan esta capacidad. Por medio de las practicas físico-deportivas podemos descubrir lo que estas aportan al sujeto que las practica, en referencia a su propia autonomía, de la que depende el conocimiento de sí mismo y en consecuencia, el de las cosas físicas que le rodean, así como las relaciones o valores éticos, sociales y estéticos que pueden adornarlas (Seirulo, 1999). La enseñanza de las distintas disciplinas deportivas tiene una gran importancia en la posibilidad del alumnado de aprender a “*poder administrar/conducir/gestionar la actividad física personal y a intervenir sobre uno mismo para mantener y desarrollar un capital “físico-deportivo”*” (Torres Guerrero, 2005).

➤ **Clima del aula orientado a la tarea y no al rendimiento**

La teoría de la perspectiva de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989), postula que existen dos formas diferentes de valorar la competencia o habilidad en entornos de logro: Una forma consistente en juzgar la habilidad en función de la comparación social con los demás, de forma que se siente éxito cuando se muestra más habilidad que los otros (lo que se conoce como *orientación al ego*), y un juicio de habilidad basado en el nivel de dominio de la tarea que se está desempeñando, ignorando en este caso la comparación

social como fuente de competencia (denominándose como *orientación a la tarea*).

En este sentido hay que plantear que incluso la competición debe entenderse como la superación de una dificultad y como una forma lúdica de relación con los otros compañeros, que no deben ser considerados como unos rivales a quienes ganar. Sólo si se entiende así, la competición estará desarrollando la socialización a través del juego y la práctica deportiva y no una orientación de metas de logro orientada al ego de aquellos que consiguen la victoria. Las opiniones del profesorado son clarificadoras en este sentido.

El docente debe centrarse en hacer sentir al niño competente, con feedbacks afectivos y generando un clima positivo. Hacerles disfrutar y sentir bien con lo que hacen.

Profesor 9 (1615-1617) PME

Un aspecto que considero clave es la creación de climas de implicación en la maestría, en la tarea, donde los más hábiles cooperen con los no tan hábiles. En este tipo de clima, se aprende a través del esfuerzo, se premia el esfuerzo sobre los resultados competitivos, se busca la ortodoxia de los aspectos técnicos, como vía de diversión y progresión.

Profesor 15 (1657-1661) PME

Conviene decir que el trabajo con los alumnos y alumnas debería ajustarse a las posibilidades individuales de los mismos, esto orientará la progresión personal en función de las propias características y condiciones biológicas, psíquicas y socioeconómicas. Por ello la estructuración de los niveles de enseñanza dentro del grupo de clase debe ser un aspecto prioritario que conduzca a una verdadera adecuación de las tareas a las diferencias y peculiaridades del alumnado.

➤ **Agrupamientos flexibles**

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe favorecer situaciones de interacción, dado que los aprendizajes motrices se producen mediante interacciones del educando consigo mismo, con su entorno, con los compañeros/as y con el profesorado.

Promover agrupamientos flexibles en el aula de E.F. en donde los chicos-as participen en igualdad en las actividades motrices

Profesor 6 (1584-1565) PME

En los jóvenes hay que facilitar la práctica en grupo que es lo que más les motiva y a demanda, para que se sientan autónomos.

Profesor 9 (1613-1614) PME

En secundaria conjugar el trabajo mixto considerando la posibilidad de algunas actividades por género, sobre todo para que ellas puedan participar con más posibilidades de éxito.

Profesor 13 (1640-1642) PME

Metodológicamente: Utilizar grupos de nivel, enseñanza entre iguales, microenseñanza.

Profesora 23 (1737-1738) PME

Como proceso, la comunicación implica en Educación Física relaciones dinámicas, cambiantes, elementos que interaccionan e influyen unos en otros. Es algo más que transmitir información, dado que incluye posibilidades de incidir en la conducta de los alumnos y alumnas. En la comunicación educativa se transmiten conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, con el fin de que provoquen en el alumnado comportamientos adecuados a los objetivos propuestos (Torres Guerrero, 2005).

➤ **Implicación del alumnado en los procesos de intervención de la clase**

El profesorado ha de estimular, sugerir, orientar, controlar el riesgo, aportar ideas y posibilidades, etc...; pero el alumnado ha de saber ser el protagonista de su propia acción motriz. Para conseguir esta autonomía se hace preciso que en las situaciones pedagógicas que se diseñen y lleven a cabo, los participantes deben tener protagonismo, en el mantenimiento del juego, en la elección y organización de los equipos, en la organización y el desarrollo de las competiciones, así como en la selección y el mantenimiento del material y del espacio de juego. Los alumnos y alumnas deben ir construyendo paulatinamente, mayores niveles de autonomía y la posibilidad de poner en práctica la administración de su propia vida físico-deportiva y los profesores y profesoras hemos de trabajar en función de ello.

Hacerles más participativas de su propio proceso de aprendizaje (preparar temas y sesiones a llevar a cabo con el resto de la clase por ejemplo).

Profesor 8 (1601-1602) PME

Pienso que lo mejor sería plantear las clases de Educación Física hacia la formación físico-deportiva del alumnado, intentando implicarlos en ese proceso.

Profesor 19 (1621-1623) PME

Incidir sobre todo en la enseñanza correcta de las actividades, fomentando su participación en las mismas.

Profesor 12 (1635-1636) PME

➤ **Aprendizaje constructivo y funcional**

En el diseño de nuestras actividades de práctica buscaremos la funcionalidad de los aprendizajes, de tal forma que éstos sean útiles en circunstancias reales en que el alumno los necesite, teniendo en cuenta las posibilidades de transferencia de los contenidos propios, siendo este un aspecto importantísimo para la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes. Esto consiste, en que el alumnado conozca su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de solución de problemas, de selección y toma de decisiones y, en definitiva, de *autorregulación*. Esto hará que se amplíe extraordinariamente la capacidad y la eficacia del aprendizaje y pueda utilizar lo aprendido en todo momento. La enseñanza tradicional enseñaba para el día de mañana y la enseñanza actual debe enseñar no solo para el mañana sino también para el hoy.

Utilizar las bases del aprendizaje constructivo en la enseñanza de la educación física, tanto escolar como extraescolar. Partir de los conocimientos previos, tener en cuenta los intereses del alumnado, hacer partícipe al alumnado en el diseño del currículum.

Profesora 5 (1561-1564) PME

Propuestas sencillas y originales que les ayuden a realizar una mayor práctica: salidas en bicicleta, talleres de baile, talleres de patinaje, etc. Incorporar nuevos contenidos dentro de la asignatura.

Profesor 8 (1609-1611) PME

➤ **Potenciar la motivación intrínseca**

La motivación intrínseca se basa en una serie de necesidades psicológicas entre ellas la autodeterminación, efectividad y curiosidad que son responsables de la iniciación, persistencia de la conducta en nuestro caso, el deseo de practicar actividades físico-deportivas. Las actividades que provocan percepciones de competencia, aumentan la motivación intrínseca mientras que las actividades que provocan percepciones de incompetencia, reducen dicha motivación (Reeve, 1995). La motivación intrínseca de la realización de la propia tarea es considerada por el profesorado, como un elemento decisivo en el aprendizaje del alumnado, hecho que hay que fomentar.

La clave es buscar el placer por la actividad a realizar, fomentando su motivación intrínseca.

Profesor 9 (1613-1614) PME

Sería importante que en las clases de educación física se potenciara la competencia, la autonomía de los alumnos/as y el sentido de pertenencia al grupo, características todas ellas que tienen efectos positivos en el desarrollo de la motivación intrínseca, determinante previo del rendimiento, del bienestar y de la implicación físico-deportiva.

Profesora 17 (1677-1681) PME

La motivación es uno de los ejes fundamentales para quien quiera hacer de las clases de educación física un éxito o un fracaso, más aun si se trata con personas adolescentes a quienes una gran parte de la sociedad los ve como un gran problema difícil de llevar.

Profesor 18 (1682-1685) PME

En la clase de Educación Física, la creación de un estado psíquico favorable en los alumnos/as es una tarea fundamental de los docentes, de ahí que deban tener presentes aquellos elementos de naturaleza tanto intrínseca como extrínseca para motivar a sus estudiantes dentro y fuera de la clase (Santos Rosa, 2003). En la medida en que el profesorado planifique las actividades de tal manera que sean asequibles a los alumnos, es decir que mida cuidadosamente el grado de dificultad del ejercicio para ubicarlo en el límite de lo que el alumno puede hacer, hace que la motivación intrínseca se evidencie si el alumnado percibe que sus habilidades están acordes con la dificultad de la tarea (pues las actividades demasiado fáciles como difíciles hacen disminuir rápidamente la atención y el interés del alumnado) y la motivación extrínseca, cuando el profesor refuerce el interés de los alumnos/as con una adecuada preparación de las actividades.

Zahariadis y Biddle (2000), en una investigación realizada con adolescentes, a través de un análisis de correlación mostraron una relación positiva y significativa entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca. La investigación realizada por Liukkonen y cols. (2003) con adolescentes, se mostraba también esta relación, de tal forma que la orientación a la tarea predecía altos niveles de motivación intrínseca de equipo, desarrollo de habilidades), mientras que la orientación al ego estaba asociada con la motivación extrínseca (estatus / reconocimiento).

➤ **Fomentar la recreación**

Una de las razones que mantiene el interés por la práctica deportiva del alumnado es la de divertirse, de pasárselo bien. Ciertas actividades que realiza el alumnado tienen su motivación en sí mismas (autotelismo del juego) y su ejecución constituye su propia recompensa. En la práctica deportiva con adolescentes hay una búsqueda de entretenimiento y diversión cuyos efectos no se deben olvidar. Potenciar el carácter lúdico de las actividades físico-deportivas supone a veces huir de planteamientos excesivamente rígidos basados en procesos de instrucción uniformada que acaban llevando al principiante al abandono.

Disminuir el factor de estrés que produce la competición cuando se plantea sin fines educativos.

Profesor 2 (1535-1538) PME

Incluir actividades puramente recreativas, favoreciendo la gestión y desarrollo activo/autónomo por parte del alumnado en las mismas.

Profesor 2 (1539-1540)

La recreación propugna la búsqueda de nuevas sensaciones, que el placer no esté condicionado por el tiempo de iniciación y aprendizaje de las habilidades específicas que conforman los deportes, es decir, el placer se requiere de manera inmediata, rompiendo el modelo tradicional del placer dilatado, que solo se conseguía después del aprendizaje cuando se dominan las habilidades. Las características intrínsecas de la actividad física y las sensaciones que produce desempeñan un papel principal en la aceptación o rechazo de la actividad deportiva (Torres Guerrero, 2000).

➤ **Adaptación de los contenidos a los niveles de los participantes**

Las propuestas deben conocer la realidad de la que parte cada alumno/a y permitir que sea desarrollada en función de sus posibilidades. Ha de ser la actividad en sí misma y no el resultado. Supone que en ningún caso se establezcan diferencias en función de la aptitud, sexo o cualquier otra característica, pues permitirá adaptar las propuestas de trabajo a las condiciones personales.

Resulta más interesante realizar en cualquier tipo de actividad física algún tipo de adaptación para que en la actividad a realizar no exista una superioridad manifiesta entre géneros.

Profesor 3 (1547-1549) PME

Planteando actividades que se adapten al alumnado en todo momento y configurando propuestas que partan del alumnado y se adapten a los mismos.

Profesor 10 (1624-1626) PME

➤ **Fomentar el carácter lúdico de la práctica**

Es indispensable aproximar los contenidos a una situación de juego en conexión con el mundo de quienes aprenden, aunque esto suponga en ocasiones cambiar y adecuar las actividades en cuanto a sus requerimientos de habilidad y condición física, modificando las reglas, las dimensiones, las normas, los espacios de practica, etc.

Al realizar el calentamiento incluir música y actividades rítmicas para que aumente su motivación para la actividad posterior a realizar.

Profesor 3 (1550-1551) PME

Todos lo contenidos se pueden ludificar, teniendo en cuenta que lo lúdico genera placer y se quiere repetir. Juegos, formas jugadas, actividades alternativas que favorezcan la recreación son una buena fuente de motivación y por tanto de aprendizaje.

Profesora 25 (1940-1943) PME

Modificación de las normas de algunos juegos y deportes que favorezcan la intervención femenina.

Profesor 13 (1643-1644) PME

Plantear todo tipo de modificaciones de normas, reglas, espacios, tiempos en los juegos deportivos, haciéndolos mucho más lúdicos y adaptados a los intereses del alumnado.

Profesora 25 (1935-1937) PME

Si las actividades que diseñemos tienen un alto componente recreativo, es decir, potenciado los elementos lúdicos y placenteros y si éstos priman por encima del resultado, de las reglas, de las normas, de las dimensiones espaciales y temporales, que en su caso pudieran determinarse, con seguridad que los participantes no abandonarán esa practica que les proporciona placer.

6.2.2.4.- Para la Evaluación (PEV)

La evaluación se entiende como una actividad básicamente valorativa e investigadora y, por ello, facilitadora de cambio educativo y desarrollo profesional. Afecta no solamente a los procesos de aprendizaje del alumnado, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado y a los proyectos curriculares de centro, en los que aquellos se inscriben.

La evaluación constituye, entendida de este modo, el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, acometer actuaciones concretas, emprender procesos de investigación didáctica, generar dinámicas de formación permanente del profesorado y, en definitiva, regular el proceso de adaptación y contextualización del currículum en cada comunidad educativa (Torres Guerrero, 2000). El profesorado se expresa en esta línea expuesta, considerando que el proceso es más importante que el producto, que el esfuerzo y la constancia en las tareas es más interesante que el logro y que el conocimiento de los resultados que los distintos instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados le ofrecen a los alumnos y alumnas, son una buena motivación para el trabajo y el aprendizaje.

Fundamentalmente, en el ámbito educativo, modificar el planteamiento tradicional de evaluación, especialmente en contenidos en los que el rendimiento deportivo y físico es básico.

Profesor 2 (1542-1544) PEV

Cambiar la metodología y la evaluación, pasando a tener mucho más valor el interés y la participación y no los resultados.

Profesora 7 (1597-1598) PEV

Se premia tanto el esfuerzo como el rendimiento (auto-referenciado) por encima del resultado.

Profesor 15 (1662-1663) PEV

No evaluar, ni proponer objetivos dentro de las actividades deportivas que sean sólo para el mejor ejecutor o el ganador convencional (más goles, canastas, etc.), incluir sistemas de puntuaciones para mejor defensa, mayor respeto, más deportistas, etc...

Profesora 23 (1739-1742) PEV

Las opiniones expuestas dejan claro que la evaluación formativa tiene por finalidades diagnosticar el nivel de elaboración de las conductas del alumnado, tiene también, una clara función de regulación del proceso de enseñanza/aprendizaje para posibilitar que todos los elementos curriculares estén en función de quien aprende y no en función exclusivamente de los resultados.

6.2.3.- Para el profesorado de Educación Física (PPR)

La conducta del profesorado hacia el alumnado será determinante para la formación de los niños y niñas, ya que los sentimientos que un alumno o alumna tienen hacia sí mismo, dependen en gran medida de los comportamientos que percibe que el profesor/a mantiene hacia ellos. Una actitud continuada y consistente de alta expectativa sobre el éxito de un alumno puede potenciar su confianza en sí mismo, reducir la ansiedad ante el fracaso y facilitar resultados académicos positivos. Por el contrario, una actitud de desconfianza sobre las capacidades del alumno o de sorpresa ante su éxito, fomenta su inseguridad y reduce las posibilidades de que se enfrente a los problemas, creando un sentimiento de incapacidad en el alumno.

El profesor de EF debería estar vinculado con las actividades extraescolares y premiar a los que participan y motivar a los que no lo hacen.

Profesor 11 (1631-1632) PPR

Mayor motivación e implicación por parte del profesorado.

Profesora 22 (1721) PPR

El profesorado de Educación Física es un referente para el alumnado. Por lo que depende mucho de su actuación con el alumnado y del clima personal y social que genere en sus clases para conseguir más y mejores objetivos.

Profesora 25 (1944-1946) PPR

El profesorado deberá ser un facilitador de los aprendizajes del alumnado. Aparece por tanto, como el elemento clave de la acción educadora, convirtiéndose así en el mediador entre la organización del ambiente escolar y

el desarrollo de las capacidades del alumnado. Esta concepción del profesorado como mediador del conocimiento, supone asimismo la organización de la materia en equipo, dentro del Departamento de Educación Física y con el intercambio de información y actividades en el equipo educativo.

6.2.4.- Implicación de los centros en las actividades físico-deportivas extraescolares (IAE)

La intencionalidad de la actividad física trasciende del marco del centro llegando a abarcar la unidad vivencial del alumnado. Un planteamiento ambicioso de las posibilidades educativas del área de Educación Física, con sólo dos horas de clase a la semana, podrían aparecer sus logros como muy limitados, por lo que es interesante que el Centro incluya en su Proyecto Curricular actividades físico-deportivas que ayuden a la consecución de los objetivos de etapa y de área.

Creo que es importante que el colegio este entero implicado en la motivación y esfuerzo hacia que los chicos y chicas realicen actividad física saludable.

Profesor 11 81628-1630) IAE

Que los centros educativos promuevan actividades deportivas y recreativas en su localidad, y los Ayuntamientos para sus centros educativos.

Profesora 24 (1753-1754) IAE

6.2.5.- Mejorar el clima social de los centros (CCE)

Los comportamientos agresivos y violentos entre niños, niñas y jóvenes de numerosos centros escolares llaman actualmente nuestra atención. Las noticias sobre daños físicos o psicológicos entre compañeros y también a profesores se han convertido en un fenómeno más frecuente que lo deseable. El incremento de la violencia escolar convierte a este tema en un problema social que debemos tener en cuenta.

Ahondando en la reflexión anterior sobre los problemas de convivencia en el aula, Ruiz Paz (2001) señalaba *“que en la actualidad se ha generalizado la percepción de que la convivencia escolar esta sufriendo un proceso de degradación que llega en ocasiones a impedir el cumplimiento de los trabajos que la sociedad encomienda a las instituciones educativas”*.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que un conflicto no debe implicar siempre la violencia. Siempre merece la pena intentar otros canales de solución. Hay alternativas para la resolución de conflictos que son pacíficas y además son las más recomendadas, entre ellas los profesionales de la

Educación Física y el Deporte consideramos, que nuestras actividades pueden ser fuente de resolución de conflictos, capaces de disminuir los niveles de agresividad y de violencia y pueden ayudar a generar espacios-tiempos de convivencia (Torres Guerrero, 2006).

*Establecer un clima de aula orientado preferentemente a la tarea.
Profesor 6 (1577) CCE*

*Asegurar la continuidad y calidad de las actividades extraescolares en los centros escolares, mejorando el clima social de los mismos.
Profesora 24 (1763-1764) CCE*

*Un buen clima de colaboración en los centros entre todos los elementos personales que conforma el mismo: profesorado, cuadro directivo, padres y alumnos/as, seguro que beneficia un mayor desarrollo de actividades escolares y extraescolares cooperativas.
Profesora 25 (1947-1950) CCE*

6.3.- Propuestas para las Administraciones (PAD)

La intervención de los poderes públicos resulta imprescindible para que el derecho a la práctica físico-deportiva sea una realidad.

6.3.1.- Propuestas para la Administración educativa (AED)

Las dos horas de clase semanales que se imparte de Educación Física en ESO, se consideran insuficientes para la consecución de los objetivos del área. La Educación Física es prácticamente la única asignatura que prepara al alumnado para un estilo de vida saludable y se centra en su desarrollo psico-físico, pero lo que se observa es la reducción del tiempo dedicado a esta asignatura en los centros escolares. Crece el sedentarismo, la alimentación no es lo adecuada que debería ser en general y las actividades deportivas extraescolares no acaban por generalizar su práctica, el resultado son unas cifras cada vez más amplias de sobrepeso y obesidad infantil. El profesorado considera que estas dos horas de clase a la semana son totalmente insuficientes.

*En primer lugar, un aspecto que casi todos los docentes de EF deseamos, más horas semanales, mejor dotación de recursos y espacios y mejor predisposición de la Administración.
Profesor 14 (1647-1649) AED*

*Recuperar las horas de clase de Educación Física en los centros educativos y aumentarlas más.
Profesora 24 (1653-1654) AED*

*Si la Educación Física es tan importante para la salud, que aumenten el número de horas lectivas en los centros escolares.
Profesora 25 (1925-1926) AED*

Formaría a profesores y monitores para que crearan climas motivacionales positivos que hicieran que las actividades fueran divertidas e intrínsecamente motivadoras, centradas en la adquisición de maestría y no en la adquisición de refuerzos extrínsecos a la propia actividad.

Profesora 17 (1673-1677) PAD

6.3.2.- Propuestas para la Administración local (ALO)

6.3.2.1.- Diversificación de la oferta físico-deportiva (DOF)

Sería necesario el plantear una oferta adecuada de prácticas deportivas y saludables en los entornos cercanos, sería necesario que las administraciones locales promovieran este tipo de actuaciones encaminadas a la promoción de la salud, de la recreación, la convivencia a través de las actividades físicas y deportivas. Esta diversificación de la oferta de actividades debe abarcar contenidos de diferentes bloques y no casi en exclusividad de contenidos deportivos, para dar respuesta a las múltiples motivaciones de los adolescentes.

Además, el deporte municipal juega un papel determinante en el incremento de la motivación de los niños y las niñas. Habría que crear modelos de promoción específicos para incidir en la cuestión formulada.

Profesor 20 (1711-1713) DOF

En relación a las actividades extraescolares: Incrementar la oferta de actividades de expresión y no competitivas en las actividades extraescolares.

Profesor 21 (1721-1723) DOF

Mayor oferta de actividades en el tiempo libre.

Profesora 22 (1722) DOF

6.3.2.2.- Competiciones mixtas (CMX)

No hay razón ni biológica, ni psicológica que impida que los niños, niñas y adolescentes hasta los 15-16 años tengan que participar en actividades deportivas por separado (Torres Guerrero, 2009). La clásica división de las competiciones por género, edad y nivel de habilidad, debe dar paso a competiciones más integradoras, dónde no existan estas diferencias.

En actividades extraescolares hacer equipos mixtos y competiciones mixtas. En el caso de que no se pueda, eliminar la actividad.

Profesora 5 (1559-1560) CMX

Planteando situaciones de equipos mixtos, donde todos tengan su status dentro del mismo.

Profesor 12 (1636-1637) CMX

6.3.2.3.- Convenios de colaboración con los centros escolares (CCO)

Las administraciones locales, deberían cooperar con los centros escolares en el desarrollo de las actividades deportivas, no se trata del modelo de deporte, sino de la intencionalidad educativa que impregne toda manifestación deportiva. Por ello, deberían apoyar a las asociaciones de padres, madres y alumnado mediante convenios de colaboración para el uso de instalaciones municipales.

Crear convenios de colaboración desde los centros educativos con piscinas y gimnasios para ofrecer otra variedad distinta a las habituales.
Profesor 21 (1724-1725) CCO

6.3.3.- Propuesta para la Administración autonómica (AAU)

La descentralización del Estado ha llevado a que las competencias en materia de educación y deporte correspondan a las autonomías. Hay que señalar que en Andalucía se ha creado un programa ambicioso que vincula a la administración educativa, a la sanitaria y a la deportiva. Este programa responde al nombre genérico de “*Deporte en la escuela*” y comienza a ser valorado por el profesorado.

Por otra parte, creo que el deporte en la escuela (deporte en la edad escolar del Dto. 6/2008) ha realizado aportaciones muy interesantes que no han sido estudiadas; esto, posiblemente dé la clave en la respuesta de esta cuestión.

Profesor 20 (1706-1709) AAU

6.4.- Propuestas para los Medios de Comunicación (PMC)

La imagen que automáticamente se nos aparece, cuando queremos pensar en el tema del ocio y los medios de comunicación, es la de los jóvenes sentados delante del aparato de televisión y/o ordenador, siendo una imagen simplificada y extraordinariamente simplificadora, ya que oculta el alcance real de los medios y su incidencia (McMahon y Quin, 1997).

En este sentido, los medios de comunicación se han convertido en un potente medio de socialización de niñas y niños, jóvenes y adultos. Rivière (2003) considera que “*los medios, aunque no quieran reconocerlo porque seguramente no tienen tiempo de reflexionar, educan. Ésa es su misión, la educación permanente de las personas, mediante la creación de preferencias, de valores, de hábitos culturales, de mitos y antimitos, de costumbres*”. El profesorado considera que los medios de comunicación pueden hacer una

labor positiva en tanto en cuanto pueden promover la practica de actividades físico-deportivas, pero también pueden hacerla negativa si solo la orientan al espectáculo sin tener en cuenta que muchos niños, niñas y adolescentes están frente a la pantalla.

Los medios de comunicación deberías ofrecer una demanda deportiva mucho más variada y no centrarse en los deportes mayoritarios. Del mismo modo deberían promocionar el deporte salud, y no tanto el deporte espectáculo, o deporte competitivo, que busca el lucro económico. Los medios de comunicación no enfocan en absoluto su programación a la promoción de la realización de actividades físicas de los niños y jóvenes, esta es una parcela que deberían trabajar.

Profesora 24 (1958-1964) PMC

Por supuesto que los medios de comunicación sobre todo la televisión tendría que prestar más atención al deporte en edad escolar y no solo al deporte espectáculo que muchas veces propone modelos negativos y no educativos. Una propuesta a difundir es de algunos ayuntamientos y diputaciones que tienen en diferentes medios de comunicación pequeños programas o secciones en periódicos locales de actividades extraescolares deportivas incidiendo en los matices educativos, más que en los puramente deportivos.

Profesora 25 (1951-1957) PMC

Por tanto, los medios, dadas sus características y su poderosa influencia tienen como característica capital el ser agentes de socialización capaces de contrarrestar, complementar, potenciar o incluso anular la influencia de agentes de socialización primarios como la familia. De tal manera que una de las pocas posibilidades de filtrar racionalmente su influencia socializadora es la educación. En este sentido, coincidimos con Aguaded Gómez (2000) cuando considera que el entorno social (familia, escuela, círculo de amigos) y la propia disposición psicológica de los sujetos receptores, actúan como elementos correctores o redefinidores de los mensajes mediáticos.

CAPÍTULO VII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA: EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: INDAGAR ACERCA DE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O. DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)

1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Conocer el perfil personal, escolar y familiar del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comarca de la Vega Alta de Granada.

1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la Muestra

1.1.2.- Perfil escolar del alumnado de la Muestra

1.1.3.- El entorno familiar del alumnado

1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Analizar las diferentes valoraciones otorgadas por el alumnado a la Educación Física escolar, atendiendo a las diferencias por género.

1.2.1.- Valoración de la Educación Física escolar por los chicos

1.2.2.- Valoración de la Educación Física escolar por las chicas

1.3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Verificar el grado de implicación del alumnado en las clases de Educación Física, en función del contenido aplicado y la tipología de aplicación de los mismos (competición, recreación, cooperación...)

1.3.1.- Implicación del alumnado en función de los contenidos

1.3.2.- Implicación del alumnado en función de la tipología de aplicación

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LAS MOTIVACIONES, PREFERENCIAS Y TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE EL ALUMNADO DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA PRÁCTICA EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO LAS CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS. Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)

**2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4:
Comprobar la tipología de las actividades de ocio que el alumnado de la muestra realiza en su tiempo libre.**

2.2.1.- Ocupación del tiempo libre del alumnado de la muestra con actividades físico-deportivas de ocio

2.1.2.- Otras actividades de ocio en las que el alumnado de la muestra ocupa su tiempo libre

**2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5:
Indagar acerca de las motivaciones por las que el alumnado de segundo ciclo de E.S.O. realiza actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre.**

2.2.1.- Por diversión y entretenimiento

2.2.2.- Mejorar la salud y la condición física

2.2.3.- Establecer y mejorar las elaciones sociales

2.2.4.- Por competir

2.2.5.- Gusto por la práctica deportiva

2.2.6.- Por estética

**2.3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6:
Conocer las causas por las el alumnado de la muestra, no practica actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre, o porqué las abandona.**

2.3.1.- Por causas personales

2.3.2.- Por la Influencia de los agentes de socialización

2.3.2.1.- Por la influencia de los agentes de socialización primarios

2.3.2.2.- Por la Influencia de los agentes de socialización secundarios

2.3.3.- Otras causas

**3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C:
COMPROBAR LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN LA ADQUISICIÓN, CAMBIO Y MANTENIMIENTO DE LOS HÁBITOS DE PRACTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos específicos asociados (7 y 8).**

**3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 7:
Analizar la influencia que los agentes de socialización primaria y secundaria tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas.**

3.1.1.- Influencia de la familia en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas

3.1.2.- Influencia de los iguales en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas

3.1.3.- Influencia de la escuela en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas

3.1.4.- Influencia de los medios de comunicación en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas

**3.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8:
Plantear propuestas a los diferentes agentes de socialización, para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Educación Física y para mejorar los niveles de práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares.**

3.2.1.- Propuestas para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Educación Física

3.2.1.1.- Propuestas para el Alumnado

3.2.1.1.1.- Implicarse en las clases

3.2.1.1.2.- Participar en las actividades físico-deportivas extraescolares

3.2.1.2.- Para los Centros

3.2.1.3.- Para el Profesorado de Educación Física

3.2.1.3.1.- Propuestas para el Desarrollo curricular

3.2.1.3.2.- Formación del Profesorado en todos los núcleos de contenidos

3.2.2.- Propuestas para incrementar los niveles de práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares

3.2.2.1.- Propuestas para la Familia

3.2.2.2.- Los Iguales

3.2.2.3.- La escuela

3.2.2.4.- Las Instituciones

3.2.2.5.- Los Medios de comunicación

“La triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno”.

N. DENZIN (1970).

La triangulación es un término originariamente usado en los círculos de la navegación por tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida. Campbell y Fiske son conocidos en la literatura como los primeros que aplicaron en 1959 la triangulación en la investigación (Cowman, 1993).

Se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Esta es la definición genérica, pero es solamente una forma de la estrategia. Es conveniente concebir la triangulación envolviendo variedades de datos, investigadores y teorías, así como metodologías (Denzin, 1989).

Kimchi, Polivka y Stevenson (1991), asumen la definición de Denzin, dada en 1970, sobre la triangulación en investigación: *“es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular”*. Un escrutinio cercano revela que la combinación puede ser interpretada de varias maneras; para tal efecto, las autoras parten de la clasificación de Denzin y hacen explicaciones acerca de la manera más adecuada de realizarla.

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del cuestionario pasado a los grupos de alumnos y alumnas, donde se ha realizado la investigación, y que han sido expuestos en el Capítulo IV, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados en el Grupo de Discusión, con profesorado de Educación Física de Educación Secundaria de la comarca de la *“Vega Alta de Granada”*, expuestas en el Capítulo V, así como las opiniones expresadas en las Encuestas autocumplimentadas del profesorado experto y expuestas en el Capítulo VI. En este capítulo VII, tratamos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la

comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

Esta integración metodológica supone una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados (Collado, 2005; Vilchez, 2007, Figueras, 2008; Torres Campos, 2008, Posadas, 2009, Ortega, 2010, Ovalle, 2011, Fuentes, 2011).

El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido ha sido el siguiente: En primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las tres técnicas empleadas en el proceso de investigación (Cuestionarios al alumnado, Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física y Encuestas autocumplimentadas por los expertos), para así poder comprobar en qué medida se han cubierto los objetivos planteados.

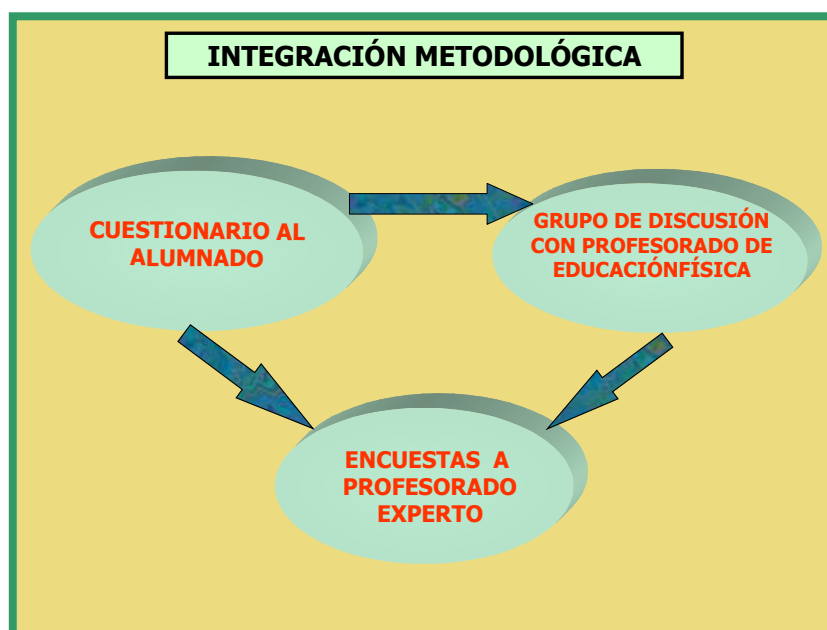


Gráfico VII.1.- Proceso de triangulación

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: INDAGAR ACERCA DE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O. DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)

1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Conocer el perfil personal, escolar y familiar del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comarca de la Vega Alta de Granada.

“La forma de comportarse en la adolescencia está fuertemente vinculada a las condiciones de vida de los grupos de referencia. El primer grupo de referencia es la familia, un agente socializador que repercute enormemente en la adquisición de los estilos de vida”.
REIGAL y VIDERA (2010)

De los datos aportados por el cuestionario y de diferentes opiniones expresadas por el profesorado de Educación Física y profesorado experto, hemos obtenido el perfil de la muestra del alumnado de segundo ciclo de ESO de la comarca de la Vega Alta de Granada, donde hemos llevado a cabo nuestra investigación. Hemos dividido este perfil en tres categorías: perfil personal, escolar y familiar.

1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la Muestra

La muestra participante en nuestro trabajo es de 544 alumnos/as de segundo ciclo de ESO de los centros de la Comarca de la Vega Alta de Granada, de los cuales 241 son chicos y 303 son chicas. En datos porcentuales el 55,6% de la muestra son chicas y el 44,4% son chicos.

Al analizar la edad del alumnado, comprobamos como de manera mayoritaria, el 57,5% del alumnado tiene 15 años, así, el 52,14% de las chicas la tienen, al igual que el 50,6% de los chicos.

1.1.2.- Perfil escolar del alumnado de la Muestra

La aportación mayoritaria a la muestra la registra la localidad de Armilla con 202 alumnos/as de segundo ciclo de ESO, significando que en esta población hay dos centros de Educación Secundaria, el IES Luís Bueno Crespo

que aporta a la muestra 114 alumnos/as y el IES Alba Longa que lo hace con 88 alumnos/as. En segundo lugar la población de Las Gabias con 93 alumnos/as del IES Montevives, seguida de la localidad de Churriana de la Vega con 92 alumnos/as del IES Federico García Lorca. La localidad de Alhendín a través del IES Alhendín aporta 86 alumnos/as y en menor cantidad lo hace el IES Arabuleila de Cúllar Vega. En la tabla que sigue se puede apreciar el resumen del perfil escolar.

ALUMNADO DE LA MUESTRA						
POBLACIÓN	CENTRO	CHICOS 3º ESO	CHICAS 3º ESO	CHICOS 4º ESO	CHICAS 4º ESO	TOTALES
ARMILLA	IES LUIS BUENO CRESPO	28	33	23	30	114
	IES ALBA LONGA	22	24	17	25	88
CHURRIANA DE LA VEGA	IES FEDERICO GARCIA LORCA	24	24	18	26	92
LAS GABIAS	IES MONTEVIVES	22	27	21	23	93
ALHENDIN	IES ALHENDIN	20	25	14	26	85
CULLAR VEGA	IES ARABULEILA	16	19	16	21	72
TOTALES		132	152	109	151	544

Al analizar la muestra por cursos comprobamos que 284 cursan tercero (132 chicos y 152 chicas) y 303 cursan cuarto (109 chicos y 151 chicas).

1.1.3.- El entorno familiar del alumnado

Al analizar el número de hermanos/as que tiene el alumnado, observamos que la mayoría, tanto chicos como chicas pertenecen a familias con tres hijos/as, siguiéndole a esta cifra las familias con dos hijos (27,57%). En menor medida encontramos alumnos/as con 4 o más hermanos/as (8,1%). Respecto al lugar que ocupa entre ellos/as, la mayoría del alumnado es el hermano/a mayor, seguido de ser el segundo y el tercero. En muy pocos casos son los hermanos/as más pequeños de la familia, sólo un 5,3%

El alumnado indica en el ítem IV.31: *Que en su tiempo libre suele ayudar a sus padres en el trabajo o con mis hermanos/as*, como opción mayoritaria “*algunas veces*”, un 26,1% los chicos y un 21,1% las chicas. Al plantearles el ítem IV.39: *¿Practicar algún tipo de actividad física o deportiva además de la que realizas en el instituto los días de EF? Si, con mi familia*, encontramos que

son las chicas las que más consideran que lo hacen en un 22,1%, frente a los chicos que lo indican en un 12%.

Son más los alumnos/as que manifiestan en el ítem V.45. Que una de las razones para practicar actividad física es *porque sus padres quieren*; de manera global, aunque por estrecho margen (7,3%) las chicas y 5% los chicos consideran que sus padres quieren que hagan deporte. Mientras que las razones para no practicar *porque sus padres no les dejan* (ítem V.68), obtiene unos valores de un 0,4% los chicos y de un 1,7% las chicas en un 1,7%, por lo que queda claro que los padres desean que sus hijos/as practiquen deporte.

El profesorado de Educación Física, considera fundamental la labor de la familia en la transmisión y adquisición de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre por parte del alumnado, así se expresan las siguientes opiniones:

Es que lo que ven en su familia luego se refleja en lo que ellos hacen. Si una chica ve que su madre realiza actividad física para sentirse bien, ella seguro que tratará de seguir su ejemplo. Yo creo que la madre en este caso puede incluso influir más que el padre, que se supone que por ser hombre puede practicar más deporte.

Profesora 9 (1640-1644) IFA

La escuela sigue siendo un referente educativo de primer orden, y más en la actualidad, dónde la familia está tan ocupada que cede parcelas de responsabilidad educativa casi en su totalidad a la escuela.

Profesora 7 (1635-1638) IFA

Yo es una cosa que tengo clara, si en la familia hay hábitos de hacer deporte, seguro que los hijos también se inclinan por hacer estas actividades. Yo también estoy de acuerdo con la profesora 7 en que las madres influyen mucho sobre las hijas en el tema de la práctica de actividades físicas.

Profesor 8 (1645-1649) IFA

En la misma dirección se inscriben las opiniones expresadas por el profesorado experto, que considera clave la acción de las familias sobre sus hijos/as para que estos adquieran el hábito de practicar actividades físico-deportivas en su tiempo libre.

Los padres suelen apuntar a dichas actividades en mayor medida a los chicos que a las chicas.

Profesora 1 (913-915) IFA

...por un lado está el papel de los padres y madres con respecto a las AFD, ..., entre otros, siendo estos los motivos que veo que pueden ser más determinantes.

Profesor 16 (1245-1250) IFA

El apoyo familiar y la motivación hacia la práctica de los hijos/as es fundamental para adquirir los hábitos de mayores.

Profesora 23 (1287-1291) IFA

Estas opiniones ratifican las conclusiones de diferentes estudios sobre la influencia de las familias en la motivación de los hijos/as hacia la práctica físico-deportiva en su tiempo libre, así se señalan los estudios de Latorre y Herrador (2003), Collado (2005), Vílchez (2007), Posadas (2009), Gámez (2010), Fuentes (2011) y Ovalle (2011).

Resumiendo diremos que:

- La muestra participante en nuestro trabajo de investigación es de 544 alumnos/as de segundo ciclo de ESO de los centros de la Comarca de la Vega Alta de Granada, de los cuales 241 son chicos y 303 son chicas. En datos porcentuales el 55,6% de la muestra son chicas y el 44,4% son chicos.
- Al analizar la edad del alumnado, comprobamos como de manera mayoritaria, el 57,5% del alumnado tiene 15 años, así, el 52,14% de las chicas la tienen, al igual que el 50,6% de los chicos.
- La aportación mayoritaria a la muestra la registra la localidad de Armilla con 202 alumnos/as de segundo ciclo de ESO, significando que en esta población hay dos centros de Educación Secundaria. En segundo lugar la población de Las Gabias con 93 alumnos/as del IES Montevives, seguida de la población de Churriana de la Vega con 92 alumnos/as del IES Federico García Lorca.
- Del análisis de la muestra por los cursos en los que estudian, comprobamos que 284 cursan tercero (132 chicos y 152 chicas) y 303 cursan cuarto (109 chicos y 151 chicas).
- El alumnado de la muestra pertenece mayoritariamente a familias con tres hijos/as, siguiéndole a esta cifra las familias con dos hijos (27,57%). En menor medida encontramos alumnos/as con 4 o más hermanos/as (8,1%). Respecto al lugar que ocupa entre ellos/as, la mayoría del alumnado es el hermano/a mayor.
- El alumnado indica que *en su tiempo libre suele ayudar a sus padres en el trabajo o con mis hermanos/as "algunas veces"*, en un 26,1% los chicos y un 21,1% las chicas.
- Las chicas manifiestan que hacen deporte con su familia en su tiempo libre en un 22,1%, frente a los chicos que lo indican en un 12%.
- El alumnado manifiesta de que sus padres quieren que hagan deporte en su tiempo libre. El profesorado de Educación Física y los expertos/as, consideran fundamental la labor de la familia en la transmisión y adquisición de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre por parte del alumnado

1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Analizar las diferentes valoraciones otorgadas por el alumnado a la Educación Física escolar, atendiendo a las diferencias por género.

“El desarrollo de actitudes positivas hacia la educación física y el ejercicio físico debe ser uno de los objetivos más importantes de los programas de Educación Física escolares, tanto de primaria como de secundaria, pues así facilitaremos la probabilidad de que los niños y adolescentes adopten y mantengan un estilo de vida activo”.

J. A. MORENO y P. HELLÍN (2002)

La educación es un proceso de enseñanza aprendizaje que dura toda la vida, formando parte de esta la escuela, el hogar y la comunidad. En este sentido López y González (2001) plantean: *“La clase de Educación Física juega un papel determinante para que el alumno se motive y participe de forma activa en la toma de decisiones respecto a su aprendizaje, la relación alumno-docente debe ser del tipo sujeto–sujeto, mediada siempre por un buen proceso comunicativo, donde predominen las tareas significativas fundamentalmente mediante formas de juego; los estilos de enseñanza deben favorecer la socialización, la independencia y la creatividad donde se le ofrezca participación al alumno en los procesos de evaluación; en fin, la clase se concibe como una unidad que responde a un enfoque integral–físico–educativo”*. El conocimiento del estado de satisfacción del alumnado por una disciplina, así como de las posibles causas que lo explican, resulta por tanto, una vía de inestimable valor para el profesorado en el estudio de la motivación de sus alumnos.

La Educación Física constituye un concepto que está estrechamente vinculado a la formación integral y permanente del sujeto. El alumnado suele asociar este concepto con una realidad mucho más concreta y directa, las clases, que perciben de una forma bastante menos compleja. Siguiendo algunos estudios sobre intereses y actitudes hacia la Educación Física (Moreno y cols., 1996; Sánchez Bañuelos, 1996; Torre, 1997; García Montes, 1997; Casimiro, 1999), para el alumnado, las actividades realizadas en las clases de Educación Física resumen básicamente lo que para ellos es dicha asignatura. Las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado, y esta valoración, en conjunto, va conformando actitudes más o menos positivas, actitudes que pueden a su vez generar hábitos de práctica de ejercicio físico, o por el

contrario, no dejarán más huella que la del recuerdo de la etapa escolar en la que se realizaron.

En tal sentido resulta decisivo que las clases se desarrollen en un ambiente favorable y ameno, para que los alumnos se desenvuelvan tanto física como mentalmente y se sientan más motivados; sobre esto Moreno (1999) plantea: *“El alumno motivado se manifiesta en el grupo clase por diferentes conductas: es activo, se agota, atiende a las explicaciones, e incluso las cuestiona, ayuda a los compañeros, quiere hacer más, adelantarse a su turno, está alegre, se interesa por su actuación, repite sus ejercicios y se entrena fuera del curso”*. En pocas palabras, siente placer, deseo de ejercitarse y aprender en Educación Física.

El desarrollo de una motivación positiva hacia la Educación Física debe ser uno de los objetivos más importantes de los programas de Educación Física, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, pues así se facilita la probabilidad de que los alumnos adopten y mantengan un estilo de vida activo. Las vivencias adquiridas en las clases de Educación Física dan lugar a una valoración de las mismas por parte de los alumnos. Esta valoración puede contribuir a crear actitudes más o menos positivas hacia la educación Física, así lo indica Fox (1988) citado por Torre (1998).

En este objetivo hemos pretendido comprobar la valoración que realiza el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria sobre la materia de Educación Física, teniendo en cuenta las diferencias de opinión en relación al género del alumnado.

Aportan información a este objetivo los datos y el análisis de los siguientes ítems de los cuestionarios: II.1. *En las clases de Educación Física me divierto mucho*; II.2. *La asignatura de Educación Física es una de las que más me gusta*; II.3. *Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de EF*; II.6. *Me gustan los materiales que utilizamos en Educación Física*; II.7. *Me divierto en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deportes que demos*; II.8. *En las clases de Educación Física me siento capaz*; II.9. *En las clases de Educación Física aprendo cosas*.

De la misma forma aportan información de índole cualitativa las respuestas a las preguntas realizadas en el Grupo de Discusión con profesorado: *¿Se tiene en cuenta en las clases de educación física lo que les gusta a las chicas y a los chicos de la misma forma?*; *¿Se divierten igual en las*

clases de Educación Física los chicos y las chicas?; ¿Trata el profesor o la profesora de educación física de la misma manera a las chicas que a los chicos? También aporta información cualitativa para verificar el grado de consecución de este objetivo las respuestas proporcionadas por el profesorado experto en motivación a través de encuestas autoadministradas, en respuesta a las siguientes preguntas: ¿Se tiene en cuenta en las clases de Educación Física las diferentes preferencias demandas por los chicos y las chicas?; ¿Desde tu experiencia docente crees que a la hora de hacer grupos para la práctica existe por parte del alumnado, algún tipo de discriminación por género y grado de habilidad?

1.2.1.- Valoración de la Educación Física escolar por los chicos

La investigación sobre las actitudes de los estudiantes hacia la Educación Física comenzó con el estudio de Alden (1932), sobre las actitudes de estudiantes universitarios en relación a varios aspectos de sus experiencias con la Educación Física. Estudios posteriores intentaron identificar los factores que estaban correlacionados con las actitudes positivas o negativas hacia la Educación Física.

Es evidente la relación existente entre una valoración positiva por parte del alumnado sobre la asignatura de Educación Física y la motivación que presenta dicho alumnado hacia la realización de actividades físico-deportivas. Por lo tanto es primordial conocer dicha valoración para poder analizar las causas de la misma y desarrollar estrategias para elevar el concepto que nuestro alumnado tiene sobre nuestra asignatura.

Del análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario pasado al alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria, podemos decir que el alumnado de género masculino valora de forma positiva la asignatura de Educación Física, en este caso el 38,6% de los alumnos aseguran que se divierten en clase, el 48,1% la identifica como una de las asignaturas que más les gustan, llegando el 90,8% a determinar que se encuentran a gusto en clase de Educación Física. Por otro lado, al 70% de los alumnos les gustan los materiales utilizados en clase y se divierten independientemente del contenido que estén trabajando, más de un 70% de los alumnos se sienten capaces realizando las actividades que les plantean en clase y el 65% aseguran que aprenden cosas en clase.

La percepción general por parte del profesorado que realiza su labor docente en el Educación Secundaria es que la motivación que muestra el alumnado masculino hacia la asignatura de Educación Física es mayor que el alumnado femenino, en este sentido mostramos las siguientes opiniones:

En el primer ciclo yo creo que la motivación es más pareja en ambos sexos, ¿no? Se implican un poco de una forma más pareja entre los dos.
Profesor 1 (38-40) DGE

Si, yo coincido plenamente con, porque vamos, lo veo en mis clases diariamente. Diariamente, la motivación que muestran los chicos hacia la clase, es mucho mayor que la que muestran las chicas.
Profesor 2 (42-45) DGE

Mientras más (he tenido la oportunidad de dar clase desde primero hasta cuarto, incluso en Bachillerato) y en la medida en la que avanzan de nivel, quizás aumente más la desmotivación de las chicas en relación a la actividad física y a la clase de educación física.
Profesor 2 (45-48) DED

En el mismo sentido se expresan el grupo de expertos, considerando que los chicos muestran una motivación mayor en las clases de Educación Física, lo que implica una mejor valoración de la misma, en este sentido podemos destacar las siguientes opiniones:

No, los chicos presentan mayores índices de satisfacción hacia la AF, lo que promueve una mayor práctica de la misma.
Profesor12 (1201-1202) CFT

Aunque a nivel general el interés por la asignatura de EF ha bajado con los años, los chicos, en mi opinión, muestran más interés que las chicas por la actividad física.
Profesor 21 (1165) CPE

En estudios realizados en la década de los 90, como el realizado por García Ferrando (1993) manifestó que las clases de Educación Física, para una gran mayoría de escolares, no resultaban divertidas y no suponían un elemento que les motivara hacia la práctica de la actividad física en su tiempo de ocio. Parecidos resultados obtienen los trabajos de investigación realizados por el “Seminario Permanente de Investigación sobre Didáctica de la Educación Física” de la FCAFD de Madrid, Sánchez Bañuelos (1994), resultando la opinión global sobre las clases de Educación Física como poco satisfactorias en general.

En la misma línea, en el informe sobre las “*Conductas de los Escolares Españoles Relacionadas con la Salud*” de Mendoza y cols. (1994), encuentran que el 54% de los escolares encuestados opina que las clases de Educación Física les gustan o les gustan mucho, al resto o bien les resulta indiferente o

tienen una opinión desfavorable de las mismas. En este sentido, el alumnado que afirma *que las clases de Educación Física les gustan mucho*, es el que presenta mayores índices de participación deportiva diaria y semanal; esas conclusiones son coincidentes con las de García Ferrando (1993), aunque como afirma el citado autor, no existe una relación lineal entre dicha experiencia y la posterior práctica deportiva. Otro dato relevante es la disminución del agrado que producen las clases de Educación Física, según aumenta la edad de los sujetos.

En los últimos años, la opinión del alumnado ha ido cambiando. Casimiro (1999) y Cervelló y Santos-Rosa (2000), encuentran que la asignatura de Educación Física les gusta más, le dan mayor importancia que al resto de asignaturas, está mejor valorada entre los estudiantes de Primaria que entre los estudiantes de Secundaria y más entre los chicos que entre las chicas. Los estudiantes de Primaria frente a los de Secundaria, piensan que la asignatura debería tener más horas semanales y los varones en mayor proporción que las chicas.

1.2.2.- Valoración de la Educación Física escolar por las chicas

Tras realizar el análisis del cuestionario pasado al alumnado podemos extraer las siguientes conclusiones en cuanto al nivel de motivación del alumnado de género femenino: más del 33,3% de las alumnas afirma que se divierte mucho en las clases de Educación Física, el 80,9% de las chicas aseguran que la asignatura de Educación Física es una de las que más les gusta y se encuentran a gusto y satisfechas el 21,1%. Por otro lado queremos destacar que no llegan al 50% de las alumnas las que afirman que se sienten capaces realizando las clases de Educación Física, lo cual está 20 puntos por debajo de lo que asegura el alumnado de género masculino.

En la actualidad la percepción que el profesorado tiene sobre la valoración que las alumnas realizan sobre las clases de Educación Física pueden verse reflejadas en los siguientes comentarios realizados en el grupo de discusión:

*Yo creo que no están igualmente interesados, ¿eh? sobre todo en las etapas que hemos dicho en las últimas etapas de secundaria.
Profesor 1 (33-34) DED*

Muchísimo. En general 3º y 4º de la ESO mucho antes, pero la actividad física decrece mucho, o el interés por la actividad física, exceptuando el fútbol, claro. Pero el interés general por la actividad física en 3º y 4º, decrece un montón. Nosotros montamos actividades para los cursos de la ESO, con los ciclos, y las actividades que hacen, como se mueven los niños

y niñas, en general de 1º y 2º, es muchísimo más, se implican más en las actividades que los niños en 3º y 4º. Quiero decir, que con la edad, va habiendo una... primero decrece...

Profesor 4 (294-301) DED

En este mismo sentido se expresan el grupo de expertos a través de la encuesta autocumplimentada, los cuales manifiestan las siguientes opiniones:

Creo que no están igual de interesados. Los chicos muestran más interés que las chicas. La actividad física se sigue considerando en muchos sectores como una actividad "típicamente masculina", esto influye en que a los chicos les interesa más y a las chicas les interesen más otras actividades más "típicamente femeninas".

Profesora 5 (21-25) IAE

En términos generales podríamos decir que los chicos están más interesados aunque pienso que cuando la actividad física es contextualizada y adaptada a los participantes las chicas se implican de igual manera.

Profesor 10 (51-53) DGG

En general, pienso que los chicos son más participativos y se muestran más revoltosos en las clases de educación física, mientras que las chicas suelen ser más tranquilas y participan más de manera responsable.

Profesor 11 (207-209) DGG

En los estudios de historia social de la Educación Física (Lenskyj, 1986; García Bonafé, 1992; Scraton, 1995), se muestra que la construcción de la misma se distinguió siempre y de forma intencionada la ejercitación masculina y la femenina, atribuyendo a cada una de ellas propiedades y finalidades diferentes. De hecho la formación de su profesorado se orientó siempre a currículos diferentes y es a partir de los años setenta y principios de los ochenta cuando sus centros de formación empiezan a ser mixtos.

El género del alumnado (Moreno y Hellín, 2001), es un factor influyente en la percepción que el alumno recibe de la Educación Física. A pesar de que las chicas conceden más valor a la asignatura y al profesor que los varones, (Mowatt y cols., 1998), la encuentran menos útil que éstos, y más difícil, es quizás por eso por lo que parece gustarles menos que a los chicos, los cuales encuentran las actividades más divertidas (Stewart y cols., 1991; Torre, 1997; Ruiz, 2000).

Resumiendo podemos decir lo que sigue:

- El alumnado en general valora de forma positiva la asignatura de Educación Física, la identifica como una de las asignaturas que más le gustan y manifiestan que se encuentran a gusto en clase de Educación Física.
- A los alumnos y alumnas les gustan los materiales utilizados en clase y se divierten independientemente del contenido que estén trabajando.
- El alumnado se siente con más capacidad para realizar las actividades que se les plantean en clase, asegurando que aprenden cosas en clase, siendo estas percepciones más acentuadas en los chicos que en las chicas.
- El alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria valora positivamente la asignatura de Educación Física en mayor medida los chicos que las chicas.
- La asignatura de Educación Física es una de las que más les gusta de las que se imparten en el instituto.
- El alumnado se divierte realizando las actividades planteadas en las clases de Educación Física.
- Los chicos se sienten más capaces que las chicas en las clases de Educación Física, lo que supone un mayor nivel de autoestima.
- La percepción general por parte del profesorado que realiza su labor docente en Educación Secundaria es que la motivación que muestra el alumnado masculino hacia la asignatura de Educación Física es mayor que la del alumnado femenino

1.3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Verificar el grado de implicación del alumnado en las clases de Educación Física, en función del contenido aplicado y la tipología de aplicación de los mismos (competición, recreación, cooperación...)

“Una mejor comprensión de las actitudes y creencias de los estudiantes acerca de la Educación Física puede influir de manera considerable en la efectividad de los profesores y en el diseño de programas destinados a cubrir las necesidades de los niños”.
P. W. JACKSON (1992)

Las actitudes pueden ser consideradas como sentimientos, predisposiciones, ideas, miedos y convicciones personales hacia un determinado tópico u objeto social (Aicinena, 1991), y pueden inferirse a partir de lo que una persona dice o hace. De este modo, las respuestas que los alumnos nos comunican constituyen un compendio de lo que conocen o piensan acerca de la Educación Física, cómo la perciben, y su inclinación a actuar en relación a ella. Estos tres componentes de las actitudes (cognitivo, afectivo y conductual), se manifiestan en diferentes sentidos. Así, el componente cognitivo se revela a través de expresiones verbales de conocimiento y creencias; el componente afectivo, en expresiones verbales de agrado o desagrado; y el componente conductual, en términos de expresiones verbales sobre las intenciones que una persona tiene de actuar en relación a ese tópico.

Sabemos que los diferentes aspectos de la Educación Física son percibidos con distinto grado de satisfacción por cada uno de los alumnos y alumnas que asisten a nuestras clases, y que las disposiciones hacia la Educación Física varían de persona a persona y de un grupo a otro, en parte como reflejo de la estructura de personalidad de cada uno, y en parte como resultado de las experiencias vividas. También se sabe, desde hace años, que en las escuelas los niños de mayor nivel socioeconómico tienen actitudes más positivas hacia la Educación Física que los grupos de nivel socioeconómico más bajo; que los chicos, en general, tienen actitudes más positivas hacia la Educación Física que las chicas; y que los más jóvenes manifestaban actitudes más positivas hacia la Educación Física que los mayores (Ward, Hardman y Almond, 1968).

Según la literatura especializada, hace tiempo que el desarrollo de actitudes positivas hacia la actividad física viene siendo uno de los principales objetivos de los programas de Educación Física, tanto en escuelas elementales como secundarias (Siedentop, 2000). Y esto es así porque existe un convencimiento general de que los adolescentes con actitudes positivas hacia la actividad física están más ilusionados por aprender y por tanto tienen una mayor posibilidad de beneficiarse de los principales objetivos de la Educación Física: forma física, habilidades motrices, habilidades cognitivas y habilidades socio-emocionales. Se cree que los programas que generan actitudes positivas incrementarán la posibilidad de que los niños y adolescentes adopten y mantengan un estilo de vida activo cuando tengan la libertad de elegirlo. También se espera que las actitudes positivas y los patrones de participación desarrollados durante los años escolares puedan servir de antecedente para la participación activa durante la vida adulta.

Sin embargo, aunque existen diversas evidencias de lo importante que resulta conocer la valoración que los alumnos hacen de la Educación Física en el ambiente escolar, como señalaba Graham (1995), aún conocemos demasiado poco sobre qué piensan ellos acerca de la Educación Física, qué les gusta, qué les disgusta, qué valoran y qué les gustaría incluir o excluir en los programas. Y lo cierto es que determinando cuáles son los factores que pueden ejercer mayor influencia sobre el desarrollo de actitudes tanto positivas como negativas, sería posible prestarles mayor atención a los más susceptibles de generar actitudes positivas y modificar aquellos otros que parecen contribuir al desarrollo de actitudes negativas.

Aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo los ítems del cuestionario siguientes: II.4. *En las clases de Educación Física hemos realizado ejercicios y deportes originales que han despertado mi curiosidad*; II.10. *A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar un ejercicio delante de la clase*; II.14. *Conocimientos teóricos*; III.15. *Condición física (fuerza, resistencia, velocidad..)*; III.16. *Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto..)*; III.17. *Deportes de oposición (tenis, badminton, lucha, judo..)*; III.18. *Deportes individuales (atletismo, gimnasia deportiva..)*; III.19. *Expresión corporal (baile, aeróbic, dramatización..)*; III.20. *Actividades deportivas en el polideportivo del pueblo*; III.21. *Nuevos deportes no habituales (hóckey, rugby..)*; III.22. *Juegos*; III.23. *Deportes populares*; III.24. *Actividades en el medio natural (escalada, senderismo..)*; VI.63. *Fútbol*; VI.74. *Baloncesto*; VI.75. *Balonmano*; VI.76. *Voleibol*; VI.77. *Hóckey*; VI.78. *Tenis*; VI.79.

Bádminton; VI.80. Atletismo; VI.81. Aeróbic; VI.82. Bailes; VI.83. Indiaca; VI.84. Rugby; VI.85. Tenis de mesa; VI.86. Natación; VI.87. Otras.

De la misma manera aportan información las respuestas a las preguntas en las encuestas al profesorado experto: *¿En clases de Educación Física se implican de la misma manera los chicos que las chicas cuando se imparte cualquier tipo de contenido?; ¿Consideras que el grado de implicación depende del contenido concreto aplicado?; ¿Les gusta los mismos tipos de conducirse las actividades físicas a las chicas y a los chicos? (competición, recreación, cooperación,...) y a las respuestas a las preguntas planteadas al en el Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física: ¿Se tiene en cuenta en las clases de educación física lo que les gusta a las chicas y a los chicos de la misma forma?; ¿cuáles crees que son los contenidos que más se dan en las clases de Educación Física?*

1.3.1.- Implicación del alumnado en función de los contenidos

Numerosos investigadores han estudiado los factores que podrían correlacionar con actitudes positivas o negativas hacia la Educación Física. Así, en el trabajo de Griffin (1985), realizado con estudiantes de grado medio, los aspectos actitudinales más resaltados fueron los estilos de participación y de interacción entre iguales. Otro aspecto también destacado por investigadores y educadores físicos ha sido la importancia de la conducta del profesor sobre las actitudes de los alumnos hacia la Educación Física (Figley, 1985; Gutiérrez, 2003; Hendry, 1975; Luke y Sinclair, 1991; Rizzo, 1985). Esto puede ser debido a la metodología empleada en clase por los profesores, el tipo de modelo de rol aportado o, tal vez más importante, la calidad de las interacciones con sus alumnos. De este modo, los profesores que proporcionaban a los alumnos oportunidades para tomar decisiones, obtuvieron mejores resultados en cuanto a las actitudes favorables hacia la Educación Física que aquellos profesores cuyos métodos de instrucción no permitían a los alumnos tomar decisiones.

En nuestra investigación encontramos que a la mayoría del alumnado encuestado les gustan los contenidos impartidos en las clases de Educación física, así en el ítem II.4. *En las clases de Educación Física hemos realizado ejercicios y deportes originales que han despertado mi curiosidad*, los porcentajes acumulados de respuestas de carácter positivo son, en este caso, del 65,5% en las chicas y del 62% en los chicos.

En cuanto a la percepción que el alumnado sobre los contenidos que con más frecuencia imparte el profesorado de Educación Física en clase, encontramos la *Condición física* (fuerza, resistencia, velocidad..) que la valoran como muy a menudo el 21,2% de los chicos y el 26,4% de las chicas; los Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto..) que es indicado por el 22,4% de los chicos y el 25,7% de las chicas y los Juegos señalado por el 11,2% de los chicos y el 11,9% de las chicas.

Los contenidos señalados por el alumnado como los que con menos frecuencia son impartidos en las clases de Educación Física son las *Actividades en el medio natural* (escalada, senderismo...) elegido por el 4% de los chicos y el 1% de las chicas; los *Nuevos deportes no habituales* (hókey, rugby..) señalado por el 2,1% de los chicos y el 2,3% de las chicas.

Por otro lado, el alumnado indica que las actividades que más les gusta practicar son el *fútbol* el 65% y el *tenis de mesa* el 38,6% a los chicos y los *bailes* (52,8%) y la *natación* (49,8%) a las chicas. Las actividades que menos les gusta practicar son el *aeróbic* (83%) y los *bailes* (80,9%) a los chicos y el *rugby* (71,9%) y el *hókey* al (66,3%) a las chicas.

Las preferencias en cuanto a las actividades que les gusta practicar a los alumnos y alumnas de segundo ciclo de la ESO coinciden con lo que indica el profesorado de Educación Física participante en el Grupo de Discusión:

Yo el factor lo veo en lo que he dicho antes. En los contenidos también. Quizás los contenidos de secundaria al ser menos lúdicos que los que se dan en primaria, por ejemplo, ¿no? pues tiene un componente más físico, que siempre tiene menos predilección para ellas. ¿no?
Profesor1 (64-67) CEF

Pero yo pienso que también está debido a los contenidos que se dan en las clases, porque por ejemplo: yo en 3º y en 4º que doy por ejemplo aeróbic, o bailes regionales, en ese tipo de contenidos las niñas son mucho más, mucho más activas que los niños. Y les encanta, y participan, y entonces ahí yo tengo un 100% de niñas que les gusta y que se animan.
Profesor 6 (97-102) CEF

Es que quizás sea ese uno de los problemas, y es que se suele asociar, ya no sólo contenidos, sino que dentro de unos contenidos, y algunas parcelas de unos mismos contenidos, se asocian al género masculino o femenino....
Profesor 5 (181-184) CEF

El grupo de expertos también determina que los contenidos que se imparten en las clases de Educación Física son determinantes en el nivel de implicación del alumnado en las actividades:

El contenido influye de forma determinante. Con el modelo educativo actual siguen pareciendo contenidos más favorecedores de la práctica para los chicos (deportes o condición física), y otros favorecedores de la práctica para las chicas (actividades expresivas).

Profesor 8 (339-342) MRC

Sucede que los contenidos “de chicas” se trabajan menos en educación física. Por ejemplo Expresión corporal es el contenido menos trabajado en educación primaria y secundaria en Andalucía (casi al mismo nivel que actividades en la naturaleza), esto significa que las chicas van a estar menos implicadas en más unidades didácticas que los chicos a lo largo de la programación anual.

Profesora 5 (163-168) MRC

Para paliar esa diferencia de implicación que depende del contenido, se pueden utilizar contenidos de juegos y deportes alternativos, cooperativos, no tipificados o estereotipados socialmente.

Profesora 25 (413-417) DIN

Del análisis de las informaciones obtenidas por las distintas técnicas de producción de información, podemos interpretar que las preferencias en cuanto a la realización de actividades físico-deportivas es diferente en relación al género del alumnado encuestado y que estas preferencias no coinciden con los contenidos que con mayor asiduidad se imparten en las clases de Educación Física.

Browne (1992) analizó las razones por las que las alumnas de nivel 12 habían elegido o no la Educación Física, y concluyó que las alumnas elegían la Educación Física en función de cómo fuese el profesor (54%) y el programa ofertado (85%), a la vez que demandaban un programa variado en contenido, divertido y bien organizado, así como profesores que mostrasen interés por los estudiantes, conociesen su materia y fuesen comunicativos.

Luke (1991) entrevistó a 120 alumnos preguntándoles lo siguiente: a) *cuéntame qué cosas son las que más te divierten en la clase de educación física; b) cuéntame qué cosas te disgustan de tu clase de educación física; c) ¿en qué actividades físicas participas de manera regular y organizada después de salir de la escuela o durante el fin de semana, y en las que tú verdaderamente disfrutas?* Concluyó que las tres cuestiones más resaltadas fueron las actividades propias de cada lección, el equipamiento y material utilizado y el desarrollo de la habilidad. Por el contrario, la conducta del profesor, la percepción de competencia de los alumnos y el ganar o perder, fueron situados al final de la relación.

En nuestro contexto, Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1997) investigaron los intereses y actitudes de los alumnos hacia la Educación Física, sus

contenidos, profesores, aplicando un cuestionario a 934 alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO), con edades comprendidas entre 12 y 15 años, analizando sus respuestas en función del género del profesor y de los alumnos, el nivel escolar, tipo de centro, cantidad de clases de Educación Física a la semana y práctica de actividades físicas extraescolares. Entre las principales conclusiones obtenidas de esta investigación cabe resaltar que las actitudes e intereses favorables hacia la Educación Física descienden a medida que aumenta el nivel escolar, resultados también obtenidos por Mowatt, DePauw y Hulac (1988). Los varones mostraron mayor preferencia que las mujeres por la Educación Física y el deporte en su tiempo libre, confirmándose también que a mayor número de sesiones de Educación Física a la semana, mejor valoran los alumnos tanto la asignatura como al profesor/a, están más convencidos de la utilidad de la Educación Física para su futuro, y se encuentran más identificados con el profesor y con la asignatura en general, consideran más adecuada la organización de la asignatura, y prefieren la práctica de actividades físicas frente a otras actividades, en comparación con los alumnos que reciben menos sesiones de Educación Física a la semana.

En la misma línea de nuestros resultados, encontramos otras investigaciones en las que encuentran que las prácticas deportivas que realizan los escolares en su tiempo libre no suele diferir mucho. De esta manera, García y cols (1996), señalan que el fútbol (14,1%) y la bicicleta (13,8%) son los deportes más practicados por los granadinos de más de 10 años. Por su parte Perula de Torres y cols. (1998), señalan los juegos de pelota como el fútbol, baloncesto y balonmano (79,4%) en los niños y las gimnasia y carreras (33,4%) y los bailes (31.8%) en las niñas como actividades deportivas preferidas por los escolares de 6º de Primaria y 2º de la E.S.O.

En la misma línea, Vílchez (2007) establece que el 65,2% de los niños de tercer ciclo de Primaria eligen el fútbol como la opción deportiva mas practicada, seguido a una gran distancia por otros deportes como el ciclismo (9,2%) y el baloncesto (7,8%). En las niñas se produce un porcentaje más repartido, siendo el aeróbic o el baile con un 21,6% el deporte más practicado, seguido de cerca por el fútbol con un 20,8%.

Como podemos observar, las actividades deportivas de la sociedad actual giran alrededor del fútbol y otros deportes colectivos en los niños y en torno a los deportes individuales en las niñas (Gómez y cols., 2006).

1.3.2.- Implicación del alumnado en función de la tipología de aplicación

La metodología utilizada en las clases de Educación Física es un factor decisivo a la hora de incrementar la motivación de nuestro alumnado, en este sentido podemos realizar el análisis del ítem II.10 *A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar un ejercicio delante de la clase*. En relación a las diferencias en cuanto al género, destacamos que un 33,2% los alumnos de género masculino aseguran no estar *“nada de acuerdo”* con la afirmación, frente al 13,5% de las chicas, mientras que en la opción opuesta, es decir, *“totalmente de acuerdo”*, los chicos no superan el 17%, siendo el 27,4% el porcentaje alcanzado por ellas.

Este dato es significativo, indicándonos que las actividades de tipo competitivo y aquellas que tienen el objetivo de medir las habilidades del alumnado son menos motivantes para las chicas, las cuales sienten estrés y vergüenza cuando tienen que realizarlas.

En este sentido, el Grupo de Discusión formado por profesorado que imparte clases en esa zona indica lo siguiente:

Antes has dicho una cosa muy interesante, que viene al hilo de la siguiente pregunta: todas las soluciones tienen,... todos los problemas tienen una solución. En las soluciones para nosotros, que somos gente que procedemos de la pista, pues, viene por parte de la metodología, difícilmente otro profesor de otra área, a nivel metodológico nos puede mover la silla, ¿no? en ese caso, imaginemos (tu has dicho también algo, que creo que viene al hilo) podíamos hacer en el primer ciclo, el primer ciclo que fuese una visión del escaparate ¿no?, es decir, pasar por todos los contenidos, todas las unidades, y ese segundo ciclo (secundaria, 13-14) si que a través de la metodología podemos hacer algo mucho más específico. Imaginemos que solo hay que hacer que coincidan dos profesores en la misma hora, con dos cursos, y podemos plantear al mismo tiempo 4 contenidos).

Profesora 9 (625-637) MAP

Y puedo tener en la pista, unos haciendo fútbol sala y otros haciendo un deporte individual. Puede ser el bádminton, puede ser cualquier tipo de cosa, ¿no?. Cuando se ha hecho esa enseñanza modular, funciona bastante bien, sobre todo porque ya estás dando realmente con la tecla de lo que les gusta, a la gente, ¿no? O sea, la metodología es evidente que en nuestro favor juega bastante, ¿no?...

Profesora 9 648-654) MAP

En este mismo sentido se expresa el profesorado experto, el cual también considera que las chicas buscan menos el carácter competitivo de las actividades y disfrutan más de las actividades orientadas hacia la cooperación:

*La competición es preferida por los chicos y la cooperación por las chicas.
Profesor 2 (427-433) DCA*

Por parte de los chicos, la competición, ya bien sea bajo una concepción más o menos educativa, es la primera motivación. En cuanto al género femenino, fundamentalmente son actividades recreativas promovidas por fines de socialización.

Profesor 2 (957-962) DCA

No, los chicos encuentran los contenidos que incentiven la competición mucho más atractivos, mientras que las chicas rehúyen de ellos. En este sentido, los deportes tradicionales y contenidos en los que se pongan a prueba, de cierto modo, sus capacidades motrices y perceptivas son en los que las chicas suelen rehuir más.

Profesor 16 (233-239) DCA

Estos resultados corroboran los hallados en estudios anteriores, en los que se indica que los alumnos, en general, tienen actitudes más positivas que negativas hacia la Educación Física (Rice, 1988). Sin embargo, como también habían encontrado Luke y Cope (1994), los estudiantes de secundaria presentaron actitudes negativas hacia los componentes del fitness en el programa de Educación Física, tanto para practicarlo como para integrarlo en sus calificaciones (Figley, 1985; Luke y Sinclair, 1991).

Más recientemente, Ryan, Fleming y Maina (2003), fundamentados en los trabajos de Rice (1988), analizaron las actitudes de los estudiantes de grado medio hacia su profesor/a de Educación Física y las clases. De su investigación dedujeron la valoración positiva que los alumnos hacen de la realización de actividades variadas en las clases de Educación Física, así como una mejor valoración de los profesores que poseen buenas habilidades físicas, son amistosos con los estudiantes, y se comportan de manera imparcial con todos ellos, resultados coincidentes en su mayoría con los referidos por Silverman y Subramamam (1999), Stewart, Green y Huelskamp (1991), Strand y Scantling (1994) y Tannehill y Zakrajsek (1993).

Luke y Cope (1994) encontraron que las actitudes de los alumnos hacia su profesor/a eran más positivas en los niveles escolares más infantiles (3º curso) y se iban haciendo menos positivas a medida que aumentaba la edad (7º curso), mejorando de nuevo al acercarse al 10º curso. Las actitudes de los alumnos hacia el contenido del programa de Educación Física siguieron un comportamiento paralelo al mostrado para el profesor/a. Comparando chicos y chicas, en general, no aparecieron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las actitudes hacia el profesor/a y el contenido de la asignatura, aunque en este último apartado existió menor coincidencia entre alumnos y alumnas. La interpretación que Luke y Cope le dieron a tales diferencias fue que el fuerte deseo de actividad física que caracteriza a los niños de 3º curso

puede incrementar las percepciones favorables tanto del comportamiento del profesor como del contenido del programa. Por el contrario, en 7º curso, que coincide con la adolescencia temprana, los alumnos podrían ser más críticos y demandar más exigencias tanto al profesor como al programa de la asignatura. En cuanto al género, las actitudes de chicos y chicas fueron muy similares en todos los niveles, aunque se diferenciaron ligeramente en 7º curso en algunos aspectos de la conducta del profesor, pero no en cuanto al programa de Educación Física.

Resumiendo podemos decir que:

- De manera general hay coincidencia en las respuestas del alumnado, el profesorado y el grupo de expertos en que a los chicos les gustan más los deportes colectivos y a las chicas las actividades de tipo individual.
- El alumnado manifiesta que en las clases de Educación Física han realizado ejercicios y deportes originales que han despertado su curiosidad.
- El alumnado considera que los contenidos que con más frecuencia imparte el profesorado de Educación Física en clase, son en primer lugar los contenidos de *Condición física* (fuerza, resistencia, velocidad...), en segundo lugar los Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto..) y en tercer lugar los Juegos.
- Los contenidos señalados por el alumnado como los que con menos frecuencia son impartidos en las clases de Educación Física son las *Actividades en el medio natural* (escalada, senderismo...) seguidos de los *Nuevos deportes no habituales* (hókey, rugby...).
- Las preferencias en cuanto a la realización de actividades físico-deportivas es diferente en relación al género del alumnado encuestado y que estas preferencias no coinciden con los contenidos que con mayor asiduidad se imparten en las clases de Educación Física.
- A los chicos las actividades que más les gusta practicar son el *fútbol*, el *baloncesto* y el *tenis de mesa* y a las chicas los *bailes*, el *voleibol* y la *natación*. Las actividades que menos les gusta practicar a los chicos son el *aeróbic* y los *bailes* y a las chicas el *rugby* y el *hókey*.
- Las preferencias en cuanto a las actividades que les gusta practicar a los alumnos y alumnas de segundo ciclo de la ESO coinciden con lo que indica el profesorado de Educación Física participante en el Grupo de Discusión y el profesorado experto.
- Los chicos buscan actividades orientadas a la competición, la demostración de las habilidades y las chicas se encuentran más a gusto cuando realizan actividades orientadas a la cooperación y la recreación.
- El profesorado y el grupo de expertos coinciden en indicar que los contenidos realizados en las clases de Educación Física son un factor determinante a la

hora de incrementar la motivación del alumnado, debiendo adaptar estos a las características del alumnado.

- Todo el profesorado coincide en señalar que la metodología utilizada también determina el nivel de motivación e implicación del alumnado en las clases de Educación Física.

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LAS MOTIVACIONES, PREFERENCIAS Y TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE EL ALUMNADO DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA PRÁCTICA EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO LAS CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS. Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)

2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Comprobar la tipología de las actividades de ocio que el alumnado de la muestra realiza en su tiempo libre.

“La práctica de un deporte es buena para el desarrollo del individuo, existe el razonamiento de que cuanto más practicado sea un deporte mejor desempeñará un papel positivo en la sociedad”.
P. ANTÓN ARROYO (2000)

Conocer qué tipo de actividades realizan los jóvenes en su tiempo libre puede ayudarnos a analizar en qué medida las actividades físicas y deportivas forman parte de la ocupación de su tiempo de ocio y puede ser de gran utilidad para analizar las estrategias a utilizar para aumentar el nivel de participación en dicho tipo de actividades.

El tiempo libre se puede considerar como *“el tiempo ajeno al trabajo, a las obligaciones y a las necesidades fisiológicas”* (Gil, 2003). La ocupación del tiempo libre a través de actividades físicas recreativas ayuda a formarnos como personas, además de tener un carácter preventivo a algunos de los males que aquejan a la sociedad: depresión, soledad, aislamiento, alcoholismo, drogadicción. Esto hace que el tiempo libre sea una reivindicación de todas las clases sociales y grupos de edades Dumazedier (1975).

La concepción del tiempo de ocio ha evolucionado y se ha diversificado en múltiples dimensiones. Cuenca (2000) plantea cinco dimensiones en las que se divide el ocio: lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria. Dentro de cada una de estas dimensiones se encuadran todas las actividades de ocio y tiempo libre que la población realiza. El deporte se adapta a estas categorías. En la dimensión lúdica tiene representación el deporte para todos, donde se practica por búsqueda de diversión o salud y abierto a un amplio número de participantes. La dimensión creativa también se ve reflejada a

través del deporte, ya que éste ofrece un bien cultural y representa modos de vivir y tradiciones de cada cultura.

Este objetivo pretende conocer cuáles son las actividades que realiza el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria en su tiempo libre.

Aportan información para comprobar el grado de consecución de este objetivo los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: IV.25. *Jugar con el ordenador o videoconsola*; IV.26. *Practicar deportes y ejercicio físico*; IV.27. *Ver la televisión*; IV.28. *Hacer los deberes y estudiar*; IV.29. *Jugar en la calle o plaza*; IV.30. *Leer*; IV.33. *Otras cosas*; V.35. *Sí, en las clases extraescolares del instituto*; V.36. *Sí, en las actividades que organiza el ayuntamiento*; V.37. *Sí, en un gimnasio*; V.38. *Sí, juego en la calle con mis amigos*; V.39. *Sí, con mi familia*; V.40. *Sí, formo parte de un equipo*; V.41. *Sí, otras formas*. También aportan informaciones las opiniones del profesorado del Educación Física de los centros y los discursos del profesorado experto en respuesta a la pregunta: *¿cuales crees que son las motivaciones, tanto de chicos como de chicas, para realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre?*

2.2.1.- Ocupación del tiempo libre del alumnado de la muestra con actividades físico-deportivas de ocio

Del análisis del cuestionario realizado al alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria podemos extraer que las actividades que más realizan en su tiempo libre son, (ítem IV.26) *Practicar deportes y ejercicio físico, dónde la suma de las opciones “positivas” (“algunas veces, bastantes veces, muy frecuentemente”)*, en los chicos alcanzan unos valores de 83,1% y las chicas solo alcanzan un 49,5%. Queda patente la diferencia entre chicos y chicas a la hora de realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre, así es reflejado por el profesorado participante en el Grupo de Discusión.

Las estadísticas están claras, las chicas participan menos que los chicos en actividades extraescolares. Las razones en muchas ocasiones son de tipo sociológico, como por ejemplo tener que ayudar en casa, y otras que creo que son las importantes porque tienen otros intereses para ocupar su tiempo libre.

Profesor 9 (1601-1605) MPF

A veces las chicas saben mucho de algunos deportes y no lo practican. Por ejemplo saben de futbolistas, o cualquier torneo,... y saben un montón y sin embargo no lo practican...

Profesor 4 (226-227) MPF

Somos practicantes de deportes, ¿no? Yo lo veo contradictorio, que seas tremendamente aficionado a un deporte y no lo practiques. Por ejemplo, en fútbol, cada vez hay, es lo que he dicho antes, más mujeres que les encanta el fútbol, que se vuelven locas con el fútbol, quizás más radicales incluso que algunos aficionados masculinos, y sin embargo no lo juegan. ¿por qué?
Profesor 4 (236-241) MPF

Con la misma rotundidad se expresan diversas opiniones extraídas de los discursos del profesorado experto participante en las encuestas.

Como norma general, están más interesados los chicos. Salvo que las chicas estén en un club deportivo donde practican por las tardes deporte de base, los chicos usan su tiempo libre y de ocio para practicar actividad física.
Profesor 14 (069-072) ONA

No, los chicos más cantidad, debido a la falta de oferta, motivación e incentiación del género femenino.
Profesora 2 (942-943) ONA

Teniendo en cuenta, la localidad en la que me encuentro actualmente, los chicos hacen mucho más deporte que las chicas fuera del horario escolar. La oferta de actividades, no son excesivamente motivantes para el género femenino y van enfocadas más hacia deportes colectivos (fútbol, baloncesto etc...) que suelen motivar menos a las chicas.
Profesora 22 (935-939) ONA

No. No es sólo cuestión de las Encuestas de Hábitos Deportivos. Es un hecho que hay que subvertir, buscando alternativas en determinadas prácticas deportivas extraescolares que teniendo en cuenta este diferencial, permita un aumento en la práctica de las niñas.
Profesor 20 (113-116) ONA

Nuestros datos e informaciones coinciden con los encontrados por Casimiro, 1999; Castillo, 2000; Ruiz-Juan, García Montes y Hernández, 2001; Balaguer y Castillo, 2002; Piéron, 2002; Vilchez, 2007; Figueras, 2008 o Posadas, 2009; quienes consideran que se puede afirmar sobre la actividad físico-deportiva extraescolar que pese a que existe una proporción considerable de personas que realizan actividades físico-deportivas extraescolares regularmente.

También es importante conocer entre el alumnado que afirma realizar actividades físico deportivas en su tiempo libre, qué tipo de actividades practican aparte de las realizadas en el instituto los días de Educación Física, en este sentido los chicos indican que salen a *jugar en la calle con sus amigos* en el 57,7% de los casos (IV.29). Por su parte las chicas indican que realizan *las actividades deportivas con sus familias* en el 22,1% (V.39). Los chicos manifiestan que participan en las actividades físico-deportiva extraescolares *formando parte de un equipo* (ítem 40) en un 38,6%, mientras las chicas solo lo hacen en un 12,2%.

Al plantear dónde realizan estas actividades físico-deportivas encontramos que por parte de los chicos, dónde menos las practican son en las clases extraescolares del instituto el 5,8% (V.35) y *con su familia* el 12,0% (V.39). Por su parte las chicas indican que dónde menos la realizan estas actividades deportivas son *en las clases extraescolares del instituto* en un 4,6% y *en las actividades que organiza el ayuntamiento* (V.36) en el 9,2% de los casos.

En cuanto a si practican en *un gimnasio* (ítem 37), lo manifiestan el 11,2% de las chicas y el 27,5% de los chicos. El profesorado experto señala que a estas edades ya comienzan a plantearse el hacer actividades físicas en un gimnasio, tomando como objetivo el culto al cuerpo o la estética.

Aunque en secundaria he podido observar que, tanto chicos como chicas, comienzan con el “culto al cuerpo” y son asiduos al gimnasio.
Profesor 14 (1041-1043) DIV.

Las chicas asisten para perder peso o mejorar su imagen corporal.
Profesor 21 (1101) PES

Y de forma más concreta las chicas hacen actividad física para mejorar su imagen corporal (mantener la línea).
Profesor 13 (1027-1028) PES

2.1.2.- Otras actividades de ocio en las que el alumnado de la muestra ocupa su tiempo libre

Nos interesa conocer que actividades de ocio no deportivas realiza el alumnado de la muestra en su tiempo libre. Planteamos si el tiempo libre es ocupado a través de las *“pantallas amigas”*, Así, al preguntarles en el ítem IV.27. si lo ocupan *viendo la televisión* encontramos que al sumar los valores *“positivos”* (*“algunas veces”, “bastantes veces” y “muy frecuentemente”*), comprobamos como el 49,7% de los chicos, frente al 67,1% de las chicas, manifiestan que ven la televisión. En la misma línea de plantearles en el ítem IV.25. si lo dedican a *Jugar con el ordenador o videoconsola* encontramos que en la suma de las opciones *“positivas”* los chicos lo hacen en un 70,1% y las chicas en un 62,1%.

El profesorado de Educación Física considera que sus alumnos y alumnas ocupan parte de su tiempo en ver la televisión y en jugar con el ordenador, chatear o jugar con las videoconsolas.

Es que tienen televisión en su habitación, con lo que el posible control de las familias se escapa y dedican muchas horas a estar frente a la tele, enganchados en actividades sedentarias.
Profesora 9 (252-254) IMC

*La influencia del entorno mediático es muy grande. La presión es total.
Profesor 8 (243) IMC*

*Ojala en la televisión a la hora de estar comentando un partido se incidiera en que el deporte mejora la salud, favorece la socialización y la diversión y que debía ser practicado toda la vida.
Profesora 9 (249-251) PMC*

El profesorado experto considera que el alumnado ocupa demasiado tiempo libre con actividades de ocio sedentarias, tales como ver la televisión, jugar con la videoconsola, con el ordenador, con el móvil.

*En mi opinión, hacen excesivas actividades de ocio y tiempo libre delante de un ordenador, lo cual les hace ser más perezosos a la hora de hacer actividades al aire libre.
Profesora 22 (1280-1284) IMC*

*...las otras exigencias más importantes para ellos/as gran irrupción en el mercado de videoconsolas y juegos derivados de estas, etc...
Profesor 13 (1211-1216) PEF*

*...creo que es la falta de motivación, ya que dedican mucho tiempo a relacionarse, a las redes sociales en Internet, a escuchar música, etc.
Profesor 9 (1187-1190) IMC*

Respecto a que ocupan su tiempo libre *haciendo los deberes o estudiando* (ítem IV.28), encontramos que al sumar los valores de las opciones “positivas” las chicas rozan el 82% de las respuestas, mientras que los chicos tan solo llegan al 57%. Destacamos aquí el estudio del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004), sobre el tiempo dedicado por el alumnado de ESO en la realización de tareas escolares, señala que un 7% del alumnado no suele hacer los deberes, un 23% dedica una hora o menos, un 36% de 1 a 2 horas, un 24% de 2 a 3 horas y un 10% más de 3 horas.

Una actividad aunque sedentaria, pero importante para la formación del alumnado les es planteada en el ítem IV.30, si dedican el tiempo libre a *leer*, los resultados son poco alentadores ya que solo lo manifiestan en las opciones “positivas” el 20,7 de los chicos y el 37,6% de las chicas.

García (1993) analiza las actividades en las que los jóvenes (entre 15 y 29 años) ocupan su tiempo libre. Comparándolos con las actividades que realiza la población general y por orden de aparición estas son las principales actividades que los jóvenes destacan: Estar con los amigos, Ver la televisión, Escuchar música, Estar con la familia, Leer libros/revistas, Hacer deporte, Ir al cine, Ir a bailar, Salir al campo, Oír la radio

Romero, Martínez, Pacheco, Sanchís, Antequera y Rey (1994), en el estudio realizado sobre el municipio de Sevilla, manifiestan que los jóvenes sevillanos de 15 a 24 años, ponen en primer lugar la diversión (40%) y, en segundo lugar, hacer deporte (24%). En otro estudio realizado por Luengo (2007), en este sentido el 60,3% de los niños encuestados realiza actividad físico deportiva, mientras que en el caso de las niñas tan sólo el 46,1% realiza actividad físico-deportiva fuera del horario escolar.

Conviene destacar un dato aportado por García Ferrando (1997) en el estudio sociológico sobre comportamientos actitudes y valores de los españoles y el deporte, 1980-1995. Los jóvenes entre 16 y 24 años son, de toda la población española, los que más deporte practican, con un 53%, siendo igualmente los que más deporte ven, con un 36%. Por su parte, los varones españoles manifiestan hacer y ver deporte (41% y 46% respectivamente) en mayor cuantía que las mujeres (23% y 19%).

Resumiendo diremos lo que sigue:

- Existen grandes diferencias en cuanto a la preferencia de realización de actividades físico deportivas en el tiempo libre en relación al género, a favor del género masculino.
- Entre el alumnado que asegura realizar actividades físico deportivas en su tiempo de ocio, busca el contacto social con iguales, realizando actividades con los amigos en el caso de los chicos.
- Las chicas indican que realizan *las actividades deportivas con sus familias* en el 22,1%, mientras los chicos solo lo hacen en un 12%.
- Los chicos manifiestan que participan en las actividades físico-deportiva extraescolares *formando parte de un equipo* en un 38,6%, frente a las chicas solo lo hacen en un 12,2%.
- Tanto chicos como chicas manifiestan que dónde menos actividad físico-deportiva practican en su tiempo libre es *en las clases extraescolares del instituto*.
- Las chicas ven más la televisión que los chicos y estos están más tiempo frente al ordenador o la videoconsola.
- El profesorado de Educación Física y el profesorado experto coinciden en que los alumnos y alumnas ocupan parte de su tiempo en ver la televisión y en jugar con el ordenador, chatear o jugar con las videoconsolas.
- Las chicas manifiestan que ocupan parte de su tiempo libre realizando los deberes y estudiando, en mayor medida que los chicos. Esta misma percepción tiene el profesorado experto y el profesorado de Educación Física de los centros.

2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Indagar acerca de las motivaciones por las que el alumnado de segundo ciclo de E.S.O. realiza actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre.

Las chicas realizan menos ejercicio físico y practica deportiva extraescolar, existiendo un incremento del número de adolescentes y mujeres que abandonan la participación en actividades físicas-deportivas en comparación con los chicos.
J. R. CHEPYATOR-THOMSON y C.D. ENNIS (1997)

La motivación es un elemento clave para lograr el compromiso y la adherencia al deporte, ya que es el más importante e inmediato determinante del comportamiento humano (Iso-Ahola y St.Clair, 2000), pues lo despierta, le da energía, lo dirige y lo regula (Murray, 1964; Roberts, 2001), siendo por tanto un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia de la conducta (Kanfer, 1994).

El clima motivacional fue definido por Ames (1992) como un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Este clima es creado por los agentes de socialización primarios y secundarios, y puede ser de dos tipos: un clima motivacional implicante a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional implicante al ego o clima competitivo, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido.

Las motivaciones por las que se practica actividad física en la adolescencia son muy diferentes, y varían en función de diferentes variables. En relación con el género Gill (1992) indicó que el motivo que con mayor fuerza incita a las chicas a la práctica de actividades físicas es el deseo de alcanzar objetivos personales, mientras que los chicos lo hacen para ganar. En general, las chicas participan en actividades deportivas para divertirse, mejorar sus habilidades, estar con los amigos y mejorar su condición física, y además muestran mayor desagrado que los chicos hacia las actividades competitivas y prefieren la práctica en pequeños grupos frente a la individual (Wiese-Bjornstal, 1997).

Horn y Harris (1996) han constatado que los chicos se autoperceben en función de sus resultados competitivos y de su capacidad para aprender nuevas habilidades, mientras que las chicas se fundamentan más en fuentes

internas (atracción hacia la actividad física y el logro de objetivos) y en fuentes sociales (otros significativos).

Aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo los ítems del cuestionario siguientes: V.42. *Porque me divierto*; V.43. *Porque me ayuda a estar físicamente más atractivo/a*; V.44. *Porque me encuentro con mis amigos/as*; V.45. *Porque mis padres quieren que haga deporte*; V.46. *Porque me entretiene*; V.47. *Porque me gusta hacer deporte*; V.48. *Porque cuido y mejoro mi salud*; V.49. *Porque me gusta competir*; V.50. *Porque soy muy bueno/a o se me da muy bien la actividad física*; V.51. *Porque conozco a gente nueva*; V.52. *Porque me lo ha recomendado el médico para perder peso*; V.66. *Porque es una de las mejores formas de conocer gente*; V.67. *Porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma*; V.68. *Porque disfruto los momentos divertidos que vivo cuando hago deporte*; V.69. *Ignoro por qué hago deporte*; V.70. *Por las emociones intensas que siento al practicar el deporte que me gusta*; V.71. *Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as*; V.72. *Porque es mi hobby preferido*.

De la misma manera aportan información las respuestas a las preguntas formuladas en las encuestas al profesorado experto: *¿Están igual de interesados a nivel general por la actividad física las chicas y los chicos? En tu opinión ¿cuales crees que son las motivaciones, tanto de chicos como de chicas, para realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre?*, y las respuestas a las preguntas planteadas en el Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física: *¿Qué motivaciones tiene el alumnado a la hora de realizar actividades físico-deportivas?*

2.2.1.- Por diversión y entretenimiento

Está claro por las afirmaciones del alumnado que una de las motivaciones fundamentales para hacer actividad físico-deportiva es la diversión. Así, en la respuesta al ítem V.42. *Hago actividad física porque me divierto*, el 64,3% de los chicos la consideran que es la razón fundamental, mientras las chicas lo hacen en un 36,3%. Aunque son las motivaciones que en ambos grupos son elegidas en primer lugar, comprobamos como en los chicos es mucho más alta. Lo mismo ocurre respecto a la respuesta al ítem V.46. *Realizo actividad físico-deportiva porque me entretiene*, siendo elegida esta opción por el 28% de los chicos de 3º y por el 19,7% de las chicas de este curso. Estos datos se ven corroborados en el ítem en el ítem V.68. *Porque*

disfruto los momentos divertidos que vivo cuando hago deporte, dónde los chicos eligen esta opción en un 35,7% y las chicas en un 26,4%.

El profesorado de Educación Física de los centros a los que corresponde el alumnado encuestado, afirma que la diversión es una motivación fundamental para el alumnado, a la hora de implicarse en las actividades físico-deportivas.

Las chicas, las actividades que buscan, deportivas o no, se centran más en los procesos, en la fase del divertimento, de la práctica en sí misma...

Profesor 3 (252-257) DIV

Está relacionado con la motivación también que tiene cada uno, ¿no? yo creo que los chavales al tener mayor motivación para este contenido, se divertirán más.

Profesor 1 (492-494) DIV

Las opiniones del profesorado experto corroboran las respuestas del alumnado en sus cuestionarios y las opiniones de los profesores y profesoras del Grupo de Discusión.

Por disfrutar, divertirse...

Profesor 10 (1021) PDV

Los motivos son la diversión y la cohesión con su grupo de pares.

Profesor 15 (1048) PDV

Suele ser: disfrutar de tiempo libre con sus amigos.

Profesora 22 (1104) PDV

A muchas chicas no les gusta la competición y hacen deporte por pura recreación, como ocupación del tiempo libre.

Profesora 25 (1120-1121) PRE

Del análisis de las informaciones obtenidas por las diferentes técnicas de producción de información, interpretamos que la diversión, el entretenimiento, el pasarlo bien, son las razones fundamentales por las que los adolescentes tanto chicos como chicas realizan actividades físico-deportivas extraescolares.

2.2.2.- Mejorar la salud y la condición física

El enfoque educativo se orienta a las actitudes y al conocimiento. Por eso una de las principales aportaciones consiste en desarrollar las actitudes positivas y la autoestima en el alumnado. La percepción y la interpretación que el alumnado ejerza de su participación en las actividades físicas será fundamental en este tema (Fox, 1991). De ahí la importancia de asegurar una amplia oferta de actividades y una experiencia que resulte satisfactoria Devis y

Peiró, 1992). En este sentido consideramos que en las respuestas del alumnado al ítem V.48. *Porque cuido y mejoro mi salud*, se obtienen valores importantes, el 34,9% de los chicos eligen esta razón y el 34,7% de las chicas eligen la salud como razón para realizar estas actividades, lo que nos hace interpretar que esta relación actividad física-salud está bastante asumida por el alumnado, fruto de sus aprendizajes y experiencias.

La práctica física debe convertirse en una experiencia positiva y satisfactoria si pretendemos desarrollar las actitudes hacia la actividad física. Pero esto supone ampliar en el alumnado el sentido de competencia y éxito en la realización de actividades físicas, algo a lo que muchos profesionales de la educación física no estamos acostumbrados, debido a la gran influencia que ha ejercido y ejerce el rendimiento físico y la habilidad en nuestra profesión. Este convencimiento está llegando al alumnado a tenor de las respuestas al ítem V.67. *Porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma*, los chicos eligen esta opción en un 25,7% y las chicas en un 20,1%, siendo una de las razones más importantes para la adhesión a la práctica deportiva. Este aprendizaje de la relación entre la actividad física y la salud, es también indicado por el profesorado del Grupo de Discusión, cuando indican que:

En estas edades ya comienzan a relacionar la práctica de las actividades físicas y deportivas con la mejora de la salud. Aunque no es una motivación general si que hay chicos y chicas que se motivan en las clases porque saben que ello les beneficia.

Profesora 9 (1501-1504) MSA

Yo tengo alumnos que efectivamente consideran que la práctica física les beneficia a su salud, e incluso van más allá entendiendo que hay hábitos negativos como el tabaco o el alcohol que les perjudican.

Profesor 8 (1505-1507) MSA

quieres conseguir los hábitos, ¡qué es más! ¡qué más da que yo los consiga con voleibol, tú con baloncesto y tú con fútbol sala...! No es importante, Lo importante es que se..., que la gente se,... asuma eso. Que adquiera esos hábitos de práctica y los relacione con la mejora de su salud..

Profesora 9 (1509-1512) MSA

De la misma manera se expresan opiniones en las encuestas cumplimentadas por los expertos en las que se indican que esta relación actividad física-salud comienza a estar asumida en el segundo ciclo de ESO.

Y gustan realizar ejercicio de manera natural y por último aquellos que ya empiezan a estar preocupados por su... salud.

Profesor 3 (968-970) MSA

... y por motivos de salud.

Profesora 5 (978) MSA

A final de esta etapa, a partir de los 17-18 años, las motivaciones, preferentemente de las mujeres, aunque cada vez más asiduas en los hombres, son el culto al cuerpo y la salud.

Profesor 2 (961-963) MSA

A final de esta etapa, a partir de los 17-18 años, las motivaciones, preferentemente de las mujeres, aunque cada vez más asiduas en los hombres, son el culto al cuerpo y la salud.

Profesor 2 (961-963) MSA

Una de las principales aportaciones del modelo biomédico de la salud (Devis, 2003), corresponde al reajuste de los componentes de la condición física hacia una noción de salud. La literatura de tipo biomédico hace una diferencia entre la condición física relacionada con la habilidad atlética y la relacionada con la salud, identificando la resistencia cardiorrespiratoria, la resistencia y fuerza muscular, la composición corporal y la flexibilidad, como los componentes relacionados con la salud, como expresan Casperson, Powell y Christenson (1985) y Pate (1983). En este sentido el alumnado respecto al ítem 52. *Porque me lo ha recomendado el médico para perder peso*, responde que realiza actividad física en un 2,9% de los chicos y el 2,6% de las chicas. Por los datos interpretamos que no es una razón por la que los/as adolescentes realicen actividad física,

El alumnado manifiesta en el ítem V.70, que realiza actividad físico-deportiva extraescolar *por las emociones intensas que siente al practicar el deporte que le gusta*, así, lo señala el 19,5% de los chicos y el 10,6% de las chicas. Este aspecto de salud psicológica es resaltado por Morales (2009), cuando indica *que la actividad física y el deporte puede producir un el goce del grado de salud que se puede lograr*".

Alumnado, profesorado de Educación Física y expertos participantes en las encuestas coinciden en afirmar que la mejora de la salud es una razón fundamental para el alumnado de segundo ciclo de ESO para practicar actividades físico-deportivas.

2.2.3.- Establecer y mejorar las elaciones sociales

Por su grado de implicación y la influencia que generan, las actividades físicas en grupo y los deportes son considerados excelentes agentes de socialización.

Esta característica social de la actividad física, es una llamada para que descubramos que es una tarea de todos y a todos nos implica, el tratar de que el alumnado satisfaga estas necesidades de socialización a través de una práctica adecuada. Así, en la afirmación propuesta en el ítem V.51. Hago actividad físico-deportiva: *Porque conozco gente nueva*, los chicos la eligen en un 3,7% y las chicas en un 4,3%. De la misma manera responden al plantearles sus creencias en el ítem V.66. *Porque es una de las mejores formas de conocer gente*, los chicos eligen esta opción en un 14,5% y las chicas en un 12,2%. Los profesores y profesoras de Educación Física participantes en el Grupo de Discusión también señalan como un motivo importante para realizar actividades físicas la relación social.

Relación social... ¡Cuanta gente va al gimnasio por relación social...!
Profesora 9 (940-941) BRS

La sociedad lo único que hace ahora mismo es animar y motivar para que la gente haga actividad física.
Profesor (3 72-74) BRS

Esta claro que mucha de la gente va al gimnasio por hacer relaciones sociales...
Profesora 9 (947-948) BRS

De la misma manera al plantearles en el ítem V.44. *Realizo actividad físico-deportiva porque me encuentro con mis amigos/as*, comprobamos que el 27,4% de los chicos manifiestan que realizan actividad física porque se encuentran con amigos/as y el 17,5% de las chicas lo hacen por la misma razón. Estos datos se corroboran en el ítem V.71. *Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as*, siendo elegida esta razón por el 12,4% de los chicos y por el 13,5% de las chicas.

El profesorado experto señala estos motivos de afiliación como importantes para que los adolescentes, practiquen actividades físico-deportivas en su tiempo libre.

Hacer amigos o estar con los amigos.
Profesor 11 (1021) PAM

En el caso de las chicas considero que las motivaciones están más relacionadas con la fuerza que ejercen el grupo de amigas, así como con aspectos estéticos.
Profesora 7 (1005-1007) PAM

En cambio las chicas, aunque hay excepciones que tiene los mismos intereses que los chicos, su primera aproximación se da porque está asistiendo a la actividad su amiga.
Profesor 21 (1098-1100) PAM

*Encontrarse con los amigos/as, sentirse parte de un grupo, aunque creo que esto último no lo hacen de manera muy consciente.
Profesora 24 (1114-1115) PAM*

Del análisis de las informaciones obtenidas por las distintas técnicas de producción de información, podemos interpretar que tanto a chicos como a chicas les gusta realizar actividades físico-deportivas por estar con sus amigos y amigas y por ser una buena oportunidad de conocer gente nueva.

2.2.4.- Por competir

La Teoría de las Metas de Logro establece que la meta principal de un individuo en contextos de logro es demostrar habilidad, existiendo dos concepciones de la misma que se crean por influencia social; la orientación a la tarea o a la maestría, en la que el éxito viene definido como el dominio de la tarea y el progreso personal, y la orientación al ego o al resultado, en la que el éxito se define como superación a los rivales y demostración de mayor capacidad (Nicholls, 1984). Estas corrientes se manifiestan en las respuestas al ítem V.49. *Porque me gusta competir*, en la que a nivel global de la muestra, encontramos que el 16.6% de los chicos eligen esta razón para realizar actividades físicas, mientras las chicas eligen este motivo solo en un 6,3%; y en la orientación al ego que las respuestas al ítem V.50. *Porque soy muy bueno/a o se me da muy bien la actividad física*, el 12,4% de los chicos y el 5,9% de las chicas así lo afirman. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

Estas diferencias entre chicos y chicas en su preferencia por la competición, es señalada por los expertos de manera generalizada.

*A los chicos les gusta más la competición, participar en equipos deportivos, pensar que pueden llegar a dedicarse profesionalmente a su deporte favorito, emular a sus ídolos.
Profesor 21 (452-454) COR*

*La competición y la fuerza física para ser el "mejor" son constantes en los juegos estereotipados como masculinos.
Profesora 7 (1780-1781) COR*

*Los chicos encuentran los contenidos que incentiven la competición mucho más atractivos, mientras que las chicas rehúyen de ellos.
Profesora 17 (233-234) COR*

*La competición es preferida por los chicos.
Profesor 2 (427) COR*

El profesorado de Educación Física de los centros de la comarca, es contundente al afirmar que los chicos les gusta más la competición que a las chicas, con una clara orientación al rendimiento.

Sí, de hecho hay numerosas investigaciones que lo demuestran, los chicos tienden más a las actividades de tipo competitivo, de tipo colectivo, y las chicas más a actividades cooperativas...
Profesor 2 (209-211) DRE

Los chicos son más competitivos, de resultado.
Profesor 3 (213) DRE

Los chicos buscamos actividades resultadistas, en las que haya un resultado tangible, que yo sepa si he ganado o perdido; las chicas, las actividades que buscan, deportivas o no, se centran más en los procesos, en la fase del divertimento, de la práctica en sí misma...
Profesor 3 (252-257) DED

Nuestros resultados coinciden con los encontrados por Goudas y cols. (1994), Vlachopoulos y Biddle (1996), Granda, Barbero y Montilla (2008) y Fuentes (2011), en los que se manifiestan que la orientación hacia las metas de logro, está mucho más afianzada en los chicos que en las chicas.

Por su parte Pallarés (1998), Peiró (1999) o Castillo (2000), indican que los chicos están más interesados que las chicas en ganar y en demostrar su capacidad en los contextos competitivos.

En algunos estudios (García Ferrando, 1993), se afirma que las actitudes de los alumnos hacia la actividad física, se ven favorecidas por el apoyo que ésta recibe de la sociedad. Por otro lado, otros trabajos (Mowatt y cols., 1988; Moreno y cols., 1996; Sánchez Bañuelos, 1996; Torre 1997) manifiestan que las actitudes hacia la actividad física, son más positivas a medida que ésta se practica con mayor frecuencia tanto en horario escolar como extraescolar. Los alumnos que practican con asiduidad algún tipo de actividad física valoran mejor la asignatura y la encuentran más fácil que los practicantes esporádicos, y así lo manifiestan algunos estudios (García Ferrando, 1993; Moreno y cols., 1996; Sánchez Bañuelos, 1996; Hellín y Moreno, 2001a, b). Aun así, este resultado no confirma según el estudio de Carroll y Lourmidis (2001), que el disfrute en las clases de Educación Física, esté tan íntimamente ligado a la participación en actividades extraescolares.

Otras investigaciones como la de Cale (2000) con estudiantes de secundaria ingleses en que parece confirmarse que el limitado tiempo que dedican a la Educación Física en las escuelas unido a la disminución de éste,

según se avanza de curso, supone un serio inconveniente en la promoción de actitudes positivas hacia la actividad física.

2.2.5.- Gusto por la práctica deportiva

Al plantearles al alumnado que valore la afirmación expresada en el ítem V.47. *Realizo actividad físico-deportiva porque me gusta hacer deporte*, encontramos que a nivel global, que para los chicos el gusto por el deporte es un motivo importante en un 47,3% y para las chicas en un 24,4%. Estas diferencias son corroboradas por los datos ofrecidos en el ítem V.72. *Porque es mi hobby preferido*, por lo que no hay duda de lo es para los chicos, ya que eligen esta opción en un 32,8%, mientras las chicas lo hacen en un 13,9%. Estas diferencias por género en ambos ítems, son significativas con un valor de 0,000.

Opiniones expresadas en el Grupo de Discusión van en la misma dirección, al afirmar que a los chicos les motivan más las actividades físico-deportivas que a las chicas.

Las estadísticas están claras, las chicas participan menos que los chicos en actividades extraescolares. Las razones en muchas ocasiones son de tipo sociológico, como por ejemplo tener que ayudar en casa, y otras que creo que son las importantes porque tienen otros intereses para ocupar su tiempo libre.

Profesor 9 (1601-1605) MPF

Es que quizás sea ese uno de los problemas, y es que se suele asociar, ya no sólo contenidos, sino que dentro de unos contenidos, a los chicos les gusta más la practica deportiva que a las chicas, sobre todo a partir de este segundo ciclo de secundaria, empiezan a tener otras preferencias....

Profesor 5 (181-184) CEF

Con la misma claridad se manifiestan los expertos encuestados, afirmando de manera mayoritaria que los chicos están más interesados y les gusta más la realización de actividades físico-deportivas.

Los chicos muestran más interés que las chicas. La actividad física se sigue considerando en muchos sectores como una actividad "típicamente masculina", esto influye en que a los chicos les interesa más y a las chicas les interesen más otras actividades más "típicamente femeninas".

Profesora 5 (21-25) IAE

Como norma general, están más interesados los chicos. Salvo que las chicas estén en un club deportivo donde practican por las tardes deporte de base, los chicos usan su tiempo libre y de ocio para practicar actividad física.

Profesor 14 (079-082) IAE

Considero que no, que los chicos están más interesados que las chicas (incluso en el segundo ciclo de secundaria, al que hace referencia el estudio), aunque dicha diferencia de interés se incrementa más conforme avanzan en edad, así a los 17-18 años, estas diferencias son aún más elevadas.

Profesora 7 (36-40) DED

Coincidimos con los investigadores Casimiro, 1999; Castillo, 2000; Ruiz-Juan, García Montes y Hernández, 2001; Balaguer y Castillo, 2002; Piéron, 2002; Vilchez, 2007; Figueras, 2008 o Posadas (2009), en afirmar que los chicos son más activos que las chicas, que les gusta más la practica deportiva y que para ellos es un hobby más que para las chicas.

2.2.6.- Por estética

Les planteamos al alumnado en el ítem V.43. *Realizo actividad físico-deportiva porque me ayuda a estar físicamente más atractivo/a*, encontramos que tanto chicos como chicas responden de manera muy parecida. Así, a nivel global. los chicos eligen esta opción en un 25,7% y las chicas en un 23,4%. Este motivo de estética es también señalado como importante para realizar prácticas deportivas por el profesorado experto encuestado.

Posiblemente esté en las motivaciones estéticas y de salud que interesan más a las niñas que los niños. Es decir, los niños compiten, las niñas se motivan más por la estética y la salud (es un patrón cultural no una creencia mía).

Profesor 20 (116-119) EST

...mientras que en el caso de las chicas pueden estar enfocados a motivos estéticos (estar delgada) y también sociales.

Profesora 5 (978-979) EST

En el caso de las chicas, en la mayoría de los casos lo pueden hacer por estética y por pasarlo bien, aunque las que practican un deporte específico tienen unas motivaciones parecidas a las de los niños.

Profesor 8 (980-982) EST

También se manifiestan opiniones en el Grupo de Discusión con el profesorado de Educación Física que indican que a las chicas les motiva más que a los chicos el realizar actividad físico-deportiva por mejorar su figura y su estética corporal.

Parte del alumnado se siente atraído por la educación física y el deporte porque mejora su autoestima, su nivel de competencia, lo que le lleva a sentirse bien y encontrar bienestar, de ahí que les guste la practica.

Profesor 8 (1530-1533) AUT

Las chicas más por la estética que los chicos. Aunque hay obesidad en estas edades, hay un número mayoritario de chicas preocupadas por la estética corporal que puede proporcionarle una actividad física adecuada.

Profesora 9 (1535-1538) AUT

Este motivo de estética para realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre es considerado por el profesorado de Educación Física y profesorado experto como más acentuado en las chicas que en los chicos, aunque en los últimos años esta tendencia se va igualando.

Resumiendo podemos decir que:

- De manera general hay coincidencia en las respuestas de los chicos, del profesorado de Educación Física y de las opiniones de los expertos, en que son los chicos a los más les gusta practicar actividades físico-deportivas en su tiempo libre.
- El alumnado y el profesorado experto y de Educación Física consideran que la diversión, el entretenimiento, el pasarlo bien, son las razones fundamentales por las que los adolescentes tanto chicos como chicas realizan actividades físico-deportivas extraescolares.
- El alumnado en general elige la salud como razón para realizar estas actividades, opinión corroborada por el profesorado experto y de Educación Física, significando que en este ciclo la motivación de realizar actividad físico-deportiva para mejorar la salud con un enfoque holístico, está asumida por la mayor parte del alumnado, fruto de sus aprendizajes y experiencias.
- El enfoque biomédico de la salud como ausencia de enfermedad no es un motivo importante para el alumnado a la hora de relacionar la práctica deportiva con la salud corporal.
- Tanto a chicos como a chicas les gusta realizar actividades físico-deportivas por estar con sus amigos y amigas, y por ser una buena oportunidad de conocer gente nueva, estos motivos están algo más acentuados en las chicas que en los chicos.
- El profesorado de Educación Física de los centros de la comarca y el profesorado experto se manifiesta de manera contundente al afirmar que a los chicos les gusta más la competición que a las chicas, con una clara orientación al rendimiento.
- Los chicos afirman con mayor intensidad que la competición es una de las motivaciones más importantes por las que realizan actividades físico-deportivas, en un nivel muy superior a las chicas.
- El motivo de estética para realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre es considerado por el profesorado de Educación Física y profesorado experto como más acentuado en las chicas que en los chicos, aunque en los últimos años esta tendencia se va igualando.
- Parte del alumnado, con más incidencia en el género femenino considera que existe una estrecha relación entre la estética corporal y la salud, asocian el “*estar bien*” a aspectos puramente estéticos, aunque también esta corriente comienza a instalarse en el pensamiento de los chicos.

2.3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Conocer las causas por las el alumnado de la muestra, no practica actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre, o porqué las abandona.

“El fenómeno del abandono deportivo es un proceso continuo que abarca desde aquel grupo de individuos que se retiran de un deporte particular pero pasan a practicar otro deporte o el mismo a diferente nivel de intensidad, hasta aquel grupo de sujetos que se retiran definitivamente del deporte”.

M. R. WEISS y CHAUMENTON (1992)

Abandono y motivación son dos conceptos estrechamente ligados, ya que el primero es a menudo consecuencia de la falta del segundo y, tal como afirma Cervelló (1996), el abandono es un indicador muy importante de la motivación en el deporte. En palabras de dicho autor, el abandono deportivo se puede conceptualizar como *“aquella situación en la cual los sujetos han finalizado su compromiso explícito con una especialidad deportiva concreta”*.

Al definir el concepto de abandono deportivo y para evitar caer en el reduccionismo debemos considerar la existencia de diferentes niveles de compromiso, de intensidad de práctica, de estructuración de los programas deportivos en los cuales participan los individuos y de diferentes expectativas futuras respecto a la participación o no en el deporte (Cervelló, 1996). Cuando hablamos de abandono deportivo estamos haciendo referencia no sólo el cese total de toda práctica deportiva, sino también el cambio o transición hacia otra modalidad, independientemente de que consideremos la segunda opción como más positiva que la primera. Weiss y Chaumenton (1992) consideran, que el fenómeno del abandono deportivo *“es un proceso continuo que abarca desde aquel grupo de individuos que se retiran de un deporte particular pero pasan a practicar otro deporte o el mismo a diferente nivel de intensidad, hasta aquel grupo de sujetos que se retiran definitivamente del deporte”*.

Los motivos de abandono, al igual que los de práctica, pueden ser muchos y muy variados, señalándose como razones, el carácter altamente competitivo de las pruebas escolares y federadas de categorías inferiores (Orlick y Botterill, 1975), con el consiguiente énfasis en la *“victoria a cualquier precio”*, la deficiente estructura administrativa y de recursos disponibles, las mesetas en el rendimiento y/o en el aprendizaje y el conflicto de intereses, este último como el más frecuente (Cantón y cols., 1995; Durand, 1988; Rodríguez, 2000). Otros autores como Ogilvie y Howe (1991) señalan que el cese o

retirada de una actividad deportiva puede deberse a múltiples razones, pero que generalmente viene dada por uno de estos tres factores: el proceso de selección, el cual se da a todos los niveles de competición, la edad cronológica y la lesión deportiva.

En este objetivo pretendemos conocer cuales son las causas por las que el alumnado de Educación Secundaria abandona la practica físico-deportiva extraescolar, o directamente no las practica.

Aportan información para comprobar el grado de consecución de este objetivo los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: ítem V.53. *Porque no tengo tiempo*; V.54. *Porque no tengo amigos con quien hacer deporte*; V.55. *Porque no hay instalaciones deportivas en mi pueblo*; V.56. *Porque me aburro haciendo deporte*; V.57. *Porque no hay actividades deportivas extraescolares en el instituto*; V.58. *Porque tengo que estudiar y hacer deberes*; V.59. *Porque me da pereza y no tengo ganas*; V.60. *Porque no se me dan bien los deportes*; V.61. *Porque no me gusta el deporte*; V.62. *Porque me canso*; V.63. *Porque mis padres no me dejan*; V.64. *Porque no hay oferta de deportes o actividades físicas que me gusten*; V.65. *Otras*.

De la misma forma aportan informaciones a este objetivo las respuestas a las preguntas formuladas en el grupo de Discusión con profesorado de educación Física: *¿Qué causas aducen el alumnado para no practicar actividades físico-deportivas extraescolares? ¿Por qué abandonan la practica de actividades físicas extraescolares? ¿Participan en la misma medida los chicos que las chicas en estas actividades?* También aportan información las respuestas que el profesorado experto ha emitido en las encuestas autocumplimentadas: *¿Hacen las chicas y los chicos la misma cantidad de actividad física extraescolar? ¿Cuales crees que son los motivos de no realizar actividades extraescolares deportivas o abandono de las mismas, tanto de chicos como de chicas, al finalizar las etapas de la educación obligatoria?*

2.3.1.- Por causas personales

Al analizar las causas por las que no se practica actividad física en su tiempo libre, encontramos que la razón más elegida tanto por chicos (5,8%) como por chicas (21,5%) es la *falta de tiempo* (ítem V.53). Pero hay que significar que el valor de las chicas es mucho más alto que el de los chicos. El profesorado experto también indica que esta suele ser una de las razones por las que el alumnado no practica actividades físico-deportivas en su tiempo libre.

La razón más reflejada en las investigaciones y en sus comentarios es la falta de tiempo.

Profesor 9 (1189-1190) CFT

Los motivos pueden ser por falta de tiempo, porque tienen muchas actividades, como inglés, informática, etc.

Profesor 11 (1201-1202) CFT

La falta de tiempo con motivo de las tareas escolares.

Profesor 20 (1271) CFT

Los profesores de Educación Física de los centros dónde cursan sus estudios el alumnado, también aluden a que la falta de tiempo puede ser una razón para ellos importante para no practicar.

Pero a veces siempre indican que no tienen tiempo y es que están en mil cosas.

Profesor 6 (873-884) DTA

Y quizás la motivación que les lleva es a hacer actividad, ¿no? Pero que si que están diferenciados los objetivos y para ellos el tiempo lo emplean en otras actividades y para el deporte indican que no tienen tiempo.

Profesor 1 (958-960) DTA

En las respuestas al ítem V.59. No realizo actividad físico-deportiva: *Porque me da pereza y no tengo ganas*, encontramos que los chicos eligen esta razón en un 1,7% y las chicas en un 9,6%. Estas diferencias por género son significativas.

Otras razones, que podemos considerar menores, son las planteadas en los ítems: V.56. *Porque me aburro haciendo deporte*, es elegida por el 4% de las chicas y el 0,8% de los chicos, esta diferencia es significativa; también en el ítem V. 0. *Porque no se me dan bien los deportes*, las chicas (6,3%) superan a los chicos (2,1%), lo que se traduce en diferencias significativas por género; en el V.61. *Porque no me gusta el deporte*, no parece ser una razón de peso, ya que solo el 2,1% de los chicos la señalan, junto al 2% de las chicas o la razón expuesta en el ítem V.62. *Porque me canso*; es elegida por el 1,7% de los chicos y el 4,3% de las chicas.

Estas razones también aparecen señaladas en las opiniones del profesorado de Educación Física.

En general 3º y 4º de la ESO mucho antes, pero la actividad física decrece mucho, o el interés por la actividad física, exceptuando el fútbol, claro para los chicos. Pero el interés general por la actividad física en 3º y 4º, decrece un montón.

Profesor 4 (294-297) DED

Siempre dicen que no tienen tiempo para hacer deporte, pero en realidad tienen tiempo para hacer otras cosas. Lo que ocurre es que ocupan su tiempo libre con otras actividades.

Profesor 3 (391-393) MRC

Con mayor claridad se expresan opiniones por parte del profesorado experto, considerando que el alumnado indica una serie de causas personales para no hacer actividad físico-deportiva extraescolar, que en la mayoría de las ocasiones suenan a excusa.

...porque tienen muchas actividades, como inglés, informática, etc.

Profesor 11 (1201-1202) CFT

La falta de tiempo con motivo de las tareas escolares.

Profesor 20 (1271) CFT

Pereza y no haber encontrado la actividad que le motive.

Profesor 4 (1048) CPE

Falta de interés por actividades que exigen esfuerzo y dedicación.

Profesor 6 (1165) CPE

Las razones de por falta de tiempo, por pereza y por no gustarle las actividades físicas, manifestadas por el alumnado y corroboradas por el profesorado de Educación Física de los centros escolares y del grupo de expertos, coinciden con las encontradas en los estudios a nivel nacional de Torre (1998), Nuviala (2003), Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004), Macarro (2008) o Posadas (2009) o Fuentes (2011) y también con los de índole internacional de Hahn (1988), Piéron y cols. (1996), Lee (1997) o Carreiro da Costa (1998) o Derry y Phillips (2002).

Como resumen podemos decir que la falta de tiempo es la razón indicada por ambos géneros en primer lugar para justificar que no realizan actividad física en su tiempo libre, seguidas de las razones de la pereza y porque no les gusta el deporte.

2.3.2.- Por la Influencia de los agentes de socialización

2.3.2.1.- Por la influencia de los agentes de socialización primarios

La actitud de la familia ante el deporte puede influir en la actitud de los hijos e3 hijas hacia éste. De este modo, el alumnado apoyados por una actitud positiva de la familia con respecto al deporte, pueden tener un refuerzo positivo, y lo contrario, diversas trabas que impone la familia impide la correcta realización de actividades físico-deportivas como ocupación del tiempo libre. De esta manera al plantearles el ítem 63. *Porque mis padres no me dejan*, los resultados no dejan lugar a dudas comprobamos como los chicos señalan esta

opción en un 0,4% y las chicas en un 1,7%, por lo que estamos en condiciones de afirmar que esta no es una razón para el abandono o la no práctica de actividades deportivas, aunque a veces los padres consideran prioritarias otras actividades académicas (informática, idiomas, música...).

A partir de la entrada en la escuela, la influencia de la familia en los comportamientos del niño, cede a la influencia del grupo de iguales, sobre todo en la pubertad; en estas edades puede producirse un conflicto entre el grupo natural de amigos/as y el deportivo que, si coinciden, se favorece la integración social (Año, 1997), y en cierto modo creemos que se asimila mejor la práctica deportiva.

En el ítem V.54, les proponíamos al alumnado si una de las razones para no hacer deporte era *porque no tengo amigos/as con quien hacer deporte*. Los valores de las chicas son más altos (4%) que el de los chicos 0,8%. Esta razón también es señalada en el grupo de expertos.

En el caso de las chicas considero que las motivaciones están más relacionadas con la fuerza que ejercen el grupo de amigas, así como con aspectos estéticos.

Profesora 7 (1005-1007) PAM

En cambio las chicas, aunque hay excepciones que tiene los mismos intereses que los chicos, su primera aproximación se da porque está asistiendo a la actividad su amiga.

Profesor 21 (1098-1100) PAM

2.3.2.2.- Por la Influencia de los agentes de socialización secundarios

Tampoco parece que la razón de no practicar sea la que se le plantea en el ítem 57. *Porque no hay actividades deportivas extraescolares en el instituto*, ya que las respuestas de los chicos suponen el 0,4% y la de las chicas el 2%.

La poca oferta de actividades deportivas extraescolares desde el propio centro. Aunque con el deporte en la escuela esto empieza a cambiar, hay poca implicación del profesorado de Educación Física.

Profesora 25 (1313-1315) CON

Pienso que en términos generales la propuesta de actividades y el planteamiento de las mismas no se adapta a los participantes. La realidad social va cambiando y las actividades físico-deportivas deben adaptarse a los participantes y no pensar que los participantes son los que se tienen que adaptar a las actividades.

Profesor 10 (1195-1199) CON

Por falta de una oferta de actividades motivante.

Profesora 22 (1288) CON

También se expresan opiniones que indican que las personas que conducen las actividades pueden tener alguna responsabilidad en el abandono de la práctica. Así lo señalan los expertos.

El papel que ejerce el profesor/a de EF, a veces no ayuda a que el alumnado se enganche en las actividades deportivas extraescolares.

Profesor 16 (1249-1250) CPR

El principal motivo es el clima motivacional que generan los profesores/monitores que imparten la actividad, que suele ser en mayor medida un clima orientado al resultado.

Profesora 17 (1257-1259) CPR

Muy a mi pesar creo que algunas o muchas de las personas encargadas de las mismas no ofrecen la continuidad y calidad necesarias, por razones diversas y que algunas veces no tienen que ver con ellas mismas (instalaciones, sueldos, materiales, etc.).

Profesora 24 (1301-1304) CPR

En el ítem V58. *Porque tengo que estudiar y hacer deberes*, si que podemos interpretar que es una razón poderosa esgrimida por las chicas (18,5%), frente a los chicos (3,7%), para no realizar actividades físicas. Estas diferencias entre chicos y chicas son significativas. Esta razón es considerada importante por parte del profesorado experto.

La cantidad de cosas que hacen estos nenes (idiomas, música, clases de apoyo...) que les deja sin tiempo.

Profesor 1 (1032-1033) CCE

Lo de que tienen que estudiar siempre es una razón recurrente. Pero luego las notas no acompañan a tanto tiempo como dicen que le dedican al estudio.

Profesora 25 (1034-1036) CCE

Las chicas suelen tener interés por otras actividades extraescolares de índole más académica.

Profesor 6 (1168-1169) CCE

Estas opiniones son corroboradas por el profesorado de Educación Física, aclarando que a medida que suben de curso, la razón de que tienen que estudiar aparece con mayor fuerza por parte del alumnado, sobre todo del femenino.

Pero que si que están diferenciados los objetivos, las chicas siempre dicen que tiene que estudiar más que los chicos y puede que en general sea verdad...

Profesor 1 (950-958) DTA

Tienen que estudiar, es verdad, pero tienen tiempo para otras cosas. Yo creo que lo que ocurre es que tienen otro orden de preferencias y también no muy buena organización de su tiempo libre

Profesora 9 (959-961) DTA

En resumen hay que considerar que tanto la influencia de la escuela como de los amigos/as a la hora de no realizar o abandonar la practica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre, son causas menores, significando que en todos los casos son las chicas las que con mayor intensidad las manifiestan.

2.3.3.- Otras causas

De las respuestas del alumnado en el cuestionario, podemos encontrar otras causas por las que indican que no realizan o han abandonado la practica de actividades físico-deportivas extraescolares. En este sentido las respuestas al ítem V.55. *Porque no hay instalaciones deportivas en mi pueblo*, solo un 0,4% de los chicos y un 1,7% de las chicas, así lo expresan, por lo que no es un argumento utilizado por el alumnado. Algo más elegida es la respuesta al ítem V.64. *Porque no hay oferta de deportes o actividades físicas que me gusten*, un 1,2% lo afirman los chicos y un 3,3% lo indican las chicas. *Otras causas* (ítem V.65), son indicadas por un 0,8% por los chicos y un 5,6% por las chicas.

Resumiendo podemos decir lo que sigue:

- Las razones para no practicar actividades físico-deportivas en su tiempo libre son básicamente las mismas para ambos géneros, pero los porcentajes de las chicas son muy superiores a los de los chicos.
- La falta de tiempo es la razón indicada por ambos géneros en primer lugar para justificar que no realizan actividad física en su tiempo libre, seguidas de las razones de la pereza y porque no les gusta el deporte.
- El alumnado tanto chicos como chicas, manifiestan que una razón para no practicar o abandonar la actividad física-deportiva es que tienen que estudiar y hacer los deberes, en mayor medida las chicas, aunque el profesorado de Educación Física y a los expertos no les convence este argumento.
- La pereza es esgrimida como una razón para no practicar actividad físico-deportiva por parte del alumnado, y corroborada por el profesorado experto y de Educación Física de los centros.
- El profesorado experto y de Educación Física de los centros, consideran que el alumnado indica una serie de causas personales para no hacer actividad físico-deportiva extraescolar, que en la mayoría de las ocasiones son excusas, que enmascaran que ocupan su tiempo libre en otras actividades que consideran más atractivas.
- Alumnado, profesorado de Educación Física y expertos manifiestan que las familias y los amigos/as no les impiden el realizar actividades físico-deportivas en el tiempo libre.
- La falta de instalaciones deportivas, así como la oferta de los centros escolares y de las diferentes administraciones, aparecen como razones menores para no practicar o abandonar la actividad físico-deportiva extraescolar.

3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C: COMPROBAR LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN LA ADQUISICIÓN, CAMBIO Y MANTENIMIENTO DE LOS HÁBITOS DE PRACTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos específicos asociados (7 y 8).

3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 7: Analizar la influencia que los agentes de socialización primaria y secundaria tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas.

El clima familiar deportivo está conformado por una constelación consistente, congruente y redundante de comportamientos, actitudes, valores, expectativas e intereses hacia la práctica deportiva que permite al adolescente valorar y otorgar un determinado nivel de importancia al ejercicio físico y a la práctica deportiva.
ESTEVE (2004).

La socialización en sentido general, hay que entenderla como un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas. Este desarrollo se observa no sólo en las distintas etapas evolutivas, sino también en personas que cambian de una cultura a otra, o de un grupo a otro.

Ruiz (1994), enfatiza en el carácter procesual de la socialización y de la intervención de diferentes agentes incidiendo en que *“la socialización es un complejo proceso de aprendizaje que no se refiere estrictamente a adquirir la capacidad de relacionarse con los demás de manera efectiva, sino que concierne al medio social donde las formas de acción y la motricidad están implicadas, utilizadas y condicionadas”*.

El ser humano, como ser social desde el nacimiento, es receptor de los conocimientos, habilidades, creencias y costumbres del medio social en el que se desarrolla. Este proceso mediante el cual la persona toma contacto, asimila y se acomoda a las normas de la sociedad, se denomina proceso de socialización.

Los agentes socializadores van a tener mayor o menor trascendencia en el comportamiento de la persona dependiendo de la edad de la misma. De este modo, según la teoría de la imitación, los niños no hacen lo que los

adultos les dicen que hagan, sino más bien lo que les ven hacer. Además, los avances de la tecnología están haciendo que los modelos simbólicos (televisión) tengan gran influencia en las pautas de conducta social (Torre, 1998). Sin embargo, el adolescente reinterpreta determinados comportamientos sociales, a través de la comunicación interpersonal (perspectiva de interacción simbólica).

En este objetivo tratamos de conocer la influencia que los agentes de socialización primaria (familia e iguales) y secundaria (escuela, profesorado y medios de comunicación) tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas. Aportan a este objetivo informaciones extraídas de las opiniones expresadas por el profesorado experto a través de sus encuestas, en respuesta a las preguntas *¿Cuales crees que son las motivaciones, tanto de chicos como de chicas, para realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre? ¿Cuales crees que son los motivos de no realizar actividades extraescolares deportivas o abandono de las mismas, tanto de chicos como de chicas, al finalizar las etapas de la educación obligatoria?* y del profesorado de Educación Física de los centros a través de las informaciones del Grupo de Discusión en respuesta las preguntas planteadas por el moderador: *¿Qué influencia tiene la familia, los amigos, los medios de comunicación sobre la práctica deportiva de vuestro alumnado?*

De la misma manera aportan información a este objetivo las respuestas realizadas por el alumnado a los ítems: IV.31. *Ayudar a mis padres en el trabajo o con mis hermanos/as;* IV.39. *Hago deporte con mi familia;* V.45. *Mis padres quieren que haga deporte;* V.68. *Mis padres no me dejan hacer deporte;* IV.32. *Estar con los amigos/as;* II.8. *Sí, juego en la calle con mis amigos/as;* V.44. *Porque me encuentro con mis amigos/as;* V.54. *Porque no tengo amigos con quien hacer deporte;* V.71. *Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos;* II.11. *Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien los ejercicios y los deportes;* II.12. *Antes de comenzar estoy intranquilo/a por los fallos que hice el día anterior;* II.13. *Me felicitan por ser bueno/a en Educación Física;* V.35. *Sí, en las clases extraescolares del instituto;* V.57. *Porque no hay actividades deportivas extraescolares en el instituto;* V.58. *Porque tengo que estudiar y hacer deberes;* II.5. *Las clases de EF influyen en que yo practique actividad deportiva en mi tiempo libre;* III.25. *Jugar con el ordenador o videoconsola;* III.27. *Ver la televisión.*

3.1.1.- Influencia de la familia en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas

Diferentes estudios han mostrado que el clima familiar y el apoyo de los padres modulan la motivación deportiva de los hijos (McGuire, Hannan, Neumark- Staizer, Falkner y Story, 2001). Para explicar estas relaciones, Weiss (2000) propuso un modelo según el cual los otros significativos (padres, entrenadores e iguales) influyen sobre las autopercepciones de los niños y adolescentes, las cuales inciden, a su vez, sobre la motivación hacia la práctica deportiva. Según Kamin y Olisky (2000), la familia puede ofrecer un clima de apoyo, estímulo y afecto, o bien puede generar un ambiente estresante cargado de expectativas poco realistas y reglas excesivamente rígidas (Scanlan, Stein y Ravizza, 1991).

Al interrogar al alumnado en el ítem IV.39. *¿Practicas algún tipo de actividad física o deportiva además de la que realizas en el instituto los días de EF?: Sí, con mi familia*, encontramos que son las chicas las que más consideran que la hacen en un 22,1%, frente a los chicos que lo indican en un 12%. Son más los alumnos/as que manifiestan en el ítem V.45. Que una de las razones para practicar actividad física es *porque sus padres quieren*; de manera global, aunque por estrecho margen (7,3%) las chicas y 5% los chicos consideran que sus padres quieren que hagan deporte. Mientras que las razones para no practicar *porque sus padres no les dejan* (ítem V.68), obtiene unos valores de un 0,4% los chicos y de un 1,7% las chicas en un 1,7%, por lo que queda claro que los padres desean que sus hijos/as practiquen deporte.

El clima familiar deportivo está conformado por una constelación consistente, congruente y redundante de comportamientos, actitudes, valores, expectativas e intereses hacia la práctica deportiva que permite al adolescente valorar y otorgar un determinado nivel de importancia al ejercicio físico y a la práctica deportiva (Esteve, 2004). La transmisión de estos valores, actitudes, expectativas, intereses y conductas deportivas puede explicarse recurriendo a la investigación sobre estilos parentales realizada por Musitu y García (2001)

El profesorado de Educación Física, considera fundamental la labor de la familia en la transmisión y adquisición de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre por parte del alumnado, así se expresan las siguientes opiniones:

Es que lo que ven en su familia luego se refleja en lo que ellos hacen. Si una chica ve que su madre realiza actividad física para sentirse bien, ella seguro que tratará de seguir su ejemplo. Yo creo que la madre en este caso puede incluso influir más que el padre, que se supone que por ser hombre puede practicar más deporte.

Profesora 9 (1640-1644) IFA

La escuela sigue siendo un referente educativo de primer orden, y más en la actualidad, dónde la familia está tan ocupada que cede parcelas de responsabilidad educativa casi en su totalidad a la escuela.

Profesora 7 (1635-1638) IFA

Yo es una cosa que tengo clara, si en la familia hay hábitos de hacer deporte, seguro que los hijos también se inclinan por hacer estas actividades. Yo también estoy de acuerdo con la profesora 7 en que las madres influyen mucho sobre las hijas en el tema de la práctica de actividades físicas.

Profesor 8 (1645-1649) IFA

El profesorado experto, corrobora estas opiniones, considerando que es clave la acción de las familias sobre sus hijos/as para que estos adquieran el hábito de practicar actividades físico-deportivas en su tiempo libre.

Los padres suelen apuntar a dichas actividades en mayor medida a los chicos que a las chicas.

Profesora 1 (913-915) IFA

...por un lado está el papel de los padres y madres con respecto a las AFD, ..., entre otros, siendo estos los motivos que veo que pueden ser más determinantes.

Profesor 16 (1245-1250) IFA

El apoyo familiar y la motivación hacia la práctica de los hijos/as son fundamentales para adquirir los hábitos de mayores.

Profesora 23 (1287-1291) IFA

El alumnado manifiesta que sus padres quieren que hagan deporte, con más incidencia en las chicas. Tanto el profesorado de Educación Física, como el profesorado experto consideran que es clave la acción de las familias sobre sus hijos/as para que estos adquieran el hábito de practicar actividades físico-deportivas en su tiempo libre.

3.1.2.- Influencia de los iguales en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas

Los iguales constituyen la otra fuente primaria que ofrece apoyo social y permite establecer interacciones personales con carga emocional. Los adolescentes tienden a integrarse en grupos con similares intereses que han sido previamente interiorizados en el seno familiar puesto que la socialización familiar precede en el tiempo a la de los iguales (Musitu, Román y Gracia,

1988; Musitu y Cava, 2001). En el seno del grupo de iguales se instituye un clima psicológico hacia la práctica deportiva que conforma el marco en el que se van a realizar comparaciones sociales acerca de la forma y competencia física influyendo en las autopercepciones y en la autoestima (Pieron, 1998; Weiss y Ebbeck, 1996)

Así, al plantearle al alumnado en el ítem V.44. *Realizo actividad físico-deportiva porque me encuentro con mis amigos/as*, comprobamos que el 27,4% de los chicos manifiestan que realizan actividad física porque se encuentran con amigos/as y el 17,5% de las chicas la hacen por la misma razón. Estos datos se corroboran en el ítem V.71. *Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as*, siendo elegida esta razón por el 12,4% de los chicos y por el 13,5% de las chicas.

El profesorado experto señala estos motivos de afiliación como importantes para que los adolescentes practiquen actividades físico-deportivas en su tiempo libre.

Hacer amigos o estar con los amigos.

Profesor 11 (1021) PAM

En el caso de las chicas considero que las motivaciones están más relacionadas con la fuerza que ejercen el grupo de amigas, así como con aspectos estéticos.

Profesora 7 (1005-1007) PAM

En cambio las chicas, aunque hay excepciones que tiene los mismos intereses que los chicos, su primera aproximación se da porque está asistiendo a la actividad su amiga.

Profesor 21 (1098-1100) PAM

Encontrarse con los amigos/as, sentirse parte de un grupo, aunque creo que esto último no lo hacen de manera muy consciente.

Profesora 24 (1114-1115) PAM

Nos interesaba conocer dónde juegan con sus amigos/as. Así, en el ítem V.38. *Sí, juego en la calle con mis amigos/as*, encontramos que el 57,7% de los chicos eligen la opción afirmativa, mientras que las chicas lo hacen en un 19,8%. Esta opción de jugar en la calle con sus amigos/as es mayoritaria para los chicos y en la segunda opción más elegida por las chicas. Existen diferencias significativas por género.

Sin embargo, al plantearles en el ítem V.54, como una razón para no practicar actividades físico-deportivas extraescolares *Porque no tengo amigos con quien hacer deporte*, los valores de las chicas son más altos (4%) que el de los chicos 0,8%, estas diferencias son significativas por género, pero queda

claro que el alumnado expresa claramente que esta no es una razón para no hacer deporte.

3.1.3.- Influencia de la escuela en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas

Los valores personales y sociales básicos, y las actitudes éticas fundamentales, aparecen en la escuela en torno a sus funciones vertebradoras: en el proceso del enseñar y el aprender, en el acceso a los diversos ámbitos de la cultura, en la sistemática de los conocimientos. Dule (2006) considera que *“el quehacer esencial sigue siendo el mismo, “educar en valores” a través de la práctica de actividades físicas, aunque para ello debemos iniciar el camino revisando los fundamentos de toda labor educativa... y debemos acompañar el caminar con un fortalecimiento permanente de lo actitudinal”*.

Los objetivos de la Educación Física no van encaminados solamente a facilitar experiencias relativas a la misma cuando los alumnos se encuentran dentro del contexto escolar, sino en prepararlos también para crear unos hábitos deportivos cuando estén fuera del mismo; para que esto sea posible, hemos de conseguir que la asignatura de Educación Física les resulte atractiva y útil para la vida.

Sin embargo, al plantear al alumnado si realiza actividades extraescolares deportivas en el instituto (ítem V.35), comprobamos al analizar las respuestas que los valores de de alumnos/as que responden afirmativamente es muy bajo (5,8%) en chicos y de un (4,6%) en chicas. Queda que los centros escolares organizan en escasa medida actividades extraescolares físico-deportivas, para que pueda participar su alumnado. De la misma manera al ser interrogados sobre si una de las razones para no practicar actividad físico-deportiva en el tiempo libre es *Porque no hay actividades deportivas extraescolares en el instituto (V.57)*, los resultados dejan claro que esta no es una razón, ya que las respuestas de los chicos suponen el 0,4% y la de las chicas el 2%.

El profesorado de Educación Física participante en el grupo de Discusión se muestra autocrítico con la falta de implicación de los centros y del profesorado de Educación Física en la organización y puesta en práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares, así se expone que:

Yo no digo que el profesorado esté presente en las prácticas deportivas extraescolares, pero el centro como institución debería ser el protagonista de estas actuaciones. Se debería ofrecer al alumnado de manera general diferentes actividades y de manera prioritaria actividades físico-deportivas a través de su inclusión en el Proyecto de Centro.

Profesora 9 (1641-1646) ICE

Los centros escolares deberían diversificar la oferta de estas actividades, para que todos los escolares encuentren alguna en las que sentirse satisfechos con su realización.

Profesor 5 (1647-1649) ICE

La influencia del área de Educación Física y su profesorado no parece tener demasiada incidencia en la adhesión deportiva a tenor de los resultados del ítem II.5. *Las clases de Educación Física influyen en que yo practique actividad deportiva en mi tiempo libre*, el porcentaje mayoritario de respuesta de los chicos se concentra en la opción “*algo de acuerdo*”, con un 22,8%, seguido muy de cerca de “*nada de acuerdo*” con un 21,6%, mientras las chicas en un 22,4% manifiestan estar “*nada de acuerdo*” con lo planteado en el ítem y un 19,1% se decantan por la opción “*poco de acuerdo*”. Los porcentajes acumulados de respuestas negativas en ambos géneros alcanzan valores próximos al 50%, concretamente el 58% y el 46,9% de las chicas y los chicos respectivamente, por lo que interpretamos que las clases de Educación Física no influyen en que éstos ocupen su tiempo de ocio practicando actividades físico deportivas.

El profesorado experto considera que la influencia del profesorado de Educación Física en la adquisición y mantenimiento de hábitos de práctica de actividad físico-deportiva en su tiempo libre es decisiva, para conseguir la adhesión a la misma, mostrando también opiniones críticas con la actuación del profesorado de Educación Física.

Con nuestra asignatura debemos crear un clima de diversión en el que consigamos “enganchar” a nuestro alumnado a la práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre, como algo que les beneficia y sobre todo les divierte.

Profesora 25 (1895-1897) IEF

El profesor que dirige la actividad tiene un papel determinante al definir y presentar el contenido. Las habilidades didácticas y pedagógicas del técnico o profesor definen el contenido y la orientación/satisfacción de la demanda,

Profesor 20 (390-393) IEF

El profesorado de educación física debe estimular a ambos sexos en la implicación hacia todo tipo de actividades, tratando con ello de ir cambiando las pautas culturales de práctica de actividad física en ambos sexos.

Profesor 6 (585-588) IPR

Creo que en ambos casos no hemos sido capaces desde la Educación Física de crearles los hábitos suficientes para seguir practicando. Esta unida a que no ha habido un enlace con las actividades deportivas organizadas

antes, la escasez de tiempo, otras exigencias más importantes para ellos/as gran irrupción en el mercado de videoconsolas y juegos derivados de estas, etc...

Profesor 13 (1211-1216) PEF

La influencia que ejerce el profesorado sobre las actitudes del alumnado hacia la Educación Física y el Deporte se ha analizado en diversos trabajos (Daver y Pangrazy, 1989; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003). En el proceso de adhesión y fidelización hacia la práctica físico-deportiva, cobra gran importancia la influencia del profesorado, ya que, de acuerdo con Moreno y Cervelló (2003), la conformación de actitudes más o menos positivas puede generar hábitos de práctica deportiva futuros, lo cual lleva a considerar que si el profesorado promueve las actitudes positivas hacia la actividad física y el deporte habrá mayores posibilidades de que los alumnos practiquen actividad física extraescolar con la correspondiente mejora en su salud.

3.1.4.- Influencia de los medios de comunicación en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas

La Televisión es un medio de comunicación de masas que penetra en todos los hogares. No existe distinción, llega a las zonas urbanas y a las rurales, es considerado un fuerte medio porque integra imágenes y voz. Sin embargo, por poseer esas características y por tener la facilidad de llegar a la mayoría de la población se ha transformado en un arma de doble filo dada la calidad de programación que transmite sin considerar que, en la mayoría de los casos, sus espectadores son niños y jóvenes que no tienen un adulto que los oriente en relación a los temas que allí se desarrollan (Gutiérrez Ponce, 2011: 617).

En el ítem IV.27, les planteamos al alumnado si en su tiempo libre se dedica a *Ver la televisión*, encontramos que sumando los valores “positivos” (“*algunas veces*”, “*bastantes veces*” y “*muy frecuentemente*”), comprobamos como el 49,7% de los chicos, frente al 67,1% de las chicas, manifiestan que ven la televisión. Estas diferencias son significativas por género.

El profesorado de Educación Física considera que sus alumnos y alumnas ocupan parte de su tiempo en ver la televisión y en jugar con el ordenador, chatear o jugar con las videoconsolas.

Es que tienen televisión en su habitación, con lo que el posible control de las familias se escapa y dedican muchas horas a estar frente a la tele, enganchados en actividades sedentarias.

Profesora 9 (252-254) IMC

La influencia del entorno mediático es muy grande. La presión es total.

Profesor 8 (243) IMC

Ojala en la televisión a la hora de estar comentando un partido se incidiera en que el deporte mejora la salud, favorece la socialización y la diversión y que debía ser practicado toda la vida.

Profesora 9 (249-251) PMC

Esta permanencia frente a la televisión también es señalada por el profesorado experto, como un aspecto negativo en la utilización del tiempo libre con actividades de ocio pasivas.

La motivación ambiental o sistémica donde los entornos o sistemas influyen hace determinadas actitudes (televisión,)

Profesor 20 (186-191) IMC

Los chavales de 16 años en adelante, están inmersos en un estilo de vida basado en la inmediatez y muy mediatizados por los medios de comunicación..... Muchos de estos chicos/as, son consumidores en potencia que están mediatizados por la televisión la cual no vende el deporte barato al aire libre. Una televisión, que dejó de vender el deporte como camino hacia la salud y el bienestar general.

Profesor 14 (1219-1237) IMC

Especialmente en estas edades producidas desde la televisión, ver los canales Disney especialmente.

Profesor 20 (926-928) IMC

Pero a la televisión le han salido duros competidores en esta ocupación sedentaria del tiempo libre, nos referimos a las denominadas “pantallas amigas”. La “*generación televisión*” ha sido superada por la “*generación interactiva*”, puesto que la tecnología ha modificado los modos de comunicarse, estudiar y relacionarse (Bringué Sala, 2006: 8). La fuerte repercusión de la integración tecnológica y, por ende, de nuevas pantallas en la vida de los menores se aprecia en datos como los que presenta la investigación “*De la televisión a Internet: un estudio sobre el uso y de las pantallas*”, en los cuales se recoge como el 35,3% de los niños tienen Internet desde hace cuatro años o más; la primera vez que usaron la Red fue con menos de diez años (43%); afirman haber aprendido solos a utilizar Internet (45,8%); y admiten que el uso de la Red le ha restado tiempo a la televisión (35%).

Al plantearles al alumnado de nuestra muestra en el ítem IV.25, si en su tiempo libre se dedican a *Jugar con el ordenador o videoconsola*, encontramos que en la franja positiva de respuestas se sitúa el 70,1% de los chicos y el 62,1% de las chicas. El profesorado experto señala que esta irrupción de las

“pantallas amigas” en la ocupación del tiempo libre está alcanzando cotas muy altas en el alumnado adolescente.

En mi opinión, hacen excesivas actividades de ocio y tiempo libre delante de un ordenador, lo cual les hace ser más perezosos a la hora de hacer actividades al aire libre.

Profesora 22 (1280-1284) IMC

...las otras exigencias más importantes para ellos/as gran irrupción en el mercado de videoconsolas y juegos derivados de estas, etc...

Profesor 13 (1211-1216) PEF

...creo que es la falta de motivación, ya que dedican mucho tiempo a relacionarse, a las redes sociales en internet, a escuchar música, etc.

Profesor 9 (1187-1190) IMC

Según datos de UNICEF del 2007, el 70% de los menores españoles entre 10 y 14 años utiliza Internet habitualmente (Espinosa y cols. 2007). La cifra es un poco superior según datos del INE referentes al periodo 2007: el 76,8% de los menores entre 10 y 15 años afirma haber utilizado Internet en los últimos 3 meses (INE, 2007).

Ferrer y Ruiz San Román (2005) en su estudio sobre el uso de videojuegos de los niños de la Comunidad de Madrid con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, indican que más del 90% de los niños estudiados entre 7 y 12 años juega con algún tipo de videojuego.

Si nos fijamos en las cifras de que disponemos referentes a la Unión Europea recopilados por la agencia Eurostat para el mismo año 2007, un 78% de los jóvenes de entre 16 y 24 años afirmaron haber utilizado Internet de manera habitual (Smihily, 2007). En este estudio se analiza la situación de los 27 países de la UE en relación al uso de Internet por parte de los jóvenes de 16 a 24 años. España, ocupa una posición intermedia por lo que se refiere al uso de Internet por parte de esta cohorte generacional, un punto por debajo de la media europea (el 78% referido anteriormente).

Resumiendo diremos lo que sigue:

- El alumnado manifiesta que sus padres quieren que hagan deporte, con más incidencia en las chicas.
- El profesorado de Educación Física y el profesorado experto, consideran fundamental la labor de la familia en la transmisión y adquisición de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre por parte del alumnado.
- El profesorado experto y el profesorado de Educación Física, señala que los motivos de afiliación son muy importantes para que los adolescentes practiquen actividades físico-deportivas en su tiempo libre.
- Al alumnado le gusta practicar actividad físico-deportiva con sus amigos/as, *porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con sus iguales.*
- El alumnado manifiesta que le gusta jugar en la calle con sus amigos/as, siendo esta practica mayoritaria para los chicos y como segunda opción más elegida por las chicas.
- Los centros escolares organizan en escasa medida actividades extraescolares físico-deportivas, para que pueda participar su alumnado, siendo una razón aunque minoritaria por la que el alumnado manifiesta que no practica estas actividades en su tiempo libre.
- El profesorado experto y de Educación Física de los centros, se muestran autocríticos con la escasa presencia del profesorado en las labores de organización y puesta en acción de actividades físico-deportivas extraescolares en las que pueda participar su alumnado.
- Por los resultados encontrados en las respuestas del alumnado, las clases de Educación Física no influyen en que éstos ocupen su tiempo de ocio practicando actividades físico deportivas.
- El profesorado experto y el profesorado de Educación Física de los centros consideran que el programa *“Deporte en la escuela”* puede llegar a ser un referente en la ocupación del ocio de los escolares con actividades físico-deportivas.
- Las chicas más que los chicos manifiestan que parte de su tiempo libre lo ocupan viendo la televisión, mostrándose muy crítico el profesorado de Educación Física y el profesorado experto con esta ocupación sedentaria del tiempo libre por parte del alumnado.
- El alumnado que elige alguna opción de la franja *“positiva”* de respuestas (algunas veces, bastantes veces, muchas veces) en relación a jugar con el ordenador y la videoconsola en su tiempo libre, se sitúa el 70,1% de los chicos y el 62,1% de las chicas.
- El profesorado experto señala que esta irrupción de las *“pantallas amigas”* en la ocupación del tiempo libre está alcanzando cotas muy altas en el alumnado adolescente.

**3.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8:
Plantear propuestas a los diferentes agentes de socialización, para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Educación Física y para mejorar los niveles de práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares.**

La escuela deportiva, el club, el equipo..., pueden dar una buena respuesta a la ocupación adecuada de los tiempos libres de los escolares, con una programación adecuada de los espacios y los tiempos, para continuar educando.
J. TORRES GUERRERO, 2011

La necesidad de explicar las diferentes dimensiones y los ejes fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de una experiencia, o de una institución escolar, más que ser un problema teórico es parte de un ineludible compromiso profesional de poner a disposición de quienes toman las decisiones, herramientas para facilitarles su tarea. En este objetivo tratamos de explicar con claridad una serie de propuestas expresadas por el profesorado de Educación Física de los centros de la Comarca de la Vega Alta de Granada y las formuladas por los expertos en diferentes especialidades relacionadas con la Educación en general y la Educación físico-deportiva en particular, con el fin de facilitar diferentes opciones pedagógicas a quienes toman las decisiones, cuando intentan mejorar la calidad de la educación.

La sociedad actual, plantea a los niños y jóvenes una serie de problemas y de necesidades nuevas que requieren especial atención, ya que si no se les atiende conducirán inexorablemente a las mismas hacia negativas soluciones.

Las instituciones de formación tradicional, la comunidad, familia y escuela no pueden por sí solas, hacer frente a estos problemas. Por ello se hace imprescindible una labor coordinada de todas las instituciones que tienen misiones educativas sobre adolescentes y jóvenes, ya que precisan que se les ayude a ocupar su tiempo libre y a prepararlos para la ocupación del mismo de forma cada vez más completa y constructiva.

Cada agente socializa al niño en sus propias pautas y valores. La familia tiene ciertos rituales; la escuela, sus reglas de orden; el grupo de pares, sus códigos y jueces, y los medios de comunicación de masas, sus formas y tramas tradicionales. Más aún, cada agente (y esto es más significativo a

nuestros propósitos), ayuda a socializar al niño dentro de la sociedad mayor. Teniendo en cuenta lo expuesto, nadie se escapa de ser un agente social por lo que dicha categoría queda difuminada en su omnipresencia (Gutiérrez Ponce, 2011).

Hoy nadie duda de la ampliación del concepto de Educación. Por un lado se le ha dado una ampliación vertical: de considerar a la infancia y a la juventud como las etapas casi exclusivas de la acción educativa, se ha pasado a entender que la persona es educable durante toda su existencia; conceptos como las de educación permanente, son de uso corriente en la Pedagogía. Otra ampliación del concepto de educación ha sido horizontal: no únicamente son agentes educativos la escuela y la familia, sino que se educa a partir de otras muchas instituciones, medios y ámbitos no siempre reconocidos como específicamente educativos; se trata de los conceptos de educación informal, educación no formal y otros paralelos o similares, que desbordan los límites de lo que tradicionalmente había sido considerado como educación. Básicamente es esta ampliación horizontal la que sin necesidad de forzar ya el concepto de educación, permitirá integrar dentro del objeto de las disciplinas pedagógicas el conjunto de ámbitos e intervenciones que acoge la llamada pedagogía del ocio (Puig y Trilla, 1986).

A partir de esta ampliación del concepto "*Educación*", nadie puede negar la dimensión educativa y, por tanto, el alcance pedagógico de las actividades extraescolares, que a nosotros nos gusta denominarlas "*Actividades de Segundo Tiempo Pedagógico*". A este respecto, es necesario que profesorado de los centros escolares, técnicos y docentes del deporte traten de que sus alumnos y alumnas desarrollen las capacidades que les permitan contemplar y disfrutar de la práctica deportiva, los espectáculos deportivos, enjuiciando y valorando su calidad mediante sus propios criterios, establecidos en función de su conocimiento y de sus apreciaciones propias de lo que contemplan, de lo que escuchan en los medios y de lo que leen en la prensa deportiva.

Aportan informaciones para verificar el grado de consecución de este objetivo las opiniones expresadas por el profesorado de Educación Física de los centros de la Comarca de la Vega Alta de Granada en el Grupo de Discusión, así como las formuladas por los expertos en las Encuestas autocumplimentadas. Así como las respuestas del alumnado a las preguntas planteadas en los ítems II.10: *A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar un ejercicio delante de la clase*; ítem II.8: *En las clases de Educación Física me siento capaz*.

3.2.1.- Propuestas para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Educación Física

3.2.1.1.- Propuestas para el Alumnado

3.2.1.1.1.- Implicarse en las clases

Aunque al alumnado de manera mayoritaria le gusta la Educación Física (ítem II.2), con un porcentaje acumulado en las opciones “positivas” del 92,9%, en las chicas, la tendencia se orienta en la misma línea, pero con porcentajes significativamente inferiores en comparación con los chicos, en las diferentes opciones positivas, siendo para éstas el porcentaje acumulado del 80,9%. Les gusta por diversas razones: porque se divierte, porque mejoran su salud, por incrementar sus niveles de autoestima o por otras razones. El profesorado considera que es necesario que se impliquen más en las tareas de clase, en este sentido se hace una llamada de atención a las chicas.

Si, yo coincido plenamente con el profesor 1, porque vamos, lo veo en mis clases diariamente. Diariamente, la motivación que muestran los chicos hacia la clase, es mucho mayor que la que muestran las chicas.

Profesor 2 (042-045) DGE

Estoy totalmente de acuerdo. Es realmente a estas edades cuando se produce esa diferenciación, ese sesgo por género en secundaria y como estáis comentando mucho más en el segundo ciclo.

Profesor 8 (056-058) DED

Se nota muchísimo. En general 3º y 4º de la ESO mucho antes, pero la actividad física decrece mucho, o el interés por la actividad física, exceptuando el fútbol, claro para los chicos. Pero el interés general por la actividad física en 3º y 4º, decrece un montón. Nosotros montamos actividades para los cursos de la ESO, con los ciclos, y las actividades que hacen, como se mueven los niños y niñas, en general de 1º y 2º, es muchísimo más, se implican más en las actividades que los niños en 3º y 4º. Quiero decir, que con la edad, va habiendo una... primero decrece...

Profesor 4 (294-301) DED

Aunque también ha cambiado algo, creo que siguen siendo los niños los que practican más actividad física extraescolar. Además en la etapa de la que hablamos existen muchos casos de niñas que hacían actividad física y que en estas edades dejan de hacerlo porque no encuentran actividades adecuadas a sus intereses.

Profesor 8 (872-875) ONA

Como norma general, están más interesados los chicos. Salvo que las chicas estén en un club deportivo donde practican por las tardes deporte de base, los chicos usan su tiempo libre y de ocio para practicar actividad física.

Profesor 14 (069-072) ONA

Al comparar la implicación en las clases de Educación Física en función del género encontramos también diferencias, detectadas en numerosas investigaciones (DeMarco y Sydney, 1989; Gili-Planas y Ferrer-Pérez, 1994; Blasco y cols., 1996; Sánchez y cols., 1998; Sicilia, 2002; Palomares, 2003; Vílchez, 2007; Posadas, 2009; Fuentes, 23011), consideran que a medida que van avanzando en los cursos de la etapa educativa de ESO, disminuye el interés por la educación Física, más acentuada esta tendencia en las chicas que en los chicos.

3.2.1.1.2.- Participar en las actividades físico-deportivas extraescolares

La Consejería de Educación inició, en el curso académico 2006/07 el programa “*El Deporte en la Escuela*” que actualmente se llama “*Escuelas Deportivas*” y que desarrollan 1242 centros de todas las provincias andaluzas. La filosofía del programa es eminentemente participativa teniendo como meta la universalización del deporte en edad escolar entre los niños y niñas de Andalucía, un deporte no discriminatorio cargado de valores. El programa viene a reforzar el quehacer diario del profesorado de Educación física, sumándose al desarrollo de actividades extraescolares de corte deportivo que se vienen desarrollando en los centros educativos

A través de este programa se fomenta en el alumnado hábitos de vida activa y saludable, se facilita la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, influyendo positivamente en el clima del centro, ayudando a colectivos desfavorecidos, haciendo de la práctica de actividad física un vehículo para la adquisición de valores como la solidaridad, el diálogo, la igualdad de género, el respeto, la superación, el esfuerzo, etc.

El profesorado valora muy positivamente que el alumnado participe en estas actividades programadas desde la Consejería de Educación o de otras instituciones.

La poca oferta de actividades deportivas extraescolares desde el propio centro. Aunque con el deporte en la escuela esto empieza a cambiar, hay poca implicación del profesorado de Educación Física.

Profesora 25 (1313-1315) CON

Por otra parte, creo que el deporte en la escuela (deporte en la edad escolar del Dto. 6/2008) ha realizado aportaciones muy interesantes que no han sido estudiadas; esto, posiblemente dé la clave en la respuesta de esta cuestión.

Profesor 20 (1706-1709) AAU

En las chicas porque hay una falta de oferta atrayente para ellas, ya que mayoritariamente las actividades ofertadas implican un modelo competitivo.
Profesora 23 (1292-1294) CON

Las escuelas deportivas por ejemplo de los ayuntamientos ofrecen la posibilidad de que el alumnado participe en estas actividades extraescolares.
Profesor 20 (1706-1709) AAU

3.2.1.2.- Para los Centros

El profesorado experto plantea como propuesta que la interdisciplinariedad, sea aplicada en los centros para que la problemática de afianzar los hábitos de salud a través de una adecuada práctica deportiva, sea abordada de forma integral, estimulando la elaboración de nuevos enfoques metodológicos para la solución de problemas.

Sería de gran interés para la comunidad educativa que se plantearan proyectos interdisciplinares relacionados con la salud a través de la practica de actividades físicas, de conocimiento de alimentación y nutrición, de respeto al medio ambiente, de propuestas para ocupar el ocio de manera constructiva, ya que desde un solo área será difícil poder llegar con intensidad al alumnado.
Profesora 25 (1905-1909) PIN

Plantear proyectos interdisciplinares en el centro vinculados al tema transversal de la salud, en el que pudiese participar de manera mayoritaria todas las áreas.
Profesora 24 (1910-1912) PIN

Trabajo multidisciplinar con otras áreas de conocimiento.
Profesora 7 (1607) PIN

3.2.1.3.- Para el Profesorado de Educación Física

3.2.1.3.1.- Propuestas para el Desarrollo curricular

El docente de Educación Física como mediador educativo es el encargado de sugerir, motivar, abrir el camino, dar luces, cuestionar, problematizar, solicitar aclaraciones, reforzar y evaluar aprendizajes; para ello cuenta con un importante instrumento de planificación que es el currículo. El currículo brinda las pautas de la intencionalidad de la educación formal, por lo tanto orienta la acción educativa, encamina la selección y desarrollo de las actividades, compromete la acción de todos los miembros de la Institución Educativa, regula la organización del tiempo y el empleo de los materiales y los ambientes, además es el instrumento central de la evaluación.

➤ **Programar desde los Valores y las Actitudes**

Si lo que pretendemos es conseguir una formación integral en el alumnado, si lo que pretendemos en la clase de Educación Física es colaborar a su formación ciudadana, no puede olvidarse ni dejarse en manos de subjetivismos radicales. Al igual que Martínez, Buxarrais y Esteban (2002) pensamos que todo lo que tiene que ver con la persona: ética, moral, valores y sentimientos... lo que justifica su existencia, debe ser objeto y objetivo de enseñanza y aprendizaje, y por supuesto dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El profesorado experto y el profesorado participante en el Grupo de Discusión consideran que es muy importante programar desde los valores y las actitudes éticas, por encima de contenidos procedimentales y conceptuales.

Lo más importante para nosotros es trabajar los valores. Y de ahí, pues intentamos pues trabajar aspectos procedimentales, basándonos en un valor, por ejemplo el respeto: pues primero el respeto a las personas, después el respeto a los materiales, respeto a las instalaciones, respeto al entorno, ¿no? y desde ahí utilizamos por ejemplo pues si es actividades en la naturaleza, o cualquier contenido, pueden ser los deportes, deportes individuales o deportes colectivo.

Profesor 8: (744-751) PVA

Para implicar al alumnado de una manera más activa en las clases de Educación Física se proponen las siguientes actuaciones curriculares:

El profesorado experto considera con respecto a los **objetivos**, que estos deberían ser metas integradoras, orientadas a la tarea, que planteen retos al alumnado y que sean realistas.

Hacerles ver la influencia que, para la mejora de su aspecto físico y condición física, tiene la realización de las distintas actividades desarrolladas durante las sesiones de Educación Física.

Profesora 7 (1588-1590) POB

Intentar enfocar la actividad física a la salud, y entenderla como necesaria para nuestro organismo.

Profesora 23 (1748-1749) POB

Plantear actividades variadas en las sesiones de Educación Física, tratando de individualizar, hasta cierto punto las mismas, planteando retos adecuados al nivel de los distintos alumnos.

Profesora 7 (1591-1593) POB

Proporcionarles información real y atractiva sobre la importancia de la actividad física.

Profesor 8 (1605-1606) POB

El profesorado participante en las encuestas hace mucho hincapié en analizar si aún desde el área de Educación Física se identifican ciertos

contenidos, actividades, ejercicios, más con un sexo que con el otro, tratando de eliminar toda connotación sexista. Para ello se propone renovar los contenidos clásicos vinculados a la condición física y a los deportes y plantear nuevos contenidos innovadores que motiven a todo el alumnado, eliminando connotaciones sexistas.

Incluir principalmente nuevos deportes alternativos y colaborativos que están exentos de estereotipos masculinos y discriminaciones por razón de habilidad.

Profesora 5 (1552-1553) PCO

Indagar nuevos contenidos, estrategias, en definitiva, actualizarte!!! Te permite salir de la rutina y llevar a tus alumnos/as actividades motivantes.

Profesor 14 (1652-1653) PCO

Buscar una mayor variedad de actividades, intentando no siempre impartir lo típico o tradicional, y buscar actividades alternativas que inciten a descubrir algo nuevo por parte del alumnado.

Profesora 22 (1728-1730) PCO

Eliminar todas las connotaciones sexistas que puedan tener los contenidos, educando al alumnado en la igualdad y mostrando que los contenidos no tienen género y que muchas veces las preferencias y las asignaciones clásicas a chicos o a chicas es sobrevenido por influencias culturales.

Profesora 25 (1928-1931) PCO

Estas opiniones son corroboradas por el profesorado de Educación Física participante en el Grupo de Discusión.

Yo puedo irme, yo puedo estar en el gimnasio, y tengo un grupo que hace trabajo de condición física concreto, específico... y otro grupo mayoritariamente de chicas seguramente que haga ritmo y movimiento.

Profesor 2 (641-644) MAP

Me parece buena esa idea, yo puedo tener en la pista, unos haciendo fútbol sala y otros haciendo un deporte individual. Puede ser el bádminton, puede ser cualquier tipo de cosa, ¿no? Cuando se ha hecho esa enseñanza modular, funciona bastante bien, sobre todo porque ya estás dando realmente con la tecla de lo que les gusta, a la gente, ¿no? O sea, la metodología es evidente que en nuestro favor juega bastante, ¿no?...

Profesora 7 (648-654) MAP

¡Aquello era una maravilla! E. R. que lo conocéis, y yo. Él se iba al gimnasio porque le gustaban más aquellos contenidos y yo en la pista donde hacíamos un deporte colectivo y un deporte individual. Lo cambiábamos a la mitad de curso de forma que la gente salía aprendiendo...

Profesora 9 (681- 686) MAP

El profesorado experto participante en las encuestas autocumplimentadas y el profesorado de Educación Física participante en el Grupo de Discusión realiza **propuestas metodológicas**, que sin duda pueden suponer una mejoría notable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

➤ **Atención a los intereses y autonomía del alumnado**

Partir de propuestas de alumnos/as y de sus intereses, preguntarles a ellos/as...

Profesora 24 (1750-1751) PME

➤ **Clima del aula orientado a la tarea y no al rendimiento**

Un aspecto que considero clave es la creación de climas de implicación en la maestría, en la tarea, donde los más hábiles cooperen con los no tan hábiles. En este tipo de clima, se aprende a través del esfuerzo, se premia el esfuerzo sobre los resultados competitivos, se busca la ortodoxia de los aspectos técnicos, como vía de diversión y progresión.

Profesor 15 (1657-1661) PME

➤ **Favorecer la autoestima y el autoconcepto**

El alumnado manifiesta en el ítem II.10: *A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar un ejercicio delante de la clase*, en un 33,2% los chicos no están “*nada de acuerdo*” con la afirmación, frente al 13,5% de las chicas, mientras que en la opción opuesta, es decir, “*totalmente de acuerdo*”, los chicos no superan el 17%, siendo el 27,4% el porcentaje alcanzado por ellas. Esta tendencia de respuestas está muy vinculada a la autoestima y a la capacidad percibida para ejecutar una determinada tarea motriz.

En las respuestas al ítem II.8: *En las clases de Educación Física me siento capaz*, los chicos señalan, en más de un 70%, las opciones más altas (5 y 6), es decir, se sienten más capaces. Por otro lado, las chicas no llegan al 50%, mostrando así que no se ven tan capacitadas frente a la materia de Educación Física. Estas diferencias por género son significativas. Estos aspectos deben ser tenidos en cuenta por el profesorado en opinión de los profesores de Educación Física y de los expertos.

Parte del alumnado se siente atraído por la educación física y el deporte porque mejora su autoestima, su nivel de competencia, lo que le lleva a sentirse bien y encontrar bienestar, de ahí que les guste la practica.

Profesor 8 (1530-1533) AUT

incluso a nivel de autoestima, incluso, ¿no? las muchachas tienen más baja autoestima que los muchachos en esas edades, ¿no? con respecto a como se ven, ¿no? como se valoran, o como creen que las valoran el resto de la gente ¿no?...

Profesora 9 (321-327) AUT

Muchas veces las alumnas son reacias a realizar actividades física pues piensan que siempre van a ser “peores” que los chicos y eso les preocupa, pues tienen la sensación de que pueden hacer el “ridículo” delante de sus compañeros. Sin embargo algunos tipos de actividades pueden proporcionar a esas mismas alumnas la sensación de ser buenas en algo, de poder enseñar a otros compañeros, pues se les dan bien, como pueden ser las de tipo expresivo y esto les eleva la autoestima.

Profesora 24 (1762-1768) PAU

*Problemas de autoestima pueden traducirse en rechazo hacia la Educación Física. El sentirse incompetente o poco hábil puede producir este rechazo.
Profesora 25 (1769-1770) PAU*

➤ **Agrupamientos flexibles**

*Promover agrupamientos flexibles en el aula de E.F. en donde los chicos-as participen en igualdad en las actividades motrices
Profesor 6 (1584-1565) PME*

➤ **Tener en cuenta la diversidad del alumnado**

*Es tan diverso nuestro universo, que es gigantesco hasta en la misma clase, ¿no? en el mismo nivel educativo, si es de letras o de ciencias, ya estamos notando que hay diferencias, ¿no? La pregunta sería, ya que (Profesor 5) nos ha despejado lo del tema de que efectivamente... Si nosotros damos la misma cantidad de contenidos, referidos a unidades didácticas, ¿no?
Profesora 9 (1023-1037) DIV*

➤ **Implicación del alumnado en los procesos de intervención de la clase**

*Pienso que lo mejor sería plantear las clases de Educación Física hacia la formación físico-deportiva del alumnado, intentando implicarlos en ese proceso.
Profesor 19 (1621-1623) PME*

➤ **Aprendizaje constructivo y funcional**

*Utilizar las bases del aprendizaje constructivo en la enseñanza de la educación física, tanto escolar como extraescolar. Partir de los conocimientos previos, tener en cuenta los intereses del alumnado, hacer partícipe al alumnado en el diseño del currículum.
Profesora 5 (1561-1564) PME*

➤ **Potenciar la motivación intrínseca**

*Sería importante que en las clases de educación física se potenciara la competencia, la autonomía de los alumnos/as y el sentido de pertenencia al grupo, características todas ellas que tienen efectos positivos en el desarrollo de la motivación intrínseca, determinante previo del rendimiento, del bienestar y de la implicación físico-deportiva.
Profesora 17 (1677-1681) PME*

➤ **Fomentar el carácter lúdico de la práctica para propiciar la recreación**

*Incluir actividades puramente recreativas, favoreciendo la gestión y desarrollo activo/autónomo por parte del alumnado en las mismas.
Profesor 2 (1539-1540)*

➤ **Adaptación de los contenidos a los niveles de los participantes**

*Planteando actividades que se adapten al alumnado en todo momento y configurando propuestas que partan del alumnado y se adapten a los mismos.
Profesor 10 (1624-1626) PME*

Con respecto al elemento curricular de la **evaluación**, la entendemos como una actividad básicamente valorativa e investigadora y, por ello, facilitadora de cambio educativo y desarrollo profesional. Afecta no solamente a los procesos de aprendizaje del alumnado, pero también a los procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado y a los proyectos curriculares de centro en los que aquellos se inscriben.

Cambiar la metodología y la evaluación, pasando a tener mucho más valor el interés y la participación y no los resultados.

Profesora 7 (1597-1598) PEV

3.2.1.3.2.- Formación del Profesorado en todos los núcleos de contenidos

La formación inicial diversa que ha recibido el profesorado, supone un freno para el desarrollo igualitario del currículo y el abordaje de contenidos dónde la motivación es mayor en diversos grupos del alumnado. Así, se considera que la formación mayoritaria del profesorado ha girado sobre los núcleos de contenidos de Juegos y Deportes y de Condición Física, siendo esta formación menor en los núcleos de Expresión Corporal y actividades Físicas en el Medio Natural, por lo que se hace necesario que el profesorado de Educación Física participe en actividades de formación permanente que limite estas carencias.

Y por nuestra propia formación los dos grandes bloques de contenidos que controlábamos eran "la condición física" y "los juegos y deportes" ¿no?

Profesor 4 (130-132) FPR

Estoy de acuerdo, así en el último trimestre algo de expresión corporal y porque hay que hacerlo, prácticamente, pero como yo no me encuentro con... no sé... con esa seguridad como me encuentro con otros contenidos, lo trabajo menos...

Profesor 2 (352-355) FPR

En nuestra formación inicial de varones, mayoritariamente, no hemos recibido, salvo los que proceden de magisterio, que si que tenían una troncal de expresión corporal, los que procedemos directamente de los INEF's... Yo tuve una optativa de dos créditos que me pasaron por ahí, me hicieron una serie de juegos, de juegos expresivos, y de tal, y bueno...

Profesor 4 (357-362) FPR

3.2.2.- Propuestas para incrementar los niveles de práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares

3.2.2.1.- Propuestas para la Familia

La familia es el primer agente en el tiempo, durante un lapso más o menos prolongado tiene prácticamente el monopolio de la socialización y, además, especialmente durante la infancia, muchas veces selecciona o filtra de manera directa o indirecta a las otras agencias, escogiendo la escuela a la que van los niños, procurando seleccionar los amigos con los cuales se junta, controlando, supuestamente, su acceso a la televisión, etc. Pero a medida que los hijos e hijas son mayores, esta influencia deja paso a otros significativos, aunque en la adolescencia todavía tiene gran influencia sobre los hábitos, así es entendido por los expertos.

Promover la realización de actividades físico-deportivas tanto en las chicas como en los chicos es una labor que deben realizar las familias. Cuando los niños/as son pequeños no tienen capacidad para decidir qué actividades quieren realizar en su tiempo libre, son los padres los que los "apuntan". Deben hacerlo sin distinción de sexo y animar a sus hijos/as a practicar actividades deportivas.

Profesora 25 (1910-1915) PFA

Realizan mayor actividad física aquellos chicos/as que tienen mayor cultura deportiva familiar y gustan realizar ejercicio de manera natural.

Profesor 3 (966-867) PFA

Implicación de las familias en el deporte de sus hijos/as. Creo que lo más importante es tener una atención especial hacia el adolescente, y crear una responsabilidad en él, no alargar la adolescencia irresponsablemente como se viene haciendo.

Profesor 19 (1216-1219) PFA

Implicación y Motivación a nivel familiar.

Profesora 23 (1747) PFA

Opiniones que se ven reforzadas por las expresadas por el profesorado de Educación Física en el Grupo de Discusión.

Yo tengo claro, que si los padres realizan practicas deportivas en su tiempo libre, eso es una influencia positiva para que los hijos sigan practicando.

Profesora 7 (1625-1627) PFA

Me acuerdo de esa foto que tu tienes (se refiere a la profesora 9) en la que se ve una familia completa con sus hijos corriendo por una pradera. Esa foto idílica simboliza lo que es la influencia familiar.

Profesor 8 (1628-1630) PFA

Yo lo veo mucho más sobre todo en la adolescencia en animarles a que realicen practicas deportivas, y les hagan ver que esa practica le ayuda a mejorar su salud, a estar con los amigos, a sentirse competente, a valorar

sus posibilidades. No tengo duda de que la familia es quien más puede hacer en las edades infantiles en este aspecto.

Profesora 9 (1631-1638) PFA

Se han hecho diversos estudios que intentan explicar la naturaleza de la influencia de la familia (Wuerth, Lee y Alfermann, 2004) y trabajos de índole más aplicada que asumiendo dicha influencia se centran más en tratar de potenciarla (Gimeno, 2000; Valiente y cols., 2001; Peris, 2003), llegando a concluir que la influencia familiar en los hábitos físico-deportivos de los hijos e hijas es vital para su continuidad en el tiempo de realización de estas prácticas.

3.2.2.2.- Los Iguales

La interacción social entre iguales incluye numerosos elementos a tener en cuenta: habilidades sociales (toma de turnos, asertividad, etc.), comprensión de los estados mentales de los demás (intenciones, creencias, emociones), adecuación con el contexto en el que tiene lugar, etc. Hemos visto como el alumnado en ítem IV.32 le gusta disfrutar de su tiempo libre *estando con los amigos/as*, y como el ítem V.38. *Sí, juego en la calle con mis amigos/as*, era el más elegido, por lo que debemos de realizar actividades físico-deportivas en las que pueda el alumnado participar juntos.

Uno de los elementos que también resulta fundamental para un adecuado funcionamiento social en el contexto de los iguales, en este caso es la comprensión de las normas sociales que rigen ese contexto determinado (Turiel, 1998). Se proponen realizar competiciones mixtas hasta final de la etapa de ESO:

En actividades extraescolares hacer equipos mixtos y competiciones mixtas. En el caso de que no se pueda, eliminar la actividad.

Profesora 5 (1559-1560) CMX

Planteando situaciones de equipos mixtos, donde todos tengan su status dentro del mismo.

Profesor 12 (1636-1637) CMX

La característica fundamental de la interacción con los compañeros que determina su potencial evolutivo distintivo es la igualdad. Los compañeros, definidos como personas que están en fases similares de madurez cognitiva, social y emocional son, al menos potencialmente iguales.

3.2.2.3.- La escuela

Diferentes problemáticas familiares han conducido a una creciente renuncia de la familia a su papel educativo. Esto afecta profundamente al papel

de la escuela, que ha visto como su importancia en la educación se ha convertido casi en exclusivo. Dado que el núcleo básico de socialización ya no está dado por la familia, se transfiere a la escuela que realice un conjunto de funciones que eran de la familia, produciéndose según Tedesco (1995), una “*primarización de la socialización secundaria de la escuela*”. La escuela absorbe funciones que tradicionalmente recaían en la familia, este aspecto que es positivo, responsabiliza a la escuela casi en exclusividad de la educación.

➤ **Implicación de los centros escolares en la organización de las actividades físico-deportivas extraescolares**

No se trata de que el profesorado lleve a cabo las acciones de la práctica (entrenar, llevar al alumnado a las competiciones, asistencia a las actividades...) sino de que los centros a través de sus diferentes órganos colegiados sea el dinamizador de la vida físico-deportiva de los escolares. Así, se entiende en el grupo de Discusión.

Yo no digo que el profesorado esté presente en las prácticas deportivas extraescolares, pero el centro como institución debería ser el protagonista de estas actuaciones. Se debería ofrecer al alumnado de manera general diferentes actividades y de manera prioritaria actividades físico-deportivas a través de su inclusión en el Proyecto de Centro.

Profesora 9 (1641-1646) ICE

Los centros escolares deberían diversificar la oferta de estas actividades, para que todos los escolares encuentren alguna en las que sentirse satisfechos con su realización.

Profesor 5 (1647-1649) ICE

Se exponen opiniones en la misma dirección en las Encuestas del profesorado experto.

Creo que es importante que el colegio este entero implicado en la motivación y esfuerzo hacia que los chicos y chicas realicen actividad física saludable.

Profesor 11 (1628-1630) IAE

Que los centros educativos promuevan actividades deportivas y recreativas en su localidad, y los Ayuntamientos para sus centros educativos.

Profesora 24 (1753-1754) IAE

➤ **Diversificar la oferta físico-deportiva que ofrecen los centros escolares**

Que los centros educativos organicen actividades físico-deportivas más allá de las clásicas competiciones internas, realizando Ginkhanas, Ferias del

Juego, Rallyes ecologicos... en lo que todo el alumnado puede participar en igualdad.

Profesora 25 (1755-1758) IAE

➤ **Coordinación de los centros con otras instituciones**

Crear convenios de colaboración desde los centros educativos con piscinas y gimnasios para ofrecer otra variedad distinta a las habituales.

Profesor 21 (1724-1725) CCO

➤ **Mejorar el clima social de los centros**

Asegurar la continuidad y calidad de las actividades extraescolares en los centros escolares, mejorando el clima social de los mismos.

Profesora 24 (1763-1764) CCE

Un buen clima de colaboración en los centros entre todos los elementos personales que conforma el mismo: profesorado, cuadro directivo, padres y alumnos/as, seguro que beneficia un mayor desarrollo de actividades escolares y extraescolares cooperativas.

Profesora 25 (1947-1950) CCE

3.2.2.4.- Las Instituciones

Diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales influyen en el proceso de socialización de niños/as y adolescentes en formación, y tienen una posición activa frente a la dinámica socializante por lo que subraya Sánchez (1996: 17) que "el individuo a través del proceso de socialización se inserta o hace miembro de la sociedad y a su vez socializa." El apoyo institucional, ayuda de forma eficaz a los procesos de socialización y a valorar determinadas conductas de adhesión hacia la práctica deportiva.

➤ **Diversificación de la oferta físico-deportiva**

En el ítem V.64, un grupo de encuestados (el 1,2% de los chicos y el 3.3% de las chicas) aludían a que no realizaban deporte *porque no había oferta de deportes o actividades físicas que les gusten*. También en el ítem V.55. indicaban que no hacían deporte *Porque no hay instalaciones deportivas en mi pueblo* (0,4% los chicos y un 1,7% las chicas). Pero quizá el ítem que nos arroja más luz en este aspecto es el V.49. *Porque me gusta competir*, dónde el 16.6% de los chicos y el 6,3% de las chicas lo manifiesta. Las opiniones del profesorado experto comparten esta visión de ampliar y diversificar la oferta de las actividades físico-deportivas que se ofrecen y las maneras de conducirlas (competición, participación, recreación, cooperación...)

Además, el deporte municipal juega un papel determinante en el incremento de la motivación de los niños y las niñas. Habría que crear modelos de promoción específicos para incidir en la cuestión formulada.

Profesor 20 (1711-1713) DOF

En relación a las actividades extraescolares: Incrementar la oferta de actividades de expresión y no competitivas en las actividades extraescolares.

Profesor 21 (1721-1723) DOF

Mayor oferta de actividades en el tiempo libre.

Profesora 22 (1722) DOF

➤ **Competiciones mixtas**

En actividades extraescolares hacer equipos mixtos y competiciones mixtas. En el caso de que no se pueda, eliminar la actividad.

Profesora 5 (1559-1560) CMX

Planteando situaciones de equipos mixtos, donde todos tengan su status dentro del mismo.

Profesor 12 (1636-1637) CMX

➤ **Convenios de colaboración con los centros escolares**

Crear convenios de colaboración desde los centros educativos con piscinas y gimnasios para ofrecer otra variedad distinta a las habituales.

Profesor 21 (1724-1725) CCO

➤ **Aumento de las horas lectivas de Educación Física**

En primer lugar, un aspecto que casi todos los docentes de EF deseamos, más horas semanales, mejor dotación de recursos y espacios y mejor predisposición de la Administración.

Profesor 14 (1647-1649) AED

Recuperar las horas de clase de Educación Física en los centros educativos y aumentarlas más.

Profesora 24 (1653-1654) AED

3.2.2.5.- Los Medios de comunicación

En las últimas décadas los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión), y los medios audiovisuales (televisión, cine y videojuegos) y la publicidad, que estos ofrecen, ha adquirido un protagonismo evidente en la vida cotidiana de las personas y de las sociedades contemporáneas.

La televisión es responsable de los contenidos que ofrece. Sin embargo, la afirmación no alcanza para eludir la responsabilidad de la familia, sobre de qué manera ven los chicos televisión y cómo se apropian de estos contenidos. La experiencia de espectador no es sólo el momento en que el chico está frente a la pantalla, sino sus posibles reflexiones y conclusiones de lo que ha visionado. El profesorado de Educación Física se muestra crítico con los programas deportivos que ofrece la televisión, enfocados en exclusividad a la competición de alto nivel, eludiendo programas de tipo formativo o teniendo otra óptica de la competición como medio de formación.

El entorno mediático está haciendo en ese campo cosas positivas y negativas. Hay mucho deporte en la tele, ero prácticamente todo es deporte de competición y en un porcentaje muy elevado fútbol. Hay algún programa en Canal Sur de fomento del deporte recreativo y me gusta.

Profesor 8 (229-231) PMC

La influencia del entorno mediático es muy grande. La presión es total.

Profesor 8 (243) IMC

Ojala en la televisión a la hora de estar comentando un partido se incidiera en que el deporte mejora la salud, favorece la socialización y la diversión y que debía ser practicado toda la vida.

Profesora 9 (249-251) PMC

Pérez Gómez (1999) con el que nos identificamos dice que “...el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela. La revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX parece abrir ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales; en definitiva, un nuevo tipo de ciudadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir emergentes”. Pero en los últimos diez años esta percepción se ha acrecentado, con la proliferación de las denominadas “pantallas amigas”, que ocupan gran parte del tiempo libre de los adolescentes, así es entendido por los expertos.

Los medios de comunicación deberían ofrecer una demanda deportiva mucho más variada y no centrarse en los deportes mayoritarios. Del mismo modo deberían promocionar el deporte salud, y no tanto el deporte espectáculo, o deporte competitivo, que busca el lucro económico. Los medios de comunicación no enfocan en absoluto su programación a la promoción de la realización de actividades físicas de los niños y jóvenes, esta es una parcela que deberían trabajar.

Profesora 24 (1958-1964) PMC

Por supuesto que los medios de comunicación sobre todo la televisión tendría que prestar más atención al deporte en edad escolar y no solo al deporte espectáculo que muchas veces propone modelos negativos y no educativos. Una propuesta a difundir es de algunos ayuntamientos y diputaciones que tienen en diferentes medios de comunicación pequeños programas o secciones en periódicos locales de actividades extraescolares deportivas incidiendo en los matices educativos, más que en los puramente deportivos.

Profesora 25 (1951-1957) PMC

Resumiendo diremos lo que sigue:

- El alumnado manifiesta que le gusta de manera mayoritaria las clases de Educación Física porque se divierte, porque mejoran su salud, por incrementar sus niveles de autoestima o por otras razones. El profesorado experto y de Educación Física considera que es necesario que se impliquen más en las tareas de clase, en este sentido se hace una llamada de atención a las chicas.
- El profesorado de Educación Física y el profesorado experto valora muy positivamente que el alumnado participe en las actividades físico-deportivas extraescolares programadas desde la Consejería de Educación o de otras instituciones y les anima a que participen.
- El profesorado experto plantea como propuesta metodológica general para la mejora de la dinámica curricular de los centros, la interdisciplinariedad, para que sea aplicada y colaborar en afianzar los hábitos de salud a través de una adecuada práctica deportiva.
- El profesorado experto y el profesorado participante en el Grupo de Discusión consideran que es muy importante programar desde los valores y las actitudes éticas, por encima de contenidos procedimentales y conceptuales.
- El profesorado experto considera con respecto a los objetivos, que estos deberían ser metas integradoras, orientadas a la tarea, que planteen retos al alumnado y que sean realistas.
- El profesorado experto hace mucho hincapié en analizar si aún desde el área de Educación Física se identifican ciertos contenidos, actividades, ejercicios, más con un sexo que con el otro, tratando de eliminar toda connotación sexista. Para ello se propone renovar los contenidos clásicos vinculados a la condición física y a los deportes y plantear nuevos contenidos innovadores que motiven a todo el alumnado, eliminando connotaciones sexistas.
- El profesorado experto y el profesorado de Educación Física considera que un elemento clave para implicar más al alumnado en la clases es el potenciar la motivación intrínseca a través de mantener un clima del aula orientado a la tarea y no al rendimiento, que atienda a los intereses y autonomía del alumnado y que fomente el carácter lúdico de la práctica.
- Durante el desarrollo de las clases de Educación Física habría que favorecer los agrupamientos flexibles, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y adaptación los contenidos a los niveles de habilidad de los participantes para favorecer la autoestima y el autoconcepto.
- La formación mayoritaria del profesorado ha girado sobre los núcleos de contenidos de Juegos y Deportes y de Condición Física, siendo esta formación menor en los núcleos de Expresión Corporal y actividades Físicas en el Medio Natural, por lo que se hace necesario que el profesorado de Educación Física participe en actividades de formación permanente que

limite estas carencias.

- Se considera de gran interés para el fomento y mantenimiento de la práctica deportiva extraescolar la influencia familiar sobre los hijos e hijas, considerándose vital para su continuidad en el tiempo de realización de estas prácticas.
- No se trata de que el profesorado lleve a cabo las acciones de la práctica (entrenar, llevar al alumnado a las competiciones, asistencia a las actividades...) sino de que los centros a través de sus diferentes órganos colegiados sean los dinamizadores de la vida físico-deportiva de los escolares.
- Se propone que los centros escolares deben diversificar la oferta físico-deportiva que ofrecen, se coordinen con las propuestas de otras instituciones.
- Las opiniones del profesorado experto comparten la visión de ampliar y diversificar la oferta de las actividades físico-deportivas que se ofrecen y las maneras de conducirlas (competición, participación, recreación, cooperación...).
- El profesorado de Educación Física y el profesorado experto considera insuficientes las dos horas de clase semanales, para poder conseguir los objetivos que se proponen para el área en los diseños curriculares.
- El profesorado de Educación Física se muestra crítico con los programas deportivos que ofrece la televisión, enfocados en exclusividad a la competición de alto nivel, proponiendo que se emitan programas de tipo formativo o teniendo otra óptica de la competición como medio de formación.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- ANALISIS CON LA ESTRATEGIA DAFO

2.- CONCLUSIONES

3.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

4.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

1.- ANÁLISIS CON LA ESTRATEGIA DAFO

“El análisis DAFO es una metodología de estudio de la situación en la que es percibida la actividad a estudiar (situación externa) y de las características internas (situación interna) de la misma, a efectos de determinar sus Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas”.
K. ANDREWS Y R. CHRISTENSEN (1978).

El análisis DAFO es una técnica ideada por *Kenneth Andrews* y *Roland Christensen* a final de los años 70, y se utiliza para comprender la situación actual de una organización o servicio específico, desempeño profesional o académico, tomar una mejor posición ante una negociación, estudiar la forma en que estamos realizando una actividad y en muchas otras situaciones. El objetivo de esta herramienta es ayudar a diagnosticar para, en función de ello, poder decidir.

El Análisis DAFO, también conocido como Matriz ó Análisis *"DOFA"* o también llamado en algunos países *"FODA"*, o en inglés *"SWOT"*, es una metodología de estudio de la situación en la que es percibida la actividad a estudiar (situación externa) y de las características internas (situación interna) de la misma, a efectos de determinar sus Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas. La situación interna se compone de dos factores controlables: fortalezas y debilidades, mientras que la situación externa se compone de dos factores no controlables: oportunidades y amenazas.

El nombre lo adquiere de sus iniciales DAFO, en Latinoamérica FODA y en inglés SWOT:

- D: debilidades.
- A: amenazas.
- F: fortalezas.
- O: oportunidades.
- *Strengths*: fortalezas.
- *Weaknesses*: debilidades.
- *Opportunities*: oportunidades.
- *Threats*: amenazas.

Su objetivo es ayudar a las organizaciones a encontrar sus factores estratégicos críticos, para usarlos, una vez identificados, y apoyar en ellos los cambios organizacionales: consolidando las fortalezas, minimizando las

debilidades, aprovechando las ventajas de las oportunidades, y eliminando o reduciendo las amenazas.

- **Fortalezas:** Son los elementos positivos que los integrantes de la organización perciben (sienten) que poseen y que constituyen recursos necesarios y poderosos para alcanzar los objetivos (el fin de la organización, educación).
- **Debilidades:** Son los elementos, recursos, habilidades, actitudes técnicas que los miembros de la organización sienten que la educación NO tiene y que constituyen barreras para lograr la buena marcha de la organización.
- **Oportunidades:** Son aquellos factores, recursos que los integrantes de la educación sienten (perciben) que pueden aprovechar o utilizar para hacer posible el logro de los objetivos.
- **Amenazas:** Se refiere a los factores ambientales externos que los miembros de la organización sienten que les puede afectar negativamente, los cuales pueden ser de tipo político, económico, tecnológico. Son, normalmente todos aquellos factores externos a la organización que se encuentran en el medio ambiente mediato y, en algunas ocasiones inmediato.

A partir de un exhaustivo tratamiento de las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas, es posible comenzar con el proceso de Planificación estratégica de la organización.

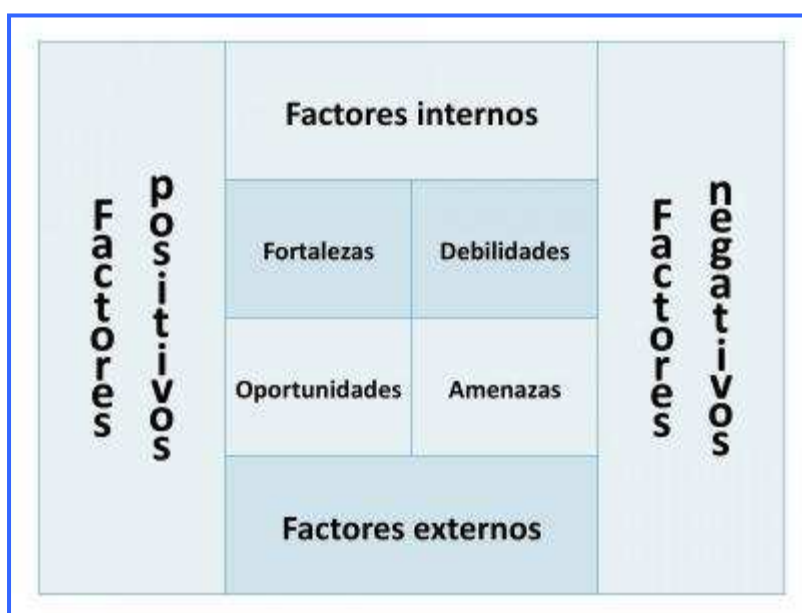


Figura VIII.1a.- Esquema DAFO

Una vez definidas las potencialidades, riesgos, fallas, virtudes de la organización, es posible comenzar con un proceso de Planificación estratégica, que permite orientarse hacia la consecución de los objetivos trascendentes de la organización. Lo importante es que el DAFO, bien elaborado, permite orientar a la organización hacia el largo plazo: que es lo que se quiere y cuáles son las estrategias que se van a utilizar para la consecución de dichos objetivos, a través de determinadas tareas, procesos, procedimientos, etc.

En el ámbito de la Educación el DAFO es un instrumento de planificación básica, cuya determinación permite a una Institución, detectar su situación organizacional interna y externa ante la posibilidad de planificar estratégicamente su accionar a corto, mediano o largo plazo. A través del resultado del DAFO, es posible contextualizar de mejor forma la vigencia del proyecto y los objetivos estratégicos de la institución.



Figura VIII.1b.- Direccionalidad de la estrategia DAFO

En este sentido, el objetivo de este análisis para nuestra investigación es consolidar las fortalezas, minimizar las debilidades, aprovechar las ventajas de las oportunidades y eliminar o reducir las amenazas. Así pues, la aplicación de análisis DAFO a nuestro trabajo requiere la determinación de los puntos fuertes y débiles de la misma, identificando las oportunidades y amenazas del entorno.

FORTALEZAS

Son las capacidades, recursos, posiciones alcanzadas y, consecuentemente, las ventajas que deben y pueden servir para explotar las oportunidades.

- ◆ Buen equipo humano de trabajo, comandado por los directores de la tesis doctoral y apoyados por el Grupo de Investigación (HUM 727).
- ◆ La Metodología de la investigación.
- ◆ El amplio número de la muestra y máxima representatividad de la misma, respecto a la población total objeto de estudio.
- ◆ Marco conceptual bien fundamentado y actualizado.
- ◆ Estudio de numerosas investigaciones actualizadas relacionadas con nuestro objeto de estudio.
- ◆ Cuestionario original validado por la técnica Delphi.
- ◆ Altos resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del 1 al 87, que arrojan un valor de fiabilidad de 0,773 en el alfa de Cronbal.
- ◆ Diversificación de los instrumentos de producción de información (Cuestionario al alumnado, Grupo de Discusión con el profesorado de Educación Física de los centros de la Comarca y Encuestas autocumplimentadas a expertos)
- ◆ La calidad de las informaciones suministrada por los expertos.
- ◆ Eliminación del sesgo en la aplicación del cuestionario, puesto que nos apoyamos en una ayuda externa, en algunos casos la propia investigadora.
- ◆ Buena predisposición del profesorado de Educación Física que imparte docencia en los diferentes institutos de Educación Secundaria la Comarca de la Vega Alta de Granada, para colaborar con la investigación.
- ◆ Importancia de la temática objeto de estudio en la sociedad actual.
- ◆ Fuerte motivación por parte de la doctorando.

DEBILIDADES

También podemos llamarlos puntos débiles, que deberán ser objeto de un razonamiento estratégico para convertirlas en fortalezas.

- ◆ Nos hemos centrado en el análisis de la comunidad escolar (alumnado, profesorado y expertos universitarios), excluyendo la esfera familiar, social y de la administración deportiva.
- ◆ El no haber realizado los cuestionarios al total de la población de la Comarca de la Vega Alta de Granada.
- ◆ El no haber recogido información para su posterior análisis en el ámbito familiar, de la administración, ayuntamientos, empresas de ocio, lo que se convierte en nuestro principal objetivo de investigaciones futuras, tal y como veremos en las perspectivas de futuro.
- ◆ Dificultad de comprensión en algunos ítem del cuestionario por parte del alumnado.
- ◆ Escasa implicación del profesorado de Educación Física en la organización de las actividades físico-deportivas extraescolares.
- ◆ Oferta deportiva de las administraciones con poca diversidad y centrada en la competición.

OPORTUNIDADES

Factores y recursos que los centros escolares pueden aprovechar o utilizar para hacer posible el logro de los objetivos.

- ◆ Diseño y validación de nuevas herramientas que analicen nuevos puntos de vista de los diferentes ámbitos implicados en la motivación hacia las actividades físico-deportivas de los adolescentes.
- ◆ Mayor implicación de los centros en la organización y puesta en práctica de programas de actividades físico-deportivas extraescolares.
- ◆ Mejorar los planes de formación docente en contenidos relativos a Expresión Corporal y Actividades en el Medio natural.
- ◆ Publicación y difusión de los resultados del estudio.
- ◆ Aprovechar el programa deportivo "*Deporte en la escuela*" por las posibilidades de participación que ofrece a los centros y a los escolares.
- ◆ Por primera vez la Consejería de Educación, la Consejería de Salud y la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte están implicadas en un programa conjunto deportivo (Deporte en la escuela).
- ◆ Aprovechar las motivaciones intrínsecas del alumnado para el fomento de las actividades físico-deportivas en el tiempo libre de los escolares.
- ◆ Organización por parte del Centro de Profesorado de actividades de formación permanente en contenidos novedosos y en metodologías participativas para paliar las deficiencias en la formación del profesorado.

AMENAZAS

Son todos aquellos factores externos a la organización escolar que se encuentran en el entorno.

- ◆ Las horas de clase de Educación Física: la escasa dedicación semanal del área de Educación Física (2 horas), determinan la imposibilidad de desarrollarse todos los contenidos físico-deportivos desde la propia materia.
- ◆ El Currículo de Educación Física sigue muy vinculado a los bloques de contenidos de Condición Física y de Juegos y Deportes.
- ◆ Escasa presencia de los contenidos de Expresión Corporal y de Actividades en el Medio Natural.
- ◆ Ocupación del ocio por actividades de tipo sedentario por parte del alumnado (televisión, informática, videoconsolas...)
- ◆ Competencia con otras actividades de ocio de índole escolar (clases de idiomas, informática, música...)

2.- CONCLUSIONES

“La diversión y el placer aparecen como dos de los más importantes motivos para la realización de actividades físico-deportivas en el tiempo libre. El motivo de afiliación y el deseo de logro y de excelencia aparecen también en muchas investigaciones. Los motivos de salud y la necesidad de compensar las cargas del estudio y el trabajo juegan asimismo un cierto papel”.
E. CANTÓN CHIRIBELA (1997)

En este capítulo vamos a presentar las principales conclusiones que se desprenden tras la realización de nuestro trabajo de investigación, siguiendo el esquema general de cada uno de los objetivos específicos que hemos trabajado, y tomando en consideración los datos del cuestionario pasado al alumnado, el análisis del Grupo de Discusión llevado a cabo con el profesorado de Educación Física de los centros de la Comarca de la Vega Alta de Granada, y el informe realizado de las opiniones expresadas por el profesorado experto en las Encuestas autocumplimentadas.

2.1.- OBJETIVO GENERAL A: INDAGAR ACERCA DE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O. DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA. (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)

2.1.1.- Conclusiones al Objetivo específico 1: Conocer el perfil personal, escolar y familiar del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comarca de la Vega Alta de Granada.

- ✚ La muestra participante en nuestro trabajo de investigación es de 544 alumnos/as de segundo ciclo de ESO de los centros de la Comarca de la Vega Alta de Granada, de los cuales 241 son chicos y 303 son chicas. En datos porcentuales el 55,6% de la muestra son chicas y el 44,4% son chicos.
- ✚ Al analizar la edad del alumnado, comprobamos como de manera mayoritaria, el 57,5% del alumnado tiene 15 años, así, el 52,14% de las chicas la tienen, al igual que el 50,6% de los chicos.

- ✚ Del análisis de la muestra por los cursos en los que estudian, comprobamos que 284 cursan tercero (132 chicos y 152 chicas) y 303 cursan cuarto (109 chicos y 151 chicas).
- ✚ El alumnado de la muestra pertenece mayoritariamente a familias con tres hijos/as, siguiéndole a esta cifra las familias con dos hijos (27,57%). En menor medida encontramos alumnos/as con 4 o más hermanos/as (8,1%). Respecto al lugar que ocupa entre ellos/as, la mayoría del alumnado es el hermano/a mayor.
- ✚ Las chicas manifiestan que hacen deporte con su familia en su tiempo libre, en mayor medida que los chicos.
- ✚ El alumnado manifiesta que sus padres quieren que hagan deporte en su tiempo libre. El profesorado de Educación Física y los expertos/as, consideran fundamental la labor de la familia en la transmisión y adquisición de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre por parte del alumnado

2.1.2.- Conclusiones al Objetivo Específico 2: Analizar las diferentes valoraciones otorgadas por el alumnado a la Educación Física escolar, atendiendo a las diferencias por curso y género.

2.1.2.1.- Valoración de la Educación Física escolar por el alumnado en general

- ✚ El alumnado en general valora de forma positiva la asignatura de Educación Física, la identifica como una de las que más les gustan, y manifiestan que se encuentran a gusto en clase de Educación Física.
- ✚ A los alumnos y alumnas les gustan los materiales utilizados en clase y se divierten independientemente del contenido que estén trabajando.
- ✚ El alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria valora positivamente la asignatura de Educación Física, en mayor medida los chicos que las chicas.
- ✚ El alumnado se divierte realizando las actividades planteadas en las clases de Educación Física.
- ✚ Casi la mitad de los chicos y más de la mitad de las chicas, consideran que las clases de Educación Física no influyen en que éstos ocupen su tiempo de ocio practicando actividades físico deportivas.

2.1.2.2.- Valoración de la Educación Física escolar por los chicos

- ✚ La percepción general por parte del profesorado que realiza su labor docente en el Educación Secundaria es que la motivación que muestra el alumnado masculino hacia la asignatura de Educación Física, es mayor que la del alumnado femenino.
- ✚ Los chicos se sienten más capaces que las chicas en las clases de Educación Física, lo que supone un mayor nivel de autoestima.
- ✚ El alumnado masculino se siente con más capacidad para realizar las actividades que se les plantean en clase, asegurando que aprenden cosas nuevas en la misma, siendo estas percepciones más acentuadas en los chicos que en las chicas.

2.1.2.3.- Valoración de la Educación Física escolar por las chicas

- ✚ La asignatura de Educación Física es una de las que más les gusta y se encuentran a gusto y satisfechas durante las clases.
- ✚ El profesorado experto y de Educación Física de la ESO considera que aunque las chicas se interesan por la Educación Física, están menos motivadas que los chicos.
- ✚ Las chicas en mayor medida que los chicos manifiestan que se ponen nerviosas cuando tienen que realizar un ejercicio delante de la clase.

2.1.3.- Conclusiones al Objetivo Específico 3: Verificar el grado de implicación del alumnado en las clases de Educación Física en función del contenido aplicado, y la forma de conducir los mismos (competición, recreación, cooperación...).

2.1.3.1.- Implicación del alumnado en función de los contenidos

- ✚ De manera general hay coincidencia en las respuestas del alumnado, el profesorado y el grupo de expertos, en que a los chicos les gustan más los deportes colectivos y a las chicas las actividades de tipo individual.
- ✚ El alumnado manifiesta que en las clases de Educación Física han realizado ejercicios y deportes originales que han despertado su curiosidad.
- ✚ El alumnado considera que los contenidos que con más frecuencia imparte el profesorado de Educación Física en clase, son en primer lugar los contenidos de *Condición física*, en segundo lugar los Deportes colectivos habituales, y en tercer lugar los Juegos.
- ✚ Los contenidos señalados por el alumnado como los que con menos frecuencia son impartidos en las clases de Educación Física son las Actividades en el medio natural, seguidos de los Nuevos deportes no habituales.
- ✚ Las preferencias en cuanto a la realización de actividades físico-deportivas es diferente en relación al género del alumnado encuestado, y estas preferencias no coinciden con los contenidos que con mayor asiduidad se imparten en las clases de Educación Física.
- ✚ A los chicos las actividades que más les gustan practicar son el fútbol, el baloncesto y el tenis de mesa y a las chicas los bailes, el voleibol y la natación. Las actividades que menos les gusta practicar a los chicos son el aeróbic y los bailes y a las chicas el rugby y el hockey.
- ✚ Las preferencias en cuanto a las actividades que les gusta practicar a los alumnos y alumnas de segundo ciclo de la ESO, coinciden con lo que indica el profesorado de Educación Física participante en el Grupo de Discusión y el profesorado experto.

2.1.3.2.- Implicación del alumnado en función de la tipología de aplicación del contenido

- ✚ Los chicos buscan actividades orientadas a la competición, la demostración de las habilidades y las chicas se encuentran más a gusto cuando realizan actividades orientadas a la cooperación y la recreación.
- ✚ El profesorado y el grupo de expertos coinciden, en indicar que los contenidos realizados en las clases de Educación Física son un factor determinante a la hora de incrementar la motivación del alumnado, debiendo adaptar estos a las características del alumnado.
- ✚ Todo el profesorado coincide en señalar que la metodología utilizada también determina el nivel de motivación e implicación del alumnado en las clases de Educación Física.

2.2.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LAS MOTIVACIONES, PREFERENCIAS Y TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE EL ALUMNADO DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA PRÁCTICA EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO LAS CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS. (Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)

2.2.1.- Conclusiones Objetivo Específico 4: Comprobar la tipología de las actividades de ocio que el alumnado de la muestra, realiza en su tiempo libre.

2.2.1.1.- Ocupación del tiempo libre del alumnado de la muestra con actividades físico-deportivas de ocio

- ✚ Existen grandes diferencias en cuanto a la preferencia de realización de actividades físico deportivas en el tiempo libre en relación al género, a favor del género masculino.
- ✚ Entre el alumnado que asegura realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre, busca el contacto social con los iguales, realizando actividades con los amigos en el caso de los chicos. Las chicas indican que realizan las actividades deportivas con sus familias mucho más que los chicos que la hacen con sus amigos/as.
- ✚ Los chicos manifiestan que participan en las actividades físico-deportiva extraescolares formando parte de un equipo en mayor media que las chicas, que lo hacen de manera minoritaria.
- ✚ Tanto chicos como chicas manifiestan que dónde menos actividad físico-deportiva practican en su tiempo libre, es en las clases extraescolares del instituto.

2.2.1.- Ocupación del tiempo libre del alumnado de la muestra con actividades físico-deportivas de ocio

- ✚ Las chicas ven más la televisión que los chicos y estos están más tiempo frente al ordenador o la videoconsola.

- ✚ El profesorado de Educación Física y el profesorado experto coinciden en que los alumnos y alumnas ocupan parte de su tiempo en ver la televisión y en jugar con el ordenador, chatear o jugar con las videoconsolas.
- ✚ Las chicas manifiestan que ocupan parte de su tiempo libre realizando los deberes y estudiando, en mayor medida que los chicos. Esta misma percepción la tiene el profesorado experto y el profesorado de Educación Física de los centros.

2.2.2.- Conclusiones al Objetivo Específico 5: Indagar acerca de las motivaciones por las que el alumnado de segundo ciclo de E.S.O. realiza actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre.

2.2.2.1.- Motivaciones generales del alumnado de segundo ciclo de la ESO hacia la práctica de actividades físico-deportivas extraescolares

- ✚ El alumnado, el profesorado experto y de Educación Física consideran que la diversión, el entretenimiento, el pasarlo bien, son las razones fundamentales por las que los adolescentes tanto chicos como chicas realizan actividades físico-deportivas extraescolares.
- ✚ El alumnado en general elige la salud como una razón importante para realizar estas actividades, opinión corroborada por el profesorado experto y de Educación Física, significando que en este ciclo la motivación de realizar actividad físico-deportiva para mejorar la salud con un enfoque holístico, está asumida por la mayor parte del alumnado, fruto de sus aprendizajes y experiencias.
- ✚ Tanto a chicos como a chicas les gusta realizar actividades físico-deportivas por estar con sus amigos y amigas y por ser una buena oportunidad de conocer gente nueva, estos motivos están algo más acentuados en las chicas que en los chicos.

2.2.2.2.- Motivaciones del alumnado masculino de segundo ciclo de la ESO hacia la práctica de actividades físico-deportivas extraescolares

- ✚ De manera general hay coincidencia en las respuestas de los chicos, del profesorado de Educación Física y de las opiniones de los expertos, en que son los chicos a los más les gusta practicar actividades físico-deportivas en su tiempo libre.
- ✚ El profesorado de Educación Física de los centros de la comarca y el profesorado experto se manifiesta de manera contundente al afirmar que a los chicos les gusta más la

competición que a las chicas, con una clara orientación al rendimiento.

- ✚ Los chicos afirman con mayor intensidad que la competición es una de las motivaciones más importantes por las que realizan actividades físico-deportivas, en un nivel muy superior a las chicas.
- ✚ El alumnado de manera general manifiesta que hacen actividades físico-deportivas en su tiempo libre porque disfrutan los momentos divertidos, porque es su hobby preferido y porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma.

2.2.2.3.- Motivaciones del alumnado femenino de segundo ciclo de la ESO hacia la práctica de actividades físico-deportivas extraescolares

- ✚ Las chicas manifiestan que realizan actividad físico-deportiva extraescolar porque se divierten, porque mejoran su salud y por estar con sus amigas.
- ✚ El motivo de estética para realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre es considerado por el profesorado de Educación Física y profesorado experto como más acentuado en las chicas que en los chicos, aunque en los últimos años esta tendencia se va igualando.
- ✚ Parte del alumnado, con más incidencia en el género femenino considera que existe una estrecha relación entre la estética corporal y la salud, asocian el “*estar bien*” a aspectos puramente estéticos, aunque también esta corriente comienza a instalarse en el pensamiento de los chicos.

2.2.3.- Conclusiones al Objetivo Específico 6: Conocer las causas por las el alumnado de la muestra, no practica actividades físico-deportivas extraescolares en su tiempo libre o porqué las abandona.

2.2.3.1.- Por causas personales

- ✚ Las razones para no practicar actividades físico-deportivas en su tiempo libre son básicamente las mismas para ambos géneros, pero los porcentajes de abandono de las chicas son muy superiores a las de los chicos.
- ✚ La falta de tiempo, es la razón indicada por ambos géneros en primer lugar para justificar que no realizan actividad física en su tiempo libre, seguidas de las razones de la pereza y porque no les gusta el deporte.
- ✚ La pereza es esgrimida como una razón para no practicar actividad físico-deportiva por parte del alumnado, y corroborada por el profesorado experto y de Educación Física de los centros.
- ✚ El profesorado experto y de Educación Física de los centros, consideran que el alumnado indica una serie de causas personales para no hacer actividad físico-deportiva extraescolar, que en la mayoría de las ocasiones son excusas, que enmascaran que ocupan su tiempo libre en otras actividades que consideran mas atractivas.

2.2.3.2.- Por la influencia de los agentes de socialización primarios

- ✚ Alumnado, profesorado de Educación Física y expertos manifiestan que las familias y los amigos/as no les impiden el realizar actividades físico-deportivas en el tiempo libre.

2.2.3.3.- Por la Influencia de los agentes de socialización secundarios

- ✚ El alumnado tanto chicos como chicas, manifiestan que una razón para no practicar o abandonar la actividad física-

deportiva es que tienen que estudiar y hacer los deberes, en mayor medida las chicas, aunque el profesorado de Educación Física y a los expertos no les convence este argumento.

- ✚ La falta de instalaciones deportivas, así como la oferta de los centros escolares y de las diferentes administraciones, aparecen como razones menores para no practicar o abandonar la actividad físico-deportiva extraescolar.

2.3.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO GENERAL C: COMPROBAR LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN LA ADQUISICIÓN, CAMBIO Y MANTENIMIENTO DE LOS HÁBITOS DE PRACTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA. (Objetivos específicos asociados 7 y 8).

2.3.1.- Conclusiones al Objetivo Específico 7: Analizar la influencia que los agentes de socialización primaria y secundaria tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas.

2.3.1.1.- Influencia que los agentes de socialización primarios tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas.

- ✚ El alumnado manifiesta que sus padres quieren que hagan deporte, con más incidencia en las chicas.
- ✚ El profesorado de Educación Física y el profesorado experto, consideran fundamental la labor de la familia en la transmisión y adquisición de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre por parte del alumnado.
- ✚ El profesorado experto y el profesorado de Educación Física, señala que los motivos de afiliación son muy importantes para que los adolescentes practiquen actividades físico-deportivas en su tiempo libre.
- ✚ Al alumnado le gusta practicar actividad físico-deportiva con sus amigos/as, porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con sus iguales.
- ✚ El alumnado manifiesta que le gusta jugar en la calle con sus amigos/as, siendo esta práctica mayoritaria para los chicos y como segunda opción más elegida por las chicas.

2.3.1.2.- Influencia que los agentes de socialización secundarios tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades físico-deportivas.

- ✚ Los centros escolares organizan en escasa medida actividades extraescolares físico-deportivas, para que pueda participar su alumnado, siendo una razón aunque minoritaria por la que el alumnado manifiesta que no practica estas actividades en su tiempo libre.
- ✚ El profesorado experto y de Educación Física de los centros, se muestran autocríticos con la escasa presencia del profesorado en las labores de organización y puesta en acción de actividades físico-deportivas extraescolares en las que pueda participar su alumnado.
- ✚ El profesorado experto y el profesorado de Educación Física de los centros consideran que el programa “*Deporte en la escuela*” puede llegar a ser un referente en la ocupación del ocio de los escolares con actividades físico-deportivas.
- ✚ Las chicas más que los chicos manifiestan que parte de su tiempo libre, lo ocupan viendo la televisión, mostrándose muy crítico el profesorado de Educación Física y el profesorado experto con esta ocupación sedentaria del tiempo libre por parte del alumnado.
- ✚ Los chicos en mayor porcentaje que las chicas manifiestan que en su tiempo libre juegan con el ordenador y la videoconsola.
- ✚ El profesorado experto señala que esta irrupción de las “*pantallas amigas*” en la ocupación del tiempo libre está alcanzando cotas muy altas en el alumnado adolescente.

2.3.2.- Conclusiones al Objetivo Específico 8: Plantear propuestas a los diferentes agentes de socialización, para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Educación Física y para mejorar su adhesión a la práctica de las actividades físico-deportivas extraescolares.

2.3.2.1.- Propuestas para el alumnado

- ✚ El profesorado experto y de Educación Física considera que es necesario que el alumnado se implique más en las tareas de clase, en este sentido se hace una llamada de atención a las chicas.
- ✚ El profesorado de Educación Física y el profesorado experto valoran muy positivamente, que el alumnado participe en las actividades físico-deportivas extraescolares programadas desde la Consejería de Educación o de otras instituciones, y les anima a que participen a aquellos que aún no lo hacen.

2.3.2.2.- Propuestas para la familia

- ✚ Se considera de gran interés para el fomento y mantenimiento de la práctica deportiva extraescolar la influencia familiar sobre los hijos e hijas, considerándose vital para su continuidad en el tiempo de realización de estas prácticas.

2.3.2.3.- Propuestas para los centros escolares

- ✚ El profesorado experto plantea como propuesta metodológica general para la mejora de la dinámica curricular de los centros la interdisciplinariedad, para que sea aplicada en los centros y colaborar en afianzar los hábitos de salud a través de una adecuada práctica deportiva.
- ✚ No se trata de que el profesorado lleve a cabo las acciones de la práctica (entrenar, llevar al alumnado a las competiciones, asistencia a las actividades...) sino de que

los centros a través de sus diferentes órganos colegiados sean los dinamizadores de la vida físico-deportiva de los escolares.

- ✚ Se propone que los centros escolares diversificar la oferta físico-deportiva que ofrecen, y que se coordinen con la oferta de otras instituciones.

2.3.2.4.- Propuestas para el profesorado de Educación Física

- ✚ El profesorado experto y el profesorado participante en el Grupo de Discusión consideran que es muy importante programar desde los valores y las actitudes éticas, por encima de contenidos procedimentales y conceptuales.
- ✚ El profesorado experto considera con respecto a los objetivos, que estos deberían ser metas integradoras, orientadas a la tarea, que planteen retos al alumnado y que sean realistas.
- ✚ El profesorado experto hace mucho hincapié en analizar si aún desde el área de Educación Física se identifican ciertos contenidos, actividades, ejercicios, más con un sexo que con el otro, tratando de eliminar toda connotación sexista. Para ello se propone renovar los contenidos clásicos vinculados a la condición física y a los deportes, y plantear nuevos contenidos innovadores que motiven a todo el alumnado, eliminando connotaciones sexistas.
- ✚ El profesorado experto y el profesorado de Educación Física consideran que un elemento clave para implicar más al alumnado en la clases, es el potenciar la motivación intrínseca a través de mantener un clima del aula orientado a la tarea, y no al rendimiento, que atienda a los intereses y autonomía del alumnado y que fomente el carácter lúdico de la práctica.
- ✚ Durante el desarrollo de las clases de Educación Física habría que favorecer los agrupamientos flexibles, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y adaptación de los contenidos a los niveles de habilidad de los participantes, para favorecer la autoestima y el autoconcepto.
- ✚ La formación mayoritaria del profesorado ha girado sobre los núcleos de contenidos de Juegos y Deportes y de Condición Física, siendo esta formación menor en los núcleos de

Expresión Corporal y Actividades Físicas en el Medio Natural, por lo que se hace necesario que el profesorado de Educación Física, participe en actividades de formación permanente que limite estas carencias.

2.3.2.5.- Para las Administraciones

- ✚ Las opiniones del profesorado experto comparten la visión de ampliar y diversificar la oferta de las actividades físico-deportivas que se ofrecen a los adolescentes, y las maneras de conducirlas (competición, participación, recreación, cooperación...).
- ✚ El profesorado de Educación Física y el profesorado experto considera insuficientes las dos horas de clase semanales, para poder conseguir los objetivos que se proponen para el área en los diseños curriculares.

2.3.2.6.- Para los medios de comunicación

- ✚ El profesorado de Educación Física se muestra crítico con los programas deportivos que ofrece la televisión, enfocados en exclusividad a la competición de alto nivel, proponiendo que se emitan programas de tipo formativo o teniendo otra óptica de la competición como medio de formación.


3.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN


“Además del juego, las situaciones de competición serán también otro medio interesante a desarrollar con los chicos y chicas que practican deporte durante la edad escolar. La utilización de la competición se va a realizar siempre como un medio de motivación y aprendizaje de los alumnos y nunca como el fin último a conseguir”.
ESTEFANÍA CASTILLO (2001).


Queremos finalizar, indicando algunas sugerencias para la realización de futuras investigaciones sobre la motivación del alumnado hacia la práctica de la Educación Física escolar, y a la ocupación del tiempo libre con actividades de ocio físico-deportivas. Consideramos que el fomento de la práctica físico-deportiva por parte del alumnado, le llevará a elevar su consideración personal, su autoestima, su autoconcepto físico y a una ocupación constructiva del ocio.


Asimismo, y de acuerdo con la intención con la que fue concebida nuestra investigación desde su inicio, queremos concluir nuestro trabajo, indicando algunas posibilidades de aplicación práctica de nuestro estudio.


En el análisis DAFO se enumeraron algunas las oportunidades que se pueden emprender a partir de conocer los resultados de nuestra investigación, a continuación detallamos algunos de los aspectos que consideramos que mayor relevancia pueden tener para el ámbito investigativo, sin olvidar el educativo.


 Sería conveniente llevar a cabo investigaciones como la realizada, en las diferentes etapas de nuestro sistema educativo, para poder obtener un perfil global de la consideración que los/as adolescentes, tienen de la actividad físico-deportiva como medio para la ocupación constructiva del ocio.


 Podrían realizarse otras investigaciones de las mismas características que la nuestra en otras provincias, comarcas, ciudades y pueblos de Andalucía, para poder comprobar diferencias y similitudes entre las motivaciones hacia la Educación Física escolar, así como comprobar los hábitos de práctica del alumnado de la etapa de Educación Secundaria.


-  *Dar a conocer a todos los miembros de nuestra comunidad educativa los resultados de nuestra investigación, para motivar al profesorado y concienciarlo de la importancia que tienen en la adquisición de hábitos deportivos en su alumnado.*


-  *Exponer al profesorado de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuales han sido nuestros pasos: diseño, aplicación de los instrumentos de recogida de la información, evaluación y conclusiones.*


-  *Incidir en las Asociaciones de padres y madres, en las escuelas de padres y madres en el valor educativo de las actividades físico-deportivas, para que estas lleguen a formar un hábito de vida saludable y contribuyan a la ocupación constructiva del ocio.*


-  *Realizar actividades de formación permanente en los Centros del Profesorado para poder difundir los resultados y metodología de la investigación y poder ser extrapolados a otros contextos educativos.*


-  *Por la información que se aporta, tanto para las administraciones educativas como para todos los entes interesados en la promoción de la práctica de actividad física y deportiva, creemos que un estudio de este tipo debe repetirse cada cierto tiempo, así como realizarse tomando una muestra más amplia que englobe al alumnado de una comunidad autónoma o a todo el conjunto de los chicos y chicas del Estado español.*


-  *Podría ser de gran interés realizar estudios longitudinales, que nos permitiese observar como van variando las actitudes y motivaciones de estos jóvenes a lo largo de su vida escolar, respecto a la ocupación del ocio con actividades físico-deportivas.*


-  *También sería interesante plantear un estudio de investigación, similar al que hemos desarrollado, tomando como muestra otras etapas educativas. Un buen momento podría ser cuando los alumnos terminan la Educación Primaria, que nos aportaría datos sobre sus experiencias en el área de Educación Física, y nos permitiría analizar lo que ocurre en esta etapa.*


-  *Sería de gran interés el continuar profundizando en el diseño y validación de herramientas para la comprobación de los niveles de autoestima del alumnado, verificando los puntos débiles para actuar sobre ellos.*

-  *Ampliar la intervención docente durante toda la etapa de la ESO, a través de una secuenciación y temporalización lógica de todos aquellos contenidos con una clara funcionalidad, para ofrecer una mayor influencia en los escolares de cara a la adquisición de hábitos de vida y actividad física saludables.*

-  *Creación de clubes escolares, organizados por las Asociaciones de alumnos y alumnas y tuteladas por los Departamentos de Educación Física de los centros y por las Asociaciones de Padres y Madres.*

-  *Creación de Escuelas de madres y padres, con reuniones sistemáticas donde abordar diferentes problemáticas a las que tienen que enfrentarse en la educación para la salud de sus hijos. Esta escuela iría destinada a la formación de familias comprometidas con los comportamientos de riesgo de sus hijos, de forma que puedan realizar su tarea educativa de una manera más satisfactoria.*

-  *En relación a la Educación Física escolar, consideramos necesaria la orientación de la planificación a través de unas unidades didácticas cuyos ejes vertebradores sean la educación para la salud y la ocupación constructiva del ocio.*

-  *Realizar investigaciones que analizaran los Proyectos Educativos de los centros comparándolos entre ellos y de acuerdo con la normativa educativa vigente. Esto nos permitiría comprobar si el trabajo relativo a la Educación para la Salud y para la ocupación constructiva del ocio, corresponde más a la institución o a la afinidad de los/as profesores/as con determinadas temáticas transversales.*

4.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

“En la actualidad el deporte se encuentra presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, y cómo no, en la ámbito educativo. Por ello, debemos tener presente que la actividad físico-deportiva es un aspecto que va a influir de manera directa en la educación integral de los jóvenes”.
F.J. GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA (2008).


Como final de este trabajo de investigación queremos incluir algunas consideraciones de tipo didáctico que podrían servir para que los agentes de socialización implicados en la educación del alumnado de Educación Secundaria, respecto a mejorar sus niveles de motivación con respecto a su implicación en la Educación Física escolar y a su participación en actividades físico-deportivas extraescolares.

La construcción de una imagen ajustada a la realidad en los distintos aspectos que conforman a la persona (físico, psíquico y social) y su aceptación es fundamental, para el desarrollo de una vida plena y saludable y determinará en gran medida el nivel de felicidad y satisfacción con uno mismo y con los demás.


Pensamos que este trabajo de investigación no tiene aplicación únicamente en el ambiente educativo, sino también para todos los entes que tengan entre sus objetivos la promoción de la actividad físico deportiva (Ayuntamientos, empresas de ocio, etc.). Conocer la práctica deportiva que realizan los jóvenes, sus actitudes, motivos de práctica y las causas que les hacen abandonar, son un buen referente para plantear actuaciones orientadas a impulsar la práctica deportiva en la población, como una actividad que produce incuestionables beneficios en cuanto a la salud y calidad de vida.

Por todo ello, recogemos a continuación recomendaciones para la familia, la escuela, el profesorado, las administraciones públicas y los medios de comunicación.


❖ La Familia


 Consideramos imprescindible para el fomento y mantenimiento de la práctica deportiva extraescolar la influencia familiar sobre los hijos e


hijas, considerándose vital para su continuidad en el tiempo de realización de estas prácticas.


 Apoyo a los hijos e hijas que ocupan su tiempo libre con actividades físico-deportivas sea de índole competitiva, recreativa o cooperativa.


❖ **La Escuela:**


 Para la mejora de la dinámica curricular de los centros, se debe fomentar la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo entre el profesorado en un proyecto común, que tenga por objetivo la mejora de la salud de sus escolares a través del fomento de la práctica físico-deportiva en su tiempo libre.

 Los centros a través de sus diferentes órganos colegiados deben ser los entes dinamizadores de la vida físico-deportiva de los escolares, implicándose en las labores de organización y gestión.


 Se debe diversificar la oferta de actividades extraescolares que se ofrece al alumnado, de acuerdo con sus intereses y motivaciones.


 Es importante la colaboración con otras instituciones locales y provinciales para coordinar la oferta que se realiza de actividades deportivas al alumnado.


 Consideramos interesante que los centros escolares establezcan convenios de colaboración con las instituciones locales para la utilización de instalaciones y equipamientos deportivos.


 Participar en el programa “*Deporte en la escuela*” organizado por la Consejería de Educación, la Consejería de Educación y la Consejería de Comercio, Turismo y Deporte.


❖ **El profesorado de Educación Física**


 Consideramos que es muy importante programar desde los valores y las actitudes éticas, por encima de contenidos procedimentales y conceptuales.


-  Los objetivos que se plantee el profesorado en sus clases de Educación Física, deberían de ser entendidos como metas integradoras, orientados a la tarea, que planteen retos al alumnado, que sean realistas y alcanzables.


-  Eliminar en el área de Educación Física ciertos contenidos, actividades, ejercicios, que se identifican más con un sexo que con el otro, tratando de eliminar toda connotación sexista.

-  Es importante que el profesorado renueve los contenidos clásicos vinculados a la condición física y a los deportes, y plantear nuevos contenidos innovadores que motiven a todo el alumnado, eliminando connotaciones sexistas.




-  Entendemos que un elemento clave para implicar más al alumnado en las clases de Educación Física, es el potenciar la motivación intrínseca a través de mantener un clima del aula orientado a la tarea y no al rendimiento, que atienda a los intereses y autonomía del alumnado y que fomente el carácter lúdico de la práctica.

-  Durante el desarrollo de las clases de Educación Física el profesorado debería favorecer los agrupamientos flexibles, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y adaptando los contenidos a los niveles de habilidad de los participantes para favorecer la autoestima y el autoconcepto.


-  La formación inicial mayoritaria del profesorado, ha girado sobre los núcleos de contenidos de Juegos y Deportes y de Condición Física, siendo esta formación menor en los núcleos de Expresión Corporal y Actividades Físicas en el Medio Natural, por lo que se hace necesario que el profesorado de Educación Física participe en actividades de formación permanente que limite estas carencias.

-  Mayor implicación del profesorado de Educación Física en la organización y gestión de las actividades físico-deportivas extraescolares.

❖ **Administraciones Públicas:**

-  Los ayuntamientos deberían ampliar y diversificar la oferta de las actividades físico-deportivas que se ofrecen, y las maneras de conducirlas (competición, participación, recreación, cooperación...).
-  Los ayuntamientos e instituciones que organizan las actividades físico-deportivas extraescolares, deberían plantear actividades mixtas hasta el final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
-  Las instituciones que organizan y gestionan la oferta físico-deportiva en edades escolares deberían establecer convenios de colaboración con los centros escolares.

❖ **Medios de Comunicación:**

-  Los programas deportivos que ofrece la televisión, están enfocados casi en exclusividad a la competición de alto nivel, proponemos que se emitan programas de tipo formativo o teniendo otra óptica de la competición como medio de formación.



BIBLIOGRAFIA

A

- ABADÍA, J. (1995). El deporte en la Universidad de Zaragoza (1993). *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 67-75). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- ADAMS II, T. y BRYNTESON, P. (1993). The effects of conceptually based physical education programs on attitudes and exercise habits of college alumni after 2 to 11 years of follow-up. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (2), 208-212.
- ADAMS, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. *J. of Abnormal and Social Psychology*, 76: 422-436.
- AICINENA, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48, 1, 28-32.
- AKINSON, J.W. y RAYNOR, J.O. (eds) (1982). *Motivation and achievement*. Nueva Cork: Halstead.
- ALBARRACÍN PÉREZ, A.; HERRERO PAGÁN, R. y MARTÍNEZ MORENO, A. (2009). *Juegos y deportes populares y tradicionales como contenido de educación física en el IES Europa de Aguilas*. Disponible en http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_dpo2500.pdf
- ALDEFER, C. P. (1969). Una prueba empírica de una nueva teoría de las necesidades humanas. *Comportamiento Organizacional y Rendimiento Humano*, volumen 4, nº 2, pg. 142-175, Mayo 1969.
- ALDEN, M.A. (1932). The factors in physical education programs that are least attractive to the college girl. *Research Quarterly*, 3, 97-107.
- ALMAGRO, B.J.; SÁENZ, P.; GONZÁLEZ-CUTRE, D.; MORENO MURCIA, J.A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, Vol. 7, Nº. 25, 250-265
- ALONSO TAPIA J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Facultad de Psicología Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Madrid.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ C.J. (2009). *Organización del trabajo. Modelos*. Universidad de Santiago de Compostela.
- ÁLVAREZ, S. (2007). Procesos cognitivos de visualización espacial y aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 61-71.
- ALVARIÑAS VILLAVERDE, M. (2004). *Atribución causal en Educación Física y estilo de vida saludable en el alumnado de Educación Secundaria*

- Obligatoria del Ayuntamiento de Oleiros*. Tesis Doctoral: Universidad de A Coruña.
- ALVARIÑAS, M.; FERNÁNDEZ, M. A. y LÓPEZ, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación sobre Educación*, nº 6, pp. 113-122.
- AMES, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- AÑÓ, V. (1995). *Aspectos psicosociales en la oferta de instalaciones deportivas*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- AÑÓ, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Barcelona: Gymnos.
- ARKIN, H. y COLTON, R. (1984). *An outline of statistical methods as applied to economics, business, education, social and physical science*. New York: Barnes & Noble.
- ARMAS CASTRO, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral: Universidad de Santiago de Compostela.
- ARMSTRONG, N. y BRAY, S. (1991). Physical activity monitoring patterns defined by continuous heart rate monitoring. *Arch. Dis. Child.*, 66.
- ARNOLD, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- ARRIBAS, S. y ARRUZA, J.A. (2002). Actividad física y educativa y hábitos saludables. En Arruza J.A. (Ed.) *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo*, (pp. 153-167) Universidad del País Vasco (EHU-UPV).
- ARRIBAS, S. y ARRUZA, A. (2004). El abandono de la práctica de la actividad física y el deporte en jóvenes escolares de Guipúzcoa. En J. Díaz (Coord.), *III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp. 365-380). Dos Hermanas (Sevilla): Patronato Municipal de Deportes del Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- ARRUZA, A. (2005). *Análisis y valoración del impacto de un programa de formación basado en un clima de maestría, sobre el desarrollo de las capacidades técnicas, físicas y psicológicas en jugadores infantiles federados de fútbol*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- ASHFORD, B.; BIDDLE, S. y GOUDAS, M. (1993). Participation in community sports centers, motives and predictors of enjoyment. *Journal of Sport Sciences*, 2, 249-256.
- ATHANASIOS, A.; MOURATIDIS, M. y VANSTEENKISTE, W. (2008). *The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education*:

- Evidence for a Motivational Model*. Journal of sport and exercise psychology, Vol. 30, Nº. 2, 240-268.
- ATKINSON, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. Journal: Psychological Review - PSYCHOL REV , vol. 64, no. 6, Pt.1, pp. 359-372, 1957
- ATKINSON, J. W. (1974). The mainstream of achievement-oriented activity. En J. W. Atkinson y J. O. Raynor (eds.). *Motivation and achievement* . New York: Halstead.
- ATKINSON, J.W. (1977). Why should embryologists study the history of embryology? The Biologist, vol. 59:85-89
- AUSUBEL D. P. (1993). *Psicología Educativa*. México D. F.: Trillas.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

B

- BAKKER, F.C.; WHITING, H.T.A. y VAN DER BRUG, H. (1990). *Sport psychology: Concepts and applications*. Chichester: John Wiley & Sons.
- BALAGUER, I. (2002). (Ed.). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- BALAGUER, I. y ATIENZA, F. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apunts*, 31, 285-299.
- BALAGUER, I. y CASTILLO, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-64). Valencia: Promolibro.
- BALAGUER, I.; CASTILLO, I. y TOMAS, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas. Cuestionario de Orientación al Ego y la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- BALAGUER, I.; PASTOR, Y. y MORENO, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*; 26: 33-56.
- BALCELLS I JUNYENT, J. (1994). Los métodos en las ciencias sociales. Capítulo 2. En *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: Editorial Escuela Superior de Relaciones Públicas. PPU.
- BALL, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid: Narcea.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 -215.

- BANDURA, A.; ADAMS, N.E. y BEYER, J. (1977). Cognitive processes mediating behavior change. *Journal of personality and Social Psychology*, 35, 139-152.
- BARBERÁ, E. y MATEOS, P. (2000). Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas, *Revista Española de Motivación y Emoción*, 5-6 (3), Diciembre 2000.
- BARCA LOZANO, A. (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo editorial universitario.
- BARQUERO, V.; VARGAS, A. y ALONSO, G. (2009). Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Educación*, Vol. 33, Núm. 2, pp. 139-152. Universidad de Costa Rica
- BARRIENTOS BORG, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.
- BEAS MIRANDA, M. (1998). Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las *VIII Jornadas LOGSE*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BECK, A.T. y EMERY, G. (1985). *Anxiety Disorders and Fobias: A Cognitive Perspective*. Nueva York: Basic Books.
- BECKER, L.J. (1978). Joint effect of feedback and goal setting on performance A field study of residential energy conservation. *Journal of Applied Psychology*, 63, 428-433.
- BELL, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- BELLMUNT, H.; CANÓS, R.; COMAS, M. y ESCOLÁ, F. (1994). La práctica físico-deportiva y la mujer entre 18 y 25 años. En Aplicaciones y fundamentos de las actividades físico-deportivas, Actas del *I Congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física* (pp. 325-330). Lleida: INEFC.
- BELTRÁN CARRILLO, V. J. (2009). *Patrones de actividad física de los adolescentes de la comunidad valenciana y factores que influyen en su participación*. Tesis Doctoral: Universitat de Valencia.
- BELTRÁN, J.A. (1984). *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- BEST, J. W. (1970). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ed. Morata:
- BIDDLE, S.J. y FOX, K.R. (1998). Motivation for physical activity and weight management. *International journal of obesity and related metabolic disorders*, 22 (Suppl 2), 39-47.

- BLANCHARD, C.; VALLERAND, R.J. y PROVENCHER, P. (1998). *Une analyse des effets bidirectionnels entre la motivation contextuelle et la motivation situationnelle en milieu naturel* [An analysis of the bidirectional effects between contextual and situational motivation in a natural setting]. Unpublished manuscript.
- BLANCO, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: algunas actividades en la formación del profesorado. En Vera, M^a I. y Pérez, D. (coord.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- BLANDEZ, J. (2001). *La investigación-acción. Un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- BLÁNDEZ, J.; FERNÁNDEZ, E. y SIERRA, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-21.
- BLASCO, T.; CAPDEVILA, LL.; PINTANEL, M.; VALIENTE, L. y CRUZ, J. (1996). Evolución de los patrones de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 51-63.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1999). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona: INDE.
- BODSON, D. (1997). La pratique du sport en communauté française Synthèse analytique des résultats. *Sport*, 1997 ; 159-160, 5-42.
- BOIXADOS, M. ; VALIENTE, L. ; MIMBRERO, J. ; TORREGROSA, M. y CRUZ, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 295-310.
- BOUDON, R. (1989). *Os métodos em sociologia*. São Paulo: Ática.
- BOYD, M. P.; WEINMANN, C. y YIN, Z. (2002). The relationship of physical selfperceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- BRETÓN, J. M. (2007). *Análisis de la publicidad preventiva de VIH/Sida y su impacto en adolescentes en función de variables psicológicas*. (Unpublished Dpto. personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Facultad de Psicología, Granada.
- BREZINKA, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- BRINGUÉ SALA, X. (2006). *Niños y jóvenes en un nuevo escenario de comunicación*. Navarra: XXI Congreso Internacional de Comunicación. Facultad de Comunicación. Universidad de Navarra.

- BRODKIN, P. y WEISS, M. (1990). Developmental differences in motivation for participating in competitive swimming. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 248-263.
- BROWN, B. (1985). Factors influencing the process of withdrawal by female adolescents from the role of competitive age group swimmer. *Sociology of Sport Journal*, 2, 111-129.
- BROWN, J.S. (1979). Motivation. En E. Hearts (ed.), *The First Century of Experimental Psychology*. Hillsdale, N.J.: LEA. Trad. castellana en: L. Mayor y J.M. Peiró (eds.), *Psicología de la motivación. Selección de textos*. Valencia: Promolibro.
- BROWNE, J. (1992). Reasons for selection or nonselection of physical education studies by year 12 girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 4, 402-410.
- BRUYA, L. D. (1977). Effect of selected movement skills on positive self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 252-254.
- BUENDÍA EISMAN, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos, en M. P. Colas y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUENO, J. A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.
- BURTON, D. (1989). Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals of collegiate swimmers' cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 3, 105-132.

C

- CADOICHE, L.; GEORGINA STEGMAYER, BURIONI, J. P. y DE BERNARDEZ, M. (1998). Material del Seminario de *Encuestas en Educación*, impartido vía internet por parte de la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, y de la Universidad Tecnológica Nacional, Regional Santa Fe.
- CALE, L. (1996). An assessment of the physical activity levels of adolescent girls - Implications for Physical Education. *European Journal of Physical Education*, 1, 46-55.
- CALE, L. (2000): Physical activity promotion in secondary schools, *European Physical Education Review*, 6 (I), 71-90.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

- CAMERINO, O. y CASTAÑER, M. (2001). De la renovación pedagógica a un enfoque global sistémico de la Educación Física. En B.Vazquez (cord.), *Bases Educativas de la actividad física y el deporte* (85-10). Madrid: Síntesis.
- CANADA FITNESS SURVEY (1983). *Canadian Youth and Physical activity*. Ottawa: Canada Fitness Survey.
- CANALES LACRUZ, I. y GONZÁLEZ ALONSO, O. (2010). La mirada en Educación Física. *Educación Física Paysandú*. Disponible en: http://efceip-paysandu.blogspot.com/2010_12_01_archive.html
- CANTERA, M. A. y DEVÍS, J. (2000). Physical activity levels of Secondary School Spanish Adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5, 28-44.
- CANTÓN, E. (1990). *Estudio de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte a través del Journal of Sport Psychology*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- CANTÓN, E. (1999). Psicología de la iniciación deportiva. *Revista de Psicología Liberabit*, 5 (5), 37-45.
- CANTÓN, E. (2000). Motivación en la actividad física y deportiva. REME: *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 5-6. <http://reme.uji.es/articulos/acante1372212100/texto.html>
- CANTÓN, E. (2005). *Motivación en la actividad física y deportiva*, Universidad de Valencia, 6 de abril del 2005. Disponible en: <http://reme.uji.es/remesp.html>
- CANTÓN, E. y GARCÉS DE LOS FAYOS, E. (2002). Motivación en la actividad física y el deporte. En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Cholíz (coord): *Psicología de la Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- CANTÓN, E.; SÁNCHEZ, M.C. Y MAYOR, L. (1995). Calidad de vida en personas seropositivas: una aportación desde el ámbito de la actividad física. *I Congreso Nacional Proyecto Hombre*, 35-39.
- CANTÓN, E.; MAYOR, L. y PALLARÉS, J; (1995). Factores motivacionales y afectivos en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, 59-75.
- CANTÓN, I. (2002). Escuela familia y medios de comunicación. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 180, 82-83.
- CAÑELLAS, A. y ROVIRA, J. (1995). Los hábitos deportivos de la población adulta barcelonesa (15 a 59 años). *Apunts: Educación Física y Deportes*, 42, 75-79.

- CARR, S. y WEIGAND, D. A. (2001) Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7, 305-28.
- CARRATALÁ, V. y CARRATALÁ, E. (1999). El judo en edades tempranas. Una propuesta de competición. *I Congreso sobre la actividad física y el deporte en la universidad*. Universidad de Valencia. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1998). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas. Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. En M. González-Valeiro, R. MARTÍN, J. L.; SALVADOR, J.; FERNÁNDEZ-ROMERO. J. y BOBO, M. (2000). *VI Congreso Galego de Educación Física. Educación Física e Deporte no século XXI*. (Vol. II, pp. 427-454). A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- CARREIRO DA COSTA, F. y PIÉRON, M. (1997). Teaching the curriculum: Policy and practice in Portugal and Belgium. *The Curriculum Journal*, 8 (2), 231-247.
- CARROLL, B. y LOURMIDIS, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school, *European Physical Education Review*, 7, (1), 24-43.
- CASARES GARCÍA, P. M. (1995). Test de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista española de pedagogía*, año LIII (202), 513-537.
- CASHMORE, E. (2002). *Sport Psychology: the key concepts*. Londres: Routledge.
- CASIMIRO, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada
- CASPERSEN, C.J.; POWELL, K.E.; CHRISTENSON, G.M. (1985). *Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions And Distinctions For Health-Related Research*. En: Public Health Reports, 100.
- CASTILLO, E. (2005). Hábitos de práctica de actividad física del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. *Wanceulen. Educación Física Digital*. Año 2005, nº 1.
- CASTILLO, E. y SÁENZ-LÓPEZ, P. (2007). Hábitos relacionados con la práctica de actividad física de las alumnas de la Universidad de Huelva a través de historias de vida. Año: 2007. Revista: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Número: vol. 11, nº 2.

- CASTILLO, E.; GIMÉNEZ, F.J. y SÁENZ-LÓPEZ, P. (2005). Revisión bibliográfica sobre iniciación deportiva en las principales revistas nacionales. *Wanceulen. Educación Física Digital*. Año 2005, nº 1.
- CASTILLO, I. (1995). Socialización de los estilos de vida y de la actividad física: Un estudio piloto con jóvenes valencianos. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- CASTILLO, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.
- CASTILLO, I. y BALAGUER, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts*, 63, 22-29.
- CASTILLO, I.; BALAGUER, I. y DUDA, J.L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2), 37-50.
- CASTILLO, I.; BALAGUER, I. y DUDA, J.L. (2002). Las Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14 (2) ,280-287.
- CASTILLO, I.; BALAGUER, I. y DUDA, J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alineación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- CASTRO GIRONA, M. J.; PIÉRON, M. y GONZÁLEZ VALEIRO, M. A. (2006). Actitudes y motivación en Educación Física escolar. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- CAUSGROVE, J. L. y WATKINSON, E. J. (1994). A study of the relationships between physical awkwardness and children's perceptions of physical competence, en *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11 (1994), pp. 275-283.
- CEA D'ANCONA, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CECCHINI APPLGATE, C. (2010). *Repercusiones del modelo Delfos en jóvenes escolares: actividades colaborativas versus competitivas*. Tesis Doctoral: Universidad de Oviedo.
- CECCHINI, J. A.; GONZÁLEZ, C.; CARMONA, M.; ARRUZA, J.; ESCARTÍ, A., y BALAGUÉ, G. (2001). The Influence of the Teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety and Pre and Post-Competition State of Mind. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 1 -11.
- CECCHINI, J.A. (2006). Motivación, Educación física y deporte escolar. En M.A. González; J.A. Sánchez y A. Areces (Eds.). *Actas del IV Congreso*

- de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. La Coruña: Consejería de Cultura y Deporte de la Xunta de Galicia. 25-29.
- CECCHINI, J.A.; ECHEVARRÍA, L.M. y MÉNDEZ, A. (2003). *Intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Universidad de Oviedo.
- CECCHINI, J.A.; MÉNDEZ, A. y CONTRERAS, O.R. (2005). *Motivos de abandono de la práctica juvenil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- CECCHINI, J.A.; MÉNDEZ, A. y MUÑIZ, J. (2003). Motivos de participación de los jóvenes en el deporte. Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Extensión Universitaria.
- CERVELLÓ, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas del logro*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- CERVELLÓ, E. y SANTOS-ROSA, F.J. (2000). Motivación en las clases de educación física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 9 N°1-2, pp. 51-70.
- CERVELLÓ, E.; CALVO, R.; UREÑA, A. y MARTÍNEZ, M. (2002). Un estudio de la relación entre la orientación motivacional disposicional, el clima motivacional percibido en competición y el estado de implicación en competición de jugadoras de voleibol de alto nivel. *Revista kronos*, 1, 34-41.
- CÍVICO, M. y VEGAS, G. (2008). *Educación en valores a través de la Educación Física*. Disponible en <http://www.cepazahar.org/recursos/course/view.php?id=22>
- COCKBURN, C. (2000). Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la Educación Física en las escuelas públicas británicas. Estudio realizado en los condados de Hampshire y Cambridgeshire. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 62, 91-101.
- COLL, C. (1993). *Desarrollo psicológico y educación II: psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- COLLADO, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- CONSEJERÍA DE CULTURA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2006). *Estudio realizado para el Pacto Andaluz por el Libro y encargado por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía*. Disponible en: http://pactoandaluzporellibro.com/portal/media/informe_barometro_lectura_2006.pdf

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). Decreto 105/92 por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Primaria. Área de Educación Física. BOJA 53. Sevilla: CEJA.
- CONSEJERÍA DE TURISMO, COMERCIO Y DEPORTE (2010). *Hábitos y actitudes de la población andaluza ante el deporte*. Sevilla: Empresa Pública de Deporte Andaluz. Disponible en: <http://www.consejo-colef.es/noticias/agenda-eventos/72-estudio-sobre-los-habitos-deportivos-de-los-andaluces.html>
- CONSEJERÍA DE TURISMO, COMERCIO Y DEPORTE (2011). *Manual de Buenas Prácticas en el deporte en edad escolar*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte
- CONSEJERÍA DE TURISMO, COMERCIO Y DEPORTE. (2010). *Hábitos y actitudes deportivas de la población andaluza*. Disponible en: <http://www.consejo-colef.es/noticias/agenda-eventos/72-estudio-sobre-los-habitos-deportivos-de-los-andaluces.html>
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (CSD) (2010). *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España*. Fundación Deporte Joven (FDJ) y Fundación Alimentum.
- CONTRERAS JORDAN, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R. (1996). El lugar de la Educación Física en el currículum escolar. En Romero, C.; De la Torre, E y Linares, D (Comps.), *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física Escolar*, Granada, Promeco de la Universidad de Granada, p.p. 19-29.
- COOK, T. D. y REICHARDT, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORDÓN MUÑOZ, M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos, que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- COWMAN S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*; 18:788-792.
- CRANDALL, V.C. (1963). Achievement. En H. W. Stevenson (ed.). *Child psychology*. Chicago. University of Chicago Press.
- CRUZ, J. (1987). Aportaciones a la iniciación deportiva. *Apuntes Educación Física*, 9, 10-18.
- CRUZ, J. (1997). *Psicología del deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1992). *Flow: The psychology of Happiness*. London: Rider.
- CUENCA, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Instituto de Estudios de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUEVAS CAMPOS, M. (2002). Análisis de la nueva organización de los bloques contenidos de Educación Física en Educación Secundaria. *Apunts: Educación física y deportes*, Nº 67, 18-27.
- CHAN, K. W. y ELLIOTT, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- CHAUMETON, N. y DUDA, J. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose?: The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 11, 157-174.
- CHÁVEZ MÉNDEZ, M. G. (2000). Apuntes metodológicos sobre el papel de la técnica del grupo de discusión en la construcción del conocimiento científico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, VI (012), 127-149.
- CHEPYATOR-THOMSON, J. R. y ENNIS, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99.
- CHILLÓN GARZÓN, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de educación física para la salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- CHILLÓN, P.; TERCEDOR, P.; DELGADO, M. y GONZÁLEZ-GROSS, A. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes". *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2002; 3: 5-12.
- CHUNG, M. y PHILLIPS, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in High School students. *Physical Educator*, 59, 3, 126-138.

D

- DAUER, V. y PANGRAZI, R. (1989). *Dynamic physical education for elementary school children* (9th ed). New York, Macmillan Publishing Company.
- DAVISON, T. E. y MCCABE, M. P. (2006). Adolescent Body Image and Psychosocial Functioning. *The Journal of Social Psychology*, 146, 1.

- DE CATANZARO, D. A. (2001). *Motivación y emoción*. México: Pearson Educación.
- DE MIGUEL, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- DE PABLOS PONS, J. (2004). Volumen II. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (pp. 268-283). Archidona: Ediciones Aljibe.
- DECHARMS, R.C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, 80). New York: Academic press.
- DECI, E. y RYAN, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DEL VALLE, S.; RUIZ, L.M.; VEGA, R. DE LA; VELÁZQUEZ, R. y DÍAZ (2005). ¿Sabemos que contenidos aprenden los escolares en Educación Física? *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, Nº. 13, 87-106
- DEL VILLAR, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.
- DELGADO FERNÁNDEZ, M. y TERCEDOR SÁNCHEZ, P. (2000) Modalidades de práctica de actividad física en el estilo de vida de los escolares. *Revista Digital Efdportes. Buenos Aires - Año 5 - Nº 24 - Agosto de 2000*.
- DELGADO, M. A. y ZURITA, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos, nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 5, 27-38.
- DEMARCO, T., y SIDNEY, K. (1989). Enhancing children's participation in physical activity. *Journal of School Health*, 59 (8), 337-340.
- DENZIN, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. (2000). *Handbook of qualitative. Research*. Londres: Sage
- DERRY, J. A. Y PHILLIPS, D. A. (2002). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *The Physical Educator*, 61, 23-34.

- DESSLER, G. (1979). *Organización y Administración, enfoque situacional*. México: Editorial PHH S.A.
- DEVÍS DEVÍS, J. (2003). *La Salud en el Currículum de la Educación Física: Fundamentación Teórica y Materiales Curriculares*. En: Congreso Panamericano de Educación Física. Puebla, México. Disponible en: <http://www.efpanamericana.8k.com/index2.htm>
- DEVIS DEVIS, J. y PEIRÓ VELERT, C. (1992). Ejercicio físico y salud en el currículum de la educación física: modelos e implicaciones para la enseñanza. En DEVÍS, J. y PEIRÓ, C (dirs.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2004). Disponible en <http://rae.es>
- DIGELIDIS, N. y PAPAIOANNOU, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian journal of medicine and science in sports*, 9 (6), 375-380.
- DOSIL J. y CARACUEL J.C, (2003). *Ciencias de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- DOSIL, J. (2004) *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw Hill.
- DOUTHITT, V.L. (1994). Psychological determinants for adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 115, 711-722.
- DUDA, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennant (eds.). *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan.
- DUDA, J. L. y TAPPE, M. K. (1989). The personal incentives for exercise questionnaire: preliminary development. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 543-549.
- DUDA, J. L., y HOM, H. L. (1993). Interdependencies between perceived and selfreported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- DUDA, J.L (1992). Motivation in sport setting: a goal perspective analysis. En: Roberts G.C (ed). *Motivation in sport and exercise*. Champaign I.L, Human Kinetics.
- DUDA, J.L. (1981). *A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom*. Tesis doctoral. University of Illinois, Urbana. Illinois.

- DUDA, J.L. (1988). Character in Sport and Physical Education Summation. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (2).
- DUDA, J.L. y WHITEHEAD, J. (1998). Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain. En J.L Duda (ED.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- DUDA, J.L.; OLSON, L. y TEMPLIN, T. (1991), The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1), 19-87.
- DUMAZEDIER, J. (1975). *Realidades del ocio e ideologías*. En J.Dumazedier y otros, *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fontanella.
- DUNKIN, M. J.; PRECIANS, R. P. y NETTLE, E. B. (1994). Effects of formal teacher education upon student teachers' cognitions regarding teaching. *Teaching and Teacher Education*, 10. Págs. 395-408.
- DURAN, J. (1995). Análisis evolutivo del deporte en la sociedad española (1975-1990): hacia una creciente complejidad y heterogeneidad deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol. 2, n.1, pp. 15-24.
- DURAND, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós. Educación Física. MEC.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational Process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

E

- EARL, L. M. y STENNET, R. G. (1987). Student attitudes toward physical and health education in secondary schools in Ontario. *Canadian Association for Health. Physical Education and Recreation Journal*, 53 (4), 4-11.
- ECCLES, J.S.; HAROLD, R.D. (1991) "Gender differences in sport involvement: Applying the Eccle' s expectancy-value model", *Journal of Apply Sport Psychology*, 3, 7-35.
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992), *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, México: Fondo de Cultura Económica.
- ENGEL, P. y RIEDMANN, W. (1987). *Casos sobre motivación y dirección de personal*. Bilbao: Deusto S.A.
- ENNIS, C.D. (1996). Students' experiences in sport-based physical education: (More than) apologies are necessary. *Quest*, 48, 453-456.

- ESCARTÍ, A. y CERVELLÓ, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balguer (Dir). *Entrenamiento psicológico en el deporte* (pp.63-87). Valencia: Albatros Educación.
- ESCARTÍ, A. y GUTIÉRREZ, M. (2001). Influence of the motivational climate in Physical Education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1 (4).
- ESCARTÍ, A.; GUZMAN, J. y CERVELLÓ, E. (1993). Estudio de la experiencia vicaria en el proceso de adquisición de expectativas de eficacia. Comunicación presentada en el *2nd International development: Educational and Community Intervention*. Valencia.
- ESCARTÍ, A.; CERVELLÓ, E. y GUZMÁN, J.F. (1999). Adolescent goal orientation and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- ESCARTÍ, A.; GUTIÉRREZ, M.; PASCUAL, C.; MARÍN, D.; MARTÍNEZ-TABOADA, C. y YADIRA CHACÓN, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional» *Revista de educación*, Nº 341, 2006, 373-396
- ESPINOSA, M.; GARCÍA, A.; GARCÍA, L. y LARA, T. (2007). *Autorregulación?... y más. La protección y defensa de los derechos de la infancia en internet*. Madrid: Unicef.
- ESTEVE, J.; LILA, M. y MUSITU, G. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. *Escritos de psicología*, 82-90.
- EVANS, J. y ROBERTS, G.C. (1986). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest*, 39, 23.

F

- FAJARDO DEL CASTILLO, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ ABASCAL, E. (2003). *Emoción y Motivación*. Madrid: Ed. Centro de estudios Ramón Areces.
- FERNANDEZ SILVA, N. (2009). *¿Existen diferencias en la adaptación al ejercicio físico entre la mujer y el hombre?*. Salud al dia.com. Disponible en: http://www.saludalia.com/Saludalia/web_saludalia/vivir_sano/doc/ejercicio/doc/adaptacion_mujer_ef.htm
- FERNÁNDEZ TRUÁN, J. C. (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral: Universidad Hispalense de Sevilla.

- FERRER, M.; RUIZ, J.A y ROMÁN, S. (2005). El uso de videojuegos en niños de 7 a 12 años. Una aproximación mediante encuesta. *ICONO 14*, Nº7. Universidad Complutense y C.U. Villanueva (Madrid).
- FERRON, C.; NARRING, F.; CAUDERAY, M. y MICHAUD, P. A. (1999). Sport activity in adolescence: associations with health perceptions and experimental behaviours. *Health Education Research. Theory & Practice*, 14, 2, 225-233.
- FIGLEY, G.E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.
- FIGUERAS VALERO, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- FOX, K. y BIDDLEY, S. (1988). The child's perspective in physical education., G. Part 2: Children's participation motives. *The British journal of physical education*, 19 (2), pp.79-82.
- FOX, K.R. (1991). Motivating children for physical activity. En: *European Physical Education Review*, nº 1.
- FRAILE, A. (1997). *Perspectiva crítica de una experiencia de deporte escolar*. II Jornadas de Sociología del Deporte.. Málaga: I.A.D.
- FRAILE, A. y DE DIEGO, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia y Portugal. *Revista Iinternacional de sociología*, 44, (85-109).
- FRASER, D. (1999). *QSR NUDIST Vivo*. Melbourne (Australia). Qualitative Solutions and Research Pty.
- FREDERICK, C. y RYAN, R. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16, 124-145.
- FREUD, S. (1973). *Obras Completas*. Tomo II, 1905-1917. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- FREUDENBERGER, J. (1980). The burned out professional: What kind of help? Trabajo presentado en la Primera Conferencia Internacional sobre Estrés y Burnout. Filadelfia.
- FREY, J. H. y FONTANA, A. (1991). The group interview in social research, *We Social Science Journal*, 28 (2), 175-187.
- FUENTES JUSTICIA, E. (2011). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Jerez de la Frontera (Cádiz)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

FUENTES JUSTICIA, E. (2011). Interviniendo ante la obesidad infantil a través del playminton. *Revista Digital. Efdeportes*. Buenos Aires, Año 16, N° 155, Abril de 2011

G

- GALÁN, J. (dir.) (1998). *Audiencia y valor publicitario de una temporada de liga con participación europea del C.D. Tenerife: índice de notoriedad adquirido por Canarias y Tenerife, como marca turística, a través de las informaciones aparecidas en los medios de comunicación sobre el CD*. Tenerife: Tenerife, s.n.
- GALBRAITH, J. (1977). *Organization Design*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- GÁMEZ, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- GARCÍA BONAFÉ, M. (1992). Las mujeres y el deporte: del corsé al chándal. *En la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida*. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara, Universidad de Alcalá.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1991). *Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociológico*. Madrid: C. S. D. y Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993). *Tiempo libre y Actividades Deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1996). *Los hábitos deportivos de los estudiantes españoles*. Madrid: M. E. C.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1996). *Las prácticas deportivas de la población española. La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976- 1996)*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1996. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*, Valencia, Tirant lo Blanch/Consejo Superior de Deportes.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1998). Estructura social de la práctica deportiva. En M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera (Eds.), *Sociología del deporte* (41-67). Madrid: Alianza.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2001). Las prácticas deportivas de la población española en el cambio de siglo. En V. Carratalá, J.F. Guzmán y M.A.

- Fuster (coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la Actividad Física y el Deporte* (95-97). Valencia: Universidad de Valencia.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Consejo Superior de Deportes.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles: Avance de resultados*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GARCÍA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1986). *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial.
- GARCÍA MONTES, M. E. (1997), *Actitudes y Comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- GARCÍA MONTES, M. E.; REBOLLO, S.; MARTÍNEZ, M. y OÑA, A. (1996). Estudio de hábitos deportivos en la provincia de Granada. *Motricidad*, 2, 55-73.
- GARCÍA PÉREZ, A. (2011). *Influencia de un programa de educación física basado en competencias motrices, digitales y lingüísticas, en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales en un grupo de 5º de educación primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- GARCÍA, J.L. y BARCALA, R. (2006). Repercusiones orgánicas de la práctica deportiva. *Revista de Investigación en Educación*, 3, 193-207.
- GARCÍA, T.; LEO, F.M.; MARTIN, E. y SÁNCHEZ, P.A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *International Journal of Sport Science*, 4, 12, 45-58.
- GARNER, D. M. y GARFINKEL, P. E. (1981). Body image in anorexia nervosa: measurement, theory and clinical implications. *International Journal of Psychiatric in Medicine*, nº 3, pp. 263-284.
- GAVARRY, O.; GIACOMONI, M.; BERNARD, T.; SEYMAT, M. y FALGAIRETTE, G. (2003). Habitual physical activity in children and adolescents during school and free days. *Medicine and Science and in Sports and Exercise*, 35 (3).
- GIL FLORES, J. (2002). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, vol. X-XI, 199-212.
- GIL, P.A. (2003). *Animación y dinámica de grupos deportivos*. Sevilla: Wanceulen.

- GILBERT, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación*. (Ed). Barcelona: Paidós Educador.
- GILI, M. y FERRER, V. A. (1994). Práctica deportiva y estereotipos de género: un estudio en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 81-88.
- GILL, D. (1986; 2000). *Psychological dynamics of sport and exercise* (2nd edition). Champaign: Human Kinetics.
- GILL, D. L. (1992). Gender and sport behavior. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 143-160). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- GILL, D.; DOWD, D. A.; BEAUDOIN, C. M. y MARTIN, J. (1996). Competitive orientations and motives of adult sport and exercise participants. *Journal of Sport Behavior*, 19, 307-318.
- GILL, D.L.; GROSS, J.B. y HUNDDLESTON, S. (1983). Participation motivation youth sport. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- GILLHAM, D. (2000). *Case study research methods*. New York: Continuum.
- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F.J.; ABAD ROBLES, M. T. y ROBLES RODRÍGUEZ, J. (2009). La Enseñanza del Deporte desde la Perspectiva Educativa. *Wanceulen. Educación Física Digital*, nº 5, 91-102.
- GIMÉNEZ TORRES, M.L. Y MARÍN CARRILLO, G. (2011). *Los jóvenes andaluces universitarios de la Universidad de Almería*. Almería. (Universidad de Almería) Disponible en: <http://www.usosculturalesuniversidadesandaluzas.es/Usos%20UNIVERSITARIOS/Almeria%20UNIV%20frame.htm>
- GIMÉNEZ, T. y MARÍN, C. (2011). *Los jóvenes andaluces universitarios de la Universidad de Almería*: Servicio de Publicaciones de la Almería Universidad de Almería
- GOETZ, J.O. y LECOMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- GÓMEZ LÓPEZ, M. (2006). Las clases de Educación Física y el deporte extraescolar entre el alumnado almeriense de primaria. Una aplicación práctica mediante la técnica de ladov. *Revista Digital Efdeportes*, <http://www.efdeportes.com/> - Buenos Aires - Año 11 - N° 98 - Julio de 2006.
- GÓMEZ, I. y ALARCÓN, L. (1998): La Sociabilidad de la comunicación. *CHASQUI. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 64, 36-37.
- GÓMEZ, M.; VALERO, A.; GRANERO, A.; BARRACHINA, C. Y JURADO, S. (2006). Las clases de Educación Física y el deporte extraescolar entre el alumnado almeriense de primaria. Una aplicación práctica mediante la

- técnica de ladov. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 11, 98. <http://www.efdeportes.com/efd124/propuestas-educativas-en-educacion-fisica-con-alumnado-en-riesgo-social.htm>
- GOMEZ-LLERA, G. y PIN, J.R. (1994). *Dirigir es Educar*. Madrid: Mc Graw Hill.
- GONZALEZ AREVALO, C. (2010). Repensar la educación física: oportunidad y compromiso. *Actas del V Congreso Internacional XXVI Congreso Nacional Educación Física*, 205-220.
- GONZÁLEZ VALEIRO, M. (2001). Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno I: autoconcepto, percepciones y motivación. En B. Vazquez (coord.). *Bases Educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 143-156). Madrid: Síntesis.
- GONZÁLEZ, L. (1991). *Excelencia Personal: Valores. Programación Neuro-Lingüística*. Guadalajara: México
- GONZÁLEZ, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 77-88. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>
- GOOD, T.L. y BROPHY, J. (1991). *Psicología Educativa contemporánea*. México. Mc Graw Hill
- GORDILLO, A. (1992). Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 1, 27-36.
- GOUDAS, M.; BIDDLE, S. y FOX, K. (1994). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness test, *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- GOULD, D. (1984). *Psychosocial development and children's sport. Motor development during childhood and adolescence*. Minneapolis: Burgess.
- GOULD, D. (1987). Understanding attrition in children's sport. En Gould, D. y Weiss, M.R. (Eds.). *Advances in pediatric sport sciences*. (61-86) Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- GOULD, D. y PETLINCHKOFF, L. (1988). Participation motivation and attrition in young athletes. En F. Smoll, R. Magill y M.Ash (eds.): *Children in sport* (3ª ed., pp. 161-178). Champaign, IL, Human Kinetics.
- GOULD, D. y HORN, T. (1984). Participation motives in young athletes. En *Psychological Foundations of Sport* (editado por J.M. Silva y R.S. Weinberg), Champaign, Ill:Human Kinetics, 359-370.
- GOULD, D.; FELTZ, D. y WEISS, M. (1985). Motives for participating in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology* 16, 126-140.

- GRAHAM, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *J. Teaching Physical Education*, 14, 478-482.
- GRANDA, J.; BARBERO, J.C. y MONTILLA, M. (2008). Orientaciones de meta y compromiso Físico-Motor en Educación Física. Un estudio en alumnos de 4º de educación primaria. *International Journal of Sport Science*, 4, 11, 29-41.
- GRAY, J. (1986). *365 Juegos creativos*. Barcelona: Martínez Roca.
- GREENDORFER, S. L. (1992). Sport Socialization. En T.S. Horn (ed.), *Advances in sport psychology*, (pp. 201-218). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- GRENSING, L. (1989). Motivar sin dinero: Mas fácil de lo que parece. En A. Dale Timpe *Motivación del persona*. Barcelona: Plaza y Janés.
- GRIFFIN, P. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- GUTIÉRREZ PONCE, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca malagueña del "Valle del Guadalhorce"*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- GUTIÉRREZ SANMARTIN, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- GUTIÉRREZ SANMARTIN, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- GUTIÉRREZ SANMARTIN, M. y GÓNZALEZ, E. (1995). Motivos por los que los jóvenes practican actividad física y deportiva: análisis de una muestra de estudiantes universitarios. En *Aplicacions y fonaments de les activitats físico-esportives* (pp. 363-374). Lleida: INEFC.
- GUTIÉRREZ SANMARTIN, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- GUTIÉRREZ, M. y PILSA, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Vol. 6 (24) pp. 212-229.
- GUTIÉRREZ, M.; PILSA, C. y TORRES, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 8(3), 39-52.
- GUZMAN, J. (1996). *Análisis de la teoría de la autoeficacia en una tarea atlética*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

H

- HACLDORTH, D. y SCHLALTMANN, A. (1991). Functions of emotion presentation in sport" en H. G. Dori, D. (ed) *Research on emotions in sport*. KÖtn, Bundesinstitut für Sportwissenschaft, 95-110.
- HAHN, E. (1988). *Entrenamiento con niños. Teoría, práctica, problemas específicos*. Barcelona: Martínez Roca.
- HARTER, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development*. 21: 34-64.
- HARTER, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. En A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HARTER, S. (1995). Comment se forge l'image de soi chez l'adolescent. En Bloghini, M. Plancherel, B. Núñez, R. y Bettschart, W. *Préadolescence Théorie, recherche et clinique*, Paris, ESF éditeur, 73-85.
- HEINEMANN, K. (1991). Tendencias de la aplicación social aplicada al deporte. En VV.AA. *Políticas deportiva en investigación social*. Pamplona. Gobierno de Navarra.
- HELLÍN RODRÍGUEZ, M. G. (2008). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- HELLÍN, P. y MORENO, J.A. (2001a). *Actitudes hacia la Educación Física de los alumnos de ciclos formativos*. En *Actas del II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 549-557). Valencia, Universidad de Valencia.
- HELLÍN, P. y MORENO, J.A. (2001b). *Importancia de la Educación Física*. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad* (pp. 693-708). Murcia, Conserjería de Educación y Universidades.
- HELLÍN, P.; MORENO, J. A. y RODRÍGUEZ, P. L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la Región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 101-116.
- HELLÍN, P.; MORENO, J. A. y RODRÍGUEZ, P. L. (2006). Influencia social del género y de la percepción de competencia en la valoración de las clases de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 5, 37-49.
- HELMER O. (1983). *Looking forward: a guide to futures research*. Sage publications.

- HELMER, O. (1983). *Using Delphi Technique*. Disponible en: http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/.
- HENDRY, L.B. (1975). The role of the physical education teacher. *Review of Educational Research*, 17, 2, 115-121.
- HENDRY, L.B. (1983). *Growing up and growing out: Adolescents and leisure*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- HENSCHEN, K.P. (1986). Athletic staleness and burnout: diagnosis, prevention and treatment. En J. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (327-342). Palo Alto: CA Mayfield.
- HERNÁNDEZ, J.L. y VELÁZQUEZ, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: MEC.
- HERRADOR, J. y LATORRE (2003). *Prescripción del ejercicio físico para la salud en edad escolar*. Barcelona: Paidotribo.
- HERRERO, R.; PRADAS, F. y CARRASCO, L. (2007). El tenis de mesa como actividad lúdica en el área de educación física. *I Simposium Internacional de documentación educativa*. Palma de Mallorca.
- HERZBERG, F.; MAUSNER, B. y SNYDERMAN, B. (1967). *The motivation to work*. Nueva York: John Wiley.
- HIDALGO, D. y FERNÁNDEZ, S. (2006). La metodología del juego en la enseñanza de los deportes de equipo. En *Mediodía, Revista del Centro del Profesorado de Osuna-Écija II Época, Vol. VI*.
- HIRVENSALO, M.; LAMPINEN, P. y RANTANEN, T. (1998). Physical exercise in old age: An eight-year follow-up study on involvement, motives and obstacles among persons age 65-84. *Journal of Aging and Physical Activity*, 6, 157-168.
- HORN, T.S. y HARRIS, A. (1996). Perceived competence in young athletes: Research findings and recommendations for coaches and parents. En F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 309-329). Madison, WI: Brown & Benchmark.

I

- IBÁÑEZ GARCÍA, J. (2005). Evolución de la consecución de objetivos relacionados con las actividades e la naturaleza en la E.S.O. de los alumnos y alumnas de la comarca de Andujar (Jaén). En *Actas del Congreso Nacional de Educación Física y Medio Ambiente. El Bosque*, 215-220. (Cádiz).

- IBÁÑEZ GARCÍA, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- IBÁÑEZ, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- INE (Instituto Nacional de Estadística). (2007). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. Disponible en: <http://www.ine.es>
- INGLÉS, C. J.; BENAVIDES, G.; REDONDO, J.; GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. M.; RUIZ-ESTEBAN, C.; ESTÉVEZ, C. y HUESCAR, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1), 93-101.
- ISPIZUA, M. (2003). *Hábitos deportivos de la población de Bizkaia. Año 2001*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- IZQUIERDO, J., DEL RÍO, O. y RODRÍGUEZ, A. (1988). *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*. Madrid: Instituto de la Mujer.

J

- JACKSON, P. W. (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. American Educational Research Association. New York: MacMillan.
- JIMÉNEZ, J. (2010). Los juegos y deportes alternativos en educación física. *Revista digital Enfoques Educativos* nº 56. Disponible en: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_56.pdf
- JIMÉNEZ, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- JOHNSTON, S. (1992). Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8. p.p.123-136.

K

- KELDER, S.H.; PERRY, C.L.; KLEPP, K-I. y LYTKE, L.L. (1994). Longitudinal tracking of adolescent smoking, and food choice behaviours. *American Journal of Public Health*, 84-7, 1121-1126.
- KELLY, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: W. W. Norton.

- KILPATRICK, M.; BARTHOLOMEW, J. y RIEMER, H. (2003). The Measurement of Goal Orientations in Exercise. *Journal of Sport Behavior*, 26(2), 121-136.
- KILPATRICK, M.; HEBERT, E., y BARTHOLOMEW, J. (2005). College students' motivation for physical activity: Differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health*, 54, 84-94.
- KIMCHI, J.; POLIVKA, B. y STEVENSON, J.S. (1991). Triangulation: Operational Definitions. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*; 40(6).
- KING, A.; WOLD, B.; TUDOR-SMITH, C. y HAREL, Y. (1996). *The Health of Youth. A cross-national survey*. WHO. Canadá.
- KLINT, K. y WEISS, M. (1986). Dropping in and out. Participation motives of current and former youth gymnast. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 11, 106-114.
- KNOP, P.; WYLLEMAN, P.; THEEBOOM, M.; MARTELAER, K.; PUymbROEK, L. y WITTOCK, H. (1998). *Clubes deportivos para niños y jóvenes*. Málaga: I.A.D.
- KOIVULA, N. (1999). Sport participation: Differences in motivation and actual participation due to gender typing. *Journal of Sport Behavior*, 22, 360-380.
- KRUEGUER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KULL, M. (2002). The relationships between physical activity, health status and psychological well-being of fertilityaged women. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 12, 241-247.

L

- LARSON, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- LATIESA, M. (1996). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. Garcia, J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- LATORRE MEDINA, M. J. y BLANCO ENCOMIENDA, F. J. (2009). La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta. XXI, *Revista de educación* (11), 155-168.
- LATORRE, A. (2003). *La Investigación acción. Conocer y mejorar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- LATORRE, A. DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996; 2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- LAVEGA, P. (1995). *Practica, teoría y metodología del ejercicio. Ejercicios y juegos de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- LEA (2007). Ley Educativa Andaluza, 17/2007, 10 Diciembre.
- LEBEL, P. (1983). *L'animation des réunions*. Les ed. d'organization. Paris.
- LEE, A. M. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 16, 262-277.
- LEHMAN, A.F. (1996). Measures of quality of life among persons with severe and persistent mental disorders. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 31, 78-88.
- LEIDECKER, J. K. y HALL, J.J. (1989). Motivación: buena teoría, pobre aplicación en A. Dale Timpe *Motivación del personal*. Barcelona: Plaza y Janés.
- LEITH, L.M. (1994). *Foundations of Exercise and Mental Health*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- LENHART, A.; MADDEN, M.; RANKIN, A. y SMITH, A. (2007). Teens and Social Media. The use of social media gains a greater foothold in teen life as they embrace the conversational nature of interactive online media. *Pew Internet & American*
- LENSKYJ, J. (1986). *Out of bounds. Women, sport and sexuality*. The Women's Press, Toronto.
- LEÓN, E.M. (2008). *Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte*. Tesis doctoral: Universitat de Valencia.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de Mayo de 2006.
- LGE (1970). Ley General Educativa 14/70, 4 de Agosto.
- LINDER, K.J.; JOHNS, D.P. y BUTCHER, J. (1991). Factors in withdrawal from youth sport: A proposed model. *Journal of Sport Behavior*, 14, 3-18.
- LINDWALL, M. y HASSMEN, P. (2004). The role of exercise and gender for physical self-perceptions and importance ratings in Swedish university students. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 14, 373-380.
- LINSTONE, A. y TUROFF, M. (1975-2002). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. Reading, MA: Addison-Wesley. <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>
- LITTMAN, R.A. (1958). Motives: History and causes. En R.M. Jones (Ed), *Nebraska Symposium of Motivation* (Vol. 6). Lincoln: Nebraska University Press.

- LIUKKONEN, J.; JAAKKOLA, T.; BIDDLE, S. y LESKINEN, E. (2003). *Motivational antecedents of physical activity in Finnish youth*. Manuscrito enviado para publicación.
- LLOPIS, D. y LLOPIS, R. (1999). Motivación y práctica deportiva. En G. Nieto y E. J. Garcés de los Fayos (Eds.), *Psicología de la actividad física y el deporte*. Tomo I (pp. 127-134). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- LLORENS, A.; CASTILLO, I. Y BALAGUER, I. (1999). Motivos de práctica deportiva de las chicas adolescentes: Análisis de las diferencias según la edad y la participación en competiciones. En I. Balaguer y Y. Moreno (Coord.), *Rendimiento y bienestar en los deportistas de elite* (33-34). Valencia: Cristóbal Serrano.
- LOCE (2002). Ley de Calidad de la Educación, 10/2002, 23 de Diciembre.
- LOCKE, E. A. y LATHAM, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7, 205-222.
- LOCKE, E. A.:(1969). Purpose without consciousness: A contradiction.. *Psychological Reports*, 21, 991-1009.
- LODE (1985). Ley de Derecho a la Educación 8/85, 3 de Julio.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación, 2/2006, 3 de Mayo.
- LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4/X),
- LOPEGCE (1995). Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Educativos, 9/95, 20 de Noviembre.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (1999). Estudio longitudinal sobre los intereses curriculares de los alumnos en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1, 107-125.
- LÓPEZ, A. y GONZÁLEZ, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 6, 32. <http://www.efdeportes.com/efd32/satisf.htm>.
- LORENZO, M.E. y GARCÍA, J.L. (2005). Elaboración y aplicación de un programa de educación postural en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 63-88.
- LOSADA, R. y LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid. Thomson, D.L.
- LOZANO, L.M.; GARCÍA-CUETO, E. y GALLO, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12, 344-347.
- LUENGO VAQUERO, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 7 (27) pp. 174-184 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artactividadf41c.htm>

- LUKE, M. (1991). Attitudes of young children toward physical education. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 16, 2, 33-45.
- LUKE, M.D. Y COPE, L.D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51, 2, 57-66.
- LUKE, M.D. Y SINCLAIR, G. (1991). Gender difference in adolescents attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.

M

- MACARRO, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- MAEHR, M. L. y BRASKAMP, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment.* Lexington, MA: Lexington Books.
- MAEHR, M. L. y NICHOLLS, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267), New York: Academic Press.
- MAGANTO, C.; DEL RÍO, A. y ROIZ, O. (2000). Factores de riesgo de trastornos alimenticios. European Congress of Psychotherapy. *La Psicoterapia en una Europa Unificada.* Barcelona: Libro de resúmenes.
- MANDLER, G. y SARASON, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of abnormal and social psychology*, 47, 166-173.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1990). Axiología educativa. En F. Altarejos, J. H. F. Bouché, y cols., *Filosofía de la educación, hoy* (págs. 715-736). Madrid: Dykinson.
- MARÍN REGALADO, M. N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- MARINA, J. A. (2003). De los sentimientos a la ética, en SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*, Madrid: Akal.
- MARRERO, G.; MARTIN-ALBO, J., y NUÑEZ, J.L. (1999). *Motivos, motivación y deporte.* Salamanca: Tesitex S.L
- MARTENS, M.P. y WEBBER, S.N. (2002). Psychometric Properties of the Sport Motivation Scale: An evaluation with College Varsity Athletes. U.S.

- Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 254-270. Human Kinetics Publishers.
- MARTIN, I.; ORTEGA, A. I.; CASTILLO, C.; DE HEVIA, M. y GONZÁLEZ, I. (2002) Estudio piloto sobre hábitos de salud en universitarios granadinos. En *I Jornadas de Comunicaciones Didácticas del Área de Expresión Corporal*. Granada. Grupos de Investigación del Área de Expresión Corporal.
- MARTÍN-ALBO, J. Y NUÑEZ, J.L. (1999). Las motivaciones deportivas: ¿cuestión de tiempo?. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (2), 283-293
- MARTÍNEZ, C.; SOTO, E. y WINTER, J. (1982). *Manual Delphi, Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial*. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.
- MARTÍNEZ-GÓMEZ, D.; MARTÍN-MATILLAS, M.; VEIGA, OSCAR L. y MARCOS, A. (2007). Tendencias de participación durante seis años en actividad física extraescolar en adolescentes. Estudios AVENA y AFINOS. Publicado en *Rev Esp Cardiol*. 2011;64:437-8. - vol.64 núm 05
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, E.J. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 17(5), 44-59.
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, E.J.; LOZANO, L.M.; ZAGALAZ, M.L. y ROMERO, S. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 17(5), 44-59. Disponible en: <http://www.cafyd.com/REVISTA/01704.pdf>
- MASACHS, M., PUENTE, M. y BLASCO, T. (1994). Evolución de los motivos para participar en programas de ejercicio físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 71-80.
- MASLOW, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- MASNOU FERRER, M. y PUIG BARATA, N. (1999) El acceso al deporte. Los itinerarios deportivos. En Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones. pp. 371.
- MATHES, S. A. y BATTISTA, R. (1985). College men's and women's motives for participation in physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 719-726.
- MAY, R. y SCHACTER, S. (1968). *La Angustia Normal y Patológica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MAYOR, FEDERICO (2004) Prologo. En: De la corte Luis, Blanco Amalio y Sabucedo, J. Manuel. *Psicología y Derechos Humanos*. Icaria. Barcelona.

- MAYOR, L. y TORTOSA, F. (2005). Perspectivas históricas acerca de la psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. VIII, 20-21.
- MC MILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- McCLELLAND, D. (1961). *The Achieving Society*. New Cork: Free pass.
- McCLELLAN, D.C. (1989). *Estudio de la motivación Humana*. Madrid Narcea.
- MCGOWAN, R.W.; JARMAN, B.O. y PEDERSEN, D.M. (1974). Effects of a competitive endurance training program on selfconcept and peer approval. *Journal of Sport Psychology*, 86, 57-60.
- McGREGOR, D. (1966). The human side of Enterprise en *Leadership and Motivación*. Cambridge: MIT Press,
- MEDINA, J.A. y CEMBRANOS, F. (2002). *¿Y tú qué piensas? Tiempo Libre*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la drogadicción.
- MEDINA, X. (1994). El deporte como factor en la construcción sociocultural de la identidad en VV.AA. *Ciencias Sociales y Deporte. Investigación social y deporte*. AEISAD, nº1, Pamplona, 1994.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.
- MENDOZA R.: SAGRERA, M.R. y BATISTA, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.
- MERCADER T. (1989). Being habitually active in leisure time: todas best buy for public health. *The British Journal of Physical Education*, 20, 137-144.
- MERTON, R. K. (1987). The focused interview and focus groups: continuities and discontinuities, *Public Opinión Quartely*, 51, 550-566.
- MEYER, R. (1987). Imagen del yo en los adolescentes y posición escolar en educación física y deportiva: estudio comparativo con alumnos varones *Infancia y aprendizaje*, Nº 37, 45-56
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2nd edn.) London: Sage.
- MINISTERIO DE EDUCACION (2004). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2004*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- MOLINA, J.P. y DEVÍS, J. (2001). Educación Física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En B. Vazquez (coord.), *Bases Educativas de la actividad física y el deporte* (301-331). Madrid: Editorial síntesis.
- MOLINA, L.; TORRE, E.; MIRANDA M. T. y MARTÍNEZ, O. (2008). Grado de motivación de las actividades físicas en función del sexo del sujeto

- ejecutante. *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba.
- MOLNAR, G. (2001). *Calidad de vida, ejercicio y salud. Deporte y salud*. España.
- MONTILL, M. (2004). *Determinantes de la conducta de actividad física en población infantil*. Tesis Doctoral: Universidad Politécnica de Madrid.
- MORALES DEL MORAL, A. (2009). *Valoración y relaciones entre nivel de condición física, composición corporal y hábitos cotidianos, de los escolares en enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años) de Málaga*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- MOREIRA, V.; SÁNCHEZ, A. y MIRÓN, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, 100, 7-21.
- MORENO J. A. y CERVELLÓ, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- MORENO, J. A. (1999). *Motricidad Infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del juego*. Murcia: DM.
- MORENO, J. A. y CERVELLÓ, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Revista Enseñanza*, 21, 345-362.
- MORENO, J. A. y GUTIÉRREZ, M. (1998). Motivos de práctica en los programas de actividades acuáticas. *Áskesis*, 2. 17-29.
- MORENO, J. A. y HELLÍN, P. (2001). Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del alumno. En, *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 1277-1286). Murcia: Universidad de Murcia.
- MORENO, J. A. y HELLÍN, P. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8, 1577- 0354.
- MORENO, J. A. y HELLÍN, P. (2002). Alumnos con deficiencia psíquica. ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 2 (8) pp. 298-319.
- MORENO, J. A. y HELLÍN, P. (2006). ¿Interesa la Educación Física al alumnado de educación secundaria obligatoria? *Manuscrito en revisión*.
- MORENO, J. A.; HELLÍN, P, HELLÍN, G.Y CERVELLÓ, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. En A. Díaz (Ed.), *VI*

- Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- MORENO, J. A.; MARTÍNEZ, C. y ALONSO, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 3 (2), 20-43. <http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n3a06.pdf>
- MORENO, J. A.; RODRÍGUEZ, P. L. y GUTIÉRREZ, M. (1996). Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- MORENO, J. A.; RODRÍGUEZ, P.L. y GUTIÉRREZ, M. (1997). *Intereses y actitudes de los alumnos hacia la educación física*. Premio Nacional de Artículos sobre Actividad Física y Deportiva, II Edición. Barcelona, COPLEFC.
- MORENO, J. A. y CERVELLÓ, E. (2003). Pensamiento del alumnado hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Revista Enseñanza*, 21, 345-362.
- MORENO, J. A.; RODRÍGUEZ, P.L. y GUTIÉRREZ, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI, 2, 14-28.
- MORENO, J. A.; HELLÍN, P. y HELLÍN, M.G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la Educación Física según la edad. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 85, 28-36.
- MORENO, J. A.; MORENO, R. y CERVELLÓ, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, Vol. 17, nº 2: 261-267.
- MORSE, J.M. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*; 1991;40(1).
- MOTRICO, E.; FUENTES, M. J. y BERSABÉ, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de psicología*, 17(1), 1-13.
- MOURATADIS, M.; VANSTEENKISTE, M.; LENS, W. y SIDERIDIS, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- MOWATT, M, DEPAUW, K.P. Y HULAC, G.M. (1988). Attitudes toward physical activity among college students. *The Physical Educator*, 45, 2, 103-108.
- MUCCHIELLI, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.

- MUELLER, C.; FIELD, T.; YANDO, R.; HARDING, J.; GONZALEZ, K.P.; LASKO, D. Y BENDELL, D. (1995). Under-eating and over-eating concerns among adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1019-1025.
- MURRAY, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- MUYOR, J. M.; ÁGUILA, C.; SICILIA, A. y ORTA, A. (2009). Análisis de la motivación autodeterminada en usuarios de centros deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9 (33), 67-80.

N

- NETTLE, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14. p.p.193-204.
- NETZ, Y. y RAVIV, S. (2004). Age differences in motivational orientation toward physical activity: An application of social cognitive theory. *The Journal of Psychology*, 138, 35-48.
- NEWTON, M.; DUDA, J.L. y YIN, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 275-290.
- NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- NICHOLLS, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- NTOUMANIS, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- NUÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Actas Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, pp. 53-72.
- NUTTIN J. (1965) *La motivación*. Buenos Aires: Editorial Proteo.
- NUVIALA, A. (2004). Una experiencia contrastada de dos modelos diferentes: la importancia de la profesionalización. En Nuviala, A., Zaragoza, J. y

- Julián, J. *El deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal*. (108-122). Huesca: Ayuntamiento de Huesca.
- NUVIALA, A. y NUVIALA, R. (2003). La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva. En Ruiz Juan, F. y González del Hoyo, E. *Actas del V Congreso Internacional de FEADDEF*. (381-386). Valladolid: AVAPEF.

O

- OCDE (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: El proyecto PISA 2000*. Instituto Nacional de Evaluación y calidad del sistema educativo (INECSE), Madrid, 2004. Disponible en: <http://www.ince.mec.es/pub/aproxapisa2000.pdf>
- OGILVIE, B.O. y HOWE, M. (1991). El trauma de la finalización de la vida deportiva. En Williams, J.M. (Ed.) *Psicología aplicada al deporte*. (523-548). Madrid: Biblioteca Nueva.
- OLDMAN, A.; DALEY, A. y RICHARD, N. (2004). Motives for sport and exercise in younger and older half marathon runners. *Journals of Sport Sciences*, 22, 310-311.
- OMAN, R. y MCAULEY, E. (1993). Intrinsic motivation and exercise behavior. *Journal of Health Education*, 24, 232-238.
- OÑA, A. (1999). *Control y aprendizaje motor*. Madrid: Síntesis.
- ORLICK, T.D. y BOTTERIL, C. (1975). *Every kid can win*. Chicago: Nelson-Hall.
- ORTEGA BECERRA, M. A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- OVALLE, J. (2011). *Tratamiento del tema transversal de Educación Ambiental en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, de la comarca del Altiplano (Huéscar)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

P

- PALAU, P.; PONSETI, X.; GILI, M.; BORRAS, P.A y VIDAL, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 81, 5-11.
- PALENZUELA PANIAGUA, S. M. (2010). *Hábitos y conductas relacionados con la salud de los escolares de sexto de primaria de la Provincia de Córdoba*. Tesis Doctoral: Universidad de Córdoba.

- PALOMARES, J. (2003). *Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Prácticas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico*. *Revista Digital Efdeportes* – Buenos Aires Nº 52. Agosto, 2003. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>.
- PALOMARES, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada. Reprodigital.
- PALOU, P.; BORRÀS, P.A.; VIDAL CONTI, J.; GILI PLANAS, M. y PONSETI, F.X. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts: Educación física y deportes*, Nº 81, págs. 5-11
- PALOU, P.; PONSETI, F. X. y BORRÀS, P. A. (2005). Perfil de hábitos deportivos de los preadolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*. 2005. Vol. 14, núm. 2, pp. 225-236.
- PAPAIIOANNOU, A. (1998a). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- PAREDES ORTIZ, J. (2002). *El Deporte como Juego, un Análisis Cultural*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- PASTOR, Y.; BALAGUER, I. y GARCÍA-MERITA, M. (1999). Influencia del autoconcepto multidimensional y de la autoestima sobre la práctica deportiva en la adolescencia media: análisis diferenciales por género. En G. Nieto y E. J. Garcés de Los Fayos (Eds.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte*, Tomo I (pp. 182-189). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- PATE, R.R. (1983). *A new definition of youth fitness*. En: *The Physician and Sportsmedicine*, 11, 4.
- PAVÓN, A. (2004). *Motivaciones e intereses de los universitarios murcianos hacia la práctica físico-deportiva*. Tesis Doctoral: Murcia: Universidad de Murcia.
- PAVÓN, A.; MORENO, J. A.; GUTIÉRREZ, M. y SICILIA, A. (2001). Perfil deportivo sociodemográfico del estudiante universitario. En *Actas del II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte "Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte"* (pp. 909-918). Valencia: Universidad de Valencia.
- PAVÓN, A.; MORENO, J. A.; GUTIÉRREZ, M. y SICILIA, A. (2003). La práctica físico-deportiva en la Universidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 12 (1), 39-54.

- PAVÓN, A.; MORENO, J. A.; GUTIÉRREZ, M. y SICILIA, A. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva según la edad y el género en una muestra de universitarios. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 76, 13-21.
- PEDRAJAS, N.; MARTIN RODRIGUEZ, M. y MOSCOSO SÁNCHEZ, D. (2010). Diferencias de género en los motivos de práctica deportiva de la juventud en España. En: *VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*, 05/10/2010 - 08/10/2010, Elche, España.
- PELLETIER, L.G.; DION, S.; TUSON, K. y GREEN-DEMERS, I. (1998). *Why do people fail to adopt environmental behaviors? Towards a taxonomy of environmental amotivation*. Unpublished manuscript: University of Ottawa.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ediciones Morata.
- PÉREZ LÓPEZ, J. A. (1990). *Las motivaciones humanas*. En *La empresa: Dirección y administración. Curso de dirección de personal*. Barcelona: Plaza & Janes
- PÉREZ RAMÍREZ, M. C. (1992). Aproximación epistemológica y especificidad de la Didáctica de la Educación Física. En Contreras, O.R. y Sánchez, L.J. (Coords.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Págs. 45-54.
- PÉREZ SAMANIEGO, V.M. (1999). *El cambio en las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: Una investigación con estudiantes de magisterio especialista en educación física*. [Tesis doctoral]. Valencia: Universidad de Valencia.
- PEREZ SAMANIEGO, V. (2000). *Actividad física, salud y actitudes*. Valencia: Edetania.
- PÉREZ TURPIN, J.A. y SUAREZ LLORCA, C. (2004). Estudio del abandono de los jóvenes en la competición deportiva. *Revista Digital EfDeportes*-Buenos Aires- Año 10- Nº 75.
- PÉREZ-ALONSO GETA. P. M^a y CÁNOVAS LEONHARDT, P. (2003). *El impacto socializador de la TV en niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana.
- PÉREZ-LÓPEZ J.A. (1985). *Teoría Motivacional de la Organización*. Barcelona: IESE.
- PERPIÑÁ, C. (2000). *Imagen corporal en los trastornos alimentarios*. Valencia: Promolibro.
- PERULA DE TORRES, L. A.; LLUCH, C.; RUIZ MORAL, R.; ESPEJO, J.; TAPIA, G. y MENGUAL, P. (1998). Prevalencia de actividad física y su

- relación con variables sociodemográficas y ciertos estilos de vida en escolares cordobeses. *Revista española de salud pública*, 72 (3), 233-244.
- PETHERICH, C.M. y WEIGAND, D.A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivacional climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- PIERON, M. (1998). Perspectivas de la Educación Física en el siglo XXI. En J. H. Hernández y col. (eds), *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas: ACCAFIDE, 19-45.
- PIÉRON, M. (2002). *Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra*. Andorra: Govern d'Andorra.
- PIÉRON, M.; LEDENT, M.; ALMOND, L.; AIRSTONE, M. y NEWBERRY, I., B. (1996). *Comparative analysis of youth lifestyle in selected European Countries*. University of Liège & University of Loughborough. Study prepared to be submitted to the International Council of Sport and Physical Education. Liège. President's Council.
- PIÉRON, M.; TELAMA, R.; ALMOND, L. y CARREIRO DA COSTA, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: un estudio comparativo. *Revista de Educación Física*, 76, 5-13.
- PINDER, C.C. (1985). Beliefs, expected values, and volunteer work behavior en Larry F More *Motivating Volunteer: How the rewards of unpaid work can meet people's need*. Vancouver Volunteer Centre, Canada.
- PINTRICH, P. R. y SCHUNK, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Prentice Hall.
- PONCE, F. (2005). Una experiencia para el desarrollo de los contenidos conceptuales en el área de Educación Física .Localización: *Lecturas: Educación física y deportes*, Nº. 80.
- PORTER, L.W. y LAWLER, E. E. (1968). *Managerial Attitudes and Perfomance*, Richard D. Irwin: Hommewood.
- POSADAS KALMAN, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- PROCRES-JOVEN. (1999). Estudio sobre conductas relacionadas con la salud en la población escolarizada de la región de Murcia. Curso 1997-1998. Murcia: Consejería de Sanidad y Consumo. Consejería de Educación y Cultura.

- PUENTE GONZÁLEZ, M. y SANDOVAL JALOMO, M.L. (2010). Uso del tiempo libre en alumnos de secundaria. *INDER. CINID WEB 2010. Grupo de Análisis y Evaluación de la Información (CINID-INDER)*. Disponible en: <http://portal.inder.cu/index.php/recursos-informacionales/congresos/congreso-aiefde-a10/10174-uso-del-tiempo-libre-en-alumnos-de-secundaria-del-colegio-campoverde>
- PUIG ROVIRA, J.M. y TRILLA, J.(1986). *La Pedagogía del ocio. (páginas 66, 67 y 207)*. Barcelona: Laertes
- PUIG, N. (1992). *Joves i esport : Influència dels processos de socialització en els itinerraris esportius juvenils*. Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona.
- PUIG, N. (1996). *Joves i esport*. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Barcelona: Secretaria General de l'Esport.
- PUIG, N. (1997). *Género, Deporte y Transformación de los estereotipos. II Jornadas de Sociología del Deporte*. Málaga: I.A.D.

Q

- QUEVEDO, V.J.; QUEVEDO-BLASCO, R. y BERMÚDEZ, M. P. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescente. *Revista de investigación en educación*, Nº. 6, 33-42.

R

- RAICH, R.M. (2000). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- RAMÍREZ, A. (1989). La actividad físico deportiva extraescolar. En AA.VV. *Bases para una nueva E.F.* Zaragoza: CEPID.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007).
- REEVE, J. (1995-2002). *Motivación y emoción* (ed.) México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- RELLOSO G. (1995). *Psicología*. Caracas: Editorial CO-BO.

- RICE, P.L. (1988). Attitudes of high school students toward physical education activities, teachers, and personal health. *The Physical Educator*, 45, 2, 94-99.
- RIDDOCH, C. J.; ANDERSEN, L.; WEDDEERKOPP, N.; HARRO, M.; KLASSON-HEGGEBO, L.; SARDINHA, L. B.; COOPER, A. R. y EKELUND, U. (2004). Physical activity levels and patterns of 9-and 15-yr- old European children. *Medicine and Science and in Sports and Exercise*, 36 (1), 86-92.
- RIERA, J. (2005). *Habilidades en el deporte*. Barcelona: INDE.
- RÍO, P. del, RUIZ, L.M. y GRAUPERA, J.L. (1995). La iniciación deportiva vista desde la experiencia de logro de los jóvenes deportistas ganadores de medallas, en *VII Congreso Nacional de Psicología del Deporte*. Murcia.
- RÍOS MARTÍN, D. (2004-2005). Las actividades extraescolares: visión actual. En *Actas de las IV Jornadas de Comunicaciones Didácticas*. Área de Expresión Corporal (Granada) pp.13-33.
- RIZZO, T.L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 3, 739-742.
- ROBBINS, S. (1996). *Organizational Behavior. Concepts, controversies and applications*. Instructor's Manual with tests. New Jersey: Prentice Hall.
- ROBERTS, G. C. (1984). Children's achievement motivation in sport. En J. G. Nicholls, J. G. (Ed.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 3, *The development of achievement motivation* (pp. 251-281). Greenwich, Conn.: JAI Press.
- ROBERTS, G.C. (1982). Achievement and motivation in sport. En R. Terjung (Ed.), *Exercise and Sport Science Reviews*, (vol.10). Philadelphia: Franklin Institute Press.
- ROBERTS, G.C. (Ed.) (1995). *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- ROBINSON, T. y CARRON, A. (1982). Personal and situational factors associated with dropping out versus maintainig the participation in competitive sport. *Journal of Sport Psychology*, 4, 363-378.
- ROBLES, J. (2008). Causa de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de ecuación física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. Nº 14, pp 43-47.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, P.L. y cols. (2010). Preferencias deportivas y tiempo de práctica físico-deportiva de los adolescentes escolarizados de la Región de Murcia. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011. <http://www.efdeportes.com/>

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. y ETXEBERRÍA MURGIÓNDO, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador. Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ SEDANO, A. y AGUILERA, J. C. (2009). De la constitución moral de la sociedad a la educación moral según Durkheim. *Revista española de pedagogía* (243), 319-336.
- RODRÍGUEZ, A. (1998). *Estudio de las causas de abandono de la práctica deportiva habitual en la población de 14,15 y 16 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Nobel.
- RODRÍGUEZ, P.L.; GARCÍA CANTÓ, E. y VALVERDE, J. (2011). Preferencias deportivas y tiempo de práctica físico-deportiva de los adolescentes escolarizados de la Región de Murcia. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>
- ROMERO CANTALEJO C. (2003). Motivación y ansiedad en el deporte. *EFDeportes.com, Revista Digital-Buenos Aires - Año 8 - Nº 56 - Enero de 2003*.
- ROMERO CANTALEJO, C. (2003). *Manual del Preparador de voleibol de Nivel I. Programa de Psicopedagogía*. Federación Andaluza de Voleibol. Cádiz.:Imprime Jiménez MENA.
- ROMERO CANTALEJO, C. (2010). La motivación y la ansiedad en la práctica deportiva en jóvenes. *Innovación y experiencias educativas*, nº 28, marzo 2010.
- ROMERO CERREZO, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1, 1-20
- ROMERO, S.; MARTÍNEZ, S.; PACHECO, M. J.; SANCHÍS, J. J.; ANTEQUERA, J. J. y REY, M. C. (1994). *La Actividad físico-deportiva en Sevilla*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla. Instituto Municipal de Deportes.
- ROS BERNAL, I. (2006). Influencia de la autoestima en la mejora de la resistencia en adolescentes. La aproximación entre la teoría y la práctica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 6 (23) pp. 131-137
- RUIZ JUAN, F. (2001). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado*

- almeriense de enseñanza secundaria post obligatoria y de la universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- RUIZ JUAN, F.; GARCÍA MONTES, M.E. y GÓMEZ LÓPEZ, M. (2005). *Hábitos físico deportivos en centros escolares y universitarios*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ PAZ, M. (1999) Mesa Redonda. La vida escolar: convivencia y disciplina. Participación de la comunidad educativa. Jornadas: *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. 9 de Diciembre.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ PEREZ, L.M.; NAVARRO, F.; GRAUPERA, J.L.; LINAZA, J.L. y GUTIÉRREZ, M. (2000), *Desarrollo Comportamiento Motor y Deporte*. Madrid: Síntesis.
- RUIZ, F. (2000). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de enseñanza secundaria post-obligatoria y de la universidad de Almería*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- RUIZ, F. y GARCÍA, E. (2002). Práctica de actividades físico-deportivas de tiempo libre y motivos para realizarla. Estudio comparativo entre el alumnado de enseñanza secundaria postobligatoria y de segundo ciclo de la Universidad de Almería. *Revista digital educación física y deporte*. Año 8, nº 53.
- RUIZ, L. M. (1995). *Competencia Motriz*. Madrid: Gymnos.
- RUTTER, M.; GILLER, H. y HAGELL, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University.
- RYAN, R. M., y DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- RYAN, R.M.; FREDERICK, C.M.; LEPES, D.; RUBIO y SHELDON, K.M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology* 28, 335-354.
- RYAN, S.; FLEMING, D. y MAINA, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *The Physical Educator*, 60, 2, 28-42.

S

- SÁENZ LÓPEZ BUÑUEL, P.; IBAÑEZ GODOY, S. y GIMÉNEZ FUENTES GUERRA, F. J. (1999). La motivación en las clases de Educación Física.

- EFDeportes.com, *Revista Digital*. Buenos Aires, N° 17.
<http://www.efdeportes.com/efd17a/motiv.htm>
- SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, P.; SICILIA CAMACHO, A. y MANZANO MORENO, J.I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 10 (37) pp. 167-180. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm>
- SAGE, G.H. (1977). *Introduction to motor behaviour: a neuropsychological approach* (2ª Ed.) Reading, M.A: Addison-Wesley.
- SAÍNZ DE LA TORRE LEÓN, N. (2003). *La llave del éxito. Preparación psicológica para el triunfo deportivo*. Puebla: Editorial Siena BUAP.
- SALINERO MARTÍN, J.J.; RUIZ TENDERO, G. y SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (2005). Orientación y clima motivacional, motivación de logro, atribución de éxito y diversión en un deporte individual. *Apunts Educación Física y Deportes*, 83, 1.er trimestre 2006 (5-11)
- SALLIS, J. F.; PROCHASKA, J. J. y TAYLOR, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescent. *Medicine and Science in Sport and Exercise*. 32 (5), 963-975.
- SALLIS, J.F. y MCKENZIE, T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (2): 124-137.
- SALLIS, J.F.; MCKNEIZE, T.L.; ELDER, J.P.; HOY, P.L.; GALATI, T. y BERRY, C. (1998). Sex and athnic differences in childrens physical activity: discrepancies between self-report and objective measures. *Pediatric Exercise Science*, nº 10.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- SÁNCHEZ PALACIOS, P. (2010). Factores motivacionales para la clase de Educación Física: recursos del profesor. *Innovación y Experiencias Educativas*. Revista digital CSIF. Nº 35.
- SÁNCHEZ, R. (1996). *Desarrollo humano y socialización*. Manizales: Universidad de Caldas.
- SÁNCHEZ-BARRERA, M.; PÉREZ, M. y GODOY, J. (1995). Patrones de actividad física de una muestra española. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 51-71.
- SÁNCHEZ-GOMBAU, M.C. Y CANTÓN, E. (1999). La práctica deportiva como herramienta de ajuste psicosocial. En G. Nieto y E.J. Garcés (Coord.): *VII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte* (Vol. I, pp. 159-165). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.

- SANDÍN, B. y CHOROT, P. (1995). Síndromes clínicos de la ansiedad. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología* (vol II, pp. 81-112) Madrid: McGraw-Hill.
- SANTOS-ROSA, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral: Universidad de Extremadura.
- SARRAZIN, P.; GUILLSET, E. y CURY, F. (2001). The effect of coach's task- and ego- involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1 (4). Disponible en: <http://www.humankintetics.com>
- SARRAZIN, P.; VALLERAND, R. J.; GUILLET, E.; PELLETIER, L. y CURY, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- SAVAGE, M. P. (1998). University students' motivation for participation in a basic instruction program. *College Student Journal*, 32 (1), 58-65.
- SCALAN, T.K. y LEWTHWAITE, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 7, 25-35.
- SCRATON, S. (1989). La implicación de las chicas en la enseñanza de la Educación Física mixta. En *IV Jornades Internacionals de Coeducació* (pp. 321-328). Valencia: Generalitat Valenciana.
- SEEFELDT, V.; EWING, M. y WALK, S. (1993). Overview of young sports program in the United States. En: R.S. Weinberg, D. Gould (ed) (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- SEVERIENS, S.E. y TEN DAM, G.T.(1994). Gender differences in learning styles: a narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, 27, 487-501.
- SICILIA, A. (2002). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- SIEDENTOP, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield.
- SILVERMAN, S. y SUBRAMAMAM, P.R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- SKINNER, B.F. (1979). *Contingencias de Reforzamiento: Un Análisis Teórico*. México: Editorial Trillas.
- SLEAP, M. y WARBURTON, P. (1992). Physical activity levels of 5-11-year-old children in England as determined by continuous observation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (3).

- SMIHILY, M. (2007). Internet usage in 2007. Households and individuals. Eurostat: ICT statistics.
- SMITH, A.L. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 329-350.
- SMITH, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8 (1), 36-50.
- SNAPP, M. y HAUBENSTRICKER, J. (1978). Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sports programs in Michigan. Trabajo presentado en *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance National Conference*, Kansas City, Missouri.
- SONSTRÖEM, R.J.; SPELIOTIS, E.D. y FAVA, J.L. (1992). Perceived physical competence in adults: an examination of the physical self-perception profile. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- SOTO GONZÁLEZ, J. I. (2011). *Conocimientos y creencias sobre la formación en valores y técnicas de intervención del alumnado de magisterio de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- SOTO, A.; SOTO, E.; ARCHILLA, I. y FRANCO, C. (1998). La condición del género en las preferencias por la actividad física y deportiva. En A. García, F. Ruiz y A.J. Casimiro (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 131-135). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- SPIELBERGER, CH. y GUERRERO, R. (1975). *IDARE: inventario de ansiedad, rasgo-estado. Manual e instructivo de inventario de ansiedad rasgo-estado*. Mexico: El Manual Moderno.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt,. New York: Rinehart and Wiston.
- STEINBERG, G.; GRIEVE, F. G. y GLASS, B. (2002). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior*, 23, 298-306.
- STEWART, M. J.; GREEN, S. R. y HUELSKAMP, J. (1991). Secondary student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48, 2, 72-79.
- STRAND, B. Y SCANTLING, E. (1994). An analysis of secondary student preferences toward physical education. *The Physical Educator*, 51, 119-129.
- STRATTON, R.K. (1999). Coaching youth sports: Continuing to participate or dropping out. Disponible en: <http://www.bagoodsport.com/getpage.cfm?file=/topics/031398-2.html&userid=87278815>.
- SUTHERLAND, G. y MORRIS, T. (1997). Gender and participation motivation in 13 to 15 year old adolescents. En R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.),

Innovations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of the IX World Congress of Sport Psychology: Part II (pp. 676-678). Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.

T

- TABERNERO, B. (1998). Motivos para practicar tenis en la iniciación deportiva. En A. García, F. Ruiz y A. J. Casimiro (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 402-406). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- TANNEHILL, D. Y ZAKRAJSEK, D. (1993). Student's attitudes towards physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós Básica.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda.
- TELLETXEA ARTZAMENDI, S. (2007). *Aplicación de un programa de intervención psicosocial orientado hacia la formación y optimación de las capacidades de rendimiento en deportistas*. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco.
- TERCEDOR SÁNCHEZ, P. y DELGADO FERNÁNDEZ, M. (2000) Modalidades de práctica de actividad física en el estilo de vida de los escolares. *Revista Digital EfDeportes*– Buenos Aires- Año 5- Nº 24
- THIBAUT, J. W. y KELLEY, H. H. (1959) *The social Psychology of Groups*, New York: Wiley
- TORRE RAMOS, E. (1998). *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- TORRE RAMOS, E. (1998). La coeducación en la Educación Física. *IV Jornadas Andaluzas de Intercambio de Experiencias Docentes en Educación Física*. Las Áreas Transversales.
- TORRE, E.; CÁRDENAS, D. y GARCÍA, E. (2001). Las percepciones que se derivan de las experiencias recibidas en las clases de Educación Física y su repercusión en los hábitos deportivos en el alumnado de Bachillerato. *Motricidad*, 7, 95-112.
- TORRES CAMPOS, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- TORRES GUERRERO, J. (1999). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.
- TORRES GUERRERO, J. (2000). *Proyecto Docente: Educación Física y su Didáctica*. Inédito. Universidad de Granada.
- TORRES GUERRERO, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. En *Actas II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. pp.17-38. Dos Hermanas (Sevilla)
- TORRES GUERRERO, J. (2004). Un nuevo marco didáctico para el deporte en edad escolar en la sociedad postmoderna. En *Actas III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. pp.53-85 Dos Hermanas (Sevilla)
- TORRES GUERRERO, J. (2005). Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. *I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp. 112-147). Valencia: Fundación Deportiva Municipal.
- TREANOR, L.; GRABER, K.; HOUSNER, L. y WIEGAND, R. (1998). Middle school student's perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 18, 43-56.
- TRIGO AZA E. (1999). *Aplicación del juego tradicional en el currículo de Educación Física. Volumen I: Bases teóricas*. Barcelona: Paidotribo.
- TRILLA BERNET, J. (1998). Nuevos espacios y tiempos en la pedagogía. En: Beas Miranda, M. y otros. (1998). *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Actas de las VIII Jornadas LOGSE. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- TROUILLOUD, D.; SARRAZIN, P.; BRESSOUX, P. y BOIS, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of educational psychology*, 98, 75-86.
- TURIEL, E. (1998). The development of morality. En W. Damon (Serie Ed.), y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 863-932). Nueva York: John Wiley and Sons.

U

- URDANIZ, G. (1994). El conocimiento de las motivaciones deportivas y su relación con la gestión deportiva. *Ciencias Sociales y Deporte*. Pamplona: AEISAD.
- UNESCO (1982). *El desarrollo cultural. Experiencias regionales*. París: UNESCO.

V

- VALLE ARIAS A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. Universidad de La Coruña, *Universidad de Oviedo*. Vol. 10, nº 2, pp. 393-412
- VALLERAND, R.J. (1997-2001). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 29, pp 271-360). New York, San Diego: Academic Press.
- VARELA, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5 (24):114-116.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (2000). La innovación en Educación Física: justificación y alcance. En CARDONA ANDUJAR, J. (Director). *Modelos de innovación educativa en la Educación Física.*, Madrid: UNED. p.p. 21-40.
- VÁZQUEZ, B. (2001). La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI. En J. Devís (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 213-226). Alcoy: Marfil.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Revista Digital Efdportes - Buenos Aires - Año 7 - Nº 36 - Mayo de 2001*
- VELÁZQUEZ CALLADO, C.; BARBA MARTÍN, J.J. y CASTRO GONZALEZ, C. (2008). *Libro de actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza. ISBN: 978-84-612-47773-8
- VEROFF, J. (1969). Social comparison and the development of achievement motivation. En C. P. Smith (ED.), *Achievement-related motives in children*. New York: Russell Sage Found.
- VICENTE, M. (1988), *Teoría pedagógica de la actividad física*, Madrid, Gymnos.
- VICIANA RAMÍREZ, J.; CERVELLO E.; GIMENO, J.; RAMÍREZ, J.; y SAN MATÍAS, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, Nº. 10, 99-116
- VILCHEZ BARROSO, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la*

- Educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- VILLAMARÍN, F.; MAURÍ, C., y SANZ, A. (1998). Competencia percibida y motivación durante la iniciación en la práctica del tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 41-56.
- VILLASANTE, T. R.; MONTAÑÉS, M. y MARTÍ, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.
- VISAUTA VINACUA, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- VÖLP, A. y KEIL, U. (1987). The relationship between performance, intention to drop-out and inetrpersonal conflict in swimmers. *Journal of Sport Psychology*, 9, 358-375.
- VROOM, V.H. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley and sons.
- VROOM, V. H. (1999). *Management and Motivation, Harmondsworth: Penguin Business*.

W

- WANKEL, L.M. y KREISEL, P. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: sport and age group comparisons. *Journal of Sport Psychology*, 7, 51-64.
- WARD, F.; HARDMAN, K. y ALMOND, L. (1968). Investigation into the problem of participation and attitudes to physical activity of 11-18 year old boys. *Research in Physical Education*, 1, 18-26.
- WARDLE, J. (1987). Eating style: a validation study of the dutch eating behavior questionnaire in normal subjects and women with eating disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 31, 161-169.
- WATSON, G.G. (1984). Competition and intrinsic motivation in children's sport and games: A conceptual analysis. *International Journal of Sport Psychology*, 15, 205-218.
- WATTS, M. y EBBUTT, D. (1987): More than the sum of the parts: research methods in group interviewing, *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34.
- WEIGAND, D. A. y BURTON, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14.
- WEIMBERG, R.; TENENBAUM, G.; MCKENZIE, A.; JACKSON, S.; ANSHEL, M.; GROVE, R. y FOGARTY, G. (2000). Motivation for Youth Participation in Sport and Physical Activity: Relationship to Culture. Self-

- Reported Activity Levels and Gender. *International journal of Sport Psychology*, 31, 321-246.
- WEINBERG, R. S. y GOULD, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- WEINBERG, R. S. y GOULD, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología..
- WEINBERG, R.; TENENBAUM, G.; MCKENZIE, A.; JACKSON, S.; ANSHEL, M.; GROVE, R. y FOGARTY, G. (2000). Motivation for youth participation in sport and physical activity: relationships to culture, self-reported activity levels, and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 321-346.
- WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- WEISS, M.R. y CHAUMENTON, N. (1992). Motivational orientation in sport. En Horn T. (Ed), *Advances in Sport psychology*, (61-99). Champaign Illinois: Human Kinetics.
- WEISS, M.R. y EBBECK, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. En BAR-OR. O. (Ed.). (1996). *The encyclopaedia of sports medicine, Volume VI: The child and adolescent athlete* (pp. 364-382). Oxford: Blackwell Science Ltd.
- WEISS, M.R. y HORN, T.S. (1990). The relation between children's accuracy estimates of their physical competence and achievement-related characteristics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61(3), 250-258.
- WEISS, M.R.; SMITH, A.L. y THEEBOOM, M. (1996). That's what friends are for. Children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport & Exercise psychology*, 18, 347-379.
- WHITE, A. y COAKLEY, J. (1986). *Making decisions: The response of young people in the Midway towns to the Ever Thought of Sport*. Campaign. Sports Council.
- WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, 66, 297-333.
- WHITE, S. A. y DUDA, J. L. (1994). *The relationship between goal orientation and parent-initiated motivational climate among children learning a new physical skill: An exploratory Study*. Manuscrito sin publicar.
- WHITE, S.A. y ZELLNER, S.R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10, 50-72.

- WIESE-BJORNSTAL, D. (1997). Section II: Psychological dimensions. In the President's Council on Physical fitness and sport report, *Physical Activity and Sport in the Lives of Girls*. (pp. 49-69). Washington, D.C.:
- WILLIAMS, L. y GILL, D.L. (1995). The role of Perceived Competence in the Motivation of Physical Activity, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 363-378.
- WILSON, M.A.; TROY, A. y COSTANZA, R. (2004). The economic geography of ecosystem goods and services: revealing the monetary value of landscapes through transfer methods and Geographic Information Systems. En, Dietrich M. & J. van der Straaten, (eds.) *Cultural Landscapes and Land Use: The Nature Conservation – Society Interface*. Kluwer Academic Publishers. pp. 69-94.
- WILSON, P. M. y RODGERS, W. M. (2002). The relationship between exercise motives and physical self-esteem in female exercise participants: An application of self-determination theory. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 7, 30-43.
- WISE R.A. (1987). The role of reward pathways in the development of drug dependence. *Pharmacol. Ther.* 35:227-263.
- WOLD, B. y KANNAS, I. (1993). Sport motivation among young adolescents in Finland, Norway and Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine Science Sports*, 3, 283-291.
- WONG, E.H., y BRIDGES, L.J. (1995). A model of motivational orientation for youth sport: Some preliminary work. *Adolescence*, 30, 437-452.
- WUERTH, S.; LEE, M. J. y ALFERMANN, D. (2004). Parental Involvement and Athletes' Career in Youth Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5 (1), 21-34.
- WYATT, T.; WARREN, B.; MC CULLOUGH, L.; BRINDELL, G.; SIDMAN, G. y JOHNSON, R. (1996). The relationship between body composition, body image and intrinsic motivation among middle school age females. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 102-103.

X Y

- XU, X. y BIDDLE, S. (2000). Difference in motivation for adherence, gender and age. Paper presented in *Pre-Olympic Congress Sport Medicine and Physical Education International Congress on Sport Science*, Brisbane, Australia.
- YAN, J. H. y McCUILAGH, P. J. (2004). Cultural influence on youth's motivation of participation in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 27, 378-390.

YOUNG, P.T. (1961). *Motivation and emotion. A survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.

YOUNISS, J. y SMOLLAR, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Z

ZAHARIADIS, P. N. y BIDDLE, S. J. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 2(1). Disponible en http://www.athleticinsight.com/Vol2Iss1/English_Children.htm

Direcciones electrónicas:

<http://www.rae.es>

http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/

<http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

<http://www.efdeportes.com/efd32/satisf.htm>

<http://www.efdeportes.com>

<http://www.humankintetics.com>

<http://www.bagoosport.com/getpage.cfm?file=/topics/0313982.html&userid=87278815>

<http://www.monografía.com>

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm>

<http://ec.aciprensa.com/h/habito.htm>

<http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/02/rol-del-docente-en-la-enseanza-de.html>

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Influencia-De-Los-Medios-De-Comunicacion/29879.html>

<http://www.campus-oei.org/valores/oraison.htm>

<http://www.rieoei.org/rie42a04.htm>

http://www.vatican_curia/pontifical_councils/laity/Colonia2005p2

http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/

<http://www.who.int/dietphysicalactivity/fruit/en/index1.html>



ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

CUESTIONARIO: MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE 3º Y 4º DE ESO ANTE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN LA VEGA ALTA (GRANADA).

Estimado/a alumno/a:

Pedimos tu colaboración para realizar una investigación sobre vuestra motivación hacia la actividad física y qué tipo de actividades os gusta hacer.

Es muy importante vuestra opinión, y por ello es muy importante que realices el cuestionario con tranquilidad y sinceridad.

Como es un cuestionario totalmente anónimo, no tienes que escribir tu nombre, pero sí deseamos que lo contestes de forma individual y sobre todo que digas la verdad y no trates de contestar lo que consideres que está bien, sino lo que realmente haces y piensas.

INSTRUCCIONES PARA EXPLICAR AL ALUMNADO ANTES DE COMENZAR EL CUESTIONARIO:

- Lee detenidamente cada una de las preguntas y asegúrate primero que la comprendes y después respóndela con toda **tranquilidad**.
- Todas las respuestas son válidas, no hay unas alternativas mejores que otras. Por eso, responde lo que tú hagas o lo que tú pienses y no, lo que creas que quedaría mejor.
- Si tienes alguna duda levanta la mano y te la aclararemos.
- Cuando termines entrega este cuestionario a tu profesor/a y espera en **silencio**.
- Contesta con **bolígrafo** rodeando con un círculo la respuesta que creas conveniente o poniendo una "X" en la casilla correspondiente.
- **Si te equivocas**, táchala y rodea con un círculo la nueva respuesta.

Las primeras preguntas corresponden a tus datos personales rodea con un círculo en cada caso lo que corresponda.

En el primer tipo de preguntas deberán valorar su grado de acuerdo o desacuerdo siguiendo una escala del 1 al 6 rodeando con un círculo uno de los números, sabiendo que:

1	2	3	4	5	6
Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Ejemplo:

1	Los lápices sirven para escribir.	1	2	3	4	5	6
---	-----------------------------------	---	---	---	---	---	---

En el segundo tipo de preguntas que se responde o con Nunca, Casi nunca, Pocas veces, Algunas veces, Bastantes veces y Muchas veces deberás poner una "X" en aquella respuesta que creas conveniente. El tercer tipo se responde poniendo una "X" en las casillas correspondientes.

Cuando termines, entrega este cuestionario a tu profesor/a.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

CAMPO 1.- DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Rodea con un círculo la respuesta correcta:

DATOS DEL ALUMNO/A:

Curso	3º ESO		4º ESO	
Año de nacimiento	1993	1994	1995	1996
Sexo	Hombre		Mujer	
Nº de hermanos que tienes	1	2	3	4 o más
Lugar que ocupo entre ellos	1º	2º	3º	4º o más

CAMPO 2: Motivación en las Clases de Educación Física

- Valora en qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Donde 1 es totalmente desacuerdo y 6 es totalmente de acuerdo:

En las clases de Educación Física me divierto mucho	1	2	3	4	5	6
La asignatura de Educación Física es una de las que más me gustan	1	2	3	4	5	6
Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de EF	1	2	3	4	5	6
En las clases de EF hemos realizado ejercicios y deportes originales que han despertado mi curiosidad	1	2	3	4	5	6
Las clases de EF influyen en que yo practique actividad deportiva en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6
Me gusta los materiales que utilizamos en Educación Física	1	2	3	4	5	6
Me divierto en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deportes que demos	1	2	3	4	5	6
En las clases de Educación Física me siento capaz	1	2	3	4	5	6
En las clases de Educación Física aprendo cosas	1	2	3	4	5	6
A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar un ejercicio delante de la clase	1	2	3	4	5	6
Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien los ejercicios y los deportes	1	2	3	4	5	6
Antes de comenzar estoy intranquilo/a por los fallos que hice el día anterior	1	2	3	4	5	6
Me felicitan por ser bueno/a en EF	1	2	3	4	5	6

CAMPO 3: Contenidos de las Clases de Educación Física

- ¿Podrías indicar con qué frecuencia tus profesores/as de EF del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades físico-deportivas que se detallan a continuación?

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
Conocimientos teóricos						
Condición física (fuerza, resistencia, velocidad...)						
Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto...)						
Deportes de oposición (tenis, badminton, lucha, judo...)						
Deportes individuales (atletismo, gimnasia deportiva...)						
Expresión corporal (baile, aeróbic, dramatización...)						
Actividades deportivas en el						

polideportivo del pueblo						
Nuevos deportes no habituales (hockey, rugby...)						
Juegos						
Deportes populares						
Actividades en el medio natural (escalada, senderismo...)						

CAMPO 4: Tiempo libre

- ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre? Donde 1 es nunca y 6 es muy frecuentemente:

Jugar con el ordenador o videoconsola	1	2	3	4	5	6
Practicar deportes y ejercicio físico	1	2	3	4	5	6
Ver la televisión	1	2	3	4	5	6
Hacer los deberes y estudiar	1	2	3	4	5	6
Jugar en la calle o plaza	1	2	3	4	5	6
Leer	1	2	3	4	5	6
Ayudar a mis padres en el trabajo o con mis hermanos/as	1	2	3	4	5	6
Estar con los amigos/as	1	2	3	4	5	6
Otras cosas	1	2	3	4	5	6

CAMPO 5: Actividades extraescolares

- ¿Practicas algún tipo de actividad física o deportiva además de la que realizas en el instituto los días de EF? Señala como máximo tres tipos de práctica.

<input type="checkbox"/>	No, sólo practico cuando tengo EF
<input type="checkbox"/>	Sí, en las clases extraescolares del instituto
<input type="checkbox"/>	Sí, en las actividades que organiza el ayuntamiento
<input type="checkbox"/>	Sí, en un gimnasio
<input type="checkbox"/>	Sí, juego en la calle con mis amigos
<input type="checkbox"/>	Sí, con mi familia
<input type="checkbox"/>	Sí, formo parte de un equipo
<input type="checkbox"/>	Sí, otras formas

- Señala hasta un máximo de 3 razones por las que SÍ practicas actividad física:

<input type="checkbox"/>	Porque me divierto
<input type="checkbox"/>	Porque me ayuda a estar físicamente más atractivo/a
<input type="checkbox"/>	Porque me encuentro con mis amigos/as
<input type="checkbox"/>	Porque mis padres quieren que haga deporte
<input type="checkbox"/>	Porque me entretiene
<input type="checkbox"/>	Porque me gusta hacer deporte
<input type="checkbox"/>	Porque cuido y mejoro mi salud
<input type="checkbox"/>	Porque me gusta competir
<input type="checkbox"/>	Porque soy muy bueno/a o se me da muy bien la actividad física
<input type="checkbox"/>	Porque conozco a gente nueva
<input type="checkbox"/>	Porque me lo ha recomendado el médico ara perder peso

- Señala hasta un máximo de 3 razones por las que NO practicas actividad física:

Porque no tengo tiempo
Porque no tengo amigos con quien hacer deporte
Porque no hay instalaciones deportivas en mi pueblo
Porque me aburro haciendo deporte
Porque no hay actividades deportivas extraescolares en el instituto
Porque tengo que estudiar y hacer deberes
Porque me da pereza y no tengo ganas
Porque no se me dan bien los deportes
Porque no me gusta el deporte
Porque me canso
Porque mis padres no me dejan
Porque no hay oferta de deportes o actividades físicas que me gusten
Otras

- ¿Por qué practicas actividades físicas extraescolares?

Porque es una de las mejores formas de conocer gente
Porque es estrictamente necesario practicar deporte si se quiere estar en forma
Porque disfruto los momentos divertidos que vivo cuando hago deporte
Ignoro por qué hago deporte
Por las emociones intensas que siento al practicar el deporte que me gusta
Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as
Porque es mi hobby preferido

CAMPO 5: Preferencias

- Valora del 1(nada) al tres (mucho) qué actividades físico deportivas son las que más te gusta practicar:

Fútbol
Baloncesto
Balonmano
Voleibol
Hockey
Tenis
Bádminton
Atletismo
Aerobic
Bailes
Indiacas
Rugby
Tenis de mesa
Natación
Otras

ANEXO II: PROTOCOLO GRUPO DE DISCUSIÓN



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL.

Grupo de Discusión: TEMÁTICA

MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, DE LA COMARCA DE LA VEGA ALTA DE GRANADA EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

DOCTORANDO:

MARÍA ÁNGELES BENJUMEA ÁLVAREZ

TUTOR:

DR. D. JUAN TORRES GUERRERO

9 DE MAYO 2011

- ¿Están igual de interesados por la actividad física las chicas y los chicos?

- ¿Les gusta la misma actividad física a las chicas y a los chicos?

- ¿Hacen las chicas y los chicos la misma cantidad de actividad física?

- ¿Se les da igual de bien la práctica de la actividad física a las chicas que a los chicos?

- ¿Se tiene en cuenta en las clases de educación física lo que les gusta a las chicas y a los chicos de la misma forma?

- ¿Se divierten igual en las clases de EF los chicos y las chicas?

- ¿Se tiene en cuenta en las actividades extraescolares lo que les gusta a las chicas y a los chicos?

- ¿Trata el profesor o la profesora de educación física de la misma manera a las chicas que a los chicos?

- ¿cuáles crees que son los contenidos que más se dan en las clases de EF?

- ¿cuáles crees que son las razones por los que los chicos realizan actividad física? ¿y las chicas?

- ¿cuáles crees que son las razones por los que los chicos NO realizan actividad física? ¿y las chicas?

- ¿Cuáles crees que son las actividades físicas que más les gusta a los chicos? ¿y a las chicas?

ANEXO III: PROTOCOLO ENCUESTA AUTOCUMPLIMENTADA



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
ENCUESTA AUTOCUMPLIMENTADA A EXPERTOS/AS

Estimado/a compañero/a:

Pedimos tu colaboración para realizar una investigación sobre las diferencias de motivación de los chicos y las chicas de segundo ciclo de Educación Secundaria, con respecto a la Educación Física escolar y a las actividades físico-deportivas extraescolares.

Consideramos muy importante conocer vuestra opinión como expertos/as, para tratar de conocer primero las causas por las que las adolescentes practican menos actividad físico-deportiva y tratar de poner las bases para incrementar la adhesión hacia las practicas de actividades extraescolares.

Esta investigación se está llevando a cabo en la Comarca de la Vega Baja del Genil (Granada). Es una encuesta autocumplimentada totalmente anónima, cuya información sólo va a ser utilizada para la presente investigación, y así poder contrastarla con la obtenida en el cuestionario que han cumplimentado todo el alumnado de 3º y 4º de la ESO de los seis centros de la comarca, así como con las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión que hemos realizado con el profesorado de Educación Física de estos centros.

Gracias por tu colaboración.

GENERO_____ AÑOS DE EXPERIENCIA_____ PROVINCIA_____

CUESTIONES:

1.- ¿Están igual de interesados a nivel general por la actividad física las chicas y los chicos?

2.- ¿En clases de Educación Física se implican de la misma manera los chicos que las chicas cuando se imparte cualquier tipo de contenido?

3.- ¿Consideras que el grado de implicación depende del contenido concreto aplicado?

4.- ¿Les gusta los mismos tipos de conducirse las actividades físicas a las chicas y a los chicos? (competición, recreación, cooperación,...)

5.- ¿Se tiene en cuenta en las clases de Educación Física las diferentes preferencias demandas por los chicos y las chicas?

6.- ¿Desde tu experiencia docente crees que a la hora de hacer grupos para la práctica existe por parte del alumnado, algún tipo de discriminación por género y grado de habilidad?

7.- ¿Hacen las chicas y los chicos la misma cantidad de actividad física extraescolar?

8.- En tu opinión ¿cuales crees que son las motivaciones, tanto de chicos como de chicas, para realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre?

9.- ¿Cuales crees que son los motivos de no realizar actividades extraescolares deportivas o abandono de las mismas, tanto de chicos como de chicas, al finalizar las etapas de la educación obligatoria?

10.- ¿Consideras que son igual de hábiles practicando actividad física las chicas que a los chicos? Si consideras que hay diferencias de habilidad ¿que factores crees que influyen o han influido?

11.- Desde tu percepción ¿que actividades motivan mas al alumnado masculino y cuales al femenino?

Actividades que motivan mas a los chicos	Actividades que motivan mas a los chicas

1. - Por favor, señala algunas propuestas que consideres se podrían llevar a la práctica para incrementar los niveles de motivación de las chicas en las clases de Educación Física y en las actividades físico-deportivas extraescolares.

Observaciones: Si quieres añadir algo más, puedes hacerlo a continuación:

Gracias por su colaboración