

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Consejo Superior de Deportes

NUEVAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS Y EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

14

INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DEL DEPORTE

ica

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Consejo Superior de Deportes

*NUEVAS PERSPECTIVAS
DIDÁCTICAS Y EDUCATIVAS
DE LA EDUCACIÓN FÍSICA*

14

icd

SERIE ICd DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DEL DEPORTE

La Serie ICd, de Investigación en Ciencias del Deporte, es una publicación del Consejo Superior de Deportes que pretende satisfacer la demanda de información científica especializada, difundiendo los trabajos que, por su calidad, actualidad y rigor científico, pueden ser de interés para los especialistas.

Los trabajos que se publican en ICd son seleccionados por un Comité Científico, están sujetos a la «Normativa General para la presentación de trabajos» del Programa de publicaciones del Consejo Superior de Deportes y, en la mayoría de los casos, son producto de las becas y ayudas a la investigación que concede el C.S.D.

Director Editorial:

José Luis Hernández Vázquez

Coordinación Editorial:

Miguel Angel Gutiérrez Medina

Consultores científicos:

Fernando Andrés Pérez, Alicia Canda, Javier Durán, Amelia Ferro, Mónica de la Fuente, Manuel García Ferrando, Esteban González, Rafael Manso, Agustín Meléndez, Cecilia Rodríguez Bueno, Ramiro Merino Merchán, Cristóbal Moreno Palos, Enrique Navarro Cabello, Silvio Rubio, Luis M. Ruiz Pérez, Fernando Sánchez Bañuelos, Benilde Vázquez

Edita:

Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Superior de Deportes
© 1997

Edición no venal.

N.I.P.O.: 178-97-009-3

Depósito Legal: M-44.325-1997

Distribución e información:

Centro Nacional de Investigación
y Ciencias del Deporte
C/ del Greco s/n Tl. 91/589 05 50
28040 Madrid Fax 91/544 81 22
Web: <http://www.mec.es/csd>
e-mail: secinfo.dep@csd.mec.es

Venta:

Librería del B.O.E.
C/ Trafalgar, 29 Tel. 91/538 22 95
28071 Madrid Fax 91/538 22 67

NOTA: Los trabajos presentados expresan el criterio y valoraciones de sus autores sin que el Consejo Superior de Deportes comparta necesariamente las tesis o conceptos expuestos en ellos.

NUEVAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS Y EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Aprender en Educación Física: más allá de las habilidades y de las técnicas

Ruiz Pérez, L.M.

Actitudes de los estudiantes de 3º de B.U.P. frente a la Educación Física dentro del contexto global del plan de estudios de la Enseñanza Media

Sánchez Bañuelos, F. Con la colaboración de: Cabanillas Cruz, E.; Herrero Barbero, S.; Gómez López, M^a. T.; González Pascual, M.; Learreta Ramos, B.; Machota Blas, V.E.; Manchón Duque, L.M. y Martínez López, A.

Análisis psicométrico de la escala de actitudes cooperativas y competitivas en la infancia y estudio de su validez para la evaluación de un programa alternativo de deporte escolar

Ruiz Pérez, L.M.; Graupera Sanz, J.L.; Fraile Aranda, A. y Rico Sánchez, I.

La influencia de los agentes sociales en la participación deportiva en la adolescencia

Carratalá Deval, V.

ICd NÚM. 14

INDICE

NUEVAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS Y EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

	Pág.
I. APRENDER EN EDUCACIÓN FÍSICA: MÁS ALLÁ DE LAS HABILIDADES Y DE LAS TÉCNICAS	9
1. Introducción	11
2. La cultura de la salud y la educación física	11
3. Una oportunidad para el optimismo	15
3.1. Principio de la diversión y el disfrute	15
3.2. Principio de la autovalía	17
3.3. Principio del compromiso	18
3.4. Principio de enseñar para el futuro	19
4. A modo de conclusión final	19
5. Bibliografía	20
 II. ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BUP FRENTE A LA EDUCACIÓN FÍSICA DENTRO DEL CONTEXTO GLOBAL DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA	21
1. Introducción	25
2. Metodología	32
2.1. Muestra	32
2.2. Medidas e Instrumento	33
2.3. Procedimiento para la toma de datos	34
2.4. Cálculos	34
3. Presentación y análisis de los resultados	34
3.1. Valoración de la utilidad percibida en los estudios de BUP	35
3.2. Valoración del interés y utilidad percibida de la asignatura de educación física, y su relación con los hábitos de práctica de la actividad física	40
3.3. Las características más valoradas en los docentes de BUP	49
3.4. Valoración de la docencia de la educación física	50
4. Consideraciones finales	52
4.1. La importancia relativa que se le concede a la asignatura de E.F. en el contexto de los estudios de la enseñanza media	52
4.2. Aspectos que influyen en una mejor o peor valoración de las clases en el contexto global de las aspiraciones de los alumnos sobre la calidad de la enseñanza	53
4.3. Aspectos que influyen en una mejor o peor valoración de la labor del profesor en las clases de E.F.	54
4.4. Influencia percibida de las clases de la asignatura de E.F. en los hábitos de práctica de la actividad física en el tiempo libre de los alumnos	54
5. Bibliografía	56

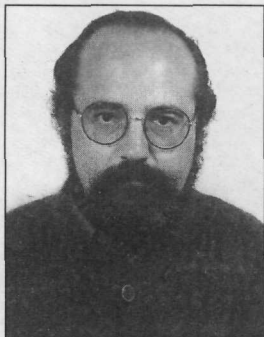
III. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA DE ACTITUDES COOPERATIVAS Y COMPETITIVAS EN LA INFANCIA Y ESTUDIO DE SU VALIDEZ PARA LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA ALTERNATIVO DE DEPORTE ESCOLAR	59
1. Introducción	61
1.1. Escala de Actitud Cooperativa y Competitiva en la Infancia (Children competitive and cooperative attitude scale –CCCAS–)	62
2. Objetivos	63
3. Método	64
3.1. Instrumentos	64
3.2. Participaciones	64
3.3. Procedimiento	65
4. Resultados	67
4.1. Análisis psicométrico de la Escala CCCAS	67
4.2. Análisis de la validez discriminante para la evaluación de programas	72
4.3. Relaciones de la edad y el género con las actitudes cooperativas y competitivas	80
5. Discusión y conclusiones	83
5.1. En relación con el análisis psicométrico de la Escala CCCAS	83
5.2. En relación con la validez discriminante de la escala CCCAS	83
5.3. Relaciones de la edad y el género con las actitudes cooperativas y competitivas	84
6. Bibliografía	84
IV. LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES SOCIALES EN LA PARTICIPACIÓN DEPORTIVA EN LA ADOLESCENCIA	87
0. Introducción	89
1. Agentes de socialización deportiva	89
1.1. La familia y la socialización deportiva	89
1.2. La escuela y la socialización deportiva	92
1.3. El Grupo de los iguales y la socialización deportiva	95
2. Objetivos	98
3. Método	98
3.1. Universo y muestra	98
3.2. Instrumentos	100
4. Resultados	100
4.1. Análisis factorial de la Escala de Motivaciones Deportivas	101
4.2. Escala de Actividades de Tiempo Libre	103
4.3. Análisis factorial de la escala de Clima Familiar Deportivo	104
4.4. Análisis factorial de la Escala de Clima Escolar Deportivo	107
4.5. Análisis factorial de la Escala de los Iguales y Práctica Deportiva	110
5. Conclusiones	111
6. Bibliografía	117

APRENDER EN EDUCACIÓN FÍSICA: MÁS ALLÁ DE LAS HABILIDADES Y DE LAS TÉCNICAS

Ruiz Pérez, L.M.

Dirección para correspondencia:

Luis Miguel Ruiz Pérez
Instituto Nacional de Educación Física
C/ Martín Fierro, s/n
28040 Madrid
Tel.: 91/589 40 00
Fax: 91/544 13 31



Luis Miguel Ruiz Pérez, Profesor y Jefe del Departamento de Pedagogía de la Actividad Física del Instituto Nacional de Educación Física - Universidad Politécnica de Madrid. Es autor de los libros *Desarrollo Motor y Actividades Físicas* (1987); *Deporte y Aprendizaje* (1994); *Competencia Motriz* (1985) y junto con Fernando Sánchez Bañuelos de *Rendimiento Deportivo* (1997).

Resumen: Uno de los grandes objetivos de la educación física en medio escolar es favorecer el aprendizaje, pero este aprendizaje no sólo hace referencia a las habilidades y técnicas motrices-deportivas, sino que hace referencia a todo un conjunto de conocimientos y actitudes relacionadas con la práctica futura de

actividades físicas y deportivas.

Como conseguir transmitir esta cultura y que los alumnos la aprendan es uno de los grandes retos de esta materia. En este artículo se realiza una reflexión y se avanzan algunos principios que el autor considera claves para favorecer un alumnado más activo cuando dejen la escuela.

Palabras claves: *Educación física, salud, aprendizaje.*

Abstract: One of the main objectives of physical education in schools is to develop a sense of learning. Learning in physical education is something more than motor learning, is the learning of concepts and attitudes for a more active future.

How to transmit this knowledge and how to get pupils involved in these learning are the challenges of this subject. In this paper the autor offers some key strategies for getting this objective.

Key words: *Physical Education, health , learning.*

1. INTRODUCCIÓN

¿Aprovecha, realmente, la educación física el privilegio que tiene de poder comunicar una cultura de la salud y la actividad física, es decir, de ir más allá de las habilidades y técnicas?

En este artículo deseo analizar cómo la educación física puede favorecer un aprendizaje autónomo y autorregulado en los alumnos y alumnas de Primaria y Secundaria, con la esperanza de que ello tenga como resultado adultos verdaderamente educados que consideren la actividad física como un medio de manifestar un estilo de vida saludable.

2. LA CULTURA DE LA SALUD Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

En los últimos años estamos asistiendo a un aumento de la preocupación de los poderes públicos y de la Sociedad por lo que se ha denominado la Salud y la Calidad de Vida de los ciudadanos.

Estamos inmersos en lo que podría denominarse la Cultura de la Salud, algo que a todos nos afecta y que se manifiesta por nuestra preocupación por asuntos tales como la tensión arterial, lo que debemos o no comer, cómo debemos emplear nuestro tiempo de ocio, etc. y esta preocupación ha provocado que seamos sensibles a las sugerencias, consejos y estadísticas que nos hablan de los fallecimientos por enfermedades cardiovasculares, de lo peligroso que es ser sedentario, de un temible enemigo llamado colesterol, de lo pernicioso del estrés o de lo malo que es tener kilos de más, fumar o beber.

En estas circunstancias aparecen voces de alarma que indican que el temible sedentarismo está atacando a la población escolar y que éste es un primer paso para llegar a ser un adulto sedentario, con lo que vuelve a surgir la cuestión de cuáles deberían ser los hábitos saludables de la población.

Así, se anima a la población diciendo que dejar de fumar incrementaría un promedio de 8 años la vida de una persona, y que esto aumentaría si además practicasen actividades físicas de forma habitual, lo cual no parece que haya surtido mucho efecto...

Ante este panorama los científicos del deporte y los especialistas de la salud sugieren que es necesario redefinir la propia noción de Salud y considerarla como un proceso dinámico y temporal, y no como algo monolítico, como una estado de bienestar físico, psíquico y social que todos tratamos de alcanzar pero que sabemos que es escurridizo, y que afecta a todas las dimensiones de la persona y no sólo a la dimensión biológica, estando muy relacionado con lo que hacemos de ahí que hablemos de estilos de vida saludables o no saludables.

Bajo este punto de vista se considera que una vida activa es importante para mejorar nuestra calidad de vida, y una vida activa conlleva la práctica regular de una actividad física organizada y reglada (tiempo, intensidad y duración), para que sus beneficios psicológicos y fisiológicos puedan llevarse a cabo.

La evidencia así lo atestiguan, sean datos de carácter fisiológico como los de carácter psicosocial. La actividad física puede ser un excelente remedio para el sobrepeso, para la

hipertensión, para reducir el estrés y la ansiedad, elevar el estado de ánimo, mejorar la condición cardiovascular o devolver el sentimiento de bienestar. En definitiva, la actividad física es considerada como un auténtico beneficio para la salud pública

Y si la práctica de actividades físicas es un remedio barato para atajar muchos de estos problemas, es normal que todos vuelvan la cabeza hacia la Escuela y hacia la Educación Física como un ecosistema saludable desde el que se puede propiciar la salud ya que es la única institución que tiene en su seno de manera obligatoria a nuestros escolares durante más de 10 años, recibiendo unas enseñanzas en las que, supuestamente, promueven un estilo de vida activo (García Ferrando, 1993; Sánchez Bañuelos, 1996; McKenzie y Sallis, 1996).

Por lo tanto, los educadores físicos tienen una nueva responsabilidad: desarrollar el gusto por la práctica de actividades físicas durante la escolaridad por ser un factor positivo para su salud futura.

Para ello cuentan con sus programas de educación física, y en los últimos años se alzan voces dentro y fuera de nuestro país que destacan la necesidad de que los programas de educación física escolar se orienten hacia la salud (Sánchez Bañuelos, 1996).

La cuestión es establecer qué contenidos, cuándo transmitirlos y sobre todo cómo comunicarlos para que sea comprendidos y aceptados.

A tenor de lo que se contempla en la actualidad, la educación física se ha armado de todo un arsenal de contenidos relacionados con los funcionamientos biológico y motor del ser humano, sobre los juegos y deportes con la intención de trasladárselos a los alumnos de Primaria y Secundaria, con lo que da el primer paso para entrar a formar parte del conjunto de materias que conforma el curriculum de los alumnos y que son tildadas de tediosas y faltas de sentido, sino se decide con inteligencia y sensibilidad.

Pensemos que es muy probable que los alumnos, condicionados por la forma tradicional de aprender en las aulas, generalicen estas expectativas también hacia la educación física cuando sus profesionales se limitan a obligarles a realizar trabajos teóricos sobre aspectos muy variados de la materia sin el asesoramiento necesario, y sin la persuasión necesaria.

Corremos el peligro de tener alumnos y alumnas en educación física muy doctas, capaces de recitar datos anatómicos y fisiológicos, de enumerarnos los juegos populares más conocidos de su comunidad, pero con poco afán de ponerlos en práctica cuando voluntariamente tienen que decidirlo, es decir cuando no están en la escuela, debido a que nunca los comprendieron.

Una nueva cuestión surge:

¿De qué forma podemos contribuir a movilizar las energías de los escolares para que incluyan entre sus hábitos de vida la práctica de actividades físicas?

En definitiva, todo lo comentado supone plantearse cómo debemos, y qué debemos tener en cuenta, para conseguir motivarles de tal modo que sigan practicando actividades físicas y deportivas cuando abandonen la escuela o el instituto.

Y me planteo estas cuestiones porque en la actualidad la situación no es tan halagüeña como pudiéramos pensar. Tomemos por ejemplo, los resultados de la encuesta que en 1993 presentó el profesor García Ferrando sobre el Tiempo Libre y las Actividades Deportivas de la Juventud Española, en jóvenes entre 15 y 29 años, siendo el tamaño de la muestra de 1201 entrevistas.

En el apartado referido a la valoración que los jóvenes daban a la educación física que habían recibido en sus estudios, los resultados indicaron:

1. Que para el 67% las clases de educación física no fueron poco o nada divertidas.
2. En la mayoría de los casos las clases no sirvieron para introducirles en el mundo del deporte, sólo un 37 % reconocieron que había cumplido este propósito.
3. Para un grupo mayoritario en las clases de educación física se perdía mucho tiempo.
4. La influencia de los profesores de educación física como animadores para que los jóvenes hicieran deporte se encuentra poco desarrollada. Sólo un 36% reconocen que su profesor/a les ayudaron a interesarse por el deporte.
5. Sólo un 8% se consideraba plenamente satisfecho con las clases recibidas, y un 37% bastante satisfecho.

Si estos son unos resultados que nos llevan inexcusablemente a la reflexión.

Algo parecido sucede cuando analizamos el efecto fisiológico real que las sesiones de educación física pueden tener en los escolares. Así, por ejemplo en una reciente revisión de las investigaciones, presentada en 1996 por Straton, en la que analizó numerosos estudios llevados a cabo con este objetivo, la autora llega a esta conclusión lapidaria (pp.229):

“ la mayoría de las clases de educación física no provocan una cantidad de actividad física moderada y vigorosa necesaria y conveniente para niños y adolescentes”

Cierto que las sesiones de educación física nos sólo tienen la misión de provocar transformaciones fisiológicas, sino que buscan elevar la competencia motriz de los escolares, intentan favorecer que adquieran la competencia para moverse de forma fluida y coordinada, y en esta cuestión la situación no parece mejor.

De lo que no cabe la menor duda es que la educación física deja una huella, favorable o desfavorable, en la mayoría de los que la recibieron a lo largo de sus años escolares, como los datos anteriormente presentados manifiestan.

En definitiva, existe un verdadero lado no físico de la Educación Física que debiéramos explorar, y que está estrechamente relacionado con lo que en la actualidad algunos denominan la Inteligencia Emocional (Goleman, 1996; Gardner, 1983).

Podemos pensar, sin temor a equivocarnos, que muchos de los jóvenes entrevistados en este estudio, cuando dejaron la institución educativa tendieron progresivamente a volverse

más sedentarios, paso previo para llegar a ser adultos sedentarios. La cuestión que sigue en el aire es:

¿Por qué sucede así?, ¿Cómo es posible que una materia que les ofrece la oportunidad de jugar, de moverse, no sea capaz de dejarles una huella tal, que les haga encontrar un hueco en sus vidas para seguirla practicando?, ¿Qué hacemos, o qué no hacemos, para que los escolares no se adhieran al ejercicio, y lo consideren como un elemento más de su estilo de vida saludable?.

Por supuesto, que soy consciente que las causas son complejas, que la educación física está inmersa en la crisis general de la Educación y la Escuela, y que el asunto es complejo, pero también sé que el impacto de los aprendizajes iniciales en cualquier materia, es decir, su dimensión emocional, es el causante de que nos adhiramos o no a determinado tipo de prácticas en un futuro más o menos cercano.

Y ese es el reto que tenemos ante nosotros, desarrollar el deseo de los escolares por la práctica actividades físicas con una perspectiva de futuro, porque también sabemos que las conductas saludables a corto plazo no son sinónimas de conductas saludables a largo plazo, y podemos esmerarnos para que nuestros alumnos y alumnas se esfuercen de forma suficiente en las clases pero sin dejar una huella favorable para su futuro.

Es esto lo que a mi modesto entender va mas allá de la pura materia escolar llamada educación física, más allá de las habilidades y las técnicas deportivas, y nos sumerge en unas aguas turbulentas como las que tienen que ver con las actitudes, intereses y motivaciones, máxime cuando nos encontramos con una juventud que se siente con una salud de hierro, con una forma física aceptable y que, aunque acepta las bondades del ejercicio físico, considera que eso no va con ellos.

Esto es lo que desprende de diferentes estudios llevados a cabo en los últimos tiempos (García Ferrando, 1991; Harris, 1994; Sánchez Bañuelos, 1996).

Al comenzar esta ponencia les contaba cómo los pequeños hacen suyas opiniones de otras personas significativas, y que en el caso comentado dicha opinión era favorable, pero en otras muchas ocasiones no es así, y esto es debido a que el aprendizaje que los escolares pueden llegar a alcanzar sobre estas cuestiones, es muy superficial.

Por ejemplo en el estudio presentado por una autora inglesa llamada Harris en 1994, se observó que entre los escolares existía la siguiente cognición: Para tener una buena salud es necesario " Ser un buen deportista y estar delgado". Hasta ahí todo es más o menos aceptable. Para posteriormente manifestar el convencimiento de que "fumar adelgaza". La deducción que de ello se puede sacar es clara y ciertamente estremecedora:

- Estar delgado es saludable,
- Fumar adelgaza,
- Luego para estar sano es necesario fumar.

¿Qué podemos hacer?, ¿Cómo podemos conseguir que los contenidos que debemos enseñar a nuestros alumnos sean comprendidos, lo cual puede ser una garantía de que

perdurarán?, ¿Qué medidas deberían adoptarse para que la adherencia al ejercicio por parte de los escolares fuera en progresión creciente?

Es difícil y arriesgado indicar cuáles deben ser las condiciones que deben crearse para favorecer un futuro más activo entre los escolares. Con todo, creo que es necesario aportar algunas ideas y evidencias que nos sirvan para realizar una gran reflexión final.

Como docentes sabemos que los beneficios una Educación Física orientada hacia la salud con una perspectiva de futuro, dependerán de las complejas interacciones que se establezcan entre el escolar, las tareas y actividades pedagógicas, y el contexto de enseñanza, contextos en los que estamos incluidos los profesores y profesoras.

En este complejo entramado de relaciones interpersonales la dimensión emocional, juega un papel capital, ya que dicho impacto emocional es susceptible de convertirse en el dinamizador de la motivación de los escolares hacia la adopción de patrones de conducta activos en su vida adulta.

3. UNA OPORTUNIDAD PARA EL OPTIMISMO

A pesar de que lo comentado pueda llevarnos al pesimismo, deseo abrir la puerta al optimismo, lo cual me lleva a la necesidad de volver a resaltar principios que todos conocemos, pero que periódicamente necesitamos sacar del baúl de la memoria para explotar su gran potencial. No son los únicos ni los más originales, pero estoy convencido de su eficacia cuando son empleados inteligentemente por los docentes. Me voy a referir a cuatro de los principios que pueden ayudarnos a conseguir que las actividades físicas pasen a formar parte del conjunto de hábitos saludables de nuestros escolares.

3.1. Principio de la diversión y el disfrute

Aquellos que hayan visto la película Matilda, recordarán que en la parte superior de la pizarra de la clase se exponía con grandes letras una máxima que indicaba que a la escuela no se iba a divertirse.

Ha sido clásica la distinción entre aprendizaje y disfrute, es más en alguna época se han considerado opuestas, es decir, el aprendizaje no tiene por qué ser divertido. Divertido es jugar a las canicas, pasar el rato en unos recreativos, pero aprender a correr, a regular el esfuerzo o a saltar un aparato no tiene que ser divertido, es una actividad seria que como tal reclama que el sujeto sea exigente, y exigencia y diversión parecen no casar muy bien...

Si algo nos recuerdan los datos de investigación y los especialistas, es que todos necesitamos una ración diaria de disfrute en lo que aprendemos y hacemos. Necesitamos sentirnos activados en nuestro trabajo, necesitamos sentirnos competentes, y esto está referido tanto a los alumnos como a sus profesores, todo ello en una atmósfera respirable y en un ambiente emocionalmente positivo.

Todos sabemos que cuando tenemos que elegir algo voluntariamente, escogemos lo que nos resulta más satisfactorio, agradable y alegre, y lo que consideramos desagradable, aburrido y poco significativo lo abandonamos siempre que podemos.

Es llamativo que en los últimos años se venga hablando de la pérdida del disfrute en las clases de educación física y de su posible efecto en los escolares, recordemos la opinión de los jóvenes sobre la educación física que recibieron, lo cual nos indica que podemos estar olvidándonos de él, en pro de una excesiva, e incluso artificial, seriedad académica. Y con ello no es que desee defender una concepción hedonista de la educación física, sino que se debe explorar las relaciones entre disfrute, exigencia y seriedad, ya que divertimento y exigencia no tiene porqué estar reñidos (Sánchez Bañuelos, 1996).

Sabemos que a los escolares les gusta en general la educación física porque: les rompe la rutina, les entretiene, les permite estar en contacto con sus compañeros y porque saben que les favorece la salud y su condición física, la cuestión es conseguir que esas opiniones se conviertan en pensamientos perdurables y estables, y difícilmente se consigue cuando las tareas que llevan a cabo en clase no les afectan positivamente.

Cierto es que para mejorar la aptitud física no es necesario disfrutar, que se puede conseguir bajo la presión del profesor que ordena y dirige las actividades, pero vuelvo a recordar que uno de los objetivos es trabajar para desarrollar una predisposición hacia una participación voluntaria.

Esto supone que el docente debería ayudar a sus alumnos para que exploren la zona de energía óptima (Flow), esa zona en la que el alumno al practicar se siente intrínsecamente motivado a continuar, y eso se consigue más en tareas que son aceptadas que con las que son impuestas.

Todos conocemos esta circunstancia, todos hemos vivido nuestros propios microflujos, momentos en los que nos sentimos dueños de lo que hacemos, sumergidos en la tarea, perdiendo la noción del tiempo, en los que tenemos claro lo que deseamos alcanzar, en definitiva, que estamos implicados plenamente en lo que hacemos.

Debiéramos plantearnos si es posible una enseñanza que favorezca el alcanzar este estado. El flujo es un estado interno que significa que el escolar está comprometido con lo que hace porque le gusta. Gardner, un famoso psicólogo norteamericano, indica que debiéramos utilizar estos estados positivos de los niños.

Como indican Weinberg y Gould (1996): " Cuando los profesores consiguen que sus programas sean agradables, proporcionan satisfacción, tienen sentido y resultan prácticos, su materia puede competir con otras actividades con las que el alumno puede tomar contacto" (pág. 443).

Tal vez debiéramos plantearnos la necesidad de considerar más los intereses de los alumnos para emplearlos como medio de motivarlos intrínsecamente. Sé que esta es una cuestión polémica que es más fácil decirla que hacerla, ya que todos los profesores tenemos la obsesión de cubrir al máximo los contenidos que hemos planeado para esa clase, trimestre o año, sin plantearnos si realmente los alumnos están interesados en aprender lo que les ofrecemos.

Es la diferencia entre domar y educar, y para ello se necesita que los profesores sean optimistas, tal y como indica Savater (1997) en su libro sobre el Valor de Educar:

“Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros”(pp.19)

3.2. Principio de la autovalía

Hablemos ahora de la noción de autovalía personal. Los datos de investigación abundan en la idea de que todos necesitamos sentirnos competentes, saborear el éxito y sentirnos personas valiosas para nosotros mismos y para los demás.

Las clases de educación física son escenarios privilegiados para aprender a sentirse competente y eficaz o para todo lo contrario. Son ecosistemas en los que se puede favorecer el optimismo o la desesperanza, en los que se puede animar al alumno o alumna a superarse a sí mismo o a abandonar (Ruiz, 1995).

Nuestro sentimiento de autoeficacia física, de competencia motriz, se construye a partir de nuestras experiencias en este dominio, nacemos con una motivación indiferenciada para ser competentes en nuestro medio, que se va diferenciando en ámbitos muy variados, y uno de ellos es el ámbito motor o físico.

Cuando relacionamos esta noción con el asunto que nos reúne hoy aquí, encontramos que aquellos que se sintieron competentes y eficaces en educación física participan voluntariamente en actividades físicas en su edad adulta.

Tal vez el mensaje que debiéramos lanzar a los cuatro vientos es que todos pueden llegar a ser competentes y valiosos en esta materia, desechando de raíz toda expresión de nuestros escolares que empiecen con la frase: Profe yo no sirvo para...

Uno de los retos de la educación física es contribuir a que estas percepciones no se desarrollen en nuestros alumnos, para lo cual debemos recordar que las primeras experiencias son determinantes, y que si éstas son positivas y confirmatorias de que se es y puede ser capaz, favorecen la construcción de un robusto sentimiento de logro, de un autoconcepto potente, y de un sentimiento de autovalía tan importante para lo que estamos tratando, como el hecho de saber tomarse las pulsaciones después de un esfuerzo...

Y para conseguir este objetivo tenemos que adoptar algunas medidas que nos ayuden a inocular el optimismo tales como:

1. Favoreciendo las experiencias positivas y el éxito entre los escolares.
2. Reconocer los pequeños pasos logrados.
3. Recompensar por el esfuerzo desplegado.
4. Eliminar todas aquellas circunstancias que favorecen una comparación social forzada.
5. Promover una enseñanza emocionalmente inteligente, que favorezca la empatía, la escucha, la relación, en definitiva, que les ayude a gobernar todo aquellos que les pueda perturbar. Habría que recordar que está demostrado que cuanto mayor es el rechazo entre los compañeros de clase, mayor es la predisposición a tener problemas de salud (catarros, gripes, etc.).

Parece claro que este tipo de actuación no debería dejarse para la Educación Secundaria

sino que debería ser promovida desde la Educación Primaria, y en ese sentido ya empezamos a tener experiencias (Devis y Peiró, 1989) que caminan en esta dirección.

3.3. Principio del compromiso

Pero de qué nos sirve hablar de promover la salud y la práctica de actividades físicas, si no existe compromiso. Sin duda este principio atañe tanto a alumnos como a profesores.

Es ésta noción, una de las carencias que en la actualidad encontramos en educación. Tal vez lo que falte es un sentido de proyecto que guíe y active dicho compromiso. Con esta noción en educación física se quiere explicar:

“ Por qué algunas personas se implican y otras no en la práctica. Por qué algunos alumnos tienen la voluntad, el deseo y el propósito de continuar participando en el deporte y las actividades físicas”.

Pensar que esto es un don que unos reciben y otros no, creo que es una opción equivocada, es cierto que las variables personales influyen de forma notable, pero el entorno social es determinante en lo que estamos tratando.

Los padres, los profesores, los adultos son modelos que los escolares toman como referencia constantemente. Cuando una de las componentes de las Spice-Girls indica que es muy necesario cuidar el cuerpo, son muchas las niñas y niños que hacen suya ese pensamiento; cuando los escolares contemplan que sus profesores fuman constantemente a pesar de que en clase les indican que esa costumbre es perniciosa para la salud, aprenden que existen cosas que los profesores deben decir porque para eso son profesores.

El famoso dicho de haz lo que digo pero no lo que hago, aquí es muy pertinente, ya que lo que está ocurriendo en educación física es que la falta de liderazgo entre los profesores, favorece que unos estudiantes enseñen a otros que la materia no tiene relevancia, que no tiene mucho sentido, planeando unas vidas sedentarias que les hagan huir de la posible humillación y escarnio.

La investigación nos muestra que los profesionales que son más entendidos, entusiastas, comprometidos y que manifiestan una mayor empatía con sus alumnos, consiguen que éstos eleven su tasa de dedicación a la materia.

Es dentro de este ambiente de compromiso, de sentimiento de autovalía y de disfrute en el que se debe conseguir que los escolares conozcan sobre el mundo de las actividades físicas y deportivas, para que lleguen a ser verdaderos activistas de las mismas, es decir, defensores de sus bondades frente a otro tipo de prácticas menos favorecedoras de la salud. Es cuando realmente se consigue un escolar verdaderamente educado en este ámbito.

Pero este desideratum es difícil de conseguir si el profesor no es a su vez activista y entusiasta de su trabajo. El entusiasmo se contagia, y los alumnos comprenden y sienten que aquello que se les propone tiene interés y significado, toma sentido lo que practican y se comprometen con mayor intensidad.

3.4. Principio de enseñar para el futuro

Hablaré, por último, de enseñar para el futuro. Escribió en 1991, Entwistle, pp.21, un psicólogo educativo inglés, que:

“el aprendizaje que se reclama en la escuela no es un vínculo inconsciente entre estímulos y respuestas, sino la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes susceptibles de emplearse reflexivamente, y de aplicarse con eficacia en la educación posterior y en la vida”.

Y de eso se trata, de conseguir que los escolares apliquen lo aprendido y comprendido en su vida, y hablar de una educación física orientada hacia la salud, es hablar de transferencia y generalización a situaciones posteriores, lo que en otras se aprendió.

Ante esta circunstancia cabe dos rutas de aprendizaje:

- Promover una ruta por carretera, es decir, apoyar un aprendizaje en el que la transferencia sea de recorrido corto, para la clase, para el momento muy cercanos.
- Fomentar una ruta del aprendizaje por autopista que suponga una mayor uso de la reflexión por parte del alumno sobre lo que aprende y para qué lo aprende para situaciones futuras, en las que pueda aplicar aquello que aprendió en su vida de adulto.

Es esta ruta la que debemos emplear en educación física si queremos que cuando sean adultos contemplen las actividades físicas con otros ojos, y sepan distinguir lo que es adecuado o inadecuado de la amplia oferta que en la actualidad se les ofrece.

Hemos de recordar que por el hecho de que nuestros alumnos estén inmersos en las tareas de la clase de educación física, no debe suponerse que de forma directa comprendan las posibilidades de aplicación de lo aprendido.

Es necesario una enseñanza para la transferencia, para el futuro, lo que implica que el profesor que desea resaltar el valor de las actividades físicas para la salud, practique el andamiaje experto, es decir, coloque los andamios en los que se apoye para comprender las relaciones entre lo que practica y lo que practicó, entre lo que práctica y lo que pueden llegar a decidir practicar, en definitiva, supone dotar al alumnado de autonomía, lo cual no significa un dejar hacer sin sentido, ni una dejación de responsabilidades por parte del profesor o profesora.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN FINAL

En una época en la que todos hablamos de ganar o perder la salud, en la que el tabaco, el alcohol y el sedentarismo forman parte cotidiana de nuestras vidas y del curriculum vital de los escolares, la actividad física se presenta como una forma de romper con esta tendencia y mejorar la calidad de vida.

Y con ello no me refiero a que nuestra obsesión sea conseguir escolares “danone” con cuerpos perfectos, grandes deportistas o excepcionales atletas, sino a conseguir un alum-

nado verdaderamente educados en relación con la dimensión motriz y física de su conducta, un alumnado educado en esta materia que sean cultos y activistas, tal y como indica Siedentop (1996) un famoso pedagogo norteamericano.

El reto no es sencillo, y puede que hasta suene utópico, pero merece la pena intentarlo. Alguien escribió una vez que éramos una generación que nos gustaba viajar en primera con un cuerpo de tercera. Mis queridos colegas tratemos de convencer a nuestros alumnos de que es importante viajar en primera pero con un cuerpo de primera o por lo menos de segunda.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ENTSWISTLE, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid, Paidós-MEC
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993) *Tiempo Libre y Actividades Deportivas de la Juventud Española*. Madrid, Instituto de la Juventud
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós
- HARRIS, J. (1994) Percepciones de los jóvenes acerca de la salud, el estado físico y el ejercicio. *Stadium*, 167, 3-7
- MCKENZIE, T. Y SALLIS, J.F. (1996) Physical activity, Fitness and health-related Physical Education. En S.J.
- SILVERMAN Y C.D. ENNIS (Eds.) *Student Learning in Physical Education*. Champaign, Human Kinetics.
- RUIZ, L.M. (1995) Competencia Motriz. Elementos para favorecer el aprendizaje motor en educación física escolar. Madrid, Gymnos
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *La actividad Física orientada hacia la salud*. Madrid, Biblioteca Nueva
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Madrid, Ariel
- SIEDENTOP, D. (1996). Physical Education and Education Reform: The case of Sport Education. En S.J.
- SILVERMAN Y C.D. ENNIS (Eds.). *Student Learning in Physical Education*. Champaign, Human Kinetics.

ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BUP FRENTE A LA EDUCACIÓN FÍSICA DENTRO DEL CONTEXTO GLOBAL DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA

*Sánchez Bañuelos, F.
Cabanillas Cruz, E.
Herrero Barbero, S.
Gómez López, M.T.
González Pascual, M.
Learreta Ramos, B.
Machota Blas, V.E.
Manchón Duque, L.M.
Martínez López, A.*

Dirección para correspondencia:

Fernando Sánchez Bañuelos
Instituto Nacional de Educación Física
C/ Martín Fierro, s/n
28040 Madrid
Tel.: 91/589 40 00
Fax: 91/544 13 31



Fernando Sánchez Bañuelos. Licenciado en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor titular de la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte en el INEF de Madrid, desde donde funda y dirige el Seminario Permanente de Investigación del "Impacto de la LOGSE en la E.F." dentro de cuyos trabajos se enmarca la presente investigación. Autor de numerosas publicaciones relacionadas con la enseñanza y la investigación dentro del ámbito de la Educación Física y el Deporte.

Esther Cabanillas Cruz. Licenciada en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora interina de Educación Física en EEMM, y miembro del Seminario Permanente de Investigación del "Impacto de la LOGSE en la E.F." del INEF de Madrid.

Susana Herrero Barbero. Licenciada en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Maestra de Educación Primaria. Es Profesora de Educación Física en Educación Primaria y miembro del Seminario Permanente de Investigación del "Impacto de la LOGSE en la E.F." del INEF de Madrid.

María Teresa Gómez López. Licenciada en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid., y miembro del Seminario Permanente de Investigación del "Impacto de la LOGSE en la E.F." del INEF de Madrid.

Marta González Pascual. Licenciada en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Es profesora interina de Educación Física en EEMM, y miembro del Seminario Permanente de Investigación del "Impacto de la LOGSE en la E.F." del INEF de Madrid.

Begoña Learreta Ramos. Licenciada en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Maestra de Educación Primaria. Es profesora agregada de Educación Física en EEMM, Profesora Asociada de la Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid y miembro del Seminario permanente de investigación del "Impacto de la LOGSE en la E.F." del INEF de Madrid.

Victoria Eugenia Machota Blas. Licenciada en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Es miembro del Seminario Permanente de Investigación del "Impacto de la LOGSE en la E.F." del INEF de Madrid.

Luis Miguel Manchón Duque. Alumno de quinto curso de la Licenciatura en Educación Física en el INEF, Universidad Politécnica de Madrid. es miembro del Seminario Permanente de Investigación del "Impacto de la LOGSE en la E.F." del INEF de Madrid.

Alberto Martínez López. Licenciado en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Es miembro del Seminario Permanente de Investigación del "Impacto de la LOGSE en la E.F." del INEF de Madrid.

Resumen: El presente estudio se enmarca dentro de una línea de investigación y evaluación sobre el desarrollo del curriculum de la educación física en el Sistema Educativo y su valor de aplicación lo encontramos en el ámbito de la formación de docentes en el ámbito de la Educación Física. En esta investigación se efectúa un análisis descriptivo de las actitudes de los estudiantes de enseñanza secundaria hacia las clases de la asignatura de Educación Física y de la valoración de dicha asignatura en el contexto del plan de estudios de la Enseñanza secundaria, asimismo se pretende valorar la influencia de dichas clases en los hábitos de práctica de los estudiantes en el tiempo libre. Este estudio está realizado en un momento de transición entre la extinción del plan antiguo (Ley de 1970) y la aplicación de la reforma educativa (LOGSE, 1990) diferentes del Sistema educativo. De forma que los datos que se presentan (muestra de alumnos de tercero de BUP) suponen de alguna manera, respecto a la E.F., el final de una etapa educativa en España.. Los resultados de este trabajo nos describen una situación en la que podemos destacar como resultados de este estudio: Una escasa valoración de la E.F. en el contexto global de los estudios del BUP; Una consideración alta de los factores afectivos en relación a la valoración de la docencia en general; Una buena valoración de la docencia del profesor/a de E.F.; Un escaso impacto de las clases de E.F. en la formación de hábitos de práctica de la actividad física en el tiempo libre.

Palabras Clave: Educación Física Escolar, Formación de Docentes, Evaluación del curriculum, Actitudes, Hábitos de práctica.

Abstract: This paper lies within the conceptual framework of the Curriculum Research and intends to be applied for the training of P.E. teachers. In this study it is presented a descriptive analysis of the motivations and attitudes of the students towards the P.E. classes and the evaluation of the Physical Education in relation with the total curriculum of the Secondary Education. Also it is intended to assess the influence of the P.E. classes upon. This research is done in the transition time between two Educational Systems, and therefore represents a kind of evaluation at the end of a process. The results of this paper can be resumed in the following points: A low evaluation of P.E. in relation to the whole curriculum of the secondary education; A High score of the affective aspects of teaching; A good evaluation of P.E.; A low impact of the P.E. classes in relation with the acquisition of habits of practice of physical activity in the free time.

Key words: Physical Education, Teachers Training, Curriculum evaluation, attitudes, Habits of practice.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque la educación física en su conceptualización amplia lleva consigo una noción asociada a la formación integral y permanente de la persona, el usuario - alumno, suele asociar este concepto con una realidad más concreta y directa. Para el alumno de enseñanza media, las clases de la asignatura de Educación Física resumen para él básicamente lo que es la educación física. Las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de las mismas por parte del estudiante, de forma que a través de ellas se juzga, no sólo la huella de la experiencia coyuntural que dichas clases suponen, sino también el valor intrínseco del área educativa en cuestión y la percepción de la aplicación y el significado que adquiere esta materia para el individuo. Esta valoración, en conjunto, va conformando actitudes más o menos positivas hacia la educación física, actitudes que pueden a su vez generar hábitos, en nuestro caso nos referimos concretamente a hábitos de práctica del ejercicio físico o bien de sedentarismo.

Sin embargo, es muy importante poder aplicar desde la Educación Física unos planteamientos de enseñanza que propicien de forma efectiva la adquisición de hábitos de práctica del ejercicio físico. Sobre este respecto, las clases de Educación Física tienen que tener, si quieren alcanzar la transcendencia que pretenden a largo plazo sobre el estilo de vida del individuo, una importante y significativa contribución en la adquisición de dichos hábitos. La cuestión es, ¿realmente la tienen? la contestación a esta pregunta constituye uno de los motivos principales para la realización de este trabajo.

Otro de los motivos importantes en la decisión de abordar este estudio lo ha constituido el que se producía el final de una etapa, el de la vigencia de la aplicación de la Ley De Reforma Y Financiación Del Sistema Educativo (1990), por lo cual la toma de datos se dirigió a estudiantes de tercero de BUP, individuos que habían completado sus estudios escolares dentro de los parámetros de dicha legislación educativa.

Es importante indicar, además, que este estudio se enmarca dentro de la línea de investigación del Seminario Permanente sobre el Impacto de la LOGSE en la E.F., dirigido por el profesor Sánchez Bañuelos, que se constituye como un foro altamente especializado en Didáctica de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte. Este seminario se desarrolla como una actividad formativa de postgrado dirigida a Licenciados de E.F. y también dentro del segundo ciclo de estudios del INEF se Madrid. El objetivo a largo plazo de este seminario es la búsqueda de las claves sobre el desarrollo de la E.F. en el curriculum del Sistema Educativo para poder propiciar una mejor formación de los formadores en el ámbito de la E.F. escolar.

Las actitudes y valoraciones que los alumnos se forman acerca de las clases de Educación Física es un tema que ha sido abordado en una gran variedad de trabajos de investigación, en diferentes países. Aunque estos estudios están realizados en referencia a contextos diferentes se refieren a una situación única, la interacción docente discente, a través de la cual se realiza un proceso en el que la actividad física constituye el factor común. A continuación se va a presentar una revisión de la literatura de carácter científico sobre este tema.

En primer lugar vamos a analizar que es lo que ocurre en el caso concreto en el que las clases de E.F. en la enseñanza secundaria no son obligatorias, como es el caso de Cana-

dá. Sobre este asunto, Watkin, Bonyun y Morrison (1977) realizaron un estudio en dicho país, que dio lugar posteriormente a otros, en este estudio se detectó que el número de alumnos de enseñanza secundaria que optaban por cursar la materia de EF, decrecía según iban progresando hacia cursos superiores. Una proporción muy grande de alumnos manifestó que la causa era que ya participaban voluntariamente en actividades físicas y deportivas ajenas al curriculum escolar. No se encontraron patrones que delimitaran diferencias entre chicos y chicas en cuanto a las razones para no optar por la EF.

En relación con este problema, detectado en la enseñanza secundaria canadiense, Earl y Stennett (1987) realizaron una encuesta para averiguar las causas del descenso acentuado que se registraba a través de los niveles de enseñanza secundaria del número de alumnos matriculados en la asignatura de "Educación Física y de la Salud". Algunos de los resultados de esta encuesta son altamente esclarecedores sobre todo porque contemplan la importancia de dicha asignatura con relación al contexto global del curriculum escolar. Las razones más importantes que exponen los escolares que no optaban por E.F. para explicar su decisión fueron:

1. *Otras asignaturas me resultan más importantes. (84%)*
2. *No me gustan ciertas partes del programa de E.F. (64%)*
3. *No me coinciden los horarios (63%)*
4. *Ya hago suficiente ejercicio fuera de la escuela (58%)*
5. *No me gusta sudar y tener que ir después a otra clase (56%)*
6. *Las clases de E.F. no son muy interesantes (46%)*

Por otra parte, los cambios que proponen en la asignatura los escolares que sí optaban por la E.F. fueron:

Más énfasis en:

- *Los aspectos de mejora de las relaciones sociales.*
- *Clases motivantes, pasarlo bien.*
- *Actividades opcionales.*
- *Actividades intensivas.*
- *Actividades compensatorias.*

Menos énfasis en:

- *Competición.*
- *Rendimiento en habilidades.*
- *Acondicionamiento físico.*
- *Salud.*
- *Conocimientos asociados a la materia.*

Como puede observarse los estudiantes que no optan por la E.F., en primer lugar afirman que lo hacen por que asignan una mayor prioridad a otras materias, y aparte de otras "excusas", dichos sujetos vuelven a manifestar la actitud ya detectada en el estudio de

Watkin, Bonyun y Morrison (1977) de que el ejercicio físico es algo que pueden realizar por sí mismos sin necesidad de someterse a un planteamiento formal de enseñanza. Para los estudiantes que sí optan por cursar la asignatura de E.F. los aspectos teóricos y la exigencia en el rendimiento quedan en un segundo plano ante sus intereses inmediatos de disfrute y esparcimiento, conclusión que como veremos se vamos a encontrar en otras investigaciones.

Luke y Sinclair (1991), tratan el mismo problema canadiense sobre optar o no por la E.F., con un esquema de objetivos similar al de Earl y Stennett (1988), de indagar las causas de dicha decisión. Estos autores analizaron los determinantes que llevan a generar actitudes positivas o negativas hacia las clases de E.F., encontrando en conjunto cinco factores determinantes para las actitudes positivas y negativas. Respecto a las actitudes positivas el orden de prioridad de estos factores determinantes fue:

- *Contenido del curriculum.*
- *Ambiente de la clase.*
- *Percepción de sí mismo.*
- *Comportamiento docente del profesor.*
- *Instalaciones y equipamiento disponibles.*

En relación con las actitudes negativas el orden de prioridad fue:

- *Contenido del curriculum.*
- *Comportamiento docente del profesor.*
- *Percepción de sí mismo.*
- *Ambiente de la clase.*
- *Instalaciones y equipamiento disponibles.*

Vemos pues como en ambos casos, el primer y principal factor determinante de las actitudes positivas o negativas hacia las clases de E.F., es el contenido del curriculum, que en algunos casos genera actitudes positivas hacia la E.F., y que sin embargo, a otros no satisface y es causa de que manifiesten actitudes negativas. En segundo lugar, ya en un plano secundario, según los datos de esta investigación, estos autores indican que el ambiente de la clase juega un papel positivo y la conducta docente del profesor un papel negativo.

Cuando la educación física constituye una materia obligatoria en el curriculum algunos aspectos siguen destacándose como importantes generadores de actitudes, aunque quizás con diferentes matices. El clima de la clase y el comportamiento docente en conjunto del profesor constituyeron el punto de mira del trabajo de Mitchell (1993), cuyos resultados indican que cuando los alumnos perciben un ambiente de clase estimulante, no hostil y en el que perciben que pueden tener algún control sobre los resultados, aumenta la probabilidad de que se encuentren bien motivados hacia la participación. Por otra parte, señalan que la percepción del ambiente de aprendizaje como competitivo no se correlaciona positivamente con la motivación de los alumnos. Puntualiza además este autor que la gran dificultad para conseguir un ambiente de aprendizaje motivante, es que un ambiente determinado, el mismo, puede ser percibido como estimulante por un alumno, como hostil por otro

y como competitivo por un tercero. Como vemos, respecto a la formación de actitudes volvemos a encontrarnos como la percepción de una misma situación de enseñanza puede ser muy diferente dependiendo del individuo, de forma que donde unos alumnos perciben un clima favorable, otros sin embargo se sienten dentro de un ambiente hostil. Los factores clave que destaca Mitchell (1993) para poder abordar adecuadamente este problema son:

- *El significado de los logros (éxito/fracaso).*
- *La percepción del alumno de su propio nivel de habilidad.*

Rice (1988) realizó un estudio acerca de la valoración de los programas de la asignatura de Educación Física por una muestra de escolares de Enseñanza Secundaria en los EEUU, en el que obtuvo los siguientes resultados:

- *Una percepción positiva de carácter subjetivo por parte de los alumnos de su condición física.*
- *Tanto los chicos como las chicas prefirieron los deportes de equipo a los deportes individuales.*
- *Una gran mayoría de los sujetos consideraron que sus profesores de E.F. representaban un buen modelo.*
- *Dentro de los aspectos que más gustan de las clases se encuentran el que son coeducativas y divertidas.*
- *Dentro de los que menos gusta de las clases están las molestias de cambiarse y des cambiarse de ropa y el que resultan aburridas.*

Vemos pues como la dimensión aburrido - divertido juega un fuerte papel, tanto para generar actitudes positivas como negativas. Como consideración global en este estudio se recomienda el que se tengan en cuenta las necesidades del momento y los intereses próximos de los alumnos en el planteamiento de las clases de EF, conclusión que como veremos más adelante coincide con las conclusiones de otros estudios.

En esta misma línea se encuentran una serie de trabajos de investigación acerca de las actitudes hacia las clases de E.F. de los alumnos de enseñanza secundaria en los EEUU, entre los que podemos citar los de Sudan y Everett (1981), Avery y Lumpkin (1987) y Simons-Morton y Col. (1987), de los que en conjunto se puede sacar la conclusión de que para generar actitudes positivas de participación entre los estudiantes hay que lograr que las clases sean más divertidas y tengan una mayor conexión con los intereses inmediatos de los alumnos.

Hay que destacar que en un ámbito cultural alejado del de los EEUU, como es Polonia, se pueden encontrar actitudes similares a las de los trabajos que acabamos de comentar. Tal es el caso de los resultados que refleja el trabajo que realizó Gnatiuk (1992), con una muestra de escolares de enseñanza secundaria (13 años), acerca de la percepción de los beneficios de las clases de Educación Física. Sus conclusiones son que los escolares no en valoran en su medida los beneficios a largo plazo sobre la salud de la condición física, ya que estos beneficios son vistos desde la distante perspectiva de que se ubican en el futuro y como "pertenecientes a los intereses del mundo adulto". Dichos adolescentes valoraron preferentemente los aspectos de la actividad física que se encuentran más próximos

a su experiencia cotidiana, en el colegio, entre los compañeros y en la familia. De modo que los beneficios que señalan como más importantes para ellos son los que tienen una relación inmediata con la salud, la apariencia física y el esparcimiento.

Contemplando el problema desde otra perspectiva, Carlson (1994) se muestra reticente sobre la interpretación de los resultados de los trabajos dentro de la línea de investigación anteriormente comentada. Sobre todo a las conclusiones a las que parecen llevarnos, en el sentido de la conveniencia de atender intereses inmediatos y coyunturales y de poner énfasis en el factor esparcimiento y diversión, planteadas en los párrafos precedentes. Carlson (1994) argumenta que los escolares no perciben a la E.F. realmente como una asignatura de acuerdo con el concepto que tienen de las demás materias. Esta percepción esta inducida según dicha autora por las siguientes creencias generalizadas:

- *Esta materia debe ser diversión,*
- *Tener pocos objetivos o retos,*
- *No implica aprendizaje, ya que en suma, es como un "pasatiempo".*

De acuerdo con esta autora, la idea preconcebida de que la E.F. no es una asignatura propiamente dicha puede ser la causa de que los alumnos manifiesten unas expectativas muy diferentes sobre la conducta, esfuerzo y rendimiento que se asocian con la E.F. Estas ideas pueden verse corroboradas por los resultados de Telama y col. (1988), que en un trabajo sobre la percepción de la dificultad e intensidad de las clases de E.F., registraron que en general los estudiantes consideraban que éstas tenían un carácter ligero y poco exigente, en contraste los profesores consideraban que dichas clases tenían una mayor exigencia que la que percibían los alumnos/as.

Vemos pues, como se delimita una complicada situación en la que es la interacción entre una serie de factores, y no un único aspecto, la que genera la problemática que nos ocupa. Desde una posición simplista, en la que se considere primordial uno u otro factor en detrimento de los demás se podría producir una especie de círculo vicioso, por ejemplo, podemos imaginar como el profesor que desee hacer más agradables las clases para motivar la participación y la formación de actitudes positivas, sin atender a otras variables, puede estar reforzando las creencias sobre la materia identificadas por Carlson (1994), anteriormente expuestas.

Tannehil y Zakrajsek (1993) y Tannehill y col. (1994), en los trabajos de investigación que realizaron sobre las actitudes hacia la E.F., aportan la singularidad de que no sólo se interesan por las actitudes de los alumnos de enseñanza secundaria hacia dicha materia sino también por las actitudes de sus padres sobre el mismo respecto, solicitándoles una especie de juicio retrospectivo sobre lo que representó para ellos la E.F.. En primer lugar cuando la importancia de la E.F. se sitúa en el contexto del curriculum global, la consideración que esta asignatura obtiene tanto por parte de los alumnos como de sus padres no es muy brillante, situándola al mismo nivel que la educación musical y artística y por debajo del resto, con lo que nos volvemos a encontrar que cuando la E.F. se valora en el contexto global del curriculum no suele resultar muy bien parada..

Coincidiendo con otros estudios ya revisados como el de Rice (1988), Tannehil y Zakrajsek (1993) y Tannehill y col. (1994) registran que uno de los puntos positivos de la E.F. que

expresan los alumnos es su carácter coeducativo. Respecto a las preferencias sobre contenidos, en primer lugar citan el acondicionamiento físico, en segundo los deportes de equipo, en tercero los deportes individuales y en cuarto lugar los juegos de baja organización. Un resultado curioso es la actitud negativa de la inmensa mayoría de los padres hacia el uso de textos en E.F. así como a la asignación de "tareas" para casa. Otra nota de inquietud en referencia a las respuestas de los padres es que, en general no eran adultos activos, y sólo un número mínimo de padres continuaba practicando la actividad física, lo cual según estos autores no habla bien de la conexión entre la E.F. y los hábitos de ejercicio a largo plazo, tema que como se ha dicho consideramos de capital importancia respecto a la transcendencia de la E.F..

Al igual que los trabajos comentados anteriormente Pritchard (1988), además de la actitud de los alumnos hacia la educación física se ocupó de los padres, e incluyó asimismo un estudio sobre la actitud de los profesores, en una muestra representativa de ocho regiones en Inglaterra. Los resultados de este trabajo indican que el total de la muestra (alumnos, padres y profesores) sitúan el valor de la educación física en su contribución hacia la salud, la condición física y el desarrollo de un buen talante deportivo.

Stewart, Green y Huelscomp (1991) también centran su investigación sobre las actitudes de los alumnos de secundaria hacia el contenido del curriculum de E.F. en edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (EEUU), y llegan a resultados similares a los ya expuestos de Pritchard (1988), concluyendo que los aspectos que se consideran más importantes son el acondicionamiento físico, el desarrollo de habilidades y la socialización. Otro resultado relevante de esta investigación es la del deterioro de la actitud que se detecta hacia la E.F., según los alumnos avanzan hacia el final de sus estudios secundarios, coincidiendo con los resultados de los estudios realizados en Canadá sobre esta problemática, solo que allí el deterioro actitudinal se materializaba directamente en el descenso de la matrícula en la asignatura de E.F.

Del estudio de Gray (1988) con una muestra de adolescentes neozelandeses, sobre sus hábitos y preferencias acerca de la actividad física, utilizando la entrevista no estructurada como medio de obtener la información, se puede destacar el hecho de que los sujetos no dijeron gran cosa acerca de la asignatura de Educación Física, a la que en general consideraban básicamente como un requisito para superar el curriculum. Sin embargo, sí se expusieron acerca de las actividades deportivas que realizaban en su tiempo libre pero dentro del contexto de la escuela. De alguna forma estos hechos nos vienen a decir que existen en la consideración de los escolares dos compartimentos estancos respecto a la actividad física que realizan, el que exteriorizan y comentan, es decir, la actividad física libremente asumida fundamentalmente con un carácter lúdico, y otro compartimento sobre el que no manifiestan gran cosa, es decir, el ejercicio obligatorio.

Dentro del contexto de nuestro país se han realizado en los últimos años varios trabajos de investigación que incluyen dentro de los mismos la temática de las actitudes hacia las clases de E.F. García Ferrando (1993) en un estudio de ámbito estatal realizado sobre una muestra de 1.200 sujetos, en edades comprendidas entre los 15 a los 29 años, plantea como conclusiones más importantes el que las clases de E.F., para una gran mayoría de escolares, no resultan divertidas y lo que es más fundamental, que no suponen para la mayoría un elemento que induzca o motive hacia la práctica de la actividad física en el

tiempo de ocio, resultando la opinión global sobre las clases de E.F. poco satisfactoria en general.

En otro estudio reciente, Fernández García (1995), en una investigación sobre una muestra de ámbito estatal, con estudiantes para maestros en especialidades diferentes a la de educación física, se plantea la cuestión de si la Educación Física recibida durante el período escolar, tuvo una influencia positiva en la práctica posterior de la actividad física. También aquí encontramos que el resultado, en este caso retrospectivo, sobre el efecto a medio y largo plazo de las clases de E.F. en los hábitos de práctica del ejercicio físico son bastantes escasos. Lo cual coincide con los resultados de Tannehill (1994) sobre la actividad física de los padres y la influencia a largo plazo de las clases de E.F.

En el informe sobre las "Conductas de los Escolares Españoles Relacionadas con la Salud" Mendoza y col. (1994), encontramos un apartado en el que también se registra la opinión de los estudiantes acerca de las clases de E.F. Sobre este particular hay que señalar que en la muestra global, un 54% de los escolares encuestados opina que dichas clases les gustan o que les gustan mucho, al resto o bien les resulta indiferente o tienen una opinión desfavorable de las mismas o están exentos de las mismas. Otro dato relevante de este informe, es la disminución del agrado que producen las clases de E.F. según aumenta la edad de los sujetos, ya que a los 11 años un 40% opina que les gustan mucho, mientras que esta proporción decrece a un 21% a los 13 años y a un 15% a los 15 años, fenómeno que con diversas manifestaciones hemos visto que ya había sido detectado en otros estudios.

Resumiendo los resultados de las investigaciones presentadas sobre la temática de las actitudes hacia las clases de E.F. podemos destacar los siguientes puntos:

1. *Cuando no existe la obligatoriedad de cursar la asignatura de E.F. emergen actitudes indicativas de que no es necesaria y puede ser sustituida por el ejercicio físico realizado voluntariamente y autogestionado (Watkin, Bonyun y Morrison, 1977, Earl Y Stennett, 1987 y Luke y Sinclair, 1991). Actividad, que por otra parte, es la que centra sus intereses según el estudio de Gray (1988).*
2. *El contenido del curriculum es otro factor importante tanto a escala positiva como negativo, de forma que emerge la idea de que el diseño de contenidos esta enfocado para sectores concretos pero no para la variedad de intereses incluida en un grupo de clase normal.*
3. *El esparcimiento y la diversión que representan las clases, así como el interés de los alumnos por lo inmediato.*
4. *Como contrapunto el hecho de que esto a la vez produce la sensación de que la E.F. es un simple pasatiempo sin exigencia alguna ni una utilidad concreta. Es decir, se plantea el dilema entre la importancia del proceso, disfrute coyuntural que puede resultar trivial y no-producir resultado alguno, y el producto, adquisición de una competencia motriz significativa a través de unos procesos que supone ejercer un esfuerzo que puede resultar fastidioso.*
5. *La actitud positiva hacia el acondicionamiento físico como un contenido útil y vinculado con la salud.*

6. *El escaso impacto detectado de las clases de E.F. tanto en la práctica concurrente del ejercicio físico en el tiempo libre, como en la formación de hábitos de práctica de la actividad física a medio y largo plazo.*
7. *La consideración marginal de la materia de Educación Física cuando ésta es evaluada en el contexto del curriculum global de los estudios de la enseñanza media.*

A lo largo de la revisión que hemos realizado sobre este tema, hemos visto la gran dificultad que conlleva compaginar los intereses y actitudes detectados, lo cual supone un reto triple. En primer lugar el de diseñar una enseñanza que atienda a la diversidad, en segundo lugar el que ésta fomente hábitos de práctica del ejercicio físico a largo plazo, y en tercer lugar, muy vinculado con lo anterior, el que se perciba la utilidad concreta de la E.F. tanto de inmediato como para el futuro.

Tomando como punto de partida los datos y el conocimiento acumulado sobre las actitudes de los alumnos de enseñanza media hacia las clases de la asignatura de E.F., que de una manera resumida se ha presentado en los párrafos anteriores, sin olvidar además el propósito de constatar en el final de una etapa, ciertos resultados de un proyecto educativo vigente durante veinte años en nuestro país. Los objetivos de este trabajo pueden ser resumidos en los siguientes puntos:

- *Evaluar la importancia relativa que se le concede a la asignatura de E.F. en el contexto de los estudios de la enseñanza media.*
- *Analizar los aspectos que influyen en una mejor o peor valoración de las clases en el contexto global de las aspiraciones de los alumnos sobre la calidad de la enseñanza..*
- *Analizar los aspectos que influyen en una mejor o peor valoración de la labor del profesor en las clases de E.F.*
- *Valorar y analizar la influencia percibida de las clases de la asignatura de E.F. en los hábitos de práctica de la actividad física en el tiempo libre de los alumnos.*

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

Sujetos: La muestra para este estudio estuvo compuesta por un total de 1272 sujetos, todos ellos estudiantes de tercero de BUP (16-17 años) en centros públicos de la Comunidad de Madrid,. De estos 630 fueron hombres y 633 mujeres (7 sujetos no especificaron sexo).

Selección de la muestra: La selección de los centros docentes en los cuales se realizó la toma de datos se hizo de forma aleatoria, entre todos los Centros Públicos de Enseñanzas Medias de la zona Metropolitana de Madrid, dentro de una distribución ponderada de los centros de zonas urbanas, suburbanas y rurales. En todos los casos se solicitó y se contó con el consentimiento expreso de la dirección de dichos centros. Se evitó en todos los

casos la circunstancia de que el entrevistador se pusiera en contacto con centro/s con los que mantenga o haya mantenido ningún tipo de vínculos (como p. ej. haber realizado prácticas docentes, ser antiguo alumno, etc.)

Para la determinación de los grupos de clase en los cuales se realizó la aplicación del cuestionario Se procedió por elección ordinal de los mismos, a partir de un Procedimiento aleatorio, en el que cada entrevistador tuvo asignada una serie numérica aleatoria obtenida por ordenador

2.2. Medidas e Instrumento

Como instrumento de evaluación para la toma de datos de este estudio se utilizó un cuestionario diseñado al efecto. El diseño de este cuestionario se llevó a cabo a través de un proceso de dos años de duración, en el que las fases más importantes fueron las siguientes:

Fase de delimitación y definición del problema (utilización de metodología cualitativa):

Se trabajo como punto de partida con grabaciones de entrevistas hechas a alumnos de tercero de BUP, abordados a la salida de los centros de enseñanza. Con el objetivo de conocer y delimitar las inquietudes e intereses de los adolescentes desde su propio punto de vista, con relación al problema específico que estudiamos, a partir de dichas entrevistas se realizó posteriormente un análisis de contenido de las mismas,.

Paralelamente se realizaron talleres con alumnos de cuarto de Licenciatura en Educación Física y con alumnos de primer curso de Escuela Universitaria de Maestros de Primaria (especialidad E.F.), en los cuales se provocó mediante un protocolo al efecto una evocación de las clases de E.F. recibidas, durante la etapa escolar. Asimismo el equipo de investigación realizó el oportuno análisis de contenido de dichos talleres (Sánchez Bañuelos y Col.. 1996).

A partir de estos trabajos se elaboraron las preguntas que en principio iban a integrar el cuestionario y se realizó la versión del mismo que se utilizó en la siguiente fase.

Estudio piloto (utilización de metodología cuantitativa)

A partir del cuestionario elaborado en la fase anterior se realizó un estudio piloto sobre una muestra de 340 alumnos de tercero de BUP, pertenecientes a seis centros escolares de la Comunidad de Madrid. Durante la toma de datos se registraron todas las incidencias, dudas y preguntas que surgieron. El análisis de datos se realizó buscando una optimización del cuestionario tratando de detectar redundancias y lagunas.

Se realizó asimismo el cálculo del coeficiente “alpha de Cronbach” (fiabilidad interna) sobre los ítems del cuestionario apropiados para el cálculo de este estadístico, obteniendo un $\alpha=0,845$.

En función de todas estas operaciones se elaboró la versión final del cuestionario que se aplicó en este estudio y que se presenta en el anexo.

2.3. Procedimiento para la toma de datos

Personal para la toma de datos: El personal para la toma de datos estuvo compuesto en su totalidad por miembros del Seminario Permanente del INEF de Madrid dentro del cual se realizó la investigación (6 licenciados/as en Educación Física y 2 alumnos de quinto curso de dicha carrera)

Imagen del entrevistador: Neutra. Indumentaria normal para su edad, ropa no deportiva..

Presentación en los Centros: Presentación al director y/o al jefe de estudios, mediante carta- al efecto explicando el objetivo y circunstancias de la investigación. Caso de no haber objeciones, se preguntaba el número de grupos que había, después de hacer el cálculo ordinal de los grupos a los que se le iba a aplicar la encuesta. A continuación se solicitaba la colaboración de los profesores responsables de los grupos de clase seleccionados.

Cuando se requería una mayor información sobre la investigación se indicaba que debían dirigirse a la institución que tutela la investigación. Todos los encuestadores llevaban el carnet identificativo del INEF de Madrid.

Los encuestadores se presentaban ante el grupo de clase como aplicadores de una encuesta relacionada con un estudio para la mejora de la enseñanza en el Sistema Educativo.

Toma de datos: El cuestionario fue cumplimentado por los alumnos que no tuvieron objeción en colaborar, de forma individual y simultánea. Esta operación se lleva a cabo por el grupo de clase en presencia del encuestador, que previamente informaba de las instrucciones según protocolo escrito al efecto. Se resolvieron las dudas de comprensión surgidas de forma individualizada y en voz baja, de la forma más neutra posible.

2.4. Cálculos

Los cálculos estadísticos realizados a partir de los datos obtenidos son fundamentalmente de carácter paramétrico y tienen una finalidad fundamentalmente descriptiva, de forma que se calculó el porcentaje de sujetos correspondiente a las frecuencias registradas en cada categoría definida por las diferentes opciones de las preguntas.

Asimismo se efectuaron los cálculos de las medias y de las desviaciones estándar en aquellas preguntas que por la estructura de sus datos así lo recomendaban.

3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se van a presentar los resultados de esta investigación de forma descriptiva mediante tablas de porcentajes y sus correspondientes gráficos. Para efectuar el análisis de los datos obtenidos de una forma más ordenada y sistemática, se va parte del análisis de las valoraciones globales que los sujetos encuestados manifiestan respecto a los estudios de BUP y las características de su docencia hasta la valoración específica de la

asignatura de Educación Física en el contexto de dichos estudios y la utilidad y aplicaciones que de dicha materia perciben los estudiantes de EEMM. En consecuencia, los puntos que van a ser tratados dentro de este apartado son los siguientes:

- 3.1. Valoración de la utilidad percibida en los estudios de BUP.
- 3.2. Valoración del interés y utilidad percibida de la asignatura de educación física, y su relación con los hábitos de práctica de la actividad física.
- 3.3. Las características más valoradas en los docentes de BUP
- 3.4. Valoración de la docencia de la Educación Física.

3.1. Valoración de la utilidad percibida en los estudios de BUP

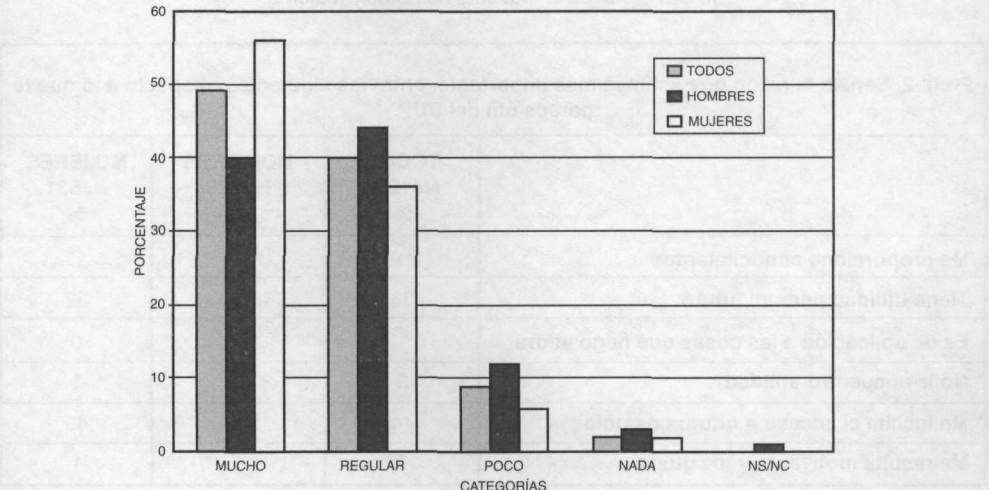
En la Tabla 1 que se expone a continuación se presentan los resultados que se obtienen de la primera pregunta del cuestionario en la cual se requiere del sujeto que exprese el nivel de utilidad que de forma global percibe en los estudios de BUP que se encuentra cursando. El gráfico 1 que se expone a continuación ilustra de forma gráfica los datos expuesto en la Tabla 1.

Tabla 1.-Nivel de utilidad de los estudios de BUP percibido por sujetos expresado en porcentaje, según total de la muestra, hombres y mujeres.

Preg.1: ¿En qué medida te parecen útiles los estudios de BUP que estás cursando?						
	N	MUCHO	REGULAR	POCO	NADAN	S/NC
TODOS	1272	49	40	9	2	0
HOMBRES	630*	40	44	12	3	1
MUJERES	633*	56	36	6	2	0

GRÁFICO 1

PREG. 1.- PERCEPCIÓN DE LA UTILIDAD DE LOS ESTUDIOS DE BUP



Los resultados reflejan como la opinión, respecto a la utilidad de los estudios de BUP, se reparte de forma mayoritaria claramente entre las opciones mucho y regular, resultando en el total de la muestra más escogida la opción de mucho interés por estos estudios. Poco sentido tendría que hubiera salido un resultado muy diferente, ya que el BUP no tenía carácter obligatorio, aunque si hay que contemplar que estos estudios constituían mayoritariamente la fase de acceso a los estudios en la Universidad. Hay que considerar además, que en esta valoración puede tener un gran peso la labor docente al aportar contenidos significativos, así como la posibilidad que se ofrece a los alumnos de elegir unas áreas y no otras (las consideradas menos útiles para sus intenciones futuras).

Sin embargo, al analizar la muestra según el género del alumno observamos como las mujeres manifiestan un porcentaje de “mucho” interés un 16% mayor que los hombres lo que constituye un índice de que en este sentido se establece una clara diferenciación entre alumnos y alumnas. También puede apreciarse como en general el interés manifestado por los hombres es inferior al de las mujeres según los datos que se obtienen en las demás categorías. Las razones para considerar dicha utilidad se exponen a través de los datos que se presentan a continuación.

3.1.1. Aspectos de los estudios de BUP que resultan de más interés para los alumnos

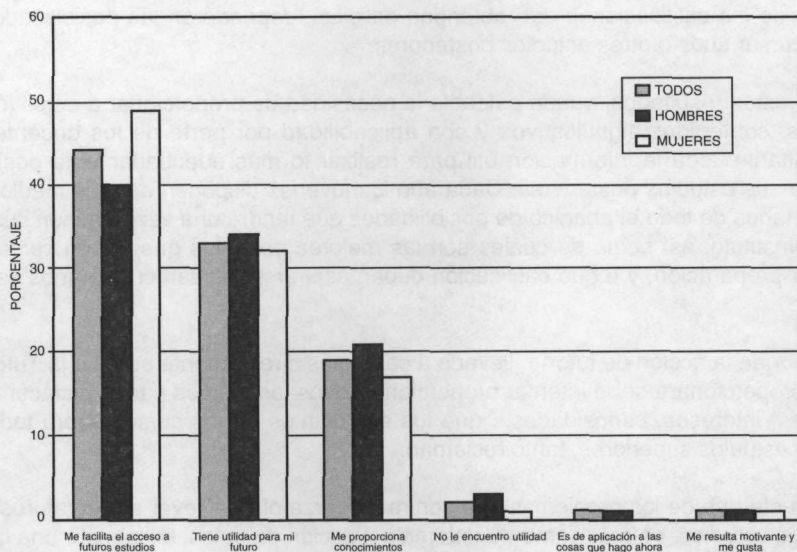
En la Tabla 2 que se expone a continuación se presentan los resultados que se obtienen de la segunda pregunta del cuestionario en la cual se requiere de los sujetos que expresen la razón que consideran más importante acerca de la utilidad de los estudios de BUP. Para lo cual al responder la correspondiente pregunta del cuestionario se indicó que eligieran entre una serie de opciones dadas aquella que en su criterio les pareciera más importante. El gráfico 1 que se expone a continuación de la tabla ilustra de forma gráfica dichos datos.

Tabla 2.- Preferencias expresadas en porcentaje sobre el motivo de utilidad percibido en los estudios de BUP, total de la muestra, hombres y mujeres.

Preg. 2: Señala la razón que estimes más importante, entre las siguientes, respecto a lo que té parece útil del BUP.			
	TODOS N=1268 %	HOMBRES N=628 %	MUJERES N=631 %
Me proporciona conocimientos	19	21	17
Tiene utilidad para mi futuro	33	34	32
Es de aplicación a las cosas que hago ahora	1	1	0
No le encuentro utilidad	2	3	1
Me facilita el acceso a futuros estudios	44	40	49
Me resulta motivante y me gusta	1	1	1

GRÁFICO 2

PREG. 2.- MOTIVO DE UTILIDAD PERCIBIDO



Como se observa, hay una concentración mayoritaria de los motivos de interés en tres de las opciones propuestas: “me facilita el acceso a futuros estudios”, “tiene utilidad para mi futuro”, y “me proporciona conocimientos”. El resto de opciones tiene una representación mínima, en este sentido hay que destacar el muy bajo porcentaje que alcanza la opción “me resulta motivante y me gusta” la menos escogida, de forma que ante los alumnos estos estudios parecen presentar la imagen de la medicina que hay que ingerir, necesaria pero amarga de tragar.

De esto se deduce que, la utilidad que encuentran los jóvenes estudiantes a los contenidos de sus estudios y sus razones para cursarlos, es eminentemente práctica sobre todo por su repercusión en el futuro.

El ideal que podría estar en la mente del educador de “proporcionar conocimientos” queda relegado a un segundo plano por debajo de una necesidad de estudios que faciliten el acceso a estudios posteriores. Esto nos indica que la motivación para continuar estudiando, no parte de los propios estudios en sí, sino de razones extrínsecas a ellos de carácter socio económico, es decir, según se deriva de los resultados razones prácticas.

La situación de competencia que se ha desarrollado a través de los últimos años por conseguir el acceso a los estudios universitarios deseados exige la obtención de unas calificaciones lo suficientemente altas. Como resultado de forma inevitable, los estudiantes se plantean los estudios previos de BUP como la “llave” para conseguirlo. Con esta idea, el joven estudiante que aspira a cursar una determinada carrera en la Universidad “pasa un examen tras otro” con este objetivo básico en la mente quedando la adquisición de conocimientos y el enriquecimiento y educación personal, tal como se ha dicho, en un plano

secundario. En consecuencia, se puede entender la presión psicológica a la que se ven sometidos los estudiantes año tras año, teniendo que tomar decisiones delicadas al elegir cada vez entre más opciones, teniendo en cuenta que de su elección sobre las asignaturas a cursar, y de las calificaciones que obtengan en ellas, dependerán las posibilidades que tendrá de cursar unos u otros estudios posteriores.

A la luz de estos resultados, queda palpable la necesidad de proporcionar a estos jóvenes estudiantes, contenidos significativos y con aplicabilidad por parte de los docentes, así como, facilitarles toda la información útil para realizar lo más adecuadamente posible, la elección de sus estudios posteriores. Cada año los jóvenes disponen de más medios para estar informados de todo el abanico de posibilidades que tendrá una vez terminen sus estudios en el Instituto, así como de cuáles son las mejores optativas que deben cursar para tener mejor preparación, y a qué calificación deben aspirar si desean cursar unos estudios en concreto.

Toda la labor de la acción de tutoría, llevada a cabo más directamente por el o la Tutor/a en su grupo, proporcionará debe intentar proporcionar todos los medios para satisfacer la preocupación, intereses, curiosidades... que los estudiantes de los cursos sobre todo más cercanos a estudios superiores, tanto reclaman.

Probablemente uno de los problemas que con más fuerza puede llevar a prematuros abandonos de los estudios, es precisamente una mala elección de éstos, quizás por una falta de información previa sobre ellos, quizás por un desconocimiento de mayores y mejores posibilidades. Se añade a esto, quizá la lejanía o poca significación para ellos, de los estudios que cursan durante el Bachillerato, refiriéndonos sobre todo a contenidos a los que se ven obligados a cursar por razones muchas veces ajenas a ellos mismos.

Respecto al análisis por género de estos resultados, se puede decir que en general siguen las mismas pautas y tendencias, si bien se detecta un talante aún más pragmático en las mujeres.

Todos estos resultados se van a ver confirmados como vamos a ver a continuación al analizar el interés que despiertan en los alumnos las diferentes asignaturas de que se compone el plan de estudios del BUP.

3.1.2. Valoración de las asignaturas del Plan de Estudios de BUP según el interés que despiertan en los alumnos

En la Tabla 3 que se expone a continuación se presentan los resultados que se obtienen de la tercera pregunta del cuestionario, en la cual se requiere de los sujetos que expresen el interés que en ellos generan las diferentes asignaturas del plan de estudios del BUP, consignando las tres materias que según su criterio presentan un mayor interés y según su orden de preferencia. En la siguiente tabla la materia consignada como elegida en primer lugar es aquella que dentro de esta categoría alcanza el mayor índice de elección por parte de los sujetos expresado en porcentaje, procediéndose de la misma forma para las materias consignadas en segundo y tercer lugar. De esta forma es posible ver como una misma materia alcanza en conjunto la consideración de materia más elegida en primer segundo y tercer lugar.

Tabla 3.- Preferencia sobre las asignaturas que están cursando en BUB.

Preg.3.- Entre las asignaturas que estás cursando, enumera las tres que más te interesan según el orden de preferencia.		
Elegida en primer lugar		
TODOS Matemáticas 17%	HOMBRES Matemáticas 15%	MUJERES C.Naturales 19%
Elegida en segundo lugar		
TODOS Matemáticas 15%	HOMBRES Matemáticas 15%	MUJERES Matemáticas 14%
Elegida en tercer lugar		
TODOS Matemáticas 13%	HOMBRES Matemáticas 14%	MUJERES Inglés 15%

La tabla 3 nos indica que las matemáticas es la asignatura que mayoritariamente es escogida como de mayor interés por el conjunto de los alumnos, en las tres posiciones por el grupo de hombres, apareciendo las ciencias naturales en primer lugar, y el inglés en tercer lugar, para las mujeres.

La Educación Física no aparece seleccionada en ninguno de los tres primeros lugares ni por los hombres ni por las mujeres. La posición más relevante que ocupa esta asignatura ha sido la elegida por el grupo de hombres al obtener el segundo porcentaje más alto, dentro de la opción de "asignatura elegida en tercer lugar". Con lo que además detectamos aquí una diferenciación en razón del género que no es nueva, ya que el estereotipo de que la actividad física y el deporte es más una cosa de hombres que de mujeres todavía tiene una cierta implantación en el ámbito escolar.

En síntesis, podemos afirmar en referencia al contexto global del Plan de Estudios del BUP, que la asignatura de Educación Física no resultaba de un interés especial para los alumnos. Esta falta de interés se manifiesta aún más en las mujeres que en los hombres. Este hecho, puede encontrar una explicación lógica, a la luz de los resultados que se han venido analizando en los anteriores apartados, debido a la circunstancia de que no encuentran en ella una utilidad práctica ni para sus estudios futuros ni para ganarse la vida de inmediato. Resulta evidente que sus contenidos y aplicaciones son muy distintos a los de las Matemáticas, Ciencias Naturales e Inglés, asignaturas en las que la percepción de su utilidad resulta mucho más explícita en el entorno social del alumno.

Tal vez, las asignaturas impartidas en el aula adquieren para ellos un rango más académico, científico e importante, en relación con las aspiraciones a cursar estudios universitarios en el futuro, que aquellas que, como la Educación Física, se imparten fuera del aula, con un tratamiento más lúdico y recreativo. De alguna manera estos resultados nos indican una consideración de la Educación Física apartada del contexto general del Plan de Estudios, esto se va a ver reflejado como a continuación vamos a ver en la valoración específica que los sujetos van a dar del interés que en ellos despierta la Asignatura de Educación Física.

3.2. Valoración del interés y utilidad percibida de la asignatura de educación física, y su relación con los hábitos de práctica de la actividad física

3.2.1. El interés por la asignatura de Educación Física

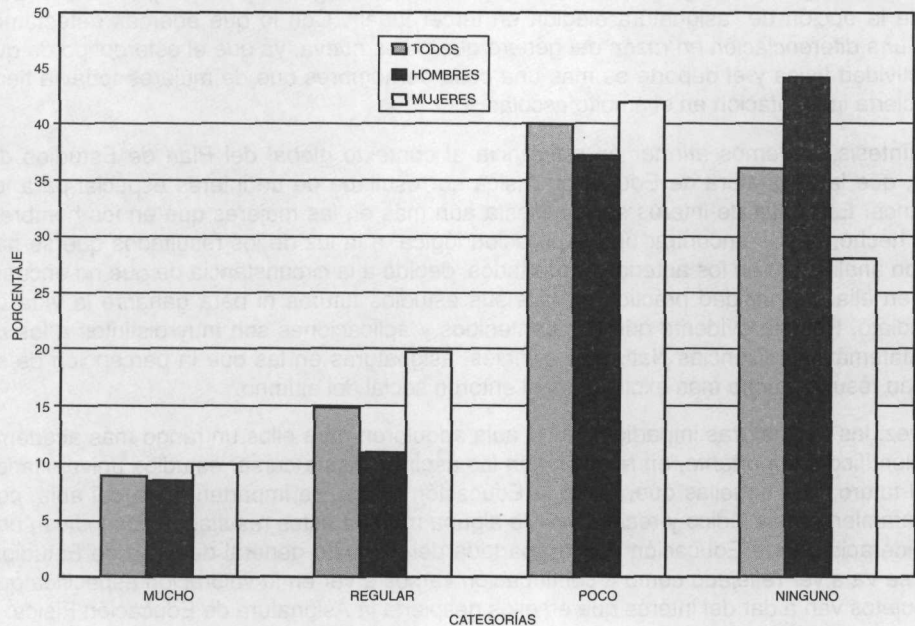
En la Tabla 4 que se expone a continuación se presentan los resultados que se obtienen de la quinta pregunta del cuestionario en la cual se requiere de los sujetos que expresen el interés que consideran que para ellos tiene la materia de Educación Física que se encuentra cursando. El gráfico 3 que se expone a continuación ilustra de forma gráfica los datos expuesto en la Tabla 4.

Tabla 4.- Interés por la asignatura de educación física expresado en porcentaje, según total de la muestra, hombres y mujeres.

Pregunta nº 5.- Respecto a la asignatura de educación física que interés tiene para ti.						
	N	MUCHO	REGULAR	POCO	NINGUNO	NS/NC
TODOS	1273	9	15	40	36	0
HOMBRES	631	8	11	37	44	0
MUJERES	633	10	20	42	28	0

GRÁFICO 3

PREG. 5.- INTERÉS POR LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA



Estos resultados, nada halagadores para la materia de Educación Física, resultan sin embargo coherentes con los resultados que se han presentado anteriormente y que se encuentran en referencia a la valoración global del Plan de Estudios de BUP y de la utilidad percibida en estos estudios y el papel concedido a la Educación Física en este panorama general. Vemos en la Tabla 4 como las categorías de poco o ningún interés acogen a la inmensa mayoría de los sujetos, el 81% de los hombres y el 70% de las mujeres, observándose además como dentro del escaso interés que despierta esta materia en la muestra total, éste es aún menor en el grupo de los hombres.

La siguiente cuestión en relación con la problemática que se está definiendo a través de los resultados expuestos la constituye la utilidad que estos sujetos, que tan poco interés manifiestan por la materia de Educación Física, perciben en esta asignatura, asunto que se va a abordar en el siguiente apartado.

3.2.2. Razones más importante respecto la utilidad de la Educación Física

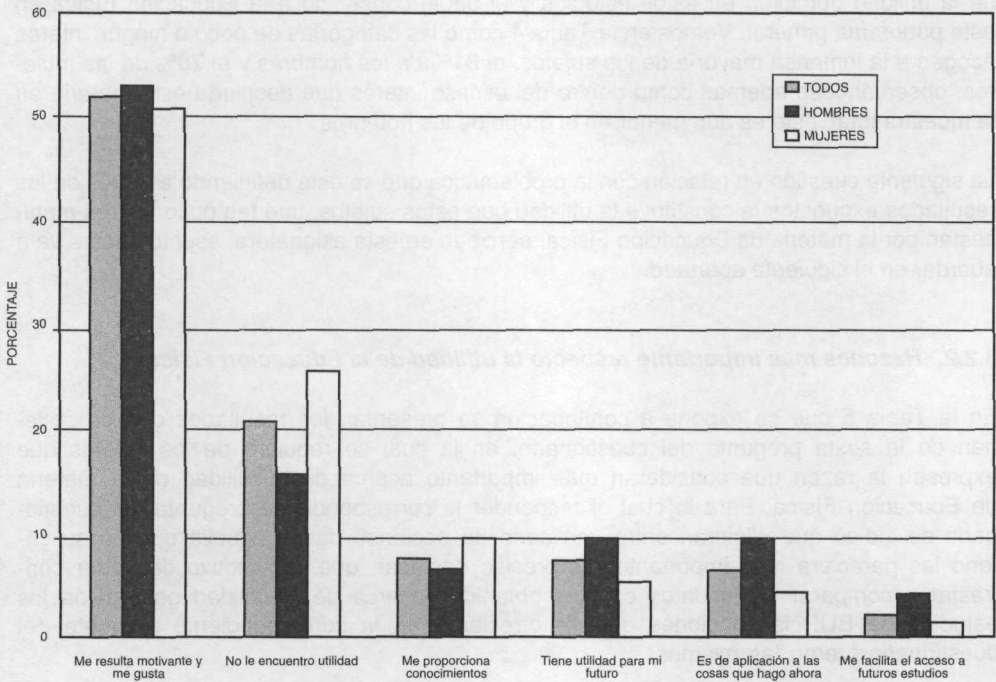
En la Tabla 5 que se expone a continuación se presentan los resultados que se obtienen de la sexta pregunta del cuestionario, en la cual se requiere de los sujetos que expresen la razón que consideran más importante acerca de la utilidad de la materia de Educación Física. Para lo cual al responder la correspondiente pregunta del cuestionario se indicó que eligieran entre una serie de opciones dadas aquella que en su criterio les pareciera más importante. Es preciso destacar, que con motivo de poder contrastar y comparar estos datos con los obtenidos acerca de la utilidad general de los estudios de BUP las opciones que se ofrecieron en la correspondiente pregunta del cuestionario fueron las mismas.

Tabla 5.- Porcentaje de sujetos que señalan como más importante uno de los aspectos de posible utilidad de la educación física, según el total de la muestra, hombres y mujeres.

Preg. 6.- Señala la razón que estimes más importante, entre las siguientes, respecto a lo que te parece útil de la Educación Física (por favor señala una sola, la más importante para ti)			
	TOTAL N=1082	HOMBRES N=559	MUJERES N=517
Me proporciona conocimientos	8	7	10
Tiene utilidad para mi futuro	8	10	6
Es de aplicación a las cosas que hago ahora	7	10	5
No le encuentro utilidad	21	16	26
Me facilita el acceso a futuros estudios	3	5	2
Me resulta motivante y me gusta	52	53	51
NS/NC	0	0	0

GRÁFICO 4

PREG. 6.- MOTIVO DE INTERÉS PERCIBIDO



Por una parte resulta satisfactorio comprobar que la categoría escogida por algo más del 50% de la muestra es que “es motivante y me gusta”. Con ello podemos considerar que la actividad física tiene una importancia vital para la juventud, aunque es posible que a veces las clases de E.F pierdan encanto no por sus contenidos intrínsecamente atractivos para estas edades, sino por la metodología que en ocasiones se utiliza para impartirlos.

Como contrapartida negativa, se encuentra en cambio que la segunda categoría más escogida, alrededor del 20% es la de “no le encuentro utilidad”. Esto podría estar ocasionado por un lado en la falta de gusto por la actividad física que ya en estas edades se ha generado en un cierto contingente de estudiantes, y por otro lado en algo que ya se ha mencionado y es la escasa conexión que se percibe en esta asignatura en relación con los futuros estudios a los cuales da paso el BUP. En este sentido habría que destacar lo importante que es explicar a los alumnos/as la utilidad y la transferencia positiva que tienen para su vida cotidiana la aplicación de los contenidos de la Educación Física.

Una vez analizados los datos anteriores, lo podríamos resumir en una frase: El área de la Educación Física no muestra un importante interés para los alumnos/as de BUP con vistas a sus futuros estudios e intereses prácticos pero les gusta y les motivan sus clases.

Desde un punto de vista teórico la utilidad de la asignatura de Educación física puede estar centrada en dos grandes aspectos con una clara vinculación entre los mismos, por una

parte los conocimientos que aporta y por otro lado los hábitos positivos que ayuda a establecer hábitos por supuesto vinculados a una serie de actitudes que se materializan a través de una vivencia práctica de la actividad física. En los siguientes apartados, de acuerdo a la información obtenida va a ser tratado este asunto.

3.2.3. Los conocimientos aportados por la asignatura de Educación Física acerca de su utilidad y de los beneficios que reporta.

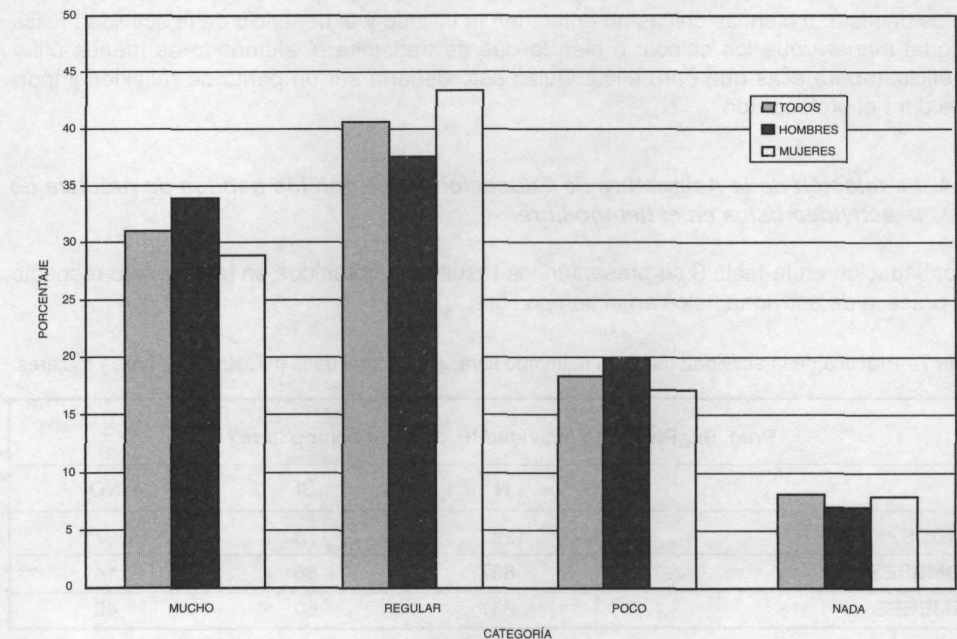
En la Tabla 6 que se expone a continuación se presentan los resultados que se obtienen de la séptima pregunta del cuestionario en la cual se requiere de los sujetos que expresen el nivel de conocimientos que consideran que la materia de Educación Física les ha aportado en relación a la utilidad y los beneficios de la práctica de la actividad física. El gráfico 5 que se expone a seguidamente ilustra de forma gráfica los datos expuesto en la Tabla 6.

Tabla 6.- Percepción de los conocimientos aportados a los sujetos por la asignatura de educación física sobre su utilidad y beneficios expresado en porcentaje según total de la muestra, hombres y mujeres.

Preg. 7. ¿En qué medida crees que la asignatura de Educación Física te ha aportado un mayor conocimiento acerca de la utilidad y los beneficios de la práctica de la actividad física?						
	N	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA	NS/NC
TODOS	1256	31	41	19	9	0
HOMBRES	626	34	38	20	8	0
MUJERES	621	29	44	18	9	0

GRÁFICO 5

PREG. 7.- CONOCIMIENTO ACERCA DE SU UTILIDAD QUE APORTA LA ASIGNATURA DE E.F.



Sólo una tercera parte del alumnado aproximadamente considera que la asignatura de Educación Física le ha aportado “muchos” conocimientos en relación a la práctica de la actividad física, mientras que el resto de los sujetos de la muestra escogen otras opciones, resultando ser la categoría mayoritaria la de “regular” con lo que se nos indica que una gran proporción de alumnos/as no llega a estar del todo satisfecha sobre este aspecto. Es importante destacar como las categorías “poco” o “nada” abarcan casi otro tercio de la muestra, con lo que un porcentaje significativo de alumnos/as manifiesta su falta de satisfacción en este sentido.

Además, es de destacar el hecho de que los hombres hayan manifestado porcentajes similares entre los valores “Regular” (38%) y “Mucho” (34%), mientras que las mujeres presentan diferencias más significativas entre estos dos valores (29% han escogido “Mucho” y 44% “Regular”), siendo por tanto mucho mas alto el “Regular”.

De los datos anteriores se puede deducir, que la asignatura de E.F., que pretende en gran medida aportar información y conocimientos sobre los beneficios y utilidad de la actividad física, en realidad no está cumpliendo estos objetivos con toda la eficacia que sería de esperar, de acuerdo a la propia percepción del alumnado, cuestión que se acentúa más en el caso de las alumnas.

En cierta medida esto puede dejar de manifiesto una discrepancia entre que lo que los docentes creen estar transmitiendo en sus clases y lo que realmente llegan a transmitir que puede no ser suficiente.

Por otra parte, es importante también indicar que este hecho, que pudiera parecer a los docentes difícil de comprender, o por lo menos desconcertante, se manifiesta de una manera más evidente en las chicas que en los chicos. Esto podría explicarse desde dos puntos de vista: o bien las chicas no entienden la utilidad y el beneficio de la actividad física de igual manera que los chicos; o bien lo que se transmite al alumnado es menos útil y beneficioso para ellas que para ellos. Quizá esto debería ser un punto de reflexión importante para el profesorado.

3.2.4. La relación de la Asignatura de Educación física con los hábitos de práctica de la actividad física en el tiempo libre

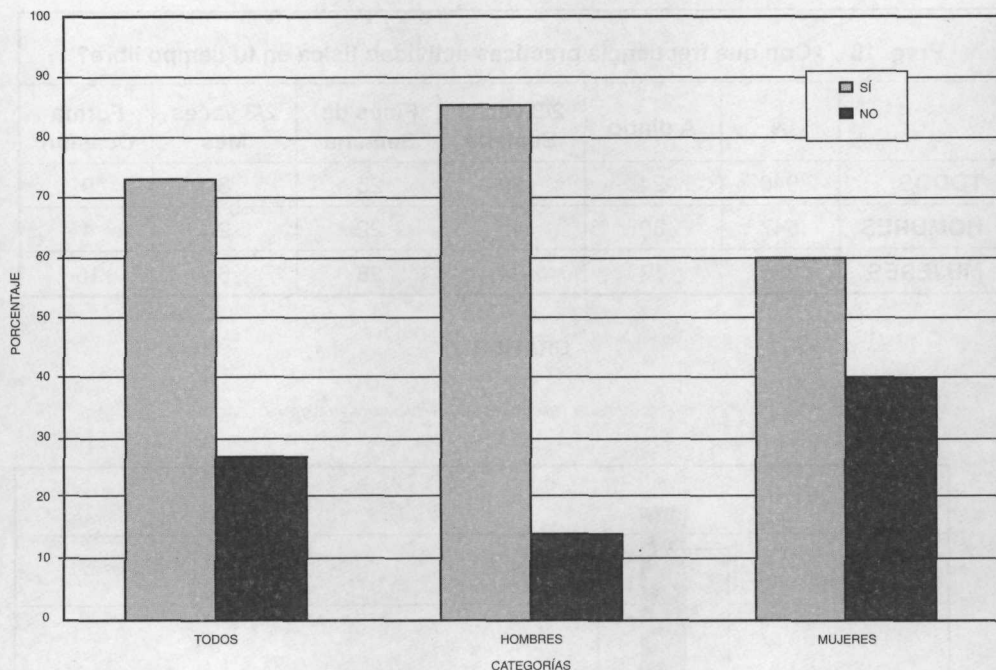
A continuación en la tabla 9 se presentan los resultados obtenidos en la encuesta respecto a la práctica de actividad física en el tiempo libre.

Tabla 7.- Práctica de la actividad física en el tiempo libre, según total de la muestra, hombres y mujeres.

Preg. 9: ¿Prácticas actividad física en tu tiempo libre?			
	N	SI	NO
TODOS	1283	73	27
HOMBRES	637	86	14
MUJERES	637	60	40

GRÁFICO 6

PREG. 9.- PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL TIEMPO LIBRE



Globalmente estos datos nos indican que aproximadamente las tres cuartas partes del alumnado que compone la muestra realiza algún tipo de actividad física en su tiempo libre lo que por contrapartida nos dice que ya a esta joven edad existe una proporción constituida por la cuarta parte del alumnado con hábitos fundamentalmente sedentarios.

Desde el punto de vista de las diferencias en razón del sexo, los datos nos muestran una clara diferencia en la práctica de actividad física en el tiempo libre que realizan los hombres (86%) frente a las mujeres (60%), proporciones y cifras que coinciden con las de otros estudios recientes (Mendoza y col, 1994, Sánchez Bañuelos, 1996). Es triste comprobar el sedentarismo generalizado que se detecta ya en estas edades en la mujeres 40%.

Es importante destacar estas diferencias, negativas respecto a las mujeres, que se repiten a lo largo de este estudio. Este hecho, nos conduce a reflexionar sobre las causas que generan estos porcentajes entre hombres y mujeres ante su actitud, y sus hábitos, sus valores... ante la actividad física en todos sus ámbitos.

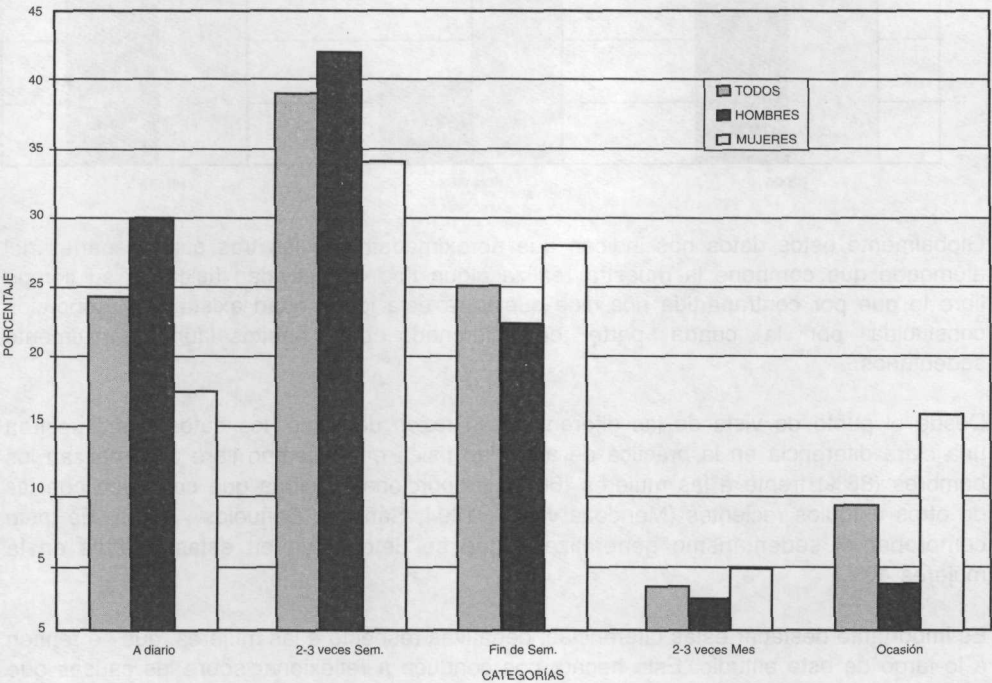
Nuestros datos se amplían al analizar la Tabla 8 que se expone a continuación, y donde se detalla respecto a los estudiantes que manifiestan hacer ejercicio físico en su tiempo libre, la frecuencia de ésta práctica en una serie de categorías.

Tabla 8.- Nivel de práctica en el tiempo libre expresado en porcentaje según total de la muestra, hombres y mujeres.

Preg. 10ª: ¿Con qué frecuencia practicas actividad física en tu tiempo libre?						
	N	A diario	2/3 veces Semana	Fines de Semana	2/3 veces Mes	Forma Ocasión
TODOS	940	24	39	25	3	9
HOMBRES	547	30	42	22	2	4
MUJERES	385	17	34	28	5	16

GRÁFICO 7

PREG. 10.- FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL TIEMPO LIBRE



Estos resultados reafirman los datos anteriores, donde se reflejan de nuevo que los hombres practican más actividad física en su tiempo libre que las mujeres. La opción “a diario” en hombres es de un 30% y en mujeres de un 17% diferencia bastante notoria. Respecto a la opción “2/3 veces por semana” sigue siendo mayoría la práctica por parte de los hombres (42%), frente al 34% por parte de las mujeres.

Es además significativo el dato de que los hombres son más asiduos en su práctica de actividad física de tiempo libre, mientras que las mujeres tienden a una práctica más ocasional, como muy bien refleja la tabla.

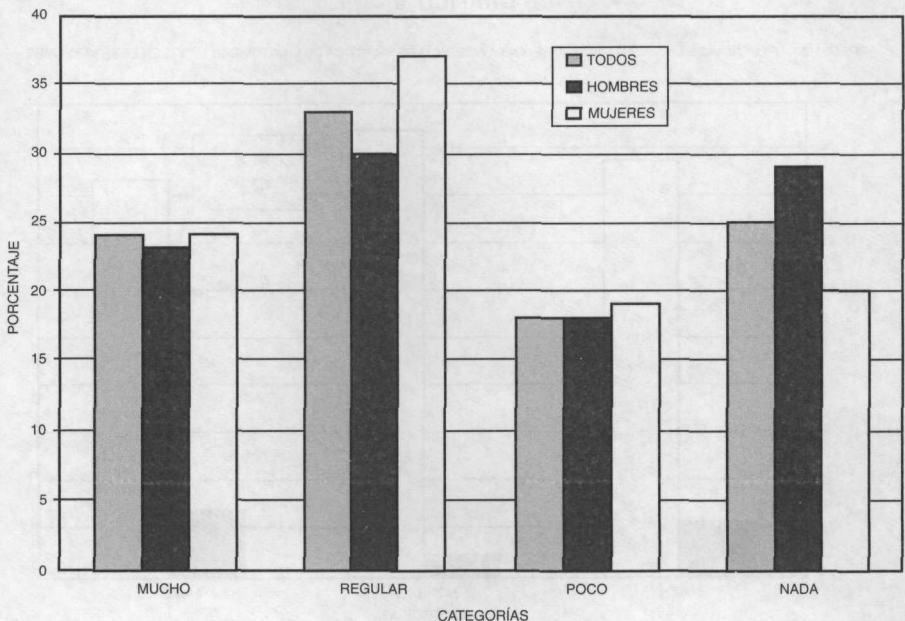
Al revisar estos datos la siguiente cuestión que nos concierne es la expresada en la Tabla 9 donde se analiza la influencia o nivel de incentivo o motivación que la asignatura de Educación Física supone para que los alumnos que sí practican actividad física en su tiempo libre lo haga, es decir tratar de establecer que tipo de asociación existe entre las clases de E.F. y los hábitos de práctica de la actividad física que podrían consolidarse para el futuro y convertirse en un valioso elemento del estilo de vida de estos sujetos.

Tabla 9.- Nivel de incentivo o motivación de la asignatura de E.F. para la práctica de actividad física en el tiempo libre percibido por los discentes y expresado en porcentaje, según total de la muestra, hombres y mujeres.

Preg. 11a ¿En qué medida crees que la asignatura de EF. te ha servido de incentivo o te ha motivado para que practiques actividad física en tu tiempo libre?						
	N	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA	NS/NC
TODOS	921	24	33	18	25	0
HOMBRES	537	23	30	18	29	0
MUJERES	377	24	37	19	20	0

GRÁFICO 8

PREG. 11a.- INFLUENCIA DE LA ASIGNATURA DE E.F. EN LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL TIEMPO LIBRE



Los datos de la tabla demuestran claramente que las clases de la materia de Educación Física no tienen una influencia suficiente en los sujetos como para poder afirmar que motiven de forma significativa a realizar actividad física en el tiempo libre, ya que, como puede observarse en la Tabla 9 el porcentaje en la opción "mucho" es siempre inferior al 25%. Por ello, es importante cuestionarse, ¿hasta qué punto, esta materia se imparte con un enfoque que conceda la suficiente importancia al objetivo de generar en los alumnos una actitud lo suficientemente positiva para que éstos realicen actividad física en su tiempo libre, y vayan conformando los hábitos correspondientes a un estilo de vida activo?

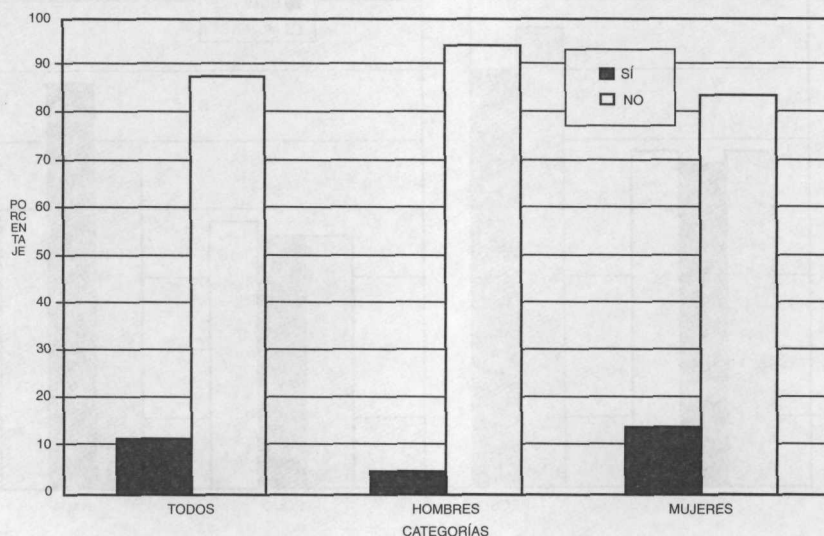
A continuación en la Tabla 10 se presenta la manifestación de los alumnos/as que no practica la actividad física en el tiempo libre, respecto a si influyen o no las clases de E.F. en esta ausencia de práctica de la actividad física en el tiempo libre.

Tabla 10.- Percepción de los sujetos expresada en porcentaje respecto a la influencia de las clases de educación física en la ausencia de práctica de la actividad física en el tiempo libre, según total de la muestra, hombres y mujeres.

Preg. 11b: ¿Crees que las clases de E.F. han influido o influyen para que no realices actividad física en tu tiempo libre?			
	N	SÍ	NO
TODOS	324	12	88
HOMBRES	81	5	95
MUJERES	242	15	85

GRÁFICO 9

PREG. 11b.- INFLUENCIA DE LA ASIGNATURA DE E.F. EN LA AUSENCIA DE PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL TIEMPO LIBRE



Observamos que a través de los datos de ésta tabla no se aprecia una influencia negativa en este sentido de carácter mayoritario, ya que, un (88%) del total de la parte de la muestra que no realiza actividad física en su tiempo libre manifiesta que las clases de E.F. no han influido negativamente en este sentido. Sin embargo, en las chicas esta proporción es 10% menor que en los chicos (85% frente a un 95%), detectándose además un 15% de alumnas que sí percibe a las clases de E.F. como un factor negativo en este sentido.

3.3. Las características más valoradas en los docentes de BUP

En la Tabla 11 que se expone a continuación se presentan los resultados que se obtienen de la cuarta pregunta del cuestionario en la cual se requiere de los sujetos que expresen cuáles son los aspectos de la labor docente del profesorado, entre una serie de opciones que se les ofrecen, aquellos que más valoran. Los porcentajes correspondientes a los diferentes aspectos valorados se presentan ordenados de forma descendente, respecto al total de la muestra, de manera que la opción más valorada se encuentra situada en el primer lugar y la menos valorada en el último lugar.

Tabla 11.- Características más valoradas en los docentes de BUP, expresadas en porcentaj.

Preg. 4.- Cuáles son los aspectos que más valoras en un profesor?			
	TODOS	HOMBRES	MUJERES
Hace las clases amenas y la materia accesible	73	71	74
Tiene interés por el progreso y los problemas del alumno	70	70	71
Prepara bien las clases y demuestra un buen conocimiento de la materia	49	45	54
Se relaciona con simpatía y buen trato	46	51	41
Tiene capacidad para generar entusiasmo	31	30	33
Utiliza procedimientos de evaluación adecuados	27	28	26
Se interesa y entusiasma por la propia asignatura	18	18	18
Exige para que aprendamos al máximo	16	14	18
Expone el programa ordenada y sistemáticamente	15	14	17
Proporciona al alumno cauces de participación	15	15	14
Sabe mantener el orden en clase	13	11	15

La tabla 11 pone de manifiesto que lo que más valoran los alumnos en un profesor es que "hace las clases amenas y la materia accesible", valoración que es absolutamente mayoritaria al haber elegido esta opción más del 70% del alumnado encuestado. En segundo lugar nos encontramos con la opción "Tiene interés por el progreso y los problemas del alumno" categoría en la cual también se logra un acuerdo de 70% del alumnado. El resto de los aspectos referidos al conocimiento de la materia, programación, exigencia, evaluación y orden, son menos valorados, mostrando una diferencia significativa respecto a los mencionados en primer lugar.

El análisis de estos datos nos indica que los alumnos prefieren un profesorado que destaque en la relación afectiva, haciendo sus clase amenas y accesibles, que a aquellos que, interesados por su asignatura, exponen de manera ordenada y sistemática su programa, proporcionando al alumno cauces de participación, pero sin perder el orden en la clase, y exigiéndoles que aprendan al máximo. Es decir, prefieren divertirse en clase con materias que no les resulten muy complicadas y profesores que se preocupen por ellos.

3.4. Valoración de la docencia de la educación física

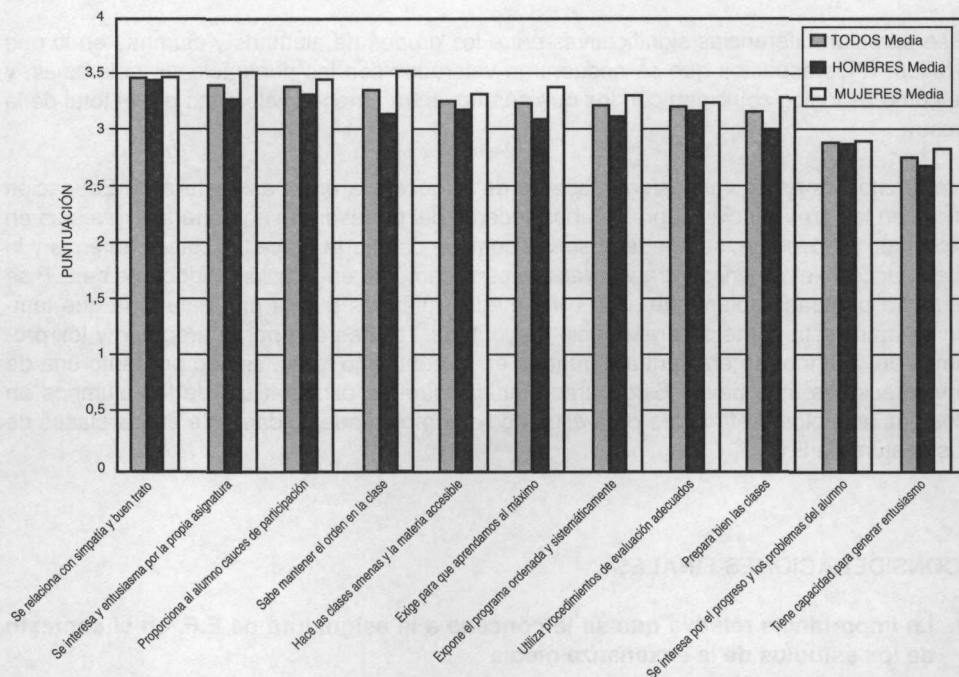
En la Tabla 12 que se expone a continuación se presentan los resultados que se obtienen de la quinta pregunta del cuestionario en la cual se requiere de los sujetos que expresen como valoran a su profesor de Educación Física en una serie de aspectos relevantes relativos a la docencia, esta valoración esta expresada según las medias obtenidas en una escala del uno al cinco en donde el cinco representa la puntuación óptima. Las puntuaciones medias correspondientes a los diferentes aspectos valorados se presentan ordenadas de forma descendente, respecto al total de la muestra, de manera que la opción más valorada se encuentra situada en el primer lugar y la menos valorada en el último. El gráfico 10 que se expone seguidamente ilustra de forma gráfica los datos expuesto en esta tabla.

Tabla 12.- Medidas y desviaciones estándar de las valoraciones de los sujetos de una serie de aspectos de la labor docente del profesor de educación física, según total de la muestra hombres y mujeres.

Preg. 8: Según tu criterio valora de uno a cinco a tu profesor de Educación Física según el cuadro adjunto (Valoración máxima 5, valoración mínima 1)						
	TODOS N=1272		HOMBRES N=630		MUJERES N=633	
	Media	D.S.	Media	D.S.	Media	D.S.
Valoración global	3,23	1,37	3,14	1,34	3,32	1,39
Se relaciona con simpatía y buen trato	3,46	1,43	3,45	1,37	3,47	1,49
Se interesa y entusiasma por la propia asignatura	3,4	1,32	3,29	1,29	3,52	1,34
Proporciona al alumno cauces de participación	3,39	1,29	3,33	1,28	3,46	1,3
Sabe mantener el orden en la clase	3,36	1,32	3,16	1,33	3,55	1,28
Hace las clases amenas y la materia accesible	3,28	1,39	3,22	1,38	3,34	1,39
Exige para que aprendamos al máximo	3,26	1,26	3,12	1,24	3,41	1,26
Expone el programa ordenada y sistemáticamente	3,24	1,3	3,15	1,28	3,34	1,31
Utiliza procedimientos de evaluación adecuados	3,24	1,44	3,2	1,41	3,29	1,48
Prepara bien las clases	3,19	1,23	3,05	1,22	3,33	1,23
Se interesa por el progreso y los problemas del alumno	2,93	1,42	2,91	1,37	2,94	1,48
Tiene capacidad para generar entusiasmo	2,8	1,36	2,72	1,29	2,88	1,42

GRÁFICO 10

PREG. 8.- CARACTERÍSTICAS PERCIBIDAS DEL DOCENTE DE E.F.



Respecto a las valoraciones globales del conjunto de aspectos presentados hay que decir en primer lugar que los datos obtenidos reflejan una “calificación” bastante aceptable de los profesores de Educación Física ya que ésta alcanza casi la categoría de “notable”. Hay que indicar a continuación, como los hombres son más rigurosos en su evaluación a nivel global que las mujeres, 3,14 frente a 3,32 de media, lo cual representa una diferencia significativa al nivel de 0,05.

De las características del docente mejor valoradas por parte del total de la muestra, la que presenta una valoración más alta es la que se refiere a “Se relaciona con simpatía y buen trato”, con una media de 3,46, seguida de “Se interesa y entusiasma por la propia asignatura”, con 3,40 de media.

En el otro extremos vemos como, la categoría que presenta una valoración más baja es la que se refiere a si el profesor “Tiene capacidad para generar entusiasmo”, con una media de 2,80, seguida de “Se interesa por el progreso de los alumnos”, con 2,93 de media.

Respecto a las diferencias observadas entre la valoración que han realizado el grupo de alumnos frente al grupo de alumnas es preciso indicar que la categoría puntuada con la cifra más alta dada por las alumnas corresponde a “Sabe mantener la disciplina en clase” con una media de 3,55 la mayor de todas las obtenidas, mientras que los alumnos el aspecto en el que otorgan una mayor puntuación es el de “Se relaciona con simpatía y buen trato” con una media de 3,45 lo que coincide prácticamente con la valoración del total de la muestra. En un segundo lugar las mujeres valoran el aspecto de “Se interesa y entu-

siasma por la propia asignatura” con una media de 3,52, mientras que los hombres valoran en segundo lugar el que el profesor “Proporciona cauces de participación” con una media de 3,33.

No se aprecian diferencias significativas entre los grupos de alumnos y alumnas en lo que se refiere a los aspectos que se encuentran valorados con las puntuaciones más bajas, y que como es lógico coinciden con los que se encuentran menos valorados por el total de la muestra,

Si contrastamos estas valoraciones acerca de la docencia en la asignatura de Educación Física con las preferencias sobre la labor docente del profesorado en general expuestas en el apartado precedente, se puede observar como la categoría “hace las clases amenas y la materia accesible” se encuentra valorada específicamente en relación al docente de E.F se encuentra puntuada solamente a un nivel medio, mientras que la otra categoría que también se manifiesta como de preferencia mayoritaria, “se interesa por el progreso y los problemas del alumno” se encuentra puntuada en el penúltimo lugar, siendo por tanto una de las valoraciones más bajas. Esto parece indicar que las expectativas de los alumnos en estos dos aspectos preferentes para ellos no se cumplen adecuadamente en las clases de la asignatura de E.F.

4. CONSIDERACIONES FINALES

4.1. La importancia relativa que se le concede a la asignatura de E.F. en el contexto de los estudios de la enseñanza media

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos afirmar que en referencia al contexto global del Plan de Estudios del BUP, la materia de Educación Física no presenta un interés especial para los alumnos. Por otra parte esto se explica si los motivos de mayor interés que se le asignan al plan de estudios general:

- “Me facilita el acceso a futuros estudios”,
- “Tiene utilidad para mi futuro”

Claramente vinculados a su aplicación práctica en un futuro a medio y largo plazo, es decir por razones fundamentalmente “prácticas”. Frente a la opción más escogida respecto al interés de la Educación Física:

- “Me resulta motivante y me gusta”

Opción claramente vinculada a una motivación intrínseca con una clara connotación “lúdica” frente a la practicidad valorada en el conjunto del plan de estudios de BUP. Es curioso destacar como esta opción, “Me resulta motivante y me gusta”, ha sido la menos escogida respecto a la valoración de global del interés del Plan de Estudios, de forma que tal como se ha indicado ante los alumnos estos estudios en su conjunto parecen presentar la imagen de la medicina que hay que ingerir, necesaria pero amarga de tragar asignando a la Educación Física un contenido lúdico agradable pero poco importante.

Esto se corrobora si consideramos la importancia concedida en si misma a la Educación Física, ya que como hemos visto las opciones de poco o ningún interés respecto a esta materia son las que escogen la inmensa mayoría de los sujetos (81% de los hombres y el 70% de las mujeres). Parece evidenciarse que las asignaturas impartidas en el aula adquieren para los estudiantes un rango más académico, científico e "importante", en relación con las aspiraciones a cursar estudios universitarios en el futuro. Sin embargo, la Educación Física, que se imparten fuera del aula, con un tratamiento más lúdico y recreativo, es percibida como menos "importante

Esta claro que la importancia de la Educación Física no se encuentra en los mismos vectores que definen el interés por las asignaturas de aula y que además no se percibe en su correcta magnitud ya que sus aplicaciones más importantes se ven diluidas en una perspectiva de proyecto de vida a largo plazo, lo que para los adolescente puede resultar excesivamente lejano y hasta irreal, frente a lo cual el estudiante se enfrenta ante la inmediatez acuciante de "pasar" la selectividad. Esto nos hace reflexionar sobre el tema, si consideramos que, nuestra sociedad avanza hacia la llamada civilización del ocio y por tanto, no podemos seguir con deficiencias en la educación, fragmentando la formación y orientándola exclusivamente a un desarrollo profesional y /o económico.

4.2. Aspectos que influyen en una mejor o peor valoración de las clases en el contexto global de las aspiraciones de los alumnos sobre la calidad de la enseñanza

Según los datos obtenidos, lo que más valoran los alumnos en de la docencia es que el profesor "haga las clases amenas y la materia accesible", opción de valoración que ha resultado ser mayoritaria de una forma indiscutible (elegida esta opción por más del 70% de la muestra). Aunque las enseñanzas del BUP en su conjunto han sido valoradas por su utilidad práctica para el futuro más o menos inmediato, parece ser que los estudiantes desean una docencia amena, que facilite el aprendizaje y quizás que reduzca en lo posible el esfuerzo personal a realizar.

La opción "Tiene interés por el progreso y los problemas del alumno" también logra un acuerdo del 70% entre el alumnado encuestado, es decir, resulta ampliamente mayoritaria. El estudiante valora, lógicamente, que sus profesores se preocupen y ocupen personalmente de ellos, considerando seguramente que constituyan una entidad con identidad propia y no uno más entre la masa de alumnos.

Acerca de los restantes aspectos considerados sobre este aspecto: conocimiento de la materia; programación; exigencia; evaluación; y orden, son valorados en un plano de fondo, evidenciándose una gran diferencia respecto a las dos opciones mayoritarias analizadas en los párrafos anteriores.

Si contemplamos estos resultados en conjunto observamos que los alumnos valoran aspectos de la docencia claramente vinculados con el establecimiento de una relación afectiva positiva. De forma que muestran su preferencia por los profesores que se preocupan personalmente por ellos, y que tratan de que les cueste menos esfuerzo la asimilación de la materia, que a aquellos que, manifiestan un buen conocimiento y que exponen de una

manera ordenada y sistemática, exigiéndoles que aprendan al máximo. Es decir, parece ser que, por un lado, prefieren divertirse en clase con materias que no les resulten muy complicadas y profesores que se preocupen por ellos, pero por otro, valoran en los lugares más altos aquellas materias complejas, pero que van a constituir la clave de sus futuros estudios en la Universidad.

4.3. Aspectos que influyen en una mejor o peor valoración de la labor del profesor en las clases de E.F.

Los datos obtenidos al respecto indican en su conjunto una buena valoración de los profesores de Educación Física, valoración que podríamos calificar de "notable" y que resulta ser más alta entre el alumnado femenino que entre el masculino.

Las características del docente de Educación Física mejor valoradas han sido:

- *"Se relaciona con simpatía y buen trato"*
- *"Se interesa y entusiasma por la propia asignatura"*

Vemos como en primer lugar se destaca por parte de los alumnos otro aspecto de carácter afectivo, con lo que se confirma el lugar preeminente que los alumnos asignan a las relaciones afectivas en el entorno de la enseñanza. El interés del profesor por su propia materia aspecto en el que también podemos encontrar connotaciones afectivas se destaca en segundo lugar.

Por otro lado hay que indicar que uno de los aspectos más valorados en general por los alumnos con respecto a la enseñanza *"Tiene interés por el progreso y los problemas del alumno"* es uno en los que el docente de Educación Física alcanza comparativamente más bajas puntuaciones. Tampoco parece haber sido valorado en gran medida el aspecto de *"Tiene capacidad para generar entusiasmo"*, estas valoraciones son compartidas tanto por los alumnos como por las alumnas. Como vamos a ver a continuación, esta valoración de la docencia encuentra su reflejo correspondiente en el siguiente apartado que vamos a analizar, es decir, la influencia de estas clases en los hábitos de práctica libremente asumidos por los estudiantes de BUP.

4.4. Influencia percibida de las clases de la asignatura de E.F. en los hábitos de práctica de la actividad física en el tiempo libre de los alumnos

En primer lugar hay que indicar, que se detecta una gran diferencia entre los niveles de práctica de la actividad física entre alumnos y alumnas (85% en los hombres y 60% en las mujeres). Estas diferencias coinciden con las ya detectadas en relación a este asunto por otros estudios realizados en España (García Ferrando, 1993, Mendoza y Col, 1994, Fernández García, 1995 y Sánchez Bañuelos, 1996). Esto parece ser que responde a unos estereotipos culturales muy sólidamente asentados, aunque está claro que en los últimos años se observa una tendencia a la reducción de controles y restricciones físicas sobre la mujer, para redescubrir el cuerpo, un cuerpo bonito y en forma.

Entrando ya en el problema de la influencia de las clases de Educación Física en los hábitos de práctica de la actividad física durante el tiempo libre, es preciso indicar que los resultados de la encuesta demuestran claramente que las clases de la materia de Educación Física no tienen una influencia en los estudiantes que podamos considerar suficiente, como para poder afirmar que motivan de forma significativa a realizar actividad física en el tiempo libre. Este resultado no supone nada nuevo ya que en otros estudios (García Ferrando, 1993, Fernández García, 1995 y Sánchez Bañuelos y Col. 1996) ya se exponen resultados en esta línea. Las preguntas que surgen de inmediato son ¿Hasta qué punto, esta materia se imparte con un enfoque que conceda la suficiente importancia al objetivo de generar en los alumnos una actitud lo suficientemente positiva para que éstos realicen actividad física en su tiempo libre? ¿Realmente puede decirse que esta materia constituye un elemento importante en la formación de hábitos vinculados a un estilo de vida activo?

Las reflexiones de diferentes autores nos llevan a considerar el concepto de tiempo libre como " un tiempo para uno mismo que, se experimenta, pues, con placer y satisfacción. Porque en ese tiempo se conjugan de forma natural las potencialidades de lo físico, lo afectivo, la inteligencia y el pensamiento que configuran la totalidad del ser humano en la que tienen su sede los orígenes de las motivaciones, la exaltación del deseo, del éxito, de la alegría y del descanso, es pues, también, tiempo de renovación de sí mismo."

Así, parece necesario que, desde las edades más tempranas, se eduque a la persona en y para el tiempo libre, desde una visión de desarrollo global del individuo y de aprendizaje para la libertad, esta es una meta que evidentemente debe abordar la Educación Física escolar, desde una perspectiva a la vez renovada y renovadora que permita alcanzar unos resultados que hasta el momento no se manifiestan.

Con este planteamiento, y desde el punto de vista del profesor/a de E.F. es importante una programación educativa enfocada hacia la formación de unos hábitos activos de empleo del tiempo libre. Esto debe estar integrado en un programa global, con continuidad en el tiempo que se encuentre en íntima relación con los objetivos educativos que atañen a los aspectos personales y a la vivencia cotidiana del individuo.

Sin embargo, desarrollar una afición hacia la práctica del ejercicio físico a ciertas edades no parece ser tarea fácil. Falta el hábito de buscar opciones y organizar el tiempo libre como más plazca y no de forma automática siguiendo rutinas (sentarse delante de la tele, etc.), *en definitiva, de vivir personal y plenamente el tiempo. En consecuencia, una Educación Física que se ocupa de formar adecuadamente a los alumnos para el empleo del tiempo libre y la adopción de un estilo de vida activo y saludable implica, además, ofrecer opciones y recursos para el uso y disfrute del tiempo libre: crear hábitos, iniciar en técnicas, etc.*

Para poder elegir libremente aquello que más nos gusta (que más nos llena o satisface) es necesario conocerlo y haberlo experimentado, también conocernos a nosotros mismos (nuestras capacidades, actitudes y aptitudes). Es muy importante en este sentido que las experiencias iniciales sean lo más satisfactorias y gratificantes que sea posible. El tiempo libre tiene, además, de la vertiente de uso individual, otra compartida; educar para el tiempo libre supone ayudar al equilibrio entre ambas posibilidades, a la superación de barreras de comunicación, al establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias en entornos no conflictivos.

En consecuencia, educar en y para el tiempo libre supone respetar los procesos grupales; facilitar la creación de un clima adecuado; alentar la autonomía; motivar; proporcionar recursos, alternativas y sugerencias o, mejor aún, la forma de conseguir todo ello; estimular al grupo; proporcionar experiencias satisfactorias; favorecer el desarrollo de actitudes; y un largo etcétera.

Sin duda hay ciertas actividades más deseables, desde el punto de vista social, cultural y de la salud, que otras. La opción de cómo emplear el tiempo libre ha de ser personal. Si no es así, el tiempo deja de ser "libre" para convertirse en obligado, el tiempo entonces no será realmente de propia disposición. La educación y concretamente la educación física tiene la misión y el deber de orientar a la persona a través de vivencias que resulten a la vez satisfactoria y significativas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AVERY, M. y LUMPKIN, A. (1987). Student's perceptions of Physical Education objectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 5-11.
- CARLSON, T. (1994). *Why students hate, tolerate, or love Gym: a study of attitude formation and associated behavior in physical education*. Tesis doctoral, Universidad de Massachusetts.
- EARL, L. y STENNETT, R. (1987). Student attitudes toward Physical Education in secondary schools in Ontario. *CAHPER Journal*, 53, 4-11.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. Tesis doctoral no publicada. UNED, Madrid.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- GNATIUK, W. (1992). Kultura fizyczna jako przedmiot potrzeb 13-latkow. *Kultura-fizyczna*, 46(5-6), 13-17.
- GRAY, A. (1988). Teenagers and leisure to enforce, enable to enjoy. *New Zealand Journal of Physical Education*, 21, 2-5.
- LUKE, M. y SINCLAIRE, D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- MITCHELL, S. A. y CHANDLER, J. L. (1993). Motivating students for learning in the gymnasium: The role of perception and meaning. *Physical Educator*, 50 (3), 120-125.
- PRITCHARD, O. (1988). Attitudes toward Physical Education in England - An investigation among parents, pupils and teachers. *Physical Educator*, 45, 154-156.
- MENDOZA, R., Sagrera, M. R., Batista, J. M. (1994). *Conductas de los Escolares Españoles Relacionadas con la Salud (1986-1990)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- RICE, P. (1988). Attitudes of high school students toward Physical Education activities, teachers, and personal health. *Physical Educator*, 45, 94-99.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *"La Actividad Física Orientada Hacia La Salud"*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. LEARRETA, FERNÁNDEZ, E., B., CABANILLAS, E., GONZÁLEZ, M., LÓPEZ, M. T., y MARTÍNEZ, A. (1996). La enseñanza recibida en Educación Física en el BUP, como elemento de reflexión para la formación de formadores en el ámbito de la educación Física. En *Educación Física y Práctica Docente*, ICD (10), Consejo Superior de Deportes, MEC, Madrid.
- SIMONS-MORTON, B., O'HARA, N., Simons-Morton, D. y Parcel, G. (1987). Children and fitness: A public health perspective, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 295-302.

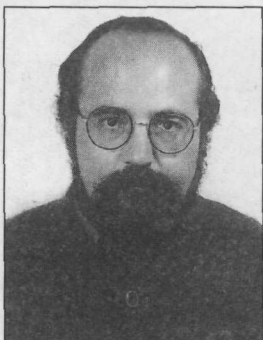
- SOUDAN, S. y EVERETT, P. (1981). Physical Education Objectives expressed as needs by Florida State University students. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 25(5), 15-17.
- STEWART, M. GREEN, S. y Huelskamp, J.(1991). Secondary student attitudes toward Physical Education. *Physical Educator*, 48, 72-79.
- TANNEHILL, D., ROMAR, J.E., Sullivan, M., England, K. y Rosenberg, D.(1994). Attitudes toward Physical Education: Their impact in how Physical Education Teachers make sense of their work. *Journal of Teaching Physical Education*, 13, 406-420.
- TANNEHILL, D. Y ZAKRAJSEK, D.(1993). Student attitudes toward Physical Education: A multicultural perspective. *Journal of Teaching Physical Education*, 13, 78-84.
- TELAMA, R. (1988). Sports in and out of school. En R. Malina (Ed.) *Young Athletes* (205-221). Human Kinetics, Champaign.
- WATKIN, G., BONYUN, R. Y MORRISON, F.(1977). *Student attitudes toward physical education: a report of a survey of students in grades 8 to 12 of Ottawa Board of Education schools, spring, 1977*. Ottawa Board of Education (Research Centre), Ottawa.

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA *ESCALA DE ACTITUDES COOPERATIVAS Y COMPETITIVAS* EN LA INFANCIA Y ESTUDIO DE SU VALIDEZ PARA LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA ALTERNATIVO DE DEPORTE ESCOLAR

*Ruiz Pérez, L.M.
Graupera Sanz, J.L.
Fraile Aranda, A.
Rico Sánchez, I.*

Dirección para correspondencia:

Luis Miguel Ruiz Pérez
Instituto Nacional de Educación Física
C/ Martín Fierro, s/n
28040 Madrid
Tel.: 91/589 40 00
Fax: 91/544 13 31



Luis Miguel Ruiz Pérez, Profesor y Jefe del Departamento de Pedagogía de la Actividad Física del Instituto Nacional de Educación Física - Universidad Politécnica de Madrid. Es autor de los libros *Desarrollo Motor y Actividades Físicas* (1987); *Deporte y Aprendizaje* (1994); *Competencia Motriz* (1985) y junto con Fernando Sánchez Bañuelos de *Rendimiento Deportivo* (1997).

José Luis Graupera, Profesor y Director del Departamento de Fundamentos de la Motricidad y del Entrenamiento Deportivo en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deportes - Universidad Europea de Madrid.

Antonio Fraile, Profesor en la Facultad de Educación - Universidad de Valladolid.

Isabel Rico Sánchez, Profesora en el Instituto Nacional de Educación Física - Universidad Politécnica de Madrid.

Resumen: Este estudio analiza las características psicométricas de la traducción y adaptación española de la *Escala de Actitudes Cooperativas y Competitivas* (Hutchins, 1978), a partir de su aplicación a población infantil española en contextos de actividad física. Los resultados obtenidos son sólo parcialmente acordes con los de la edición original en inglés en cuanto a la validez de constructo, pues aunque se confirma la ortogonalidad de las subescalas competitiva y cooperativa, aparecen datos que ponen en cuestión su bidimensionalidad. Complementariamente se ha realizado un análisis exploratorio sobre la validez discriminante de dicha escala para su aplicación en estudios de evaluación de programas de juegos deportivos alternativos. Los resultados son satisfactorios en este aspecto.

Palabras Clave: Cooperación, competición, actitudes, deporte escolar, infancia.

Abstract: This study explored the psychometrics characteristics of Hutchins' *Children Cooperative and Competitive Attitudes Scale* in its spanish translation and adaptation.

Spanish school children, boys and girls, completed the scale and the results shows that exist some diferences with the original scale. These diferences manifest some doubts about the bidimensionality of the scale. In addition to these analysis it was made a discriminant validity analysis in order to apply to the evaluation of physical activity programas, and the results were good in this respect.

Key words: Cooperation, competition, attitudes, school-sport, children

1. INTRODUCCIÓN

El papel de las conductas cooperativas versus competitivas es un asunto que está generando un gran interés entre los educadores y responsables educativos. En la actualidad existe un amplio acuerdo en favorecer los entornos de aprendizaje cooperativos, tomando como base el supuesto de que son más favorables para los escolares que los competitivos o individualistas.

Normalmente el entorno cooperativo se define como la situación en la que los objetivos de los participantes son interdependientes de una manera recíproca, es decir; que cada persona depende de los demás para alcanzar los objetivos (Weinberg y Gould, 1996; Volet, Martín y Saladin, 1990). Los autores partidarios de las actividades cooperativas en el medio escolar las describen a través de su relación con la mejora de la comunicación, el aumento de la confianza, de la empatía y de la preocupación por los demás (Orlick, 1986). Las estructuras competitivas, por su parte, se caracterizan por la valoración del rendimiento en términos comparativos y las individualistas por la evaluación en función de las propias metas personales del sujeto (Coakley, 1994).

Este supuesto está amparado por las numerosas investigaciones que se vienen llevando a cabo para comprobar el efecto de contextos o programas cooperativos en las actitudes, pensamientos y cogniciones de los escolares. Se estudia principalmente su influencia en el rendimiento académico y más generalmente en el desarrollo cognitivo y social (Garaigordobil, 1995). Tomada en su conjunto la investigación parece mostrar, de manera consistente, que existe una relación favorable entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias y destrezas sociales, el mayor control de los impulsos agresivos, la adaptación a las normas, los niveles de aspiración, etc.; así como beneficios en el rendimiento y la productividad (Coll y Colomina, 1992).

En un meta-análisis realizado por Johnson y cols. en 1981 que incluye más de 100 estudios sobre el impacto de las actividades cooperativas frente a las competitivas o individualísticas, encontraron que:

1. El rendimiento y la productividad son mayores en las situaciones cooperativas que en las competitivas, siendo esto así en diversas edades y en todo tipo de contextos (incluida la educación física).
2. Las situaciones cooperativas son más favorables que las individualísticas en todo tipo de contextos y edades.
3. La cooperación intragrupo en situaciones de competición intergrupo era superior en sus efectos que la competición interpersonal, sobre todo cuando el objetivo era elaborar un producto o conseguir algo concreto.
4. La cooperación sin competición intergrupo era superior a la cooperación con competición.
5. No se manifestaban diferencias entre la competición interpersonal y los esfuerzos individualistas.

Sin embargo los resultados no son del todo concluyentes ya que en muchas ocasiones los estudios fueron muy limitados y las diferencias no muy destacables.

En el caso de la educación física es Orlick el representante más genuino de esta orientación. Los resultados de sus diferentes investigaciones (Orlick, 1978; Pines, 1979; Richer, 1984) parecen mostrar mejoras en las conductas cooperativas, es decir que la aplicación de un programa cooperativo de varios meses de duración en los escolares de primaria produce un incremento de las conductas prosociales.

Estos estudios tampoco están exentos de críticas ya que los participantes no fueron muy numerosos, mientras que la duración de los programas fue escasa. Incluso se ha llegado a poner en cuestión la conveniencia de promover unas actitudes y conductas altruistas y prosociales en un mundo que las minusvalora y que favorece sistemáticamente las contrarias.

No se considera que la competición sea el paradigma de todos los males ya que, como reconocen estos mismos autores (Orlick y Pitman-Davidson, 1988), en su vertiente más positiva la competición puede ser un ámbito favorable para alcanzar la excelencia. Pero en su versión negativa puede tender a promover el enfrentamiento de unos contra otros con un cariz destructivo, de desprecio a los demás, de insensibilidad, fraude o agresión destructiva.

Los diferentes estudios han empleado técnicas de medición muy variadas que han oscilado desde la constatación y categorización de las conductas cooperativas en contextos de laboratorio, hasta los ambientes naturales, bien sea, en unos casos, mediante filmaciones y cumplimentación de hojas de registro, o, en otros, con tareas específicas diseñadas al efecto. En múltiples ocasiones se han empleado autoinformes, escalas o cuestionarios, para ser cumplimentados por los participantes.

En esta investigación se ha buscado analizar la validez de un instrumento (*Children competitive and cooperative attitude scale*) construido para evaluar las actitudes cooperativas y competitivas de los escolares de educación primaria, y que ha sido recomendado para ser empleado en el ámbito de la educación física por McGee (1984). A continuación resumimos las principales características de este instrumento.

1.1. Escala de Actitud Cooperativa y Competitiva en la Infancia

(*Children competitive and cooperative attitude scale -CCCAS-*).

Esta escala fue construida por Hutchins en 1978 para evaluar las actitudes cooperativas y competitivas de los escolares. El punto de partida teórico fue la concepción de Johnson y Ahlgren (1976) que consideraba que estas actitudes son dos dimensiones diferenciadas y no los extremos de una sola dimensión bipolar. La escala consta de 21 ítems que se reparten en dos subescalas, una competitiva de 10 ítems, y otra cooperativa de 11 ítems. Los sujetos deben responder a las expresiones que se les propone en cuanto a su aceptación o rechazo. Las 21 expresiones se les presentan para que señalen el *Sí* o el *No* (Ejemplo: "*Me gusta hacer las cosas mejor que los demás*" o "*Lo paso fenomenal cuando participo en juegos en los que no hay un ganador*").

Las propiedades psicométricas de la escala fueron obtenidas con una muestra de 436 escolares de 3º a 6º grado (8 a 13 años de edad). En cuanto a la fiabilidad del instrumento se calcularon coeficientes de 0'695 para la subescala de competitividad y de 0'692 para la subescala de cooperación. Se obtuvieron coeficientes de validez criterial significativos utilizando como criterio las subescalas cooperativa y competitiva del *Minnesota School Affect Assessment* (Ahlgren, Christensen, y Lun; 1977). Desde el punto de vista de la validez de constructo, cabe decir que mediante análisis factorial se extrajeron dos factores ortogonales (actitud cooperativa y actitud competitiva), de acuerdo con el modelo teórico de partida.

Por lo tanto, la autora de la escala considera que la cooperación y la competición no son dos extremos de un continuo sino que en cada individuo se pueden presentar combinaciones diferentes que se concretan en cuatro categorías:

1. Alta competitividad y alta cooperación.
2. Alta competitividad y baja cooperación.
3. Alta cooperación y baja competitividad.
4. Baja competitividad y baja cooperación.

La autora considera que en educación física la categoría cuatro es la que más debería preocupar al docente.

En nuestro país no es muy usual que los profesionales de la educación física empleen este tipo de instrumentos, de ahí que nos hayamos planteado analizar sus propiedades psicométricas y su adaptación a la población infantil española (Gauvin y Rusell, 1992). Con esta idea en mente se ha llevado a cabo este estudio, integrándolo en el desarrollo del *Programa Alternativo de Deporte Escolar* diseñado por Fraile, Arribas, Hernández y Gutiérrez (1996) para los escolares de Valladolid. Éste es el primero de una serie de trabajos en curso, que están empezando a producir sus primeros frutos, tales como la construcción de la *Escala Graupera-Ruiz de Estilos Participativos en la Actividad Física y Deporte (Escala GR)* (Graupera y Ruiz, 1997; Ruiz, Graupera y Rico, 1997).

2. OBJETIVOS

- 2.1.** Analizar la validez de constructo de la traducción y adaptación española de la *Escala de Actitudes Cooperativas y Competitivas* (Hutchins, 1978), elaborada por Ruiz y Graupera (1996), aplicada a población infantil española en contextos de actividad física.
- 2.2.** Analizar la fiabilidad de las subescalas.
- 2.3.** Analizar la validez discriminante de la escala en estudios de evaluación de programas de juegos deportivos alternativos.
- 2.4.** Objetivos secundarios: estudiar las relaciones de la edad y el género con las actitudes cooperativas y competitivas.

3. MÉTODO

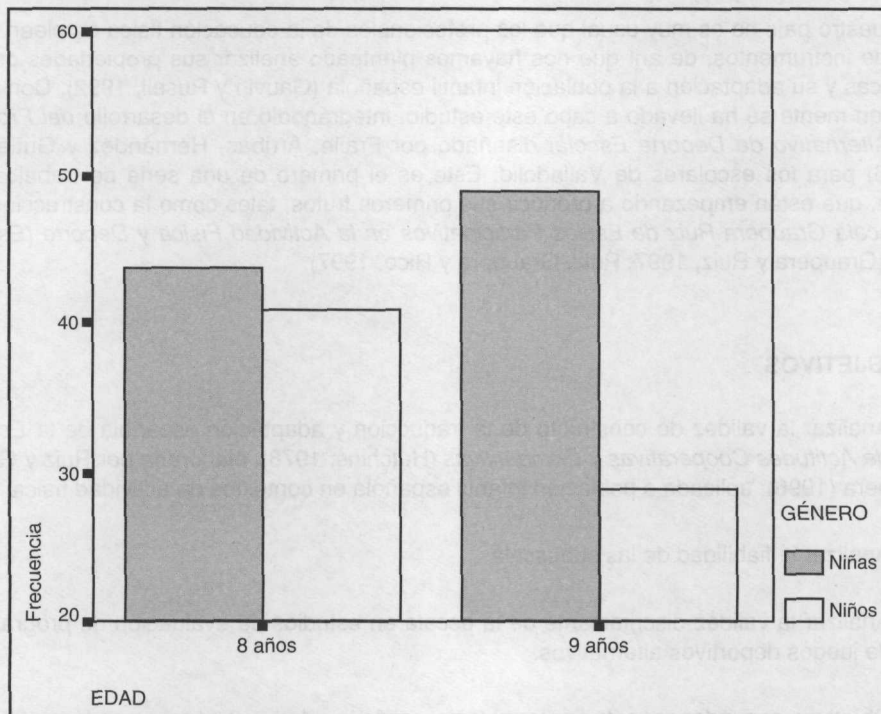
3.1. Instrumentos

Se ha utilizado la *Escala de Actitud Cooperativa y Competitiva en la Infancia (Children competitive and cooperative attitude scale -CCCAS-)* de Hutchins (1978), traducida y adaptada semánticamente al castellano por Ruiz y Graupera en 1996. La escala original consta de 21 ítems, quedando reducida a 20 en la versión española debido a la traducción poco matizada de uno de los ítems iniciales.

Se trata de una escala de aplicación colectiva, con un tiempo de cumplimentación variable. Consta de un cuadernillo con los ítems e instrucciones para cada sujeto, así como de hoja de normas para el examinador, hoja de valoración y plantilla de corrección.

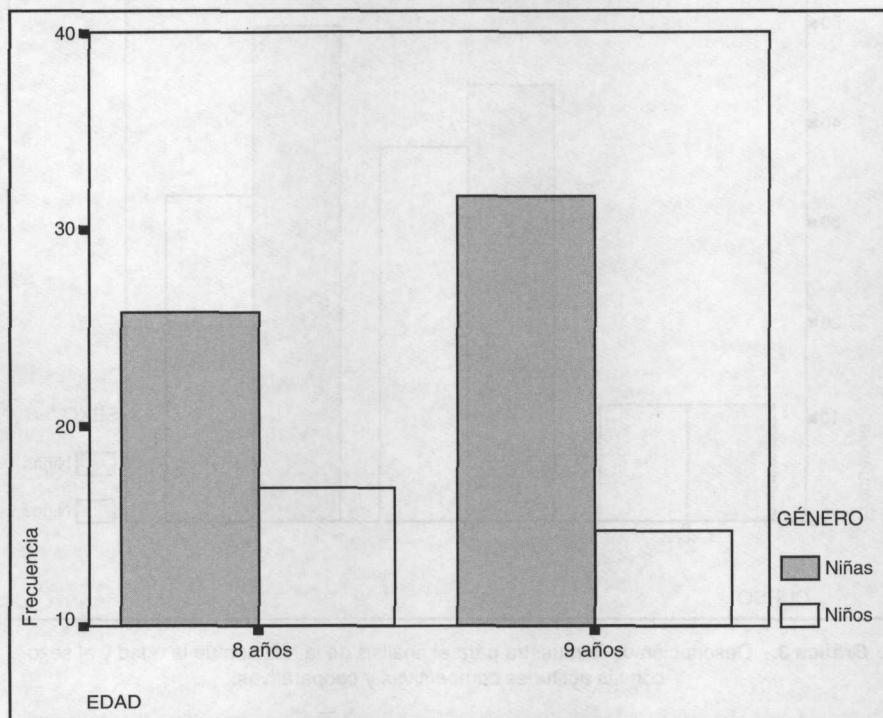
3.2. Participantes

En el primer estudio, análisis psicométrico, tomaron parte 164 escolares de ambos sexos que, con posterioridad participaron en un Programa de Alternativo de Deporte Escolar. Los escolares pertenecían a los cursos 3º y 4º de Educación Primaria de centros públicos y privados de Valladolid con unas edades comprendidas entre los 8 y los 9 años (el programa se aplicó a una mayor cantidad de niños, con un rango de edades más amplio) (Gráfica 1).



Gráfica 1.- Descripción de la muestra inicial.

Del conjunto inicial de participantes, 90 volvieron a cumplimentar el cuestionario una vez finalizado el programa deportivo (Gráfica 2). Esta segunda muestra es la utilizada para analizar el segundo objetivo propuesto (validez discriminante).



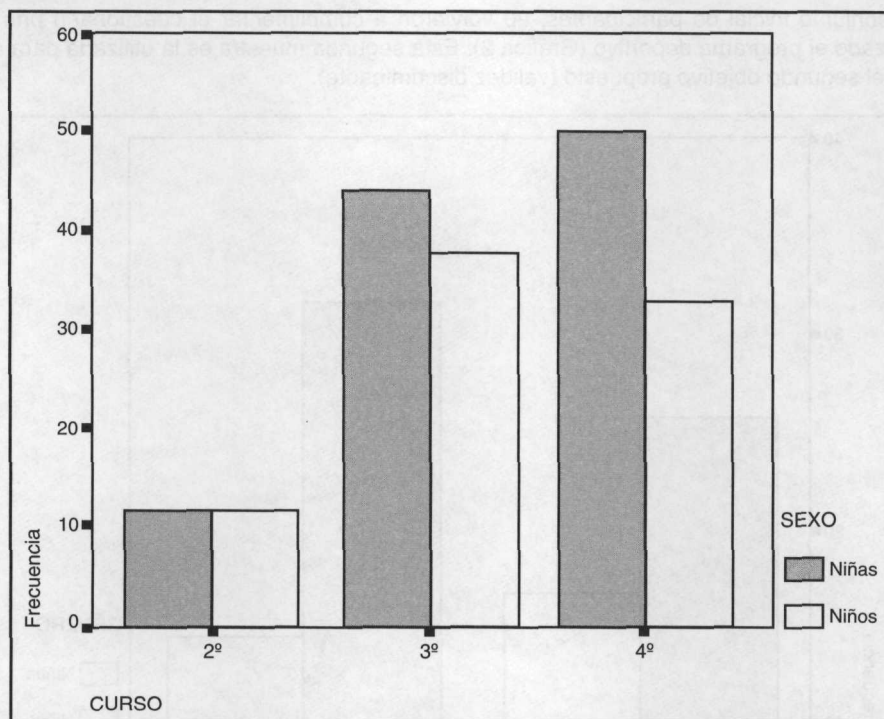
Gráfica 2.- Descripción de la muestra medida antes y después del programa.

Finalmente, con el fin de enriquecer el análisis de los objetivos secundarios se completa la muestra inicial de 164 sujetos con un grupo de niños y niñas de 2º curso (7 y 8 años) que no llegaron a incluirse en los estudios psicométricos (aunque se midieron en las mismas fechas que los demás escolares). Sumado este grupo al inicial se completa una muestra de 183 sujetos destinada a examinar la relación de las dos actitudes de interés para este trabajo, con las variables de edad y género. En la Gráfica 3 se describe su composición.

3.3. Procedimiento

En el marco del desarrollo del Programa Alternativo de Deporte Escolar diseñado por Fraile y colaboradores (1996) para los escolares de Valladolid entre los meses de noviembre de 1996 a mayo de 1997, se aplicó a los participantes la escala CCCAS de Hutchins traducida y adaptada al castellano por Ruiz y Graupera (1996).

Antes de comenzar el programa los niños y niñas participantes, que formaban grupos de 15 niños, cumplimentaron la escala en un aula de colegio o en el propio campo deportivo, no detectándose problemas de interpretación o de comprensión destacables.



Gráfica 3.- Descripción de la muestra para el análisis de la relación de la edad y el sexo con las actitudes competitivas y cooperativas.

A los seis meses, se les volvió a aplicar a los mismos grupos de participantes, encontrando que de los 164 participantes existentes al iniciar el estudio, sólo 90 pudieron volver a ser evaluados. Este hecho es debido a varias razones:

- 1) Algunos sujetos no desearon volver a cumplimentar la escala.
- 2) Otros sujetos no llegaron a finalizar el programa.
- 3) Hubo alumnos que se incorporaron al programa con ligeros retrasos y no pudieron participar en la primera medición.

En cuanto al **Programa Alternativo de Deporte Escolar (PADE)** diseñado por Fraile y colaboradores (1996) tiene como objetivo ser una alternativa a los programas de deporte extraescolar que ponen especial énfasis en el componente competitivo. El PADE pretende resaltar muy especialmente los valores de la cooperación y de ahí que todas sus actividades estén impregnadas de este objetivo.

Sus características principales son las siguientes:

1. Los grupos de trabajo estuvieron formados por 15 niños/as y un profesor/a.
2. Las sesiones semanales fueron 2, de 1 hora de duración.

3. Las actividades desarrolladas fueron de dos tipos genéricos:

- a) **Juegos Modificados:** Juegos de blanco y diana, juegos de campo y bate, juegos de cancha dividida y juegos de invasión.
- b) **Juegos Recreativos:** Juegos alternativos, juegos tradicionales, juegos expresivos y juegos temáticos

4. El horario fue extraescolar y de tarde.

Participaron como profesores, estudiantes de la especialidad de educación física de la Facultad de Educación (Universidad de Valladolid) que formaron parte de un seminario semanal de una hora de duración, dirigido por el profesor Fraile, en el que se les formó y entrenó para la tarea encomendada.¹

4. RESULTADOS

4.1. Análisis psicométrico de la Escala CCCAS.

Se ha estudiado la fiabilidad de cada una de las dos subescalas mediante el método de la consistencia interna de los ítems (coeficientes α), concretamente mediante la aplicación de la fórmula KR-20, al tratarse de ítems dicotómicos. Además se han obtenido los índices de homogeneidad (coeficientes de correlación biserial puntual corregidos) de cada ítem con su subescala, los coeficientes de determinación múltiple de cada ítem con el resto y el coeficiente α si el ítem se eliminara.

En cuanto a la subescala *competitividad* podemos observar que todos los ítems tienen coeficientes de determinación corregidos superiores a 0,20 e índices de homogeneidad superiores a 0,35, lo que resulta bastante satisfactorio. Ninguno de los ítems afecta negativamente a la consistencia de la escala.

Finalmente hay que destacar que el coeficiente α de la subescala asciende a 0,80, que es un valor realmente elevado, teniendo en cuenta que cuenta tan solo con 9 ítems y que el coeficiente α está considerado como el límite inferior del coeficiente de fiabilidad. Podemos decir entonces que la consistencia de la subescala *competitividad* es alta (Tabla 1).

¹ Los interesados en conocer más detalles sobre el Programa Alternativo de Deporte Escolar pueden ponerse en contacto con el Dr. Antonio Fraile. Facultad de Educación, c/ Hernández Pacheco, 1 - 47014 Valladolid /Fax 983-423436.

Competitividad	Indice de homogeneidad del ítem	Coefficiente de determinación corregido	Coefficiente a si el ítem se eliminara
ITEM01	,6773	,5556	,7604
ITEM04	,5161	,3439	,7822
ITEM05	,5944	,4560	,7724
ITEM07	,5081	,2641	,7833
ITEM08	,3563	,1972	,8023
ITEM10	,4192	,2349	,7941
ITEM14	,4283	,2478	,7930
ITEM18	,4917	,3057	,7856
ITEM20	,4818	,3142	,7868
Subescala	a = 0,8041		

Tabla 1.- Análisis de fiabilidad de la subescala competitividad.

Cooperación	Indice de homogeneidad del ítem	Coefficiente de determinación corregido	Coefficiente a si el ítem se eliminara
ITEM02	,1407	,1439	,5018
ITEM06	,1142	,0990	,5327
ITEM09	,2013	,1412	,4878
ITEM12	,3292	,2832	,4547
ITEM13	,3944	,2876	,4353
ITEM15	,2528	,1740	,4697
ITEM16	,1657	,1381	,4967
ITEM17	,2023	,0756	,4832
ITEM19	,1849	,0713	,4905
ITEM21	,3157	,2430	,4505
Subescala	a = 0,5068		

Tabla 2.- Análisis de fiabilidad de la subescala cooperación.

En cuanto a la subescala *cooperación*, podemos observar que hay varios ítems que tienen índices de homogeneidad inferiores a 0,20. El ítem 3 ha sido eliminado por afectar negativamente a la consistencia de la escala y no tener contribuciones elevadas en los análisis factoriales de correspondencias múltiples (por razones de espacio no se incluyen aquí las soluciones iniciales de fiabilidad ni posteriormente las de validez de constructo). El ítem 6 se conserva a pesar de tener un índice de homogeneidad muy bajo y afectar negativamente a la consistencia de la escala. Finalmente hay que destacar que el coeficiente a de la subescala asciende a 0,51, que es un valor que podemos considerar moderado, pero en modo alguno satisfactorio(Tabla 2).

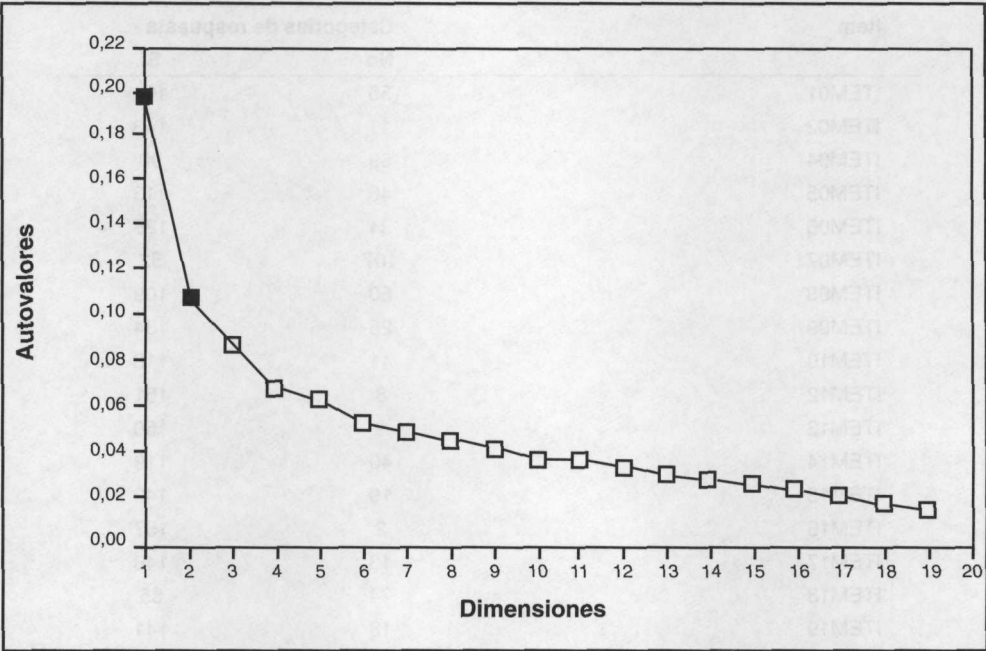
Ítem	Categorías de respuesta	
	No	Sí
ITEM01	55	104
ITEM02	11	148
ITEM04	69	90
ITEM05	46	113
ITEM06	34	125
ITEM07	107	52
ITEM08	50	109
ITEM09	25	134
ITEM10	41	118
ITEM12	8	151
ITEM13	9	150
ITEM14	40	119
ITEM15	10	149
ITEM16	2	157
ITEM17	13	146
ITEM18	74	85
ITEM19	18	141
ITEM20	61	98
ITEM21	12	147

Tabla 3.- Frecuencias marginales de los ítems de la escala.

En el caso de los estudios de validez de constructo y cuando se trata de escalas de ítems dicotómicos, se recomienda emplear métodos no lineales alternativos al análisis factorial (Martínez Arias, 1995). En nuestro caso hemos optado por la utilización de dos métodos combinados: el análisis factorial de correspondencias múltiples (en adelante ACM) y el análisis *cluster* de variables. De este modo podemos apreciar si los resultados son congruentes. Los ítems que se analizan de aquí en adelante son 19, una vez eliminados los ítems 11 y 3, como se ha comentado oportunamente. En la Tabla 3, como punto de partida al ACM se presentan las frecuencias marginales correspondientes a cada ítem, es decir; el número de respuestas dentro de cada una de las dos categorías.

Dimensión	Autovalor	Autovalor Transformado	% de varianza explicada	% de varianza acumulada
1	0,1981	0,1455	54,81	54,81
2	0,1085	0,0559	21,05	75,86
3	0,0875	0,0349	13,14	89,00
4	0,0692	0,0166	6,24	95,24
5	0,0643	0,0117	4,40	99,64

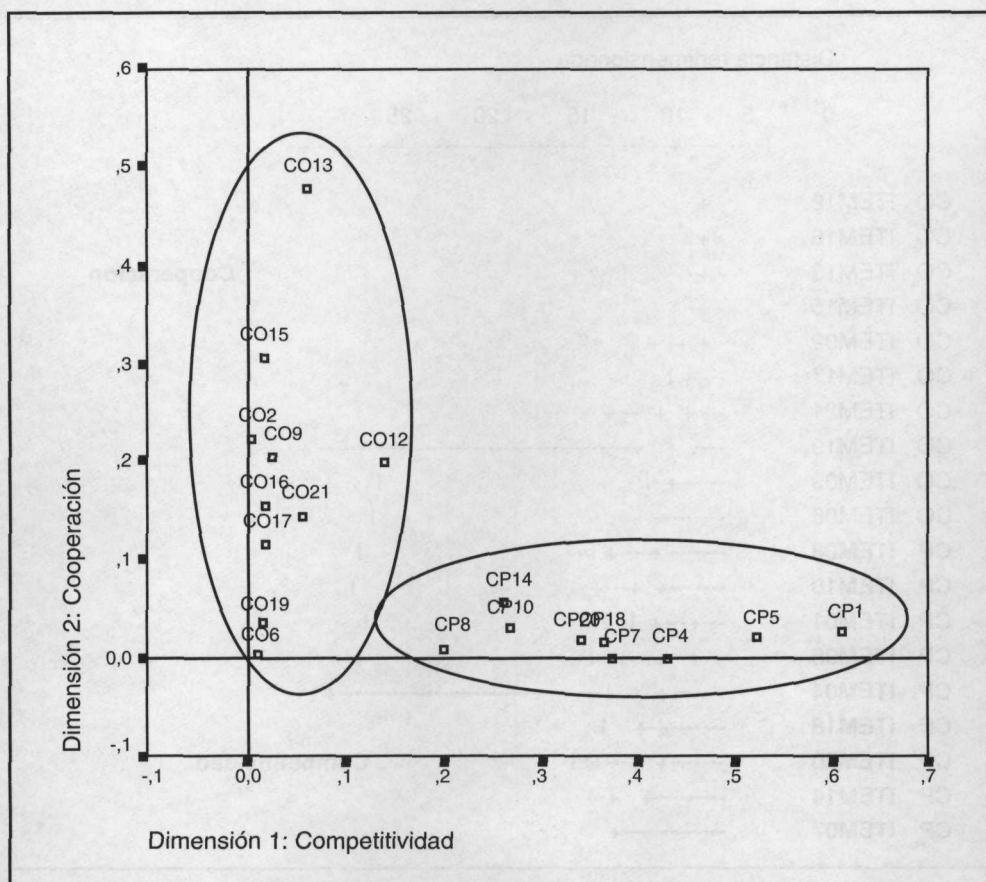
Tabla 4: ACM. Autovalores de los 5 factores con valores superiores a 1/p.



Gráfica 4.- Diagrama de sedimentación del ACM.

Con el fin de paliar la pobre idea de la variabilidad explicada que producen los autovalores en el ACM, hemos calculado los porcentajes de varianza explicada para las dimensiones con autovalores mayores que $1/p$, siendo p el número de variables analizadas, en este caso 19 (Tabla 4). Utilizamos el método de cálculo de la tasa de inercia a partir de los valores propios transformados propuesta por Benzecri (1979). Como ayuda para los lectores acostumbrados al análisis de componentes principales, hemos elaborado el gráfico de sedimentación habitual en ese tipo de trabajos, está realizado con los autovalores sin transformar (Gráfica 4).

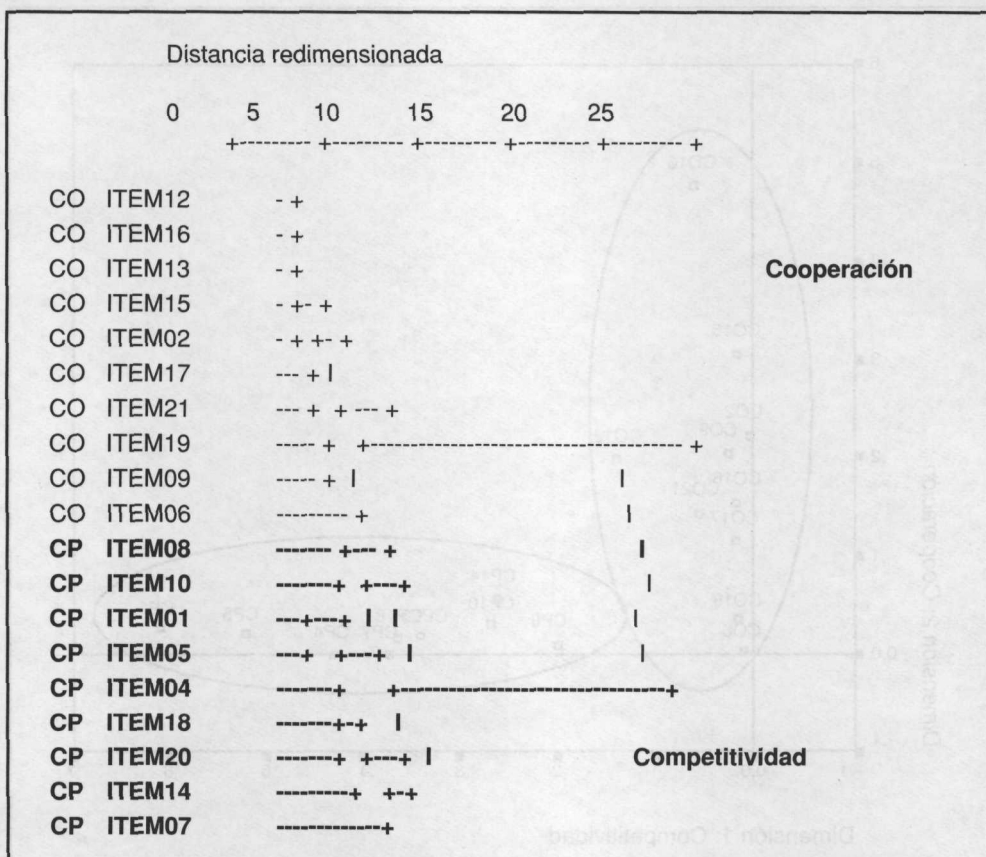
Como puede apreciarse en la Gráfica 4 (y en los porcentajes de varianza de la Tabla 4), no hay una solución clara sobre el número de factores a retener. En nuestro caso optamos por extraer dos debido a que explican un elevado porcentaje de varianza (76%) y, como se verá, por la congruencia con los resultados del análisis *cluster*. Además, el gráfico de contribuciones de las variables a cada dimensión, muestra muy claramente los dos factores propuestos por Hutchins (1978) (Gráfica 5). Para mayor comodidad se simbolizan los items con su número de orden y el prefijo CO para los correspondientes a la subescala cooperativa y el prefijo CP para la competitiva. Puede observarse como se agrupan sin solapamientos, en dos zonas bien delimitadas. Sin embargo, no debemos dejar de observar la presencia de items como el 6 y el 19 que tienen contribuciones mínimas en ambas dimensiones.



Gráfica 5.- Plano de las contribuciones de los ítems a los dos factores retenidos en el ACM.

Es interesante observar que el coeficiente de correlación entre las puntuaciones factoriales de ambas dimensiones es de 0,001, y por supuesto no es significativo.

Como complemento al ACM se presenta también el dendograma correspondiente a un análisis de agrupación (*cluster*) de variables. Se ha utilizado el método jerárquico de mínima variación intragrupo, más conocido como método de Ward, utilizando la distancia euclídea al cuadrado (Gráfica 6). Puede observarse la existencia de dos agrupamientos bien definidos (uno de ellos en negrita para facilitar su distinción) que coinciden exactamente con el mapa obtenido a través del ACM. Por otra parte, en ambos casos, hay coincidencia con el modelo original de la escala de Hutchins.



Gráfica 4.- Dendrograma del análisis cluster (método de Ward)

4.2. Análisis de la validez discriminante para la evaluación de programas.

Recordamos que en este caso trabajamos con una muestra menor a la del apartado anterior (N=90), de hecho forma parte de ella, pero se le ha medido en dos ocasiones (pre y post-test, o si se quiere, pre y post-programa).

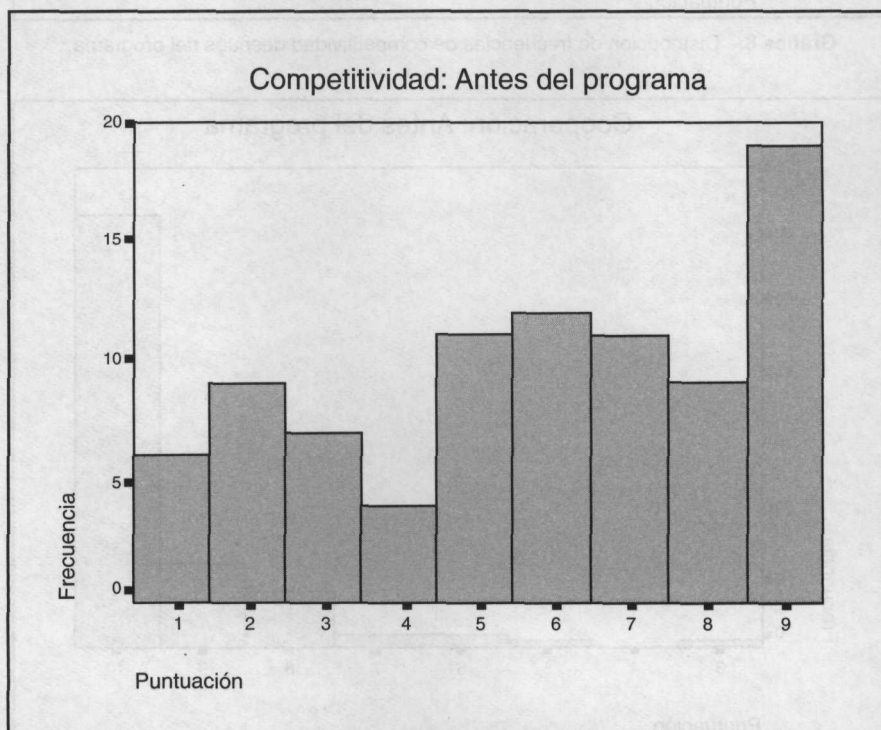
Nos interesa averiguar si el instrumento que se está validando puede servir en el futuro para discriminar los cambios debidos a la influencia de un proceso educativo y, especialmente, debido a su mayor calado teórico, si se mantiene la ortogonalidad de las dos subescalas a la hora de medir las diferencias. Es decir; si las variaciones en cooperación son independientes de las que puedan producirse en competitividad, y viceversa.

Para una mejor comprensión de los resultados en este apartado comenzaremos facilitando una información suficiente sobre los cambios producidos en cada uno de los dos factores. En la Tabla 5 se facilita un resumen descriptivo general pre y post-programa.

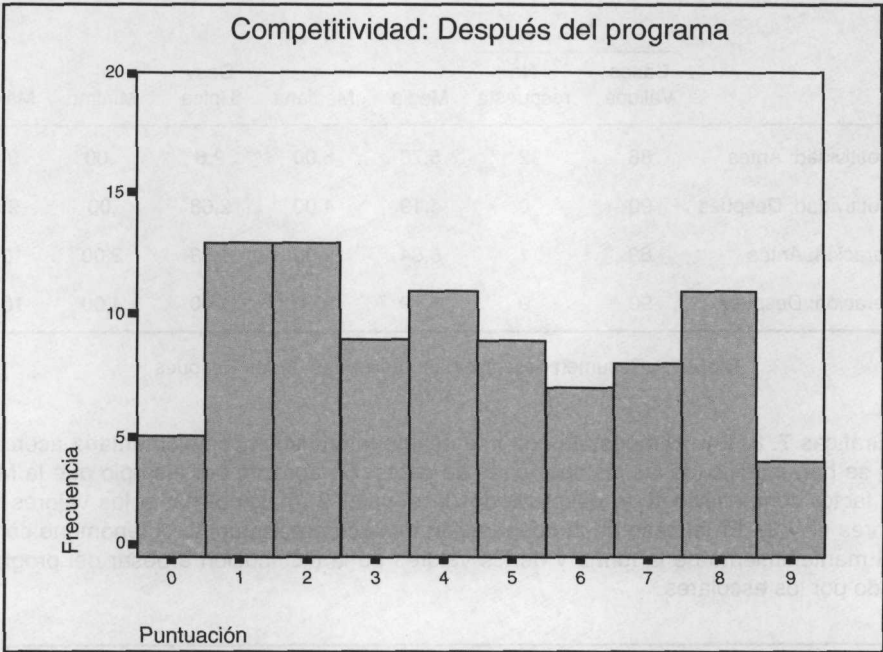
	N		Media	Mediana	Desv Típica	Mínimo	Máximo
	Casos Válidos	No respuesta					
Competitividad: Antes	88	2	5,76	6,00	2,6	,00	9,00
Competitividad: Después	90	0	4,19	4,00	2,68	,00	9,00
Cooperación: Antes	89	1	8,84	9,00	1,53	2,00	10,00
Cooperación: Después	90	0	8,79	9,00	1,40	4,00	10,00

Tabla 5.- Resumen descriptivo de resultados. Antes-Después.

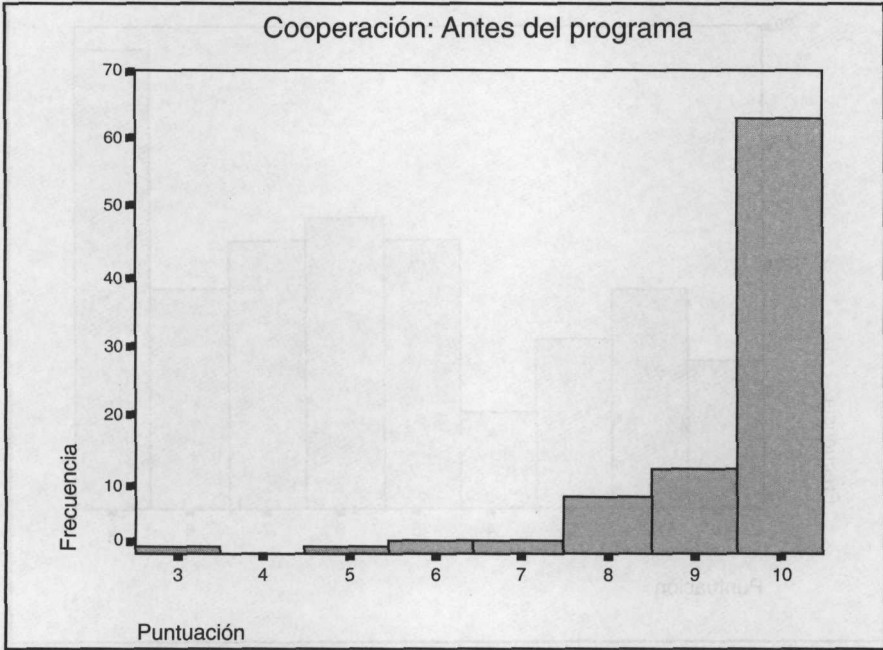
Las Gráficas 7, 8, 9 y 10 muestran una interesante información complementaria acerca de cómo se han modificado las distribuciones de datos. Se aprecia, por ejemplo que la Moda en el factor competitividad se desplaza desde el valor 9 (máximo) hasta los valores más inferiores (1 y 2). En el caso de la cooperación destaca precisamente el fenómeno contrario, el mantenimiento de la forma y de los valores de la distribución a pesar del programa recibido por los escolares.



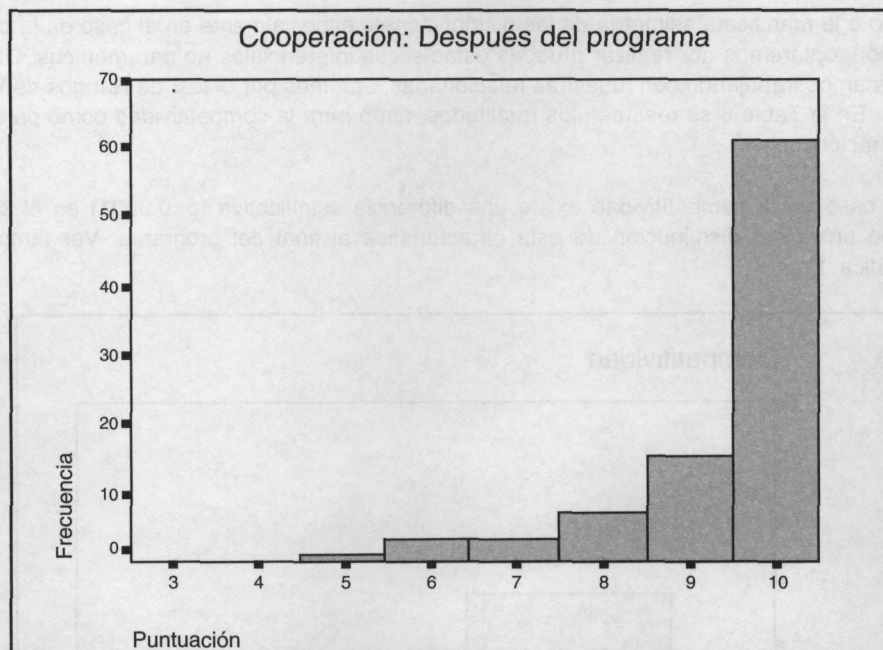
Gráfica 7.- Distribución de frecuencias de competitividad antes del programa.



Gráfica 8.- Distribución de frecuencias de competitividad después del programa.



Gráfica 9.- Distribución de frecuencias de cooperación antes del programa.



Gráfica 10.- Distribución de frecuencias de cooperación después del programa.

Prueba de Rangos de Wilcoxon (muestras relacionadas)

		N	Media de rangos	Suma de rangos
Competitividad:Después – Antes	Rangos negativos	56	41,42	2319,50
	Rangos positivos	20	30,33	606,50
	Empates	12		
	Total	88		
Cooperación:Después - Antes	Rangos negativos	32	31,50	1008,00
	Rangos positivos	30	31,50	945,00
	Empates	27		
	Total	89		

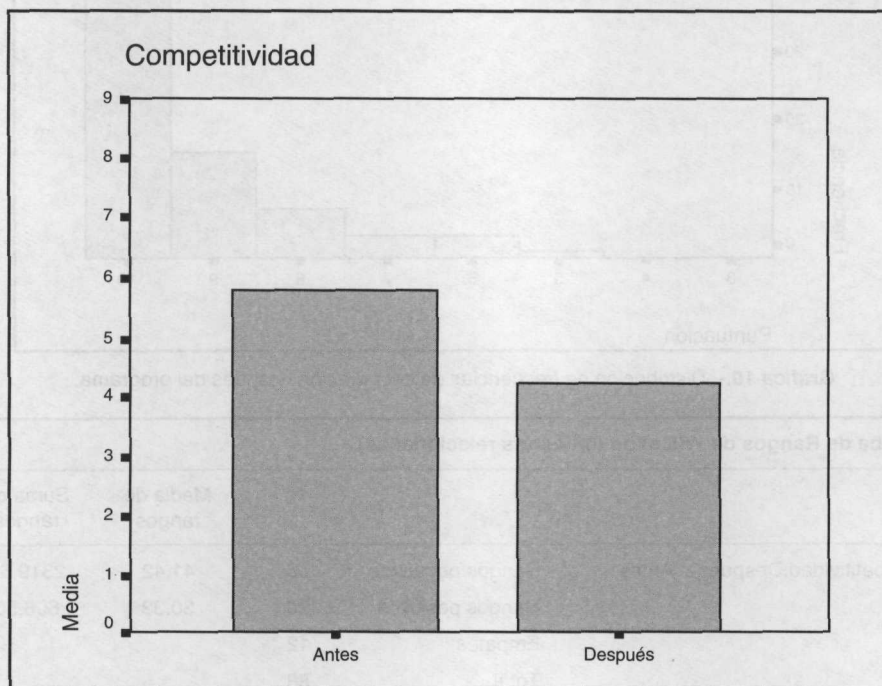
Significación		N	Z	P (2 colas)	p<0.05
Competitividad	Después < Antes	88	-4.455	0.000	Sí
Cooperación	Después < Antes	89	-0.225	0.822	No

• Pruebas realizadas con la muestra total.

Tabla 6.- Pruebas de significación antes-después, en cooperación y competitividad.

Debido a la manifiesta asimetría de las distribuciones, especialmente en el caso de la cooperación, optaremos por realizar pruebas estadísticas inferenciales no paramétricas. Dado que estamos trabajando con muestras relacionadas, optamos por el test de Rangos de Wilcoxon. En la Tabla 6 se resumen los resultados, tanto para la competitividad como para la cooperación.

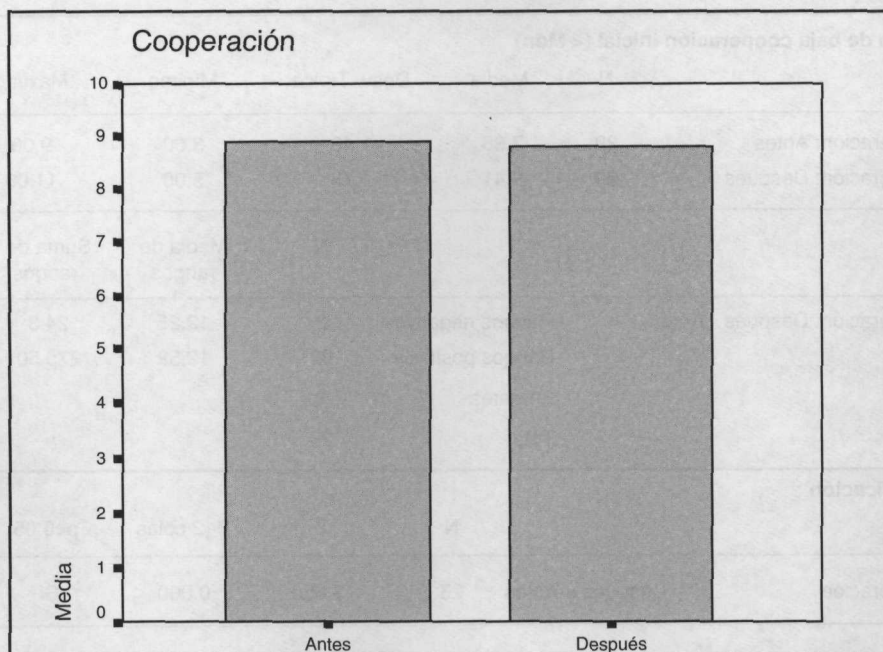
En el caso de la competitividad existe una diferencia significativa ($p < 0.0001$) en el sentido de una clara disminución de esta característica al final del programa. Ver también la Gráfica 11.



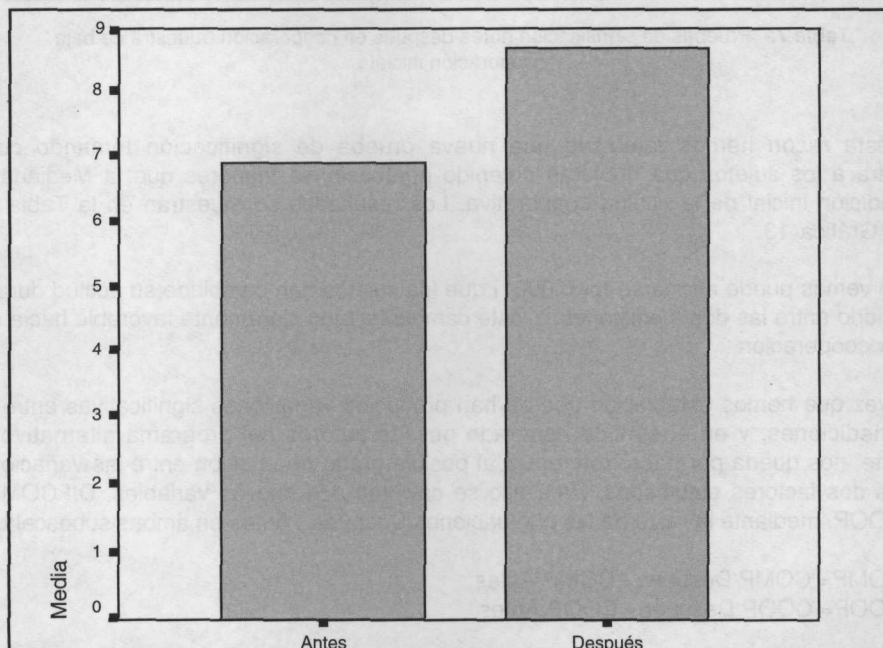
Gráfica 11.- Valores medios de competitividad en la muestra total antes y después del programa.

Sin embargo, no se producen efectos significativos en cuanto a la cooperación (Tabla 6 y Gráfica 12). En este caso ocurre que ya antes de iniciar el programa de deporte alternativo, las puntuaciones eran máximas o casi máximas. De hecho la Mediana al inicio era de 9 puntos, siendo el valor máximo posible de 10. Tenemos que tener en cuenta entonces que el instrumento utilizado no podía registrar mejoras en esta característica en la mayoría de los sujetos de la muestra.

Si seleccionamos, en este caso concreto a aquellos sujetos a los que el programa pueda beneficiar en mayor medida, es decir; a los escolares con una baja actitud cooperativa al inicio, es cuando podremos hacer una valoración adecuada de los efectos al final del estudio.



Gráfica 12.- Valores medios de cooperación en la muestra total antes y después del programa.



Gráfica 13.- Valores medios de cooperación en la muestra total antes y después del programa: muestra con baja cooperación inicial (<Mdn).

Grupo de baja cooperación inicial (< Mdn)

	N	Media	Desv. Típica	Mínimo	Máximo
Cooperación: Antes	29	7,86	1,48	3,00	9,00
Cooperación: Después	29	9,41	1,78	5,00	11,00

		N	Media de rangos	Suma de rangos
Cooperación: Después - Antes	Rangos negativos	2	12,25	24,3
	Rangos positivos	22	12,52	275,50
	Empates	2		
	Total	26		

Significación

		N	Z	P (2 colas	p<0.05
Cooperación	Después > Antes	26	-3,650	0.000	Sí

• Pruebas realizadas con la muestra de baja cooperación inicial (<Mdn).

Tabla 7.- Pruebas de significación antes-después en cooperación (muestra de baja cooperación inicial .

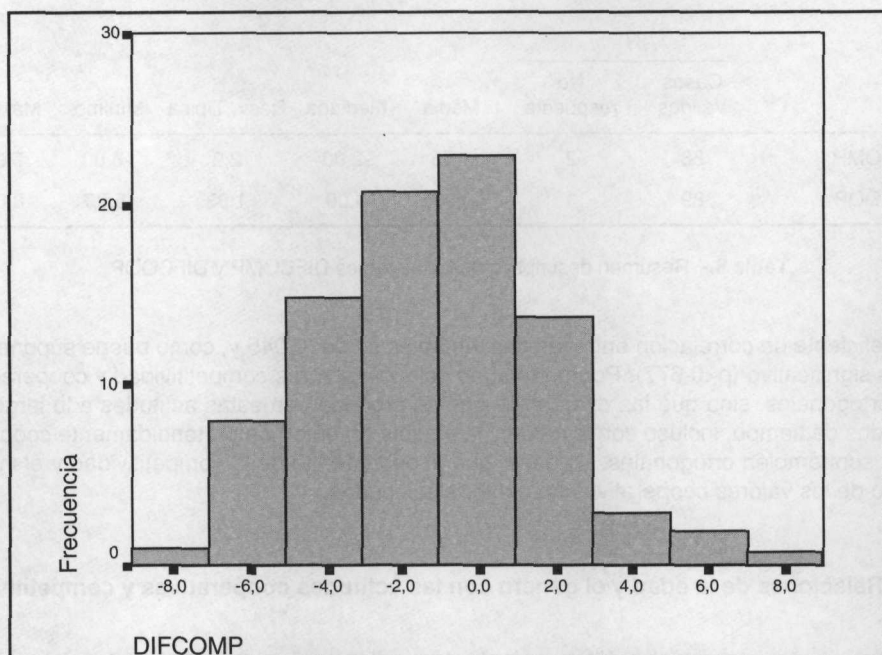
Por esta razón hemos realizado una nueva prueba de significación tomando como muestra a los sujetos que hubieran obtenido puntuaciones menores que la Mediana en la medición inicial de la actitud cooperativa. Los resultados se muestran en la Tabla 7 y en la Gráfica 13.

Como vemos puede afirmarse ($p<0,0001$) que los sujetos han cambiado su actitud durante el periodo entre las dos mediciones. Y este cambio ha sido claramente favorable hacia una mayor cooperación.

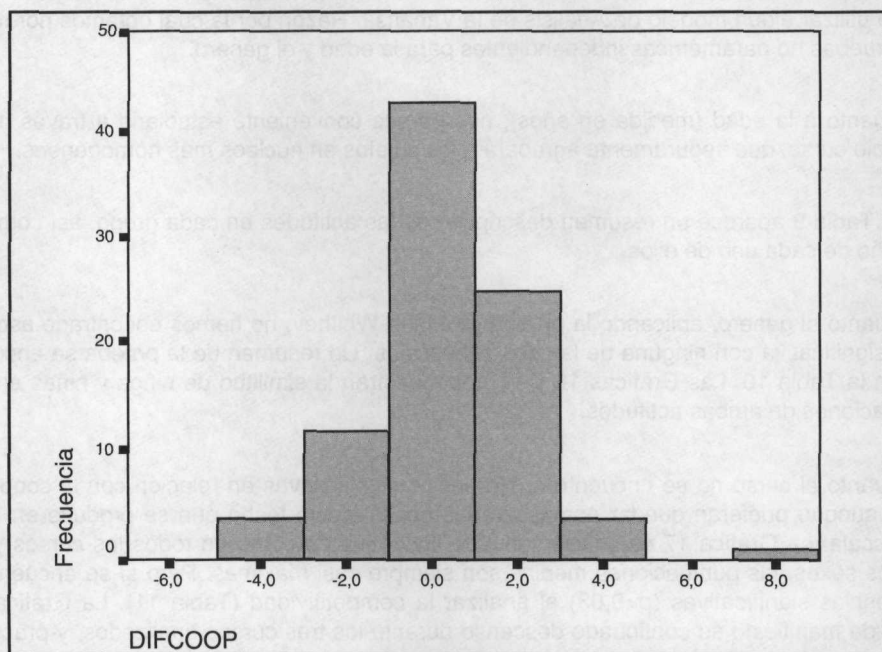
Una vez que hemos establecido que se han producido variaciones significativas entre las dos mediciones, y en el sentido esperado por los autores del programa alternativo de deporte, nos queda por hacer referencia al posible grado de relación entre las variaciones de los dos factores estudiados. Para ello se calculan dos nuevas variables, DIFCOMP y DIFCOOP, mediante la resta de las puntuaciones Después - Antes en ambas subescalas:

DIFCOMP= COMP Después - COMP Antes
DIFCOOP= COOP Después - COOP Antes

A continuación se incluyen unos resúmenes descriptivos que ilustran los resultados en estas variables (Gráficas 14 y 15; Tabla 8).



Gráfica 14.- Distribución de frecuencias de la variable DIFCOMP.



Gráfica 15.- Distribución de frecuencias de la variable DIFCOOP.

	N		Media	Mediana	Desv. Típica	Mínimo	Máximo
	Casos Válidos	No respuesta					
DIFCOMP	88	2	1,55	-2,00	2,9	-8,00	7,00
DIFCOOP	89	1	-0,006	0,00	1,93	-5,00	8,00

Tabla 8.- Resumen descriptivo de las variables DIFCOMP y DIFCOOP.

El coeficiente de correlación entre las dos variables es de -0,045 y, como puede suponerse, no es significativo ($p < 0,677$). Por lo tanto, no sólo los factores competitividad y cooperación son ortogonales, sino que las diferencias que se producen en estas actitudes a lo largo de periodos de tiempo, incluso con la influencia estable de entornos pretendidamente cooperativos, son también ortogonales. Es decir, que el decremento de la competitividad y el incremento de los valores cooperativos no están relacionados.

4.3. Relaciones de la edad y el género con las actitudes cooperativas y competitivas

Debido al hecho de que el análisis conjunto de edad y sexo en relación con las dos subescalas evaluadas supondría trabajar con grupos bastante desequilibrados en tamaño y puesto que existen diferencias significativas entre sus varianzas, consideramos poco prudente utilizar algún modelo de Análisis de la Varianza. Razón por la cual optamos por realizar pruebas no paramétricas independientes para la edad y el género.

En cuanto a la edad (medida en años), nos parece conveniente estudiarla a través de la variable curso, que seguramente agrupará a los sujetos en núcleos más homogéneos.

En la Tabla 9 aparece un resumen descriptivo de las actitudes en cada grupo, así como el tamaño de cada uno de ellos.

En cuanto al género, aplicando la prueba de Mann-Whitney, no hemos encontrado asociación significativa con ninguna de las dos subescalas. Un resumen de la prueba se encuentra en la Tabla 10. Las Gráficas 16 y 17 nos muestran la similitud de niños y niñas en las valoraciones de ambas actitudes.

En cuanto al curso no se encuentran diferencias significativas en relación con la cooperación, aunque pudieran quedar enmascaradas por el efecto techo que se produce en esta subescala. La Gráfica 17 es suficientemente ilustrativa de cómo en todos los cursos y en ambos sexos, las puntuaciones medias son siempre casi máximas. Pero sí se encuentran diferencias significativas ($p < 0,03$) al analizar la competitividad (Tabla 11). La Gráfica 16 pone de manifiesto su continuado descenso durante los tres cursos analizados, y prácticamente por igual en ambos sexos.

Subescala	Curso	Género	Media	Desv. Típica	N
Competitividad	2	Niñas	8,00	1,00	11
		Niños	8,08	1,08	12
		Total	8,04	1,02	23
	3	Niñas	7,42	1,24	44
		Niños	7,36	1,40	35
		Total	7,39	1,30	79
	4	Niñas	7,15	1,28	50
		Niños	7,27	1,43	31
		Total	7,20	1,33	81
	Total	Niñas	7,35	1,25	105
		Niños	7,44	1,38	78
		Total	7,39	1,31	183
Cooperación	2	Niñas	9,05	1,15	11
		Niños	9,54	,45	12
		Total	9,30	,88	23
	3	Niñas	9,55	,52	44
		Niños	9,36	,82	35
		Total	9,46	,67	79
	4	Niñas	9,68	,48	50
		Niños	9,56	,59	31
		Total	9,64	,52	81
	Total	Niñas	9,56	,62	105
		Niños	9,47	,69	78
		Total	9,52	,65	183

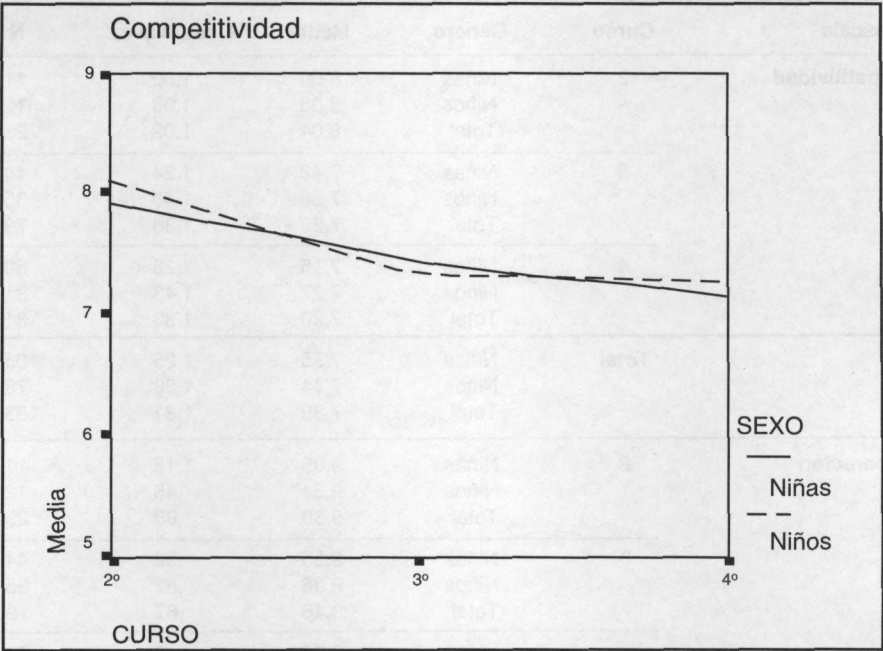
Tabla 9.- Resumen descriptivo de las subescalas cooperación y competitividad según el curso y el sexo.

Grupos: Género	Competitividad	Cooperación
U de Mann-Whitney	4092,000	3907,000
Z	-,518	-1,127
Significación: p (2 colas)	,604	,260

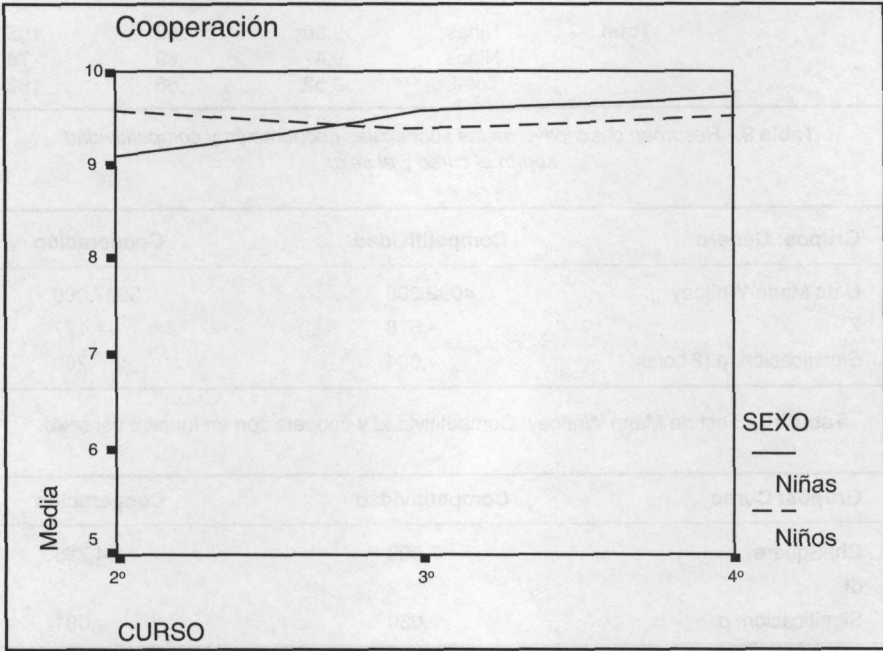
Tabla 10.- Test de Mann Whitney. Competitividad y cooperación en función del sexo.

Grupos: Curso	Competitividad	Cooperación
Chi-Square	7,003	4,795
df	2	2
Significación: p	,030	,091

Tabla 11.- Test de Kruskal-Wallis. Competitividad y cooperación en función del curso.



Gráfica 16.- Medias de competitividad según curso y género.



Gráfica 17.- Medias de cooperación según curso y género.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. En relación con el análisis psicométrico de la Escala CCCAS

El análisis psicométrico del instrumento nos ha mostrado que la subescala competitividad propuesta por la autora aparece claramente definida y consistente en los diversos análisis realizados, cluster de variables y ACM.

Además su fiabilidad, medida como consistencia interna se puede considerar elevada, si tenemos en cuenta que se trata de una escala de actitudes de tan sólo 9 ítems. Recordemos también que todos los ítems tienen índices de homogeneidad más que aceptables. Por otra parte, esta subescala ha dado muestras de su sensibilidad para discriminar las variaciones de la actitud competitiva ya sea en los mismos sujetos, a lo largo del proceso educativo o entre grupos diferentes.

En lo que se refiere a esta subescala, por lo tanto, nos encontramos ante un instrumento de fácil aplicación, comprensible desde los 7-8 años de edad, que puede resultar muy útil.

En el caso de la subescala cooperativa las cosas son distintas. Por una parte, parece ser una dimensión consistente si tenemos en cuenta la claridad con la que aparece destacada tanto en el ACM como en el análisis cluster de variables. Pero, por otra parte la fiabilidad es mediocre, más bien baja, incluso teniendo en cuenta el escaso número de ítems de que consta.

Llama la atención el hecho de que varios ítems, casi la mitad tienen índices de homogeneidad por debajo de lo aceptable. Además, aunque en los análisis multivariantes antedichos, aparezcan los ítems agrupados frente al factor de competitividad, hay algunos que presentan contribuciones muy bajas en el ACM.

Si tenemos todo esto en cuenta (baja consistencia interna, varios índices de homogeneidad especialmente bajos y pesos casi nulos en el ACM), podemos aventurar la posibilidad de que exista más de un factor cooperativo. Esta idea cobra más fuerza si nos fijamos (Gráfica 4, Tabla 4) en que hay un tercer factor, no extraído en nuestro ACM, que podría ser interesante analizar (13,14% de varianza explicada).

Se pone, pues, en cuestión la bidimensionalidad de la escala CCCAS tal y como la plantea su autora (Hutchins, 1978). Estudios más recientes (Ruiz, Graupera y Rico, 1997; Graupera y Ruiz, 1997) parecen apoyar la existencia de tres factores bien diferenciados, que pueden aportar nueva luz a las investigaciones sobre cooperación-competición.

5.2. En relación con la validez discriminante de la escala CCCAS

También en este aspecto la subescala de competitividad ofrece unas características muy satisfactorias, ya que discrimina bien las variaciones antes-después que hemos analizado. La subescala cooperación presenta otro cariz, no sólo por las consideraciones del apartado anterior, sino porque presenta un efecto techo en todos los grupos considerados. Parece que sería conveniente introducir en la escala algunos ítems menos deseables.

De todos modos, el hecho de que las variaciones detectadas (decremento de la competitividad y aumento de la cooperación) no estén relacionadas entre sí, en el caso de que estos resultados se confirmen en nuevas investigaciones, nos parece de especial relevancia.

5.3. Relaciones de la edad y el género con las actitudes cooperativas y competitivas

Aunque se consideren dentro de este trabajo como objetivos secundarios, debido a que se trata de un estudio piloto de carácter psicométrico, la investigación de las relaciones de la edad y el género con las actitudes competitivas y cooperativas tiene un considerable interés.

Se ha podido comprobar que el género no es un atributo que diferencia a los sujetos de la muestra en relación a sus actitudes cooperativas y competitivas, lo cual nos lleva a pensar lo interesante que puede ser estudiar esta cuestión de una manera evolutiva para poder dejar de lado cierta tendencia que establece, que desde la más tierna infancia los chicos son más competitivos que las chicas, y que éstas por su "*naturaleza femenina*" deberían ser más cooperativas. Como ya se ha presentado anteriormente, en este estudio el género no es un lemento que diferencie en las actitudes estudiadas.

Otro aspecto destacable es comprobar como la variable edad o curso, como hemos utilizado por razones de homogeneidad en este estudio, manifiesta una circunstancia muy característica, y es que los escolares manifiestan un elevado grado de actitud cooperativa, lo cual choca con la tendencia con unpensamiento adulto que clama por entornos más cooperativos como forma de compensar una sociedad decantada hacia la competitividad. Este hecho, que es real, debe ser puesto en perspectiva, ya que como se comprueba en los resultados de este estudio, los escolares son más cooperativos de lo que en un principio se pudiera pensar con el añadido de que la actitud competitiva parece descender a medida que tienen más edad, lo cual no deja de ser llamativo.

En resumen, el presente estudio es el primero de una serie de estudios dirigidos a construir una escala de actitudes cooperativas y competitivas que sea de utilidad para los profesionales de la educación física y el deporte, y para los estudiosos del desarrollo infantil en general.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AHLGREN, A.; CHRISTENSEN, D. J. y LUN, K-S (1977) *Minnesota school affect assessment*. Student Counseling Bureau, University of Minnesota.
- BENZECRI, J. P. (1979) Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 3, 377.
- COAKLEY, J. J. (1994) *Sport in society, issues and controversies* (5ª ed.). St. Louis: Mosby.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1992) Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza-Psicología (pág. 335-354)
- FRAILE, A., ARRIBAS, H., HERNÁNDEZ, A. y GUTIÉRREZ, S. (1996) *P.A.D.E. Proyecto alternativo de Deporte Escolar*. Documento inédito. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995) *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

- GAUVIN, L. y RUSSELL, S.J. (1992) Sport specific and culturally adapted measures in sport and exercise psychology research: Issues and strategies. En R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennant (Eds.) *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: Macmillan.
- GRAUPERA, J.L. y RUIZ, L.M. (1997) *Escala Graupera - Ruiz de Estilos Participativos en la Actividad Física y el Deporte (Escala GR)*. Documento inédito. Dpto. de Fundamentos de la Motricidad y el Entrenamiento Deportivo - Universidad Europea de Madrid / INEF- Universidad Politécnica de Madrid.
- HUTCHINS, P.A. (1978) *The relationships of children's personality factors to their competitive and/or cooperative attitudes*. University of Maine. Tesis doctoral.
- JOHNSON, D. N. y AHLGREN, A. (1976) Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes towards schooling. *Journal of Educational Psychology*, 68, 92.
- JOHNSON, D.W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D. y SKON, L. (1981) Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995) *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- McGEE, R. (1984) Evaluation of processes and products. En B. Logsdon et al. (comps.) *Physical Education and Children. A focus on the teaching process*. Philadelphia: Lea and Febiger.
- ORLICK, T. (1978) *Winning through cooperation: competitive insanity, cooperatives alternatives*. Washington, DC: Accropolis Press.
- ORLICK, T. (1986) *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.
- ORLICK, T. (1990) *Libres para cooperar. Libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona: Paidotribo
- ORLICK, T. y PITMAN-DAVIDSON, A. (1988) Enhancing cooperative skills in games and life. En F. Smoll et al. (comps.) *Children in Sport*. 3rd edition. Champaign: Human Kinetics (pág. 149-160).
- PINES, M. (1979) Good samaritanus at age two. *Psychological Today*. January, 66-77
- RICHER, S. (1984) Sexual inequality and children's play. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 21, 167-180
- RUIZ, L.M., GRAUPERA, J.L. y RICO, I. (1997) *Análisis de las actitudes cooperativas y competitivas en educación física de escolares de la Comunidad de Madrid*. Documento pendiente de publicación. INEF- Universidad Politécnica de Madrid/Departamento de Fundamentos de la Motricidad y Entrenamiento Deportivo. Universidad Europea de Madrid
- SHUTZ, R. W. y GESSAROLI, M.E. (1992) Use, misuse and disuse of psychomotrics in sport psychology research. . En R. N. Singer , M. Murphey y L. K. Tennant (Eds.) *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: Macmillan (pág. 901- 932).
- VOLET, M.; MARTIN, P. y SALADAÍN, C. (1990) Conflit, contrainte et coopération en éducation physique. Bilan et perspectives. En M. Lirette et al. *Intervention en éducation physique et en entraînement. Bilan et perspectives*. Sillery: Presses de l'Université du Québec. (pág. 192-199).
- WEINBERG, R.S. Y GOULD, D. (1996) *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.

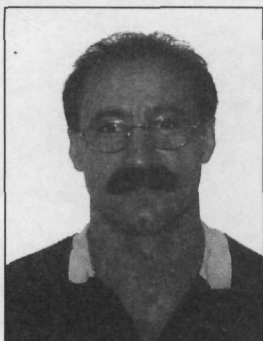


LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES SOCIALES EN LA PARTICIPACIÓN DEPORTIVA EN LA ADOLESCENCIA

Carratalá Deval, V.

Dirección para correspondencia:

Departamento de Educación Física
Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport
Universitat de València
Ctra. Valencia -Cheste, s/n. 46380 Cheste (Valencia)
Tel.: 251 14 11
Fax: 251 24 03
e-mail: Vicent.Carratala@uv.es



Vicent Carratalá Deval. Licenciado en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid. Doctor en Psicología por la Universitat de Valencia. Profesor de la asignatura de Deportes III: Judo y Aplicación Específica Deportiva: Judo desde 1989 en la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de la Universitat de Valencia. Es autor de diversos artículos y publicaciones que hacen referencia al deporte del judo. Actualmente dirige un grupo de investigación sobre los motivos que inducen a los padres a introducir a sus hijos en la práctica del deporte del judo.

Resumen: En el presente trabajo, que pretende dar a conocer la influencia que ejercen los padres, la escuela y los iguales en la participación deportiva de los adolescentes, se presentan las dimensiones más citadas en la literatura científica respecto a la familia, la escuela y los iguales en relación a la participación deportiva de los adolescentes. Entendiendo la participación en actividad física como el resultado de la suma de las influencias de varios agentes de socialización.

Los factores relacionados con la familia, tales como la actividad física de los padres, son reforzadas por factores relacionados con la escuela (educación física), con los iguales (compromisos de los iguales con la actividad física y el deporte), con las organizaciones (clubes deportivos), etc. También algunos factores psicológicos y físicos pueden influir en la participación deportiva. La forma física y las habilidades motoras son, por ejemplo, muy importantes en muchos tipos de actividad física, así como la auto-confianza y una fuerte necesidad de logro.

Palabras clave: Familia, iguales, escuela, participación deportiva, adolescentes.

Abstract: In the present work, that it intends to give to know the influence that exercise the parents, the school and the equal in the sport participation of the adolescents, are presented the dimensions most cited in the scientific literature respect to the family, the school and the equal in relationship to the sport participation of the adolescents. Understanding the participation in physical activity as the result of the sum of the influences of several socialization agents.

The factors related to the family which as, physical activity of the parents, they are encouraged by factors related to the school (physical education), to the equal (commitments of the equal to the physical activity and the sport), to the organizations (sport clubs), etc. Also some psychological and physical factors can influence the sport participation. The physical form and the motorboat abilities are, by example, very important in many types of physical activity, thus as the self confidence and a strong necessity of achievement.

Key words: Family, equal, school, sport participation, adolescent.

0. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, tiene como objetivo dar a conocer la influencia que ejercen los padres, la escuela y los iguales en la participación deportiva de los adolescentes. En la primera parte abordamos los agentes de socialización deportiva, en donde presentamos las dimensiones más citadas en la literatura científica respecto a la familia, la escuela y los iguales con relación a la participación deportiva de los adolescentes. En el segundo apartado se exponen los objetivos generales y específicos de la investigación, para continuar en el tercer apartado con el método utilizado en el presente trabajo, en donde se exponen la descripción de la muestra y los instrumentos empleados. En el cuarto apartado presentamos los resultados. Y en la quinta y última parte se exponen las principales conclusiones de la investigación.

1. AGENTES DE SOCIALIZACIÓN DEPORTIVA

Tanto en los estudios de corte teórico como en las investigaciones experimentales para determinar los agentes de socialización deportiva, aparecen como elementos determinantes la familia, la escuela, los iguales, el entrenador, las instituciones deportivas, los medios de comunicación y los espectadores o seguidores (Escartí & García Ferriol, 1993; Scanlan y Lewthwaite, 1986). Estos agentes sociales (entrenadores, padres, amigos y escuela) se encuentran presentes a lo largo de la carrera deportiva y en interacción, contribuyendo cada uno de ellos de forma diferente. Los entrenadores centran su apoyo en los aspectos físicos, técnicos, y tácticos del deporte. Los compañeros de equipo o deporte manifiestan su apoyo en las orientaciones basadas en su propia experiencia deportiva. Los padres y amigos brindan su apoyo en los aspectos sociales que de forma habitual rodean a la actividad deportiva realizada (Rosenfeld, Richman y Hardy, 1989). Los padres además aportan inicialmente una situación económica que influye en el desarrollo de cada persona, incluyendo pautas comportamentales, actitudes y valores que serán de gran importancia en la formación del sujeto, incluyendo la práctica deportiva.

Dada la importancia de los agentes de socialización para la práctica deportiva, en los próximos apartados analizaremos cada uno de los agentes de socialización deportiva que hemos contemplado en esta investigación: la familia, la escuela y el grupo de los iguales.

1.1. La familia y la socialización deportiva

Lewko y Greendorfer (1977), tras una extensa revisión de la bibliografía existente sobre la socialización deportiva, llegaron a la conclusión de que la familia es el agente de socialización deportiva más importante en los niños. El grupo familiar constituye el primer escenario en el cual el niño puede observar e imitar la actividad física, así como aprender de las actitudes hacia la misma. Las formas en las cuales los padres y hermanos se relacionan con la actividad física, pueden por tanto, ser muy influyentes. Anderssen y Wold (1992) hallaron una clara influencia del comportamiento de los padres en la adopción de patrones de actividad física por parte de los hijos. Por otra parte Freedson y Evenson (1991) comprobaron que los padres e hijos presentaban el mismo patrón de actividad física, lo que demuestra la influencia de los adultos en los patrones de ejercicio físico de los niños (Castillo, 1995). Al

respecto, Brustad (1992), encontró que si los individuos han sido socializados desde la familia en uno o varios deportes y estas actividades deportivas han sido premiadas, dicha actividad es más probable que sea incorporada en las generaciones subsiguientes. Además, si los miembros valorados de los grupos de referencia se encuentran inmersos en una actividad deportiva, estos modelos puede que sean fomentados por los padres aunque a éstos no se les educara en la práctica deportiva.

En este sentido Orlick (1972) identificó a su vez a los padres como instrumento eficaz en la participación de sus hijos en los deportes organizados. Decía que los chicos que participaban de una manera activa en los deportes, tenían por lo general padres que eran así mismo participantes activos. Se sugirió que los padres estaban actuando como modelos a imitar por los chicos, y que la familia reforzaba la participación del hijo en actividades deportivas. De forma parecida, Greendorfer (1974) ha señalado que un ambiente familiar orientado al deporte, en el cual los padres participan de forma efectiva en el deporte, se muestra como un factor significativo para la implicación real femenina en el deporte.

Los estudios con niños que comparan familia, pares e influencia escolar sugieren que la familia es más influyente que los pares o que la escuela. Los estudios, además, muestran correlaciones positivas entre las percepciones de los hijos y la cantidad de vinculación o interés de los padres hacia el deporte, y los niveles de participación deportiva de los hijos (Butchier, 1983; Higginson, 1985; Melcher & Sage, 1978). El interés hacia el deporte de alguno de los padres parece ser particularmente importante para los hijos de su mismo sexo (Greendorfer & Ewing, 1981; McElroy & Kirkendall, 1980; Smith, 1979; Snyder & Spreitzer, 1973). Aunque estos estudios resaltan la importancia de las influencias de los padres, los investigadores generalmente han empleado medidas generales del nivel de vinculación o interés del padre y de la madre (Butcher, 1983; Greendorfer & Ewing, 1981; Higginson, 1985; Kenyon, 1970; Snyder & Spreitzer, 1973). Existen sin embargo, algunas investigaciones que han comenzado a explorar las conductas específicas de los padres que influyen en la socialización deportiva, tales como educación deportiva, inducción a la práctica deportiva, comunicación, accesibilidad a la práctica deportiva, y apoyo parental (Escarti & Ferriol, 1993).

Los investigadores han comparado la influencia relativa de los padres, compañeras y educadores en diferentes niveles de desarrollo, la infancia, la adolescencia y la primera edad adulta. Greendorfer (1977) utilizando una muestra de atletas escolares femeninas encontró que la familia era más importante durante la niñez y que tenía alguna influencia durante la primera edad adulta. Profesores y entrenadores tenían más influencia durante la adolescencia, mientras que el apoyo de las compañeras tenía alguna influencia desde el principio hasta el final. Weiss y Knoppers (1982) en una muestra de jugadoras femeninas de voleybol, encontraron no obstante que los padres, compañeras y profesores tenían un efecto significativo en el compromiso deportivo sólo durante la niñez. Sin embargo, una clara imagen de la importancia del apoyo paternal se deja ver en la investigación que se ha dirigido hasta la fecha. Además de proporcionar apoyo y aliento a la participación deportiva, los miembros de la familia también pueden actuar como modelos a imitar si ellos mismos están activamente implicados en el deporte. Si los padres practican deporte o han tenido logros deportivos, esto puede proporcionar un modelo a imitar el cual tiene connotaciones de éxito y anima a sus hijos a participar.

El aspecto más chocante de los resultados aquí obtenidos es la presencia de importantes correlaciones con la participación deportiva para las chicas y su ausencia en los chicos. Para las chicas, la correlaciones entre la participación deportiva y la participación del padre, la participación de la madre y los logros de la madre, respalda la noción de que los padres pueden servir como modelos a imitar en la participación deportiva. Como se ha expuesto anteriormente, Greendorfer (1979) ha encontrado que las atletas femeninas universitarias a menudo, provienen de familias donde uno o ambos padres son participantes activos en el deporte. Las correlaciones significativas entre la participación deportiva maternal y paternal y los logros hallados en ambos sujetos masculinos y femeninos, indican que la participación deportiva tiende a extenderse dentro de las familias y a no ser simplemente la búsqueda de un pasatiempo de uno solo de sus miembros.

Respecto al impacto que la participación deportiva ha tenido sobre la familia, Ash (1978) manifiesta que, los programas deportivos organizados para niños han tenido tanto impacto sobre la estructura y el comportamiento de la familia como cualquier otro acontecimiento social desde los años 50. Datos de una encuesta a nivel nacional en Estados Unidos de América, indican que el 80% de los padres cuyos hijos participan en programas deportivos, asisten con frecuencia a las competiciones realizadas dentro de los mismos. Lo que indica que el deporte puede favorecer la interacción recíproca entre padres e hijos, facilitando la superación de las barreras generacionales establecidas fundamentalmente por grupos de edades (Escartí y García Ferriol, 1993).

Las primeras experiencias que los niños tienen con las actividades deportivas, ocurren generalmente dentro del contexto familiar (Berlage, 1982). Los padres pueden darles equipos y ropas de deporte como regalos; pueden jugar a luchar con ellos, llevarlos a patinar, pueden explicarles que supone hacer una carrera, competir por premios y alcanzar metas personales. Por supuesto no todas las familias son iguales, ni tampoco los niños son tratados de la misma manera en la familia. Las relaciones padres-hijo pueden verse afectadas tanto positiva como negativamente como resultado de la interacción asociada con la participación deportiva. Cuando los padres utilizan la participación deportiva de sus hijos como fuente de intereses comunes, sus relaciones tienden a mejorarse. Pero cuando los niños perciben presión por parte de sus padres, las relaciones corren el riesgo de ponerse en peligro (Berlage, 1982).

A partir de la adolescencia la influencia de la familia empieza a declinar e incrementa el grupo de pares su poder socializador, especialmente los pares del mismo sexo que desempeñan una función de modelos de rol (Brown, 1985; Higginson, 1985; McPherson & Brown, 1988; Patriksson, 1981). Hasta la adolescencia, la relación paternofílica es una típica interacción asimétrica: el padre posee el poder y la autoridad suficientes para imponer sus estándares, y el hijo reconoce la autoridad de sus padres, ajustando sus conducta y su autoevaluación en función de la aprobación o desaprobación parental, (Lackovic-Grgin & Dekovic, 1990). La conducta parental es más autocrática y los padres se comportan con sus hijos de forma más normativa. Aun cuando realmente los padres y los hijos preadolescentes están muy lejos en sus cosmovisiones respectivas, las relaciones de rol están claras, y eso favorece los sentimientos de cercanía y comprensión; los padres desarrollan lo que consideran su rol, y se sienten cómodos ejerciéndolo, (Newman, 1989).

Como conclusión general podemos decir que todos los trabajos destacan la importancia de la familia y especialmente de los padres sobre la participación deportiva en la infancia. Sin

embargo, cuando se trata de adolescentes los resultados son contradictorios y aunque algunos trabajos mencionan a los padres como agentes de socialización deportiva importantes, son sin duda los iguales quienes en este período tienen mayor influencia en la vida del adolescente (Escartí y García Ferriol, 1994).

La respuesta de cómo afecta la familia y el grupo de iguales a la participación del niño, en los deportes, puede encontrarse en el resultado de la interacción entre el niño, su familia y sus iguales, en relación a los deportes. Según Wold (1994), la participación en actividades físicas está influida por los efectos combinados de las experiencias de casa, de la escuela y de los iguales. Siguiendo los trabajos de Wold, Oygard, Eder & Smith. (1994), podemos apreciar que la participación deportiva está influenciada por el resultado de la combinación de las experiencias vividas con la familia, los iguales y la escuela. Sobre las influencias que está última tiene en la socialización deportiva de los adolescentes nos ocuparemos en el apartado que desarrollamos a continuación.

1.2. La escuela y la socialización deportiva

Si bien es verdad, que el objetivo de la educación integral es hoy indiscutible, también es cierto que en la práctica está muy lejos de alcanzarse y que sólo algún sistema educativo se acerca a él excepcionalmente. Las instituciones escolares siguen evolucionando según el principio cartesiano del dualismo, existiendo evidentes contradicciones entre lo que sostienen las Ciencias de la Educación e incluso las disposiciones oficiales y la práctica educativa. En este contexto de contradicciones la educación física sigue desarrollándose en gran parte fuera de la educación básica. Es en la escuela secundaria cuando la educación física y el deporte pasan a formar parte integral de la subcultura de la juventud, siendo muy valorados por los propios estudiantes, padres y profesores. Como en los demás sistemas sociales, el papel del sistema educativo varía según el deporte, el sexo del participante y el ciclo de vida (Howell & McKenzie, 1987; Snyder & Spreitzer, 1983; Snyder, 1985). Existiendo dentro del ámbito educativo de la escuela primaria y de la escuela secundaria, grandes diferencias en cuanto al papel que cada una de ellas puede desarrollar en cuanto a la socialización deportiva. En la escuela primaria la educación físico/deportiva no forma parte o al menos no es una asignatura importante dentro del currículum, lo que relega el papel de la socialización deportiva a una categoría poco relevante, siendo una excepción las escuelas privadas en donde hay una mayor exigencia respecto a la participación deportiva de los estudiantes (Armstrong, 1984). Al respecto incluimos algunas referencias del *Libro Blanco de la Educación Física*, (1979), en donde se afirma que los profesores de E. G. B., el 40% aproximadamente no le daba ninguna importancia a la Educación Física; y el resto de los mismos denotan por lo general una falta de mentalización hacia el tema. Esta actitud generalizada hacia la educación física tiene su manifestación clara en el hecho de que prácticamente en la primera etapa de E. G. B. "no existe ningún tipo de impartición reglamentaria de la educación física, no existiendo en la mayoría de los centros ni instalaciones deportivas apropiadas, ni profesorado con preparación para dirigir de una forma correcta a sus alumnos en la práctica de la Educación Física.

Pate, Corbin, Simons-Morton y Ross (1987) argumentan que las escuelas producen una fuerte influencia sobre los hábitos del ejercicio físico en los niños, a través de sus programas de educación física. Al respecto los trabajos del Consejo de Europa en materia del

deporte (1967-1991) manifiestan la importancia de la pedagogía deportiva y la necesidad de formación del profesorado en todos los niveles educativos, y que tanto los profesores como los padres deben tener en cuenta a la hora de incidir en la práctica deportiva de los niños y jóvenes de entre 10 y 16 años los siguientes principios:

- Respetar, en su unidad, todos los aspectos de la persona humana.
- Desarrollar la capacidad de cada cual para hacerse cargo de sí mismo, evaluar sus propias posibilidades y desarrollar los distintos aspectos de su personalidad en el respeto de sí mismo y de los demás.
- Teniendo en cuenta las necesidades del niño o adolescente, favorecer una práctica deportiva de ocio en un ambiente de diversión, sin olvidar el rigor del aprendizaje.
- Adoptar una pedagogía del éxito que no conduzca a logros demasiado fáciles o a fracasos de graves consecuencias.
- Proponer un amplio abanico de actividades individuales y colectivas.
- Permitir que cada cual elija las actividades según sus gustos, necesidades y placer que le aporten.

Debiendo el deporte en la escuela recoger estos principios con el fin de favorecer el bienestar de los niños y adolescente tanto en la escuela como fuera de ella y prepararlo para la vida adulta en los aspectos moral y físico.

El "American College of Sports Medicine" (ACSM 1988) ofrece las siguientes recomendaciones para el "bienestar físico en niños y adultos": los programas de educación física en la escuela son una parte importante del proceso de educación general y deberían incrementar el énfasis en la participación deportiva con el fin de desarrollar y mantener hábitos de ejercicio a lo largo de la vida y ofrecer instrucciones sobre cómo conseguir y mantener un estado físico adecuado. También el Sport Council (1988) enfatiza el papel de la escuela en hacer que los jóvenes tomen conciencia sobre la importancia de la actividad física (Balaquer, 1993).

La escuela aunque despacio ha integrado la educación física en el sistema educativo, y ha ido elevando su calidad de enseñanza, lo que ha permitido jugar un papel importante en la socialización del niño y por consiguiente en la influencia de ésta sobre la práctica de actividad física por los niños y jóvenes, dando respuesta a una constante demanda social. Iverson y col. (1985) mantienen que la escuela representa un escenario ideal para influir en la práctica de la actividad física en niños y jóvenes. Unos buenos programas de actividad física en las escuelas podrían proporcionar el conocimiento necesario y las destrezas básicas para crear hábitos favorables hacia la práctica de la actividad física a lo largo de la vida. Este interés en la educación física como agente socializador y desde una concepción integral del ser humano, se pone de manifiesto en nuestro país, en el actual proceso de reforma del Sistema Educativo (LOGSE, BOE 4-10-90). En el decreto 20/92 del 17 de febrero del Gobierno Valenciano, por el que se establece el curriculum de la educación física de la Comunidad Valenciana (DOG, 20/2/92) en donde se expresa la concepción de la educa-

ción física como un área importante en el desarrollo personal y en la mejora de la calidad de vida. En general, este decreto del Gobierno de nuestra Comunidad, resalta la educación física como medio de conseguir dos demandas básicas: la mejora funcional, de la imagen corporal y de la salud, y el uso constructivo del tiempo de ocio mediante actividades físicas, recreativas y deportivas (Balaguer, 1993).

En España, la enseñanza de la educación física tendrá como objetivos que los alumnos/as adquieran hábitos saludables y duraderos tales como, hábitos posturales, hábitos alimenticios, hábitos de higiene corporal, descansos apropiados, etc., que les conduzcan a una mejora de la calidad de vida. La utilidad de la escuela para modificar los hábitos de dieta y actividad física de los escolares ha sido constatada por recientes investigaciones (Simons-Morton, Parcel, O'Hara, 1988; Castillo, 1995).

Diversos estudios han indicado que dentro del sistema escolar, los profesores y entrenadores podrían jugar un importante papel en estimular hacia el interés por la practica de algunos deportes específicos (McPherson, 1981; McPherson & Brown 1988). Al respecto, Higginson (1985) indica que las jóvenes adolescentes se sentían atraídas hacia la practica deportiva a través de sus profesores, al recibir de estos refuerzos positivos. Aunque la disposición de oportunidades deportivas a través de la escuela parece ser todavía considerablemente mayor para los chicos (Greendorfer, 1983), sí que parece que mientras que el deporte llega a ser más aceptable como una actividad para las adolescentes, el colegio podría poner a disposición de las chicas más oportunidades y estímulo respecto a experiencias deportivas de competición (Higginson, 1985; Weiss & Knoppers, 1982). En líneas generales los chicos en edad escolar deberían ser considerados como uno de los grupos más importantes para la promoción de las actividades física habitual en el tiempo libre. Ya que los años de edad escolar representan un periodo critico en el desarrollo de hábitos de actividad física que se mantendrán en la vida del adulto (Dishman, Sallis, & Orenstein, 1985; Engstrom, 1986). El desafío para los educadores de la actividad física en relación con la salud en este área, es averiguar como pueden ser influenciados los niños y adolescentes para que se involucren en la practica de actividades deportivas, con el fin de crear hábitos de practica regular o permanente. Es decir conocer los factores que influyen en la participación deportiva en la edad escolar.

Kenyon, (1970) en sus investigaciones indica que el colegio es el medio más influyente en el cual tiene lugar la socialización del deporte masculino. Además, hay datos que revelan que a pesar de que los compañeros, los entrenadores y la familia son los sistemas sociales de mayor influencia, tal influencia puede ser diferencial a través del tiempo, puede ser específica del deporte que se desarrolle, y puede variar con arreglo a antecedentes étnicos o de raza. Diferente del patrón modelo encontrado en los varones, la investigación sobre las atletas femeninas demuestra que la escuela no es un escenario importante para ellas (Greendorfer, 1977; Lewko & Greendorfer, 1980). Más bien, el colegio parece fortalecer los modelos de comportamiento aprendidos en otro marco social. Las atletas femeninas parecen estar influenciadas por compañeras a lo largo de todo el ciclo de su vida, mientras que el papel de la familia puede ser significativo sólo durante la niñez. (Greendorfer, 1974).

Los datos recogidos por Seagoe (1970), sugieren que el colegio es el factor principal a la hora de determinar los modelos de juego infantiles, particularmente en desalentar el juego individual y en promover el juego competitivo en equipo. El colegio parecía enfatizar el

juego en cooperación más para las chicas y el juego en equipo más para los varones. Según Seagoe (1970): "la escuela claramente lleva ventaja sobre el hogar y sobre otros agentes sociales en el fomento de la socialización en el juego, particularmente a partir de la edad de ocho años. " No obstante a medida que el niño crece se ve influido cada vez más por las actitudes de sus iguales hacia la participación en las actividades deportivas. Es en la escuela en donde se facilita la relación entre los grupos de iguales, pudiendo producirse o no los efectos mencionados anteriormente, siendo necesario para ello que la interacción promueva sentimientos de pertenencia y apoyo, lo que puede producirse si el profesor conoce las características de los grupos de clase y controla los dinamismos grupales que suelen afectar las relaciones entre los pares. El sujeto se integra y se somete a las normas y valores del grupo de pares, según va adquiriendo estatus en el grupo. Aspectos que pasamos a desarrollar con mayor profundidad en el siguiente apartado.

1.3. El grupo de los iguales y la socialización deportiva

El grupo de iguales es un grupo de referencia que en la fase de la adolescencia cobra especial importancia, dada la tendencia a buscar relaciones simétricas y la creciente independencia del sujeto respecto a sus padres (Lackovic-Grgin y Dekovic, 1990). Este grupo está constituido por gente de la misma generación (amigos, compañeros, conocidos, etc.), cuya agregación se hace posible por referencias culturales, socio/económicas y étnicas adecuadas a la recíproca identificación. Además, debemos tener presente que la práctica deportiva es una actividad que se superpone, al período de la vida humana definido como "juventud", es decir, a "esa fase intermedia" que comienza con la adquisición de la madurez fisiológica y acaba con la adquisición de la madurez social, (Buhler, 1978). Con este término se indica el ambiente psico/social dentro del cual el joven vive sus relaciones extrafamiliares más significativas.

A esta edad se pasa más tiempo con los iguales compartiendo intimidad y entretenimiento que con otro grupo de personas. Los adolescentes que no se relacionan asiduamente con grupos de iguales experimentan sentimientos de soledad y aislamiento (Escartí y García Ferriol, 1994; Palmonari, Pombeni y Kirchner, 1991).

Dornbush (1989), acerca de la influencia del grupo de iguales en la socialización del adolescente, encuentra que el adolescente suele escoger como amigos a aquellos que se le parecen. Los iguales más bien refuerzan en el adolescente actitudes preexistentes más que inducirle a nuevas formas de conducta. No hay una sola *cultura adolescente* dominante y en oposición a la *cultura adulta*, sino muchas culturas adolescentes que apoyan la diversidad de valores y comportamientos. Steinberg (1986) considera que la transición más sana al grupo de iguales es aquélla en la que el adolescente gana autonomía emocional respecto de sus padres, pero éstos siguen manteniendo ciertas restricciones conductuales. El grupo de los iguales va cambiando de forma gradual sus valores e intereses, en función de la maduración de los miembros del mismo. Siendo en la adolescencia el problema de la *imagen corpórea*, hecha de *autopercepción* y de *autoconocimiento*, más intenso que en la infancia a causa de los radicales cambios físicos, y de la tendencia a compararse a sí mismo con los modelos adultos. Al respecto, son varios los autores que destacan la importancia de la percepción de la imagen corpórea en el adolescente como factor capaz de dar al individuo el sentido de su propia identidad. En la adolescencia el cuerpo adquiere un

nuevo valor hasta el punto de que toda inadecuación objetivamente percibida puede constituir fuente de malestar. El adolescente realiza una práctica deportiva motivado por el deseo de construir una estructura corpórea adecuada al modelo adulto, o para mejorarla en el plano de las facultades, o para asegurarse y salir de penosos sentimientos de inadecuación. En base a ello una de las facetas del profesor/entrenador será no sólo ayudarlo en esta búsqueda, sino también la de hacerle aceptar la realidad de su imagen corporal. En este sentido la actividad deportiva representa para el adolescente no sólo un medio de ganar una nueva identidad corpórea consonante con su próximo status de adulto sino también una posibilidad de tomar conciencia de esta nueva realidad, superando así el sentimiento subjetivo de alienación que le deriva de la coexistencia de un ánimo infantil con un cuerpo viril. Así pues, la iniciación deportiva, al cambiar en el muchacho el uso del cuerpo, acaba por inducirlo a cambiar el significado de la vida, como dice Sartre *"el hombre empieza a existir cuando se define de acuerdo con su proyecto"*.

Desde un punto de vista teórico, de acuerdo con la formulación de la teoría social cognitiva de Bandura (1977, 1978), la influencia de los iguales en la participación deportiva es un proceso general y universal que debe darse en todas las culturas. Desde esta perspectiva la socialización deportiva es un proceso de modelado en el que los otros significativos, tales como los miembros de la familia y los mejores amigos, constituyen modelos de influencia social. Los modelos más influyentes son aquellos con los que el sujeto se siente próximo y semejante en cuanto edad, intereses y status (Escartí, Guzmán & Cervelló, 1993). De este modo, es presumible esperar que los mejores amigos de un adolescente, que son muy parecidos a él en edad, sexo, características personales...etc, actúen como importantes modelos respecto a la motivación y a la participación deportiva. Ejerciendo así el grupo de iguales una gran influencia sobre la práctica de actividad física, principalmente porque el niño realiza esta actividad con sus amigos. Además la mayoría de la actividades que se realizan en estos grupos son de naturaleza física (tales como actividades físicas, deportes y ejercicio a un nivel moderado). Estas actividades le proporcionan al niño la oportunidad de tomar diferentes roles, y también facilidades para aprender de los roles que pertenecen a los otros en el grupo (Wold & Andersen, 1992). Pudiendo considerarse la actividad física como una actividad para hacer y mantener a los amigos. Diversos estudios han confirmado que hacer amigos es una razón importante para los niños a la hora de realizar ejercicio físico (Balaguer & Atienza, 1994b; Escartí & García Ferriol, 1993; Wold, 1989; Wold & Kannas, 1993).

En una revisión de la literatura sobre los determinantes de la actividad física, Dishman, Sallis y Orenstein (1985) informaron que los niños están más influidos por sus iguales que por su familia en cuanto a la participación en actividades físicas fuera de programas estructurados y que la influencia de los iguales parece reforzarse en la adolescencia. Por otra parte, Wold, Oygard, Eder y Smit (1994) informaron que la actividad física del mejor amigo es el mejor predictor de la participación en actividades físicas del niño. En una investigación llevada a cabo por Wold y Anderssen (1992) para analizar entre otros objetivos, la influencia de los iguales, los resultados del trabajo permitieron llegar a las siguientes conclusiones: a) *Los niños pueden influirse mutuamente para iniciarse en el ejercicio;* b) *Un niño puede hacer deporte porque su mejor amigo ya lo realiza;* c) *Se establece amistad con niños que ya hacen deporte.*

Por lo que estar inmerso en la *cultura deportiva*, practicar regularmente actividad física y deporte de competición, tiene implicaciones muy hondas en la vida de un adolescente. Esta

circunstancia va a influir en qué grupo de pares va a escoger y cual de ellos va a ser su grupo de referencia. Practicar un deporte no consiste solo en entregarse a una actividad física codificada. Supone realizar un conjunto de acciones cargadas de significado que pertenecen a registros distintos: *desarrollar una actividad física regular y emplear distintas habilidades; perfeccionar dichas habilidades; entrenarse en la competencia para ser capaz de enfrentarse a otros atletas; y por último, todos los aspectos relativos a la vida asociativa, a la búsqueda y el mantenimiento de interacciones amistosas y a la construcción de una red de relaciones sociales*. Optar por asociarse a un club deportivo significa comprometerse en relación con cada una de estas actividades. Varios trabajos han documentado que para los adolescentes que practican deporte en un club, un factor especialmente motivante son los aspectos sociales y amistosos del entorno deportivo (Escartí y García Ferriol, 1994; Gill, Gross, Huddleston, 1983; Watson, 1984). Para aquellos jóvenes que tienen asumida la lógica interna del deporte, para aquellos jóvenes que se sientan muy especialmente motivados por la competición, que generan ciertas formas deportivas, la asociación es el marco idóneo de interacción. *La sociabilidad asociativa se estructura como un medio de expresión de valores quizás no expresados en otras esferas de la vida social* (Callede 1985). Esta integración se estructura a través de las reuniones, los entrenamientos, las preparaciones entre temporadas, las competiciones, los desplazamientos. El ritual que acompaña estas vivencias (símbolos, mitos, uniformidad, etc). Todo ello es un marco ideal para que se produzca la socialización secundaria.

El grupo de iguales actúa como un agente socializador, incluso antes de que el niño comienza en el colegio, no obstante, será en el colegio en donde estos grupos se refuerzan o por el contrario se oponen a las ideas, valores, actitudes y modelos comportamentales y a las habilidades aprendidas en casa y en la escuela.

El estímulo hacia la práctica deportiva se suele generar en la familia, pero el grupo de los iguales influye notablemente, pudiendo reforzar o inhibir la participación deportiva de sus afines, si los niños no tienen un grupo de iguales de apoyo, su participación deportiva suele reducirse (Escartí & García Ferriol, 1994). En la infancia y el inicio de la adolescencia, la principal influencia la ejercen los miembros del mismo sexo especialmente entre los varones, no obstante, muchas atletas informan haber pertenecido a un grupo dominado por varones desde el principio hasta más o menos la mitad de su infancia (McPherson, Curtis y Loy, 1989). En la etapa de segundo ciclo algunos atletas, también informan haber recibido más apoyo de sus amistades femeninas que de las masculinas. Más tarde, antes o después del matrimonio, el varón es quien ejerce más influencia en la mujer a la hora de animar o desanimar para que participe en la actividad deportiva.

El asociacionismo típico de la juventud favorece el brote, en los grupos restringidos o ampliados, de sistemas comunes de actitudes y de valores. Las exigencias de afiliación, identificación e imitación favorecen una difusión capilar del deporte en los grupos juveniles, para la consolidación de esta difusión es de gran importancia el grupo de los pares, y ello, sobre todo, en razón del énfasis con que éste vive la actividad agonística, momento privilegiado de la llamada "cultura juvenil". El grupo de los pares además de inducir con el ejemplo, con las sugerencias y con los modelos de comportamiento para compartir una determinada opción deportiva, puede dar vida al fenómeno del asociacionismo deportivo. El cual es un fenómeno típico de cohesión del grupo de pares, siempre y cuando éstos tengan unos mismos intereses en una actividad deportiva determinada. Este asociacionismo

deportivo puede pasar por diversas fases organizativo/funcionales, lo que satisface y legitima, las exigencias afiliativas, ampliando y profundizando sus significados interpersonales. El deseo de formalización de la asociación espontánea representa, así, el deseo de realizar e institucionalizar, a nivel de meta individual, un Yo de grupo, instancia capaz de ofrecer satisfacciones colectivas y sugestivas a través de tareas lúdico/competitivas orientadas al éxito o al proceso de imitación colectiva. Pero tal y como expone De Marchi (1978), el asociacionismo acaba por cumplir una importante función socio/pedagógica ya que: a) acostumbra a los jóvenes a asumir responsabilidades en las actividades sociales, b) proporciona al individuo una serie de recursos inmediatos, excitantes o relajantes, que lo distraen de tendencias involutivas (melancolía, monomanía, agresividad, etc.), c) combate con el éxito las inevitables frustraciones de las aspiraciones individuales y la despersonalización de las relaciones en el macrocosmos urbano.

Los niños y jóvenes deberían considerarse en su conjunto, como uno de los grupos principales en donde promover la actividad física y el deporte en el tiempo libre. Estos datos evidencian el hecho de que los programas para la promoción de la salud, realizados con el fin de incrementar el nivel de actividad física y la participación deportiva entre chicos, serían más eficaces si tratasen de implicar también a los padres o a otras personas significativas para los chicos.

2. OBJETIVOS

Validar estadísticamente, con una muestra de adolescentes deportistas y no deportistas, los cuestionarios: Clima Familiar Deportivo, Clima Escolar Deportivo, Iguales y Práctica Deportiva. Con la finalidad de operacionalizar los factores de la familia, la escuela y los iguales que se relacionan con la práctica deportiva

3. METODO

3.1. Universo y muestra

El universo de la presente investigación lo componen estudiantes de BUP y COU y deportistas de competición practicantes de los deportes de Judo y Baloncesto, de la Comunidad Valencia, de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años.

La muestra de deportistas ha sido recogida en los clubes respectivos de práctica y en la concentración previa a la final autonómica de judo sub-15 y sub-17. Esta muestra se extrae aleatoriamente del universo total (5318) deportistas federados en baloncesto y (1212) de judo, aceptando un error máximo de $\pm 4\%$ y un nivel de confianza del 95.5%.

La muestra que se ha utilizado alcanza la cifra total de 589 deportistas federados que respondieron al cuestionario. La cifra inicial prevista fue de 570, no obstante se concertó la aplicación de 627 instrumentos, siendo válidos 589, lo cual hace que la investigación tenga un margen de error máximo de 3.93% inferior, por tanto en 7 centésimas el margen de error preestablecido.

Por otro lado, la muestra de estudiantes se recogió en colegios públicos, concertados y privados, el número de alumnos matriculados en los centros de enseñanzas medias a fecha de junio de 1992, (curso académico 1992/93) era de 110803. En este caso se permitió un límite de error inicial un punto más amplio (del $\pm 5\%$). El número de observaciones requeridas fue, por tanto de 400.

Se localizaron aleatoriamente 480 alumnos (20% más del número requerido) tomando como unidad de muestreo el aula. Tras la aplicación de los instrumentos el número de cuestionarios contestados correctamente fue de 464, por tanto el límite de error es de 4.63. El total de sujetos que componen el presente estudio es de 1.053, distribuidos en 589 deportistas y 464 no deportistas. Estando la muestra compuesta por 394 hombres y 195 mujeres en lo que a deportistas se refiere, siendo la composición del grupo de no deportistas de 200 hombres y 263 mujeres. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Género de los sujetos.

Deportistas federados					No deportistas			
Categorías	Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados	Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
Hombre	394	66.9	66.9	66.9	200	43.1	43.2	43.2
Mujer	195	33.1	33.1	100.0	263	56.7	56.8	100.0
N/C	0	0.0	—	—	1	2	—	—
Total	589	100.0	100.0		464	100.0	100.0	

Los sujetos estudiados se encuentran entre las edades de 15 a 17 años, estando formada la muestra del grupo deportistas por 261 sujetos de 15 años; 199 de 16 años y 129 de 17 años. Por otro lado la muestra de no deportistas la componen 255 sujetos de 15 años; 110 sujetos de 16 años y 99 de 17 años.

Con relación a la edad de los sujetos y la práctica deportiva, podemos apreciar que es en la edad de los quince años en donde se concentra el mayor número de practicantes de deporte, (44'3%), seguido de la edad de los 16 años (33'8%), siendo el grupo de sujetos con 17 años los que muestran el número más bajo de practica deportiva (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de frecuencias por cateogría de la variable: Edad de los sujetos.

Deportistas federados					No deportistas			
Categorías	Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados	Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
15 años	261	44.3	44.3	44.3	255	55.0	55.0	55.0
16 años	199	33.8	33.8	78.1	110	23.7	23.7	78.7
17 años	129	21.9	21.9	100.0	99	21.3	21.3	100.0
Total	589	100.0	100.0		464	100.0	100.0	

Los deportes elegidos para el presente estudio han sido el baloncesto y el judo. El grupo de baloncesto está formado por 352 sujetos, correspondiendo 237 al grupo de practicantes de judo, los cuales suman un total de 589 deportistas

Dentro del grupo de no deportistas, respondieron a la pregunta, ¿practicar deporte? de forma afirmativa 171 sujetos (36'9%), y que no practicaban deporte 293 (63'1%) . Si bien los sujetos que manifestaron practicar deporte, no estaban federados, por lo que se les considero a todos dentro de la categoría de no deportistas.

3.2. Instrumentos

En este apartado exponemos la descripción de las variables estudiadas y los instrumentos utilizados en la investigación. Se han utilizado siete escalas para la recogida de información, todas ellas reunidas en un mismo protocolo. Cada una de las escalas mide las distintas variables psicológicas y sociales que según las hipótesis de nuestra investigación, se relacionan con la participación deportiva en la adolescencia. En el cuadro 1 se exponen los instrumentos y las variables estudiadas.

Cuadro 1. Instrumentos y variables.

Instrumentos	Variables
*Escala de Motivaciones Deportivas	Forma Física, Imagen Social, Medio Ambiente, Distensión y Aventura
*Escala Actividades Tiempo Libre	Actividades Deportivas, Actividades Culturales, Prestaciones Sociales, Actividades Sociales, Actividades de Entrenamiento y Actividades Laborales
+Escala de Clima Familiar Deportivo	Comunicación, Participación deportiva, Apoyo, Educación deportiva y Accesibilidad a la práctica deportiva
+Escala de Clima Escolar Deportivo	Instalaciones deportivas, Formación deportiva, Promoción deportiva y Valoración de la práctica deportiva
+Escala de los Iguales y Práctica Deportiva	Práctica Deportiva, Relación Social y Reconocimiento Social

* Escalas elaboradas para la presente investigación.
+ Escalas elaboradas por Escartí y García Ferriol (1993) y adaptadas para el presente estudio.

4.- RESULTADOS

En este apartado presentamos las propiedades psicométricas de los instrumentos que han sido elaborados para cumplimentar alguno de los objetivos de la investigación, como son: *La Escala de Motivación Deportiva* y *el Cuestionario de Tiempo Libre*. También presenta-

mos la validez estadística de las escalas: Clima Familiar Deportivo, Clima Escolar Deportivo, Iguales y práctica deportiva. Para cada una de las escalas hemos realizado el análisis de la consistencia interna, en donde exponemos los resultados del análisis estadístico de cada uno de los ítems de la escala, la media y la desviación típica, el índice de fiabilidad, la homogeneidad y el coeficiente alfa de la escala. Y el análisis factorial, en donde especificaremos la saturación de los ítems en cada uno de los factores obtenidos, así como los porcentajes de varianza explicada correspondiente a cada factor. Datos que de forma abreviada presentamos a continuación

4.1. Análisis factorial de la Escala de Motivaciones Deportivas

Aplicado el análisis factorial el porcentaje de varianza explicada para el conjunto de los factores, alcanza el 61'5 .

De cara a la interpretación de los factores, se asigno a cada ítem el factor que registraba mayor saturación. A cada uno de los factores se le ha asignado la denominación, que mejor refleja el contenido del mismo.

A continuación exponemos las tablas correspondientes a cada factor, en donde se especifica el nombre del factor, la varianza explicada, la descripción de los ítems, así como la saturación de cada ítem en el factor.

Para obtener la puntuación directa de cada sujeto en cada uno de los factores siguientes, hemos utilizado una escala de cien puntos, situando entre un rango de puntuación de cero a cien (0 a 100) las respuestas de los deportistas, en donde la puntuación 0 corresponde a —totalmente en desacuerdo—, y la puntuación 100 a —totalmente de acuerdo—

4.1.1. Factor 1: Forma Física

Este primer factor que registra el mayor porcentaje de varianza explicada, el 29.2 %, hace referencia a los aspectos relacionados con el mantenimiento o mejora de la forma física y la salud a través de la actividad físico deportiva, incluyendo ítems como —mejorar constantemente mi estado físico—, o —conseguir mantener una buena figura—, que hacen una clara referencia a la forma física, e ítems como, —hacer algo para mejorar mi salud—, que hace referencia a la mejora de la salud por medio del ejercicio. Este factor está formado por ocho ítems, cuya saturación oscila entre 0.615 del ítem veinticuatro —para mejorar la imagen corporal—, y 0.830 correspondiente al ítem veintitrés —para mejorar mi forma física—. En los ítems negativos hemos procedido a invertir la puntuación (Tabla 3).

4.1.2. Factor 2: Imagen Social

En este factor se agrupan ítems como *conseguir movimientos estéticos* o *mostrar a los otros que yo estoy capacitado*, que de una forma clara muestran la percepción que los adolescentes tienen en cuanto a la mejora de la estética corporal con el fin de obtener una mejor imagen social, motivo por el cual le hemos dado a este factor dicho nombre. Este

Tabla 3. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 1 - Forma física		29.2
Nº ítems	Contenido	Saturación
EMD23	Para mejorar mi forma física.	0.830
EMD22	Para mejorar la forma.	0.782
EMD17	Mejorar constantemente mi estado físico.	0.775
EMD14	Hacer algo para mejorar mi salud.	0.719
EMD12	Hacer alguna cosa por mi salud.	0.715
EMD16	Conseguir o mantener una buena figura.	0.676
EMD01	Hacer algo positivo por mi cuerpo.	0.676
EMD24	Para mejorar la imagen corporal.	0.615

factor cuya varianza explicada es de 12%, está compuesto por cuatro ítems, oscilando su saturación entre 0.608, —*ser el mejor*— y 0.755 —*tener elegancia de movimientos*— (Ver Tabla 4)..

Tabla 4. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 2 - Imagen social		12.0
Nº ítems	Contenido	Saturación
EMD20	Tener elegancia de movimientos.	0.755
EMD03	Mostrar a otros que yo estoy capacitado.	0.712
EMD05	Conseguir movimientos estéticos.	0.702
EMD09	Ser el mejor.	0.608

4.1.3. Factor 3: Medio Ambiente

Con una varianza explicada del 8.7 %, el factor medio ambiente está formado por tres ítems que hacen referencia a la practica deportiva como medio de disfrute de la naturaleza, la saturación de los mismos oscila entre 0.814 correspondiente al ítem dieciocho —*estar al aire libre*—, y el ítem trece —*estar en la naturaleza*—, con 0.888 (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 3 - Medio ambiente		8.7
Nº ítems	Contenido	Saturación
EMD13	Estar en la naturaleza.	0.888
EMD07	Gozar de la naturaleza y del paisaje.	0.863
EMD18	Estar al aire libre.	0.814

4.1.4. Factor 4: Distensión

El cuarto factor hace referencia a la percepción que los adolescentes tienen de la motivación hacia la practica deportiva en relación a los aspectos como la relajación, diversión y estar con gente agradable, por lo que le hemos denominado factor de distensión, su varianza explicada es de 6.4%, y está formado por seis ítems cuya saturación oscila entre 0.688 del ítem diez —*relajarme*— y 0.425 del ítem dos —*Hacer una actividad positiva*— (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 4 - Distensión		6.4
Nº ítems	Contenido	Saturación
EMD10	Relajarme.	0.688
EMD04	Reducir el stres de la escuela o de los padres.	0.684
EMD06	Divertirse.	0.622
EMD15	Estar junto a gente simpática.	0.433
EMD21	Estar conmigo mismo.	0.425
EMD02	Hacer una actividad positiva.	0.425

4.1.5. Factor 5: Aventura

El quinto y último factor con una varianza explicada de 5.2%, se centra en las motivaciones relacionadas con las actividades de riesgo controlado y la búsqueda de nuevas emociones, por lo que le hemos asignado el nombre de aventura. Está compuesto por tres ítems cuya saturación es de 0.837 para el ítem once —*correr riesgos*— y 0.566 del ítem ocho —*sentir emociones*— (Ver Tabla 7).

Tabla 7. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 5 - Aventura		5.2
Nº ítems	Contenido	Saturación
EMD11	Relajarme.	0.842
EMD19	Reducir el stres de la escuela o de los padres.	0.837
EMD08	Divertirse.	0.566

4.2. Escala de Actividades de Tiempo Libre

La presente escala pretende medir las actividades que los adolescentes practican en el tiempo que les queda después de la realización de sus actividades y obligaciones cotidianas.

La escala de actividades de tiempo libre se ha distribuido en los seis factores siguientes: actividades deportivas, actividades culturales, prestación social, actividades sociales, actividades de entretenimiento, y actividades laborales.

4.2.1. Factores racionales

El primer factor está formado por diez ítems referentes a las actividades deportivas. En relación al orden de importancia que establecen los sujetos dentro de las actividades de tiempo libre, encontramos que, el grupo de deportistas considera como actividad más importante —*practicar deporte en un club deportivo*—, en segundo lugar se inclina por —*hacer deporte de tiempo libre (correr, esquiar, nadar, etc)*— y en tercer lugar de importancia elige —*asistir a eventos deportivos*—. El grupo de no deportistas considera como actividad más importante —*hacer deporte de tiempo libre (correr, esquiar, nadar, etc.)*—, en segundo lugar —*practicar deporte en un club deportivo*—, y en tercer lugar —*asistir a eventos deportivos*—. Por lo que podemos apreciar que ambos grupos se inclinan por la realización del mismo tipo de actividades, si bien el orden de preferencia se invierte en las dos primeras actividades

El segundo factor hace referencia a las actividades de tipo cultural; en donde ambos grupos coinciden en el tipo de actividades que prefieren realizar en su tiempo libre, siendo el —*oír música*— la actividad que ocupa el primer lugar, seguida de la —*lectura*—, mientras que el —*ir al cine*— es la actividad manifestada en tercer lugar por el grupo de deportistas, prefiriendo el grupo de no deportistas la —*educación superior*—.

Como en el caso anterior, ambos grupos, deportistas y no deportistas coinciden en cuanto a sus preferencias en las actividades de tiempo libre en lo que al factor de prestaciones sociales se refiere, manifestando ambos grupos que lo que más les apetece es —*trabajar en casa*— y —*hacer trabajos sociales*—. Si bien es cierto que el orden de preferencia no es el mismo para ambos grupos, siendo en el caso de los no deportistas a la inversa, prefiriendo el realizar trabajos sociales antes que el trabajo en casa.

Sobre el tipo de actividades sociales que prefieren realizar ambos grupos manifiestan el mismo tipo y orden de preferencias para realizar en su tiempo libre, indicando que lo que más les apetece es, —*estar junto a los amigos*— y —*visitar parientes/familiares*—

Las actividades de entretenimiento que prefieren realizar los jóvenes deportistas en su tiempo libre, son en primer lugar —*ver televisión o video*—, y en segundo lugar —*ir de discoteca o ir de fiesta*—. Para el grupo de no deportistas la actividad preferida en primer lugar es —*no hacer nada / hacer el vago*—, eligiendo en segundo lugar —*ver televisión o video*—

Con relación a las actividades laborales el grupo de deportistas manifiesta que lo que más le apetece es —*trabajar en casa*—, seguido de —*ganar dinero*—, mientras que el grupo de no deportistas prefiere en primer lugar —*ganar dinero*— seguido de —*ayudar en el trabajo de casa*—

4.3. Análisis factorial de la escala de Clima Familiar Deportivo

Los resultados del análisis factorial, indican que, el porcentaje de la varianza explicada para el conjunto de los factores es de 52.6. A continuación exponemos las tablas correspondientes a cada uno de los factores.

4.3.1. Factor 1: Comunicación

Este factor formado por cinco ítems, con un porcentaje de varianza explicada del 23.2%, hace referencia a la comunicación familiar sobre temas relacionados con el deporte, y sobre la percepción que tienen los hijos del interés de su familia y del seguimiento que llevan a cabo los miembros de ésta en los temas deportivos. En la Tabla 8 mostramos los cinco ítems que componen dicho factor y cuya saturación se encuentra entre 0.687 correspondiente al ítem (17)- *en mi casa se siguen las competiciones deportivas a través de los medios de comunicación*- y 0.540 correspondiente al ítems (18)- *mis padres y hermanos nunca hablan conmigo de deporte*.

Tabla 8. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 1 - Comunicación		23.2
<i>Nº ítems</i>	<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>
CDF17	En mi casa se siguen las competiciones deportivas a través de los medios de comunicación.	-0.687
CDF09	En mi casa se ve regularmente la programación deportiva por televisión	-0.668
*CDF10	En mi casa nunca suele ser tema de conversación alguna noticia deportiva.	0.649
*CDF08	Mi padre o madre nunca compran la prensa deportiva.	0.586
*CDF05	En mi casa nunca se compran revistas de información deportiva.	0.580
*CDF18	Mis padres y hermanos nunca hablan conmigo de deporte.	0.540

4.3.2. Factor 2: Participación Deportiva

Este factor analiza la percepción que tiene el adolescente sobre la participación deportiva de sus padres. Está formado por cuatro ítems, con cuestiones como —*mis padres practican deporte habitualmente*—, o —*normalmente no practico deporte con mis padres*—, que definen en líneas generales el perfil deportivo de la familia. En este factor la varianza explicada es de 8.4%, encontrándose las saturaciones entre 0.774 correspondiente al ítem (15) -*mis padres no se mantienen en forma*- y 0.626 correspondiente al ítem (4) -*normalmente no practico o no he practicado con mi madre o padre algún deporte*- (Ver Tabla 9).

Tabla 9. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 2 - Participación deportiva		8.4
<i>Nº ítems</i>	<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>
*CDF15	Mis padres no se mantienen en forma.	0.774
CDF16	Mis padres practican deporte habitualmente.	-0.738
*CDF13	Mi madre o mi padre no han sido ni son deportistas.	0.705
*CDF04	Normalmente no practico o no he practicado con mi madre o padre algún deporte.	0.626

4.3.3. Factor 3: Apoyo

Este factor mide la percepción del adolescente sobre el apoyo emocional que recibe de sus padres y que se refleja en el afecto, satisfacción, comprensión y aceptación de los hábitos de practica deportiva, lo forman ítems como *—cuando saco buenas notas mis padres me premian con regalos relacionados con la actividad física o el deporte—*. La varianza explicada es de 8.1%, encontrándose la saturación entre 0.753 correspondiente al ítem (14) - y 0.464 del ítem (1) *-normalmente asisto a competiciones deportivas con mis padres-* (Ver Tabla 10).

Tabla 10. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 3 - Apoyo		8.1
Nº ítems	Contenido	Saturación
CDF14	Cuando saco buenas notas mis padres me premian con regalos relacionados con el deporte.	0.753
CDF12	Mis padres me han regalado desde niño juguetes relacionados con el deporte.	0.682
CDF03	Mis padres a menudo me regalan objetos relacionados con la práctica deportiva.	0.734
CDF01	Normalmente asisto a competiciones deportivas con mis padres.	0.464

4.3.4. Factor 4: Educación Deportiva

Formado por cinco ítems, este factor con preguntas como *—a mis padres les ha preocupado que mi profesor de educación física fuera un profesional cualificado—*, o *—mis padres nunca me han alentado a que me mantenga en una buena forma física—*. Evalúa la percepción que los adolescentes tienen sobre la educación deportiva que reciben de sus padres. La varianza explicada es de 7.6%, y la saturación oscila entre 0.470 correspondiente al ítem (2) *-mis padres nunca me han animado a acudir a competiciones y espectáculos deportivos-* y 0.544 correspondiente al ítem (22) *-mis padres nunca se han preocupado por mi carrera deportiva* (Ver Tabla 11)..

4.3.5. Factor 5: Accesibilidad a la Práctica Deportiva

El último factor obtenido, hace referencia a las posibilidades que dispone el adolescente, para acceder con facilidad a las instalaciones deportivas. Esta formado por ítems como (19) *—mi lugar de residencia se encuentra cerca de un polideportivo—*, o (20) *—vivo en un lugar donde es accesible la práctica deportiva—* La varianza explicada es de 5.3%, encontrándose su saturación entre los ítems (19) con 0.772 y el ítem (21) *-me resulta sencillo el acceso a la práctica deportiva-* con 0.792 (Ver Tabla 12).

Tabla 11. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 4 - Educación deportiva		7.6
<i>Nº ítems</i>	<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>
*CDF22	Mis padres nunca se han preocupado de mi carrera deportiva.	0.544
*CDF11	Mis padres nunca me han alentado a que me mantenga en buena forma física.	0.611
CDF07	A mis padres les ha preocupado que mi profesor de Educación Física fuera un profesional cualificado.	-0.601
CDF06	Mis padres se preocupan de que mi colegio tenga instalaciones deportivas adecuadas.	-0.604
*CDF02	Mis padres nunca me han animado a acudir a competiciones y espectáculos deportivos.	0.470

Tabla 12. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 5 - Accesibilidad a la práctica deportiva		5.3
<i>Nº ítems</i>	<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>
CDF21	Me resulta sencillo el acceso a la práctica deportiva.	0.792
CDF20	Vivo en un lugar donde es accesible la práctica deportiva.	0.838
CDF19	Mi lugar de residencia se encuentra cerca de un polideportivo.	0.772

4.4. Análisis factorial de la Escala de Clima Escolar Deportivo

Los resultados obtenidos en el análisis factorial de los componentes principales prefijando la extracción a cuatro factores, indican que el total del porcentaje de la varianza explicada para el conjunto de los factores es de 39.9%. Exponemos a continuación las tablas correspondientes a cada uno de los factores

4.4.1. Factor 1: Instalaciones Deportivas

El primero de los factores está formado por ocho ítems que hacen referencia a la percepción que los adolescentes tienen de las instalaciones y actividades deportivas del centro escolar a través de preguntas como, —*mi escuela no dispone de instalaciones deportivas*— ítem (16) o —*mi escuela no ofrece facilidades para que en horario extraescolar se pueda practicar deporte*— ítem (19). La varianza explicada de este factor es de 18.7 %, encontrándose los índices de saturación entre -0.666 del ítem (12), — *mi escuela posee equipos de iniciación deportiva para las distintas modalidades deportivas* — y 0.698 correspondiente al ítem (15), —*mi escuela no tiene equipos deportivos como tienen otras escuelas*— (Ver Tabla 13).

Tabla 13. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 1 - Instalaciones		18.7
<i>Nº ítems</i>	<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>
*CED15	Mi escuela no tiene equipos deportivos como tienen otras escuelas.	0.697
*CED16	Mi escuela no dispone de instalaciones deportivas.	0.683
CED12	Mi escuela posee equipos de iniciación deportiva para las distintas modalidades deportivas.	-0.666
*CED18	Mi escuela no participa u organiza competiciones o encuentros deportivos.	0.641
*CED19	Mi escuela no ofrece facilidades para que en horario extraescolar se pueda practicar deporte.	0.622
CED17	Mi escuela dispone de monitores que facilitan el aprendizaje adecuado de algunas actividades o especialidades deportivas.	-0.537
*CED11	Mi escuela no dispone de material deportivo suficiente.	0.527
CED14	En las fiestas o celebraciones de mi colegio predominan las actividades deportivas.	-0.483

4.4.2. Factor 2: Formación deportiva

Con una varianza explicada del 7.3%, y una saturación comprendida entre los valores - 0.429 correspondiente al ítem (9), —*el profesor de mi escuela no valora muy positivamente la práctica deportiva*—, y 0.640 del ítem (8), —*en mi escuela se imparten clases teóricas sobre deporte*—. Este factor está formado por cinco ítems referidos a la percepción que los adolescentes tienen con respecto a la formación deportiva que reciben en la escuela, de cuyo contenido se extrae el nombre de formación deportiva. (Ver Tabla 14).

Tabla 14. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 2 - Formación deportiva		8.0
<i>Nº ítems</i>	<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>
CED08	En mi escuela se imparten clases teóricas sobre deporte.	0.640
CED05	El profesor de Educación Física de mi colegio tiene o tenía una personalidad atractiva.	0.632
CED04	En mi escuela se pasan vídeos relacionados con el mundo del deporte.	0.541
*CED09	El profesor de mi escuela no valora muy positivamente la práctica deportiva.	-0.429
CED07	Uno de mis profesores ha sido un deportista destacado.	0.352

4.4.3. Factor 3: Promoción deportiva

Este tercer factor tiene un contenido de tres ítems que hacen referencia a la percepción que tiene el adolescente de las iniciativas del centro con respecto a las actividades vinculadas con la actividad deportiva. La varianza explicada es del 7.3 % encontrándose los índices de saturación entre los ítems (20), —*mi escuela ofrece ayudas o becas para fomentar la práctica deportiva*—, con una valoración de 0.471 y el ítem (2), —*en mi escuela alguna vez acuden como conferenciantes figuras deportivas destacadas*—, con una puntuación de 0.735. (Ver Tabla 15).

Tabla 15. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 3 - Promoción deportiva		7.3
Nº ítems	Contenido	Saturación
CED02	En mi escuela alguna vez acuden como conferenciantes figuras deportivas destacadas.	0.735
CED01	En mi escuela o colegio se edita una publicación deportiva.	0.711
CED20	Mi escuela ofrece ayudas o becas para fomentar la práctica deportiva.	0.471

4.4.4. Factor 4: Valoración deportiva

Este factor mide la percepción de los adolescentes sobre la valoración que la escuela y los propios profesores tienen hacia las actividades deportivas. Este factor tiene una varianza explicada del 5.9 % del total, y una saturación de 0.407 para el ítem (10), —*en mi escuela o colegio los alumnos de los cursos inferiores no asisten como espectadores a las competiciones deportivas de los mayores*—, y de 0.563 para el ítem (6) —*mis profesores no le dan importancia al deporte*— (Ver Tabla 16).

Tabla 16. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 4 - Valoración deportiva		5.9
Nº ítems	Contenido	Saturación
*CED06	Mis profesores no le dan importancia al deporte.	0.563
*CED13	Mi escuela no favorece la división de los alumnos en grupos o categorías según su valía deportiva.	0.555
*CED03	Mi colegio no organiza cursos de verano o campamentos donde se priman las actividades deportivas.	0.469
*CED10	En mi escuela o colegio los alumnos de los cursos inferiores no asisten como espectadores a las competiciones deportivas de los mayores.	0.407

4.5. Análisis factorial de la Escala de los Iguales y Práctica Deportiva

El porcentaje de la varianza explicada para el total de los factores es de 10.9 %, siendo para cada uno de los tres factores que lo componen de 27.0 % para el primer factor, 13.1% para el segundo, y de 10.9 % para el tercer factor.

4.5.1. Factor 1: Práctica Deportiva

Formado por seis ítems, este factor hace referencia a la percepción que tienen los adolescentes sobre la disposición de los iguales hacia la práctica deportiva, siendo su varianza explicada de 27.0 %, y encontrándose los índices de saturación entre -0.287 correspondiente al ítem (11) — *el deporte no me aleja de las malas compañías* —, y -0.824 del ítem (9) — *la mayoría de mis amigos no son deportistas* — (Ver Tabla 17)..

Tabla 17. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 1 - Práctica deportiva		27.0
Nº ítems	Contenido	Saturación
*CDI09	La mayoría de mis amigos no son deportistas.	-0.824
CDI01	Mis mejores amigos practican deporte.	0.753
CDI12	Mis amigos van a ver competiciones deportivas.	0.639
*CDI06	Los chicos/as de mi entorno no valoran la práctica deportiva.	-0.516
CDI07	El líder de mi grupo hace deporte.	0.504
*CDI11	El deporte no me aleja de las malas compañías.	-0.287

4.5.2. Factor 2: Reconocimiento social

Los tres ítems de este factor explican el 13.1% del total de la varianza explicada, situándose los índices de saturación entre el 0.688 y 0.773, correspondientes a los ítems (10) -*creo que los compañeros deportistas son más aceptados por el grupo*- y el ítem (8) -*me gusta practicar deporte para destacar de alguna forma*- respectivamente. El contenido de los ítems hace referencia a la percepción que los adolescentes tienen del reconocimiento social que pueden obtener a través de la práctica deportiva (Ver Tabla 18)..

Tabla 18. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 2 - Reconocimiento social		13.1
Nº ítems	Contenido	Saturación
CDI08	Me gusta practicar deporte para destacar de alguna forma.	0.773
CDI05	Practicando deporte uno es más popular.	0.772
CDI10	Creo que los compañeros deportistas son más aceptados por el grupo.	0.688

4.5.3. Factor 3: Relación social

Este factor agrupa tres ítems referentes a la percepción de los adolescentes sobre la influencia de los aspectos sociales en las relaciones de los iguales a través de la practica deportiva. La varianza explicada es de 10.9% del total, y la saturación de los ítems se encuentra entre -0.680 correspondiente al ítem (2) — *el deporte no ayuda a hacer amigos* —, y 0.787 correspondiente al ítem (4) — *el deporte fomenta mis lazos de amistad con mis compañeros* (Ver Tabla 19).

Tabla 19. Nominación, varianza explicada; número, contenido y saturación de los ítems.

FACTOR 3 - Relación social		10.9
Nº ítems	Contenido	Saturación
CDI04	El deporte fomenta mis lazos de amistad con mis compañeros.	0.787
CDI03	El deporte me ayuda a cooperar y competir con otros muchachos.	0.749
CDI02	El deporte no ayuda a hacer amigos.	-0.680

5. CONCLUSIONES

A continuación exponemos las principales conclusiones obtenidas en las distintas escalas utilizadas, a través de las cuales hemos operacionalizado algunos factores de los principales agentes de socialización deportiva, la familia y la escuela como instituciones centrales y los iguales como individuos significativos del proceso de socialización.

Escala de motivaciones deportivas. Esta escala ha sido elaborada para la presente investigación con el fin de evaluar los distintos motivos por los que los adolescentes se implican en la participación deportiva. Tras el análisis estadístico de las puntuaciones del test se desprende que la representatividad y generalización es alta, siendo buena la homogeneidad en las desviaciones típicas de la escala, avalando los resultados la consistencia interna e incidiendo en la convergencia de la evaluación de un mismo constructo *evaluar los distintos motivos por los que los adolescentes se implican en la participación deportiva*. La presente escala está formada por 24 ítems, distribuidos en los cinco factores siguientes: *forma física*, *imagen social*, *medio ambiente*, *distensión* y *aventura*, que explican las distintas motivaciones para la participación en actividades deportivas. El primero de los factores *forma física* hace referencia a los aspectos relacionados con el mantenimiento o mejora de la forma física y la salud a través de la practica deportiva. *La imagen social* hace referencia a la mejora de la estética corporal de los adolescentes con el fin de obtener una mejor imagen social. El factor *medio ambiente* indica los aspectos de la práctica deportiva relacionados con el disfrute de la naturaleza. El factor *distensión* analiza los aspectos de la practica deportiva relacionada con la relajación, diversión y el estar con gente agradable. En último lugar se encuentra el factor *aventura* el cual se centra en las actividades de riesgo y en la búsqueda de nuevas emociones.

Los resultados obtenidos van en la línea de trabajos anteriores como el de Skubic (1956), quien en el estudio realizado sobre los motivos de participación deportiva en los jugadores

de béisbol, obtuvo como resultados que: el jugar con otros jóvenes, divertirse y superarse, fueron las razones citadas con mayor frecuencia por los deportistas. En la misma línea Sapp y Haubenstricker (1978) valoraron los objetivos de participación de chicos y chicas deportistas de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, los resultados de esta investigación demostraban que el 90% de la muestra participaban por divertirse, el 80% por mejorar sus habilidades, y el 56% por mejorar su forma física. Menos del 20% de los sujetos de la muestra indicaron que el no tener otra cosa que hacer y sentirse importantes les llevaron a la práctica deportiva. Por otro lado, Gill, Gross y Huddleston (1983) en una investigación llevada a cabo con un grupo de jóvenes deportistas, chicos y chicas de edades comprendidas entre 8 y 18 años, llegaron a conclusiones similares a nuestra investigación, indicando que los motivos que llevaban a los jóvenes a implicarse en la práctica deportiva era: mejorar sus habilidades, divertirse, aprender nuevas habilidades, superarse y estar bien físicamente.

Los estudios llevados a cabo por Peiró, Meliá, Valcárcel, Balaguer, y Osca (1987), indican que las razones principales que influyen en la iniciación de la práctica de la actividad deportiva, serían la salud, la diversión y el entrenar o competir. Wold (1989) encontró que las razones más importantes por las que los adolescentes practicaban deporte fueron: estar en buena forma, mejora de la salud y divertirse. En la misma línea Balaguer & Atienza (1994) en un estudio realizado sobre los principales motivos que llevan a los niños a jugar al tenis encontraron que: mejorar el nivel, estar físicamente bien, mejorar las habilidades, hacer nuevos amigos y mantenerse en forma, eran los motivos más importantes aducidos por los jóvenes para hacer deporte. Igualmente el trabajo de Castillo (1995) recoge que el mejorar la salud, estar en buena forma, divertirse y hacer nuevos amigos, son los motivos más importantes para la práctica deportiva de los jóvenes encuestados. En una investigación realizada por Brousse (1990) sobre este tema, el deseo de nuevas aventuras aparece como uno de los factores que inciden en la iniciación a la práctica deportiva, sin embargo los adolescente estudiados manifestaron el deseo de seguridad o afecto por parte del grupo primario, esto explicaría que jóvenes con capacidades técnicas extraordinarias no lleven adelante una carrera deportiva. Este autor hace referencia a jóvenes deportistas que disponiendo de las mejores condiciones de trabajo para el desarrollo de su carrera deportiva, como lo son en este momento los centros de alto rendimiento en donde se les facilita el trabajo deportivo y los estudios, pierden todo el interés, prefiriendo regresar a su lugar de origen. Para el joven deportista el regreso al ámbito familiar es un hecho más importante, que el posible triunfo deportivo, lo que no es más que dar prioridad al deseo de seguridad y afecto con respecto al de reconocimiento.

En cuanto a los motivos de practica deportiva que hacen referencia a los aspectos de aproximación al medio natural y el deseo de experimentar sensaciones de aventura a través de la practica deportiva, puede que responda al cambio de orientación de la practica deportiva que surge a partir de los años 60. Al respecto Pociello (1981) señala que muchos deportes han ido transformándose de manera escalonada desde formas de práctica estandarizadas en espacios convencionales hacia un tipo de modalidades *libres* realizadas en la propia naturaleza y que encierran incertidumbre y riesgo y que están experimentando un fuerte desarrollo, tales como el *rafting*, *puenting*, *mountain bike*, *parapente*, *ala delta*, *surfing*, *skating*, etc. Estos aspectos debieran ser tenidos en cuenta a la hora de la creación de nuevas instalaciones deportivas, debiendo éstas, apuntar hacia un planteamiento de los espacios deportivos en términos de espacios globales (Puig, 1981). Es decir, que no se trata ya del

clásico espacio deportivo convencional y acotado en un terreno concreto, sino de crear espacios más amplios que generen la posibilidad de expansión de la práctica deportiva hacia un medio natural acorde con la demanda y la tendencia social (Añó, 1995; Miranda, 1993 ; Pigeausou, 1993).

Escala de actividad de tiempo libre. Esta escala pretende medir las actividades que los adolescentes practican en el tiempo que les queda después de la realización de sus obligaciones cotidianas, realizando dichas actividades como una forma de diversión. La escala está formada por los seis factores siguientes: *actividades deportivas, actividades culturales, prestación social, actividades sociales, actividades de entrenamiento y actividades laborales.*

Las actividades realizadas preferentemente por los jóvenes adolescentes en su tiempo libre son las relacionadas con el deporte, tanto en la vertiente deportiva como en la recreativa, o bien como espectador, o como participante en actividades de carácter cultural tales como aprender música, pintura, cerámica etc, oír música, leer, ir al cine o encuentros culturales. Le siguen otro tipo de actividades como: prestaciones y actividades sociales, las cuales hacen referencia las primeras al trabajo de tipo voluntario que están dispuestos a realizar (clubs, asociaciones etc) y a las actividades de tipo social tales como juegos de sociedad o estar con los amigos. Por último se encuentra las actividades de entretenimiento (ver televisión o video, ir de compras, a pubs o discotecas etc) y las actividades de tipo laboral referidas al tipo de actividad que los adolescentes prefieren realizar (ganar dinero, ayudar en casa, etc).

Los resultados obtenidos en la presente escala, están en la línea de los trabajos de tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España, de García Ferrando (1993), en donde se refleja que para los jóvenes, el deporte ocupa un lugar predominante, por encima incluso de las aficiones políticas o religiosas, ocupando el sexto lugar en la clasificación de actividades de tiempo libre, después de estar con los amigos, ver la televisión, escuchar música, estar con la familia, y leer libros y revistas. Según Orizo (1991) el deporte ocupa el cuarto lugar en la jerarquía de valores de los jóvenes detrás de la familia, el trabajo y los amigos. En un trabajo realizado por Peiró (1987) con una muestra de la comunidad valenciana, el deporte ocupa el tercer lugar en orden de preferencia en la ocupación del tiempo libre.

Escala de clima familiar deportivo. La versión final de la escala queda formada por 22 ítems. Del análisis de los resultados se desprende que los índices de homogeneidad y fiabilidad así como la representatividad del test es alta y que los resultados avalan su consistencia interna e inciden en la evaluación de un mismo constructo "*medir la percepción que el sujeto tiene del ambiente que hay en su familia respecto al deporte*". Los factores operacionalizados extraídos de la evaluación que los adolescentes hacen del ambiente familiar deportivo son cinco: *comunicación deportiva, participación deportiva, apoyo hacia la práctica deportiva, educación deportiva, y la accesibilidad a la práctica deportiva.* Siendo el factor con mayor varianza explicada el factor *comunicación* el cual hace referencia a la percepción que tienen los hijos adolescentes sobre el interés y seguimiento de su familia sobre los temas relacionados con el deporte. Le sigue el factor *participación deportiva*, que evalúa la percepción que el adolescente tiene sobre la participación deportiva de sus padres. El factor *apoyo* ocupa el tercer lugar en función de la varianza explicada e indica la percepción

que el adolescente tiene sobre el refuerzo y apoyo parental que recibe de la familia cuando participa en actividades deportivas. La educación deportiva que ocupa el cuarto lugar, esta relacionada con la percepción que los adolescentes tienen sobre la educación deportiva que reciben de sus padres. El último de los factores, *la accesibilidad a la práctica deportiva*, hace referencia a las posibilidades que dispone el adolescente para acceder con facilidad a las distintas instalaciones deportivas con el fin de practicar deporte. Por lo que podemos decir que las dimensiones que mejor definen el clima familiar deportivo y por orden de importancia son: la comunicación existente en el seno de la familia sobre los temas relacionados con el mundo del deporte, la participación deportiva, el apoyo parental, la educación deportiva y la accesibilidad a las instalaciones deportivas con el fin de poder practicar deporte. La facilidad de acceso a las instalaciones deportivas es considerada como un aspecto fundamental a la hora de practicar deporte, ya que la familia acepta con mayor agrado que el joven participe en actividades deportivas que se desarrollen en un entorno próximo. Al respecto Torkiedsen (1992) indica que *la motivación hacia deporte* incita a la práctica deportiva a un número menor de ciudadanos que el hecho de tener instalaciones cercanas.

Escala de clima escolar deportivo. Está formada por 20 ítems distribuidos en cuatro factores, *instalaciones deportivas*, *formación deportiva*, *promoción deportiva*, y *valoración deportiva*. Esta escala mide la percepción que el individuo tiene del ambiente deportivo de su centro escolar. En el análisis del test observamos que la representatividad del mismo es alta, existiendo homogeneidad en las desviaciones típicas de cada ítem y los resultados del análisis de fiabilidad de la escala avalan su consistencia interna y refuerzan su convergencia en la evaluación de un mismo constructo: *medir la percepción que tiene el adolescente del ambiente deportivo de su centro escolar*. El factor con mayor varianza explicada es el de *instalaciones deportivas*, que evalúa la percepción que los adolescentes tienen sobre las instalaciones deportivas existentes en su centro escolar, en función de las cuales tendrán la posibilidad de implicarse en mayor o menor medida en la práctica de actividades deportivas.

Le sigue el factor *formación deportiva*, el cual hace referencia a la percepción que los adolescentes tienen respecto a la formación deportiva que reciben en su centro escolar. El tercer factor, *promoción deportiva*, evalúa la percepción que los adolescentes tienen sobre las iniciativas del centro escolar respecto a la promoción y organización de las actividades deportivas. El último factor, *valoración deportiva*, analiza la percepción que tienen los adolescentes sobre la valoración que la escuela y el grupo de profesores tienen hacia las actividades deportivas. Estos cuatro factores son los que han utilizado los adolescentes para definir el clima escolar deportivo, pudiendo afirmar que las instalaciones deportivas son las que en mayor medida van a influir en la motivación hacia la práctica deportiva escolar. Por lo que la percepción que tienen los adolescentes sobre el clima escolar deportivo se genera en base a las instalaciones deportivas existentes y las actividades deportivas que se realizan en su centro escolar así como la iniciativa del mismo para generar y potenciar dichas actividades, igualmente se basan en la formación que cada uno de ellos reciben a lo largo del curso escolar ya sea en horario curricular o extracurricular, junto con la valoración que el centro escolar como institución y los propios profesores tienen hacia las actividades deportivas.

Los resultados obtenidos van en la línea de los trabajos de Rosenbaum (1979) quien indica que los estratos sociales más elevados tienen más posibilidades para implicarse en la prác-

tica deportiva, lo que nos lleva a la conclusión que los centros escolares con unas buenas instalaciones deportivas pueden motivar más fácilmente a los escolares hacia la participación deportiva, pudiéndose apreciar una relación directa entre la cantidad y calidad de las instalaciones deportivas y el nivel de práctica deportiva de los escolares en general.

Según los datos extraídos de nuestro trabajo, la edad de iniciación deportiva está centrada entre los seis y los dieciséis años de edad, si a ello añadimos que la escuela ocupa el primer lugar como centro de iniciación deportiva, podemos decir que siendo la escuela un lugar de socialización importante, podría, si se contemplase el contenido curricular de la educación física y el deporte desde una perspectiva más amplia, producir un mayor efecto de integración de ésta en la vida de los jóvenes. Estos datos son coincidentes por los extraídos en el trabajo llevado a cabo por Puig, Masnou e Ibañez (1987), donde la escuela aparece como el lugar de iniciación al deporte, o la motivación para acceder al mismo, dándose algunos casos aislados como iniciadores en el deporte a la familia frecuentemente en el deporte de natación y al barrio o zona de residencia habitual en el caso del fútbol. No obstante es la escuela la que ofrece la primera posibilidad de contacto generalizado con la actividad física. Teniendo en cuenta que el tiempo concedido a la enseñanza obligatoria de la educación física en nuestro país es muy limitado, no podemos más que incidir en los jóvenes con un tiempo limitado, y a un tiempo limitado corresponde una vivencia limitada. La única forma para que los jóvenes puedan tener una experiencia motriz más amplia, pasaría por la participación voluntaria en actividades físico-deportivas que le sean ofrecidas de forma organizada o él asuma de manera espontánea, constituyéndose en autodidacta. La voluntariedad en la participación de estas actividades implica la existencia de un cierto grado de motivación, y el profesor de educación física, desde la plataforma de sus clases puede ser responsable, en buena medida de la existencia de dicha motivación o de la falta de la misma.

Por último, podemos manifestar que las actividades que se ofertan de manera organizada desde los propios centros educativos a los jóvenes escolares, tienden a reproducir el modelo deportivo dominante del deporte competición, lo que representa en principio una oportunidad para los jóvenes que deseen implicarse en la participación deportiva con miras hacia el deporte reglado, y un freno para aquellos/as jóvenes que deseen introducirse en la vía del deporte como un medio de relajación, disfrute y mejora de la salud.

Escala de los iguales y práctica deportiva. Consta de 12 ítems que forman tres factores denominados: *práctica deportiva*, *reconocimiento social*, y *relación social*. Los análisis estadísticos de la escala revelan que la representatividad o generalización del test es elevada y que existe una homogeneidad en las desviaciones típicas de cada elemento y una buena correlación con la escala total, avalando los resultados la consistencia interna de la escala y la evaluación de un mismo constructo: *medir la percepción que tienen los adolescentes de los aspectos de los iguales que se relacionan con la práctica deportiva*. Estos factores explican la relación entre los iguales y la práctica deportiva en la adolescencia. El primero de los factores *práctica deportiva* hace referencia a la percepción que tienen los adolescentes sobre la disposición de los iguales hacia la práctica deportiva lo que indica que los adolescentes que practican deporte tienden a elegir amigos que también son deportistas. Por otro lado, el factor *reconocimiento social* indica la percepción que el adolescente tiene sobre las consecuencias en popularidad que puede obtener entre sus compañeros a través de la práctica deportiva. El factor *relación social* evalúa la percepción de los adolescentes,

sobre la influencia de los aspectos sociales en relación con sus iguales a través de la práctica deportiva, lo que parece indicar que un aspecto importante de la práctica deportiva en la adolescencia son los aspectos inherentes a la vida asociativa implícitos en la misma práctica. Los factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva están vinculadas con las necesidades afectivas y de afiliación de los adolescentes.

De nuestros resultados se desprende que los adolescentes suelen escoger como amigos a aquellos que se les parecen. Los iguales refuerzan en el adolescente actitudes preexistentes más que inducirle a nuevas formas de conducta. En la adolescencia el sujeto reafirma sus valores e intereses y escoge aquel grupo de iguales con el que se encuentra más identificado.

Los adolescentes que practican regularmente deporte lo hacen con otros y sus mejores amigos también practican deporte. La intensa relación entre la práctica deportiva de los adolescentes y las relaciones con los amigos subraya, no solo la importancia de los iguales para la práctica deportiva, sino también la naturaleza social del deporte. Estos resultados se encuentran avalados por trabajos como el de Shubick (1956), que indica que una de las principales razones por las cuales el niño practica deporte es por jugar con otros niños, en este sentido los iguales favorecen la atracción por el juego con otros niños, siendo un buen principio para introducirse en la actividad deportiva, (Bandura & Walter 1959; Bullock & Merrill 1980; Ellis & Lante 1963; Krauss 1964). En esta misma línea, Gill (1983) constata que el segundo factor en importancia a la hora de implicarse en la participación deportiva es el deseo de estar en grupo.

Estos datos también se encuentran en la línea de algunos trabajos clásicos como el de Alderman y Wood (1976), que obtuvieron que una de las razones por las cuales los adolescentes practican deporte es por todos los aspectos de la vida asociativa del deporte. Así, varios trabajos han ido demostrando que la actividad física de los amigos está positivamente relacionada con la implicación de los niños y adolescentes en la participación deportiva (Anderssen & Wold, 1992; Dishman y col., 1985; Feedson & Evenson, 1991; García Ferriol, 1993; Wold & Andersen, 1992). El grupo de pares tiene una gran relevancia en la práctica deportiva de los adolescentes sobre todo porque dicha actividad se practica normalmente de forma conjunta y unos se influyen a otros, o porque los adolescentes se ven influidos por que lo hace el mejor amigo (Kandel, 1986).

Los resultados demuestran, en consonancia con otros estudios sobre el tema, que el grupo de iguales y la familia son los agentes de socialización más determinantes para iniciarse en la práctica deportiva. De acuerdo con Brown, (1985), Higginson (1985), McPherson & Brown (1988) y Patrikson (1981), podemos decir que la familia empieza a declinar su influencia en los adolescentes y son los pares los agentes de socialización con más influencia sobre los individuos. Estos resultados parecen apoyar la afirmación de que los iguales cumplen una función de modelos de rol durante la adolescencia.

Lo que nos indica, que si no existe un apoyo positivo por parte de los agentes de socialización (padres, amigos, escuela, técnicos etc) y si no existen buenas condiciones de equipamiento, es muy difícil que una persona sometida a este tipo de socialización pueda llegar a ser un buen deportista, independientemente de sus habilidades naturales. En cambio, en un contexto socializador que sea favorable, aun siendo personas menos dotadas pueden

llegar a conseguir niveles de rendimiento elevados. (Macpherson, 1982). Dada la importancia de los agentes de socialización en la participación deportiva, podemos decir que uno de los aspectos a considerar a la hora de analizar las causas de la participación deportiva podrían ser: la influencia de los padres, amigos, escuela etc, y el difícil proceso de transición hacia el mundo de los adultos en el que se encuentran los jóvenes adolescentes, entendiendo que actualmente las instalaciones deportivas y la oferta deportiva si no son excesivas si son suficientes o están en vías de serlo. Por lo que a la hora de realizar los planteamientos de como ofertar las actividades físico-deportivas se deberá tener presente las actuales orientaciones, uniendo las diferentes facetas del deporte a las diversas actividades que rodean al mundo y la cultura de los jóvenes adolescentes, a través de programas con planteamientos amplios y flexibles que den cabida al complejo proceso de la adolescencia.

En base a todo lo expuesto y a los resultados de nuestro trabajo podemos concluir que:

La familia, más que los colegios y los compañeros es el sistema social más influyente en la socialización deportiva del niño.

El padre es un elemento muy significativo en el proceso de socialización deportiva, sin tomar en consideración el sexo del niño. La madre es un agente de socialización deportiva especialmente significativo para las hijas.

Los padres son el sistema social más importante para transmitir determinados valores respecto actividades deportivas, que son apropiadas para los chicos y las chicas.

Los iguales son elementos muy significativos en la participación deportiva en la adolescencia.

El colegio es un sistema social más influyente para los niños que para las niñas. Advertida la aptitud de un sexo para una actividad deportiva determinada, influye además el compromiso activo de ambos sexos, siendo el sexo femenino afectado más negativamente que el masculino, (a las chicas se les encasilla más en determinados deportes que a los niños).

Los chicos tienen percepciones más rígidas (inflexibles, estrictas) sobre la aptitud de un determinado sexo para actividades deportivas de lo que las tienen las chicas.

Las actividades deportivas son mucho más valoradas por los adolescentes que por las adolescentes.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, N. y WOLD, B. (1992). Parental and peer influences on leisuretime physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **63** (4), 341-348.
- ARMSTRONG, C.F. (1984). The lessons of sport: Class socialization in British and American Boarding schools. *Sociology of Sport Journal*, **1**, 314-331.
- ASH, M.J. (1978). The role research in children's competitive athletics. En: Magill, R.A., Ash, M.J. y Smoll, F.L. (eds), *Children in sport. Champaign, IL: Human Kinetics*.

- BALAGUE, G. (1991). Dona i sport: Aspectes psicològics. *Dona i sport*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, col. Esports a l'abast, nº 10.
- BALAGUER, I. y ATIENZA (1994a). Propiedades psicométricas y análisis factorial de la versión española del Inventario de Actitudes de los Niños hacia la Actividad Física (CATPA). *Psicológica*, **15**, 461-474.
- BALAGUER, I. y ATIENZA, (1994b). Principales motivos de los jóvenes para jugar a tenis. *Apunts*. Vol. **31**, nº 122, 285-299.
- BALAGUER, I. (1993). Estilos de vida y actividad física: La escuela como agente de socialización de la actividad física y el deporte. Comunicación presentada en *2nd International Conference of Psychological Intervention and Human Development: Educational and Community Intervention*.
- BALAGUER, I., TOM-S, I., PASTOR y CASTILLO, I. (1994). Influencia de la familia y de los otros significativos en los estilos de vida de los adolescentes. Comunicación presentada en el *2º congreso internacional familia y sociedad*. Santa Cruz Tenerife.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, **33**, 344-358.
- BERGER, P. (1993). Introduction. Exercise and Psychological Well Being. *International Journal of Sport Psychology*, **24**, 2, 87-93.
- BROWN, B.A. (1985). Factors influencing the Withdrawal of adolescent from the role of competitive age group swimmer. *Sociology of Sport Journal*, **2**, 111-129.
- BRUSTAD, R.J. (1992). Integrating socialization influences of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **14**, 59-107.
- BUTCHER, J. (1983). Socialización of adolescent girls into physical activity, *Adolescence*, **18**, 753-766.
- CALLEDE, J.P. (1985). La sociabilité sportive. Intégration sociale et expression d'identité. A: *Ethnologie française*. *Révue de la société d'ethnologie française*, **15**, 4.
- CASTILLO, M.I. (1995). *Socialización de los estilos de vida y de la actividad física. Un estudio piloto con jóvenes valencianos*. Tesis de licenciatura. Directora Isabel Balaguer. Universitat de València. Facultat de Psicologia.
- DISHMAN, R.K., SALLIS, J.F. y ORESTEIN, D.R. (1985). The determinants of physical activity and exercise. *Public health Reports*, **100** (2), 158-171.
- DORNBUSH, S.M. (1989). The sociology of adolescence. *Annual Review of sociology*, **15**, 233-259.
- ENGSTROM, L.M. (1986). The process of socialization into keep-fit activities. *Scandinavian Journal of Sports Sciences*, **3**, 3, 89-97.
- ESCARTÍ, A., GUZMÁN, 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. y GARCÍA FERRIOL, A. (1993). El grupo de los iguales y la motivación deportiva. En S. Barriga; J.L. Rubio. *Aspectos psicosociales del ambiente, la conducta deportiva y el fenómeno turístico*, 171-178. Sevilla: Eudema.
- ESCARTÍ, A. y GARCÍA FERRIOL, A. (1993). Percepción de competencia y motivación deportiva: *IV congreso nacional de psicología social: ante la nueva Europa*. Sevilla.
- ESCARTÍ, A. y GARCÍA FERRIOL, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de psicología del deporte*, **6**, 35-51.
- FREEDSON, P.S. y EVENSON, S. (1991). Familial aggregation in physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **62** (4), 384-389.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993). Tiempo libre y Actividades Deportivas de la Juventud en España. *INJUVE*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- GARCÍA FERRIOL, A. (1993). *Factores psicológicos y sociales relacionados con la motivación deportiva de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Directora Amparo Escartí. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

- GILL, D.L., GROSS, J.B. y HUDDLESTON, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, **14**, 1-4.
- GILL, D.L., GROSS, J.B. y HUDDLESTON, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, **14**, 1-4.
- GREENDORFER, S.L. (1974). *The nature of female socialization into sport: A study of selected college women's sport participation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin.
- GREENDORFER, S.L. (1977). The role of socializing agents in female sport involvement. *Research Quarterly*, **48**, 304-310.
- GREENDORFER, S.L. (1979). Childhood sport socialization influences of male and female track athletes. *Arena Review*, **3**, 39-53.
- GREENDORFER, S.L. (1979). Differences in childhood socialization influences of women involved in sport and women not involved in sport. In M. L. Krotee (Ed.), *The dimensions of sport sociology*, West Point, NY: Leisure Press.
- GREENDORFER, S.L. (1983). Shaping the female athlete. The impact of the family. In M. A. Boutillier & L. SanGiovanni (Eds.), *The sporting woman: Feminist and sociological dilemmas* 135-155. Champaign, IL: Human Kinetics.
- GREENDORFER, S.L. (1987). Gender bias in theoretical perspectives: The case of female socialization into sport. *Psychology of women Quarterly*, **11**, 327-340.
- GREENDORFER, S.L. (1992). Sport socialization. In T. S. Horn (Eds.) *Avances in Sport* 201-218. Champaign IL: Human Kinetics.
- GREENDORFER, S.L. y EWING, M.E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **52**, 301-310.
- GREENDORFER, S.L. y EWING, M.E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **52**, 301-310.
- GREGSON, J.F. y COLLEY, A. (1986). Concomitants of sport participation in male and female adolescents. *International Journal of Sport Psychology*, **17**, 10-22.
- HIGGINSON, D.C. (1985). The influence of socializing agents in the female sport-participation process. *Adolescence*, **20**, 73-82.
- IVERSON, D.C., FIELDING, J.E., CROW, R.S. y CHISTENSON, G.M., (1985). The Promotion of Physical activity in the United States Population: The status of Programs in Medical, Worksite, Community, and School Settings. *Public Health Report*, **2**, 212-224.
- IVON, A. (1966). Quelques problèmes d'orientation et de pédagogie des activités sportives, en *Activité physique, éducation et sciences humaines*. Paris, CERM, Odéon Diffusion.
- KENNEDY, L. (1976). Mother-daughter relationships and female sport achievement. *CAHPER Journal*, **43**, 22-26.
- KENYON, G.S. (1968). A conceptual model for characterizing physical activity. *Research Quarterly*, **39**, 96-104.
- KENYON, G.S. (1970). The use of path analysis in sport sociology with special reference to involunent socialization. *International Review of Sport Sociology*, **5**, 191-203.
- LACKOVIC-GRGIN, K, y DEKOVIC, M. (1990). *The contribution of significant others*.
- LEWKO, J.H. y GREENDORFER, S.L. (1977). Family influence and sex differences in children's socialization into sport: A review. In Landers D.M and Christina R. (Eds). *Psychology of motor behavior and sport*. Human Kinetics Publ., Champaign.
- LEWKO, J.H. y GREENDORFER, S.L. (1980). Family influence and sex differences in children's socialization into sport: A review. In R. A. Magill, M. J. Ash & F. L. Smoll (Eds), *Childrens in sport* (2nd ed, pp. 279-293). Champaign, IL: Human Kinetics.
- MAHLO, F. (1969). *L'acte tactique en jeu*. Paris, editorial Vigot.
- McELROY, M. y KIRKENDALL, D.R. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **51**, 645-653.
- McELROY, M. y KIRKENDALL, D.R. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **51**, 645-653.

- McPHERSON, B.D. (1981). Socialization into and through sport involvement. In G. Lueschen y G. sage (Eds.), *Handbook of social science of sport*, 246-273. Champaign, IL; Stipes.
- McPHERSON, B.D. (1986). Socialization theory and research: Toward a "new wave" of scholarly inquiry in a sport contest. In C. R. Rees & A. Miracle (Eds.), *Sport and social theory*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- McPHERSON, B.D. y BROW, B.A. (1988). The structure, processes, and consequences of sport for children. In F.L. Smoll, R.A. Magill, & M. J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd. ed., pp. 265-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McPHERSON, B; CURTIS, J. y LOY, D. (1989). *The social significance of sport and introduction to the sociology of sport*. Champaign, IL: Human kinetics Books.
- MELCHER, N., y SAGE, G.H. (1978). Relationship between parental attitudes toward physical activity and the attitudes and motor performance of their daughters. *International Review of Sports Sociology*, **13**, 75-88.
- MOLPECERES, M.A. (1991). *Sistemas de valores, estilo de socialización y colectivismo familiar: un estudio exploratorio de sus relaciones*. Tesis de Licenciatura. Director G. Musitu y Anne Marie Fontaine. Universitat de Valencia. Facultad de Psicología
- NEWMAN, B.M. (1989). The changing nature of the parent/adolescent relationship from early to late adolescence. *Adolescence*, **24**, 96, 915-924.
- NICKLIES, E. y ASHERAFT, L. (1981). *The coming matriarchy*. New York: Seaview.
- NICHOLLS, J.G. (1984). Conceptions of ability achievement motivation. En: Ames, R. y Ames, C. (Eds), *Research on motivation in education: Student motivation*. Nueva York: Academic Press.
- NISBETT, R.E. (1968). Birth Order and Participation in Dangerous Sports. A: *Journal of Personality and Social Psychology*, **8**, 351-353.
- NOLLER, P. y CALLAN, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- ORLICK, T.D. (1972). Family sports environment and early sports participation. Paper presented at the *Canadian Psychomotor Learning and Sports Psychology Symposium*, University of Waterloo, Waterloo, ON.
- PALMONARI, A., POMBENI, M.L. y KIRCHLER, E. (1991). Evolution of the Self Concept in Adolescence and Social Categorization Processes. En W. Stroebe y M. Hewtone (eds.); *European Review of Social Psychology*, 287-307. John Wiley & Sons.
- PATE, R.R., CORBIN, C.B., SIMONS-MORTON, B.G. y ROSS, J.G. (1987). Education and its Role in School Health Promotion. *Journal of School Health*, Vol. 57,(10), 445-450. Elzo, J., Orizo, F., González, P. y del Valle, A. I. (1994). *Jóvenes españoles 94*. Ed INJUVE. Madrid.
- PATRIKSSON, G. (1981). Socialization into sports involvement: The influence of family members. *Scandinavian Journal of Sport Sciences*, **3**, 27-32.
- PEIRÓ, J.M. (1987). *Estudio psicosocial de la demanda y uso de las instalaciones deportivas en la comunidad valenciana*. Informe realizado para la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.
- PEIRÓ, J.M., MELI, J.L., VALCERCEL, P., BALAGUER, I. y OSCA, A. (1987). Frecuencia de uso de las instalaciones deportivas y variables relacionadas. *Comunicación presentada en el II Congreso de Evaluación Psicológica*. Madrid.
- PUIG, M., MASNOU, M.E., IBAÑEZ, J. (1987). Los jóvenes, la oferta asociativa y el deporte. *Revista del I.C.E.F. y D. Consejo Superior de Deportes*. Madrid.
- SAPP, M., y HAUBENSTRICKER, J. (1978). Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sports programs in Michigan. Paper presented at the *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance National Convention*, Kansas City, MO.
- SCALAN, T.K. y LEWTHWAITE, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: III Determinants of personal performance expectative. *Journal of Sport Psychology*, **7**, 389-399.
- SCALAN, T.K. y LEWTHWAITE, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants. *Journal of Sport Psychology*, **8**, 25-35.

- SEAGOE, M.V. (1970). An instrument for the analysis of children's play as an index of degree of socialization. *Journal of School Psychology*, **8**, 139-144.
- SIMON-MORTON, B.G., PARCEL, G.S. y O'HARA, N. (1988). Implementing organizational changes to promote healthful diet and physical activity at school. *Health Education Quarterly*, **15**,(1), 115-130.
- SMITH, D.M. (1979) : Family composition and adult attitudes towards youth. *Journal of Adolescence*, **3**, 209-215.
- SNYDER, E. (1985). A theoretical analysis of academic and athletic roles. *Sociology of Sport Journal*, **2**, 210-217.
- SNYDER, E. y SPREITZER, E. (1983). *Social Aspects of Sport*. New Jersey: Prentice-Hall.
- SNYDER, E. y SPREITZER, E. (1973). Family influence and involvement in sport. *Research Quarterly*, **44**, 249-255
- SNYDER, E. y SPREITZER, E. (1978). *Social aspects of sport*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- SNYDER, E. y SPREITZER, E. (1983). Family influence of socializing agents on female collegiate volleyball players. *Journal of Sport Psychology*, **4**, 267-279.
- STEINBERG, L.D. (1987). Impact of puberty on family relations: effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, **23**, 451-460.
- WATSON, G.C. (1984). Competition and intrinsic motivation in children's sport and games: A conceptual analysis. *International Journal of Sport Psychology*, **15**, 205-218.
- WEISS, M.R. y KNOPPERS A. (1982). The influence of socializing on female collegiate volleyball players. *Journal of Sport Psychology*, **4**, 267-279.
- WEISS, M.R. y KNOPPERS A. (1982). The influence of socializing on female collegiate volleyball players. *Journal of Sport Psychology*, **4**, 267-279.
- WOLD, B. (1989). *Lifestyles and physical activity. A theoretical and empirical analysis of socialization among children and adolescents*. Doctoral thesis, University of Bergen.
- WOLD, B. y ANDERSEN, N.(1992). Health Promotion Aspects of Family and Peer Influences on Sport Participation. *International Journal of Sport Psychology*, **23**, 343-359.
- WOLD, B., OYGARD, L., EDER, A., y SMIT, C. (1994). Social reproduction of physical activity. Implications for health promotion in young people. *European Journal of Public Health*, **4** (3), 163-168.

NORMAS DE PRESENTACIÓN PARA LA ADMISIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN¹

1. Los trabajos breves o sumarios de investigación que se presenten deberán tener una extensión de 30 a 40 páginas (DIN-A-4, espaciado interlineal 1,5). Se recomienda seguir el esquema general de trabajos de investigación:
 - a) Introducción que exponga los fundamentos del trabajo y especifique claramente sus objetivos.
 - b) Descripción de las fuentes, métodos, materiales y equipos empleados en su realización.
 - c) Exposición de los resultados y discusión de los mismos.
 - d) Conclusiones finales. Deberá figurar con toda claridad:
 - Título completo del trabajo en castellano y su versión inglesa; y si se desea, también en francés.
 - Iniciales del nombre y apellidos de los autores.
 - Resúmenes del contenido, en castellano y en inglés, y si se desea, también en francés, de un mínimo de 100 y un máximo de 250 palabras, acompañados de las palabras clave que definan el contenido del trabajo (6 a 10, preferentemente extraídos del texto del trabajo).
 - Notas al pie de página o final del texto: Se acompañarán en anexo al final del texto, debidamente numeradas, indicándose en el texto el lugar al que hace referencia cada nota.
 - Referencias bibliográficas de obras citadas en el texto.
 - Ilustraciones: Según el tipo de ilustraciones que acompañen el trabajo (tablas, gráficas, fotografías, etc.), deben entregarse en la forma y en el soporte más apropiado para garantizar una óptima reproducción, así como en forma de copia o fotocopia impresa, en anexo al texto, debidamente numerados y acompañados del título o leyenda correspondiente. En el texto se indicará el lugar en el que, en principio, debería insertarse cada ilustración.
2. Indicación de ayudas percibidas por el C.S.D.: se indicarán el tipo y los años de ayuda percibida.
3. **Datos de los autores.** Los textos que se presenten para su publicación deben ir firmados por sus autores y acompañados de los datos completos de la institución o centro, dirección completa y teléfono de contacto de los mismos. Deberán enviar sus trabajos a la sede del CNICD, acompañados de una fotografía del autor y un breve currículum relacionado con la obra (máximo 10 líneas).
4. **Soportes de presentación.** El trabajo deberá entregarse en papel DIN-A4, por duplicado, con espacio interlineal de 1,5, en lengua castellana, y en disquete, grabado en un fichero con procesador de textos para MS-DOS: Word Perfect (v. 5.1), o ASCII, **sin códigos de formato del procesador de texto.**

¹ Extracto de la "Normativa General para la presentación de Trabajos" del Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte (CNICD).

5. Los perceptores de ayudas del C.S.D. que presenten sumarios de investigación de acuerdo con los requisitos y condiciones establecidos para su publicación por el Consejo Superior de Deportes (a través del Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte) cederán **por escrito** todos los derechos de autor y de reproducción del trabajo en cualquier tipo de soporte (incluidas microformas o bases de datos informatizadas) al C.S.D. y harán constar la aceptación de las presentes normas, haciendo uso del modelo establecido para el efecto.
6. Asimismo los autores asumirán expresamente el compromiso de realizar las modificaciones y correcciones necesarias en el caso de aprobarse la publicación, lo que se comunicará por escrito a los mismos.
7. El C.S.D. se reserva el derecho de publicación de los sumarios presentados, así como de su resumen, en el medio y momento que considere oportunos, en el marco de su programa editorial.
8. El C.S.D. remitirá a los autores cinco ejemplares de la publicación para su libre disposición.
9. En el caso de no publicarse el trabajo o sumario presentado en el plazo de dos años, el autor podrá solicitar del C.S.D. la devolución de los textos y materiales originales, quedando una copia en el CNID.
10. **Tratamiento automatizado de los datos.** A los efectos previstos en el artículo 5 de la Ley Orgánica 5/1992, de Regulación del Tratamiento Automatizado de los datos de carácter personal, los datos que se soliciten a los autores de trabajos a publicar por el C.S.D. podrán ser objeto de tratamiento automatizado. La responsabilidad del fichero automatizado corresponde al Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte del Consejo Superior de Deportes.

La admisión-aceptación de estos trabajos no implica obligatoriamente su publicación que, en cualquier caso, se decidirá por la Comisión de Investigación creada al efecto.

El C.S.D. no asumirá necesariamente las opiniones expresadas por los autores en los trabajos y sumarios de investigación que publique.

El Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte no se compromete a publicar trabajos que no reúnan los requisitos y normas marcados, ni su publicación supone que comparta las opiniones en ellos expresadas.

Nota: Estas normas se basan en normas ISO y normas UNE. Puede solicitarse su versión interna ampliada, así como el modelo oficial de cesión de derechos y aceptación de las bases, al:

CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN
EN CIENCIAS DEL DEPORTE
C/ del Greco s/n
28040 Madrid

Tel.: (91) 589 05 27/28

Fax.: (91) 544 81 22

Colección:

INVESTIGACION EN CIENCIAS DEL DEPORTE

- 1.- Análisis biomecánico de los lanzamientos en atletismo
- 2.- Adaptación hormonal e inmunológica al entrenamiento
- 3.- Indicadores para la detección de talentos deportivos
- 4.- Estructura ocupacional y mercado de trabajo en el deporte
- 5.- Patrocinio, comunicación y deporte I:
La comercialización del deporte en una sociedad mediática
- 6.- Patrocinio, comunicación y deporte II:
Publicidad y patrocinio en eventos deportivos
- 7.- Los deportistas olímpicos españoles: un perfil sociológico
- 8.- Métodos de estudio de composición corporal en deportistas
- 9.- Valores sociales y deporte
- 10.- Educación Física y práctica docente
- 11.- El deporte en las universidades españolas
- 12.- Análisis biomecánico de las técnicas deportivas
- 13.- Rendimiento deportivo: parámetros electromiográficos (EMG),
cinemáticos y fisiológicos
- 14.- Nuevas perspectivas didácticas y educativas de la educación
física



Consejo
Superior de
Deportes