



Competencia motriz y motivación de logro en las clases de educación física en chicas estudiantes de educación secundaria

Tesis Doctoral

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Gurutze Luis de Cos
2017

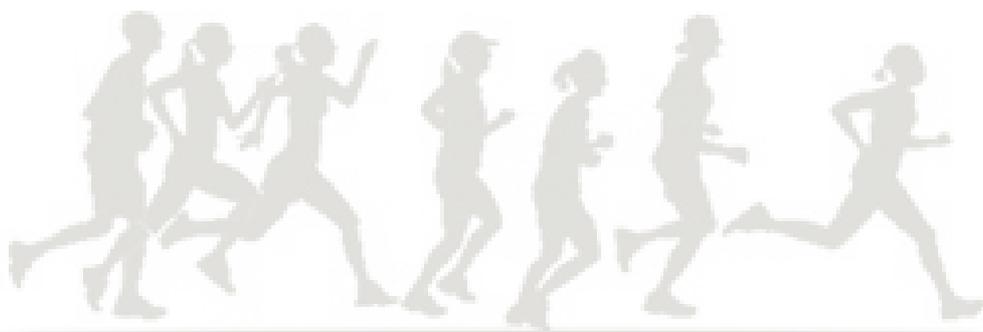




Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

TESIS DOCTORAL

COMPETENCIA MOTRIZ Y MOTIVACIÓN DE LOGRO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CHICAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



Presentada por: **Gurutze Luis de Cos**

Dirigida por: **Dra. Silvia Arribas Galarraga**
Dra. Susana Irazusta Adarraga
Dr. José Antonio Arruza Gabilondo

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

PROGRAMA DE DOCTORADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

Vitoria-Gasteiz 2017



CTP09-02

A mi familia
“Siempre a mi lado”

Agradecimientos

Cuando llega el final de un largo camino lo único que queda es mirar atrás, disfrutar y recordar a todas las personas que de un modo u otro han sido partícipes de tu aventura. En estas líneas me gustaría agradecerles a todas ellas su incondicional apoyo y colaboración.

Como no podría ser de otra forma mis primeros pensamientos me llevan hasta ti, Susana, gracias porque siempre creíste en mí, por las horas de charla y consejos. Estés donde estés, gracias.

Me gustaría agradecer especialmente a mis directores de tesis, Silvia Arribas y Josean Arruza. A Josean por darme la oportunidad de formar parte de un proyecto tan grande y por abrirme las puertas. A Silvia por su apoyo y disponibilidad total, por todas las horas de trabajo y por todas las enseñanzas. Siempre os estaré agradecida, sin vuestra ayuda y supervisión esta investigación no hubiese llegado a su fin.

A ti, mi pequeña June. Gracias de corazón por todas las horas robadas, por todo el tiempo que no te he podido dedicar y porque sin tus recibimientos, tus besos, tus abrazos y tu preciosa sonrisa no hubiese sido posible. Me daban fuerza para seguir adelante, MAITE ZAITUT. A Iñaki, mi otro pilar, gracias por estar siempre a mi lado, por tu apoyo y confianza, por tu paciencia y por entender mis frustraciones. Sacáis lo mejor de mí.

Y qué decir a vosotros aitas, mi gran inspiración, gracias por todas las enseñanzas, por demostrarme una y otra vez lo importante que es persistir, sois mi mayor ejemplo. A mis grandes hermanas, Estibaliz, Arantxa, Izaskun y Begoña, por apoyarme y estar siempre a mi lado para lo que sea necesario. Izaskun, miles de gracias, por tu incondicional ayuda, por tu tiempo y por las horas de reflexión y debate. A Pili y José Luis, por vuestra dedicación absoluta, gracias de corazón, sois fundamentales en esta locura de vida que llevo.

A mi cuadrilla, Amaia, Mary, Itziar, Junkal y Bibi, gracias por las horas de recreo, risas, lagrimas, locuras, conversaciones y por vuestro apoyo en todo este camino.

Mi agradecimiento al grupo de Investigación Ikerki 05/30 que me dio la posibilidad y coyuntura para la realización de la presente investigación. Especialmente a mis chicas de magis, Saioa y Oihane, por la ayuda, por los miles de favores y por dedicarme vuestro tiempo sin reservas. Y a Oscar por sus consejos claros y concisos.

Por último, me gustaría agradecer a todas las ikastolas, profesorado y alumnas, sin vuestra disponibilidad y trabajo este proyecto no hubiese sido posible.

Bihotz-bihotzez, Mila esker.

ÍNDICE

ÍNDICE TABLAS Y FIGURAS	9
ANTECEDENTES PERSONALES	15
INTRODUCCIÓN	19
I.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
Capítulo 1 La Educación Física en el Contexto Educativo	31
1.1 La Educación Física Española desde S.XX a mitad del S.XXI	34
1.2 La Educación Física a través de las Leyes de Educación	35
1.3 Marco Legal del Estudio	38
Capítulo 2 Mujer, Actividad Física y Deporte	45
2.1 Las Chicas y el Deporte	47
2.1.1 La adolescente	50
2.1.1.1 Estudios relacionados con actividad física y adolescentes	54
Capítulo 3 Desarrollo Motor y Competencia Motriz	61
3.1 Desarrollo Motor	61
3.1.1 Desarrollo Motor de la infancia a la adolescencia	64
3.2 Competencia Motriz	70
3.2.1 Dimensiones de la Competencia Motriz	73
3.2.1.1 Capacidades condicionales	74
3.2.1.2 Capacidades coordinativas	81
3.2.2 Estudios e investigaciones relacionadas con la competencia motriz	84
Capítulo 4 Factores psico-sociales relacionados con la Educación Física	91
4.1 Motivación	91
4.1.1 Teorías de la motivación	92
4.2 Ansiedad	103
4.3 Compromiso en el aprendizaje	106
II.-FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.	109
Capítulo 5 Diseño de la Investigación	115
5.1 Planteamiento del problema de investigación	115
5.2 Objetivos e hipótesis de la investigación	116
5.3 Metodología y diseño de la investigación	122
5.3.1 Contextualización del estudio	122
5.3.2 Descripción de la población muestra del estudio	123
5.3.3 Variables	124
5.3.4 Instrumento para la recogida de datos: cuestionario AMPET y batería de pruebas físicas SPORTCOM	126
5.3.4.1 Adaptación española del Test de Motivación de Logro para el aprendizaje en Educación Física, AMPET-R (Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida, 2004)	126
5.3.4.2 Adaptación de la Batería SPORTCOMP de Ruiz, Graupera, García, Arruza, Palomo, Ramón (2010) (Arruza, Irazusta y Urrutia-Gutierrez, 2011)	128

5.3.5	Procedimiento	133
5.3.6	Análisis de datos	134
III.-	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	135
Capítulo 6	Análisis de los resultados.....	141
6.1	Competencia Motriz	142
6.1.1	Análisis de las pruebas físicas	142
6.1.1.1	Pruebas de capacidad condicional.....	143
6.1.1.2	Pruebas de coordinación y control motor	146
6.1.2	Análisis de la competencia motriz de las jóvenes	149
6.1.2.1	Análisis de la competencia motriz entre sexos.....	150
6.1.3	Relación entre práctica de actividad física extraescolar y competencia motriz	152
6.1.3.1	Práctica de actividad física y deporte extraescolar	152
6.1.3.2	Relación entre práctica de actividad física extraescolar y competencia motriz	155
6.2	Nivel de competencia motriz y aspectos psico-sociales.....	155
6.2.1	Nivel de competencia motriz de las jóvenes.....	156
6.2.2	Aspectos psico-sociales	157
6.2.3	Relación entre el nivel de competencia y aspectos psicosociales	160
IV.-	DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	163
Capítulo 7	Discusión.....	169
7.1	En relación a la competencia motriz	170
7.1.1	En relación a las pruebas físicas	170
7.1.2	En relación a la competencia motriz de las adolescentes.....	173
7.1.3	En relación a la práctica de actividad física y deporte y la competencia motriz	176
7.2	En relación al nivel de competencia motriz y a los aspectos psico-sociales	179
7.2.1	En relación al nivel de competencia motriz	179
7.2.2	En relación a la ansiedad y el compromiso	180
7.2.3	En relación a la ansiedad, el compromiso y el nivel de competencia motriz	182
Capítulo 8	Conclusiones	187
Capítulo 9	Aportación, Limitaciones y Perspectivas de futuro	193
	BIBLIOGRAFÍA	197
	ANEXO	225

ÍNDICE TABLAS Y FIGURAS

Tablas	Pág.
Tabla 1. Investigaciones que analizan la actividad física y el deporte en poblaciones adolescentes y jóvenes (Basado y modificado de Ramos, Ponce de León y Sanz)	57
Tabla 2. Evolución histórica del estudio del desarrollo motor (adaptado de Ruiz, 1987).	63
Tabla 3. Resumen de autores y clasificaciones de las capacidades coordinativas (Adaptado de Lorenzo, 2009).	82
Tabla 4. Estudios relacionados con la competencia motriz desde diferentes campos de investigación	88
Tabla 5. Resumen de los objetivos e hipótesis.	121
Tabla 6. Puntuaciones del Alpha de Cronbach para el test de 33 items en español....	127
Tabla 7. Puntuaciones del Alpha de Cronbach para el test de 33 items en euskera	127
Tabla 8. Condiciones de aplicación para el SPORTCOMP	129
Tabla 9. Pruebas T-test de diferencia de medias por sexo de las pruebas física de capacidad condicional	146
Tabla 10. Pruebas T-test de diferencia de medias por sexo de las pruebas física de coordinación y control motor.....	149
Tabla 11. Diferencias de medias de las chicas, según la edad	150
Tabla 12: Relación de competencia motriz y práctica de actividad física.....	155
Tabla 13. Pruebas T-test de diferencia de medias por sexo de las variables psico-sociales	158
Tabla 14. Prueba ANOVA de diferencia de medias de las chicas, según la edad.....	160
Tabla 15. Relación de aspectos psico-sociales y nivel de competencia motriz	161

Figuras	Pág.
Figura 1. Línea Temporal	34
Figura 2. Eje cronológico de las Leyes de Educación españolas	38
Figura 3. Influencia del entorno social	53
Figura 4. Modelo de Desarrollo Motor (Gallahue, 1995).....	68
Figura 5. Teorías explicativas del Desarrollo Motor (Adaptado de Urrutia, 2014, p.78; basado en Ruiz, 1987).....	70
Figura 6. ¿Qué son las competencias? (Blázquez y Sebastiani,2009. Adaptado de Zabala y Arnau, 2007).	72
Figura 7. Clasificación de tipos de fuerza en función de los factores que intervienen...76	
Figura 8. Tipos de Resistencia en función de la solicitud de oxígeno.	78
Figura 9. Clasificación de la velocidad (adaptado de, de la Reina y Martínez, 2003)	79
Figura 10. Clasificación de la Flexibilidad	80
Figura 11. Categorías de atribución básicas de Weiner	93
Figura 12. Esquema sobre la influencia de la atribución causal (Ugartetxea, 2001).....	94
Figura 13. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Ryan y Deci, 2000, en Moreno y Martínez, 2006).....	96
Figura 14. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002).....	99
Figura 15. Teoría de las necesidades de logro (adaptado de Weiberg y Gould, 2010)	101
Figura 16. Teorías sobre la motivación del ser humano para realizar una u otra actividad (adaptado de Arribas, 2005)	102
Figura 17. Tipos de Ansiedad (Cox, 2009)	105
Figura 18. Participación porcentual en función del Territorio Histórico en la que cursan sus estudios.	123
Figura 19. Descripción de las chicas según edad	124
Figura 20. Valores medios de las pruebas de ABD, B.M., DINA Y FLEX (Capacidad condicional) según sexo y edad.....	144

Figura 21. Valores medios de la prueba Carrera ida y vuelta (Capacidad condicional) según sexo y edad	145
Figura 22. Valores medios de las prueba Saltos Laterales y Equilibrio (Coordinación y control motor) según sexo y edad.....	147
Figura 23. Valores medios de las prueba Soportes, 7mPC y 7mPJ (Coordinación y control motor) según sexo y edad.....	148
Figura 24. Comparación de medias de la competencia motriz, según edad y sexo	151
Figura 25. Práctica de actividad física y deporte extraescolar	152
Figura 26. Práctica de actividad física por sexos	153
Figura 27. Frecuencia de práctica actividad física extraescolar de las chicas, por edad.....	154
Figura 28. Frecuencia de práctica de las chicas por edad (n=323)	154
Figura 29. Nivel de competencia motriz de las chicas	156
Figura 30. Nivel de competencia motriz de las chicas, según la edad	157
Figura 31. Ansiedad ante el fracaso y estrés de las chicas, según la edad. Puntuaciones medias	159
Figura 32. Compromiso y entrega en el aprendizaje de las chicas, según la edad. Puntuaciones medias.....	159
Figura 33. Cuadro resumen de la estructura de la discusión	169
Figura 34. Curvas evolutivas en las pruebas físicas de coordinación y control motor, en chicas	171

ANTECEDENTES PERSONALES

Antecedentes Personales

Los pasos que damos marcan nuestro camino o en mi caso las brazadas, pues así es como empezó todo, nadando. Cuando aquel médico recomendó a mi madre que me apuntara a natación, no sabía que estaba marcando mi vida. Fue entonces cuando comencé a nadar, para años después formar parte de un gran equipo, el C.D.N. Bidasoa XXI, que me aportó un sinfín de experiencias e inquietudes. Gracias a esto y a un entorno siempre dispuesto a ayudarme a realizar mis sueños, comencé a estudiar INEF.

Posteriormente, entre brazada y brazada, se construía un camino que me llevó, a través de mi hermana, a formar parte de otro gran equipo "IKERKI". Esta vez su ayuda me dirigiría a otros derroteros, despertando nuevas inquietudes y enseñándome un camino desconocido para mí, la investigación.

IKERKI 05/30 es un grupo de investigación multidisciplinar adscrito al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UPV/EHU, dirigido actualmente por la Dra. Silvia Arribas Galarraga y en el cual, desde hace unos años, colaboro como investigadora. Este trabajo es fruto de esta colaboración.

Tras terminar el máster de psicodidáctica, el catedrático D. José Antonio Arruza, que en ese momento dirigía el Grupo de investigación IKERKI 05/30 de la UPV/EHU, me propuso formar parte del proyecto I+D+I titulado "Evaluación de competencia motriz en los escolares de la educación secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca". Este proyecto se realizó en el marco de la convocatoria de la CTP (Comunidad de Trabajo de los Pirineos). La CTP es un organismo interregional de cooperación transfronteriza cuya ambición es ser el laboratorio de la integración europea. Fue creada en 1983, en torno a las 8 colectividades territoriales que coexisten a lo largo de la cadena de los Pirineos: 3 Regiones francesas (Aquitania, Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées), 4 Comunidades Autónomas españolas (Aragón, Cataluña, País Vasco, Navarra) y el Principado de Andorra. En el año 2009, el grupo IKERKI liderando la convocatoria junto con otros colaboradores de las nombradas

regiones, obtuvo financiación del departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (CTP09-P02), para el desarrollo de dicho proyecto.

Formando parte de este gran proyecto y tras una profunda reflexión surgió la elección del objeto de estudio. Los motivos que nos han conducido a centrarnos en la competencia motriz de la población adolescente como elemento central de esta investigación, ha sido el hecho de que la doctoranda debido a su experiencia y formación, se ve plenamente identificada con el tema objeto de estudio. Surge así el interés por analizar lo que ocurre con el colectivo femenino en la educación física. Se plantea profundizar en los motivos y causas que ayudan a mejorar la competencia motriz. El conocimiento de la competencia motriz y las relaciones con las mujeres, ha llevado a la realización de la presente tesis, titulada "Competencia Motriz y Motivación de Logro en las Clases de Educación Física en Chicas Estudiantes de Educación Secundaria", que a continuación se presenta.

INTRODUCCIÓN

Introducción

La sociedad actual demanda, cada vez más, la incorporación a la cultura y a la educación de aquellos conocimientos y destrezas que, relacionados con el cuerpo y la actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y a la mejora de la calidad de vida.

Como consecuencia de las nuevas tecnologías, de los cambios en los hábitos y formas de vida del siglo XXI, surge un creciente sedentarismo, afectando así a la salud de los jóvenes (Amigo, Busto, Herrero y Fernández, 2008). Este cambio en el estilo de vida de la sociedad reclama una actividad corporal añadida que compense las carencias motrices de sus funciones y capacidades corporales. Como respuesta a esta demanda social, en el área de Educación Física han de tenerse en cuenta las acciones educativas orientadas al cuidado del cuerpo, de la salud, de la mejora corporal y de la utilización adecuada del tiempo de ocio. En esta línea, los últimos estudios realizados por la Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición (2015) reflejan el aumento de sedentarismo de los jóvenes desde el año 2006 hasta el 2011, siendo notable el aumento sufrido por el grupo de mujeres que comprende las edades a estudio, entre 12 y 15 años.

En el presente estudio se investiga la evolución de la competencia motriz en el desarrollo de las adolescentes y su relación con aspectos psico-sociales. Para ello se estudia la competencia motriz a través de diferentes pruebas físicas, así como la práctica de actividad física y deportiva extra curricular. A su vez, teniendo en cuenta los aspectos psico-sociales que influyen en el aprendizaje, se estudian la ansiedad que ante el fracaso y el error presentan las jóvenes, así como su compromiso y entrega en el aprendizaje durante las sesiones de educación física.

La competencia motriz está considerada como el campo de estudio del desarrollo motor en niños y adolescentes, analizándose sus progresivos cambios y los factores que intervienen. En este sentido, diversos estudios consideran el desarrollo de la competencia motriz la principal finalidad de la educación física (Ruiz y Graupera, 2005; Moreno y Ruiz, 2008; Ruiz y cols., 2008; Ruiz y Linaza, 2013), siendo la escuela el ámbito en el que se deben de plantear las tareas necesarias para la progresiva

adquisición de la competencia motriz, generando los recursos precisos para que el alumnado llegue a tener la competencia motriz suficiente para desenvolverse en la vida cotidiana y contribuya asimismo a generar jóvenes activos.

Diversos estudios (Fontecha, 2006; Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizabal y Álvarez, 2015) apuntan que aún hoy en día no existe un trato igualitario y equitativo entre sexos en el ámbito educativo ni en el deportivo, generándose estereotipos y roles que condicionan la práctica de actividad físico-deportiva por parte de las mujeres. Este es un hecho que como mujer he podido experimentar, y que suscitó el interés por profundizando en la realidad de las chicas y poder así entender mejor lo que ocurre en las aulas.

El estudio se ha planteado en la edad de la adolescencia por ser esta la etapa de transición entre la niñez y la edad adulta. Los cambios tanto físicos, psicológicos, cognitivos como emocionales que sufre la adolescente influyen en su comportamiento, lo que convierte este periodo en una etapa fundamental en la que se conforma la personalidad y crucial para la adquisición de hábitos de vida, que según estudios realizados, se mantendrán en la edad adulta (Balaguer, 2002; Ramos, Ponce de León y Sanz, 2010). Por todo ello vemos necesario, no solo indagar en lo meramente físico-deportivo, también consideramos oportuno analizar diferentes aspectos psico-sociales que afectan a la adolescente.

Diversas investigaciones proponen una serie de variables que se relacionan con la competencia motriz y la motivación que produce (Coterón y cols., 2013; Gutiérrez, 2014; Méndez-Giménez, Fernández-Rio y Cecchini-Estrada, 2013; Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida, 2004), estas investigaciones concluyen que el clima motivacional de la clase influye sobre el compromiso en el aprendizaje y la ansiedad ante el fracaso. Estas reflexiones nos llevan en un primer momento a estudiar la competencia motriz de las jóvenes. Con el fin de profundizar en los factores que influyen en esta competencia motriz, después de una amplia revisión bibliográfica, consideramos importante estudiar el contexto educativo en el que se desarrollan las sesiones de educación física, hecho que nos conduce a revisar la figura de la mujer a lo largo de la historia en el deporte y así poder profundizar sobre la situación en la que se encuentra.

Todo ello ayuda a contextualizar la realidad actual de las chicas y estudiar su presencia en el entorno escolar. De la misma manera, pensamos que es relevante averiguar cuáles son las variables que influyen en la competencia motriz, fijándonos principalmente en la práctica físico-deportiva extraescolar y la motivación de logro en las sesiones de educación física, analizando dos factores que consideramos importantes, la ansiedad ante el fracaso y el estrés, y el compromiso en el aprendizaje.

La investigación se ha estructurado en cuatro partes. Se comienza con la fundamentación teórica, realizando una revisión histórica de la educación física en el currículo escolar, y la figura de la mujer en el deporte. Posteriormente nos centramos en una revisión de estudios sobre la competencia motriz, las diversas corrientes y teorías sobre motivación, focalizando nuestro tema de interés: la ansiedad y el compromiso. A partir de esta revisión se presenta el estudio empírico, en el que se plantea y se diseña la investigación, se formulan los objetivos y se plantean las hipótesis. Seguidamente se describen las características de la muestra, el instrumento utilizado y el procedimiento para la pasación de la batería y el cuestionario. En el tercer apartado se exponen los resultados descriptivos relativos a la competencia motriz de las adolescentes vascas, se prosigue con el análisis de relación entre las variables a estudio. Por último, se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones extraídas, se hace asimismo referencia a las limitaciones que a través de la materialización de la investigación se han desvelado y se concluye destacando las perspectivas de futuro que el presente estudio han suscitado.

I.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1 La Educación Física en el Contexto Educativo

- 1.1 La Educación Física española desde el S.XIX a mitad del S.XXI
- 1.2 La Educación Física a través de las leyes de educación
- 1.3 Marco Legal del Estudio

Capítulo 2 Mujer, Actividad física y Deporte

- 2.1 Las chicas y el deporte
 - 2.1.1 La adolescente
 - 2.1.1.1 Estudios realizados con las adolescentes y actividad física

Capítulo 3 Desarrollo Motor y Competencia Motriz

- 3.1 Desarrollo Motor
 - 3.1.1 Desarrollo Motor en la adolescencia
- 3.2 Competencia Motriz
 - 3.2.1 Dimensiones de la competencia motriz
 - 3.2.1.1 Capacidades condicionales
 - 3.2.1.2 Capacidades coordinativas
 - 3.2.2 Estudios relacionados con la competencia motriz

Capítulo 4 Factores Psico-sociales relacionados con la Educación Física

- 4.1 Motivación
 - 4.1.1 Teorías de la motivación
- 4.2 Ansiedad
- 4.3 Compromiso en el aprendizaje

Capítulo 1

**La Educación Física en el Contexto
Educativo**

1 La Educación Física en el Contexto Educativo

Al realizar un rápido y breve recorrido por la historia de la educación física, la civilización griega se presenta como la primera cultura que implanta la actividad física como un reto educativo, como un aspecto a tener en cuenta en la formación integral del individuo. Es allí donde se puede encontrar un primer ideal de educación. Para ellos el cuerpo conformaba una parte sustancial de la paideia, idea global de la formación del individuo. Según los griegos, la paideia era el sistema por el que se podía alcanzar la formación integral, intelectual y orgánica, estableciendo así un sistema equilibrado (Pérez, 1993).

La civilización romana sin embargo, empleaba el cuerpo como instrumento para la producción y para la guerra, siendo característico de esta civilización los agricultores y pastores guerreros que se imponían a las diferentes tribus y civilizaciones. Como herencia de su actitud belicosa apareció la “gimnasia militar” y como herencia de los juegos del circo se desarrolló la “gimnasia profesional”, siendo los gladiadores un referente de fuerza, destreza y resistencia, mostrando los valores de una sociedad altamente militarizada (Mañas, 2011).

Con la llegada de la Edad Media y el Cristianismo la educación física y el deporte experimentaron un retroceso importante. El cuerpo y los sentidos se consideraron peligrosos para la pureza espiritual (Sainz, 1992). La educación física se vio relegada a algunas prácticas entre la nobleza (caza y deportes de combate) y entre el pueblo (algunos juegos de pelota y de lanzamiento).

Sin embargo, en el periodo del renacimiento se retoma la importancia que tenía la cultura del cuerpo en la antigüedad. La visión del deporte adquiere nuevamente importancia en la educación, renovándose así el interés por la práctica deportiva (Sainz, 1992; Pérez, 1993). En este periodo se dio un nuevo sentir y una nueva filosofía al cuidado del cuerpo. Por su parte, Julio J. Rodríguez (1942, cit. en Sainz 1992 p. 41) en referencia a las Universidades del Renacimiento, apunta:

“Las magníficas escuelas del renacimiento hicieron de la educación física, una parte importante de la educación e incluyeron en los programas de actividades los ejercicios de equitación, carreras pedestres, saltos, esgrima, diversos juegos de pelotas, etc., que eran practicados todos los días por los alumnos al aire libre y sin limitación de tiempo.”

Durante el siglo XVIII, sobre todo en su segunda mitad, llega uno de los movimientos intelectuales y culturales más relevantes de la historia occidental, el movimiento ilustrado. La pedagogía y los cambios que supusieron en la educación iniciados en el Renacimiento culminan en la Ilustración (Pérez, 1993). Cabe destacar entre los pensadores ilustrados a Rousseau y su libro *el Emilio* (1762), obra que se considera un exponente casi paradigmático de las nuevas ideas educativas, pudiéndose extraer de sus páginas más de una recomendación razonable y aplicable, en la que propone una educación que tiene un fin preciso, hacer del niño un hombre que sea dueño de sí, es decir; educar para la vida (Morales, 2002).

Entrados ya en la edad moderna (siglo XIX), se construye un nuevo movimiento ideológico, donde prima el nacionalismo. Esto se traslada a todos los campos de la educación y como consecuencia en la educación física surgen las “escuelas nacionales”.

1. *Escuela Alemana*. Guts Muths (1759-1839) defendía la idea de una gimnasia combinada con la pedagogía y que esta formase parte de la educación integral del niño, por lo que luchaba para que la gimnasia se estableciera en la escuela. Uno de sus libros más destacados donde trata la relevancia de la educación física es “*Gimnasia para jóvenes*” (1733). Aunque toda su filosofía se vio ahogada por el contenido patriótico-social de la obra de Jhan (1778-1852), que orientaba la gimnasia casi exclusivamente a formar jóvenes fuertes y valientes. Este planteamiento triunfo en Alemania y su entorno, siendo hoy en día heredera de este planteamiento la Gimnasia Olímpica (Sainz, 1992; García y Ruiz, 2010).

2. *Escuela Sueca*. Fueron F. Nachtegall (1777-1847) y P.H. Ling (1776-1839) quienes establece los parámetros de la gimnasia sueca, influenciados por las ideas de Guts Muths. Divulgando la necesidad de cultivar los valores físicos como

forma de una profunda regeneración social. El hijo de Ling, H. Ling llevo las ideas de su padre al ambiente educativo de la escuela, en contraste con el trabajo de su padre que había trabajado en la edad universitaria y en el servicio militar. Fue H. Ling el creador de las “tablas gimnásticas” y desarrollo el esquema de gimnasia (Sainz, 1992; Pérez, 1993; García y Ruiz, 2010).

3. *Escuela Francesa*. En Francia no existió una escuela autóctona, fueron la influencia del español Amorós y el suizo Clais los que marcaron los parámetros. Amorós (1770-1848) tuvo una gran influencia hasta el año 1843 aproximadamente, estableciendo en su método gimnástico un carácter militar y de altas exigencias acrobáticas. Frente a este modelo se situó Clais (1782-1852) con una orientación pedagógica más cercana a los principios de Guts Muths (Pérez, 1993).

4. *Escuela Inglesa*. A Thomas Arnold (1795-1842) se le puede considerar el padre de la escuela inglesa. Al contrario que el resto de autores que hemos ido nombrando en las diferentes escuelas, Arnold pone mayor atención en los juegos y las actividades atléticas. Impregna a sus alumnos de un sentido de honradez y limpieza, el famoso fair play inglés. Esta acción que impulso Arnold fue muy efectiva tanto en la escuela como en las universidades, que se sigue manteniendo hasta nuestros días (García y Ruiz, 2010; Pérez, 1993).

Estas escuelas fueron evolucionando y creando diferentes tendencias que marcaron el siglo XIX y hasta mediados del XX. Se debe destacar en este periodo la figura de Pierre de Coubertin, conocido principalmente por ser el precursor de los JJOO modernos. Este hecho que se puede considerar como una consecuencia de su actividad pedagógica.

Coubertin se convierte en discípulo de Thomas Arnold y exporta a Francia la visión pedagógica basada en la búsqueda de la perfección espiritual, promoviendo la actividad física como elemento central en la formación integral en escuelas y universidades (Ramírez, Oliveros, Cabrera, Días y Baños, 2013). Divulgó estos métodos por toda Francia, creó sociedades atléticas en los institutos que se asociaron en la Unión de los Deportes Atléticos. Fundó la primera revista dedicada al deporte: la

Revue Athletique y consiguió que el gobierno francés accediera a incluirla en sus programas de la Exposición Universal de 1889. Así comenzó su particular cruzada a favor de la educación física, llevándole a ocupar el puesto de secretario de la asociación para la reforma escolar en Francia. En 1892 en el congreso de la unión de sociedades de Francia, que reunía a un gran número de pedagogos, planteó la idea de renovar los Juegos Olímpicos a escala mundial, dándoles un enfoque de fraternidad entre los pueblos. Fue el 6 de abril de 1896 con la inauguración de los primeros Juegos Olímpicos donde se retomó la tradición antigua de contribuir al bienestar de la salud física y espiritual a través de los Juegos, así como la convivencia entre las diferentes naciones (Betancor y Almeida, 2002). Así pues, son los principios pedagógicos de Coubertin los que marcan su ideario olímpico.



Figura 1. Línea Temporal

1.1 La Educación Física Española desde S.XX a mitad del S.XXI

En las dos últimas décadas del S.XX la educación física ha experimentado una gran transformación, superando el carácter marginal que se le otorgaba en el contexto escolar, hasta la creación de facultades específicas de actividad física, deporte y educación física. A mediados del siglo XX se logró un reconocimiento oficial y normativo de la asignatura y de su profesorado en todos los niveles de la educación (Lagardera, 2007). Pese a este avance, tal como nos indican varios autores (Lagardera y Lavega, 2003), aún queda mucho camino por recorrer, pues en ocasiones sus fundamentos siguen siendo obsoletos.

A partir de ese momento se empezó a abandonar la concepción de movimiento desde una perspectiva mecánica, para acercarse a la concepción del movimiento como fenómeno vital mucho más profundo y repleto de singularidades (Lagardera, 2007). Ciertamente es que en los últimos años la educación física ha comenzado a centrar su atención en la persona y no en los resultados, dotando así al alumnado de herramientas que mejoren su calidad de vida y les ayude a la resolución de problemas. Comprendiendo así que "el ser humano es un ente inteligente, capaz de darse cuenta de la realidad y hacerla suya con cada acción consciente que emprende, y si esta es de carácter motor ya no cabe la disociación cuerpo-mente" (Lagardera, 2007, p.6).

Durante la última década del siglo XX existió un acercamiento hacia una educación física en la que la persona aprende conocimientos procedimentales y esto requiere la implicación del protagonista en la acción educativa (Parlebas, 2001).

1.2 La Educación Física a través de las Leyes de Educación

A partir del siglo XIX diferentes instituciones comenzaron a trabajar para implantar la asignatura de Educación Física en el currículo escolar. Durante años se han ido encontrando un sin fin de barreras, como la falta de material, la falta de personal cualificado e incluso el modelo pedagógico vigente, que han dificultado su implantación. En el siglo XX, en la década de los noventa se produjo una reconceptualización de la Educación Física, de la que se hizo eco la Reforma Educativa a través de la Ley Orgánica, 10/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley establece el ordenamiento jurídico de la Reforma Educativa y la pone en marcha. Se implantó un nuevo Sistema Educativo orientado a dar respuesta a las exigencias de la sociedad. Dicho sistema planteaba una educación en la que se diera un desarrollo pleno de la personalidad del individuo, así como la capacitación para el ejercicio profesional y la participación activa en la vida social. Esta Reforma Educativa establecía los fines educativos, las líneas básicas del diseño curricular, planteaba las exigencias a satisfacer por el profesorado, la creación de las infraestructuras y todo lo necesario para preparar a los y las jóvenes para la vida en una sociedad en continuo cambio.

La celebración de los Juegos Olímpicos de 1992 influyó en gran medida sobre el proceso de inclusión de la educación física en la enseñanza obligatoria, así como en la creación de instalaciones deportivas que facilitaron el acercamiento de la población a la actividad física (García y Ruiz, 2010).

Posterior a la LOGSE surgió la Ley Orgánica, 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Esta Ley no creó un nuevo Sistema Educativo sino que modifica algunos puntos de la estructura anterior. La LOCE planteó una enseñanza de calidad cuyo principal objetivo era el logro de los conocimientos, orientando la enseñanza a combatir el fracaso y a atender a la diversidad. Estableció 12 principios:

1. La equidad.
2. La capacidad de transmitir valores: igualdad de derechos entre los sexo, libertad personal...
3. La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.
4. La participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.
5. La concepción de la educación como un proceso permanente.
6. La concepción de la responsabilidad y el esfuerzo.
7. Flexibilidad para adaptarse a las necesidades y adecuar las estructuras.
8. Incidir en la formación de los docentes.
9. La capacidad del alumnado para confiar en sus propias capacidades.
10. El fomento de la investigación educativa.
11. La evaluación del conjunto del sistema educativo.
12. La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía.

Todo lo planteado en las diferentes Leyes Orgánicas sobre la educación se vio corroborado en la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Esta ley al igual que la LOCE, redefinió lo ya establecido, modificando su estructura en algunos aspectos: planteó una educación de calidad, esfuerzo y equidad para todos y todas las

ciudadanas. El principal objetivo fue lograr una educación que preparara adecuadamente a las personas. Y así saber afrontar los retos que se pudieran plantear en la nueva sociedad del conocimiento.

Los cambios más destacados en los principios de la LOE respecto a la LOCE fueron:

1. La calidad de la educación para todo el alumnado independientemente de sus condiciones y circunstancias. La inclusión educativa y la no discriminación, que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
2. La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
3. El esfuerzo tanto individual y la motivación del alumnado, como el esfuerzo compartido entre todos los factores que afectan en la enseñanza.
4. La educación para la prevención de los conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
5. La evaluación del conjunto del sistema educativo.
6. La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

En el año 2013 se ha vivido otra modificación de la ley educativa, esta vez denominada la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), en la que el objetivo más destacado fue introducir nuevos patrones de conducta que ubicaran la educación en el centro de la sociedad y economía. Entre sus novedades destaca el nuevo sistema de evaluación establecido entre cursos, realizándose una prueba en 3º de primaria y otra en 6º de primaria. Así como un examen (denominado revalidación, porque hay que aprobarlo para obtener el título

correspondiente) al finalizar la ESO y otro al finalizar el Bachillerato. Esta nueva ley trae consigo muchos enfrentamientos entre el colectivo de profesores y la administración.

La etapa de enseñanza que nos compete queda organizada en esta nueva ley en dos ciclos, un primer ciclo de tres cursos escolares y un segundo ciclo de uno. El segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamental propedéutico. Las materias quedan organizadas por bloques (troncales y específicas), situándose la educación física en el bloque de asignaturas específicas, debiéndose cursar en los 4 cursos.

Teniendo en cuenta cuando se procedió a la toma de datos, hablaremos en esta investigación de la LOE, ya que era la Ley vigente en el momento de la toma de datos. En esta ley la Educación Secundaria Obligatoria queda dividida en dos ciclos, cada uno de ellos compuesto por dos cursos, donde las edades comprendidas son en el primer ciclo de 12 a 14 años y en el segundo ciclo es de 14 a 16 años. El principal objetivo planteado por la LOE es que la educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica.

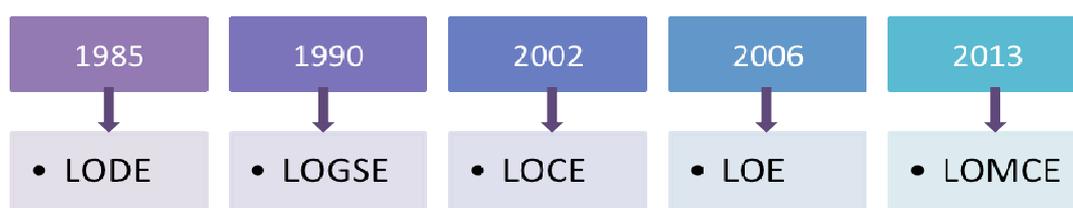


Figura 2. Eje cronológico de las Leyes de Educación españolas

1.3 Marco Legal del Estudio

En relación a la LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la adecuación a la Comunidad Autónoma Vasca se publicó en el Boletín Oficial del País Vasco (BOPV) de noviembre de 2007. Dicho documento, en el ámbito de la Educación Física, marca como fin “el desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz

y a la adquisición de elementos de cultura corporal, donde el componente fundamental de este desarrollo lo constituye la Educación Física entendida como una pedagogía de las conductas motrices que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida” (p.449). Así se desarrollan la inteligencia motora del alumnado, la capacidad de comunicación y de relación, la capacidad de expresar y controlar las emociones, y las competencias para encauzar adecuadamente las propias acciones.

En el marco de referencia legal en el que se desarrolla el presente estudio los objetivos generales son los siguientes(BOPV. 2007, 13 de noviembre, p. 456-457):

1. “Entender y cuidar la salud en su integridad, conociendo todas sus características, biológicas, bioenergéticas, emocionales, psicológicas, dietéticas e higiénicas, así como técnicas de respiración y relajación, y medidas de seguridad para disfrutar de una buena calidad de vida.”
2. “Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.”
3. “Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de autoexigencia en su ejecución.”
4. “Conocer y aplicar las primeras actuaciones en el caso de lesiones que puedan producirse durante la práctica de las actividades físicas deportivas, para poder tomar decisiones preventivas que favorezcan la posterior recuperación mediante la aplicación de protocolos específicos de intervención.”
5. “Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial, para elaborar programas de actividad física de una manera autónoma e individualizada.”
6. “Aprovechar las oportunidades ofrecidas por el entorno de Euskal Herria para explorar, diseñar, organizar y participar de las actividades físico-deportivas en el

medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación.”

7. “Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.”

8. “Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.”

9. “Analizar de forma crítica y autónoma la visión que tiene la sociedad ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física, el deporte y la salud para poder identificar mensajes perversos, a través de la investigación del currículo oculto.”

10. “Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa, desarrollando el movimiento creativo a través de danzas y representaciones individuales y colectivas.”

11. “Diseñar, organizar, gestionar y participar en actividades lúdicas y deportivas para lograr metas compartidas que hagan del tiempo de ocio un lugar de encuentro y colaboración con otras personas.”

12. “Apreciar el carácter sociocultural de las tradiciones lúdicas y físico-deportivas de Euskal Herria y de otras culturas, para respetar y apreciar los valores de la cultura vasca y del resto de las culturas, mediante la práctica de danzas, juegos y expresiones tradicionales y populares.”

13. “Investigar diferentes tipos de juego, actividades deportivas y danzas, para poder acceder de forma autónoma a un mayor abanico de posibilidades mediante búsqueda en diferentes fuentes de información.”

Los objetivos, no son directamente alcanzables por estar planteados en términos de capacidades, se necesita de otro de los elementos básicos de currículo, los contenidos, que indican el modo.

Los contenidos son las habilidades motrices, aptitudes y actitudes que constituyen el desencadenante para un desempeño motriz eficiente, es decir, ser motrizmente competentes.

Los bloques de contenido establecidos para la ESO son:

BLOQUE 1. Actividad física y Salud. Agrupa contenidos relativos a la salud física, hábitos de práctica de actividad física y deportiva que incurren en el desarrollo de las capacidades físicas de los adolescentes, para favorecer así su calidad de vida.

Se entiende la salud como una dimensión de la educación física, trabajando diferentes condicionantes perceptivos, coordinativos y físicos que hacen posible el conocimiento del cuerpo. Así como adquirir hábitos de práctica de la actividad física relacionados con el bienestar.

BLOQUE 2. Expresión corporal y comunicación. En este bloque de contenidos se hallan los destinados a desarrollar la capacidad de expresar y comunicar mediante el cuerpo, ya sean emociones, sentimientos o ideas a través de diferentes técnicas. La orientación lúdica y emocional facilita su utilización como fuente de disfrute y enriquecimiento.

BLOQUE 3. Cultura motriz: Ocio y Educación para el tiempo libre. En este último bloque se trabajan aquellos contenidos de carácter motriz relacionados con la ejecución de acciones técnicas vinculadas a diferentes deportes y actividades físico-deportivas específicas. Por otro lado se trabaja la normativa y pautas de seguridad, no solo de las diferentes actividades físico-deportivas, sino que también se traslada a las actividades en la naturaleza. Así como las danzas y bailes, debido a su dimensión cultural y porque es un tipo de actividad que se puede realizar a lo largo de toda la vida.

La LOE abandona la orientación tradicional que la LOCE otorgaba a los contenidos supera el planteamiento centrado en el conocimiento y la ejecución para poner en valor el desarrollo. La finalidad de estos bloques se centra en estructurar los contenidos de la materia, presentando de forma integrada conceptos, procedimientos

y actitudes. Esta propuesta de secuencia y evolución de los contenidos tiene como objetivo, conseguir dotar al alumno de una progresiva autonomía para poder llegar al final de la etapa escolar a ser capaces de planificar de forma reflexiva su propia actividad física. Buscar enseñar el por qué y para qué de las actividades, para que así las programen en función de sus capacidades, intereses y necesidades.

En la LOE vuelve a surgir la idea de “control motriz”, “cultura motriz”, “cualidades motrices” desaparecida en la anterior ley “LOCE”, siendo la motricidad general la base de futuras adquisiciones motrices.

Otro de los elementos básicos del currículo son los criterios de evaluación, son la clave para poder valorar el nivel de consecución de las competencias básicas por parte del alumnado. Esta evaluación del proceso de aprendizaje será continua, integradora y diferenciada por cada una de las distintas áreas y secuenciada en cada uno de los cursos.

La evaluación deberá comprender no solo los resultados finales, sino el proceso de la consecución de estos objetivos, tales como la conducta, las evoluciones motrices y cognitivas. Para ello se manifiesta en la previsión inicial de actividades, acciones que se van a desarrollar en el curso, estableciendo:

- Las capacidades que se pretenden desarrollar.
- Se seleccionan los contenidos más apropiados para desarrollar dichas capacidades y como se van a organizar.
- Se establecen métodos de enseñanza.
- Se escogen los procedimientos de evaluación.

Todo ello conforma las unidades didácticas, cuya secuencia y organización configuran la Programación Didáctica anual. Llevando este planteamiento al aula es donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 2

Mujer, Actividad Física y Deporte

2 Mujer, Actividad Física y Deporte

Durante el siglo XX la figura de la mujer tanto en la sociedad como en el deporte adquiere mayor presencia. Es en este siglo cuando la mujer comienza a acceder al mundo laboral masivamente, ya no solo en los servicios domésticos y en las fábricas, sino que va accediendo a puestos de trabajo del sector terciario y poco a poco aparecen vinculadas a las profesiones liberales que requieren de instrucción, como son puestos de administración, enfermería y enseñanza (Comas i Argemí, 1990). Con la incorporación de la mujer al mundo laboral surgen los primeros movimientos femeninos que reclaman un nuevo tipo de mujer, rechazando el culto a la feminidad concebida como debilidad y sumisión frente a una mujer independiente, con educación superior y económicamente autónoma (Díez, 1996).

A lo largo del siglo XX se van produciendo avances en el deporte para las mujeres. La incorporación del deporte femenino a los Juegos Olímpicos supuso un paso enorme, iniciándose un camino hacia la igualdad del deporte femenino. Los primeros deportes que tienen representación femenina son el golf y el tenis en 1900, siendo la tenista Charlotte Cooper la primera campeona olímpica. A lo largo de los años 20, se van ampliando las pruebas en las que hay representación femenina, a pesar de la oposición de personas tan influyentes como Pierre de Coubertin (García, 2001). Quien se posicionaba en contra de la participación de la mujer en un mayor número de pruebas, "...en cuanto a la participación femenina en los Juegos, soy contrario a ella. Es contra mi voluntad que han sido admitidas en un número de pruebas cada vez mayor"(Coubertin, 1973, p.174). Debido a la oposición de personalidades como Coubertin se crearon los Juegos Olímpicos para mujeres, celebrados por última vez en Londres en 1934, desapareciendo posteriormente cuando son incluidas un mayor número de pruebas femeninas en los Juegos Olímpicos.

En España, es en 1928 cuando se crea el primer Club Femenino de Deporte, fundado en Barcelona (García, 2001). Tras la crisis del 29 con la proclamación de la segunda República, la situación de la mujer evoluciona positivamente, celebrándose en 1931 el Campeonato de España de atletismo femenino, en 1933 los de natación,

esquí, fútbol, etc. Pero hay que esperar hasta la democracia para ver una verdadera evolución en este terreno, puesto que con la llegada de la dictadura en 1939 (tras la Guerra Civil 1936-1939) España sufre un retroceso para la mujer, no solo en el ámbito deportivo, en todos los aspectos sociales.

Si se analiza el deporte y la actividad física, se puede observar cómo desde las primeras elecciones municipales democráticas (1979) los ayuntamientos lanzaron programas de promoción deportiva (Puig y Soler, 2004). En estos primeros programas se favorecía mayormente a los niños, niñas y a hombres jóvenes; poco o nada estaba pensado para las mujeres jóvenes o adultas. Con el paso de los años y la adaptación de la sociedad se lanzaron programas más específicos para los diferentes grupos de población, haciendo hincapié en muchos casos en las mujeres adultas (García, 1999; Puig y Soler, 2004). Gracias a estas promociones se va a promover que todas las mujeres, independientemente de su situación socioeconómica, realicen actividad física y deporte, siendo esta variable una de las de mayor poder discriminatorio en los hábitos de la práctica físico-deportiva. Según los estudios realizados por García Ferrando en el año 2000, el doble de mujeres pertenecientes a grupos de profesionales, técnicas y estudiantes quienes practican actividad física frente a mujeres amas de casa. A partir de ahí se asume la Práctica de Actividad Física y Deporte (en adelante PAFYD) desde una perspectiva integradora en la cual se da cabida a quienes tienen una idea popular del deporte, tanto como quienes entienden el deporte unido a las actividades de competición (Arribas, 2005).

Haciendo referencia al deporte de rendimiento y federado como indica García (2015), el nivel de práctica por parte de las mujeres es aún muy inferior al de los hombres, presentando las cifras de licencias federativas del año 2013 datos muy significativos en este sentido, siendo un 79% de hombres los federados y un 21% de mujeres, es decir, casi 8 de cada 10 federados son hombres.

Pese a que la presencia femenina en el deporte aun es pequeña en comparación con la de los hombres, la forma de relacionarse de las mujeres con la PAFYD ha variado a medida que ha ido aumentando la práctica. Se ha creado una cultura deportiva propia, modelándola según parámetros propios y no reproduciendo los

comportamientos masculinos (Puig y Soler, 2004), sobre todo en el deporte salud y en el denominado de la tercera edad.

Muchas han sido las barreras a las que la mujer se ha tenido que enfrentar, pues como se ha tratado, la mujer en muchos casos se ha encontrado resistencia por parte de las estructuras deportivas. En este ámbito, se ven reflejados los estereotipos de la sociedad asociados al género y con ellos los problemas para conseguir la equidad entre mujeres y hombres. La incorporación de la mujer al deporte ha generado nuevos valores, comportamientos, organizaciones y modos de practicar y entender el deporte y la actividad física. Reproduciendo y construyendo en el deporte su identidad de género de modo distinto a los hombre (Puig y Soler, 2004). Se abordan espacios de confrontación y de creación de nuevas formas de relación, que poco a poco caminan hacia una sociedad en la que derechos y obligaciones se presentan igual para hombres y mujeres.

2.1 Las Chicas y el Deporte

En la actualidad se sigue encontrando una sociedad llena de barreras que separa a hombres y mujeres, encontrándose aún en el siglo XXI diferencias dentro del sistema educativo. Este sexismo está ligado a la percepción que tiene la sociedad de que los dos sexos son diferentes, sin embargo vamos a poder observar que son menores las diferencias que separan a ambos sexos de las que realmente están impuesta en la sociedad. En la adolescencia, etapa crucial en el desarrollo de la concienciación de las personas, queda definida esta conceptualización por los condicionantes culturales. Estos condicionantes culturales están ligados a la existencia de normas, valores, expectativas y comportamientos que aseguran la diversidad social, generando así conductas y diferenciaciones entre sexos y personas (Del Castillo, 2009).

En este apartado vamos a intentar comprender la situación de la mujer en el ámbito de la Educación Física, así como su relación con la PAFYD.

En el diccionario de la Real Academia Española definen sexo como "Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. Sexo masculino, femenino". Frente a la definición de género como "Conjunto de seres que tienen uno o varios

caracteres comunes” (R.A.E., 2014). Hay que ir a la década de los setenta para poder darles un mayor sentido a estos términos, en esta época se da una concepción más sociológica y se comienza a diferenciar los términos género y sexo. El término sexo tiene connotaciones biológicas y fundamentalmente subraya las diferencias anatómicas que poseen hombres y mujeres, siendo a partir de los 2 años de edad cuando tanto niñas como niños se dan cuenta de esas diferencias (Barreda, 1993; Moya, 1993). Por ello en ciencias sociales cada vez es más frecuente hablar de género, ya que este término posee un carácter sociológico y sirve para categorizar a los individuos socialmente, recogiendo el conjunto de roles y patrones de comportamiento en una sociedad concreta (Cantero, 2016; Moya, 1993; Subirats, 2001). Se puede entender el género como una perspectiva o como un resultado de un proceso de relación, siendo la palabra género transmisora de significados que determinarán maneras de entender los contextos sociales (Baena y Ruiz, 2009; Bruel dos Santos, Scarparo, Calvo, Herranz y Blanco, 2013; Del Castillo, 2009).

Otro de los aspectos que genera controversia es la definición de estereotipo. Al igual que sucede con género y sexo, desde un enfoque más social se puede decir que los estereotipos son una generalización que se hace sobre una persona en razón de su pertenencia a un grupo o a una categoría social determinada (Morales y López, 1993). Se pueden comprender como constructos cognitivos en función de los atributos personales de un grupo social, teniendo en cuenta sus características de personalidad, sus conductas sociales, sus roles, sus aspectos físicos y ocupacionales. Por lo tanto se analizan 3 aspectos fundamentales, el cognitivo, el afectivo y el conductual; es decir, tal y como nos indica Del Castillo (2009) podemos identificar como rasgos estereotipados la personalidad, las aptitudes, las actitudes, los intereses y los valores de una persona. Para poder llegar a entender la aparición del estereotipo sexual se tiene que tener en cuenta los anteriores rasgos. El estereotipo sexual se desarrolla por asimilación de atributos asociados a los estereotipos sociales (Morales, 2005), es decir, si se atribuye a un sexo unos atributos concretos se crean unas características concretas hacia ese sexo y por lo tanto se crea un estereotipo sexual. Haciendo que en una sociedad los estereotipos sexuales asignen cualidades a cada uno de los sexos,

siendo el comportamiento de los hombres y mujeres resultado de su socialización. Por ejemplo: mujeres-expresividad, hombres-dureza, mujeres-debilidad.

Williams y Best (1990) para explicar el estereotipo de género establecen dos tipos de estereotipo, de rol y de rasgo, entendiendo por estereotipo de género de rol aquellos que incluyen creencias relativas a la adecuación general de roles y actividades para hombres y mujeres, y de rasgo, aquellos estereotipos compuestos por características psicológicas o rasgos de conducta que se atribuyen con mayor o menor frecuencia a hombres y mujeres.

En la Educación Física se ven reflejados los estereotipos de género típicos de la sociedad donde se desarrolla, siendo en la sociedad occidental, hombres: dominantes, fuertes, activos, inteligentes, frente a mujeres: sumisas, sensibles, débiles y pasivas. Sever (2005) explica como el deporte masculino se relaciona con la fuerza, la potencia, la resistencia...y el deporte femenino se asocia a la expresividad, la flexibilidad, el ritmo. Bajo estos estereotipos de género para la figura de la mujer, lleva a una predisposición y expectativas menores a las chicas hacia la clase de Educación Física. Las mujeres bajo los estereotipos sociales y culturales han tenido que ir superando barreras, por ello el acceso de las mujeres al ámbito deportivo ha sido tardío y dificultoso (Berg y Lahelma, 2010; Fredericks y Eccles, 2005; León-Campos y Pelegrín, 2008; López, Navarro, Brito, Ruíz, Ojeda y Navarro, 2012; Pelegrín, León, Ortega, Garcés de Los Fayos, 2012; Speer, 2002; Yu, 2009).

La escuela mixta coeducativa es la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro y compartiendo el mismo currículo, lo que debería conllevar a un trato de igualdad y equidad para ambos géneros. Por el contrario, históricamente lo que se ha venido haciendo es incorporar a la mujer en un modelo educativo masculino (Fontecha, 2006). Tal y como apuntan varios autores (Simón, 2010; Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizabal y Álvarez, 2015) los centros educativos, en particular la escuela, deben trabajar por la igualdad de oportunidades impidiendo situaciones de desigualdad, evitando la aplicación de erróneas escalas de valores que tienen en cuenta las capacidades individuales de las personas, desarrollando una escuela que evite reproducir la desigualdad social y trabaje para superarla mediante la observación

de lo que ocurre en el aula, patio, relaciones interpersonales del alumnado, vocabulario empleado, entorno social, etc. Algunos autores recomiendan establecer criterios para contrarrestar y eliminar las diferencias de género existentes en la educación general y en la Educación Física en particular (Gutiérrez, 2003; Baena y Ruiz, 2009).

Resulta aconsejable reorientar la formación del alumnado, fomentando los valores con los que se quiere trabajar y así enfocar el aprendizaje del estereotipo desde su sentido como elemento constructivo y equitativo respecto al género (Del Castillo, 2009). Para poder conseguir este objetivo el primer paso es superar los estereotipos sexistas en la Educación Física, fomentando la inclusión de la mujer en el ámbito deportivo e incluyéndola en la oferta de iniciativas deportivas, puesto que, como indican Pelegrín y cols. (2012), siguen existiendo barreras que dificultan una participación proporcionada en actividades físico-deportivas entre niños y niñas, mujeres y hombres.

2.1.1 La adolescente

La adolescencia es el periodo de tiempo que transcurre entre el comienzo de la pubertad y el final del crecimiento. Las características de la adolescencia según Balaguer (2002) se definen por los cambios que acontecen en la pubertad. Entre los cambios físicos que vivencia la adolescente el aumento de talla y peso son los más visibles, que en ocasiones genera inestabilidad y miedos al enfrentarse a estos cambios que la sociedad actual tanto condena, estableciendo tallas y medidas a veces inalcanzables (Malina, Bouchard y Bar-Or, 2004; Iglesias, 2013; Urrutia, 2014). También sufren cambios en el pensamiento y en el razonamiento, se produce el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, aumentando la capacidad para el pensamiento lógico y científico, ayudándoles a mejorar su comunicación, toma de decisiones y negociación. En este periodo adquirirán una nueva habilidad cognitiva, la reflexión sobre el propio pensamiento, posibilitándoles regular sus pensamientos y tomar en cuenta los pensamientos de los demás. A nivel psicológico y social, el cambio más reseñable es el que sufre el autoconcepto. El adolescente va elaborando una

imagen de sí mismo en interacción con las diferentes situaciones de su vida, cobrando importancia nuevas áreas como la apariencia física, la conducta moral y sus relaciones.

Estos cambios no influyen a todas las chicas por igual; mientras unas viven un periodo de crisis, pérdidas y padecen ansiedad por sentirse incomprendidas y sin poder controlar los cambios físicos y biológicos, otras viven esta etapa de transformaciones con relativa calma (Gómez, 2004; Urrutia, 2014).

Por todo ello el entorno social en el que vive la adolescente ejerce una fuerte influencia, es en esta fase de socialización cuando aprenderá normas, actitudes, conocimientos y comportamientos, propios de la cultura que le rodea (Bianchi y Brinnitzer, 2000; Luis de Cos, 2014). Bandura (1986) defiende que la conducta humana se aprende en su mayor parte por observación de modelos y que observando las consecuencias de un comportamiento en otras personas puede hacer que una misma modifique su propio comportamiento. Existen diversos estudios que indican que la época de la vida de la mujer en la que disminuye la práctica deportiva es la adolescencia (Arribas, 2005; Hernandez y Velazquez, 2010; Luis de Cos, 2014; Nuviala, Tamayo y Nuviala, 2012; Nuviala, Ruiz y Nuviala, 2010; Nuviala, Murguía, Fernández, Ruiz y García, 2009; Piéron, García y Ruiz-Juan, 2007; Ramos, Ponce de León y Sanz, 2010; Reverte, Plaza, Jové, Hernández, 2014; Ruiz-Juan, García y Piéron, 2009; Ruiz-Risueño 2010; Serra, 2008), en esta línea, investigaciones recientes en el campo de la actividad física y el deporte (Cheng, Mendoça y Cazusa, 2014; Gustafson y Rhodes, 2006; Jago y cols., 2011; Luis de Cos, 2014; Luis de Cos, Arribas, Luis de Cos, Azpillaga y Urrutia, 2013; Ruiz, Graupera, Gutiérrez, Miyahara, 2000) corroboran que en este modelo de aprendizaje los agentes sociales constituyen modelos de influencia social y los grupos sociales que mayor influencia ejercen sobre la adolescente en general, y en particular, sobre la actividad física, son: las iguales, la familia y el profesorado.

La familia es el agente principal en la influencia social del ser humano durante su primera etapa, la niñez. Es en esta etapa donde la familia trasmite normas, valores y proyecta una influencia crítica sobre el desarrollo social de los y las hijas en aspectos de competencia y en la conducta (Molperces, Musitu y Lila, 1994). La familia cumple una función de apoyo, transmitiendo y generando confianza y bienestar para

desarrollar competencias y articular las relaciones con los otros, de este modo la familia debe de ayudar a crear actitudes positivas hacia la actividad física, puesto que el niño y la niña crea su visión personal en base a los esquemas marcados por sus padres y madres (Garoz y cols., 2007; Luis de Cos, 2014). En el proceso de socialización de la niña, es el entorno familiar con el que primero se relaciona, contactando por primera vez con el mundo físico, socio-afectivo y moral (Garoz, Martínez y Velázquez, 2007; Luis de Cos, 2014).

Teniendo en cuenta esta premisa, la familia puede ejercer una influencia positiva en los hábitos deportivos y comportamientos de la niña y la adolescente. Diversos estudios revelan que los padres y madres, a través del apoyo, proporcionan comportamientos activos, por ello, las familias más concienciadas con los beneficios relacionados con la PAFYD manifiestan mayor facilidad en la transmisión de los valores positivos a sus hijas (Garoz y cols., 2007). Según diversos autores (Casimiro, 2000; Edwardson y Gorely, 2010; García, 1993; Loprinzi y Trost, 2010; Piéron y Ruiz-Juan, 2013; Revuelta y Esnaola, 2011; Serra, 2008), se puede afirmar que de padres activos y madres activas, con buena actitud y relación con sus hijas, la familia se convierte en agente socializador efectivo hacia la consecución de adolescentes activas.

Otro de los ámbitos importantes que va a influenciar en el desarrollo de la adolescente es la escuela. La escuela ha ido integrando la Educación Física en el sistema educativo, como se ha podido ver en el capítulo anterior y ha ido elevando su calidad de enseñanza. Esto ha permitido que tanto la asignatura como el profesorado tome un papel importante en la socialización del niño y de la niña (Carratalá, 1997). Diversos estudios indican que dentro del sistema escolar, el profesorado juega un papel importante en la estimulación de la práctica de diferentes actividades físico-deportivas (Gálvez, 2004; Gutiérrez y Escartí, 2006; Moreno y Cervelló, 2004; Ommundsen, Klasson-Heggebø y Anderssen, 2006; Ramos y cols., 2010; Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena, 2003). El colegio se presenta como un lugar ideal para influir en la PAFYD. Por lo tanto se puede considerar tal y como apunta Reis (2009), que el apoyo social es un importante mediador psicosocial para la actividad física y sobre todo para las adolescentes.

Los agentes socializadores tendrán mayor o menor relevancia en el comportamiento dependiendo de la edad de la persona. En las primeras edades el entorno familiar será el de mayor influencia, pero según se avanza hacia la adolescencia será el grupo de iguales el que adquiera mayor relevancia a la hora de determinar sus actividades. En la etapa de la adolescencia uno de los agentes más importantes, sino el más, es el grupo de amigas. Este grupo está compuesto por aquellas chicas de la misma generación o generaciones próximas como amigas, compañeras, conocidas, etc., que comparten referencias culturales, socioeconómicas y étnicas adecuadas a la recíproca identificación (Carratalá, García y Carratalá, 1998). Dada la influencia que tienen las amistades en la adolescencia, es el apoyo que se percibe uno de los pilares para que la joven realice actividad física, por un lado, porque les sirve como protección contra los aspectos negativos como el rechazo, y por otro lado, porque les produce un aumento de la autoestima (Brustad y Arruza, 2002; Luis de Cos, 2014; Piéron y Ruiz-Juan, 2013). Si el grupo de amigas con el que el adolescente se relaciona tienen actitudes positivas hacia la PAFYD y participa en la realización de esta, seguramente la adolescente que pertenece a ese grupo también practicará actividad física. Por el contrario, si el grupo de pertenencia no realiza actividad física ni le concede importancia, aun teniendo de apoyo familiar, la adolescente tenderá a tomar actitudes pasivas (Carratalá, 1997; Escartí y García, 1994; Luis de Cos, 2014; Ries, 2009; Urrutia, 2014). Serra (2008) en su tesis doctoral concluye que según se avanza hacia la adolescencia la influencia del apoyo social del grupo de amigas es más fuerte, quedando a un lado menos relevante el apoyo transmitido por la familia.



Figura 3. Influencia del entorno social

Si el ambiente que rodea a la adolescente (familia, amigas, profesorado) otorga importancia a la realización de actividad física, le dan valor, lo practican y son capaces de transmitirlo, hay más opciones de que la adolescente realice y le guste la actividad física (Brustad y Arruza, 2002; Luis de Cos, 2014; Nuviala, Ruiz y García, 2003).

Según Casimiro (2000), la infancia y la adolescencia constituyen un periodo clave en la vida de la persona para adquirir hábitos saludables que puedan tener continuidad en la edad adulta. La joven ha pasado el equilibrio emocional infantil y su dependencia familiar, encontrándose de lleno en una fase de la vida con profundos conflictos internos que lógicamente inciden en su relación con los demás. La formación recibida en casa y en el colegio les ayudará a adaptarse con mayor facilidad al cambio. La adolescente necesita construir un nuevo equilibrio entre sus vivencias personales y ambientales.

2.1.1.1 Estudios relacionados con actividad física y adolescentes

En este apartado se revisan diversos estudios de referencia relacionados con las adolescentes y la actividad físico-deportiva.

En el área de la actividad física y deportiva, los y las adolescentes conceden gran importancia a la influencia que ejercen el grupo de iguales a la hora de elegir qué actividad desempeñar. En este sentido Escartí y García (1994) realizaron un estudio con deportistas de entre 13 y 17 años para conocer los factores del grupo de iguales que se relacionan con la participación del deportista en su actividad, encontrando que aquellos y aquellas adolescentes deportistas eligen amigos y amigas que también lo son, que utilizan la práctica como herramienta de socialización y para obtener reconocimiento social.

En 1997, Carratalá realizó una investigación con jóvenes de 15-17 años, que dejaba entrever que el entorno social del adolescente (iguales, familia, escuela) reforzaba la práctica de actividad física, si para estos agentes era importante. Años más tarde y en esta misma línea Nuviala, Ruiz y García (2003) concluían en su investigación, con jóvenes de entre 10-16 años, que a mayor práctica por parte de la familia aumentaba la práctica de los y las jóvenes.

En concordancia con lo apuntado por Carratalá (1997), Gálvez (2004), Moreno y Cervelló (2004) y Ommundsen, Klasson-Heggebø y Anderssen (2006) realizaron distintas investigaciones en las que reflejaban la influencia del profesorado de educación física en la creación de actitudes positivas hacia la práctica de actividad física.

Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia (2004) examinaron los intereses y motivaciones, que en función del género llevaban a los y las jóvenes a practicar actividades físico-deportivas, hallando diferencias significativas en función del sexo, en una muestra de jóvenes entorno a los 21 años. Las mujeres practican en mayor medida con razones vinculadas con la forma física, la salud y la imagen personal, mientras que los hombres valoran los aspectos competitivos y la aventura.

Ries (2009), en su tesis doctoral, analizó los factores psico-sociales, personales y situacionales que influyen en la práctica de actividad física de los y las adolescentes, concluyendo que los chicos tienen un mayor interés hacia la actividad que las chicas, y que las chicas dan mayor importancia a los procesos de socialización que se generan a través de su familia.

En el 2010 Ramos, Ponce de León y Sanz, en su estudio sobre adolescentes, determinaron que en España existe una cultura de la práctica físico-deportiva en el espacio de ocio entre los y las adolescentes, siendo el grupo de chicas las que abandonan antes la práctica que los chicos.

En el estudio realizado por Piéron y Ruiz-Juan (2013), con 6170 jóvenes estudiantes españoles de entre 12 y 16 años y 16 y 19 años, los resultados señalaron que es más probable encontrar adolescentes que nunca hayan realizado actividad físico-deportiva cuando su padre, madre, hermano o hermana nunca han sido activos, incrementándose la probabilidad en chicas.

Luis de Cos (2014), en su tesis doctoral, estudio a jóvenes de 13 a 17 años, concluyendo que la influencia del entorno social se relaciona positivamente con la práctica de actividad físico-deportiva, incitando a una práctica más frecuente y duradera. También encontró relación entre la práctica y un mayor sentimiento de

autoeficacia y mejor estado de forma. Así como una diferencia entre las modalidades de actividad físico-deportiva en función del sexo. En este sentido las investigaciones realizadas por Blández, Fernández y Sierra (2007) y Del Castillo (2009), confirman que siguen existiendo determinadas actividades denominadas de "hombres" y otras etiquetadas como de "mujeres". Y que estas connotaciones se siguen transmitiendo en las clases de educación física, manteniendo y transmitiendo estereotipos y roles sexistas, propiciando conductas discriminatorias en la formación del género.

Tabla 1. Investigaciones que analizan la actividad física y el deporte en poblaciones adolescentes y jóvenes (Basado y modificado de Ramos, Ponce de León y Sanz)

Autor	Año	Muestra	Conclusión
Escartí y García	1994	Adolescentes deportistas de 13-17 años	El grupo de iguales influye positivamente en la práctica deportiva si: valoran el deporte, le otorgan reconocimiento social, practican deporte.
Carratalá	1997	Jóvenes estudiantes y deportistas de 15-17 años	Los factores relacionados con la familia (actividad física) se ven reforzadas con la escuela (E.F.) y sobre todo con los factores de dependientes de los iguales.
Ruiz y Graupera	2003	Escolares de 4 a 14 años	La relación entre lo genético y lo ambiental, lo cultural y la crianza aunque parece que empieza a haber cambios, siguen jugando un papel muy relevante en el desarrollo motor infantil.
Nuviala, Ruiz y García	2003	Adolescentes aragoneses 10-16 años	Parece clara la relación existente entre la práctica física de los padres y madres y las de sus hijos e hijas. Esto supone que la familia puede convertirse en un agente facilitador del hábito deportivo.
Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia	2003	Jóvenes universitarios con media de edad de 21 años	Los hombres dan mayor importancia a los aspectos relacionados con la competición, el hedonismo y las capacidades personales. Frente a las mujeres que valoran más la práctica de actividad física en relación a la salud y la forma física.
Puig y Soler	2004	Estudio de situación mujer y deporte	La mujer ha aportado una nueva perspectiva del deporte, incorporando nuevos valores y marcando su propio ritmo.
Gálvez	2004	Adolescentes de la provincia de Murcia 14-17 años	La motivación del profesorado de E.F. en las clases favorecía el aumento de la actividad física habitual en las chicas
Moreno y Cervelló	2004	Escolares de 10 a 12 años	Capacidad de los profesores y profesoras de orientar al alumnado hacia nuevas actividades atractivas. Papel crucial que juega el profesorado de E.F. en la creación de actitudes positivas hacia la asignatura de E.F.
Arribas	2005	Población escolar guipuzcoana 15-18 años	Entre la población adolescentes guipuzcoana existe un alto porcentaje de PAFYD. Las mujeres están más orientadas hacia la tarea que hacia el resultado.
Gutiérrez y Escartí	2006	Jóvenes valencianos entre 13 y 16 años	Alta relación entre la orientación a la tarea por parte del profesorado de E.F. y el interés por la asignatura de E.F., un mayor percepción de competencia y en una mejor motivación intrínseca.
Ommundsen, Iasson-Heggebø y Anderssen	2006	Chicos y chicas noruegos de 9 a 15 años	Se recalcó que en el alumnado más joven el profesor influye no solo en las clases de E.F. sino que también en las actividades que realizan fuera del colegio.
Blández, Fernández y Sierra	2007	Escolares de educación primaria y secundaria	Determinadas actividades físico-deportivas siguen siendo específicas de género. Existen desigualdades de género en cuanto al programa de las clases de E.F.
Ries	2009	Chicos y chicas sevillanos y Luxemburgueses de 13 a 17 años	Las chicas se perciben menos competentes físicamente que los chicos y practican menos actividad física. Estas dan más valor a la aceptación social.
Del Castillo	2009	Adolescentes de Sevilla y su profesorado de E.F.	Se siguen manteniendo y transmitiendo estereotipos y roles sexistas, propiciando conductas discriminatorias en la formación del género. Adquiriendo estos roles y estereotipos por asimilación.
Ramos, Ponce de León y Sanz	2010	Adolescentes de la Rioja	Las chicas abandonan el deporte más que los chicos, siendo la proporción de 1 chico por cada 3 chicas.
Piéron y Ruiz-Juan	2013	Jóvenes estudiantes españoles entre 12 y 16 años y 16 y 19 años	El ámbito familiar inactivo es un factor de riesgo en la actividad de los adolescentes, siendo mayor en chicas que en chicos.
Luis de Cos	2014	Adolescentes guipuzcoanos	Alto nivel de participación en PAFYD en los adolescentes, siendo más alta en chicos que en chicas. Los iguales durante la adolescencia toman un papel más importante en la toma de decisiones.

Capítulo 3

Desarrollo Motor y Competencia

Motriz

3 Desarrollo Motor y Competencia Motriz

El concepto de competencia motriz ha ido evolucionando a la vez que la sociedad, al igual que otros muchos términos. En este apartado se va a indagar en las diferentes teorías y evolución del constructo, así como en los factores que afectan a su desarrollo.

En primer lugar se comienza con una primera aproximación al concepto de desarrollo motor, analizando el desarrollo motor humano, profundizando en la etapa que concierne a esta investigación (la adolescencia), para posteriormente profundizar en el propio término de competencia motriz y sus dimensiones.

3.1 Desarrollo Motor

Varios autores coinciden en destacar que la noción de competencia motriz es la clave en la concepción teórica del Desarrollo Motor (Gómez, 2004; Ruiz, Gutiérrez, Graupera, Linaza y Navarro, 2001; Ruiz, Linaza y Peñaloza, 2008). Como apunta Urrutia (2014), a lo largo de la historia ha tenido gran relevancia el estudio y la dedicación por entender y describir las fases del desarrollo de las habilidades, para poder llegar así a conocer cómo, por qué y qué procesos y variables influyen en su aprendizaje.

El desarrollo motor a nivel conceptual ha sido definido por Gallahue, Ozmun y Goodway (2011) como un proceso de cambio constante en el comportamiento motor del individuo a lo largo de su vida, provocado por la interacción entre las características biológicas propias de la persona, los requisitos de la tarea motriz y las condiciones del entorno. El campo de estudio del desarrollo motor, se centra en estudiar los progresivos cambios que se producen en las competencias motrices y en los factores que intervienen desde el nacimiento hasta la vejez (Gómez, 2004; Keogh, 1977; Urrutia, 2014).

En un intento por delimitar la definición, Ruiz y cols. (2001), Ruiz (2005) matizaron que el desarrollo motor tiene por objeto de estudio la descripción, explicación y optimización de las competencias motrices a lo largo del Ciclo Vital Humano. Se ha de tener en cuenta que el desarrollo motor se debe contemplar desde

una óptica social y ecológica, es decir, situado en un momento histórico, por ello es importante identificar los patrones culturales que influyen en el desarrollo de la competencia motriz (Wade y Whiting, 1986).

La historia describe un creciente interés por el desarrollo motor, iniciado a finales de 1700, con el estudio de la competencia motriz infantil (Ruiz y cols., 2008), se observarán diferentes periodos.

- *Periodo Precursor (1787-1928)*. Esta es la época de los padres de la Psicología del Desarrollo como Tiedemann (1787), Preyer (1909), Shinn (1900), Dearbon (1910), precursores del estudio del desarrollo motor infantil, caracterizado por la observación y descripción detallada de las conductas infantiles de las y los niños cercanos a ellos.
- *Periodo Madurativo (1928-1945)*. Periodo marcado por la aparición de la Psicología Evolutiva, con autores como Gessell, Pikler, Shirley, Ames, McGraw, Thompson, cuyo principal interés es desvelar las relaciones entre el papel que adquiere la maduración y el que adquiere el aprendizaje.
- *Periodo Normativo y Descriptivo (1940-1970)*. Tras la segunda Guerra Mundial descendió el interés por el estudio de las habilidades motrices infantiles y aumentaron los estudios centrados en la edad adulta. Entorno a los años 60 aparecieron abundantes estudios e investigaciones sobre los Patrones Motrices Fundamentales en los que se destacaban los aspectos biomecánicos de los movimientos infantiles y su progresión evolutiva. En esta época, en ambos continentes emergió un fenómeno de redescubrimiento del papel de los recursos psicomotrices o perceptivo motrices infantiles en la adquisición de los aprendizajes escolares básicos. En este periodo cabe destacar autores como, Getman (1952), Barsch (1965) Cratty (1970), Frostig (1970) o Kerphart (1979) en Estados Unidos y en Europa, Le Boluch (1972), Kiphard (1975).
- *Periodo Cognitivo (1970-1986)*. Lo más característico de este periodo es la inclusión en los estudios de los mecanismos y procesos subyacentes, es decir, el cómo, que se suma al qué y al cuándo. En este periodo existe una gran influencia de la psicología cognitiva en los estudios del desarrollo motor (Connolly y Bruner,

1973; Keogh y Sudgen, 1987; Marteniuk, 1976; Ruiz, 1989). La orientación que guía a las investigaciones sobre el desarrollo motor a partir de 1982, es de tipo cognitivo: analizan los mecanismos y procesos implicados en la construcción de las habilidades motrices en las y los niños en diferentes contextos, incluidos los referidos a la educación física (Kelso y Clark, 1982).

- o *Periodo Ecológico (1980-actualidad)*. A partir de los años 80 surge el enfoque ecológico, que plantea nuevas ideas basadas en el análisis de los procesos dinámicos de la coordinación. Para este nuevo enfoque los modelos cognitivos facilitan una comprensión de lo existente pero no explican la dinámica del cambio (Ruiz y cols., 2008). Para los defensores de este nuevo enfoque, tal y como apunta Urrutia (2014) “la coordinación y el control motor se basan en la relación entre las limitaciones ambientales y las limitaciones del propio practicante. Subrayan la relación entre el individuo, el entorno y la tarea” (p.76).

Tabla 2. Evolución histórica del estudio del desarrollo motor (adaptado de Ruiz, 1987).

Años	Periodo	Autores	Estudios
1700-1928	Precursor	Tiedemann (1787) Shinn (1900) Preyer (1909) Stern (1907) Dearbon (1910)	Estudios de niños y niñas aislados, biografías infantiles. Análisis de niños a lo largo de su vida.
1928-1945	Madurativo	Shirley (1931) Bayley (1937) Gessell y Amatruda(1947)	Estudios médicos y psicológicos sobre la conducta infantil para la elaboración de instrumentos evaluativos.
1940-1970	Normativo y descriptivo	Espenschade (1940) Rarick (1961) Getman (1952) Barsch (1965) Kephart (1973) Le Boluch (1972)	Estudios realizados desde la E.F. para comprender y analizar las habilidades motrices implicadas en juegos y deportes.
1970-1986	Cognitivo	Connolly (1970) Bruner (1973) Marteniuk (1976) Keogh (1977) Keogh y Sudgen (1985) Zanone y Hauert (1987) Hopkins, Beek y Kalverboer (1993)	Estudios para conocer, analizar y solucionar las conductas motrices y sus problemas.
1980-Actualidad	Ecológico	Kelso y Clark (1982) Thelen y Fisher (1983) Salvelsbergh, Davids, van del Kamp y Bennett (2003)	Análisis de los procesos dinámicos de la coordinación.

Todas estas ramas teóricas han facilitado la unión de conceptos desde diferentes perspectivas. La unión de estas visiones conviven en la reconceptualización de la noción de desarrollo motor y coinciden en que es más adecuado contemplarlo desde una visión social y ecológica, es decir, además de los procesos cognitivos que influyen en el aprendizaje también se tiene en cuenta la influencia del entorno y la interacción en el medio en el desarrollo motor.

3.1.1 Desarrollo Motor de la infancia a la adolescencia

Para estudiar el desarrollo motor en la adolescencia el presente estudio se centra en los trabajos realizados a partir de los años 70. En este periodo se pueden diferenciar dos perspectivas, una procedente de Europa y otra de América. Todas las teorías planteadas establecen fases y periodos del desarrollo motor que están ligadas directamente con las edades cronológicas del individuo.

Perspectiva europea

El estudio del desarrollo motor ha sido considerado en Europa como asunto de importancia. Las teorías de Wallon y Piaget han sido el punto de partida para muchas investigaciones y estudios.

El desarrollo de la motricidad Global (Pikler,1969), defiende que hay que tener en cuenta la globalidad del niño y de la niña en su aprendizaje psicomotor, característica esencial del ser humano. Pikler apuesta por la importancia de la libertad de movimiento frente a las restricciones y a la intervención del adulto, para que el desarrollo motor del niño y de la niña se lleve a cabo de forma espontánea y siga su propia maduración. Según Pikler, el adulto no ha de obstaculizar ni provocar la motricidad del niño o de la niña, pero ha de garantizar las condiciones materiales para que se desarrolle sin trabas. En resumen, pone en valor la actividad autónoma del niño y de la niña desde el inicio de la vida, el movimiento libre, la actividad iniciada por el mismo niño o niña, el aprendizaje autónomo y la noción de competencia, pero sin la enseñanza dirigida del adulto.

Otro autor relevante en esta materia es Jean Le Boulch (1972), para él el desarrollo motor evoluciona a la vez que otros ámbitos de la conducta. Su concepción del desarrollo motor se basa en modelos de aprendizaje, en los cuales el niño o la niña aprende y controla sus movimientos. Diferencia entre dos fases, la correspondiente a la infancia en la que se desarrolla la estructura de la imagen corporal y la fase de la preadolescencia y adolescencia, periodo en el que se observan mejoras a nivel de ejecución.

Continuando con esta exposición no se puede dejar de nombrar a Azemar (1974) y su perspectiva del desarrollo motor. Expone la necesidad de preservar la plasticidad de la motricidad infantil, sin que sea estereotipada por los deseos del adulto de que las y los niños realicen determinados movimientos. Azemar establece diversas etapas por las que pasa el niño y la niña, desde la holociencia, en la que el efecto que las acciones provocan son más importantes que el cómo se realizan, hasta la idiociencia, en la que es importante no solo el efecto sino también la forma.

Otra teoría explicativa del desarrollo motor es la de Ajuriaguerra (1978), éste establece diferentes estadios de desarrollo, 1/ organización del esqueleto, 2/ organización del plano motor y 3/ automatización de las adquisiciones. Durante el desarrollo de estas etapas la función tónica y su relación en la utilización del tono muscular, como medio de comunicación de la niña y del niño, va evolucionando y refinándose resaltando la importancia de los soportes neurológicos.

Por otro lado, la aproximación psicobiológica de Da Fonseca (1979) considera que el desarrollo psicomotor es un elemento necesario para el desarrollo de los procesos de pensamiento. Consta de cuatro inteligencias, la neuromotora dominada por las conductas innatas y la organización tónico-emocional, la sensomotriz (2-6 años) corresponde a actividades motrices de locomoción por suspensión, la perceptivo-motriz (6-12 años) está relacionada con la noción del cuerpo, lateralidad y orientación en el tiempo, la psicomotora integradora de las demás, que permite la acción en el mundo.

Perspectiva americana

Al igual que en Europa la investigación y el análisis del desarrollo motor surge en EEUU como reacción a unas prácticas corporales rígidas que no tienen en cuenta la singularidad infantil. Estos estudios han sido realizados por diferentes expertos y distintas perspectivas, desde la psicología, educación física y medicina (Ruiz, 1987). Entre las distintas tendencias y estudios destacan las de tres autores: Williams, Cratty y Gallahue, que a continuación se detallan.

Tras diversos estudios la Doctora Williams (1983) propone el concepto de desarrollo perceptivo-motor y lo define “como aquella parte del desarrollo infantil que se preocupa por los cambios que se manifiestan en las mejoras de los procesos perceptivo-motores y de referencia que subyacen en tales conductas” (Ruiz, 1987, p.57). Esta autora establece 4 categorías en las que se puede dividir la conducta: 1/ C. motrices globales, 2/ C. motrices finas, 3/ C. perceptivo-auditivas, visuales y táctilo-quinestésicas, 4/ conciencia corporal.

Cratty (1986) establece un modelo basado en 4 canales de desarrollo y sus conexiones funcionales, 1/perceptual, 2/motor, 3/verbal y 4/cognitivo. En su modelo no hace referencia a aspectos de la conducta humana, lo que resulta diferente del resto de estudios y teorías.

El modelo de D. L. Gallahue (1982), presenta la adquisición de la competencia motriz y del control motor como un proceso que comienza con la motricidad refleja del recién nacido y continúa a lo largo del ciclo vital, influenciado en todo momento por el propio individuo, el entorno y la tarea.

En este modelo desarrollado en 1982 y modificado y explicado posteriormente en 1995 por el propio Gallahue, muestra una progresión secuencial en la adquisición del desarrollo motor a lo largo de la vida, diferenciando 4 fases, correspondientes a diferentes periodos cronológicos en la vida:

1ª Etapa. Fase de los movimientos reflejos. En la base del desarrollo se encuentran los movimientos reflejos que el niño y la niña posee desde los 0 a 12 meses de edad (movimientos involuntarios). Se distinguen dos subetapas en esta

primera fase, la de codificación de la información (desde el útero hasta los 4 meses) y la de decodificación (de los 4 meses hasta el año).

2ª Etapa. Fase de los movimientos rudimentarios. Cronológicamente esta fase engloba el periodo del segundo año de vida de las personas. Etapa en la que los movimientos comienzan a ser voluntarios y dependen de la maduración.

Estas dos primeras etapas, los movimientos reflejos junto a los movimientos rudimentarios, representan un importante pilar sobre el que se desarrollarán los movimientos fundamentales.

3ª Etapa. Fase de los movimientos fundamentales. Las habilidades motrices fundamentales o básicas se sitúan en el punto central del desarrollo motor en la edad evolutiva, estos movimientos constituyen un requisito imprescindible en la realización de tareas motrices complejas. En esta etapa se diferencian varios estadios (inicial de 2 a 3 años, elemental de 4 a 5 años y maduro de 6 a 7 años). Para alcanzar el estadio maduro es necesario crear oportunidades de práctica, así descubrir y experimentar una gran variedad de movimientos que permita al niño y a la niña responder a los estímulos recibidos.

4ª Etapa. Fase de los movimientos especializados. En esta última fase se dan los movimientos especializados como consecuencia del refinamiento y elaboración de los movimientos fundamentales, esta comienza a partir del séptimo-octavo año de vida. Estos movimientos se consolidan y especifica en variedad de contextos como el deportivo, el recreativo y la vida diaria. En esta fase al perfeccionamiento cualitativo se suma la mejora cuantitativa gracias a las transformaciones biológicas que se suceden a estas edades.

Al igual que en la fase previa se pueden observar diferentes subetapas, una primera etapa transicional que va de los 7 a los 10 años. La segunda etapa, de aplicación, comprende los años entre 11 a 13 años y se caracteriza por ser la etapa donde comienza la práctica y participación consciente en una y otra modalidad. Y como última etapa se sitúa la de utilización que comienza en torno a los 14 años y dura el resto de la vida, es la cima del proceso del desarrollo motor, donde se da uso al

repertorio de recursos motores adquiridos y que reclaman una utilización inteligente del movimiento.

Considerando el modelo teórico de Gallahue, el periodo que comprende este estudio sitúa a los jóvenes en la fase de los movimientos especializados, concretamente en las subetapas de aplicación y en la de utilización (Gallahue, 1995; Gallahue, Ozmun y Goodway, 2011). En esta etapa se efectúa una especificación e incluso una especialización de las habilidades motrices (Ruiz, 1987).

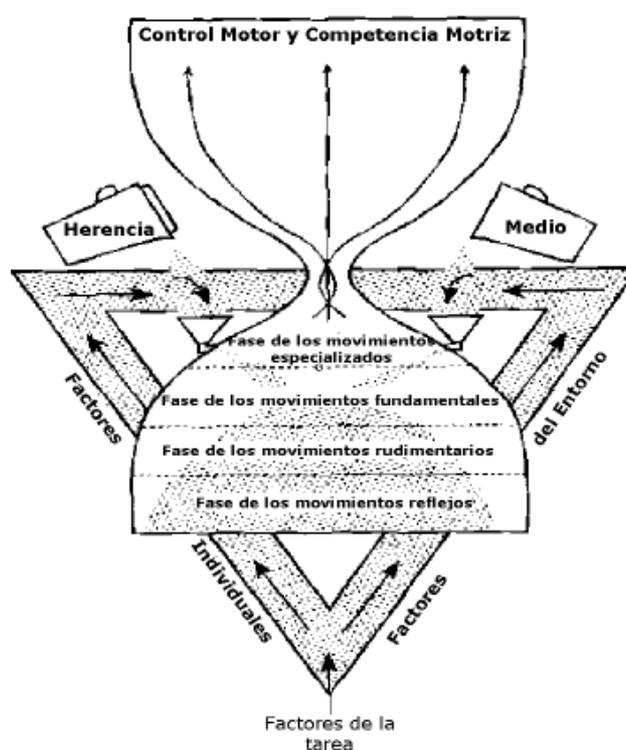


Figura 4. Modelo de Desarrollo Motor (Gallahue, 1995).

Durante la etapa de la adolescencia entran en juego varios factores que influyen en el rendimiento motor. Estos determinarán las cualidades motrices del y de la adolescente, por lo tanto tienen especial importancia a la hora de convertirse en una persona con una buena competencia motriz (Carrasco, Parra y Pérez, 2015).

Distintos autores a lo largo de la historia, Coleman y Johnstone (1963), Cratty (1972), Espenschade y Eckert (1967), Meinel y Schnabel (1987), concretaron que

durante la adolescencia se adquieren unas habilidades motrices y se crean unas variaciones en el rendimiento motor que se pueden resumir en los siguientes puntos, que recogió posteriormente Ruiz (1987):

1. La mejora de las capacidades motrices es común que esté influida por aspectos como la presión social y variables fisiológicas y psicológicas.
2. Aumentan las diferencias entre sexos a la hora de realizar las mismas tareas motrices.
3. La capacidad de aprender no está influenciada por la diferencia de género
4. A los chicos se les refuerza por la especialización motriz
5. La falta de aptitud motriz que se pueden dar en el alumnado en las sesiones de Educación Física hay que considerarlas un problema serio. El fracaso continuado puede desembocar en actitudes perjudiciales como: inhibición, indiferencia, irritabilidad, desánimo e incluso hostilidad.
6. La acción docente es un factor de suma importancia a la hora de presentar las diferentes tareas motrices al alumnado.

En este periodo la fase de reestructuración en la cual las habilidades fundamentales y las cualidades físicas se encuentran en periodo de mejora, se beneficia de la práctica regular del ejercicio físico, no solo por su repercusión en el desarrollo de la condición física, sino también por las opciones que ofrece la capacidad adaptativa de los y las jóvenes (Carrasco y cols., 2015; Gómez, 2004; Ruiz y cols., 2001).

Por todo ello durante el proceso de desarrollo motor es de gran importancia las posibilidades y opciones de práctica que se tienen, puesto que condicionaran motrizmente al individuo, obteniendo así una mayor o menor competencia motriz. Este proceso de aprendizaje motor es una evolución constante y cambia a medida que las personas avanzan en edad (Urrutia, 2014). A través de los procesos de aprendizaje y la maduración se van desarrollando recursos y habilidades que ayudan a mejorar la interpretación de las situaciones, y así responder de forma más eficaz a las demandas de cada situación motriz.



Figura 5. Teorías explicativas del Desarrollo Motor (Adaptado de Urrutia, 2014, p.78; basado en Ruiz, 1987).

3.2 Competencia Motriz

En el interés por conocer el significado del término de competencia diversas investigaciones han estudiado el desarrollo humano en el que como apunta Ruiz (1995a) se pueden encontrar expresiones tales como competencia ambiental, competencia social, competencia relacional o competencia intelectual. No existe un criterio claro para definir el término competencia al no tratarse de un concepto unitario que pertenezca a un campo de estudio concreto (Carrasco y cols., 2015; Marrero, 1989).

El término “competencia” se ha definido de múltiples manera, una de las más antiguas es la ofrecida por White en 1959, que definió la competencia como la capacidad de un organismo para interactuar con su medio de forma eficaz. Esta noción de competencia se conforma en las primeras etapas del desarrollo, cuando la manera de conocer el mundo que nos rodea y establecer las relaciones sociales es interactuar

con el entorno (Gómez, 2004). Posteriormente autores como Connolly y Bruner (1973), matizaron que la participación con el entorno se debe abordar desde una perspectiva de funcionalidad y no desde la adquisición de habilidades. Por lo tanto se puede ser capaz y no competente, es decir se pueden haber adquirido los conceptos, procedimientos y actitudes pero no saber utilizarlos ante una situación y no resolverla con eficiencia, por lo que lo aprendido tiene poca o nula transferencia (Pérez y García, 2013). De tal manera que se debe tener los conocimientos necesarios para desarrollar una tarea y las capacidades y habilidades necesarias para poder realizar la acción o la tarea en una situación o contexto determinado (Blázquez y Sebastiani, 2009), de este modo se considera que se es competente.

En base a lo comentado y basado en la figura de Blázquez y Sebastiani (2009), las competencias adquiridas sirven en su conjunto para resolver situaciones o tareas que se dan en la vida diaria y dan respuesta a diferentes cuestiones que se plantean en la resolución de las tareas.

- ¿Para qué? Para poder llevar a cabo lo que se pretende, en una situación diaria. Necesitando tomar decisiones o resolver problemas.
- ¿Dónde? En el contexto determinado donde suceda la acción, que puede ser conocido o desconocido.
- ¿Por medio de qué? A través de conocimientos, habilidades y capacidades que se han ido adquiriendo en el proceso de aprendizaje, tanto escolar como externo al colegio.
- ¿De qué manera? Haber conseguido el propósito que nos planteaba la situación es el objetivo principal, y para ello se ha de ser eficaz.



Figura 6. ¿Qué son las competencias? (Blázquez y Sebastiani, 2009. Adaptado de Zabala y Arnau, 2007).

A pesar de la existencia de múltiples definiciones del término competencia el significado más concreto del concepto dependerá del contexto al que se haga referencia (Mulder, 2007). Cuando se quiere relacionar la competencia con el ámbito de la educación física surge el concepto de “Competencia Motriz” (Ruiz, 2014).

Los enfoques cognitivos, comprenden la dinámica del cambio desde una situación de incompetencia a otra de competencia, esto implicaba que como paso previo a la competencia en un ámbito de actuación concreto primero se ha pasado por una fase de incompetencia (Newell y Barclay, 1982; Phillips y Zimmerman, 1990).

Actualmente se está viviendo un cambio en el paradigma y se está pasando a enfoques más postcognitivos, teniéndose en cuenta posiciones más ecológicas y dinámicas, resaltando el papel del entorno en el desarrollo de la competencia motriz (Avilés, Ruiz, Rioja, Navia y Sanz-Rivas, 2014; Chow, Davids, Hristovski, Araújo y Passos, 2011; Salvendy y Caljouw, 2005). La noción de competencia motriz se ha estudiado desde diferentes perspectivas pero todas tienen en común que ven como objetivo principal la capacidad de la persona para llevar a cabo tareas motrices complejas para ser eficaz y eficiente en su medio (Ruiz-Pérez, Rioja-Collado, Graupera-Sanz, Palomo-Nieto y García-Gil, 2015). Como apunta Ruiz (2014), para explicarla competencia motriz

se requiere una aproximación al concepto desde una doble óptica, por un lado desde una visión general donde lo cognitivo, motor, social y emocional se entremezclan de forma intensa, y por otro lado desde una perspectiva más concreta donde hay que resaltar las habilidades motrices específicas que se observan en las diferentes interacciones que se llevan a cabo en las tareas deportivas o en las sesiones de educación física, viéndose necesario contemplar aspectos extra corporales.

Se puede decir, que la competencia motriz está compuesta por las diferentes destrezas que disponemos para realizar cualquier movimiento y solucionar problemas motores que se den tanto en las tareas cotidianas como dentro de la práctica deportiva. Teniendo en cuenta esta premisa diversos autores (Connolly, 1980; Ruiz 1996, 2004, 2005, 2014; Ruiz y Graupera, 2005; Moreno y Ruiz, 2008; Ruiz y cols., 2008; Ruiz y Linaza, 2013) consideran que la principal finalidad de la educación física es el desarrollo de la competencia motriz. Mediante la asignatura de educación física se debería de trabajar para que los escolares sean competentes al interactuar con su entorno físico, ya sea en las clases, en los juegos o en su vida cotidiana, es decir, en cualquier situación donde esté presente una tarea motriz.

3.2.1 Dimensiones de la Competencia Motriz

Como se viene comentando el desarrollo de la competencia motriz implica una conexión de diferentes dimensiones, la afectiva-social, la motriz y la perceptivo-cognitiva (Oña, 2005; Ruiz y cols., 2001).

La dimensión afectiva-social hace referencia al conjunto de decisiones, emociones y comportamientos que se adoptan en el proceso de aprendizaje (Ariolfo, 2010). La interacción que el individuo tiene con su entorno ayuda y facilita el aprendizaje, tal y como apunta Bandura (1984) en su teoría del Aprendizaje Social, en la que el desarrollo es consecuencia de la interacción entre lo personal y lo ambiental de manera recíproca y continua. Esta misma teoría resalta la importancia del proceso de aprendizaje mediante refuerzos, este proceso apunta como en función de la aprobación o rechazo del entorno, bien sean iguales, profesorado o familia, el individuo modifica o mantiene una forma de actuar.

Se puede apuntar que el alumnado desarrolla su competencia motriz, observando su ambiente y formando vínculos sociales que ayudan y facilitan el desarrollo de motivaciones para participar en actividades físicas, por lo tanto ayudan a favorecer hábitos físico-deportivos (Urrutia, 2014).

Respecto a la dimensión perceptivo-cognitiva, se puede describir como la implicación de una serie de mecanismos y procesos que activan operaciones de carácter cognitivo y perceptivo que evolucionan durante la vida y que influyen notablemente en el desarrollo motor (Bruner, 1973; Newell, 1991; Ruiz, 1995b; Ruiz y Arruza, 2005). Se trata de comprender como estos procesos perceptivo-cognitivos afectan en la ejecución de acciones motrices. Basándose en el modelo teórico propuesto por Newell y Barclay (1982), Ruiz (1995a) plantea que el aprendizaje y el desarrollo de la competencia motriz está ligado a la adquisición de conocimiento sobre las acciones, por lo tanto se considera que las habilidades motrices están supeditadas a la intervención de diferentes tipos de conocimiento, que han de ser reproducidos en la memoria para su posterior utilización, y que estas habilidades se logran como consecuencia de la práctica.

En el presente estudio se hace hincapié en la dimensión neuromotora, que es la dimensión más visible. Entre las diferentes clasificaciones de las capacidades que se han realizado, se fija el interés en la establecida por Torres (1996) por ajustarse en gran medida al modelo educativo. Esta clasificación establece dos tipos de capacidades: Capacidades Condicionales y Capacidades Coordinativas.

3.2.1.1 Capacidades condicionales

Dentro del aspecto cuantitativo del movimiento se encuentran las capacidades condicionales o capacidades físicas básicas. Estas capacidades se entienden como los factores que determinan la condición física del individuo. Están delimitadas por el potencial metabólico y mecánico del músculo y estructuras anexas, las capacidades condicionales evolucionan con la edad siendo su mayor desarrollo entre los 12-18 años coincidiendo con el inicio de la pubertad (Morente, 2005). Son predisposiciones innatas en las personas que mediante el entrenamiento se pueden desarrollar a su

máximo potencial (Álvarez del Villar, 1983; Gutiérrez, 2009; Hernández y Velázquez, 2004; Urrutia, 2014) y se manifiestan en todas las acciones motrices. El nivel de desarrollo de las capacidades físicas básicas determinará la condición física del individuo (González, Pablos y Navarro, 2014). La condición física es el estado de forma que cada sujeto posee, y su mejora es el objetivo y soporte de todo entrenamiento.

Se pueden diferenciar, dentro del marco educativo y tal como las clasificó Bellin de Coteau (finales S. XIX), 4 capacidades condicionales: Fuerza, Resistencia, Velocidad y Flexibilidad (Álvarez del Villar, 1983; Blázquez, 1993), que se contemplan no solo desde el marco de la salud, sino por su importancia en la consecución y perfeccionamiento de las habilidades, base del desarrollo motor.

Fuerza

La fuerza es la capacidad o cualidad motriz condicional que se caracteriza por los procesos de transformación de energía, generándose una contracción muscular y para así vencer una resistencia u oponerse a ella, pudiendo amortiguar su desplazamiento o transmitirla al movimiento (Redondo, 2011). Su desarrollo es paralelo al crecimiento y se incrementa de forma continuada, unida a las características anatómicas y fisiológicas.

Por sexos comienzan las diferencias a partir de los 11 años, previo a esta edad las diferencias son mínimas (López, Lara, Espejo, Cachón, 2016; Roriz, Seabra, Freitas, Eisenmann y Maia, 2014; Rubio y cols., 2007). Pero es en la pubertad, a partir de los 13-14 años, cuando la fuerza tiene un aumento considerable y comienzan a darse mayores diferenciaciones entre chicos y chicas (Cañizares y Carbonero, 2016). La mejora de esta capacidad influye de manera positiva en el desarrollo del resto de las habilidades físicas básicas.

Muchos movimientos implican la participación de la fuerza, es por ello que se pueden encontrar diferentes clasificaciones en función de los factores que intervienen.

- En base a la magnitud de la resistencia y la velocidad de desplazamiento (Manno, 1999):
 - *Fuerza máxima*. Capacidad de generar el mayor valor de fuerza para poder vencer una resistencia.

- *Fuerza rápida*. Capacidad del sistema neuromuscular para generar una alta velocidad de contracción ante una resistencia dada.
 - *Fuerza de resistencia*. Capacidad de mantener una fuerza a un nivel constante durante un tiempo prolongado.
- En base al tipo de contracción que interviene (Cañizares y Carbonero, 2016):
- *Isométrica*. Tiene lugar cuando la fuerza no implica movimiento, la resistencia sobre la que se aplica la fuerza permanece estática. En este caso el músculo conserva la misma longitud.
 - *Isotónica*. La fibra muscular modifica su longitud y realiza un movimiento, en este caso la fuerza es mayor que la resistencia. Se pueden identificar dos clases de contracción Isotónica:
 - Concéntrica. El músculo se acorta durante la contracción.
 - Excéntrica. El músculo se alarga durante la contracción



Figura 7. Clasificación de tipos de fuerza en función de los factores que intervienen

Resistencia

La resistencia es la capacidad de mantener un esfuerzo durante un tiempo prolongado, soportando o retrasando la aparición de la fatiga. Entran en juego no solo el tiempo de duración de la práctica sino que la intensidad con la que se realice será determinante. (González y cols., 2014; Piñeiro, 2006; Torres, 2005).

Esta capacidad está determinada por el funcionamiento y desarrollo del sistema cardiorespiratorio. Se trata de economizar sus funciones lo máximo posible. La

preadolescencia y la adolescencia son etapas favorables para el desarrollo de dicha capacidad (Urrutia, 2014).

En función de los sistemas metabólicos que entran en juego y el oxígeno que se utiliza durante el esfuerzo para aportar energía, existen diferentes tipos de resistencia: aeróbica y anaeróbica.

- *Aeróbica*. Capacidad de mantener en el tiempo un esfuerzo de intensidad moderada. El esfuerzo se realiza en presencia de oxígeno, siendo el oxígeno que entra a través de las vías respiratorias el que consumen los músculos.
- *Anaeróbica*. Capacidad de mantener en el tiempo un esfuerzo de alta intensidad. Se realiza en ausencia de oxígeno y activa los procesos anaeróbico frente a los aeróbicos, obteniendo parte del oxígeno de las reservas del organismo produciéndose de esta manera una deuda de oxígeno.

Al igual que en el resto de las capacidades físicas básicas en el desarrollo de la resistencia entran en juego distintos factores que intervienen en mayor o menor medida. Por un lado se encuentra la constitución anatómica (número de mitocondrias de la fibra muscular, consumo de oxígeno, tipo de fibra dominante, cantidad de hemoglobina) de los individuos que en ocasiones favorece el desarrollo de la resistencia, por otro lado se sitúa la coordinación general y uno de los factores importantes es la edad (Piñeiro, 2006), siendo hasta los 11-12 años una edad óptima para el desarrollo de la resistencia aeróbica (Torres, Párraga y López, 2001). A partir de la pubertad la resistencia aeróbica entra en fase de menor capacidad para resistir esfuerzos continuados, siendo necesario el entrenamiento de esta así como la introducción de la resistencia anaeróbica en el entrenamiento, que hasta esta fase del desarrollo no debe de haberse entrenado (Cañizares y Carbonero, 2016).



Figura 8. Tipos de Resistencia en función de la solicitud de oxígeno.

Velocidad

Es la capacidad que permite realizar un movimiento en el menor tiempo posible. Se manifiesta por completo en aquellas acciones motrices en la que el rendimiento máximo no queda limitado por el cansancio.

La velocidad es una de las capacidades condicionales más determinadas por el potencial genético de cada persona, aunque está influenciada por el desarrollo biológico y el crecimiento. Es importante trabajar la velocidad desde edades tempranas 8-10 años, ya que en estas edades se pasa por una etapa de fuerte desarrollo (Grosser, 1992) y siendo al inicio de la pubertad cuando se produce un rápido aumento, produciéndose los mayores incrementos en la frecuencia de movimiento. A partir de los 14 años y hasta los 16 años se adquiere la máxima frecuencia gestual, igualándose a los tiempos de reacción de los adultos (Muñoz, 2009).

En cuanto a la clasificación de los tipos de velocidad existe gran controversia, de acuerdo con de la Reina y Martínez (2003), se detallan las siguientes clasificaciones:

- Formas primarias de velocidad (clasificación clásica):
 - *V. de reacción*. Capacidad de responder a un estímulo en el menor tiempo posible.
 - *V. gestual*. Capacidad de realizar un movimiento en el menor tiempo posible

- *V. de desplazamiento*. Capacidad de recorrer un espacio en el menor tiempo posible.
- Según la forma en que se manifiesta la acción:
 - *V. cíclica*. Capacidad de repetir un gesto de forma secuencial a la mayor velocidad posible.
 - *V. acíclica*. Es la capacidad de realizar movimientos aislados a la mayor velocidad, o bien una consecución de movimientos diferentes.

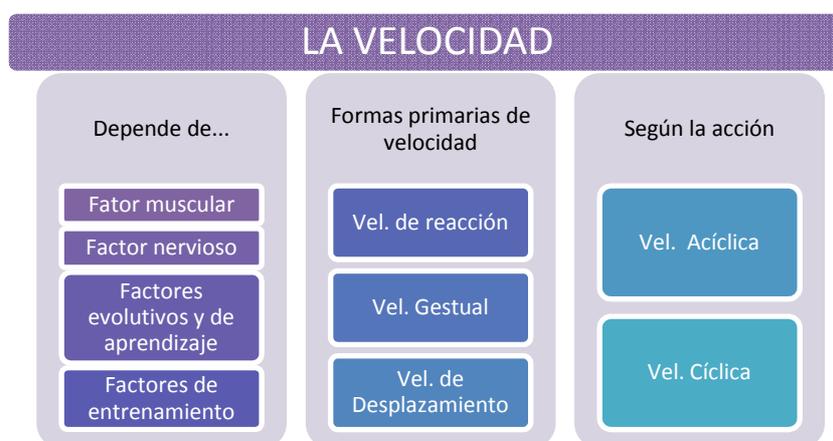


Figura 9. Clasificación de la velocidad (adaptado de, de la Reina y Martínez, 2003)

Se ha de tener en cuenta que en muchas situaciones los diferentes tipos de velocidad se dan conjuntamente, por lo que serán difíciles de aislar.

Flexibilidad

Es la capacidad que, con base a la extensibilidad y movilidad articular, permite el máximo recorrido de las articulaciones en posiciones diversas, permitiendo al sujeto realizar acciones que requieren gran agilidad.

Al contrario que el resto de las capacidades físicas básicas, la flexibilidad involuciona al aumentar la edad. Meses después del nacimiento es cuando se tiene la máxima movilidad, va disminuyendo progresiva y lentamente hasta los 10-12 años. Es en la etapa de la pubertad donde comienza un mayor descenso de esta capacidad, debido al desarrollo óseo y muscular (Cañizares y carbonero, 2016). Esta pérdida de flexibilidad se puede ralentizar con trabajo y entrenamiento adecuado.

Una gran variedad de autores (Alter, 2008; Esper, 2004; González, 2005; Kim,

2006; Manno, 1994; Pareja, 1995) han establecido diferentes clasificaciones para la flexibilidad, existiendo cierta problemática, ya que los criterios para recoger esta terminología no siempre han sido los mismos. En un análisis de clases y términos, se deducen tres clasificaciones para ordenar los tipos de velocidad.

- Por el tipo de ejercicio:
 - *General*. Implica la movilidad de los grandes sistemas musculares.
 - *Específica*. Actúa sobre una zona concreta.
- Por el dinamismo:
 - *Estática*. Ausencia de movimiento.
 - *Dinámica*. La acción se practica en movimiento, mediante movimientos amplios y relajados.
- Por la ejecución:
 - *Activa*. Cuando uno mismo realiza el esfuerzo muscular.
 - *Pasiva*. Cuando actúa un elemento externo o la gravedad en la consecución de la acción.

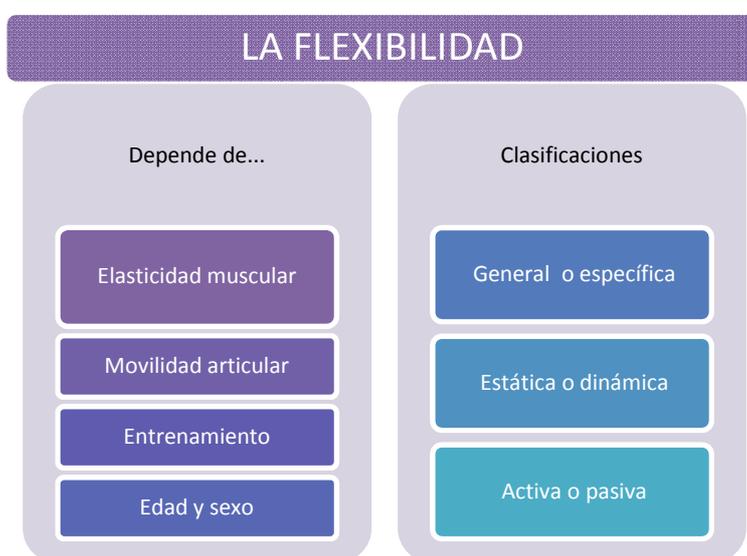


Figura 10. Clasificación de la Flexibilidad

Las teorías sobre el desarrollo motor contemplan que las capacidades condicionales son las que definen la competencia motriz en la infancia, por ello son los contenidos a desarrollar durante la infancia a través de la asignatura de educación física, como se indica en el currículo diseñado por la Administración (López y cols.,

2016). El buen trabajo y desarrollo de las capacidades condicionales es fundamental para la posterior adquisición de las habilidades específicas, que se han de desarrollar en la etapa de la adolescencia. Por lo tanto es necesario analizar las capacidades coordinativas.

3.2.1.2 Capacidades coordinativas

Fue a finales de los años 70 cuando autores como Gundlach, Richten, Tiese, abordaron el tema de las capacidades coordinativas. Desde ese momento se reestructuraron conceptos como destreza, equilibrio, agilidad... y se fueron definiendo como capacidades coordinativas (Lozoya, 2008). Estas capacidades se entienden como cualidades de la realización de procesos específicos y situaciones de la ejecución motriz, basados en experiencias motrices. Por ello, son requisitos del rendimiento para dominar tareas particularmente coordinativas y se desarrollan sobre la base de mecanismos funcionales del sistema nervioso central (Dietrich y Klaus, 2001).

El uso de las capacidades coordinativas y su participación en las acciones que se ejecutan permite realizar los movimientos de forma eficaz y económica. Estas capacidades se utilizan de forma consciente y con una finalidad determinada, de tal forma que afectan en la regulación y dirección de los movimientos. Diferentes autores exponen que las capacidades coordinativas interrelacionan entre si y su unidad las hace efectivas en la ejecución de una acción motriz, es decir, son necesarias más de una capacidad en cada movimiento y que una sola capacidad coordinativa jamás es el único requisito para obtener un determinado rendimiento (Cadierno, 2003; Fernández del valle e Irazusta, 2012; Lorenzo, 2009; Meinel y Schenabel, 1987, 2004).

Resulta difícil sistematizar las múltiples clasificaciones en relación a las capacidades coordinativas. En la siguiente tabla se presentan las clasificaciones de las capacidades coordinativas en función de sus autores.

Tabla 3. Resumen de autores y clasificaciones de las capacidades coordinativas (Adaptado de Lorenzo, 2009).

Autores	5 Capacidades Coordinativas	6 Capacidades Coordinativa	7 Capacidades Coordinativas
Mühlethaler (1987) Wüthrich (1989) Hirtz, citado por Josi (1990) Kosel (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio - Orientación - Ritmo - Reacción - Diferenciación 		
Platonov (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar y regular los parámetros dinámicos y espacio-temporales - Mantener una posición - Sentido del ritmo - Relajar voluntariamente los músculos - Coordinación de los movimientos 		
Grosser y cols. (1991)		<ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio - Orientación - Reacción - Diferenciación - Combinación - Adaptación y modificación 	
Hirtz (1979) y Zimmermann (1983), citado en Souto (1997) Zimmermann en Meinel y Schnabel (1987) Beraldo y Polleti (1991)			<ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio - Orientación espacio-temporal - Ritmo - Reacción motora - Diferenciación kinestésica - Adaptación y transformación - Combinación y acoplamiento de los movimientos
García, Navarro y Ruiz (1996)			<ul style="list-style-type: none"> -Equilibrio - Orientación espacio-temporal - Ritmo - Relajación - Diferenciación kinestésica - Adaptación y transformación - Combinación y acoplamiento de los movimientos

En este estudio se toma como referencia la clasificación hecha por Zimmermann, recogida en Meinel y Schnabel (1987), que explica cuáles son las capacidades y las características que debe de manifestar una acción motriz coordinada.

Equilibrio

"La capacidad de mantener o volver a colocar todo el cuerpo en estado de equilibrio durante, o luego de cambios voluminosos de posición"(Meinel y Schnabel, 1987, p.270).

Orientación espacio-temporal

"La capacidad para determinar y modificar la posición y los movimientos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, en relación a un campo de acción definido" (Meinel y Schnabel, 1987, p.269).

Ritmo

"La capacidad de registrar y reproducir motrizmente un ritmo dado exteriormente y la capacidad de realizar en un movimiento propio el ritmo interiorizado, el ritmo de un movimiento existente en la propia imaginación" (Meinel y Schnabel, 1987, p.272).

Reacción motora

"La capacidad de inducir y ejecutar rápidamente acciones motoras breves, adecuadas en respuesta a una señal, donde lo importante consiste en reaccionar en el momento oportuno y con la velocidad apropiada de acuerdo a la tarea establecida, pero en la mayoría de los casos el óptimo está dado por una reacción lo más rápida posible a esa señal" (Meinel y Schnabel, 1987, p.268).

Diferenciación kinestésica

"La capacidad para lograr una coordinación muy fina de fases motoras y movimientos parciales individuales, la cual se manifiesta en una gran exactitud y economía del movimiento total"(Meinel y Schnabel, 1987, p.265).

Adaptación y transformación

"La capacidad de adaptar el programa de acción motora a las nuevas situaciones, en base a los cambios situativos percibidos o anticipados durante la ejecución motora,

o la prosecución de la acción en forma completamente diferente” (Meinel y Schnabel, 1987, p.271).

Combinación y acoplamiento de los movimientos

"La capacidad de coordinar apropiadamente los movimientos parciales del cuerpo entre sí (por ejemplo, movimientos parciales de las extremidades del tronco y de la cabeza) y en relación al movimiento total que se realiza para obtener un objetivo motor determinado” (Meinel y Schnabel, 1987, p.267).

Atendiendo a los aspectos comentados en éste capítulo, se consideran las capacidades coordinativas, base para la correcta ejecución y combinación de diferentes acciones motrices, siendo estas necesarias para poder desenvolverse en el día a día y no solo en el ámbito deportivo.

3.2.2 Estudios e investigaciones relacionadas con la competencia motriz

El estudio de la competencia motriz se ha abordado desde diferentes campos y saberes, que se han ido retroalimentando para poder definir mejor este concepto.

Algunas investigaciones han abordado la competencia motriz desde la psicología (Avilés, y cols., 2014; Carrasco, Parra y Pérez, 2015; Piek, Baynam y barrett, 2006; Ruiz y Arruza, 2005; Skinner y Piek, 2001), analizándola desde ámbitos como la autoeficacia, la autoestima, la autopercepción o desde el entorno social, dejando ver la influencia que estos constructos psicológicos y sociales tiene en la mejora de la competencia motriz, siendo mediadores e interviniendo positiva o negativamente en la actividad física y ejerciendo influencia en el desarrollo del niño/niña-adolescente.

Skiner y Piek (2001) constataron en su investigación que los que menos competentes se percibían eran aquellos que presentaban problemas de coordinación.

Por otro lado cabe resaltar la investigación realizada por Guzmán (1996) donde los resultados mostraban que la autoeficacia actuaba directamente sobre la satisfacción de la ejecución.

Ruiz y Arruza (2005) en su libro sobre la toma de decisiones, abordan la dimensión de la toma de decisiones que reclama que el deportista adopte el curso de acción más acertado para resolver el problema que su oponente le plantea. Estas decisiones, en la mayoría de los casos, no constituyen un estricto proceso cognitivo de elección, sino que suponen un acto de voluntad con una fuerte carga emocional, en el que el deportista se siente capaz, se arriesga y decide. De ahí que los autores aborden esta cuestión en toda su amplitud, conceptual y aplicada.

Piek, y cols. (2006), realizaron un estudio con 265 niños/niñas y adolescentes de siete escuelas diferentes, en el que examinaron el impacto de la capacidad motora fina y gruesa en la autopercepción de los niños y niñas y adolescentes. Los resultados mostraron que la coordinación motora repercutía en la competencia motriz percibida y en la competencia escolar. Y que eran los más jóvenes los que se percibían con mayor competencia motriz.

Avilés, y cols. (2014), en su artículo realizan una discusión sobre tres corrientes teóricas alternativas al cognitivismo, para explicar el desarrollo hacia la pericia en el ámbito del aprendizaje y del control-motor. Analizando las principales nociones de la psicología ecológica (regulación del movimiento, la percepción directa o la reciprocidad entre percepción y acción), para posteriormente explicar las aportaciones de la teoría de los sistemas dinámicos y terminar exponiendo el enfoque enactivo como una extensión conceptual proveniente de las ciencias cognitivas.

Carrasco, y cols. (2015), en su estudio con 116 alumnos/as de educación secundaria obligatoria de ambos sexos, analizaron a través del TEST AMPET la competencia motriz percibida. Los resultados sugieren que existen diferencias según el sexo, tanto a nivel físico como psicológico, siendo las chicas las que presentan una percepción más negativa de ellas mismas en contextos de práctica deportiva.

Otras líneas de investigación estudiadas son aquellas que abordan el campo del desarrollo motor humano (Connolly y Bruner, 1973; Gallahue y cols., 2011; Henderson y Henderson, 2002; Meinel y Schnabel, 1987; Oña, 2005; Ruiz, 1987, 1996; Ruiz y cols., 2001; Ruiz y Linaza, 2013; Wade y Whiting, 1986) por su relación directa con la

competencia motriz. Este campo de conocimiento aborda la evolución motora del individuo desde su nacimiento hasta la vejez, analizando las habilidades motoras, cognitivas y conductuales de cada etapa de crecimiento.

Connolly y Bruner (1973) realizan un análisis de la evolución del niño/a al adulto/a, de su desarrollo y adaptabilidad al medio, así como su desarrollo motor.

Ruiz (1987) en su libro *Desarrollo motor y actividades físicas*, realiza un estudio sobre la motricidad humana, dando luz a los procesos que se producen a lo largo de la vida en los cambios conductuales del individuo. Analizando las características y condicionamientos que se presentan en el ser humano en su crecimiento y desarrollo.

Ruiz, y cols. (2001), estudian el proceso evolutivo con el eje central del comportamiento motor, se analiza el estudio evolutivo del comportamiento motor a lo largo de la historia y así pasa a describir el proceso de cambio que acontece durante el ciclo vital. Revisan los avances en materia de crecimiento e involución, para considerar la dimensión más energética del comportamiento motor. También fija el interés en la parte más cognitiva del comportamiento motor (los procesos, mecanismos y conocimientos que contribuyen al cambio) y así analizar los estilos de aprendizaje. Por último recoge una reflexión sobre la influencia que los agentes sociales y ambientales tienen en el desarrollo motor.

Oña (2005) realiza una contextualización del desarrollo motor en el conjunto de las ciencias del desarrollo, con una visión estructural que comprenda lo motor en su relación con las demás vertientes humanas, biológica, cognitiva o social.

Gallahue, y cols. (2011), sirve como base explicativa y descriptiva para los procesos y productos del desarrollo motor. Cubriendo toda la vida, se centran en las fases de desarrollo motor y proporciona una sólida introducción a los aspectos biológicos, afectivos, cognitivos y de comportamiento dentro de cada etapa de desarrollo.

Por último, nombrar las investigaciones relacionadas directamente con la Educación Física, Actividad Física y Deporte. Entre ellas destacar los estudios que han analizado el nivel de competencia motriz entre los adolescentes a través de un test

motor en las sesiones de educación física (Buenos, Ruiz, Graupera y Sánchez, 1997; Lorenzo, 2009; Gómez, 2004; Urrutia 2014).

Bueno y cols. (1997), en su estudio con 291 escolares de edades comprendidas entre 4 y 7 años de ambos sexos, no encontraron diferencias entre sexos en las tareas de competencia motriz general y control motor, aunque si remarcaron que a partir de los 7 años comienzan a acusarse diferencias. Si observaron que son numerosos los niños y niñas que presentan dificultades para moverse coordinadamente.

Gómez (2004) en un grupo de alumnos y alumnas de Madrid de 12 a 14 años (120 escolares de ambos sexos) identifico un elevado número de alumnos/as con niveles bajos de competencia motriz. Una gran parte de estos sujetos presentaban problemas motores de coordinación.

Rodrigues, Cabral, Rodríguez y Márquez (2007) realizaron un estudio con una muestra de 1232 jóvenes de entre 4 y 16 años, donde concluyeron que existía una progresión en el desarrollo de las capacidades motoras, aunque con diferencias de género debidas tanto a factores biológicos como de carácter ambiental.

Lorenzo (2009) realizo en su estudio con población adolescente de 12 a 18 años (450 escolares de ambos sexos), donde pasaron diferentes pruebas físicas para medir la coordinación motriz. Tras la toma de datos y su posterior análisis los resultados obtenidos mostraron que el grupo de los más jóvenes 12-14 años obtenía mejores resultados y su evolución era mayor, entre sexos las chicas eran las que tenían una mayor progresión a nivel de coordinación motora.

Urrutia (2014) con una muestra de casi 1000 sujetos del País Vasco de entre 12-15 años, obtuvo resultados donde casi el 70% de la muestra se situaba en niveles medio-altos de competencia motriz.

Ruiz-Pérez y cols. (2015) desarrollaron y validaron un test motor para escolares de 8 a 12 años, con una muestra en un primer test de 1360 sujetos, tras este primer test se desarrollo un segundo test definitivo que comprendía 8 pruebas y lo validaron con una muestra de 1664 niños y niñas.

Tabla 4. Estudios relacionados con la competencia motriz desde diferentes campos de investigación

Campo de estudio	Año	Autores	Tema central
Psicología	1996	Guzmán	Autoeficacia y su influencia en la satisfacción
	2001	Skinner y Piek	Examinó la competencia percibida y el apoyo social, y su influencia en la autoestima y la ansiedad en niños y adolescentes con y sin trastorno de coordinación del desarrollo.
	2005	Ruiz y Arruza	Análisis de los contextos decisionales en el deporte. Dimensión emocional en la toma de decisiones.
	2006	Piek, Baynam y Barrett	Impacto de la motricidad fina y gruesa en la autopercepción de los niños, adolescentes.
	2014	Avilés, Ruiz, Navia, Rioja y Sanz-Rivas	Análisis de diferentes corrientes teóricas alternativas al cognitivismo. Propuesta de la unión cuerpo-mente del deportista, indisoluble al medio ambiente.
	2015	Carrasco, Parra y Pérez	Análisis de la competencia motriz percibida en alumnos de 4º de la ESO y bachillerato.
Desarrollo Motor	1973	Connolly y Bruner	Análisis de la evolución niño-adulto, madurez, desarrollo motor, adaptabilidad.
	1986	Wade y Whiting	Discusión y análisis sobre las relaciones entre las habilidades motoras y cognitivas.
	1987	Meinel y Schnabel	Conocimientos más sólidos, de carácter histórico-filosófico, fisiológico, psicológico y pedagógico del desarrollo motriz y del aprendizaje motor humano.
	1987	Ruiz	Análisis e investigación de los procesos conductuales y motrices del ser humano.
	1996	Ruiz	Expone las visiones de diversos autores acerca de cómo afrontar la enseñanza de la educación física teniendo en cuenta el concepto de "educación personalizada".
	2001	Ruiz, Gutiérrez, Graupera, Linaza y Navarro	Comportamiento motor y procesos evolutivos.
	2002	Henderson y Henderson	Análisis del Desorden de Coordinación del Desarrollo.
	2005	Oña	Desde un punto de vista práctico, fundamenta la actividad física para cada período del desarrollo, así como el análisis de cada etapa.
	2011	Gallahue, Ozmun y Goodway	Base explicativa y descriptiva para los procesos y productos del desarrollo motor, cubriendo el ciclo de vida completo.
	2013	Ruiz y Linaza	Recopilación sobre las habilidades motrices en la infancia y el desarrollo de la competencia motriz (Jerome Bruner).
Educación Física y deporte	1997	Bueno, Ruiz, Graupera y Sánchez	Análisis de la eficacia de 2 instrumentos de medición motriz y su valor como predicción de problemas evolutivos de coordinación motriz en escolares de 4 a 6 años.
	1995a	Ruiz	Noción de competencia motriz y su directa relación con las teorías del aprendizaje motor, así como con la E.F
	2004	Gómez	Análisis de los problemas evolutivos de coordinación motriz en alumnos de 1º de la ESO y su relación con distintos aspectos psicosociales.
	2004	Ruiz	Aborda los problemas de coordinación motriz y como el deporte y la E.F. puede ayudar a mejorar.
	2007	Ruiz, Mata y Moreno	Análisis del impacto de los programas de intervención sobre problemas de coordinación motriz. Importancia de la Educación Física en el proceso de mejora de la competencia motriz.
	2007	Rodríguez, Cabral, Rodríguez y Márquez	Evaluación de la ejecución motora para establecer si existía una progresión óptima y comprobar posibles diferencias entre niños y niñas.
	2008	Moreno y Ruiz	Desarrollar y validar una escala para la medición de la competencia motora de los niños en el agua.
	2009	Blázquez y Sebastiani	Definición del término de competencia para el área de educación física.
	2009	Lorenzo	Validación de un test motor que mida la coordinación motriz en la ESO.
	2013	Pérez y García	Análisis de las competencias básicas de educación primaria, resaltando la importancia de la competencia motriz en Educación Física.
	2014	Ruiz	Reflexión sobre la noción de competencia motriz en el ámbito de la Educación Física.
	2014	Urrutia	Análisis de los niveles de competencia motriz y su relación con la competencia motriz percibida en alumnado de la ESO.
	2015	Ruiz-Pérez, Rioja-Collado, Graupera-Sanz, Palomo-Nieto y García-Gil	Desarrollo y validación de un test motor para escolares de 8 a 12 años.

Capítulo 4

**Factores Psico-sociales Relacionados
con la Educación Física**

4 Factores psico-sociales relacionados con la Educación Física.

El presente capítulo aborda algunas de las variables psicosociales que pudieran afectar a la práctica motriz durante las sesiones de educación física.

Atendiendo a la edad motivo de esta investigación se abordaran concretamente la motivación de logro, prestando especial atención a la ansiedad ante el fracaso y el compromiso en el aprendizaje, por ser dos aspectos que se revelan interesantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las jóvenes adolescentes.

4.1 Motivación

La motivación despierta el interés, anima, da energía y estimula al individuo para la realización de una tarea. Es un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta (Kanfer, 1994; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007; Sage, 1977). Constituye uno de los determinantes del comportamiento humano, elemento clave para lograr la adherencia y compromiso a una actividad, en concreto a la actividad física y deporte.

Según Littman (1958) (citado en Arribas, 2005, p.93), “la motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo, el cual determina o describe porqué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza”.

Los modelos explicativos de la motivación han ido evolucionando desde modelos mecanicistas hacia modelos sociales y cognitivos. Conocer las causas que determinan la motivación del alumnado ha sido objeto de numerosas investigaciones. Los investigadores han postulado diferentes teorías con la intención de dar explicación a la importancia que tiene el desarrollo de la motivación en el ámbito educativo, concretamente en la educación física, (Ames,1995; Biddle, 1997; Decy y Ryan, 1985; Duda y Nicholls, 1992, Moreno, Cervelló, Montero, Vera, y García-Calvo, 2012; Nicholls, 1984; Roberts y Treasure, 1995; Weiner, 1971) siendo analizado desde

diferentes perspectivas, tanto psicológicas como pedagógicas. Distintos enfoques han intentado explicar lo que mueve a los y las escolares a participar en las clases de educación física, y todos ellos coinciden en considerar que el comportamiento motivado depende de todo un conjunto de factores ligados a la propia persona, al contexto en el que practica y a la tarea a dominar (Ruiz-Pérez, Moreno-Murcia, Ramón-Otero y Alias-García, 2015). Actualmente la motivación sigue siendo una de las mayores preocupaciones de los estudios sobre adherencia a la actividad física y deporte (Moreno, Gómez y Cervelló, 2010). A continuación se profundiza en algunas de las teorías más relevantes de los siglos XX y XXI.

4.1.1 Teorías de la motivación

Uno de los mayores cambios vividos en torno a la comprensión de la motivación fue el paso de una orientación conductista hacia posiciones cognitivo-sociales, dando lugar al surgimiento de numerosos estudios basados en distintos enfoques conceptuales (Ruiz, Graupera, Contreras y Nishida, 2004). Para la perspectiva cognitiva de la motivación la principal tarea es estudiar el modo en el que las personas adquieren, representan y utilizan el conocimiento. Dentro de esta visión existen diferentes teorías que pretenden analizar y comprender cómo las cogniciones o los pensamientos gobiernan la conducta, y así motivarse la práctica de una u otra actividad, la persistencia en ellas o incluso al abandono de las mismas (Arribas, 2005; García, Santos-Rosa, Jiménez, Cervelló, 2005; Jiménez, 2006; López, Camerino y Castañer, 2015).

Entre estas teorías cabe destacar las más utilizadas en el ámbito educativo y deportivo, como son: la teoría de la atribución (Weiner, 1971), la teoría de la autodeterminación (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982), la teoría de las metas de logro (Ames, 1987; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Elliott, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Maehr, 1974; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1978, 1984, 1989) y la teoría de las necesidades de logro (Atkinson, 1974; McClelland, 1961).

Teoría de la atribución

La teoría de la atribución de causalidad desarrollada por Weiner (1971), constituye un intento para demostrar que las personas con distintos niveles de tendencia al logro, se aproximan de formas diferentes al éxito y al fracaso. Esta teoría identifica los aspectos cognitivos de la motivación relativos a las atribuciones causales y trata de explicar y comprender cómo las y los sujetos juzgan los acontecimientos y cómo perciben la información, lo que les va a permitir predecir o controlar sus conductas y las de los demás, así como realizar atribuciones de responsabilidad (Weiner, 1971, 1986, 1995). Argumenta que en contextos de logro, como son las sesiones de educación física, los resultados están atribuidos a la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea, y mediante las dimensiones causales de estabilidad, intencionalidad y lugar de control, los cuales influyen en las expectativas y en las relaciones, que a su vez determinan el hecho de estar más o menos motivados/as (Navas y Soriano, 2006; Ugartetxea, 2001).



Figura 11. Categorías de atribución básicas de Weiner

De este modo se puede afirmar que las atribuciones causales no tienen por sí mismas implicaciones motivacionales ni conductuales, sino que son las dimensiones de causalidad las que otorgan a las atribuciones de sentido y significado (Miraño, Cantero, y Castejón, 2008; Pintrich y Shchunk, 2006).

La introducción de las atribuciones de causalidad como afirma Maehr (1984) cambió el énfasis de la investigación de la motivación de logro, pasando a un primer plano las variables situacionales y su significado.

Dependiendo de la atribución que el aprendiz genera en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de conceptos, de expectativas, que condiciona la actividad a la hora de iniciar una nueva tarea. Por lo tanto, cuando el resultado es diferente al esperado el sujeto evaluará e identificará las razones del fallo y/o cambio, pudiéndose dar diferentes justificaciones. Si la razón encontrada presenta las características de internabilidad, estabilidad y contrabilidad, intentará evitar la tarea o solucionarla intentando evitar el fracaso en vez de buscar la obtención del logro, es decir estará motivado a evitar el fracaso (Ugartetxea, 2001).

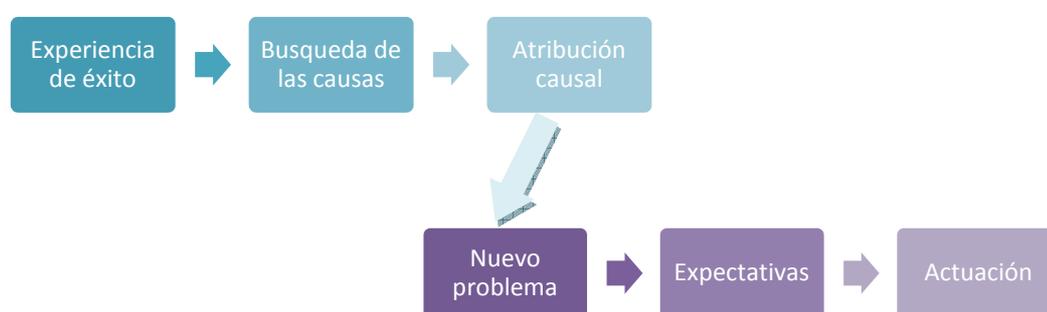


Figura 12. Esquema sobre la influencia de la atribución causal (Ugartetxea, 2001)

Teoría de la autodeterminación

Mientras que muchas teorías históricas y contemporáneas de la motivación han tratado la motivación principalmente como un concepto unitario, sobre la cantidad total de motivación que la gente tiene para conductas o actividades particulares, la teoría de la autodeterminación plantea diferentes tipos de motivaciones y analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas (Decy y Ryan, 2008; Saies, Arribas-Galarraga, Cecchini, Luis de Cos y Otaegi, 2014; Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar, García-González, 2014). Si el sujeto en su interacción con el medio regula sus conductas de forma voluntaria, le llevara a una mayor implicación, de mayor calidad y al bienestar, por el contrario si el ambiente actúa de forma controladora, la tendencia innata del individuo se verá frustrada y se desarrollará el malestar (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; López y cols., 2015; Ryan y Deci, 2000, 2002). Esta teoría considera a las personas como organismos activos con tendencias innatas hacia el crecimiento personal y dispuestos a formar parte en el entorno que les ha tocado vivir, lo más eficazmente posible.

La teoría de la autodeterminación ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas entorno a 4 sub-teorías, que comparten la meta-teoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas: Tª de la evaluación cognitiva, Tª de la integración orgánica, Tª de las necesidades básica y Tª de las orientaciones de causalidad.(Moreno y Martínez, 2006).

Tª de la evaluación cognitiva. Tiene como objetivo especificar los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca, proponiendo 4 puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona: Control (cuando las y los individuos han elegido la actividad y la controlan), Competencia (a mayor control de su competencia mayor motivación intrínseca), Factores extrínsecos y Orientación (ego / tarea) (Moreno y Martínez, 2006).

Tª de la integración orgánica. Describe la motivación como un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta, diferenciando entre motivación intrínseca, motivación extrínseca (regulaciones introyectada, externa integrada e identificada) y desmotivación (Deci y Ryan, 2000; Jiménez, Moreno, Leyton, Claver, 2015; Moreno y cols., 2007; Sánchez-Oliva, Viladrich, Amado, González-Ponce y García-Calvo, 2014; Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010). Establecen una taxonomía donde las motivaciones se estructuran en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta (Ryan y Deci, 2000).

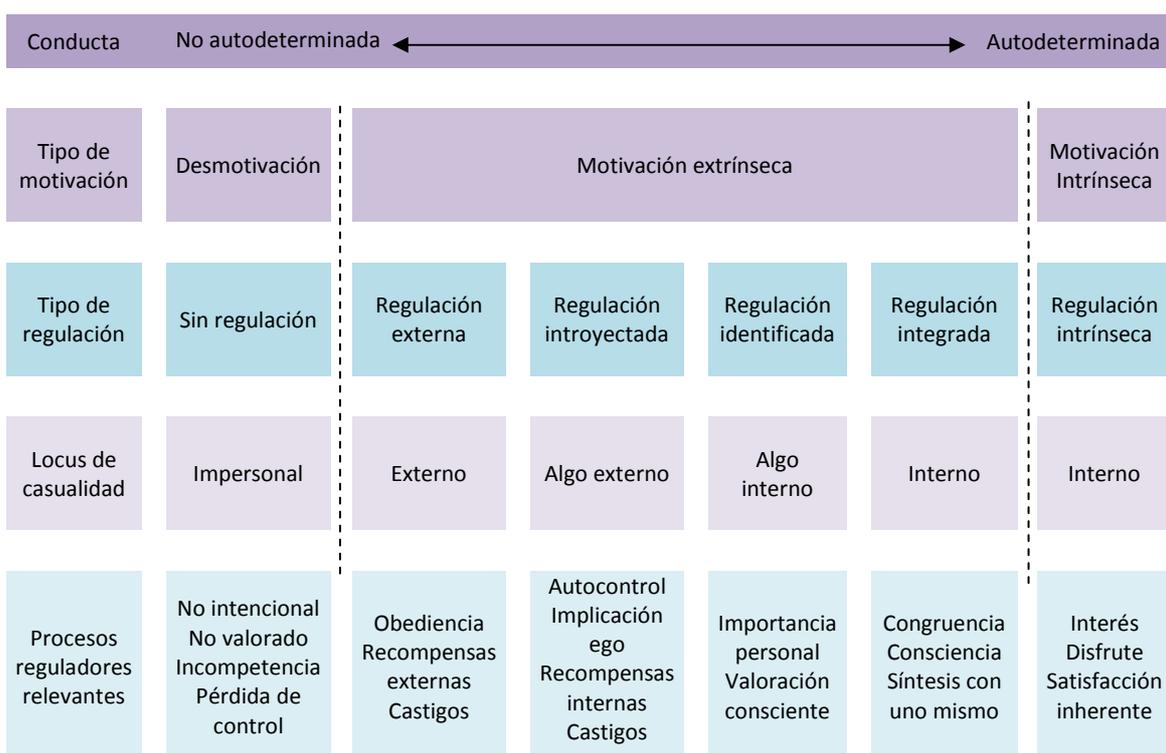


Figura 13. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Ryan y Deci, 2000, en Moreno y Martínez, 2006).

Desde esta perspectiva tienen gran importancia los procesos de interiorización y de integración. Como apunta Moreno y Martínez (2006), “las personas interiorizan las distintas regulaciones y las asimilan a través del ego, experimentando mayor autonomía en la acción” (p.11).

Tª de las necesidades básicas. Esta teoría postula que las personas cuando interactúan con el entorno necesitan sentirse competentes (sensación de sentirse eficaz con el entorno desarrollando sentimientos de logro), autónomas (cuando una persona es el motor de su propia conducta) y en relación con los demás (interacción positiva con el resto de personas y pertenencia al contexto social) (Jiménez y cols, 2015). Decy y Ryan (2002) expusieron que los diferentes niveles de autodeterminación están directamente ligados al grado de satisfacción de estas tres necesidades psicológicas básicas. Diferentes estudios en educación física sustentan ésta idea (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2013; Moreno-Murcia y Vera, 2011; Ntoumanis, 2005; Rutten, Boen, y Seghers, 2012; Sánchez-Oliva y cols., 2014), evidenciando cómo las y los alumnos con una mayor satisfacción en las necesidades psicológicas básicas, desarrollaban una mayor motivación autodeterminada.

Tª de las orientaciones de causalidad. Tres son los tipos de orientaciones causales que guían la regulación de las y los individuos descritas por Decy y Ryan (1985): la orientación de control (conducta en la que existe un control del entorno y de ellos mismos), la orientación autónoma (alto grado de capacidad de elección, iniciación y regulación de la conducta, intrínsecamente motivados) y la orientación interpersonal (experimentan su conducta más allá del control intencionado, tienden a sentirse incompetentes). “Las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta” (Moreno y Martínez, 2006, p.13).

Se puede concluir que la teoría de la autodeterminación es una teoría basada empíricamente en la motivación, el desarrollo y el bienestar, e indica que el nivel de voluntariedad o motivación para llevar a cabo una acción se basa en un continuo con diferentes niveles. Surgiendo distintos tipos de motivación, prestando especial atención a la motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación como predictoras del rendimiento, las relaciones y los resultados de bienestar. Abordando las condiciones sociales que mejoran estos tipos de motivación.

Teoría de las metas de logro

Otra de las teorías que se relaciona con la motivación, es la Teoría de las Metas de Logro. La teoría de la metas de logro tienen su origen en las investigaciones de diversos autores en el ámbito escolar y se enmarca dentro de una perspectiva interaccional, dentro de las teorías cognitivo-sociales. Esta teoría se centra en las diferencias individuales que existen acerca de las perspectivas de éxito en situaciones de logro.

Las metas de logro están relacionadas con patrones motivacionales de adaptación e inadaptación y serán el mecanismo principal para determinar si una persona percibe que ha conseguido el éxito o si ha fracasado (Ames, 1992; Escartí y Cervelló, 1994; Nicholls, 1989; Roberts, 1992). En los entornos de logro los sujetos desarrollan una serie de procesos cognitivos que dirigen su actuación conductual y comportamental, de cara a la consecución de objetivos y metas previamente

establecidas (Cervelló, Iglesias, Moreno, Jiménez y Del Villar, 2004; Nicholls, 1984, 1989).

Las situaciones de logro son aquellas en las que el sujeto debe de mostrar su competencia según los requisitos de la situación. Superar la situación requiere definir los objetivos a conseguir, éstos pueden estar orientados hacia la consecución de resultados (competitiva), donde cobra importancia la comparación con los demás y superarles, o por el contrario pueden estar orientados a la mejora de la ejecución y a la adquisición de aprendizaje (maestría).

La teoría de las Metas postula que existen dos maneras diferentes de valorar la adquisición de competencia entorno al logro. La primera sitúa al individuo enfocado hacia la ejecución, el progreso y el aprendizaje de una destreza o desafío, intentando que haya una mejora de nivel, independientemente de las fuentes de comparación externas (orientación a la tarea). La segunda se basa en la comparación social, donde el individuo juzga sus logros en relación a los otros y lo que busca es ser mejor que las y los compañeros, independientemente de la calidad (orientación al ego). Estas orientaciones se consideran como disposiciones que las y los sujetos adquieren a través del proceso de socialización, entrando en juego el contexto en el que se encuentren (Cervelló y cols., 2004; Gil de Montes y cols., 2007; Jiménez y cols., 2015; Ponce y Chamorro, 2011).

El entorno social y sus agentes (padres, madres, entrenadores/as, compañeros/as...) a través de señales explícita o implícitas, las cuales van a definir las claves de éxito o fracaso, crean un clima motivacional implicado al ego o un clima motivacional implicado a la tarea (Ames, 1992; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Duda y Hall, 2001; Roberts, 2001). El clima motivacional que se genera en el entorno será determinante en el contexto de la educación física y actividad física, siendo explicativo del esfuerzo, persistencia, comportamiento e incluso del abandono o desinterés por la práctica. (Carriedo, González y López, 2013; Cervelló y cols., 2004; Duda, 2005; Ntoumanis y Biddle, 1999).

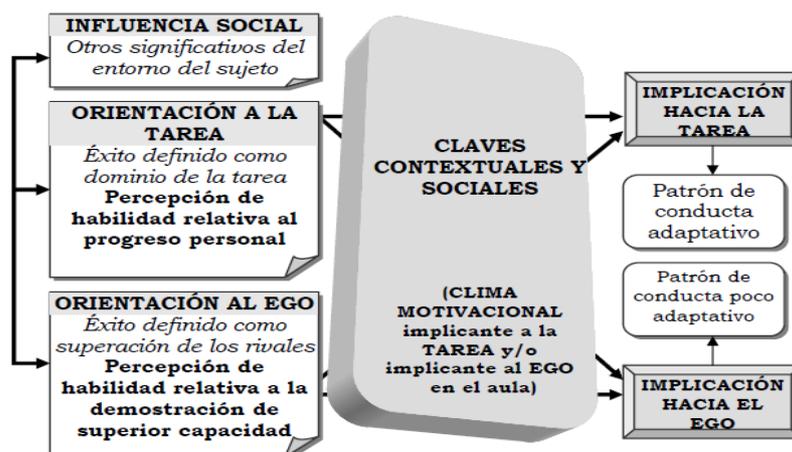


Figura 14. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002)

Distintas investigaciones han encontrado que el clima orientado a la tarea correlaciona positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, interés, mejora personal, aumento de la participación, mayor aprendizaje, continuidad en la práctica y negativamente con la ansiedad (Cecchini, y cols., 2001; González, Cecchini, Llavona y Vázquez, 2010; Ntoumanis, 2002). Por el contrario, el clima orientado al ego, se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa, sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002), abandono deportivo (Duda, 2005), y se demuestra promovedor de la competición interpersonal mediante el uso de la comparación normativa y pública (Cecchini y cols., 2001; Ntoumanis, 2002).

Otro aspecto a considerar dentro de la teoría de las metas de logro es el estado de implicación. Si se considera que a través del proceso de socialización (clima motivacional) aparecen las orientaciones disposicionales (ego/tarea), se puede considerar que el estado de implicación es el resultado de la interacción de ambos. Diferenciándose dos estados de implicación en los contextos de logro: implicación al ego, se percibe éxito cuando el rendimiento es superior al del resto de compañeros u oponentes, e implicación a la tarea, el principal objetivo es la mejora de la propia competencia (Cervelló y cols, 2004; Franco, Coterón, Gómez y Laura de Franza, 2017).

Esta teoría ha arrojado luz en el comportamiento y las motivaciones de los individuos, y ha estado presente en las investigaciones relacionadas con el

comportamiento del estudiante en el ámbito educativo. En resumen se puede decir, como nos indican Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz y Cervelló (2013), que esta teoría apoya la idea de que “las personas actúan en entornos de logro, como la escuela, motivadas por la necesidad de mostrar su competencia y que la percepción subjetiva del éxito depende del criterio empleado para definir en qué consiste dicho éxito” (p.382).

Teoría de las necesidades de logro

Los planteamientos iniciales de esta teoría se atribuyen a Adler (1924) aunque fue Murray (1938) quien aplicó al terreno deportivo los supuestos planteados por Adler, abriendo así una línea de investigación que posteriormente Atkinson (1957, 1974) y McClelland (1961) desarrollaron hasta conseguir un modelo teórico con gran tradición en el ámbito de la actividad física y deporte (Dosil, 2008). De acuerdo con esta teoría cuatro son los principales determinantes de la orientación de la conducta hacia el logro:

- a. *El motivo de logro.* El deseo de conseguir el éxito y el de evitar el fracaso. Estas tendencias están relacionadas con los procesos de socialización temprana y la capacidad que tienen las personas para experimentar orgullo en el éxito y vergüenza en el fracaso.
- b. *Las expectativas del éxito.* La estimación que el sujeto tienen sobre las probabilidades de éxito en la realización de la tarea.
- c. *El grado de incentivo.* El valor que se le otorgue a la consecución de la tarea, que dependerá de su dificultad y el desafío que esto suponga.
- d. *La interacción.* La interacción de los otros componentes para influir en el comportamiento.

Esta teoría defiende que en los entornos de logro las personas actúan movidas por factores de personalidad, el motivo de conseguir el éxito y el motivo de evitar el fracaso, y por factores situacionales, la probabilidad de alcanzar el éxito/fracaso y el valor incentivo por su consecución (Escartí y Cervelló, 1994; Prieto, Labisa y Olmedilla, 2015). Así se establece una orientación hacia la que el individuo dirige sus esfuerzos

para la obtención del éxito y persistir aunque existan fracasos (Ruiz, Gutiérrez, Graupera, Linaza y Navarro, 2001). De la interacción de estos componentes, el sujeto presentará una determinada conducta, la conducta de logro.

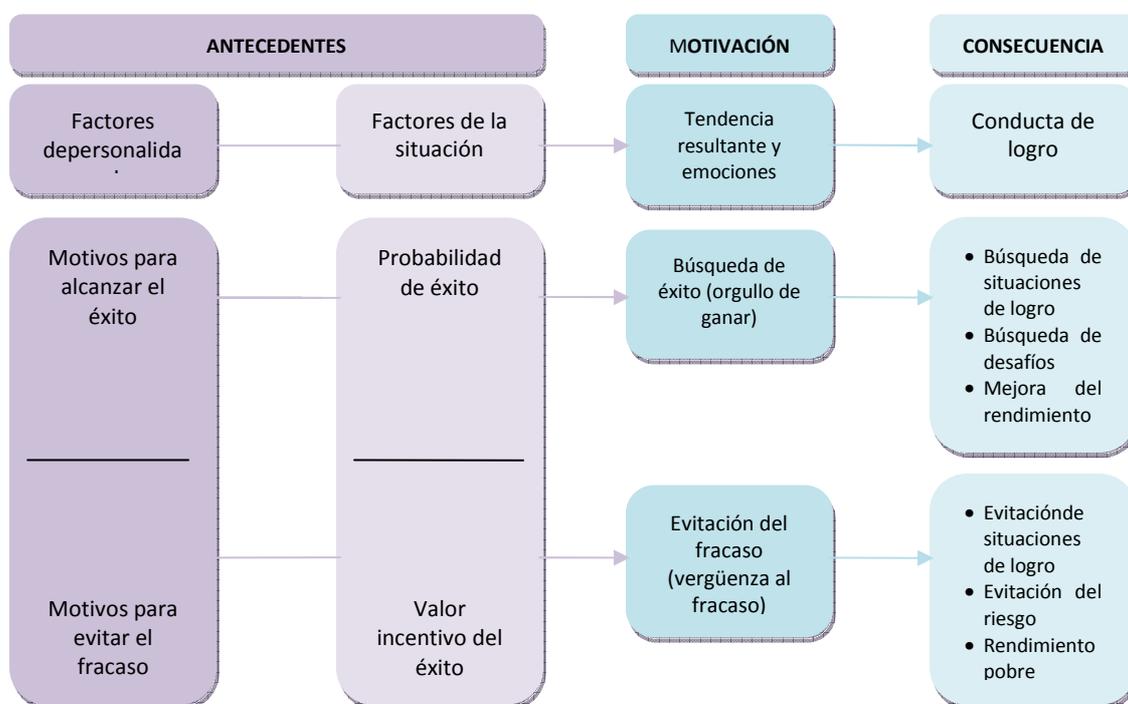


Figura 15. Teoría de las necesidades de logro (adaptado de Weiberg y Gould, 2010)

El modelo cognitivo-social de la motivación de logro asigna un papel central a los procesos interpretativos del individuo, considerando que diferentes creencias implícitas de habilidad van a orientar al sujeto hacia diferentes metas de logro, desarrollando, consecuentemente, diferentes patrones motivacionales.

Las predicciones del desempeño que explica esta teoría sirven como marco para las explicaciones que otras teorías dan a la motivación enfocada hacia el logro de objetivos. El enfoque en las tareas y sus predicciones de desempeño son las contribuciones más relevantes de la teoría de motivación de logro (Weinberg y Gould, 2010).

Tras el estudio de las diferentes teorías y modelos teóricos, se puede considerar que la motivación en las personas va evolucionando y configurándose en función de los factores sociales que le rodean como son la familia, las amistades y el profesorado, la propia persona y la tarea a realizar.

Tª de Atribuciones	Tª de Autodeterminación	Tª de Metas de Logro	Tª de la Necesidad de Logro
<ul style="list-style-type: none"> • Estabilidad <ul style="list-style-type: none"> • Estable • Inestable • Control <ul style="list-style-type: none"> • Interno • Externo • Intencionalidad <ul style="list-style-type: none"> • Controlable • No controlable 	<ul style="list-style-type: none"> • Tª de la evaluación cognitiva • Motivación intrínsecas <ul style="list-style-type: none"> • Control • Competencia • Fact. extrínsecos • Orientación • Tª de la integración orgánica <ul style="list-style-type: none"> • Desmotivación • Mot. Extrínseca • Mot. Intrínseca • Tª de las necesidades básicas <ul style="list-style-type: none"> • Sentirse competentes, autónomos y en relación con los demás • Tª de las orientaciones de causalidad <ul style="list-style-type: none"> • de Control • Autónoma • Interpersonal 	<ul style="list-style-type: none"> • Metas de Logro <ul style="list-style-type: none"> • De maestría (Tarea) • Competitiva (Result./Ego) • Competencia Percibida <ul style="list-style-type: none"> • Orient. a la Tarea • Orient. al Ego • Clima Motivacional <ul style="list-style-type: none"> • Hacia el Ego • Hacia la tarea • Conducta de Logro <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución • Esfuerzo • Persistencia • Elección de tarea 	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes <ul style="list-style-type: none"> • Factores de perso. (éxito/fracaso) • Factores situacionales (Prob. de éxito / Valor incentivo) • Motivación <ul style="list-style-type: none"> • Tendencia resultante y emociones • Consecuencia <ul style="list-style-type: none"> • Conducta de logro

Figura 16. Teorías sobre la motivación del ser humano para realizar una u otra actividad (adaptado de Arribas, 2005)

Dentro del contexto educativo el modelo cognitivo-social de la motivación de logro ha servido de apoyo a los investigadores para el análisis de los comportamientos e implicaciones del alumnado en el aprendizaje (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2008). En ambientes académicos y deportivos son la percepción de competencia, la cantidad de esfuerzo aplicado, el nivel de dificultad y la cantidad de ayuda obtenida las variables motivacionales que influyen en el rendimiento (Ruiz-Pérez y cols., 2015).

Teniendo en cuenta estas variables, el clima motivacional influirá en el tipo de motivación que el alumnado desarrolle. La motivación intrínseca está relacionada con el compromiso y la entrega en el aprendizaje, la competencia percibida y la ansiedad ante el error y las situaciones de estrés (Cecchini, González, López, Prado y Brustad, 2005). Diferentes autores han estudiado cómo la percepción del clima motivacional afecta a variables motivacionales como la competencia percibida (Moreno, Hellín, Hellín, Cervelló, y Sicilia, 2008; Weidong, Bo, Rukavina, y Haichun, 2011), el compromiso en el aprendizaje (Lukwu y Guzman, 2011) y la variable de ansiedad (Coterón, Franco, Pérez-Tejero, Sampedro, 2013; Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2009). Cecchini y cols. (2005) desde la perspectiva de las metas de logro obtuvieron resultados donde el clima motivacional de maestría estaba asociado a la orientación de

meta y a niveles positivos de motivación intrínseca, obteniendo altos niveles en compromiso, competencia percibida y bajos niveles en ansiedad y estrés. Coterón y cols. (2013) encontraron una relación positiva entre la ansiedad y un clima motivacional orientado al ego y una relación positiva entre el compromiso y un clima motivacional orientado a la tarea.

Tomadas en consideración las teorías anteriores, la presente investigación, con el fin de conocer qué factores influyen o determinan la conducta del alumnado en las sesiones de educación física, tratará de analizar las manifestaciones que el individuo expresa para poder ahondar en la estructura de la motivación de logro para el aprendizaje.

4.2 Ansiedad

Entre los aspectos que estudian la motivación del individuo en relación a la participación en las clases de educación física, la ansiedad ante el error y el fracaso se ha considerado como aspecto que pudiera determinar el rendimiento. Estudios anteriores han corroborado que la ansiedad influye negativamente en la motivación intrínseca y en la menor implicación (Prieto, 2016; Ries, Castañeda, Campos y del Castillo, 2012; Ruiz-Juan, Zarauz y Flores-Allende, 2015).

Según Lazarus (2000) existen 15 tipos de emociones entre las que se encuentra la ansiedad. Se define como un estado emocional negativo, en el que tienen cabida situaciones en las que ocurre algo amenazante, peligroso, aversivo..., y lo acompañan sensaciones de nervios, aprensión, inseguridad. El propio Lazarus identifica la ansiedad como una de las emociones que puede ser determinante en el desempeño de un o una deportista.

Esta emoción se presenta en el individuo después de evaluar los recursos con los que se encuentra para dar solución a una determinada tarea, donde también afectan los otros significativos como son en el caso de la educación física las y los compañeros de clase y la y el profesor. Una emoción está compuesta por tres elementos principales, un cambio psicológico, una experiencia subjetiva asociada y se encuentra asociada con una tendencia a la acción (Cox, 2009).

En una revisión de la literatura científica se han encontrado diferentes clasificaciones de la ansiedad, atendiendo a su carácter multidimensional. La establecida por Spielberger (1966, p.17) distingue dos tipos de ansiedad:

1. *Ansiedad-estado*. Componente del estado de ánimo en permanente cambio, se refiere a una respuesta circunstancial a una situación concreta, que “está caracterizado por sensaciones subjetivas y conscientes de aprensión y tensión, que acompañan la activación del sistema nervioso autónomo o están asociadas con este último”(Spielberger,1966, p.17).
2. *Ansiedad-rasgo*. Forma parte de la personalidad, y se traduce en una predisposición a percibir situaciones como amenazantes, aunque objetivamente no lo sean. Responde elevando los niveles de ansiedad-estado.

De tal forma que las y los sujetos con un alto grado de ansiedad-rasgo perciben como amenazantes un mayor número de situaciones y están predispuestos a elevar sus niveles de ansiedad-estado. La interacción entre ambos tipos de ansiedad explica las diferencias que concurren en la ansiedad-estado, tanto entre individuos como individualmente (Ries y cols., 2012). Los niveles altos de ansiedad-estado se manifiestan de forma incómoda para el individuo, si no sabe cómo afrontarlo generará estrés y dificultades para la ejecución motora, distorsionando la percepción de la realidad.

Por otro lado, haciendo hincapié en los componentes tanto cognitivos como somáticos que posee la ansiedad, diferentes estudios en la Psicología del Deporte (Gould, Greenleaf y Krane, 2002; Grossbard, Smith, Smoll y Cumming,2009; Martens, Vealey y Burton, 1990) diferenciaron entre:

1. *Ansiedad cognitiva*. Es el componente mental y hace referencia a la incapacidad o dificultad para mantener la concentración y la atención, debido a preocupaciones negativas que influyen en el rendimiento, como el miedo a la evaluación social negativa y el fracaso.

2. *Ansiedad somática*. Es el componente físico y se define como las percepciones corporales que se producen automáticamente debido a la activación del sistema nervioso autónomo (sudoración, aumento del ritmo cardíaco...).

La ansiedad cognitiva o preocupación por el fracaso y sus consecuencias negativas, suponen un aumento en las respuestas somáticas del sujeto, que suelen perjudicar en la acción motriz a realizar (Conroy y Metzler, 2004; Craft, Magyar, Becker y Feltz, 2003; Focht y Hausenblas, 2003; Jordet, Elferink-Gemser, Lemmink y Visscher, 2006; Kowalski, Crocker, Hoar y Niefer, 2005; Kraisselbrink, Dodge, Swanburg y MacLeod, 2004; Ruiz y Hanin, 2004; Thomas, Maynard y Hanton, 2004).

Teniendo en cuenta la multidimensionalidad de esta emoción, la psicología deportiva acepta la noción de que la ansiedad posee componentes cognitivos y somáticos tanto en la ansiedad rasgo como en la de estado.

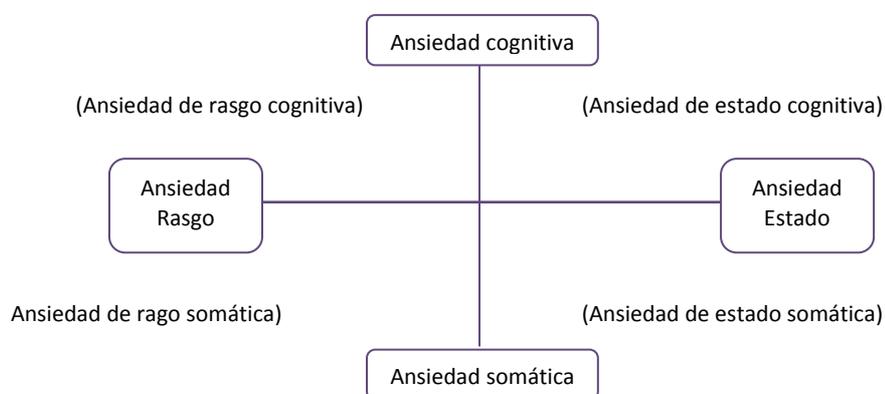


Figura17. Tipos de Ansiedad (Cox, 2009)

Diferentes estudios han relacionado negativamente los niveles elevados de ansiedad con el rendimiento, estableciendo a priori que la ansiedad tiene más efectos negativos que positivos en la ejecución de una acción motriz. Sola, Martínez, Prados y Martín (2003) hallaron que aquellos sujetos que tienen niveles más altos de ansiedad, perciben las situaciones con mayor riesgo que los no ansiosos. Así este incremento en la percepción de amenazas hará que sus decisiones a la hora de realizar una u otra acción se oriente hacia lo conocido y cómodo, retroalimentando el fracaso en

situaciones de evaluación. Tener un pensamiento irracional o demasiado alejado de la propia realidad deportiva, puede generar ansiedad y lograr desequilibrar emocionalmente llegando a alterar la actuación deportiva (Harris y Harris, 1992).

Otras investigaciones han puesto su interés en distintos factores que pueden influir en el grado de ansiedad, desde al ambiente en el que se desarrolla la competición (Arbinaga y Caracuel, 2005; Ruiz-Juan y cols., 2015), el tipo de deporte (Martens, Burton, Vealey, Bump, y Smith, 1990), y el nivel de la competición (León-Prados, Fuentes, y Calco, 2011; Pozo, 2007). Fijándose en el sexo, en un grupo de atletas, Ponce de León, López, y Medina (2006) concluyeron que las mujeres controlan mejor la ansiedad que los hombres en situaciones de competición.

Sin embargo otros estudios han puesto interés en la relación existente entre la práctica de actividad físico deportiva y los niveles de ansiedad, encontrando relación negativa entre ambas variables, es decir, que a mayor práctica menores niveles de ansiedad (Herrera-Gutiérrez, Brocal-Pérez, Sánchez, y Rodríguez, 2012; Lima, Saavedra, Fernandes, Lazuras, y Barkoukis, 2015; Olmedilla, Ortega y Candel, 2010).

4.3 Compromiso en el aprendizaje

Dentro de los aspectos personales que estudian la motivación de las personas en relación al aprendizaje, el compromiso se ha considerado un aspecto determinante en la implicación en las clases de educación física, puesto que estudios anteriores han comprobado que el compromiso en el aprendizaje es fundamental en la participación activa de las y los adolescentes (Astin, 1999; Coterón y cols., 2013; Prieto, 2016; Ruiz y cols, 2004; Ruiz y cols, 2015; Yamila y Donolo, 2014). En esta investigación se ha querido profundizar en este aspecto y su relación con la competencia motriz.

En el proceso de adquisición de competencias es fundamental que el alumnado sea consciente de las acciones y habilidades que requieren la solución de problemas, pudiendo de esta manera desarrollar, aplicar y reflexionar sobre sus resultados. Así completar el ciclo del logro de las competencias y poder transferirlas a nuevas situaciones que se le planteen. Para que este proceso sea posible es necesaria la disposición activa y responsable del alumno/a hacia el proceso de aprendizaje. Astin

(1999), define el compromiso en el aprendizaje como la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica. Podría decirse, que es el grado en el que el alumno/a se implica y conecta activamente con el aprendizaje (Rigo, 2004; Yamila y Donolo, 2014). El compromiso es considerado un continuum donde el alumno/a puede tener diferentes grados de compromiso frente a la misma asignatura, en diferentes momentos (Astin, 1999).

Se entiende el compromiso como un concepto multidimensional integrado por componentes cognitivos, conductuales y afectivos (Arguedas, 2010; Frederisck, Blumenfeld y Paris, 2004), estando relacionados directamente con la calidad y la cantidad de participación de los y las alumnas en la asignatura. Para ocuparse del compromiso en el aprendizaje, se debe situar en el análisis los factores que influyen sobre su diversión y su sentimiento de competencia (Stuntz y Weiss, 2009), en el caso de las sesiones de educación física dos de los mayores factores son la figura del profesor o la profesora y la orientación del clima motivacional en el que se desarrolle la asignatura.

No se debe olvidar que los y las adolescentes se encuentran en una etapa de cambios anatómicos, cognitivos, motrices, afectivos y sociales que afectan directamente sobre las percepciones que tienen de sí mismos (Del Castillo, 2009; Rodríguez, Mata y Ruiz, 2006; Vázquez, 2002). En este proceso son muy importantes los comportamientos asociados al género que se transmitan en el aula, ya que determinarán la percepción que tienen de ellas misma y su relación con la PAFYD. En el caso de las chicas, que tradicionalmente se encuentran con sesiones que no se adaptan a sus necesidades (Moreno y Vera, 2008), se perciben motoramente menos capaces que sus compañeros (Rose, Larkin, Parker y Hands, 2015; Urrutia, 2014), produciéndose un distanciamiento de la actividad y por tanto disminuyendo el compromiso con la práctica. Generando alumnas desmotivadas hacia las sesiones de educación física.

Las teorías motivacionales que en mayor medida han facilitado la comprensión de la motivación en los contextos de la actividad físico-deportiva y de la educación física han sido la teoría de metas de logro (Ames, 1987) y la teoría de la

autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Mediante estas teorías, la investigación ha comprobado que la percepción de un clima tarea o maestría se relaciona positivamente con actitudes positivas hacia la asignatura, niveles altos de compromiso y motivación intrínseca, y con niveles bajos de ansiedad, mientras que una orientación del clima motivacional hacia el ego se relaciona negativamente (Coterón y cols., 2013; Gutiérrez, 2014; Méndez-Giménez y cols., 2013; Méndez-Giménez, Fernández-Rio, Cecchini-Estrada y González, 2013; Moreno-Murcia, Joseph y Huéscar, 2013; Moreno y Cervelló, 2010; Morente, Zagalaz, Molero y Carrillo, 2012; Torregosa y cols., 2011).

Diversas escalas auto-valorativas miden este tipo de factores personales relacionados con la motivación en el aprendizaje. Ejemplo de ello es el “Cuestionario de Interés, Esfuerzo y Progreso en el Aprendizaje” (IEPA), (Cecchini y cols., 2014), que cuya finalidad es evaluar tres variables disposicionales del alumnado en el aprendizaje. Otro cuestionario es la “Escala de Metas de Logro en Educación Física 2x2” (Moreno, González-Cutre y Sicilia, 2008), en el que se reflejan las 4 metas de logro: aproximación-maestría, evitación-maestría, aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento. O como es el caso del “Test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en educación física” (AMPET-R), (Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida, 2004), utilizado en esta investigación. En el cual, el compromiso y entrega en el aprendizaje, se entiende como factor de la motivación de logro para aprender en Educación Física.

Conocer el compromiso y entrega en el aprendizaje resulta interesante puesto que podría permitir conocer la relación existente entre la competencia motriz y la implicación con la actividad, pudiéndose estimar como actuar y programar la asignatura de educación física por parte del docente. Hay que tener en cuenta que es en la etapa evolutiva de la adolescencia donde se fijan los hábitos saludables, pudiendo influenciar una mala experiencia con la asignatura de educación física en su compromiso con la actividad física en la edad adulta (Moreno-Murcia y cols., 2013).

Esta investigación se centrará en estudiar la relevancia de la ansiedad ante el fracaso y el estrés, y el compromiso en el aprendizaje como factores determinantes en la motivación del alumnado, y por otro lado, su relación con la competencia motriz.

II.-FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.

I.-FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Capítulo 5 Diseño de la Investigación

- 5.1 Planteamiento del problema de investigación
- 5.2 Objetivos e hipótesis de la investigación
- 5.3 Metodología y diseño de la investigación
 - 5.3.1 Contextualización del estudio
 - 5.3.2 Descripción de la población muestra del estudio
 - 5.3.3 Variables
 - 5.3.4 Instrumento para la recogida de datos: cuestionario AMPET y batería de pruebas físicas SPORTCOM
 - 5.3.4.1 Adaptación española del Test de Motivación de Logro para el aprendizaje en Educación Física, AMPET-R (Ruiz, Graupera, Gutierrez y Nishida, 2004)
 - 5.3.4.2 Adaptación de la Batería SPORTCOMP de Ruiz, Graupera, García, Arruza, Palomo, Ramón (2010) (Arruza, Irazusta y Urrutia-Gutierrez, 2011)
 - 5.3.5 Procedimiento
 - 5.3.6 Análisis de datos

Capítulo 5

Diseño de la investigación

5 Diseño de la Investigación

En este capítulo se describe el proceso a seguir para la realización de la investigación y se desarrolla el planteamiento de la misma. De esta manera, se presenta el problema, se especifican los objetivos e hipótesis, se describe la muestra del estudio, se explica la metodología utilizada y el diseño de investigación, así como el instrumento utilizado para recoger información relativa a la competencia motriz y la motivación de logro de las jóvenes vascas.

5.1 Planteamiento del problema de investigación

Diferentes estudios se han centrado en el análisis de la competencia motriz de las adolescentes y sus correlatos psicológicos y sociales. Los estudios españoles (Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Mayoral, 1997; Bueno, Ruiz, Graupera y Sánchez, 2001; Gómez, 2004; Mata, Ruiz y Moreno, 2006; Mata, 2008; Ruiz, Méndez, Rioja, Graupera, Simón y García, 2006; Urrutia 2014) han mostrado el preocupante descenso de los niveles de competencia motriz entre las escolares españolas. Esto nos lleva a plantearnos qué es lo que está pasando en nuestros centros escolares para que se esté dando este problema. Prestando atención al entorno en el que vivimos, como las adolescentes ocupan su tiempo fuera de las escuelas y como afecta sus aspectos psico-sociales, podemos observar que las actividades conocidas como extraescolares cada vez disminuyen en contra de las actividades físicas y aumentan en favor de otro tipo de actividades de carácter más sedentario. Todas estas observaciones nos hacen intuir que son motivo de que disminuya la competencia motriz de las escolares así como su relación con el fracaso escolar en educación física y el impacto en la salud de las adolescentes.

Recientes estudios muestran que una baja competencia motriz es predictiva de una baja vitalidad física, hábitos de vida poco saludables y nula participación deportiva. Conocer cuál es la situación actual de este problema en la Comunidad Autónoma Vasca es nuestro foco de interés.

A todo este cambio en las costumbres y actividades, se une que esta etapa de la adolescencia es una etapa difícil donde la adolescente vive grandes cambios físicos, psíquicos, emocionales y cognitivos, los cuales afectan en su percepción y manera de enfrentarse a las situaciones. Es por ello que planteamos analizar cómo se enfrentan ante situaciones de estrés y que niveles de compromiso adquieren con la educación física. Y así poder analizar cómo afecta la competencia motriz a estos aspectos psico-sociales.

Esta investigación pretende responder a la necesidad de conocer qué sucede con la competencia motriz de las adolescentes vascas y cómo influyen los factores psico-sociales. Para ello, esta investigación se plantea los siguientes interrogantes: ¿Qué nivel de competencia motriz tienen las adolescentes vascas?, ¿cómo influyen su nivel de competencia motriz en sus niveles de ansiedad ante el fracaso y el estrés?, ¿cómo influye su nivel de competencia motriz en su nivel de compromiso y entrega en el aprendizaje? Todos estos interrogantes valorando las diferencias en función de la edad.

5.2 Objetivos e hipótesis de la investigación

El reto principal ante el que se presenta esta investigación es: *describir y analizar el nivel de competencia motriz que tienen las jóvenes de 12 a 15 años de la Comunidad Autónoma Vasca, y así valorar y relacionar la competencia motriz con diferentes aspectos psico-sociales, con el fin de encontrar relaciones entre las mismas.*

Esta investigación gira en torno a 2 ejes. El primer eje se relaciona con la competencia motriz de las adolescentes y la práctica de actividad física fuera del horario escolar; y en el segundo eje se analizan el nivel de competencia motriz y los aspectos psico-sociales que afectan a las adolescentes a nivel individual: su nivel de compromiso y su nivel de ansiedad ante el fracaso y el estrés.

Para abordar dicho reto, se establecen a continuación los objetivos específicos enlazados con las hipótesis que guían la presente investigación:

Estudios precedentes indican que la adolescencia es una etapa crucial para la concienciación de las personas (Del Castillo, 2009), los condicionantes culturales junto

con los profundos cambios que se producen tanto a nivel físico, psicológico como social, determinan los intereses de las jóvenes. En esta línea se plantean los dos primeros objetivos.

Objetivo 1. *Describir los resultados obtenidos en las pruebas de competencia motriz, obtenidos por chicas que cursan enseñanza secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca.* Se busca conocer la evolución existente en cada una de las pruebas que han realizado, según la edad.

Estudios realizados en otros grupos de población (Arruza, Irazusta y Urrutia-Gutierrez, 2011; Caminero, 2009; Gómez, 2004;) indican que existen grandes diferencias entre chicos y chicas, siendo desfavorables para las chicas, presentándose en algunas investigaciones un número elevado de chicas con problemas de coordinación motora. Toda esta información conduce a intuir que entre las y los jóvenes vascos existan diferencias en función del sexo y de la edad. De este modo se formulan la primera hipótesis de esta investigación:

Hipótesis 1: *Las chicas obtienen valores inferiores a los obtenidos por los chicos en las pruebas físicas que miden la competencia motriz, siendo dichas diferencias significativas.*

En relación con el proceso de desarrollo, se plantea el segundo objetivo, *analizar la evolución de la Competencia Motriz (capacidades condicionales y capacidades coordinativas) de las chicas en los cuatro cursos que componen la enseñanza secundaria obligatoria.*

Los cambios que se producen a nivel fisiológico durante la etapa de la adolescencia sugieren una mejora en el refinamiento de los movimientos de las jóvenes (Ruiz, 1987), lo que lleva a plantear la siguiente hipótesis en relación al segundo objetivo.

Hipótesis 2: *A medida que aumenta la edad se produce un aumento en los valores de Competencia Motriz tanto en sus componentes condicionales como coordinativos.*

Dentro de este primer eje de la investigación, otro de los aspectos que se consideran relevantes es conocer la práctica de actividad física y su relación con la competencia motriz, por lo que se plantea el tercer objetivo: *Conocer la práctica físico-deportiva realizada por las jóvenes de la Comunidad Autónoma Vasca fuera del horario escolar y estudiar su relación con la competencia motriz.*

A tenor de lo que apuntan diferentes estudios en poblaciones similares (Arribas, 2005; Calderon, 2008; Luis de Cos, 2014), las chicas vascas practican en porcentajes elevados actividad física, hecho que puede venir explicado por los programas de formación deportiva promocionados por las diputaciones territoriales. Lo que induce a pensar que las chicas de este estudio son practicantes de actividades físico-deportivas. De este modo se formula la tercera hipótesis.

Hipótesis 3: Las jóvenes vascas presentan un alto porcentaje de práctica de actividad físico-deportiva extraescolar, siendo las más jóvenes las que más practican.

En esta línea, investigaciones consultadas indican que las adolescentes que practican actividad física tienen mejor competencia motriz (Carrasco y cols., 2015; Haga, 2008; Khodaverdi, Bahram, Khalaji y Kazemnejad, 2013; Veldul-Kjelsas, Sigmundsson, Stensdotter y Haga, 2011), lo que nos ha llevado a plantearnos la siguiente hipótesis.

Hipótesis 4: La práctica de actividad física fuera de la escuela está relacionada positivamente con la competencia motriz de las jóvenes.

Tras el estudio de la competencia motriz de las adolescentes, en el segundo eje de la investigación, se ve necesario analizar los resultados obtenidos por las chicas en las pruebas relativas a la competencia motriz para posteriormente compararlos con los niveles de competencia resultantes de la investigación realizada por Arruza y cols. (2011). A partir de ahí se plantea el cuarto objetivo de este estudio: *Obtener los niveles estandarizados de Competencia Motriz de las chicas de la comunidad autónoma vasca, en función de estudios previos analizados.*

Considerando investigaciones previas en poblaciones similares (Arribas, 2005; Luis de Cos, 2014) se cree que la alta práctica de actividad física en las chicas va a determinar que las jóvenes del estudio se sitúen con un buen nivel de competencia motriz. Por otro lado, la etapa evolutiva del desarrollo tan importante en la que se encuentran nos hace pensar que jugará a favor de las chicas de mayor edad (Avilés, Ruiz, Rioja, Navia y Sanz-Rivas, 2014; Chow, Davids, Hristovski, Araújo y Passos, 2011). Por lo tanto la quinta hipótesis queda formulada de la siguiente manera:

Hipótesis 5: Las jóvenes vascas presentan niveles medios y altos de Competencia Motriz, siendo las de más edad quienes obtienen niveles más elevados.

En este segundo eje se abordan aspectos psico-sociales relacionados con la motivación de logro en base a las sesiones de educación física: la ansiedad ante el fracaso y el estrés, y el compromiso y entrega en el aprendizaje. En cuanto a la ansiedad de la adolescente en las clases de educación física, es uno de los aspectos que influyen en la motivación de las adolescentes (Prieto, 2016) y puede ser determinante en la implicación del aprendizaje. Por otro lado el compromiso y entrega en las sesiones de educación física puede venir determinado por las inquietudes que tienen las adolescentes en esta etapa. Partiendo de esta idea, el quinto de los objetivos planteados en esta investigación se centra en *describir la ansiedad y el compromiso de las jóvenes en el desarrollo de las sesiones de Educación Física en comparación con los chicos de la misma edad*. Como resultante de este objetivo surgen dos hipótesis:

Hipótesis 6: A medida que aumenta la edad, las jóvenes muestran mayor ansiedad ante el fracaso y el estrés.

Hipótesis 7: Las chicas se comprometen y entregan más en las clases de Educación Física que sus compañeros chicos.

Dentro de este segundo eje de la investigación, otro de los aspectos que se consideran relevantes es conocer la relación entre los niveles de competencia motriz

y aspectos psicosociales, como la ansiedad y el compromiso, por lo que se plantea el sexto objetivo: *estudiar la relación existente entre los niveles de Competencia Motriz presentados por las adolescentes vascas y aspectos psico-sociales como la ansiedad ante el fracaso y el compromiso en el aprendizaje.*

En esta investigación, teniendo en cuenta los autores consultados (Moreno, Cervelló, Montero, Vera y García-Calvo, 2012) se cree que el tener un óptimo nivel de competencia motriz favorece al interés por la práctica y ayuda a que los niveles de ansiedad ante el fracaso disminuyan. Con lo cual se espera que:

Hipótesis 8: *Las adolescentes que muestran mayor nivel de Competencia Motriz, se entregan y comprometen más con la asignatura de Educación Física y presentan menos ansiedad ante el fracaso en la actividad.*

Los objetivos e hipótesis previamente expuestos se presentan relacionados y a modo de resumen en la tabla 5.

Tabla 5. Resumen de los objetivos e hipótesis.

OBJETIVOS		HIPÓTESIS	
EJE 1			
OBJ. 1	Describir los resultados obtenidos en las pruebas de Competencia Motriz, obtenidos por chicas que cursan enseñanza secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca.	1. Las chicas obtienen valores inferiores a los obtenidos por los chicos en las pruebas físicas que miden la competencia motriz, siendo dichas diferencias significativas.	
OBJ. 2	Analizar la evolución de la Competencia Motriz (capacidades condicionales y capacidades coordinativas) de las chicas en los cuatro cursos que componen la enseñanza secundaria obligatoria.	2. A medida que aumenta la edad se produce un aumento en los valores de Competencia Motriz tanto en sus componentes condicionales como coordinativos.	
OBJ. 3	Conocer la práctica físico-deportiva realizada por las jóvenes de la comunidad autónoma vasca fuera del horario escolar y estudiar su relación con la Competencia Motriz.	3. Las jóvenes vascas presentan un alto porcentaje de práctica de actividad físico-deportiva extraescolar, siendo las más jóvenes las que más practican. 4. La práctica de actividad física fuera de la escuela está relacionada positivamente con la competencia motriz de las jóvenes.	
EJE 2			
OBJ. 4	Obtener los niveles estandarizados de Competencia Motriz de las chicas de la comunidad autónoma vasca, en función de estudios previos analizados.	5. Las jóvenes vascas presentan niveles medios y altos de Competencia Motriz, siendo las de más edad quienes obtienen niveles más elevados.	
OBJ. 5	Describir la ansiedad y el compromiso de las jóvenes en el desarrollo de las sesiones de Educación Física en comparación con los chicos de la misma edad.	6. A medida que aumenta la edad, las jóvenes muestran mayor ansiedad ante el fracaso y el estrés. 7. Las chicas se comprometen y entregan más en las clases de Educación Física que sus compañeros chicos.	
OBJ. 6	Estudiar la relación existente entre los niveles de Competencia Motriz presentados por las adolescentes vascas y aspectos psico-sociales como la ansiedad ante el fracaso y el compromiso en el aprendizaje.	8. Las adolescentes que muestran mayor nivel de Competencia Motriz, se entregan y comprometen más con la asignatura de Educación Física y presentan menos ansiedad ante el fracaso en la actividad.	

5.3 Metodología y diseño de la investigación

Tras el planteamiento de los objetivos de la investigación se procede a describirla muestra, el método, las técnicas de investigación y los instrumentos que mejor se adapta a los objetivos del estudio.

La presente investigación es descriptiva, valorativa, comparativa y correlacional de corte transversal y se materializa en un diseño *ex post facto*, se ha basado en variables existentes previas a la intervención de los y las investigadoras. Se ha realizado a través de cuestionarios y de pruebas específicas para medir la competencia motriz. En este caso las variables dependientes son los constructos teóricos evaluados (Competencia Motriz, Ansiedad ante el fracaso, y Compromiso en el aprendizaje). Las variables independientes son los diferentes grupos establecidos en función de la edad de la muestra.

5.3.1 Contextualización del estudio

Este estudio se centra en la Comunidad Autónoma del País Vasco, situada en el extremo nororiental de la franja cantábrica, lindando con el departamento francés de Pirineos Atlánticos por el noreste, el golfo de Vizcaya al norte, Navarra al este, Cantabria y Castilla-León al oeste y con La Rioja al sur. Se halla situada en el extremo este del mar Cantábrico, en el golfo de Vizcaya. Tiene una población de 2.164.311 de habitantes según el Instituto Nacional de Estadística, a 1 de Enero del 2015.

El País Vasco está reconocido como nacionalidad histórica por su Estatuto de Autonomía. Lo integran las provincias (denominadas territorios históricos en el ordenamiento autonómico) de Araba, Gipuzkoa y Bizkaia, que han sido tenidas en cuenta en la presente tesis como referente para la selección de la muestra.



5.3.2 Descripción de la población muestra del estudio

La Muestra objeto de estudio está compuesta por 433 jóvenes de entre 12 y 15 años residentes en Gipuzkoa, Araba y Bizkaia, el universo de la muestra lo componen un total de 72.272 estudiantes de entre 12 y 15 años. La técnica de muestreo fue por conveniencia, seleccionando aquellos centros que estaban interesados en el estudio.

Los criterios para la selección de la muestra fueron, territorio histórico al que pertenecían, edad y curso escolar, con el objetivo de que la muestra estuviese equilibrada, siendo el nivel de confianza del 95%.

Las estudiantes encuestadas, proceden de los diferentes territorios históricos y se encontraban cursando sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria en alguna de las localidades pertenecientes a los territorios históricos. Todas estas localidades, son de más de 4000 habitantes, pues son los municipios que cuentan con centros educativos para jóvenes a partir de 12 años. La distribución porcentual de la muestra se ve reflejada en la participación por territorio histórico (figura 18); así pues vemos que Bizkaia, participa con un 36,5%, seguida de Gipuzkoa con un 33,7%, y Araba, con un 29,8%.

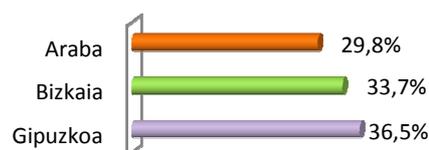


Figura 18. Participación porcentual en función del Territorio Histórico en la que cursan sus estudios.

En cuanto a la edad, como se ha comentado anteriormente, las jóvenes participantes tienen entre 12 y 15 años. El mayor porcentaje de la muestra lo componen los participantes de 15 años que representan el 29,8%, seguido de las jóvenes de 12 años con un 24%. Y por último, representadas las adolescentes de 13 y 14 años, con un 23,8% y un 22,4% respectivamente.



Figura 19. Descripción de las chicas según edad

En este estudio se centra el interés especialmente en el grupo de chicas, los datos analizados serán específicos de este grupo utilizando el grupo de los chicos para establecer comparativas en alguno de los casos. Los datos referidos a los chicos se han obtenido gracias las investigaciones previas realizadas al grupo IKERKI 05/30 (Irazusta, Arruza, Urrutia-Gutierrez, Luis de Cos, González, 2011). Estos datos pertenecen a un total de 397 chicos, pertenecientes a las mismas clases y colegios de las chicas a estudio, situándose el porcentaje de participantes según la edad en 22,2% para los 15 años, 26,7% para los 14 años, 25,7% para los 13 años y 25,4% para los 12 años.

5.3.3 Variables

Variables socio-demográficas: sexo (hombre y mujer) y edad (12 a 15 años)

Variable de Competencia Motriz:

La competencia motriz se puede definir como las habilidades y recursos motores que tienen una persona para realizar cualquier movimiento y solucionar problemas motores que se den tanto en las tareas cotidianas como dentro de la práctica deportiva. Esta variable informa de las diferentes pruebas físicas que se consideraron para evaluar el nivel de competencia motriz.

Para obtener esta variable se tipificaron los valores de las diez pruebas que componen el test motor (SPORTCOMP), las pruebas que se medían en tiempo (7 metros pata coja, 7 metros pies juntos, desplazamientos sobre soportes y carrera ida y vuelta) se multiplicaron por -1, debido a que la valoración de estas pruebas es inversa al resto de pruebas, a mayor tiempo peor puntuación.

Tras la tipificación de los valores se separaron por un lado las pruebas referentes a las capacidades coordinativas (saltos laterales, 7 metros pata coja, 7 metros pies juntos, soportes, equilibrio) y por otro las pruebas que median las capacidades condicionales (abdominales, dinamometría, balón medicinal, flexibilidad, carrera ida y vuelta), obteniendo así 2 variables con valores positivos y dos decimales, comprendidos entre 25 y 68.

Para obtener la competencia motriz, se realizaba una media de los valores obtenidos en las 2 variables, coordinativas y condicionales, obteniendo de esta manera un valor entre 33 y 63.

La categorización de los niveles de competencia motriz hace referencia al estudio realizado en la comunidad de trabajo de los pirineos (Aragón, Barcelona, Andorra y CAV) con una muestra de más de 3600 sujetos (Arruza, Irazusta y Urrutia-Gutierrez, 2011). En este estudio establecieron unos baremos para la variable competencia motriz, en función de edad y sexo.

1. Alta competencia motriz.
2. Media competencia motriz.
3. Baja competencia motriz.

Variables Psicosociales:

- Ansiedad

La ansiedad es “un estado emocional negativo que acompaña una sensación de nerviosismo, preocupación y aprensión, y se relaciona con la activación del organismo” (Weinberg y Gould, 2010, p.78).

La ansiedad y agobio que ellas perciben ante un posible fracaso y situación de estrés, en este estudio se miden a través de nueve ítems: *A menudo me pongo nervioso/a cuando practico, Soy bastante malo/a actuando delante de mis compañeros, etc.* Las encuestadas debían indicar su grado de acuerdo/desacuerdo con las frases planteadas. Para ello disponían de una escala Likert de 1 a 4 donde el 1 es muy en desacuerdo y 4 es muy de acuerdo.

Esta escala ha sido extraída del Test de Motivación de Logro para el aprendizaje en Educación Física, AMPET-R (Ruiz, Graupera y Rico, 2004).

- **Compromiso y entrega**

El compromiso se entiende como, el interés e implicación del sujeto hacia las diferentes actividades y tareas planteadas. El compromiso y entrega que ellos muestran hacia el aprendizaje en las sesiones de educación física, en este estudio se mide a través de nueve ítems: *Cuando practico en clase de Educación Física siempre trato de mejorar, aunque sea un ejercicio difícil, Normalmente escucho las cosas que me dice mi profesor/a de Educación Física, etc.* Las encuestadas debían indicar su grado de acuerdo/desacuerdo con las frases planteadas. Para ello disponían de una escala Likert de 1 a 4 donde el 1 es muy en desacuerdo y 4 es muy de acuerdo.

Esta escala ha sido extraída del Test de Motivación de Logro para el aprendizaje en Educación Física, AMPET-R (Ruiz, Graupera y Rico, 2004).

5.3.4 Instrumento para la recogida de datos: cuestionario AMPET y batería de pruebas físicas SPORTCOM

5.3.4.1 Adaptación española del Test de Motivación de Logro para el aprendizaje en Educación Física, AMPET-R (Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida, 2004).

El Test de Motivación de Logro para el Aprendizaje en Educación Física: AMPET, surge en 1984 con la intención de abarcar los aspectos que están presentes en las clases de educación física, este cuestionario mide no solo el clima motivacional, pone en relación aspectos personales y contextuales del proceso de motivación.

El cuestionario AMPET se enmarca dentro de enfoque cognitivo-social y fue desarrollado y estandarizado por Nishida (1984) en población japonesa, basándose en las propuestas de autores como Atkinson (1964) y Weiner (1972). Este primer test constaba de 64 ítems y 7 subescalas, que posteriormente fue reducido en su versión española por Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida (2004) a 37 ítems y 3 subescalas, 1/ Compromiso y entrega en el aprendizaje, 2/ Competencia motriz percibida y 3/ Ansiedad ante el fracaso en situaciones de estrés.

El cuestionario utilizado en este estudio es una versión “interna” reducida de 33 items (Anexo 1), de la versión española del Test AMPET de 37 items. Dicho cuestionario fue uno de los instrumentos utilizados en el proyecto I+D+I, titulado “Evaluación de competencia motriz en los escolares de la educación secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca”, subvencionado por el departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (CTP09-P02) y llevado a cabo por el grupo de investigación IKERKI05/30.

Fiabilidad y Validez del cuestionario

Para la cumplimentación del mismo, las jóvenes podían elegir entre los dos idiomas vehiculares de la CAV, euskera y español.

Para determinar la consistencia interna del cuestionario se realizaron los análisis de fiabilidad para la versión de 33 items, sobre las subescalas, compromiso y entrega en el aprendizaje, Competencia Motriz percibida y Ansiedad ante el fracaso en situaciones de estrés. Para ello se estableció la fiabilidad utilizando el Coeficiente Alpha de Cronbach.

Tabla 6. Puntuaciones del Alpha de Cronbach para el test de 33 items en español

Subescala	nº elementos	Alpha de Cronbach
Compromiso y entrega	9	0,81
Competencia motriz percibida	15	0,92
Ansiedad ante el fracaso	9	0,79
Total		0,81

Se puede observar que las puntuaciones de las preguntas analizadas, en el cuestionario en español, están por encima del 0,80, a excepción de una con el 0,79, obteniendo una puntuación media de 0,81, (ver tabla 6), por lo que se puede determinar como aceptable la consistencia interna del instrumento.

Tabla 7. Puntuaciones del Alpha de Cronbach para el test de 33 items en euskera

Subescala	nº elementos	Alpha de Cronbach
Compromiso y entrega	9	0,72
Competencia motriz percibida	15	0,85
Ansiedad ante el fracaso	9	0,77
Total		0,83

Las puntuaciones de las preguntas analizadas, en el cuestionario en euskera, da una puntuación para el total del cuestionario por encima del 0,80, por lo que se puede determinar como aceptable la consistencia interna del instrumento.

5.3.4.2 Adaptación de la Batería SPORTCOMP de Ruiz, Graupera, García, Arruza, Palomo, Ramón (2010) (Arruza, Irazusta y Urrutia-Gutierrez, 2011).

Ruiz, Graupera, García, Arruza, Palomo, y Ramón (2010) desarrollaron la batería SportComp para medir y analizar el nivel de competencia motriz de los adolescentes que se encuentran cursando la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Se realizó un estudio piloto para validar la herramienta con una muestra de 3000 estudiantes pertenecientes a Andorra, CAV y Castilla la Mancha. La primera batería aplicada constaba de 17 pruebas. Tras la recogida de datos, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes, y la primera batería de pruebas que constaba de 17 se redujo a 10 pruebas de tareas motrices y 2 de medición antropométrica. Posteriormente esta batería fue estandarizada con una muestra española de 6000 estudiantes, estableciéndose mediante correlaciones y pruebas de regresión la fiabilidad del instrumento.

Tras la validación de la batería, en el proyecto I+D+I titulado "*Evaluación de competencia motriz en los escolares de la educación secundaria obligatoria de las regiones de la Comunidad de Trabajo de los Pirineos*", subvencionado por el departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (CTP09-P18) y coordinado por el grupo de investigación IKERKIO5/30, se establecieron 3 variables: coordinación y control motor (saltos laterales, 7 metros pata coja, 7 metros pies juntos, soportes y equilibrio), aptitud física (balón medicinal, flexibilidad, dinamometría, carrera ida y vuelta y abdominales) y antropométricas (talla/peso y medición de pliegues) (Arruza, Irazusta y Urrutia-Gutierrez, 2011).

Condiciones de aplicación

La aplicación de la batería se debe realizar en un sitio grande y tranquilo en el que puedan concentrarse y realizar las pruebas individualmente. Las personas

encargadas de examinar las pruebas tendrán en cuenta las siguientes condiciones para una correcta aplicación.

Tabla 8. Condiciones de aplicación para el SPORTCOMP

ANTES	DURANTE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprenderlo 2. Conocer las orientaciones a dar al alumnado 3. Saber explicar los ejercicios 4. Disponer de los espacios necesarios 5. Disponer del equipamiento 6. Establecer las señales necesarias 7. Preparar las instrucciones 8. Preparar al profesorado que va a ayudar 9. Disponer de las hojas de datos 10. Pensar cómo organizar las estaciones 11. Disponer de material de reserva 12. Calcular el tiempo a emplear 13. Organizar los grupos de escolares 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar bien la organización 2. Explicar bien 3. Administrar bien los tiempo 4. Anotar bien los resultados 5. Motivar al alumnado 6. Informar adecuadamente 7. Ocupar a los no participantes 8. Supervisar / colocar el material 9. Controlar los posibles peligros 10. Anotar datos de interés

Material necesario

Para una correcta aplicación y ejecución por parte del alumnado se debe de contar con el siguiente material, requerido en las distintas pruebas que componen el SpotComp:

- | | |
|---|--------------------------------|
| - Cronómetros | 60x50x0,8 cm para saltar |
| - Cinta métrica | Con un listón en la zona media |
| - Cinta aislante de color | de 60x42x2 cm |
| - 4 Conos | - Balón medicinal de 2 kg |
| - 2 Testigos | - Cajón de flexibilidad |
| - 2 bases de madera de 25x25x1,5 cm con 4 topes de goma de 3,7 cm | - Dinamómetro manual |
| - Plancha antideslizante de | - Tallímetro y báscula |
| | - Compás de pliegue cutáneo |

Descripción de las pruebas físicas del bloque de aptitud física

- Dinamometría

Material utilizado: dinamómetro de presión.

Objetivo: medir la fuerza estática de la extremidad superior.

Se sujeta el dinamómetro con la mano más fuerte y se deja caer el brazo a lo largo del cuerpo. A la señal de “Listos, ¡YA!”, se tiene que apretar el dinamómetro lo máximo que se pueda hasta que le digamos. No se puede doblar el codo, ni la muñeca, ni tocar con el brazo el cuerpo. Cuando se termine la primera vez hay otra oportunidad de hacer un segundo ensayo con el mismo brazo, anotándose el mejor resultado.



- Balón medicinal

Material utilizado: cinta métrica, tiza para marcar el lanzamiento y balón medicinal de 2 kg.

Objetivo: Evaluar la fuerza explosiva de las extremidades superiores.

Se coge el balón con las dos manos y se coloca a la altura del pecho. Se separan los pies de forma cómoda (separación del ancho de los hombros) y se tiene que lanzar el balón lo más lejos posible empujando con los 2 brazos a la vez, sin mover los pies del suelo. Se realizan 2 intentos y se anota el mejor resultado.



- Abdominales

Material: cronómetro.

Objetivo: medir la fuerza de resistencia de los músculos abdominales.

Tumbado en el suelo, con los brazos cruzados y las piernas flexionadas, 90º, separando un poco los pies, un compañero o compañera le fija los pies al suelo para que no los mueva. A la señal de “Listos, ¡YA!” debe incorporarse hasta un ángulo de 90º el mayor número de veces posible durante 30 segundos.



El o la compañera debe de sujetar bien los pies y contar correctamente las repeticiones hasta que digamos ¡YA!

- Flexibilidad

Material: cajón de flexibilidad.

Objetivo: medir la flexibilidad del tronco y de la parte posterior de las piernas.

El o la estudiante se descalza y se sienta frente al cajón con las piernas extendidas y las plantas de los pies en contacto con la pared del cajón. Tiene que flexionarse hacia delante y extender los brazos hasta llevar la regleta lo más lejos posible, sin



movimientos bruscos y controlando la regleta con los dedos de las manos. Cuando no pueda más, tiene que aguantar un par de segundos en la posición. Se dispone de dos intentos, anotándose el mejor resultado.

- Carrera ida y vuelta

Material: cinta aislante, 2 testigos, cronómetro.

Objetivo: velocidad de desplazamiento y cambio de sentido en el espacio.

Colocarse detrás de la línea de salida. A la señal de “Listos, ¡YA!”, se debe correr a máxima velocidad hasta la línea de enfrente, coger uno de los testigos para traerlo y colocarlo detrás de la línea de salida. Una vez que se deje el testigo, se tiene que volver de nuevo a recoger el segundo testigo y traerlo hasta depositarlo



detrás de la línea de salida. Cuando el testigo esté en el suelo y traspase la línea pararemos el tiempo. Debemos recordarles que deben colocar el testigo y no lanzarlo o dejarlo caer.

Descripción de las pruebas físicas del bloque de coordinación y control motor

- Saltos Laterales

Material: plancha antideslizante, cronómetro.



Objetivo: medir el ritmo motor y regular de las acciones.

La persona se coloca sobre una mitad de la plancha, paralelamente al listón, y a la señal de “Listos ¡YA!” debe saltar lateralmente el mayor número posible de veces en 15 segundos. El salto correcto es aquel que se hace sin salirse de la plancha y sin tocar el listón. Existen dos ensayos y se anota el mejor resultado.

- Equilibrio

Material: cronómetro, plancha antideslizante.

Objetivo: evaluar el equilibrio estático unipodal.

Se coloca el pie que se desea sobre la barra de madera, poniendo las manos en las caderas y cerrando los ojos. El o la estudiante marca el inicio de la prueba y cuando esté preparado o preparada levanta una pierna manteniendo el mayor tiempo posible el equilibrio. No puede tener contacto con nada, en cuanto toque algo o abra los ojos se para el tiempo. Se dispone de 3 intentos y se promedia los 2 mejores tiempos.



- Soportes

Material: cinta métrica, cinta adhesiva para delimitar la distancia de la prueba.

Objetivo: medir el control motor y la agilidad en el cambio de posición del cuerpo en situaciones complejas.



El o la estudiante se sube en el soporte y a la señal de “Listos, ¡YA!”, debe recoger el soporte de su izquierda y colocarlo en el suelo en su lado derecho. Seguidamente pasa a él y recoge el

que ha dejado a la izquierda, y así sucesivamente hasta que recorra los 3 metros y traspase con AMBOS soportes la línea de llegada. Hay que recordarles que el soporte debe colocarlo, no lanzarlo. Se realizan dos ensayos, consignando el mejor de los dos.

- 7 metros pata coja

Material: cinta métrica, conos, cronómetro.

Objetivo: evaluar la potencia muscular de la extremidad inferior y del control motor.



A la señal de “Listos, ¡YA!” se debe recorrer la distancia delimitada por los conos, en el menor tiempo posible saltando a la pata coja, con la pierna que se elija. Para comenzar, debe colocarse a la pata coja detrás de la línea de salida. Se dispondrá de 2 intentos, anotándose el mejor resultado.

- 7 metros pies juntos

Material: cinta métrica, conos, cronómetro.



Objetivo: regular y controlar una acción repetitiva de todo el cuerpo.

El estudiante a la señal de “Listos ¡YA!” debe recorrer la distancia delimitada por los conos en el menor tiempo posible saltando con los pies juntos. Se realizarán dos ensayos, anotándose el mejor resultado

5.3.5 Procedimiento

Se inició el proceso con la selección de centros escolares de poblaciones superiores a 4000 habitantes. A la hora de establecer el contacto con los distintos

centros se les envió una carta o se concretó una cita con el o la responsable del centro. Una vez efectuado el contacto con los centros, la información sobre objetivos y procedimiento del proyecto fue facilitada a los responsables y al profesorado de educación física del centro. Se les envió por correo electrónico un informe explicativo para el profesorado, y otro para los padres y madres, y así obtener los permisos pertinentes.

Tras realizar el contacto y acordar la participación del centro, se paso a realizar el calendario, estableciendo así diferentes fechas de asistencia a los centros escolares. Posteriormente se concretó con los centros el calendario y las fechas en las que se procedió a la toma de datos.

Una vez en la clase de educación física, se realizó una breve explicación, aclarando las dudas y cuestiones que surgían. A continuación, se procedía a la cumplimentación del test motor y de los cuestionarios por parte del alumnado, la participación fue voluntaria, con una duración total de 2 horas.

5.3.6 Análisis de datos

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos tras la realización de la recogida de datos y el análisis de los mismos.

Una vez obtenidos los datos se analizan a través del programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciencies) para PC versión 22.0.

En primer lugar se realizan análisis descriptivos de las diferentes variables de la muestra según edad, utilizando medidas de tendencia central, para posteriormente pasar a contextualizar la muestra realizando comparaciones de medias (Pruebas t; ANOVAS) de las diferentes variables independientes en función de las variables dependientes.

III.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

III.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 6 Análisis de los resultados

6.1 Competencia Motriz

6.1.1 Análisis de las pruebas físicas

6.1.1.1 Pruebas de capacidad condicional

6.1.1.2 Pruebas de coordinación y control motor

6.1.2 Análisis de la competencia motriz de las jóvenes

6.1.2.1 Análisis de la competencia motriz entre sexos

6.1.3 Relación entre práctica de actividad física extraescolar y competencia motriz

6.1.3.1 Práctica de actividad física y deporte extraescolar

6.1.3.2 Relación entre práctica de actividad física extraescolar y competencia motriz

6.2 Nivel de competencia motriz y aspectos psico-sociales

6.2.1 Nivel de competencia motriz de las jóvenes

6.2.2 Aspectos psico-sociales

6.2.3 Relación entre el nivel de competencia y aspectos psicosociales

Capítulo 6

Análisis de los resultados

6 Análisis de los resultados

Dando respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, se presentan en este capítulo los resultados obtenidos tras la recogida y el análisis de datos.

Con el objetivo de facilitar su lectura, los resultados están estructurados en los dos ejes en los cuales está articulada la presente tesis. En el primero, se presentan de forma descriptiva la fotografía de la competencia motriz, así como de cada una de las pruebas físicas componentes de la batería SPORTCOMP, con la que se pretende dar respuestas a preguntas tales como: ¿en qué situación se encuentra la competencia motriz de las adolescentes?, ¿la práctica de actividad física extraescolar influye en la competencia motriz?, ¿evoluciona con la edad la competencia motriz?...

En segundo lugar, se analizan el nivel de competencia motriz de las adolescentes, así como aspectos de la motivación de logro de las jóvenes, comenzando por los resultados descriptivos que dan respuesta a preguntas como: ¿qué nivel de competencia motriz tienen las adolescentes vascas?, ¿están comprometidas con el aprendizaje de educación física?, ¿sienten ansiedad ante el fracaso en las sesiones de educación física?, ¿la edad influye en los niveles de ansiedad?... Posteriormente, se analiza a través de ANOVAS, la posible influencia del nivel de competencia motriz en los aspectos psico-sociales, que dan respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué relación existe entre la competencia motriz y la asignatura de educación física?, ¿influye en nivel de competencia motriz en sus niveles de ansiedad y de compromiso?...

6.1 Competencia Motriz

Para dar respuesta al primer objetivo planteado en la presente investigación, en este apartado se hace referencia a los resultados relacionados con la competencia motriz de las jóvenes vascas. Para ello se analizan los resultados obtenidos de las 10 pruebas que componen la batería SPORTCOMP, haciendo un análisis por sexo y edad de cada una de las pruebas.

6.1.1 Análisis de las pruebas físicas

Uno de los aspectos que se han tenido en cuenta para entender y comprender la competencia motriz de las adolescentes han sido los resultados obtenidos en las diferentes pruebas que realizaron en las sesiones de educación física.

En esta investigación se han tomado como referencia la condición física y la coordinación y control motor, englobando cada una de ellas 5 pruebas físicas.

Estas pruebas se midieron en algunos de los casos positivamente, es decir que a mayor valor mejor condición o coordinación. En el caso de la condición física son las pruebas de: abdominales (ABD), balón medicinal (BM), dinamometría (DINA) y flexibilidad (FLEX), y en el caso de las pruebas de coordinación: saltos laterales (SL) y equilibrio (EQUI).

Por el contrario otras pruebas tienen la escala negativa, es decir a menor valor mejor condición física (carrera ida y vuelta (CV)) o coordinación y control motor (soportes (SOP), 7m pata coja (7MPC), 7m pies juntos (7MPJ)).

A continuación, se pasa a describir los valores medios obtenidos en cada una de las pruebas en función del sexo y la edad.

6.1.1.1 Pruebas de capacidad condicional

Si se analiza la evolución de la condición física en función de la edad (ver figura 20 y 21), se observa que en todas las pruebas que miden las capacidades condicionales existe una evolución e incremento positivo.

En la figura 20 se representan los datos de las pruebas de condición física en las que las medias que presentan valores más altos indican mejores resultados.

A tener en cuenta a las chicas, en lo que a abdominales se refiere, las chicas obtienen de media a los 12 años 22 repeticiones, que aumenta a los 13 años a 24 repeticiones de valor medio y se mantiene a los 14, para volver a aumentar en 1 repetición a los 15 años, obteniendo 25 repeticiones de media. En referencia a la prueba de balón medicinal, a los 12 años la media de las chicas es de 3,96 metros, aumentando en 0,31 metros a los 13 años (4,27 metros) siendo el mayor aumento entre edades, a los 14 años obtienen un valor medio de 4,50 metros y a los 15 años de 4,62 metros. En cuanto a la dinamometría, a los 12 años muestran un valor medio de 23,74kg, a los 13 años 25,78, a los 14 años 27,92 y a los 15 años 29,60kg, el mayor aumento se da entre las edades de 13 a 14 años. Finalmente en la prueba de flexibilidad se observa que a los 12 y 14 años obtienen de media 21cm, a los 13 años 22cm y a los 15 años aumenta la media hasta los 23 cm.

Si se analizan a los chicos del estudio realizado por el grupo IKERKI 05/30 (Arruza, Irazusta, Urrutia-Gutierrez, 2011), en la prueba de abdominales los más pequeños obtienen de media 24 repeticiones, a los 13 y 14 años muestran de media 28 repeticiones y a los 15 años 30 repeticiones. En referencia a la prueba de balón medicinal, los chicos de 12 años lanzan de media 4,25 metros, a los de 13 años 5,17 metros, a los de 14 años lanzan 5,83 metros de media y a los 15 años 6,50 metros. En cuanto a la dinamometría, a los 12 años muestran un valor medio de 25,08kg, a los 13 años 29,70kg, a los 14 años 35,66kg y a los 15 años 41,42kg. Por último en la prueba de flexibilidad se observa que a los 12 años obtienen como valor medio 14cm, a los 13 y 14 años 15cm y a los 15 años 17cm.

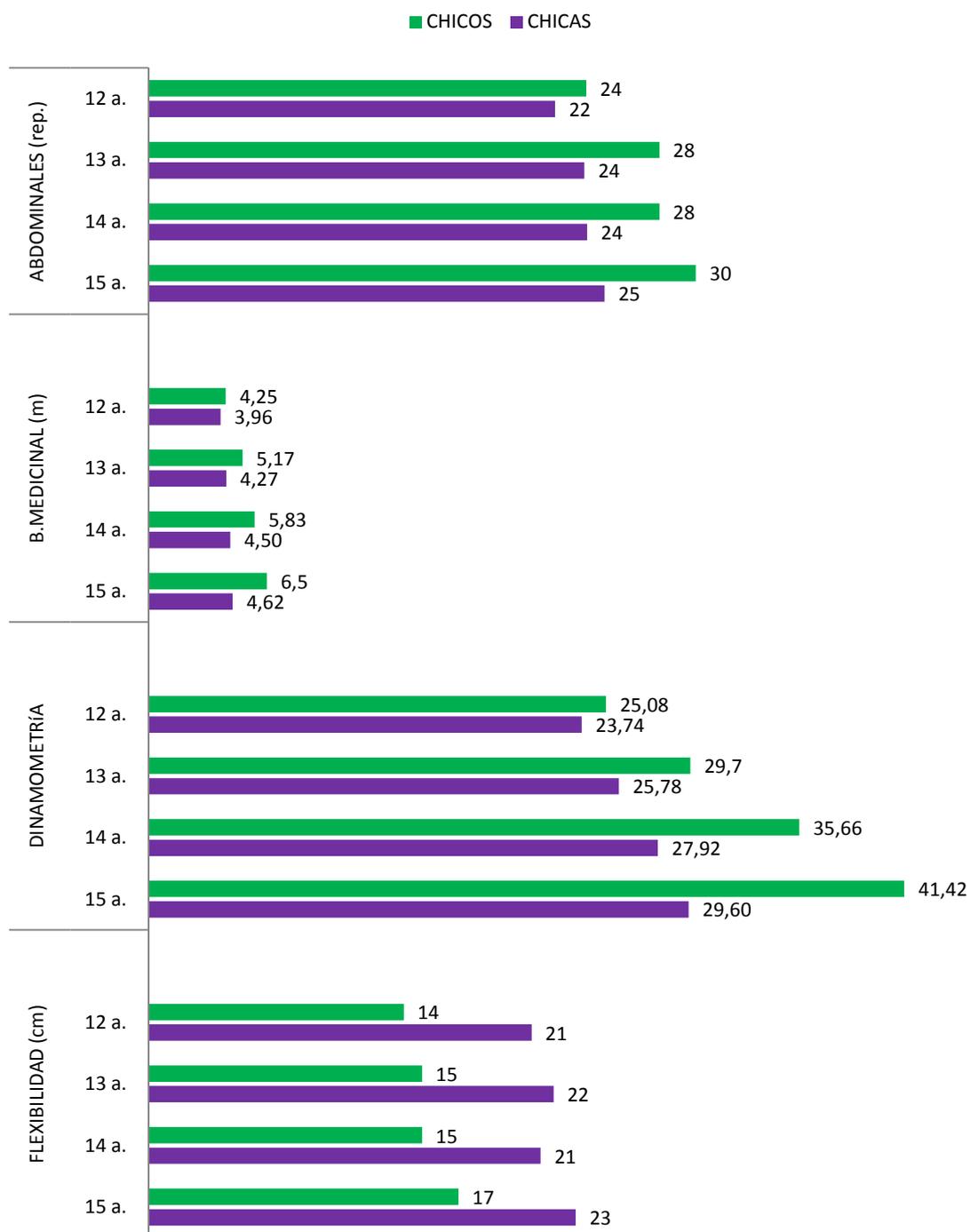


Figura 20. Valores medios de las pruebas de ABD, B.M., DINA Y FLEX (Capacidad condicional) según sexo y edad

A continuación en la figura 21 se exponen los resultados de aquellas pruebas en las que se mide el tiempo, un menor valor presentado por las medias, indican mejores resultados.

En el caso de las chicas en la prueba de carrera ida y vuelta, el valor medio a los 12 años es de 11,77 segundo, aumentando a los 13 años a 11,93 segundos para después disminuir a los 14 años a 11,76 segundos y mantenerse a los 15 años

Si pasamos a observar a los chicos en función de la edad, se observa que en la prueba de carrera ida y vuelta mejor media son los chicos más mayores, es decir los de 15 años con una valor medio de 10,48 segundos, para ir aumentando progresivamente según disminuye la edad, a los 14 años tardan en hacer la prueba 10,82 segundos, a los 13 años 11,16 segundo y a los 12 años 11,21 segundos.

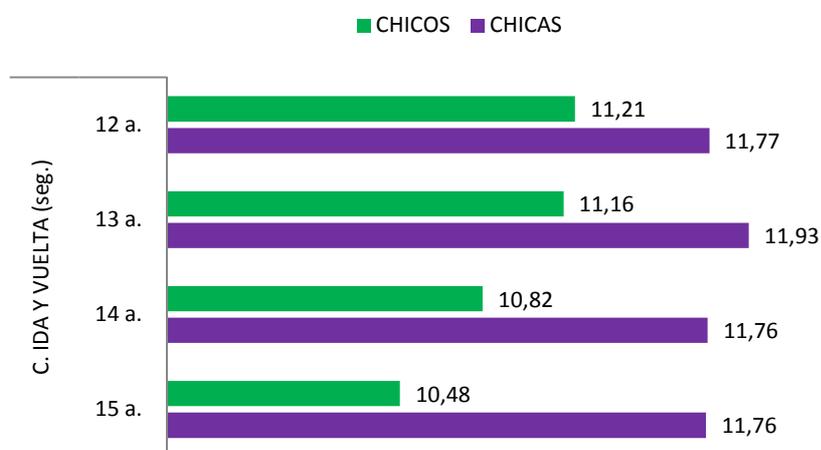


Figura 21. Valores medios de la prueba Carrera ida y vuelta (Capacidad condicional) según sexo y edad

Una vez conocidos los valores medios que obtienen en las pruebas y como se sitúa la capacidad condicional de las y los adolescentes, es necesario conocer si estas diferencias entre sexos son significativas e influyen en el resultado.

Con este fin se realizaron pruebas paramétricas t-test de comparación de medias, estableciendo el sexo como variable independiente y las pruebas físicas como variable dependiente. En el caso de las 5 pruebas que miden la capacidad condicional se obtuvieron significaciones a nivel $p < .01$, indicando que las diferencias existentes entre sexos son significativas e influye en el resultado.

Tabla 9. Pruebas T-test de diferencia de medias por sexo de las pruebas física de capacidad condicional

		N	M	DT	t(gl)	sig
Flexibilidad (cm)	chicos	397	15,21	7.13	-13,85(828)	.000
	chicas	433	22,29	7.56		
Dinamometría (kg)	chicos	397	32,85	9.47	11,07(828)	.000
	chicas	433	26,91	5.66		
Balón Medicinal (m)	chicos	397	5,43	1.22	15,97(828)	.000
	chicas	433	4,35	0.65		
Abdominales (repeticiones)	chicos	397	27,35	5.51	10,50(828)	.000
	chicas	433	23,66	4.60		
Carrera Ida y Vuelta (seg)	chicos	397	10,92	1.14	-11,06(828)	.000
	chicas	433	11,80	1.15		

6.1.1.2 Pruebas de coordinación y control motor

Analizando las pruebas que miden la coordinación y control motor los datos obtenidos **muestran** que según los y las adolescentes avanzan en edad obtienen mejores resultados, dándose una evolución positiva (Figura 22 y 23).

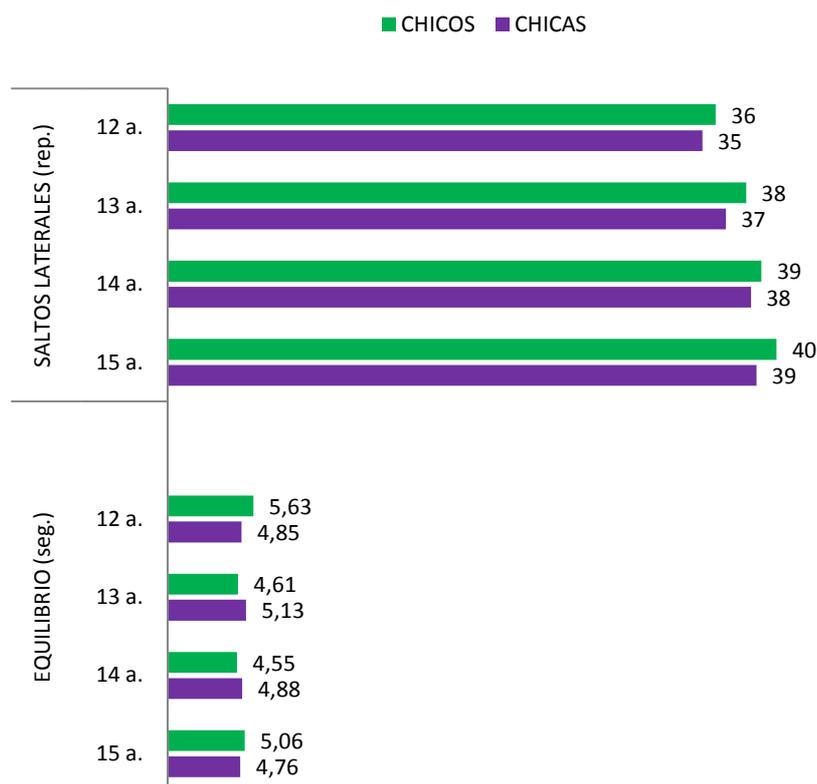
En la figura 22 se representan los datos de las pruebas de coordinación y control motor en las que las medias que presentan valores más altos indican mejores resultados.

Al centrar la atención en las chicas los resultados arrojan datos alentadores, puesto que en todos los casos se aprecia un incremento positivo en la coordinación motora. Poniendo la atención en la prueba de saltos laterales, el valor medio a los 12 años es de 35 repeticiones, aumentando a los 13 años a 37 repeticiones, a los 14 años a 38 repeticiones y a los 15 años a 39 repeticiones. Respecto a la prueba que mide el equilibrio es la prueba más variopinta, puesto que no sigue un patrón de mejora progresiva como el resto de las pruebas, las medias obtenidas son, a los 12 años 4,85 segundos, a los 13 años 5,13 segundos, a los 14 años 4,88 segundos y a los 15 años 4,76 segundos.

Analizando los datos obtenidos por los chicos del estudio realizado por el grupo IKERKI 05/30 (Arruza y cols., 2011), en función de la edad se observa que en la prueba de saltos laterales existe un incremento muy similar al que se observa en las chicas, siendo los valores medios a los 12 años 36 repeticiones, a los 13 años 38 repeticiones, a los 14 años 39 saltos y a los 15 años 40. Poniendo la atención en la prueba del

equilibrio los más pequeños obtienen el mejor resultado siendo este de 5,63 segundos, empeorando los 13 y 14 años con 4,61 segundos y 4,55 segundos respectivamente, para después mejorar a los 15 años con una media de 5,06 segundos.

Figura 22. Valores medios de las prueba Saltos Laterales y Equilibrio (Coordinación y control motor) según sexo y edad



A continuación en la figura 23 se exponen los resultados de aquellas pruebas en las que se mide el tiempo, un menor valor presentado por las medias, indican mejores resultados.

En referencia las chicas en la prueba de soportes, a los 12 años la media de las chicas es de 19,97 segundos, a los 13 años 18,77 segundos, mejorando en 1,2 segundos. A los 14 años 18,42 segundos y a los 15 años 16,99 segundos, dándose la mayor mejora de una edad a la siguiente edad (1,45 segundos). En la prueba de 7 metros pata coja, a los 12 años muestran un valor medio de 2,87 segundos, a los 13 años 2,83 segundos, a los 14 años 2,75 segundos y a los 15 años 2,77 segundos, dándose un pequeño incremento respecto al valor obtenido por las jóvenes de 14 años. Por último en la prueba de 7 metros pies juntos, se observa que a los 12 años

tienen una media 3,20 segundos, a los 13 años de 3,18 segundos, a los 14 años obtienen un valor medio de 3,10 segundos y a los 15 años disminuye la media hasta los 3,07 segundos.

En cuanto a la prueba de soportes, los chicos de 12 años realizan la prueba en 18,78 segundos, los de 13 años en 17,18 segundos, los de 14 años en 16,19 segundos y los de 15 años en 15,41 segundos. En referencia a la prueba de 7 metros pata coja los resultados obtenidos muestran valores medios a los 12 años de 2,71 segundos, a los 13 años de 2,50 segundos, a los 14 años 2,48 segundos y a los 15 años 2,37 segundos. Finalmente en la prueba de 7 metros pies juntos los chicos obtienen valores medios en su ejecución de, 3,10 segundos a los 12 años, a los 13 años de 2,84 segundos, a los 14 años de 2,79 segundos y a los 15 años obtienen como valor medio 2,65 segundos.

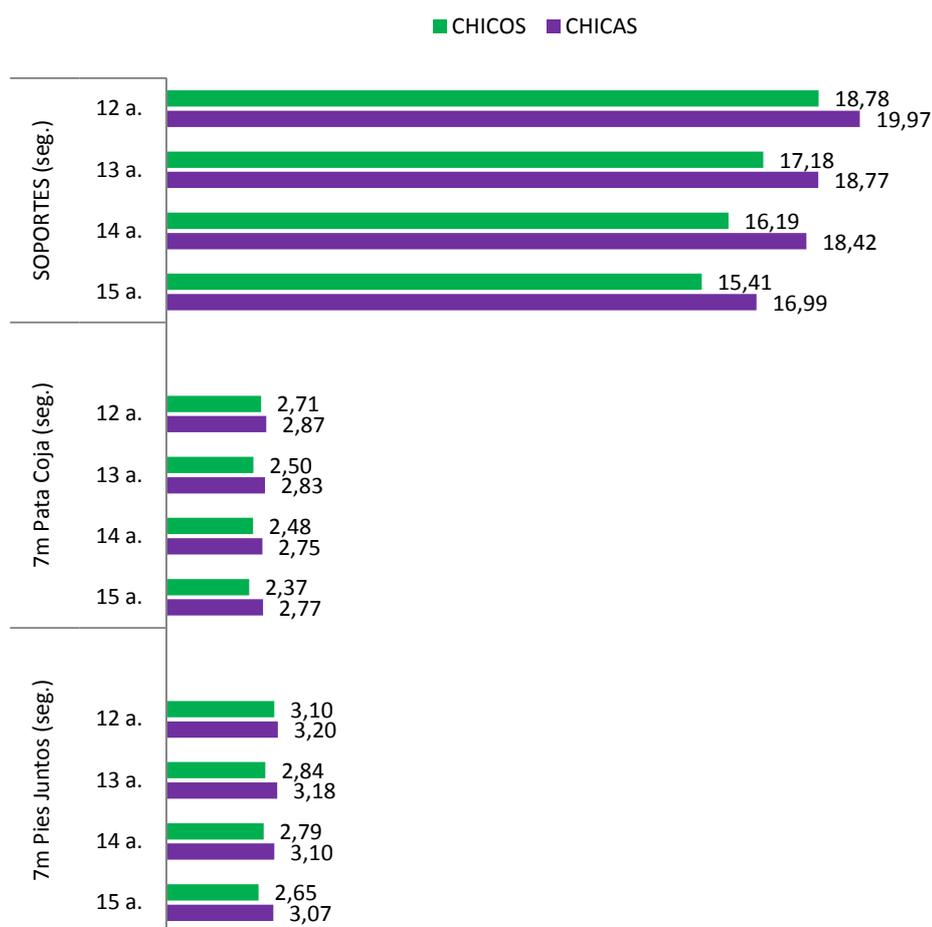


Figura 23. Valores medios de las prueba Soportes, 7mPC y 7mPJ (Coordinación y control motor) según sexo y edad

Con el objetivo de conocer si el sexo influye en los resultados obtenidos en las pruebas de coordinación y control motor, se ha querido comparar las medias obtenidas por chicos y chicas, para ello se ha realizado pruebas paramétricas t-test de comparación de medias, utilizando como variable independiente el sexo y como variable dependiente cada una de las 5 pruebas.

Tabla 10. Pruebas T-test de diferencia de medias por sexo de las pruebas física de coordinación y control motor

		N	M	DT	t(gl)	sig
7 Metros a la pata coja (seg)	chicos	397	2,52	0.40	-12,045(828)	.000
	chicas	433	2,80	0.41		
7 Metros pies juntos (seg)	chicos	397	2,85	0.52	-8,101(828)	.000
	chicas	433	3,14	0.51		
Saltos Laterales (repeticiones)	chicos	397	38,19	6.18	2,319(828)	.021
	chicas	433	37,27	5.35		
Equilibrio (seg)	chicos	397	4,94	3.01	0,209(828)	.835
	chicas	433	4,90	3.49		
Soportes (seg)	chicos	397	16,90	3.91	-5,907(828)	.000
	chicas	433	18,45	3.65		

Los resultados señalan que en el total de las pruebas el sexo es una variable que influye, generándose estadísticamente diferencias de medias significativas $p < .01$ y $p < 0.5$, exceptuando la prueba de equilibrio, en la que no se encuentran diferencias significativas.

6.1.2 Análisis de la competencia motriz de las jóvenes

Al estudiar la competencia motriz que tienen las adolescentes vascas, se considera interesante conocer cuáles son las puntuaciones medias en función de la edad tanto en competencia motriz como en los dos constructos que la componen, coordinación motora y condición física. En lo que respecta a la edad suscita interés saber si existen diferencias entre las medias y si estas son significativas.

A continuación se pasa a describir las medias obtenidas tanto en ambos constructos, como en la competencia motriz, así como conocer la significación de la evolución entre las edad, para ello se han realizado análisis mediante pruebas ANOVA.

En relación a la capacidad condicional las chicas (tabla 11), muestran una tendencia progresiva, dándose un aumento notable entre los 12 (M=46,38 y Dt=3.35) y los 13 años (M=48,11 y Dt=3.37) de 1,73 puntos. Para sufrir un estancamiento de los

13 a los 14 años ($M=48,95$ y $Dt=3.89$) y volver a aumentar a los 15 años ($M=50,15$ y $Dt=3.78$) en 1,2 puntos. La evolución a lo largo de la edad en la capacidad condicional, con el análisis ANOVA unidireccional, $F(3,429)=21.883$, $p=.000$, muestra una progresión positiva y estadísticamente significativa de 3,77 puntos.

Respecto a la coordinación motora, como se observa en la tabla 11, las jóvenes de mayor edad (15 años) son las que mejor puntuación obtiene, siendo la media de 49,86 puntos y la $Dt= 6.23$. Las más jóvenes (12 años) tienen una puntuación media de 46,19 puntos y la $Dt=5.79$, dándose una evolución de 3,67 puntos, demostrando la existencia de una evolución progresiva y estadísticamente significativa, $F(3, 429)=7.514$, $p=.000$, a medida que aumenta la edad.

Los resultados muestran, y siguiendo la tendencia marcada por la capacidad condicional y la coordinación motora, que las puntuaciones medias obtenidas por las chicas en cada edad para la competencia motriz son más altas a mayor edad de las adolescentes, obteniendo a los 15 años una media de 50,01, con una $Dt=4.22$) a los 14 años ($M=48,99$ y $Dt=4.03$) a los 13 años ($M=47,94$ y $Dt=4.64$) y a los 12 años ($M=46,28$ y $DT=3.74$). Se observa una evolución positiva y estadísticamente significativa ($F(3, 429)=16.367$, $p=.000$, con una diferencia de puntuación de las más jóvenes a las más mayores de 3,73 puntos.

Tabla 11. Diferencias de medias de las chicas, según la edad

	12 años		13 años		14 años		15 años		$F(3, 429)$	p
	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T		
C. Condicional	46,38	3.35	48,11	3.37	48,95	3.89	50,15	3.78	21.883	.000
Coordinación	46,19	5.79	47,77	7.05	49,03	5.46	49,86	6.23	7.514	.000
C. Motriz	46,28	3.74	47,94	4.64	48,99	4.03	50,01	4.22	16.367	.000

6.1.2.1 Análisis de la competencia motriz entre sexos

Tras establecer las puntuaciones para la competencia motriz y analizando las diferencias existentes entre sexos, se han realizado pruebas t-test de comparación de medias. En la figura 24, se observa que en todas las edades los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas. A los 12 años los chicos obtienen una media de

47,33 puntos y las chicas de 46,28 puntos, siendo la diferencia de 1,05 puntos y significativa ($t(199)=2,02$; $p<.05$).

Los chicos a los 13 años obtienen una puntuación media de 50,92 puntos y las chicas de 47,94 puntos, estableciéndose la diferencia en 2,98 puntos y siendo al igual que en el caso anterior una diferencia significativa ($t(203)=4,44$; $p<.01$).

A los 14 años esta diferencia entre medias aumenta situándose en 4,08 puntos y significativa al nivel $p<.01$ y con una $t(203)=6,44$. El valor medio para los chicos de esta edad es de 53,07 puntos y para las chicas de 48,99 puntos.

Finalmente a la edad de 15 años y continuando con la pauta que se viene observando, es en esta edad donde se encuentra la mayor diferencia entre medias, siendo esta de 5,87 puntos y significativa ($t(217)=9,84$; $p<.01$).

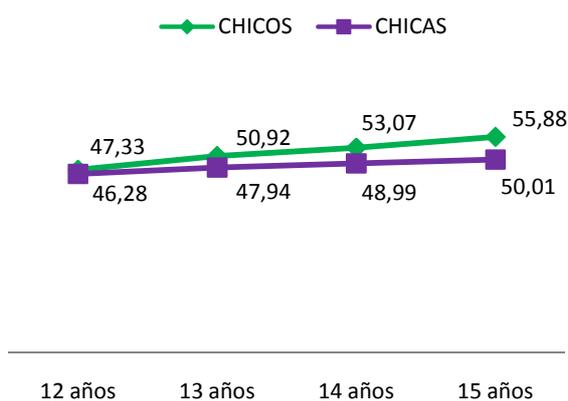


Figura 24. Comparación de medias de la competencia motriz, según edad y sexo

En resumen, los resultados muestran a una población adolescente que obtiene valores medios entorno a los 46-55 puntos en competencia motriz en una escala de 33 a 66 puntos ($M=50$ puntos), que son los chicos los que obtienen las puntuaciones más altas y que las diferencias existentes entre sexos son significativas en todas las edades.

En el caso particular de las chicas, grupo de interés de esta investigación, obtienen en todas las edades valores medios superiores a 46 puntos tanto en competencia motriz, como en los dos constructos que la componen, establecida la media en todos los casos en 48 puntos (coordinación “rango 25 a 68 puntos”, c.

condicional “rango 38 a 60 puntos, y c. motriz “rango 33 a 63”). Atendiendo este parámetro se observa que las chicas presentan puntuaciones promedio media-altas.

6.1.3 Relación entre práctica de actividad física extraescolar y competencia motriz

6.1.3.1 Práctica de actividad física y deporte extraescolar

Una de las características que se ha analizado ha sido si realizan práctica de actividad física fuera del horario escolar, y en el caso de obtenerse respuesta positiva saber con qué frecuencia la realizan. Datos obtenidos de la muestra del presente estudio (433 chicas) y de los 397 chicos de la muestra de la investigación llevada a cabo en el proyecto "Evaluación de competencia motriz en los escolares de la educación secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca" realizado por el grupo IKERKI 05/30.

En esta investigación se han establecido 2 niveles de práctica: los que hacen todos los días de la semana y los que realizan algún día a la semana. Como se puede observar en la figura 25, el 16,5% de los y las jóvenes encuestados no realizan actividad física extraescolar, el 60,1% realiza actividad física y deporte todas las semanas por lo menos un día, y por último, se puede observar que existe un 23,4% de la muestra que realiza actividad física y deporte todos los días.

■ No ■ Todas las semanas ■ Todos los días

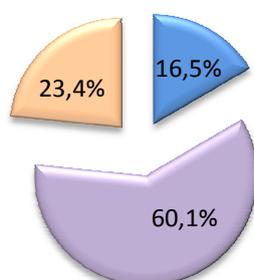


Figura 25. Práctica de actividad física y deporte extraescolar

En cuanto al sexo de los participantes se refiere (figura 26), se aprecia un mayor porcentaje de encuestadas chicas (25,4%) que no practican actividad física, frente a un 6,8% de los chicos. Sin embargo, con una frecuencia de práctica de todas las semanas por lo menos un día, destacar el mayor porcentaje de las chicas (63,5%) frente al de los chicos (56,4%). Y por último, están los que realizan actividad física todos los días de la semana, siendo en este grupo, altamente superior el porcentaje de los chicos (36,8%) frente al de las chicas (11,1%).

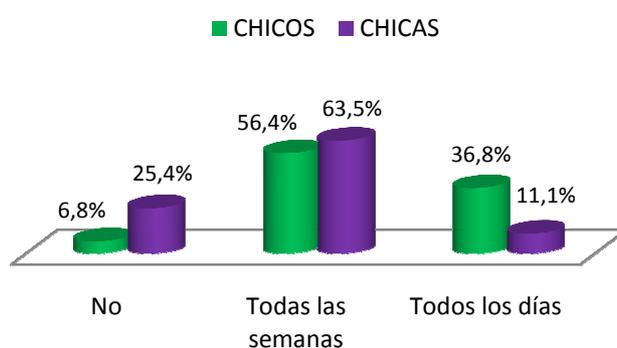


Figura 26. Práctica de actividad física por sexos

Fijando la atención en el grupo de las chicas, grupo de interés de esta investigación, se puede observar en la figura 27 que del total de chicas que declaran no realizan actividad físico deportiva, analizando la muestra por edad son las jóvenes de 14 y 15 años las que presentan un mayor porcentaje (28,9% y 28,7%, respectivamente), seguido por las jóvenes de 13 años (26,2%), y más distanciadas las jóvenes de 12 años con un 17,3%.

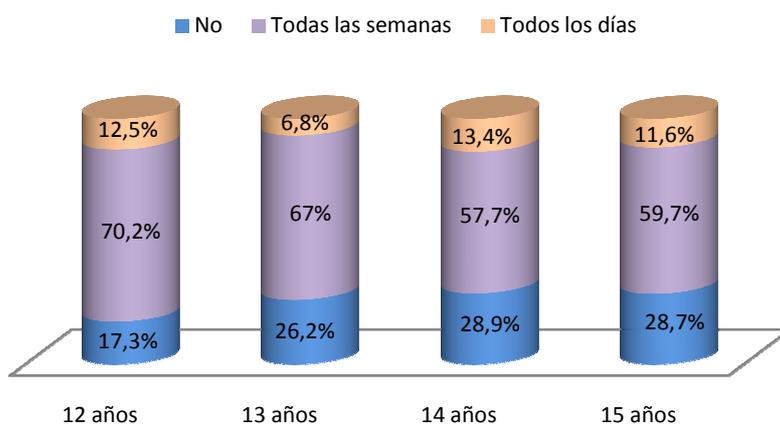


Figura 27. Frecuencia de práctica actividad física extraescolar de las chicas, por edad

Respecto a las jóvenes que declaran realizar actividad física extraescolar (figura 28), en cada una de las 4 edades que se divide la muestra, el grupo con mayor porcentaje se sitúa en todos los casos en las chicas que practican actividad física todas las semanas por lo menos una vez, siendo las de 13 años las que presentan un mayor porcentaje (90,8%). Para el resto de edades el porcentaje de practicantes es, las de 12 años un 84,9%, las de 15 años un 83,7% y las de 14 años un 81,2%.

En cuanto al tipo de practicante de todos los días a la semana, son las jóvenes de 14 años con un 18,8% las que presentan un mayor porcentaje, seguidas de las jóvenes de 15 años con un 16,3%, a las que les siguen muy de cerca las adolescentes de 13 años con un 15,1%. Algo más alejadas, se encuentran las jóvenes de 12 años con un 9,2%.

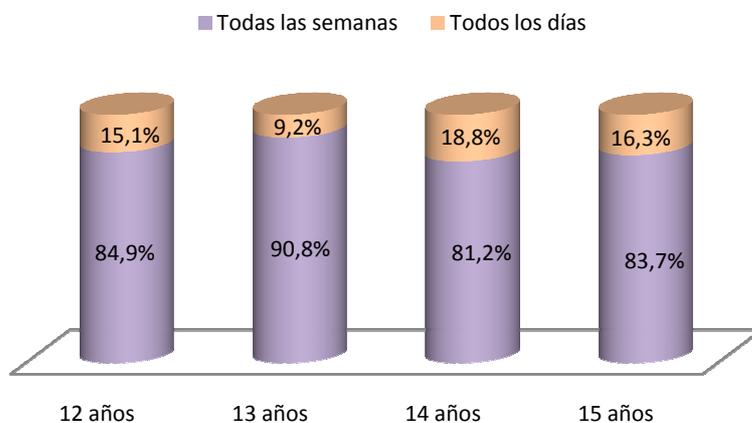


Figura 28. Frecuencia de práctica de las chicas por edad (n=323)

6.1.3.2 Relación entre práctica de actividad física extraescolar y competencia motriz

Por otro lado, analizando en profundidad la influencia de la práctica de actividad física y deporte extraescolar sobre la competencia motriz de las jóvenes, se realizó una prueba ANOVA de un factor, estableciendo como variable dependiente la competencia motriz.

Los resultados sobre la relación de la práctica de actividad física y deporte fuera del horario escolar con la competencia motriz indican que, a medida que aumenta la práctica extraescolar la competencia motriz es mayor, siendo estadísticamente significativo, $F(3, 429)=21.883$, $p=.000$. Siendo para los no practicantes una media en competencia motriz de 46,78 puntos y una $Dt=4.45$, frente a los que dicen practicar todos los días, que obtienen de puntuación media 51,11 y $Dt=3.73$, una diferencia de 4,33 puntos.

Tabla 12: Relación de competencia motriz y práctica de actividad física

	No Practica			Todas las semanas			Todos los días			$F(2, 430)$	p
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
Competencia Motriz	110	46,78	4.45	275	48,56	4.21	48	51,11	3.73	18.108	.000

6.2 Nivel de competencia motriz y aspectos psico-sociales

En el siguiente apartado se ha querido profundizar sobre la relación existente entre el nivel de competencia motriz de las jóvenes encuestadas con los aspectos psico-sociales. Con dicha intención, por un lado se han descrito los niveles de competencia motriz en los que se sitúa la muestra en cuestión, así como los aspectos psico-sociales. Para posteriormente analizar la relación del nivel de competencia motriz de las jóvenes, por un lado con los niveles de ansiedad ante el fracaso y estrés, y por otro lado con el compromiso y entrega en el aprendizaje.

6.2.1 Nivel de competencia motriz de las jóvenes

Para dar respuesta al tercer objetivo planteado en la presente investigación, a continuación se hace referencia a los resultados obtenidos relacionados con el nivel de competencia motriz que tienen las adolescentes vascas. Cabe recordar, que para establecer los niveles de competencia motriz de las adolescentes se tuvieron en cuenta los baremos establecidos en un proyecto realizado en la Comunidad de Trabajo de los Pirineos con más de 3500 sujetos.

Los resultados obtenidos indican que el 37,2% de las jóvenes tienen un alto nivel de competencia motriz, muy parejo está el porcentaje de aquellas que obtienen un nivel medio de competencia motriz (36,5%), frente al 26,3% de jóvenes que obtienen un bajo nivel de competencia motriz.

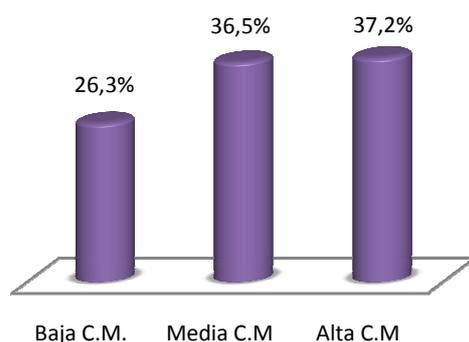


Figura 29. Nivel de competencia motriz de las chicas

Si se toma como punto de referencia la edad, a medida que aumenta esta el nivel de competencia motriz aumenta progresivamente, exceptuando los 14 años que sufren un pequeño descenso (figura 30). De este modo, se observa que en función de la edad a los 12 años el mayor porcentaje de jóvenes (46,1%) tienen un nivel medio de competencia motriz, a los 13 años el 41,7% tiene una alta competencia motriz y el 33% un nivel medio de competencia motriz, frente al 25,2% que son las que se sitúan con una baja competencia motriz.

En cuanto a las jóvenes de 14 años los resultados son los siguientes, con una baja competencia motriz se sitúa el 32%, con una media competencia motriz el 38,1% y con una alta competencia motriz el 29,9%. A los 15 años el mayor porcentaje de jóvenes

tienen una alta competencia motriz (46,5%), encontrándose en esta edad el menor porcentaje de bajo nivel de competencia (23,3%).

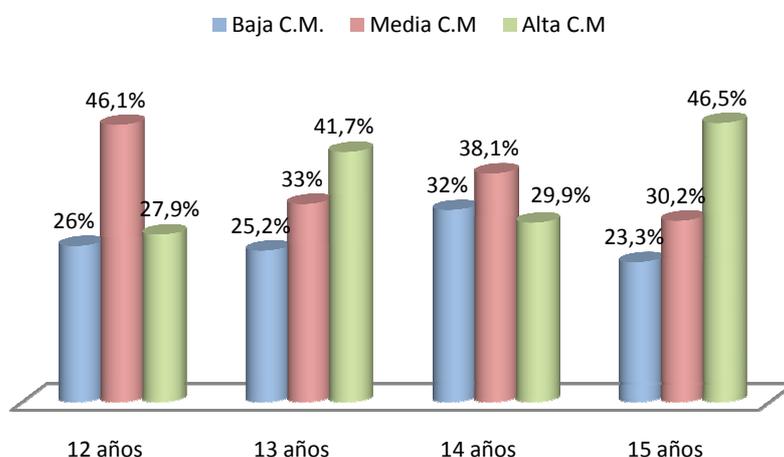


Figura 30. Nivel de competencia motriz de las chicas, según la edad

6.2.2 Aspectos psico-sociales

Entre los aspectos que se consideraron interesantes al realizar el estudio, se tuvo en cuenta la ansiedad ante el fracaso, y el compromiso y entrega en el aprendizaje, factores que interviene en la motivación de logro de las adolescentes. Se consideró interesante analizar cómo afectan en las clases de educación física, y en consecuencia en sus niveles de competencia motriz. La juventud encuestada debía elegir el grado de acuerdo/desacuerdo con las propuestas, en una escala del 1 al 4, siendo 1 muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo. De dicha información se obtuvieron las medias de las respuestas, tanto de la muestra completa (433 chicas del presente estudio y 397 chicos de la investigación del grupo IKERKI 05/30), como por sexo y por edad.

En esta ocasión, se han querido comparar las medias de la ansiedad y el compromiso de los y las adolescentes vascas y conocer de esta forma, si influye o no el sexo en dicha variable psico-social. Para ello se han realizado pruebas paramétricas *t-test* de comparación de medias, utilizando como variable independiente el sexo y como variables dependientes la ansiedad y el compromiso.

Los resultados muestran que el sexo influye en ambas variables, los chicos sufren menos ansiedad que las chicas y se comprometen más en las sesiones de educación

física. Así se observa en la tabla 13, que ante la variable de ansiedad, los chicos sienten menos ansiedad ante el fracaso y estrés ($M=2,12$, $Dt=0,68$), frente a las chicas ($M=2,27$, $Dt=0,64$) y además estas diferencias son estadísticamente significativas $t(828)=-3,40$; $p<.01$.

Tabla 13. Pruebas T-test de diferencia de medias por sexo de las variables psico-sociales

		N	M	DT	t(gl)	sig
Ansiedad ante el fracaso	chicos	397	2,12	0,68	-3,40(828)	.001
	chicas	433	2,27	0,64		
Compromiso y entrega	chicos	397	3,11	0,49	4,72(828)	.000
	chicas	433	2,95	0,49		

Analizando la variable del compromiso y entrega en el aprendizaje, se observa que los chicos se comprometen y entregan más en el aprendizaje en las sesiones de educación física ($M=3,11$, $Dt=0,49$) frente a las chicas ($M=2,95$, $Dt=0,49$), además, este mayor compromiso y entrega genera diferencias estadísticamente significativas $t(828)=4,72$; $p<.01$.

En un análisis posterior, y centrando la atención en el grupo de las chicas, se ha estudiado cómo se comportan ambas variables en relación con la edad.

La ansiedad ante el fracaso y estrés es una variable psicosocial que aporta información interesante al estudiar la motivación de las personas y su estado de ánimo. Los resultados indican (figura 31), que en función de la edad, se observa ninguna tendencia lineal, observándose puntuaciones medias entorno a los 2,25 puntos. Sin embargo, es apreciable que a los 14 años muestran mayor grado de ansiedad ante el fracaso y estrés, obteniendo la mayor puntuación media (2,36).

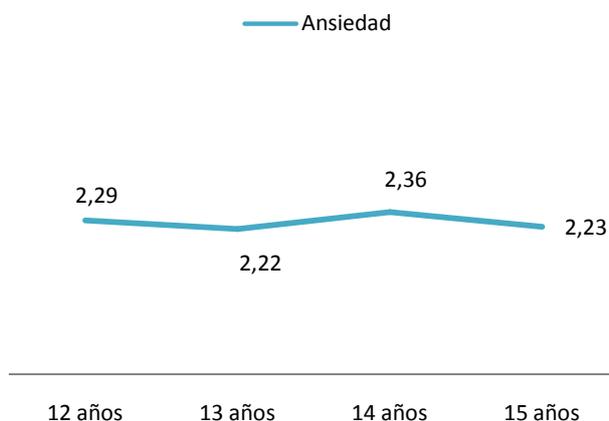


Figura 31. Ansiedad ante el fracaso y estrés de las chicas, según la edad. Puntuaciones medias

Respecto a las puntuaciones medias obtenidas en la variable de compromiso y entrega en el aprendizaje en educación física, los resultados indican que cuanto más jóvenes son las adolescentes más se comprometen y entregan en las sesiones de educación física (figura 32). Siendo las jóvenes de 12 y 13 años las que obtienen puntuaciones medias más altas, 3,06 y 3,08 respectivamente. Para posteriormente descender a los 14 años a 2,85 puntos de media y mantenerse a los 15 años (2,82 puntos).

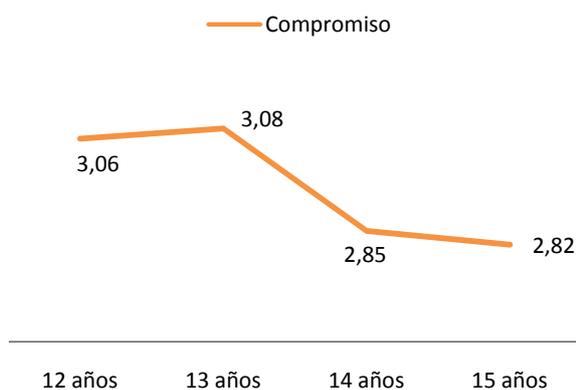


Figura 32. Compromiso y entrega en el aprendizaje de las chicas, según la edad. Puntuaciones medias

Con el objetivo de conocer si estas diferencias en las puntuaciones medias de ambas variables, obtenidas por los diferentes grupos de edades, son significativas se realizaron pruebas ANOVA de diferencia de medias.

En relación a la variable de la ansiedad las chicas (tabla 14), se puede observar como los valores fluctúan en función de la edad, siendo a los 14 años cuando alcanzan su máximo nivel de ansiedad ante el fracaso y el estrés en educación física. Cabe señalar que las diferencias existentes entre las edades no son significativas.

Respecto a la variable de compromiso y entrega, como se observa en la tabla 14, las jóvenes de 13 años son las que mejor puntuación obtiene, siendo la media de 3,08 puntos y la Dt=0.50, muy parejas con las jóvenes de 12 años que obtienen una puntuación media de 3,02 puntos, Dt=0.47, sin embargo a la edad de 14 y 15 años hay una disminución notable en las puntuaciones medias, siendo una evolución descendente y estadísticamente significativa, $F(3, 429)=9,077$, $p=.000$, a medida que aumenta la edad.

Tabla 14. Prueba ANOVA de diferencia de medias de las chicas, según la edad

	12 años		13 años		14 años		15 años		F(3, 429)	p
	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T		
Ansiedad	2,29	0.66	2,22	0.65	2,36	0.62	2,23	0.61	1.041	.374
Compromiso	3,06	0.47	3,08	0.5	2,85	0.5	2,82	0.44	9.077	.000

En resumen, los resultados muestran a una población de chicas adolescentes que otorgan una puntuación media entorno a los 2 puntos en una escala del 1 al 4 en la ansiedad ante el fracaso y estrés. En relación a la variable de compromiso y entrega en el aprendizaje las puntuaciones medias obtenidas rondan los 3 puntos, siendo las más jóvenes las que obtienen puntuaciones más altas, es decir, se comprometen y entregan más.

6.2.3 Relación entre el nivel de competencia y aspectos psicosociales

En este apartado, se pretende dar a conocer la relación que existe entre el nivel de competencia motriz que las jóvenes presentan, y la motivación de logro, a través de sus dos factores (ansiedad y compromiso), que estas presentan en las sesiones de educación física. Así como conocer qué relación hay entre la práctica de actividad física y su competencia motriz.

Para profundizar en los resultados, se han buscado posibles relaciones existentes entre el nivel de competencia motriz de las adolescentes y las diferentes variables psico-sociales. Para lo que se han realizado análisis ANOVA de un factor, estableciendo el nivel de competencia motriz como factor y las variables de ansiedad y compromiso como variables dependientes.

Los datos muestran (tabla 15), que las jóvenes que tienen un nivel bajo de competencia motriz obtienen niveles de ansiedad más altos y menor compromiso y entrega en las sesiones de educación física (M=2,39; Dt=0.69 para ansiedad y M=2,79; Dt=0.54 para compromiso). Se observa como a medida que aumenta el nivel de competencia motriz de las jóvenes los valores de ansiedad disminuyen y aumenta el compromiso. Esta relación existente entre las variables en ambos casos es estadísticamente significativa, para la ansiedad $F(2, 430)=7.173$, $p=.001$, y para el compromiso $F(2, 430)=8.750$, $p=.000$.

Tabla 15. Relación de aspectos psico-sociales y nivel de competencia motriz

	Baja C.M.			Media C.M.			Alta C.M.			F(2, 430)	p
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
Ansiedad	114	2,39	0,69	158	2,34	0,59	161	2,12	0,61	7.173	.001
Compromiso	114	2,79	0,54	158	2,96	0,47	161	3,04	0,45	8.750	.000

IV.-DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

IV.-DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Capítulo 7 Discusión

7.1 En relación a la Competencia Motriz

7.1.1 En relación a las pruebas físicas

7.1.2 En relación a la competencia motriz de las adolescentes

7.1.3 En relación a la práctica de actividad física y deporte y la competencia motriz

7.2 En relación al nivel de competencia motriz y a los aspectos psico-sociales

7.2.1 En relación al nivel de competencia motriz

7.2.2 En relación a la ansiedad y el compromiso

7.2.3 En relación a la ansiedad, el compromiso y el nivel de competencia motriz

Capítulo 8 Conclusiones

Capítulo 9 Aportaciones, Limitaciones y Perspectivas de futuro

Capítulo 7

Discusión

7 Discusión

En este capítulo se comparan y contrastan los datos obtenidos en el presente estudio, con otras investigaciones en las que se han estudiado aspectos similares. Asimismo y basándonos en los resultados expuestos en el capítulo 6, se confirmarán o no las hipótesis planteadas. Para finalizar, se hace una reflexión sobre las conclusiones alcanzadas.

La estructura que se sigue en este capítulo, es la que hasta ahora se ha llevado en el discurso de esta investigación. Se comienza con el primer eje del estudio, la descripción la competencia motriz de las jóvenes y su relación con la práctica de actividad físico-deportiva, con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados. En el segundo apartado, se discuten los resultados que responden a los que relacionan los niveles de competencia motriz con los aspectos psico-sociales estudiados (objetivos, 4, 5 y 6).

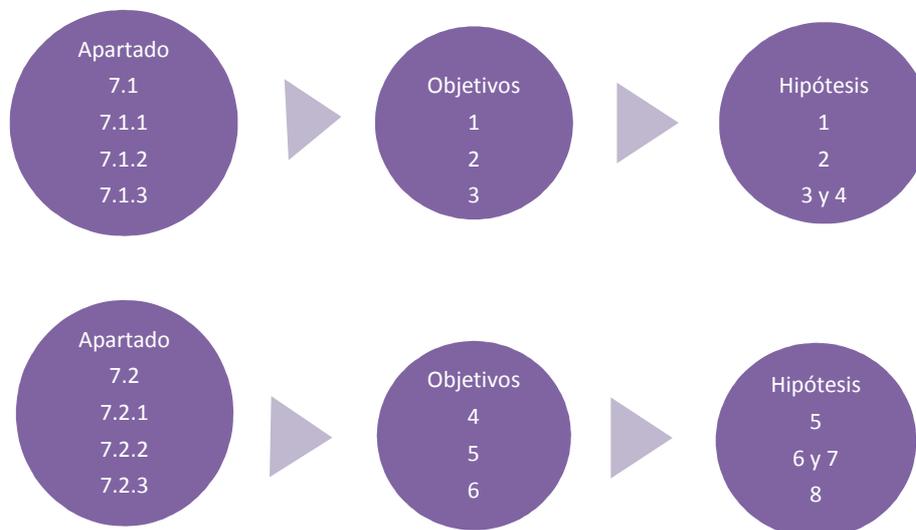


Figura 33. Cuadro resumen de la estructura de la discusión

7.1 En relación a la competencia motriz

7.1.1 En relación a las pruebas físicas

De los datos obtenidos respecto a las pruebas físicas que componen la batería SPORTCOM, se puede decir que las capacidades condicionales de las chicas objeto de estudio, mejoran con la edad. Destacando una gran evolución en aquellas pruebas que miden la fuerza (balón medicinal y dinamometría). Esta evolución va en concordancia con lo explicado por diferentes autores (Cañizares y Carbonero, 2016; Roriz, Seabra, Freitas, Eisenmann y Maia, 2014; Rubio y cols., 2007), que explican como en la pubertad, a partir de los 13-14 años, comienza un mayor aumento de la fuerza.

Tal y como explican Grosses (1992) y Muñoz (2009), es al inicio de la pubertad cuando la velocidad sufre un rápido aumento, y entorno a los 14-16 años se iguala a los tiempos de los adultos. En esta misma línea, se encuentran los resultados obtenidos en la prueba de carrera ida y vuelta, donde se observa un estancamiento entre los 14-15 años. El desarrollo de las capacidades condicionales está muy marcado por la fase del desarrollo en la que se encuentran las jóvenes a estas edades. Etapa que se caracteriza por la aceleración del crecimiento, en la que afloran cambios a nivel fisiológico que marcan la maduración del sistema anatómico, que determina las capacidades motrices durante la adolescencia (Morente, 2005).

Referente a las pruebas físicas de coordinación y control motor, como se observa en la figura 34, presentan una evolución positiva en función de la edad en tres de las pruebas (Saltos laterales, 7 metros pies juntos, y desplazamiento sobre soportes), sin embargo en las pruebas de equilibrio y 7 metros pata coja no se produce una clara evolución durante la etapa a estudio, existiendo una variabilidad entre las edades.

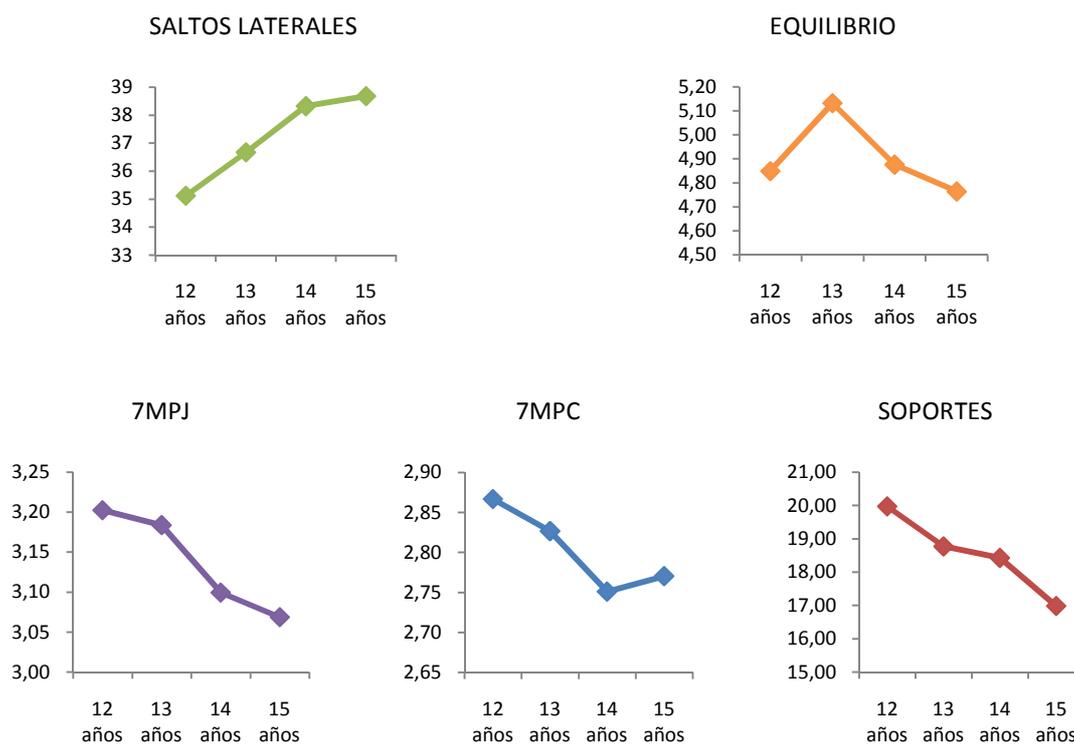


Figura 34. Curvas evolutivas en las pruebas físicas de coordinación y control motor, en chicas

Poniendo atención en cada una de las pruebas, se ha observado que aquellas pruebas que dependen de una mayor implicación de fuerza, es a partir de los 13-14 años donde la progresión es más importante (7m pies juntos, 7m pata coja), sin embargo en aquellas pruebas que aíslan la coordinación son en las franjas de menor edad donde existe un mayor crecimiento (soportes y saltos laterales).

Esta evolución de las jóvenes, se puede explicar por la mejora que se produce durante el periodo de la adolescencia en los recursos perceptivomotrices y físico. En esta etapa se da un refinamiento de las habilidades adquiridas en etapas anteriores, lo que les conlleva a la mejora de sus niveles de coordinación, influenciado por la maduración del sistema nervioso que les permite disponer de mayor información sobre la actividad a realizar (Ruiz, 1987; Ruiz, Gutiérrez, Graupera, Linaza y Navarro, 2001). De acuerdo con distintos autores (Fernández del valle e Irazusta, 2012; Gómez, 2004; Meinel y Schnabel, 1987) consideramos que para una buena adquisición de estas capacidades deben de ser desarrolladas y trabajadas durante la infancia, de esta

manera con el refinamiento que tiene lugar durante la adolescencia conseguiremos adolescentes con una buena competencia motriz.

Comparando nuestros resultados con los obtenidos en otros estudios realizados en el grupo de investigación IKERKI 05/30 (Arruza, y cols., 2011), comprobamos que entre chicos y chicas existen diferencias significativas en todas las pruebas físicas que componen la batería SPORTCOMP, excepto en la prueba de equilibrio. Siguiendo con esta comparativa encontramos que los chicos obtenían mejores resultados en todos los casos excepto en la prueba de flexibilidad.

A tenor de los resultados de esta investigación y en concordancia con la discusión expuesta, se confirma la hipótesis 1 referente al primer objetivo: *Describir los resultados obtenidos en las pruebas de competencia motriz, obtenidos por chicas que cursan enseñanza secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca.*

Hipótesis 1: *Las chicas obtienen valores inferiores a los obtenidos por los chicos en las pruebas físicas que miden la competencia motriz, siendo dichas diferencias significativas.*

Estas diferencias se pueden explicar por las diferencias existentes entre lo físico-biológico y lo cultural. Las diferencias físico-biológicas en la adolescencia toman mayor relevancia, las diferencias casi inexistentes durante la infancia adquieren importancia en esta fase del desarrollo. Respecto a las diferencias culturales, las investigaciones (Bianchi y Brinnitzer, 2000; Cheng, Mendonça y Cazuza, 2014; Luis de Cos, 2014; Ruiz, Graupera, Gutiérrez, Miyahara, 2000) han destacado como las mayores causas que afectan a estas diferencias, al entorno y a las oportunidades de práctica y aprendizaje. El proceso de socialización en el que se ven envueltos los adolescentes marcan las diferencias entre sexos, las expectativas establecidas por la sociedad, la familia, la escuela..., en definitiva el entorno, definen las actitudes que tendrán los adolescentes hacia la actividad física, siendo en los chicos más recompensada, admirada y con más oportunidades de práctica (Luis de Cos, 2014).

7.1.2 En relación a la competencia motriz de las adolescentes

Atendiendo al grupo de interés del presente estudio, se ha podido comprobar que las capacidades condicionales de las adolescentes evolucionan positivamente con la edad, tendencia que se marca en otras investigaciones (Álvarez del Villar, 1983; Gutiérrez, 2009; Hernández y Velázquez, 2004; Morente, 2005; Urrutia, 2014). Esta progresión puede venir explicada, tal y como apuntan varios autores (Ruiz, 1987; Ruiz y Linaza, 2013; Ruiz, y cols., 2001; Henderson y Henderson, 2002), por el proceso de crecimiento y desarrollo madurativo de las jóvenes en estas edades, que toman mayor relevancia a la hora de explicar el desarrollo de las habilidades motrices. Cabe destacar que los resultados del presente estudio muestran un estancamiento en la progresión de estas capacidades, entre los 13 y 14 años, dato este que coincide con los estudios realizados por Rodrigues, Cabral, Rodríguez y Márquez (2007), quien atribuye dicha meseta a la influencia de los aspectos socioculturales del entorno en el que se desarrollan las jóvenes, ejerciendo los agentes sociales una gran influencia sobre las actitudes y el comportamiento que marcará el desarrollo de las adolescentes.

Respecto a la coordinación y control motor, se ha podido comprobar que la puntuación media de las adolescentes evoluciona con la edad, estableciéndose una progresión significativa. Estos resultados concuerdan con los trabajos de López, Lara, Espejo, Cachón(2016), Rubio y cols. (2007), Gómez (2004) y Lorenzo (2009), en los que se estudia el desarrollo de la destreza, agilidad, equilibrio... y se observa la evolución de las capacidades en función de la edad.

Meinel y Schnabel (1987) concluyen que existen ciertas etapas críticas durante el desarrollo. El presente estudio muestra en relación a las capacidades coordinativas una pausa en el desarrollo que se produce a los 14-15 años, hecho este que concuerda con las etapas críticas propuestas por Meinel y Schnabel (1987). La revisión realizada nos ha llevado hasta los trabajos de Cadierno (2003) y Lorenzo (2009), quienes indican que las distintas habilidades y destrezas que conforman las capacidades coordinativas, se unen entre sí para poder desempeñar correctamente un movimiento. De ahí la importancia de desarrollarlas y trabajarlas tanto individualmente como conjuntamente

en las sesiones de educación física y en el resto de actividades físico-deportivas que realizan las jóvenes, porque de ello dependerá el éxito de su rendimiento.

Las capacidades estudiadas para la obtención de la competencia motriz general: condicionales y coordinativas, dan pistas para conocer cómo es y cómo evoluciona la competencia motriz de las adolescentes. Los análisis realizados muestran que la competencia motriz de las chicas vascas evoluciona con la edad de manera significativa. Estos datos coinciden con el proceso evolutivo del comportamiento motor expuesto por diferentes autores (Avilés, Ruiz, Rioja, Navia y Sanz-Rivas, 2014; Chow, Davids, Hristovski, Araújo y Passos, 2011; Connolly y Bruner, 1973; Fernández del Valle e Irazusta, 2012; Gallahue, 1995; Gallahue, Ozmun y Goodway, 2011; Oña, 2005; Ruiz, 1987; Ruiz, 2014; Ruiz y cols., 2001; Salvetsbergh y Caljouw, 2005), quienes explican mediante diferentes teorías que la evolución motora de la niña-adolescente-adulta se ve influenciado por la maduración neuromotora, por la influencia de los aspectos socioculturales y del entorno, por la experiencia y posibilidades de práctica, y por la situación emocional en la que se encuentra la persona.

Los resultados en relación al segundo objetivo planteado: *Analizar la evolución de la Competencia Motriz de las chicas (capacidades coordinativas y capacidades condicionales), en los 4 cursos que componen la enseñanza secundaria obligatoria.* Confirma la hipótesis 2.

Hipótesis 2: *A medida que aumenta la edad se produce un aumento en los valores de Competencia Motriz tanto en sus componentes condicionales como coordinativos.*

Además, se realizaron análisis estadísticos, pruebas paramétricas t-test de comparación de medias, para conocer si existían diferencias en la competencia motriz entre las chicas de nuestra muestra y los chicos de la investigación del grupo IKERKI 05/30 (Arruza y cols., 2011). En este sentido, los resultados indican que hay diferencias entre sexos, obteniendo las chicas puntuaciones medias inferiores a los chicos de su misma edad. Esta es una tendencia que se marca también en otros estudios realizados con poblaciones similares (Gómez, 2004; Rodrigues, y cols., 2007; Ruiz y Graupera,

2003), en los que al igual que en el presente estudio, se ha demostrado que existe diferencia entre chicos y chicas, observándose que los chicos puntúan más alto en competencia motriz que las chicas. En línea con estos resultados, encontramos diversos estudios (Carrasco, Parra y Pérez, 2015; Coleman y Johnstone, 1963; Cratty, 1972; Espenschade y Eckert, 1967; González, Cecchini, López y Riaño, 2009; Meinel y Schnabel, 1987; Ruiz, 1987), que señalan que las diferencias entre sexos viene marcadas por la fase del desarrollo en el que se encuentran en estas edades, donde se da una gran aceleración del crecimiento, grandes cambios a nivel hormonal y una maduración en el sistema anatómico, todo ello determina y modifica las capacidades motrices durante la adolescencia y hace que las diferencias entre sexos aumenten a la hora de realizar la misma tarea motriz. Esta relación entre las fases del desarrollo y la evolución de la competencia motriz podría explicar los resultados obtenidos en nuestra muestra, siendo a la edad de 12 años (47,33 puntos para los chicos y 46,28 puntos para las chicas) en la que aun siendo estadísticamente significativa la diferencia entre sexos es la menor respecto al resto de edades, siendo a partir de los 13 donde comienzan las diferencias más visibles, esto concuerda con las explicaciones dadas por diferentes autores (López y cols., 2016; Roriz, y cols., 2014; Rubio y cols., 2007). Otra explicación posible se orientaría hacia el menor porcentaje de práctica realizado por las chicas (74,6%) frente a los chicos (93,2%), pues diversos estudios revisados relacionan de forma positiva la práctica de actividad físico-deportiva con la competencia motriz (Carrasco y cols., 2015; Gómez, 2004; Ruiz y cols., 2001; Lopes, Rodrigues, Maia y Malina, 2011; Lubans, Morgan, Cliff, Barnett y Okely, 2010; Urrutia, 2014), asegurando que realizar mayor práctica de actividad física mejora las capacidades condicionales y coordinativas, por lo tanto aumenta la competencia motriz.

Otra posible explicación a las diferencias entre sexos podría venir dada por el arraigo de los estereotipos, que mantienen que los chicos son mejores en los deportes y en las actividades físicas en general (Fredericks y Eccles, 2005; López, Navarro, Brito, Ruíz, Ojeda y Navarro, 2012). Aunque muchas son las limitaciones superadas por las mujeres en este ámbito, aun se ven reflejados los estereotipos de la sociedad

asociados al género, como aportan diferentes fuentes de información (Berg y Lahelman, 2010; León-Campos y Pelegrín, 2008; Morales, 2005; Pelegrín, León, Ortega, Garcés de Los Fayos, 2012; Sever, 2005; Speer, 2002; Yu, 2009). Apoyándonos en la línea de estudios llevados a cabo por diferentes autores (Blández, Fernández y Sierra, 2007; Del Castillo, 2009; Fontecha, 2006; Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez, 2006, Lameiras, Rodríguez y Carrera, 2004; Pereira y Pino, 2005), el aprendizaje de los estereotipos y roles se desarrolla mediante la asimilación de atributos asociados al género, en el caso del deporte y las clases de educación física al hombre se le otorgan adjetivos tales como, valientes, fuertes, duros, sacrificados y activos, sin embargo el deporte femenino se asocia a expresividad, sensibilidad, ritmo. Esto genera desigualdades a la hora de afrontar la actividad físico-deportiva y dificulta el desarrollo de estas en las adolescentes, ya que a través del deporte se refuerza la identidad masculina, lo que sitúa a las jóvenes frente a un conflicto entre ser mujer y ser deportista.

7.1.3 En relación a la práctica de actividad física y deporte y la competencia motriz

Atendiendo a las chicas de este estudio y una vez analizados los datos sobre la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar de las jóvenes de entre 12 y 15 años, se puede afirmar que en el País Vasco existe un alto nivel de práctica (74,6%). Estos datos son coherentes con los hallados por el Instituto Andaluz del Deporte (2007) en una muestra que comprendía las edades de 6 a 18 años, lo que puede explicar el alto porcentaje de práctica (85,35%) y los de Ramos, Ponce de León y Sanz (2010) en la Comunidad Autónoma de La Rioja; sin embargo, el realizado por Piéron y Ruiz-Juan (2010) en las provincias de Almería, Granada y Murcia, muestran una tasa de participación algo más baja, en torno al 55%. En el estudio de Nuviola, Tamayo y Nuviola (2012) encontraron una menor tasa de participación en deporte extraescolar por parte de las chicas que de los chicos. Poniendo la atención en estudios llevados a cabo en el País Vasco con población similar, (Arribas, 2005; Calderon, 2008; Luis de Cos, 2014), se comprueba que el número de practicantes en la presente investigación

es algo superior. Esta pequeña variación podría deberse a la diferencia en la franja de edad estudiada, pues en estos estudios, el rango de edad es de 15 a 18 años, en el de Arribas (2005), mayores de 14 años en el estudio de Calderon, y de 13 a 17 años en la investigación de Luis de Cos (2014); sin embargo, el rango de edad de este estudio se sitúa entre 12 a 15 años.

Siguiendo la tendencia hallada en diversos estudios (Arribas, 2005; Hernández y Velázquez, 2010; Luis de Cos, 2014; Nuviala, y cols., 2012; Nuviala, Ruiz y Nuviala, 2010; Nuviala, Murguía, Fernández, Ruiz y García, 2009; Piéron, García y Ruiz-Juan, 2007; Ramos, Ponce de León y Sanz, 2010; Reverte, Plaza, Jové, Hernández, 2014; Ruiz-Juan, García y Piéron, 2009; Ruiz-Risueño 2010; Serra, 2008) los hábitos de práctica físico-deportiva están más extendidos entre la población más joven, marcando un claro retroceso en los niveles de práctica paralelos al aumento de la edad, que se hace muy significativo en el período de la adolescencia. Entre las reflexiones que pudieran explicar el descenso en la práctica en función de la edad, Balaguer (2002), Malina, Bouchard, Bar-Or (2004) y Urrutia (2014) indican que pueden existir explicaciones biológicas. No obstante, la influencia del entorno social puede ser uno de los motivos de abandono de la PAFYD (Cheng, Mendoça y Cazuza, 2014; Gustafson y Rhodes, 2006; Jago, Davison, Brockman, Page, Thompson, y Fox, 2011; Luis de Cos, 2014; Luis de Cos, Arribas, Luis de Cos, Azpillaga y Urrutia, 2013).

La PAFYD ha sido analizada en relación con la competencia motriz de las adolescentes. Tras la realización de este estudio, se puede afirmar que existe una relación significativa entre ambas variables; a medida que las adolescentes realizan más actividad físico-deportiva, presentan valores mayores en competencia motriz. Siendo las que realizan su práctica más frecuentemente (11,1%) las que presentan mayor competencia motriz (51,11 puntos). Este aspecto cobra gran relevancia al relacionarlo con distintos estudios (Carrasco y cols., 2015; Gómez, 2004; Khodaverdi y cols., 2013; Lubans y cols., 2010; Ruiz y cols., 2001; Urrutia, 2014), que coinciden con los resultados obtenidos en el presente estudio, confirmando que existe un relación positiva y significativa entre las variables estudiadas. Otras investigaciones planteaban la hipótesis de que la competencia motriz era predictor y relacionaba positivamente

con la práctica. Barnett, y cols., (2009) realizaron un estudio longitudinal para relacionar la habilidad motora de la infancia con la actividad física, aportando que el dominio de habilidades motrices desarrolladas en la edad escolar repercute significativamente en la actividad física del adolescente. Según las investigaciones de Haga (2008) y Veldul-Kjelsas, Sigmundsson, Stensdotter y Haga (2011), existe una fuerte relación entre la aptitud física y la competencia motriz que determina la participación de las jóvenes en las actividades físicas. Lopes y cols. (2011), concluyeron que la competencia motriz es un predictor de la práctica de actividad física. Por tanto, consideramos que el nivel de práctica de actividad físico-deportiva influye en la mejora de la competencia motriz, y esta mejora en la competencia motriz retroalimentará la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar.

Tenidas en cuenta las investigaciones anteriormente comentadas y apoyándonos en los resultados de este estudio se puede afirmar que, existe una tendencia en la que las jóvenes a medida que realizan más práctica de actividad física y deporte extraescolar mejoran su competencia motriz. Consideramos que esta relación debería ser tenida en cuenta por los agentes que entran en juego en el desarrollo madurativo de las jóvenes, pues entendemos que un alto nivel de práctica aumentara los niveles de competencia motriz y viceversa, generándose una juventud capaz de solventar eficazmente cualquier tarea motriz aplicada a la vida diaria.

La discusión expuesta da respuesta al tercer objetivo por el cual se pretende conocer la práctica de actividad física realizada por las jóvenes de 12 a 15 años y establecer la relación existente con la competencia motriz. Las hipótesis asociadas a este objetivo son las siguientes:

Hipótesis 3: Las jóvenes vascas presentan un alto porcentaje de práctica de actividad físico-deportiva extraescolar, siendo las más jóvenes las que más practican.

Hipótesis 4: La práctica de actividad física fuera de la escuela está relacionada positivamente con la competencia motriz de las jóvenes.

De esta manera, los resultados confirman las hipótesis.

7.2 En relación al nivel de competencia motriz y a los aspectos psico-sociales

7.2.1 En relación al nivel de competencia motriz

En este trabajo se ha analizado la Competencia Motriz en relación a los tres niveles establecidos en un estudio global realizado en las comunidades de Aragón, Cataluña, País Vasco y Andorra (Arruza, y cols., 2011). En el que resultaron tres niveles: bajo nivel de competencia motriz, medio nivel de competencia motriz y alto nivel de competencia motriz. Dichos niveles resultaron de establecer percentiles por cada edad y sexo de los datos obtenidos, asociando la baja competencia motriz y todas aquellas que se encontraban por debajo del percentil 33, media competencia motriz las que se encontraban entre el percentil 33 y 66, y alta competencia motriz las que estaban por encima del percentil 66.

Con el fin de seguir profundizando en la competencia motriz de las adolescentes, y a la vista de las necesidades de conocer de un modo más científico la realidad de nuestras jóvenes, se planteó el cuarto objetivo:

Objetivo 4: Obtener los niveles estandarizados de Competencia Motriz de las chicas en función de estudios previos.

La hipótesis asociada a este objetivo es la siguiente:

Hipótesis 5: Las jóvenes vascas presentan niveles medios y altos de Competencia Motriz, siendo las de más edad quienes obtienen niveles más elevados.

Tomando como referencia los baremos establecidos en el estudio de la Comunidad de Trabajo de los Pirineos (Arruza y cols., 2011), podemos decir que se confirma la hipótesis 5. Nuestras chicas obtienen niveles medios y altos de competencia motriz, situándose un el 74% de la muestra en nivel medio y nivel alto de competencia. Cabe señalar que a los 14 años se observa un descenso en su competencia, como viene siendo tendencia en la presente investigación. Continuando con la diferenciación existente en el nivel de competencia motriz en

función de la edad, se ha observado que tras superar la etapa crítica de la adolescencia de los 13-14 años, las chicas vuelven a tener un repunte y obtienen mayor nivel de competencia motriz (46,5%) a los 15 años.

7.2.2 En relación a la ansiedad y el compromiso

Según Lazarus (2000) y Cox (2009), la ansiedad se define como un estado emocional negativo. Coincidiendo con Prieto (2016), consideramos que la ansiedad puede estar relacionada con distintos constructos psicológico, como es la orientación motivacional o la motivación de logro, llegando a determinar el desempeño de una tarea motriz. Los resultados obtenidos en la presente investigación, en lo que respecta a la ansiedad ante el fracaso y estrés que puede vivir el adolescente en las clases de educación física, son consistentes con los obtenidos en investigaciones previas (Gómez, 2004; Prieto, 2016; Ries, Castañeda, Campos y del Castillo, 2012; Ruiz, Graupera, Contreras y Nishida; 2004; Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida; 2004; Ruiz-Juan, Zarauz y Flores-Allende, 2015), donde las chicas presentan valores más altos de ansiedad que los chicos. A este respecto cabe añadir que en el caso de las chicas la variable de la ansiedad obtuvo puntuaciones similares en todas las edades analizadas. Como se viene observando en la presente investigación, existe un despunte a la edad de los 14 años, edad crítica en el desarrollo madurativo de las adolescentes. Para luego descender a los 15 años, este descenso puede venir explicado por la maduración cognitiva que se produce a estas edades y como explican distintos autores (Coterón, Franco, Pérez-Tejero y Sampedro, 2013; Duda y Hall, 2001; Nicholls, 1989) justificaría la disminución de los niveles de ansiedad en la etapa final de la enseñanza secundaria obligatoria y el bachillerato. Si bien es cierto, siguiendo en concordancia con otros estudios (Gómez, 2004; Ruiz-Pérez, Moreno-Murcia, Ramón-Otero y Alias-García, 2015), las chicas de esta investigación no mostraron en ningún caso puntuaciones altas, lo que indica que no perciben como estresantes los contextos de educación física,

Los resultados previamente discutidos llevan a rechazar la siguiente hipótesis planteada:

Hipótesis 6: *A medida que aumenta la edad, las jóvenes muestran mayor ansiedad ante el fracaso y el estrés.*

Como se ha podido observar, queda de manifiesto que en este estudio la ansiedad ante el fracaso y el estrés es estable y la edad no es determinante en su evolución.

Respecto a los datos obtenidos sobre el compromiso y entrega en las clases de educación física, las chicas de este estudio obtienen valores medio-altos en esta variable. Descendiendo con la edad y siendo estas diferencias significativas. Lo que nos inducen a pensar que las sesiones de educación física a medida que aumenta la edad no ofrecen, a las chicas mayores, actividades de su interés.

Si analizamos las diferencias entre chicos y chicas, vemos como se sigue esta misma tendencia, siendo los chicos los que más se comprometen y entregan en educación física. En el compromiso deportivo, tal y como apunta Moreno y Cervelló (2010) es importante estar motivado intrínsecamente, es decir, practicar por el propio disfrute de la actividad. Lo que nos lleva a pensar, en concordancia con distintos autores (Baena y Ruiz, 2009; Fontecha, 2006; Sever, 2005), que las tareas planteadas en las sesiones de educación física no son atractivas para las jóvenes, lo que puede generar una falta de motivación hacia la asignatura.

Otra de las explicaciones que pueden revelar las diferencias entre sexos sobre el compromiso y entrega en educación física, puede venir explicada por la percepción que tienen las jóvenes de su competencia motriz, que como apunta Urrutia (2014) es inferior a la de sus compañeros. Esta diferencia entre la percepción de competencia puede venir explicada por la frecuencia de actividad físico-deportiva que realizan los adolescente. Como señalan numerosas investigaciones (Moreno y Vera, 2008; Rose, Larkin, Parker y Hands, 2015; Urrutia, 2014), las personas que realizan actividad físico-deportiva muestran mayores niveles de percepción de competencia. El distanciamiento a la práctica deportiva reduce la oportunidad de mejorar la competencia motriz, afectando directamente a la percepción de competencia. En el caso de esta investigación son las chicas las que muestran niveles más bajos de

actividad físico-deportiva, entendemos que se percibirán menos competentes que sus compañeros, pudiendo justificar la disminución por parte de las chicas del compromiso con la actividad.

Los resultados en relación al compromiso en las sesiones de educación física no confirman la hipótesis planteada:

Hipótesis 7: Las chicas se comprometen y entregan más en las clases de Educación Física que sus compañeros chicos.

7.2.3 En relación a la ansiedad, el compromiso y el nivel de competencia motriz

Dando cierre al planteamiento de la investigación se formuló el último objetivo que plantea relacionar las variables sometidas a estudio. En este empeño, se propuso la siguiente hipótesis:

Hipótesis 8: Las adolescentes que muestran mayor nivel de Competencia Motriz, se entregan y comprometen más con la asignatura de Educación Física y presentan menos ansiedad ante el fracaso en la actividad.

La importancia del nivel de competencia motriz y su relación e influencia con distintos aspectos psico-sociales, es un tema que en los últimos tiempos ha visto incrementado su interés en la comunidad científica. El presente estudio constata que el nivel de competencia motriz de la adolescente se relaciona negativa y significativamente con los niveles de ansiedad, y positiva y significativamente con el compromiso en el aprendizaje de las adolescentes, es decir, que a medida que aumenta su nivel de competencia mejora su motivación en las clases de educación física. Este dato concuerda con los resultados obtenidos por diferentes autores (Herrera-Gutiérrez, Brocal-Pérez, Sánchez, y Rodríguez, 2012; Lima, Saavedra, Fernandes, Lazuras, y Barkoukis, 2015; Prieto, 2016), quienes confirman que la mejora de la competencia motriz constituye un aspecto importante en la motivación, determinante del comportamiento humano y elemento clave para lograr adherencia y compromiso en una actividad (Kanfer, 1994; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007;

Sage, 1977). Desde este punto de vista teórico, esta influencia se podría explicar por la Teoría de la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002), que se estructura en un continuo que integra diferentes niveles de motivación, desde la amotivación hasta la motivación intrínseca, siendo esta la más autodeterminada. Considerando la motivación más positiva cuando se disfruta de la ejecución de la tarea.

Por lo tanto nos lleva a considerar que las variables estudiadas en esta investigación son influyentes unas en las otras, es decir, que un alto nivel de competencia motriz favorece niveles bajos de ansiedad y alto compromiso con la actividad, y que esto repercute positivamente en la mejora de la propia competencia motriz. En esta línea diferentes autores (Moreno, Cervelló, Montero, Vera y García-Calvo, 2012) destacan la necesidad de que las sesiones de educación física y las tareas a desarrollar estén planteadas y sean asequibles al nivel de competencia de los alumnos, para que ellos puedan afrontar su mejora y aceptar su responsabilidad, midiendo de esta manera su propio progreso. En este sentido, como apunta Méndez-Giménez, Fernández-Rio y Cecchini-Estrada (2013), en un clima motivacional de maestría se encuentran asociadas la orientación de meta y los niveles positivos de motivación intrínseca (la más autodeterminada), obteniendo altos niveles en compromiso y bajos niveles en ansiedad y estrés.

En resumen, los datos obtenidos indican que las variables: nivel de competencia motriz, ansiedad ante el fracaso y el estrés, y el compromiso y entrega en el aprendizaje se relacionan significativamente, siendo esta relación negativa en el caso del nivel de competencia motriz y la ansiedad, y positiva para el nivel de competencia motriz y el compromiso. Por lo que se puede afirmar que se corrobora la última hipótesis planteada en la investigación.

Capítulo 8

Conclusiones

8 Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se ha llegado tras la realización del presente estudio.

Se comenzará describiendo las conclusiones de forma específica para terminar con una visión general de las mismas. Para ello se respetará el orden planteado a lo largo de todo el documento.

En relación a la competencia motriz

1. Las chicas de entre 12 y 15 años de la Comunidad Autónoma Vasca obtienen valores inferiores que los chicos en todas las pruebas físicas referentes a la capacidad condicional, exceptuando la prueba de flexibilidad.

2. Las chicas tienen una evolución favorable según aumenta la edad en todas las pruebas físicas referentes a la capacidad coordinativa. Existiendo una meseta entre de los 13 a los 14 años.

3. En el desarrollo motor de las chicas la adquisición de la fuerza toma gran importancia a partir de los 14 años.

4. En las pruebas físicas que miden la capacidad coordinativa, en las cuales hay una mayor implicación de las capacidades físicas básicas, las diferencias entre sexos se acentúan a favor de los chicos.

5. La evolución del equilibrio no presenta diferencias entre la edad ni el sexo en la etapa de la adolescencia.

6. A medida que aumenta la edad las adolescentes mejoran sus capacidades condicionales y coordinativas, incidiendo en la evolución positiva de la competencia motriz.

En relación a la práctica de actividad física y competencia motriz

7. La mayoría de los jóvenes de entre 12 y 15 años realizan actividad físico-deportiva extraescolar todas las semanas, existiendo una marcada tendencia al abandono de la práctica según avanza la edad.

8. A medida que avanza la edad, entre aquellas jóvenes practicantes de actividad física, aumenta la frecuencia de práctica.

9. La práctica de actividad físico-deportiva extraescolar se relaciona positivamente con la competencia motriz. Los jóvenes que realizan más práctica poseen mejor competencia motriz.

En relación al nivel de competencia y los factores psico-sociales:

10. Los jóvenes estudiantes de educación secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca tienen un nivel de competencia medio-alto, siendo las más mayores las que mejor nivel de competencia presentan.

11. Las adolescentes no presentan niveles altos de ansiedad ante el fracaso y estrés en las sesiones de educación física. Sin embargo, estos son valores mayores que los obtenidos por los chicos.

12. En función de la edad, las adolescentes presentan un perfil estable en cuanto a los niveles de ansiedad, existiendo un pequeño aumento a los 14 años.

13. El nivel de compromiso y entrega en las clases de educación física es alto en las adolescentes. Aun así, los valores obtenidos por los chicos son mayores.

14. A medida que aumenta la edad de las adolescentes, disminuye el compromiso hacia la asignatura.

15. Los jóvenes que presentan mayor nivel de competencia motriz tienen niveles más altos de compromiso y menor nivel de ansiedad. Es decir, el nivel de competencia influye positivamente en los aspectos psico-sociales estudiados.

A modo de resumen, diremos que el perfil de la adolescente vasca se presenta como una joven de entre 12 y 15 años con un nivel de competencia motriz medio-alto, que realiza práctica de actividad físico-deportiva por lo menos una vez a la semana y que muestran valores medios de ansiedad ante el fracaso, y un alto compromiso y entrega en el aprendizaje en las sesiones de educación física.

Respecto a la edad se observa una mejora en la competencia motriz, influenciada por la etapa del desarrollo en el que se encuentran las adolescentes. Esta etapa se caracteriza por un aumento de sus capacidades fisiológicas, favoreciendo la mejora de las capacidades físicas básicas, que unido a su desarrollo cognitivo ayuda en la mejora de su competencia motriz, siendo la mejora más acentuada en las adolescentes que realizan PAFYD.

Es importante dotar a las adolescentes de herramientas que las ayuden a desarrollar su nivel de competencia motriz, para así conseguir alumnas que disfruten en las sesiones de educación física y de esta manera aumente su compromiso con la asignatura, retroalimentando la mejora de su competencia motriz. Según los resultados obtenidos y apoyados por numerosas investigaciones (Carrasco y cols., 2015; Haga, 2008; Khodaverdi, Bahram, Khalaji y Kazemnejad, 2013; Veldul-Kjelsas, Sigmundsson, Stensdotter y Haga, 2011), la herramienta imprescindible para la mejora de la competencia motriz es la propia práctica.

Finalmente las reflexiones sobre la investigación realizada nos inducen a pensar que la PAFYD favorece la mejora de la competencia motriz de las jóvenes, ayudando a una reducción de los niveles de ansiedad ante el fracaso y a un aumento en el compromiso con la asignatura de educación física, que pudiera reportar un sentimiento de bienestar consigo misma y favorecer un mayor disfrute de la actividad.

Capítulo 9

**Aportación, Limitaciones y
Perspectivas de futuro**

9 Aportación, Limitaciones y Perspectivas de futuro

Aportación y Reflexiones

El estudio realizado nos lleva a apostar por una educación física para todas y todos, donde se pueda asegurar la igualdad de oportunidades en el desarrollo de la competencia motriz, sin que sea el sexo un obstáculo en esta cuestión.

A tenor del estudio realizado pensamos que todas las actividades físico-deportivas realizadas por las adolescentes han de estar orientadas en el mismo sentido, es decir, en asegurar que dichas actividades favorezcan el desarrollo integral de la competencia motriz, sin olvidar el desarrollo tan importante que viven en esta etapa de la adolescencia, y teniendo en cuenta los diferentes agentes que entran en juego. Asegurando que desde la escuela se aporten todos los beneficios que la propia práctica aporta, beneficios no solo a nivel físico, sino que también a otros niveles, cognitivo, social y emocional.

En este sentido esta investigación contribuye a ampliar el conocimiento sobre la competencia motriz y factores que influyen en su mejora. Se ha podido comprobar cómo la práctica influye directamente en el nivel de competencia motriz de las adolescentes, y cómo tener unos niveles altos de competencia motriz disminuye la ansiedad de las chicas en las sesiones de educación física, lo que reporta una mejora en su competencia, puesto que están más motivadas y esto ayuda a una mayor implicación.

Las reflexiones realizadas tras analizar con detalle los resultados obtenidos, nos inducen a pensar que desde la escuela se debe de garantizar una suficiente práctica de actividad física y deporte para el correcto desarrollo de la competencia motriz de los y las adolescentes y de esta manera poder ofrecer desde las instituciones un desarrollo integral, que en sí mismo es el fin propio de la educación, pues así lo contempla el currículo. A demás, se ha de tener en cuenta que los hábitos que se establecen en la

infancia y la adolescencia, se mantienen en la edad adulta, generando de esta manera una sociedad más activa y previsiblemente saludable.

Esta práctica tiene que garantizar la igualdad de oportunidades, es decir, hay que asegurar que todas las personas tengan acceso a ella. La escuela debe solventar las posibles discriminaciones, que no sea ni el nivel económico una barrera a dicho acceso ni el sexo un limitante para el desarrollo integral de las personas. Esta reflexión nos lleva a pensar que se sería interesante un aumento de horas lectivas de educación física, puesto que los datos han demostrado que las adolescentes que realizan más PAFYD tienen una mejor competencia motriz. Ya que no todas las adolescentes tienen acceso a dichas actividades, el volumen de práctica necesario para un correcto desarrollo motor debería estar garantizado desde la escuela, de esta manera se solventarían las posibles diferencias socioeconómicas.

Hemos podido observar a lo largo de la investigación que un buen nivel de competencia motriz favorece una mayor motivación hacia la actividad, por ello la práctica debe cubrir las necesidades y expectativas de las adolescentes, acercándose a sus características físicas, psicológicas, emocionales y sociales. En este sentido y para garantizar la igualdad de oportunidades dentro de las sesiones de educación física, el profesorado debe de plantearse qué necesitan sus alumnas y cómo se lo pueden ofrecer, creando así clases atractivas también para ellas. A su vez, para que el profesorado pudiera ofrecer unas sesiones que tuviesen en cuenta las diferentes características del alumnado, sería interesante que desde las escuelas de formación de profesorado dotaran de conocimiento y aumentara la sensibilización en este aspecto, con la intención de facilitar herramientas que les ayuden en el desempeño de su trabajo.

Por lo tanto, el estudio realizado nos lleva a apostar por una mayor práctica físico-deportiva que conducirá a un aumento de la competencia motriz y un mayor compromiso con la actividad. Este aumento de práctica debe de nacer en la propia escuela, con un incremento de las horas de educación física, garantizando así un desarrollo integral y con igualdad de oportunidades para todas y todos.

Limitaciones del estudio y Perspectivas de futuro

Llegado a este punto es momento de hacer una reflexión global sobre el proceso y el producto. Son muchos y diversos los aspectos que a lo largo de un trabajo de esta magnitud van surgiendo. Algunos de ellos son aspectos irrelevantes, que ayudan a aprender del proceso, aspectos formales insignificantes que podrían haber facilitado el largo camino hasta la consecución definitiva del presente documento. En estas líneas se destacarán las limitaciones que deberían de tomarse en cuenta para futuras investigaciones:

- Se detectaron y desecharon varias de las respuestas obtenidas por tener alguna prueba calificada como “nula”. Este hecho que no fue previsto en el momento de tomar los datos no ha supuesto una limitación para el estudio en sí, pero si ha supuesto la pérdida de una importante cantidad de muestra, y se percibe como limitación.
- Los datos cuantitativos resultantes son interesantes y marcan una tendencia. No obstante, muchas veces se plantea la pregunta del ¿por qué?. El hecho de no poder responder a esta pregunta supone una de las limitaciones que se han detectado en el presente estudio.
- Unida a la limitación anterior, se ha echado en falta conocer los motivos por los que algunas de las adolescentes no eran capaces de realizar algunas de las pruebas correctamente.
- Probablemente el diseño de las pruebas, de corte tradicional y masculinizado pudiera suponer otra de las limitaciones.

Así pues, de cara al futuro surge el interés por mejorar algunos de los aspectos que se han indicado previamente. En concreto, se contemplan las siguientes perspectivas de futuro:

- En primer lugar se considera indispensable la difusión de los resultados obtenidos en este estudio.
- A la luz de los resultados y tras las conclusiones extraídas se ve oportuno diseñar, desarrollar y evaluar una batería de pruebas físicas adecuadas a la

realidad de las jóvenes.

- Vista la importancia de la práctica físico-deportiva sobre la competencia motriz, se plantea realizar y evaluar propuestas de intervención que aumenten la PAFYD con el objetivo de mejorar la competencia motriz de las adolescentes.
- Del mismo modo se plantea realizar estudios sobre otras variables que también puedan estar relacionadas con la competencia motriz y así poder determinar con mayor precisión la línea a seguir en el empeño por el aumento y mejora de la calidad y cantidad de práctica físico-deportiva.
- Se propone realizar un estudio comparativo entre las chicas de la Comunidad Autónoma Vasca y otras comunidades, analizando el contexto deportivo en el que se desarrolla su PAFYD.
- Por último, se ve la necesidad de acompañar los estudios de este tipo con metodología cualitativa que ayude a contextualizar, entender y mejorar los resultados de los estudios de corte cuantitativo.

Todos los aspectos aquí expuestos son fruto del trabajo y la reflexión que desde el inicio del proceso han ido aconteciendo. Como bien reflejan las perspectivas de futuro, el presente trabajo supone un punto y seguido en el itinerario que como investigadora se iniciará tras la defensa de esta Tesis Doctoral.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Adler, A. (1924). *The practise and theory of individual psychology*. New York: Harcourt Brace.
- Ajuriaguerra, J. (1978). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Científico-Médica.
- Álvarez del Villar, C. (1987). *La preparación física del fútbol basada en el atletismo*. Gymnos: Madrid.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148) Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1995) *Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales*. En G. Roberts (Ed.), *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de los estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), 63-78.
- http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art5_htm.htm
- Ariolfo, R. (2010). La dimensión socio-afectiva: un factor clave para el aprendizaje y la integración de los jóvenes de Latinoamérica en el contexto escolar genovés. *European Information Network on International Relations and Area Studies (INIRAS)*, 95-105.
- Arribas, S. (2005). *La práctica de la actividad física y el deporte (PAFYD) en escolares de 15-18 años de Gipuzkoa: creencias sobre su utilidad y relación con la orientación motivacional, diversión y satisfacción*. (Tesis doctoral). Leioa: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Arruza, J. A., Irazusta, S., y Urrutia-Gutierrez, S. (2011). Evaluación de la competencia motriz en los escolares de la educación secundaria obligatoria de las regiones de la Comunidad de Trabajo de los Pirineos. (CTP09-18). Donostia: Gobierno Vasco.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-529.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.

- Atkinson, J. W. (1974). Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement. En J. W. Atkinson y J. O. Ranor (Eds.), *Motivation and achievement* (pp. 389-410) Washington, DC: Winston & Sons.
- Avilés, C., Ruiz, L.M., Rioja, N., Navia, J.A., y Sanz-Rivas, D. (2014). La pericia perceptivo-motriz y la cognición en el deporte: Del enfoque ecológico y dinámico a la Enacción. *Anales de Psicología*, 30 (2), 725-737.
- Arbinaga, F., y Caracuel, J.C. (2005). Precompetición y ansiedad en fisicoculturistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 14 (2), 195-208.
- Azemar, G. (1974). Le tout petit et l'eau: l'expérience motrice de tout petit en milieu aquatique. *Education Physique et Sport*, 129-130.
- Baena, A., y Ruiz, P. J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta*, 37 (2), 111-122.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17 (1), 123-139.
- Bandura, A. (1984). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359-373.
doi: 10.1521/jscp.1986.4.3.359.
- Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., y Beard, J. R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of adolescent health*, 44 (3), 252-259.
- Barreda, V. (1993). Cuando lo femenino está en otra parte. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, 3.
- Barsch, R. (1965). A movigenic curriculum. *Bulletin nº25.State Departement of Public Instruction*. Wisconsin.
- Bayley, N. (1937). The development of motor abilities during the first years. *Monographs of the Society for Research Child Development*, 1.
- Beraldos, S., y Polleti, C. (1991). *Preparación física total*. Barcelona: Hispano Europea.
- Berg, P., y Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22 (1), 31-46.

- Betancor, M. A., y Almeida, A.S. (2002). Pierre de Coubertin y el mensaje educativo del olimpismo moderno. *Vegueta*, 6, 81-95.
- Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2).
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART5.pdf>
- Blázquez, D. (1993). *Fundamentos de Educación Física para la Enseñanza primaria. Volumen I y II*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde
- Bianchi, S., y Brinnitzer, E. (2000). Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 5, (26).
- Biddle, S. (1997) Cognitive theories of motivation and the physical self. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp.59-82).(Champaign: Human Kinetics).
- Bruel dos Santos, T. C., Scarparo, H. B. K., Calvo, A. R., Herranz, J. S., y Blanco, A. (2013). Estudio psicosocial sobre las representaciones sociales de género. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2), 243-255.
- Bruner, J. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development*, 44, 1-11.
- Brustad, R. J. y Arruza, J. A. (2002). Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas. En J. A. Arruza (Ed.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo* (pp. 25-40). Leioa, Universidad del País Vasco.
- Bueno, M. L., Ruiz, L.M, Graupera, J.L., y Sánchez, F. (1997). *Análisis comparativo de diferentes procedimientos de los problemas evolutivos de coordinación motriz en los escolares de 4 a 6 años*. Disponible en Ministerio de Educación y Cultura: <http://redined.meecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83613>
- Burgener, L. (1968). J.J. Rousseau y la educación física. *Citius, Altius, Fortius. Tomo IX*, 1-4.
- Cadierno, M.O. (2003). Clasificación y características de las capacidades motrices. *EFdeportes*, 9 (61). efdeportes.com/efd61/capac.htm
- Calderon, G. (2008). *Hábitos Físico- deportivos de la Población de Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Cantero, B (2016). *Inclusión del género en la enseñanza de las ciencias*. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/385843>

- Cañizares, J. M., y Carbonero, C. (2016). *Capacidades físicas básicas: su desarrollo en la edad escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Carrasco, M., Parra, D., y Pérez, C. (2015). La competencia motriz y su percepción en el alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria y Bachillerat. *Revista Calidad de Vida y Salud*, 8 (2), 70-87.
- Carratalá, V. (1997). La influencia de los agentes sociales en la participación deportiva en la adolescencia. *Colección ICD: Investigación en ciencias del deportes*, 14.
- Carratalá, V., García, A., y Carratalá, E. (1998). Análisis de las diferencias por género y grupo en los factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del deporte*, 7 (2), 283-293.
- Carriedo, A., González, C., y López, I. (2013). Relación entre las metas de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista española de Educación Física y Deportes*, 403, 13-24.
- Casimiro, A. J. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 5, (24).
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001) The influence of the teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-confidence, Anxiety and Preand Post-competition Mood states, *European Journal of Sport Science*, 4, pp. 12-36.
- Cecchini, J. A., González, C., López, J. y Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479.
- Cecchini, J. A., González-Pienda, J. A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. Fernández-Losa, J., y González, C. (2014). Assessment of dispositional and contextual variables in educational settings: IEPA and AYES scales. *Psicothema*, 26, 76-83.
- Cervelló, E. M., Iglesias, D., Moreno, P., Jiménez, R., y Del Villar, F. (2004). Aplicación de modelos de ecuaciones estructurales al estudio de la motivación de los alumnos en las clases de educación física. *Revista de educación*, 335, 371-382.
- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F.J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de psicología del deporte*, 9, 51-70.
- Cheng, L., Mendoça, G., y Cazusa, J. (2014). Physical activity in adolescents: analysis of the social influence of parents and friends. *Jornal de Pediatria*, 90 (1), 35-41.

- Chow, J.Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., y Pasos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning desing for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology, 29*, 189-200.
- Coleman, J.S. y Johnstone, J.W.C. (1963). *The adolescent society*. Illinois: Free Press Glencoe.
- Comas I Argemí, D. (1990). "*Vides de dones*". Barcelona: Altafulla.
- Connolly, K. (1970). *Mechanism of motor skill development*. London: Academix Press.
- Connolly, K. (1980). The development of motor competence. En C.H. Nadeau y cols. (Ed). *Psychology of motor behavior and sport-1979*. Champaing, Human Kinetics.
- Connolly, K. y Bruner, J. (1973). *The growth of competence*. London: Academic Press.
- Conroy, D. E., y Metzler, J. N. (2004). Patterns of self-talk associated with different forms of competitive anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 69-89.
- Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte, 22* (1), 151-157.
- Coubertin, P. (1973). *Ideario Olímpico. Discurso y ensayos*. Madrid: INEF, 1973.
- Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte. Conceptos y sus aplicaciones*. Madrid: Panamericana.
- Craft, L.L., Magyar, T.M., Becker, B.J. y Feltz, D.L. (2003). The relationship between the competitive state anxiety inventory-2 and sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*, 44-65.
- Cratty, B. J. (1970): *Movement activities, motor ability and the education of children*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Cratty, B. J. (1972). *Physical expressions of intelligence*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cratty, B. J. (1986). *Perceptual and motor development in infantns and children*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Da Fonseca, V. (1979). *Contributo para studo da genesis da psicomotricidade*. Lisboa: Noticias.
- Dearbon, G. (1910). *Moto-sensory development: Observations on the first three years of a child*. Baltimore: Warwick.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000) The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*, 227- 268.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology, 49* (3), 182-185.
- Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV nº218 suplemento, 13 de noviembre de 2007.
- Del Castillo, O. (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en educación física*. (Tesis doctoral inédita). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Deweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Deweck, C. S., y Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691) New York: Wiley.
- Deweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Dietrich, M., y Klaus, C. K. (2001). *Manual de metodología del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Díez, C. (1996). Deporte y construcciones de las relaciones de género. *Gazeta de antropología, 12*. <http://hdl.handle.net/10481/13591>
- Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana.
- Duda, J. L. (2005). Motivation in Sport: The Relevance of Competence and Achievement Goals. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 318-335). New York, NY US: Guilford Publications.
- Duda, J. L., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 417-443). New York: Wiley
- Duda, J. L., y Nicholls. L. (1992) Dimensions of Achievement motivation in school-work and sport, *Journal of Educational Psychology, 84*, pp. 290-299.
- Edwardson, C. L., y Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise, 11* (6), 522-535.
- Escartí, A., y García, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del deporte, 6*, 35-51.

- Escartí, A., y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (dir.), Entrenamiento psicológico en el deporte: principios y aplicaciones. Valencia: Albatros.
- Espenschade, A. (1940). Motor performance in adolescence. *Monographs of the Society for Research Child Development*, 5 (24), 1-126.
- Espenschade, A.S. y Eckert, H.M. (1967). *Motor development*. Ohio: Merrill Columbus.
- Estrategias NAOS (2015) *Evaluación y seguimiento de la estrategia NAOS: conjunto mínimo de indicadores*. Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición. Recuperado de http://www.aecosan.msssi.gob.es/AECOSAN/web/subhomes/nutricion/aecosan_nutricion.htm Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fernández, J. L., y Velázquez, R. (2004). *La evaluación en Educación Física*. Barcelona: Graó.
- Fernández del Valle, A., e Irazusta, S. (2012). La evolución del desarrollo en el ser humano. Material no publicado. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de http://www.slideshare.net/FdelValleA_IrazustaS/m-3-adolescencia
- Focht, B. C., y Hausenblas, H. A. (2003). State anxiety responses to acute exercise in women with high social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 123-144.
- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de educación física*. (Tesis doctoral). Leioa: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Franco. E., Coterón, J., Gómez, V., y Laura de Franza, A. (2017). Relación entre motivación, actividad física realizada en el tiempo libre y la intención futura de práctica de actividades física. Estudio comparativo entre adolescentes argentinos y españoles. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 6 (1), 25-34.
- Fredricks, J., Blumenfeld, O. y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Fredericks, J.A., y Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender and sport motivation and involvement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27 (1), 3-31.
- Frostig, M. (1970). *Movement Education-Theory and Practice*. Chicago: Follet Educational Co.
- Gálvez, A. (2004). *Actividad física habitual de los adolescentes de la región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva*. (Tesis doctoral inédita). Murcia: Universidad de Murcia.
- Gallahue, D.L. (1982). *Understanding motor development in children*. Nueva York: Wiley.

- Gallahue, D.L. (1995). Motor Development. En J.P. Winnick (Ed.), *Adapted Physical Education and Sport*, 253-269. Champaign: Human Kinetics.
- Gallahue, D.L.; Ozmun, J.C., y Goodway, J.D. (2011). *Understanding Motor Development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston, MA: McGraw Hill Higher Education.
- García, J. M., Navarro, M., y Ruiz, J. A. (1996). *Bases teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y aplicaciones*. Madrid: Gymnos.
- García, A., y Ruiz, J.A. (2010). La Educación Física en la historia del mundo contemporáneo. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 15, (148).
- García, J.M. (19 de mayo del 2015). Radiografía del deporte federado en España. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com>
- García, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Juventud.
- García, M (1999). *Posicionamiento de las mujeres frente a los organismos deportivos*. Barcelona.
- García, M. (2000). La violencia en el deporte como conflicto social. *Debats*, 70-71, 129-137.
- García, M. (2001). El Siglo XX. La revolución deportiva de las mujeres. *Apunts*, 64, 2.
- García, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., y Cervelló, E. M. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts. Educación física y deporte*, 81 (3), 21-28.
- García-Vega, E., Fernández, P., y Rico, R.A. (2005). Género y sexo como variables moduladoras del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema*, 17 (1), 49-56.
- Garoz, I., Martínez, E., y Velázquez, R. (2007). Reflexiones y propuestas de actuación para el fomento de un estilo de vida activo y saludable desde el ámbito de la familia. En J.L. Hernández y R. Velazquez (Eds.), *La educación física, los estilos de vida y los adolescente: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Grao, Biblioteca de Tanden.
- Gessell, A., y Amatruda, C. S. (1947). *Developmental diagnosis*. New York: Hoeber.
- Getman, G.N. (1952): *How to develop your child's intelligence*. Luverne, A Research Publication.
- Gil de Montes, L., Arruza, J.A., Arribas, S., Verde, A., Ortiz, G., y Irazusta, S. (2007). El papel de los otros significativos en la motivación intrínseca de deportistas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2 (1), 97-112.
- Gómez, M. (2004). *Problemas evolutivos de coordinación motriz y percepción de competencia en el alumnado de primer curso de educación secundaria obligatoria en la clase de educación física*. (Tesis doctoral). Recuperada de

- <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28021.pdf> Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20 (4), 642-651.
- González, C., Cecchini, J. A., Llavona, A., y Vázquez, A. (2010). Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas. *Aula Abierta*, 38 (1), 25-36.
- González, C., Cecchini, J. A., López, J., y Riaño, C. (2009). Disponibilidad de las Habilidades Motrices en escolares de 4 a 14 años. Aplicabilidad del test de Desarrollo Motor Grueso de Ulrich. *Aula Abierta*, 37 (2). 19-28.
- González, J. M., Pablos, C., y Navarro, F. (2014). *Entrenamiento deportivo. Teoría y práctica*. Madrid: Panamericana.
- Gould, D., Greenleaf, C., y Krane, V. (2002). Arousal-anxiety and sport behavior. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Grossbard, J.R., Smith, R.E., Smoll, F.L. y Cumming, S.P. (2009). Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry and concentration disruption. *Anxiety, Stress and Coping*, 22 (2), 153-166.
- Grosser, M. (1992). *Entrenamiento de la Velocidad*. Barcelona: Martínez Roca.
- Grosser, M., y cols. (1991). *El movimiento deportivo: Bases anatómicas y biomecánicas*. Barcelona: Martínez Roca
- Gutiérrez, M (2014). Relaciones entre clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 9-14.
- Gutiérrez, M. y Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre la orientación de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en Educación Física. *Revista de Psicología del deporte*, 15 (1), 23-35.
- Gutiérrez, R. A. (2009). Características de las capacidades condicionales y perfil antropométrico de los jugadores que integran los clubes de fútbol de Pereira y Dosquebradas categoría Pre-juvenil 2009. (Insuficiencia científica). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gustafson, S. L., y Rhodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine*, 36 (1), 79-97.
- Guzmán, J. (1996). Análisis de la teoría de la autoeficacia en una tarea atlética. (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.

- Haga, M. (2008). The relationship between physical fitness and motor competence in children. *Child: care, health and development*, 34 (3), 329-334.
- Hall, A.M. (1990). How should we theorize in gender context os sport? En, Messner, M. A., y Sabo, D. F. *Sport (Eds.), Men, and the gender order: critical feminist perspectives*. (pp.223-241). Champaing: Human Kinetics Book
- Halliburton, A. L., & Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24 (4), 396-419
- Harris, D.V., y Harris, B. L. (1992). *Psicología del Deporte*. Barcelona: Hispano europea.
- Henderson, S.E. y Henderson, L. (2002). Toward an Understanding of Developmental Coordination Disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19 (1), 12-31.
- Hernández, J. L., y Velázquez, R. (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó. Harris
- Herrera-Gutiérrez, E., Brocal-Pérez, D., Sánchez, D. J., y Rodríguez, J. M. (2012) Relación entre actividad física, depresión y ansiedad en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 31-38.
- Hopkins, B., Beek, P. J., y Kalverboer, A. F. (1993). Theoretical issues in the longitudinal study of motor development. En A.F. Kalverboer, B. Hopkins, y R. Geuze (Eds.) *Motor development in early and later childhood: Longitudinal approaches*. (pp. 343-371). Cambridge, Cambridge University Press
- Jago, R., Davison, K. K., Brockman, R., Page, A. S., Thompson, J. L., y Fox, K. R. (2011). Parenting styles, parenting practices, and physical activity in 10-to 11-year olds. *Preventive medicine*, 52(1), 44-47. doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.11.001.
- Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, XVII (2) 88-93.
- Jiménez, R. (2006). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en secundaria*. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10662/589>
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A., y Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *Relieve*, 12 (2), 1-28.
- Jiménez, R., Moreno, B., Leyton, M., y Claver, F. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 196-204.

- Jordet, G., Elferink-Gemser, T., Lemmink, K. A. P. M., y Visscher, C. (2006). *The "Russian roulette" of soccer?: Perceived control and anxiety in a major tournament penalty shootout. International Journal of Sport Psychology*, 37 (2-3), 281-298.
- Josi, W. (1990). La capacidad de coordinación del alpinista. *Revista de E.F. Renovación teórica y práctica*, 31, 29-32.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behavior*. Oxford: Blackwell publishers.
- Kelso, J.S.A. y Clark, J. (1982). *The development of movement control and coordination*. New York: J. Wiley
- Keogh, J. (1977). The study of movement skill development. *Quest*, 28, 76-88.
- Keogh, J., y Sudgen, D. (1985). *Movement Skill Development*. New York: MacMillan
- Kephart, N. (1972). *El alumno retrasado*. Barcelona: Louis Miracle.
- Khodaverdi, Z., Bahram, A., Khalaji, H., y Kazemnejad, A. (2013). Motor Skill Competence and Perceived Motor Competence: Which Best Predicts Physical Activity among Girls? *Iranian Journal of Public health*, 42 (10), 1145-1150.
- Kiphard, E. J. (1975). Curriculumentwurf zum Fachstudium der Psychomotorik und Motologie. *Sportunterricht*, 24 (11), 364-368.
- Kosel, A. (1996). *Actividades gimnásticas. La coordinación motriz*. Barcelona: Hispano Europea.
- Kowalski, K.C., Crocker, P.R., Hoar, S.D., y Niefer, C.B. (2005). Adolescents control beliefs and coping with stress in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 36, 257-272.
- Kraisselbrink, L. D., Dodge, A. M., Swanburg, S. L., y MacLeod, A. L. (2004). Influence of same-sex and mixed sex exercise settings on the social physique anxiety and exercise intentions of males and females. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 616-622.
- Lagardera, F. (2007). La Conducta Motriz: un nuevo paradigma para la Educación Física del siglo XXI. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas*, 5 (2) 1-18.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., y Carrera, M. V. (2004). Estereotipos de género en estudiantes de la ESO: Una experiencia de cambio a debate. *Padres y Maestros*, 286, 22-25.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- Le Boulch, J.L. (1972). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.

- León-Campos, J. M., y Pelegrín, A. (2008). ¿Sexismo en el deporte?, En J. Díaz, I. Díaz, y J. Dosil (Eds) *La psicología del Deporte en Iberoamérica. Actas del 2º congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte* (356- 357). España: Santander.
- León-Prados, J., Fuentes, I., y Calvo, A. (2011). Ansiedad estado y autoconfianza precompetitiva en gimnastas. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7 (23), 76-91.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº238.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº307.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº106.
- Lima, F., Saavedra, F., Fernandes, H. M., Lazuras, L., y Barkoukis, V. (2015). Versión portuguesa de la Escala de Estado de Ansiedad en Educación Física: Propiedades psicométricas y su asociación con el sexo, edad y actividad física extracurricular. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15 (3), 135-144.
- Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A., y Malina, R. M. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 21 (5), 663-669.
- López, A., Camerino, O., y Castañer, M. (2015). Evaluar la motivación en la educación física, una aplicación con AMPET. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 47, 55-64.
- López, E., Navarro. M., Brito, E., Ruíz, J.A., Ojeda, R., y Navarro, M. (2012). Diferencias de género observadas en los adolescentes de canarias, en las actitudes hacia la actividad física y el deporte, competencia motriz, y utilidad y valor percibido. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 105-115.
- López, F.J., Lara, A.J., Espejo, N., y Cachón, J. (2016). Influencia del género, la edad y el nivel de actividad física en la condición física de alumnos de educación primaria. Revisión Bibliográfica. *Retos*, 29, 129-133.
- Loprinzi, P., y Trost, S. (2010). Parental influences on physical activity behavior in preschool children. *Preventive Medicine*, 50 (3), 129–133. doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.11.010.
- Lorenzo, F. (2009). Diseño y estudio científico para la validación de un test motor original, que mida la coordinación motriz en alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria. Granada: Editorial de la Universidad de Granada. TESIS DOCTORAL.
- Lozoya, F. (2008). Capacidades motrices coordinativas y condicionales en el taekwondo. Recuperado 12 enero de 2017

- <https://taekwondoblackbelt.files.wordpress.com/2014/10/el-taekwondo-y-capacidades-motrices.pdf>
- Lubans, D. R., Aguiar, E. J., y Callister, R. (2010). The effects of free weights and elastic tubing resistance training on physical self-perception in adolescents. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(6), 497-504.
- Luckwu, R. M. y Guzman, J. F. (2011). Sport commitment and adherence: A social-cognitive analysis. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 25*, 277-286.
- Luis de Cos, G., Arribas-Galarraga, S., Luis de Cos, I., Azpillaga, I., y Urrutia, S. (2013). Hábitos físico-deportivos, apoyo de iguales y expediente académico en adolescentes. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 41* (77-86).
- Luis de Cos, I. (2014). *Entorno social y predicción de la práctica de actividad física y deporte en población adolescente*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco UPV/EHU, Donostia-San Sebastián.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist, 29*, 887-896.
- Maehr, M. L., y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: a second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267) New York: Academic Press.
- Malina, R. M., Bouchard, C. y Bar-Or, O. (2004). Motor Development. En, R.M. Malina, C. Bouchard y O. Bar-Or (Eds.), *Growth, Maturation and Physical Activity, 2*, 195-210.
- Manno, R. (1994). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Manno, R. (1999). *El entrenamiento de la Fuerza*. Barcelona: Inde.
- Mañas, A. (2011). *Munera Gladiaroria: Origen del deporte espectáculo de masas*. (Tesis Doctoral) Recuperada de <https://hera.ugr.es/tesisugr/20513604.pdf> Granada: Universidad de Granada.
- Marrero, H. (1989). *Inteligencia humana: más allá de lo que miden los test*. Barcelona: Labor.
- Marteniuk, R.G. (1976). *Information processing in motor skills*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., y Smith, D. E. (1990). The Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2). En R. Martens, R. S. Vealey & D. Burton (Eds.), *Competitive anxiety in sport* (pp. 117-213). Champaign IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Vealey, R.S. y Burton, D. (1990). *Competitive Anxiety in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- McClelland, D. C. (1961) *The achieving society*. New York: Free Press.

- Meinel, K. y Schnabel, G. (1987). *Teoría del Movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires: Stadium.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Rio, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41 (1), 63-72.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Rio, J., Cecchini-Estrada, J. A., y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22 (1), 29-38.
- Miraño, P., Cantero, M. P., y Castejón, J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13 (2), 11-23.
- Molpeceres, M. A., Musitu, G., y Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P. Allat (Eds), *Psicología de la familia* (pp.121-146). Valencia: Albatros.
- Morales, J. F. (2005). *Psicología social*. Buenos aires: Prentice Hall: Pearson Education, 2002.
- Morales, J. F., y López, M. (1993). Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género. *Psicothema*, 5, (Suplemento), 123-132.
- Morales, F. (2002). Sobre el Emilio de Rousseau (síntesis divulgativa). *Acción pedagógica*, 11 (1) 74-85.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XIV (1), 33-51.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla. Wanceulen.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 35-51.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Montero, Vera, J. A., y García-Calvo, T. (2012) Metas sociales psicosociales básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física, *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 2, pp. 7-13.

- Moreno, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24,1-21
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A, (2008). Metas de logro 2x2 en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, M. G., Cervelló, E. y Sicilia, A. (2008). Assessment of motivation in Spanish physical education students: applying achievement goals and self-determination theories. *The Open Education Journal*, 1, 15-22.
- Moreno, J. A., Joseph, P., y Huéscar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 30-39.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (2), 39-54.
- Moreno, J. A., y Ruiz, L. M. (2008). Aquatic perceived competence in children: Development and preliminary validation of a pictorial scale. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2, 313-329.
- Moreno, J. A., y Vera, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/8.
- Moreno-Murcia, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 367-380.
- Moreno-Murcia, J.A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz-Pérez, L. M. y Cervelló, E, (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165
- Morente, A. (2005). Ejercicio Físico en niños y jóvenes: programas de actividad física según niveles de condición biológica. En Guillén (coord.), *El ejercicio físico como alternativa terapéutica para la salud*. Sevilla: Wanceulen.
- Morente, H., Zagalaz, M. L., Molero, D., y Carrillo, S. (2012). Prevención de la obesidad infantil a través de una motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 33-37.

- Moya, M. (1993). Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. *Aprendizaje, Revista de Psicología Social*, 8 (2), 171-187.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*, 40, 5-24.
- Mühlethaler, U. (1987). Capacidad de coordinación en Balonmano. *Revista de Educación Física*, 18, 13-15
- Muñoz, D. (2009). Capacidades físicas básicas. Evolución, factores y desarrollo. Sesiones prácticas. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital: Buenos Aires, 14 (131).
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Narotzky, S. (1990). *Trabajar en familia. Mujeres, hogares y talleres*. Barcelona: Altafulla.
- Navas, L., y Soriano, J. A. (2006). Metas, atribuciones y sus relaciones en las clases de Educación Física. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 411-421.
- Newell, K. M. (1991). Motor skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 42, 213-237.
- Newell, K. M., y Barclay, C. R. (1982). Developing knowledge about action. En: J. A. S. Kelso y J. E. Clarck (Eds.), *The development of movement control and coordination*. New York: Jhon Wiley and sons.
- Nicholls, J. G. (1980). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school Physical Education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444- 453.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Nuviala, A., Murguía, D., Fernández, A., Ruiz, F. y García, M. E. (2009). Tipologías de ocupación del tiempo libre de los adolescentes españoles. El caso de los participantes en actividades físicas organizadas. *Journal of Human Sport and Exercise*, 4(1), 31-43.

- Nuviala, A., Ruiz, F., y García, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes: La influencia de los padres. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 6, 13-20.
- Nuviala, A., Ruiz, F. y Nuviala, R. (2010). Actividad física y autopercepción de la salud en adolescentes. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la salud*, 8 (1), 34-41.
- Nuviala, A.; Tamayo, J. A. y Nuviala, R. (2012). Calidad percibida del deporte escolar como predictor del abandono deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12 (47), 389-404.
- Observatorio del deporte de Sevilla. (2007) *Hábitos y actitudes de los sevillanos en edad escolar ante el deporte*. Sevilla: Instituto Municipal de Deportes.
- Ommundsen, Y.; Klasson-Heggebø, L. y Anderssen, S. (2006). Psycho-social and environmental correlates of location-specific physical activity among 9 and 15 year-old Norwegian boys and girls: the European Youth Heart Study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3:32.doi:10.1186/1479-5868-3-32
- Olmedilla, A., Ortega, E., y Candel, N. (2010). Ansiedad, depresión y práctica del ejercicio físico en estudiantes universitarias. *Apunts Medicina de l'Esport*, 45 (167), 175-180.
- Oña, A. (2005). *Actividad Física y Desarrollo: Ejercicio Físico desde el nacimiento*. Sevilla: España. Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pavón, A., Moreno-Murcia, J.A., Gutiérrez, M. y Sicilia, A. (2003) La práctica físico-deportiva en la Universidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 1 (12) 39-54.
- Pelegrín, A., León, J. M., Ortega, E. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI*, 15 (2).
- Pereira, M.C., y Pino, M. (2005) Globalización y educación en valores. Aportaciones educativas desde el fenómeno social de la muñeca Barbie. *Revista Galega de Ensino. Año 13*, 47, 1421-1441.
- Pérez, C. (1993). Evolución histórica de la Educación Física. *Apunts, Educación Física y Deporte* 33, 24-38.
- Pérez, J.J., y García, E. (2013). Competencias Básicas y educación física en primaria: una aclaración conceptual. *Trances: Revista de Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 5 (3), 229-250.

- Phillips, D.A., y Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. En R.J. Sternberg y J. Kolligian (1990), *Competence considered*. (pp. 11-40). New Haven: Yale University Press
- Piek, J.P., Baynam, G. G., y Barrett, N. C. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, 25, 65-75.
- Piéron, M., García, M. E. y Ruiz-Juan, F. (2007). Algunos correlatos de la actividad físico-deportiva en una perspectiva de salud. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 24, 9-24.
- Piéron, M. y Ruiz-Juan, F. (2010). *Actividad físico-deportiva y salud. Análisis de los determinantes de la práctica en alumnos de Enseñanza Secundaria*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Piéron, M. y Ruiz-Juan, F. (2013) Influencia del ámbito familiar e iguales en los hábitos físico-deportivos en los jóvenes. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y Deporte*, 13 (51), 525-549.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Piñeiro, R. (2006). *La resistencia y el sistema cardiorrespiratorio*. Sevilla: Wanceulen.
- Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad*. Barcelona: Narcea.
- Platonov, V. (1993). *El entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Ponce de León, Y., López, J., y Medina, M. (2006). Habilidades psicológicas en los atletas de primera fuerza en atletismo. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 2 (1), 42-57.
- Ponce, I.G., y Chamorro, J. M. L. (Octubre, 2011). *La teoría de las metas de logro y su incidencia sobre la persistencia en la práctica deportiva en edad escolar*. II Congreso del Deporte en Edad Escolar, Valencia.
- Pozo, A. (2007). Intensidad y dirección de la ansiedad competitiva y expectativas de resultado en atletas y nadadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 16 (2), 137-150.
- Preyer, W. (1909): *The mind of the child. Part I. The senses and the will*. New York: Appleton
- Prieto, J. M. (2016). Relación entre competitividad, ansiedad social y compromiso con variables deportivas y académicas en futbolistas jóvenes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11 (2), 193-200.

- Prieto, J. M., Labisa, A., y Olmedilla, A. (2015). Ansiedad competitiva, competitividad y vulnerabilidad a la lesión deportiva: perfiles de riesgo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10 (2), 293-300.
- Puig, N., y Soler, S (2004). Mujer y deporte en España: estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts*, 76 (2), 71-78.
- Real Academia Española (R.A.E.). (2014) La 23.ª edición de *Diccionario de la lengua española* Recuperada de <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>
- Ramírez, M., Oliveros, G. A., Cabrera, F., Díaz, J., y Baños, C. (2013). El Barón Pierre de Coubertín, padre de los Juegos Olímpicos de la era moderna. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 18 (187).
- Ramos, R., Ponce de León, A. y Sanz, E. (2010). *El ocio físico-deportivo en adolescentes, Análisis y propuestas de intervención*. Universidad de la Rioja
- Rarick, G. L. (1961). *Motor development during infancy and childhood*. Madison: Printing and Typing.
- Redondo, C. (2011). Las cualidades físicas básicas. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 40.
- Reina, L., y Martínez, V. (2003). *Manual de teoría y práctica de acondicionamiento física*. Madrid: CV Ciencias del Deporte.
- Reverte, J., Plaza, D., Jové, M. C., y Hernández, V. (2014). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria: el caso de Torrevieja (Alicante). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 25, 48-52.
- Revuelta, L., y Esnaola, I. (2011). Clima familiar deportivo y autoconcepto físico en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (1), 19-31.
- Ries, F. (2009). *Actividad físico-deportiva en adolescentes de Sevilla y Luxemburgo: Influencia de factores personales, parentales y situacionales percibidos sobre la intención de práctica*. (Tesis doctoral). Recuperada de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/15062> Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ries, F., Castañeda, C., Campos, M. C., y Del Castillo, O. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 9-16.

- Rigo, D. (2014). Enseñar y aprender. Promoción del compromiso, diseño instructivo e inteligencias múltiples. En J. I. Alonso y R. N. Martínez-Artero, (Eds.), *Investigación educativa en educación primaria* (pp. 320-336). Universidad de Murcia: Edit. um.
- Rigo, D., y Donolo, D. (2014). Entre puritres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Education Siglo XXI*, 32 (2), 59-80.
- Roberts, G. C. (1992). Conceptual constrains and conceptual convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 219-224). Champaign, IL: Human Kinestics
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., y Treasure, D. (1995) Motivational determinants of achievement of children in sport, *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 123-134.
- Rodrigues, C. R., Cabral, A. C., Rodríguez, L. P., y Márquez, S. (2007). Evaluación de la ejecución motora en niños brasileños en edad escolar. *Apunts. Educación física y deportes*, 3 (89), 31-39.
- Rodriguez, M. F., Mata, E., y Ruiz, L. M. (Diciembre, 2006) El autoconcepto físico en la adolescencia temprana: influencias del género y la edad. *Actas del I Congreso de Jóvenes Investigadores en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 163-172). Valladolid.
- Roriz, M.S., Seabra, A., Freitas, D., Eisenmann, J.C. y Maia, J. (2014). Physical fitness percentile charts for children aged 6-10 from Portugal. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 54 (6), 780-792.
- Rose, E., Larkin, D., Parker, H., y Hands, B. (2015). Does motor competence affect self-perceptions differently for adolescent males and females?. *SAGE Open*, 5 (4).
- Rubio, J.A., Abián, J., Alegre, L. M., Lara, A. J., Miranda, A. y Aguado, X. (2007). Capacidad de salto y amortiguación en escolares de primaria. *Archivos de Medicina del Deporte*, 24 (120), 235-244.
- Ruiz-Juan, F., García E. y Piéron, M. (2009). *Actividad física y estilos de vida saludables. Análisis de los determinantes de la práctica en adultos*. Almería: Wanceulen editorial Deportiva.
- Ruiz-Juan, F., Zarauz, A., y Flores-Allende, G. (2015). Variables predictoras de la ansiedad precompetitiva: aspectos diferenciales en corredores de fondo en ruta. *Universitas Psychologica*, 14 (3), 1021-1032.
- <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vpap>
- Ruiz, L.M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.

- Ruiz, L.M. (1989). *Aportaciones de los estudios del desarrollo motor a la educación física y el deporte*. Madrid: Serie Documentos del INEF.
- Ruiz, L.M. (1995a). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L.M. (1995b). Concepciones Cognitivas del desarrollo motor humano. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (1), 77-85.
- Ruiz, L.M. (1996). Adquisición y desarrollo de la competencia motriz en edad escolar: Relaciones con el desarrollo evolutivo. En V. García Hoz (Ed.), *Tratado de Educación personalizada*, 19, 211-233.
- Ruiz, L.M. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.
- Ruiz, L.M. (2005). *Moverse con dificultad en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz, L.M. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de competencia motriz. *Acción motriz*, 12, 37-44.
- Ruiz, L.M. y Arruza, J. A. (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte. Clave de la eficiencia y el rendimiento óptimo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ruiz, L.M., y Graupera, J.L. (2003). Competencia motriz y género entre los escolares españoles. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3 (10) 101-111.
- Ruiz, L.M. y Graupera, J.L. (2005). New measure of perceived motor competence for children age 4 to 6 years. *Perceptual and Motor*, 101, 131-148.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Contreras, O. y Nishida, T. (2004). Motivación de logro en educación física escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de Educación*, 333, 345-361.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Gutiérrez, M., y Miyahara, M. (2000) Competencia motriz y género: un estudio comparativo de la coordinación entre escolares españoles, japoneses y norteamericanos. En M. Macías (Ed.), Libro de actas volumen II del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte (pp.137-140). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Gutiérrez, M., y Nishida, T. (2004). El test de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: Desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista de Educación*, 335, 195-211.

- Ruiz, L.M., Gutiérrez, M., Graupera, J.L., Linaza, J.L., y Navarro, F. (2001). *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz, L.M., y Linaza, J.L. (2013). Jerome Bruner y la organización de las habilidades motrices en la infancia. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, 34, 390-397.
- Ruiz, L.M.; Linaza, J.L., y Peñaloza, R. (2008). El estudio del desarrollo motor: Entre la tradición y el futuro. *Revista Fuentes*, 8, 243-258.
- Ruiz, L. M., Mata, E., y Moreno, J. A. (2007). Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar: estado de la cuestión. *Motricidad European Journal of Human Movement*, 18, 1-17.
- Ruiz, M. C., y Hanin, Y. L. (2004). Metaphoric description and individualized emotion profiling of performance states in top karate athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26, 258-273.
- Ruiz-Peréz, L. M., Moreno-Murcia, J. A., Ramón-Otero, I., y Alias-García, A. (2015). Motivación de Logro para Aprender en Educación Física: Adaptación de la versión española del Test AMPET. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 157-175.
- Ruiz-Pérez, L. M., Rioja-Collado, N., Graupera-Sanz, J. L., Palomo-Nieto, M., y García-Gil, V. (2015). GRAMI-2: Desarrollo de un test para evaluar la coordinación motriz global en la educación primaria. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 10 (1), 103-111.
- Ruiz-Risueño, J. (2010). Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares de la ESO en los municipios de la provincia de Almería. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 49-53.
- Rutten, C., Boen, F. y Seghers, E. (2012). How school social and physical environments are related to autonomous motivation in physical education: the mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 216-230.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester: Rochester University Press.
- Sage, G. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach (2nd Ed.)*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Saies, E., Arribas-Galarraga, S., Cecchini, J. A., Luis de Cos, I., y Otaegi, O. (2014). Diferencias en orientación de meta, motivación autodeterminada, inteligencia emocional y satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas expertos y novatos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14 (3), 21-30.
- Sainz, R. M. (1992). Historia de la Educación Física. *Cuadernos de sección. Educación*, 5, 27-47.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 387-406.
- Savelsbergh, G. J. P., y Caljouw, S. R. (2005). Discovery of motor development: A tribute to Esther Thelen. *The Behaviour Analyst Today*, 6 (4), 243-248.
- Savelsbergh, G. J. P., Davids, K., van der Kamp, J., y Bennett, S. (2003). Theoretical perspectives on the development of movement co-ordination in children. In G. J. P. Savelsbergh, K. Davids, G. J. van der Kamp, & S. Bennett (Eds.), *The development of movement coordination in children. Application in the field of sport, ergonomics and health sciences*. (pp. 1-14). London: Taylor & Francis Group.
- Sebire, S. J., Standage, M. y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 189-210.
- Serra, J. R. (2008). *Factores que influyen la práctica de la actividad física en la población adolescente de la Provincia de Huesca*. (Tesis doctoral). Recuperada de https://zaguan.unizar.es/record/1903/files/TUZ_0027_serra_factor.pdf Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Sever, C. (2005). *Genero & deporte: Integrar la equidad de género en los proyectos deportivos*. COSUDE, Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación.
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de las variables motivacionales situacionales en las clases de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 108-113.
- Shinn, M. (1900). *The biography of a baby: The first year of life*. Boston: Houghton Hifflin.
- Shirley, M. M. (1931). *The first two years. A study of Twenty-five Babies Postural and Locomotor Development*. Minnesota: Greenwood Press.
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

- Skinner, R.A., y Piek, J. P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20, 13-94.
- Sola, R., Martínez, A.R., Prados, A., y Martín, J. (2003). La ansiedad de los individuos en la sociedad del riesgo. *Ansiedad y Estrés*, 9 (1), 93-103.
- Souto, J. (1997). Las capacidades coordinativas y su trabajo específico para el tenis. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, tomo XI (2), 17-22.
- Speer, S. A. (2002). Sexist Talk: Gender Categories, Participants' Orientations and Irony. *Journal of Sociolinguistics*, 6 (3), 347-377.
- Spielberger, C.D. (1966). Theory and research on anxiety. En C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior* (pp. 3-22). New York: Academic Press.
- Stern, W. (1976). *Psicología de la primera infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Stuntz, C. P., y Weiss, M. R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise* 10, 255-262.
- Subirats, M. (2001). La coeducación un tema de futuro. *Aula de Innovación educativa*, 98 (46-47).
- Thelen, E., y Fisher, D. M. (1983). The organization of spontaneous leg movements in newborn. *Journal of Motor Behavior*, 15, 353-377.
- Thomas, O., Maynard, I., y Hanton, S. (2004). Temporal aspects of competitive anxiety and self-confidence as a function of anxiety perception. *The Sport Psychologist*, 18, 172-187.
- Tiedemann, D. (1787). Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. *Hessische Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst*, 2, 313-333 y 3, 486-502. Traducido al español por Rosario Fuentes (1923). *El desarrollo de las facultades espirituales del niño*.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. T. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 243-255.
- Torres, J. (1996). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada: Imprenta Rosillo's.
- Torres, J., Párraga, J. A., y López, J. M. (2001). Tratamiento de los contenidos de la condición física-salud y su evolución en los ciclos de enseñanza primaria. *Espacio y Tiempo. Revista de Educación Física*, 33-34, 28-35.

- Torres, M. A. (2005). *Enciclopedia de la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Ediciones del Sebal.
- Ugartetxea, J. (2001) Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7 (2)
- Urrutia-Gutierrez, S. (2014). *La Competencia Motriz en el alumnado de la ESO y su relación con aspectos psicosociales*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad del País Vasco UPV/EHU, Donostia-San Sebastián.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 105-165). Bingley, UK: Emerald.
- Vázquez, B. (2002). *Los valores corporales y la Educación Física*. Trabajo presentado en el II congreso de la asociación Española de Ciencias del Deporte, Marzo, Madrid.
- Veldul-Kjelsas, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A. K., y Haga, D. (2011). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child: care, health and development*, 38 (3), 394-402.
- Viciana, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la Educación Física y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Revista Motricidad*, 10, 99-116.
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, P. y Álvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 14.
- Wade, M. y Whiting, H.T.A. (1986). *Motor development: Aspects of control and coordination*. Amsterdam: Martinus Nijhoff.
- Weidong, L., Bo, S., Rukavina, P. B. y Haichun, S. (2011). Effect of perceived sport competence on intentions to exercise among adolescents: Mediating or moderating? *Journal of Sport Behavior*, 34 (2), 160-174.
- Weinber, R. S., y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio físico*. Madrid: Panamericana
- Weiner, B. (1971). *Perceiving the Causes of Success and Failure*. New York: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag

- Weiner, B. (1995) *Judgments of responsibility. A foundation for theory of social conduct*. New York: Guilford Press.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychology Review*, 66 (5), 297-323.
- Williams, H. (1983). *Perceptual and motor development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multinational study*, Rev. Sage Publications, Inc.
- Wüthrich, P. (1989). La capacidad de coordinación en el nadador. *Revista de E.F. Renovación de teoría y práctica*, 28, 13-16.
- Yu, C. C. (2009). A Content Analysis of News Coverage of Asian Female Olympic Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 44 (2), 283- 305.
- Zabala, Z., y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zanone, P. G., y Hauert, C.A. (1987). For a cognitive conception of motor processes. A provocative standpoint. *Psychologie Cognitive, European Bulletin of Cognitive Psychology*, 7 (2), 109-129.

ANEXO

BCM-ESO

QMNT-DBH



DONOSTIAKO IRAKASLEEN U.E.

CUESTIONARIOS

IKASLE AGURGARRIA

Segidan agertzen zaizkizun galdetegiak, heziketa fisikoko klaseetan bizitzen dituzun egoera ezberdinetan, zure pentsatzeko, sentitzeko eta bizitzeko erak ezagutu nahi dituzte. Ondoren, zure burua deskribatzeko lagunduko dizuten esaldi batzuk agertzen dira. Arretaz irakurri eta zintzotasunez erantzun esaldiarekiko zure adostasun eta desadostasun mailaren arabera.

Ez dago erantzun zuzenik ezta ez-zuzenik ere, bakoitzak iritzi ezberdinak izan ditzakeelako, EZ DA AZTERKETA BAT.

Gogoratu galdetegi honetan adierazten duzuna modu pribatu eta konfidentzialean erabiliko dugula, horregatik eskatzen dizugu zintzotasunez erantzutea. Galdetegi bakoitzean zure iritziarekiko antza gehien duen aukera seinalatu beharko duzu, aukeratzen duzun zenbakia biribilduz.

1. Siempre estoy haciendo cosas con muchos compañeros/as.

1

2

3

4

SI

2. No tengo muchos/as amigos/as.

1

X

3

4

NO

**¡Ah! ETA EZ AHAZTU AUKERA GUZTIAK BETETZEAZ
Eskerrik Asko zure partaidetzarengatik.**

DATU PERTSONALAK

Kodea: Nazionalitatea:

IZENA ETA ABIZENAK: Ikastola:

ADINA Hiria/Herria:

SEXUA: Mutila / Neska Autonomia Erkidegoa:

CUESTIONARIO HBS (Wold, 1989)

GOGORATU: BIRIBILDU ZURE IRITZIAREKIKO ANTZA GEHIEN DUEN AUKERA

1. Ikastolatik kanpo zein maiztasunarekin parte hartzen duzu kirolean, jolasetan edo gimnastikan?

- 1 Inoiz ez
- 2 Astean behin baino gutxiagotan
- 3 Astero
- 4 Egunero

2. Ikastolatik kanpo, zure denbora librean jarduera fisikoa egiten duzunean, zenbat aldiz bukatzen duzu egindako esfortzuarengatik izerditan edo nekaturik (ia arnasik hartu gabe)?

- 1 Inoiz ez
- 2 Astean behin baino gutxiagotan
- 3 Hilabetean behin
- 4 Astean behin
- 5 Astean 2-3 aldiz
- 6 Astean 4-6 aldiz
- 7 Egunero

3. 20 urte dituzunean kirolak ala jarduera fisikorik egingo duzula uste duzu?

- 1 Ez erabat
- 2 Seguraski ez
- 3 Seguraski bai
- 4 Bai erabat

4. Zure adineko beste mutil eta neskekin konparatuz, kirolean ona zarela uste duzu?

1. Mediaren azpitik
2. Erdibidekoa
3. Ona
4. Onenatarikoen artean

AMPET - R (2004) Ruiz, Graupera y Rico (2004)

Segidan esaldi bakoitza irakurri eta biribildu ezazu zure iritzia hobekien azaltzen duen emaitza, kontutan harturik,

1 = EZ NAGO BATERE ADOS eta 4 = ERABAT ADOS

1. Heziketa Fisikoko klaseetan, klasekideen aurrean nagoenean, urduri jartzen naiz eta gauzak ahal izango nukeena baino okerrago egiten ditut.	1	2	3	4
2. Heziketa Fisikoko klaseetan praktikatzen dudanean, hobetzen saiatzen naiz beti, nahiz eta ariketa zaila izan niretzako.	1	2	3	4
3. Heziketa Fisikoan hoberenetarikoa naizela pentsatsatu dut beti.	1	2	3	4
4. Heziketa Fisikoan edozein ariketa ondo egiteko gai naizela pentsatu dut beti.	1	2	3	4
5. Praktikatzten dudanean, maiz urduri jartzen naiz.	1	2	3	4
6. Normalean nire heziketa fisikoko irakasleak esaten dituen gauzak entzuten ditut.	1	2	3	4
7. Heziketa fisikorako nire lagunkideak baino gaitasun gehiago dudala uste dut.	1	2	3	4
8. Heziketa fisikoko klaserako dotea daukadala sentitzen dut beti.	1	2	3	4
9. Publikoa dagoenean estu/larri jartzen nahiz eta ezin dut.	1	2	3	4
10. Ariketak ondo ezin burutu arren, inoiz ez dut abandonatzen, lortu harte nire esfortzuekin jarraitzen dut.	1	2	3	4
11. Heziketa fisikoan eta kirolean, beste klasekideak baino nagusiagoa eta hobetoagoa naizela sentitzen dut.	1	2	3	4
12. Orain arte heziketa fisikoan ona naiz, nahiz eta ez naizen ona izateko seriooki saiatzen.	1	2	3	4
13. Heziketa fisikoko klaseetan parte hartzen dudanean nire klasekideak baino urduriago jartzen naiz.	1	2	3	4
14. Nire irakasleak emandako aholkuak alde batera utzi edo sahiestu gabe obeditzen ditut.	1	2	3	4
15. Heziketa fisikoko ariketak beti azkartasunez ikasi izan ditut.	1	2	3	4
16. Ez dut ariketetan edo kirol lehiaketetan parte hartu nahi, akatsak egiteko edo galtzeko beldurra daukadalako.	1	2	3	4
17. Pazientziaz praktikatzen dut ondo egitea lortzeko.	1	2	3	4

18. Beste batzuk kirolari konpletua naizela eta heziketa fisikoan edozein ariketa egiteko gai naizela esaten didate.	1	2	3	4
19. Heziketa fisikoa gustoko dut, bertan proposatzen zaizkidan edozein ariketa egiteko gai ikusten naizelako.	1	2	3	4
20. Askotan, heziketa fisikoko klasearen aurrean aurkitzen naizenean, urduri jartzen naiz eta ezin dut nahiko nuen bezain ondo jokatu (jardun).	1	2	3	4
21. Heziketa fisikoko klasean burutu behar ditudan ariketetan asko kontzentratzen naiz.	1	2	3	4
22. Heziketa fisikoko klaseetan klasekide asko baino hobe naizela uste dut.	1	2	3	4
23. Heziketa fisikoko klaseetako ariketak burutzeko gaitasuna daukadala uste dut.	1	2	3	4
24. Klasekideen aurrean ariketak egin behar ditudanean maiz urduri jartzen naiz eta nire errendimendua jeitsi egiten da	1	2	3	4
25. Ondo irakasten didanaren aholkuak jarraitzen ditut beti.	1	2	3	4
26. Heziketa fisikoko klaseetan zorionak jaso ditut klasekideak baino hobe izateagatik.	1	2	3	4
27. Txikitatik heziketa fisikoko ariketak ondo burutzeko gai izan naiz.	1	2	3	4
28. Klasekideen aurrean jokatzeko(jarduten) nahiko txarra naiz.	1	2	3	4
29. Ondo pasatzen dut heziketa fisikoko klaseetan ariketak ondo burutzen.	1	2	3	4
30. Heziketa fisikoko irakasleak ezarritako helburuak lortzen ditut beti.	1	2	3	4
31. Heziketa fisikoan nere errendimendua hobetuko duen edozein motatako ariketa burutu dezaket, nahiz eta intentsitate handikoa izan.	1	2	3	4
32. Intentsitate handian praktikatu dezaket, klasean nire errendimendua hobetzen dela ikusten badut.	1	2	3	4
33. Praktikatzeko dudak bitartean, kezkatuago nago ondo egingo ez dudala pentsatzean, lortuko dudala pentsatzean baino.	1	2	3	4

BCM-ESO

QMNT-DBH



E.U. DE MAGISTERIO DE DONOSTIA

CUESTIONARIOS

ESTIMADO/A ALUMNO/A

A continuación se te presentan una serie de cuestionarios que buscan conocer cómo piensas, sientes y vives diferentes situaciones en relación a la Educación Física. Se te presentan frases que permiten que las personas se describan a sí mismas. Léelas **atentamente** y responde **CON SINCERIDAD** según sea tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, dado que cada uno puede tener opiniones muy diferentes, **NO SE TRATA DE UN EXAMEN**.

Recuerda que todo lo que expreses en este cuestionario será tratado de forma privada y confidencial, de ahí que te ruegue que respondas con sinceridad. En cada cuestionario tendrás que marcar la opción que más se acerque a tu opinión, **rodeando** el número que consideres.

1. Siempre estoy haciendo cosas con muchos compañeros/as.

1 2 3 4 SI

2. No tengo muchos/as amigos/as.

1 X 3 4 NO

¡AH! Y NO OLVIDES RELLENAR TODAS LAS OPCIONES
Gracias por tu colaboración.

DATOS PERSONALES

Código: _____ Nacionalidad: _____

NOMBRE Y APELLIDOS: _____ Colegio: _____

AÑO DE NACIMIENTO: _____ Ciudad: _____

SEXO: Chico -Chica _____ Comunidad Autónoma: _____

CUESTIONARIO HBS (Wold, 1989)

RECUERDA: RODEA CON UN CÍRCULO LA OPCIÓN QUE MÁS SE AJUSTE A TU OPINIÓN

1. ¿Con qué frecuencia participas en deportes, juegos o gimnasia fuera del Colegio?

- 1 Nunca
- 2 Menos de una vez a la semana
- 3 Todas las semanas
- 4 Todos los días

2. En tu tiempo libre fuera del colegio, ¿Cuántas veces a la semana practicas ejercicios con los que llegas a sudar o te quedas extenuado (casi sin respiración) por el esfuerzo?

- 1 Nunca
- 2 Menos de una vez a la semana
- 3 Una vez al mes
- 4 Una vez a la semana
- 5 2-3 Veces a la semana
- 6 4-6 Veces a la semana
- 7 Todos los días

3. ¿Crees que cuando tengas 20 años practicarás algún deporte o tomarás parte en actividades físicas o deporte?

- 1 Definitivamente no
- 2 Probablemente no
- 3 Probablemente si
- 4 Definitivamente si

4. Comparado con otros chicos o chicas de tu edad, ¿Cómo te consideras de bueno en el deporte,?

1. Por debajo de la media
2. Mediano
3. Bueno
4. Entre los mejores

AMPET - R (2004) Ruiz, Graupera y Rico (2004)

A continuación lee cada frase y **RODEA** el valor que mejor represente tu opinión, considerando que el

1 = MUY EN DESACUERDO y el 4 = MUY DE ACUERDO

1. Cuando estoy delante de los demás compañeros y compañeras de la clase de Educación Física, me pongo tan nervioso/a, que hago las cosas peor de lo que soy capaz.	1	2	3	4
2. Cuando practico en clase de Educación Física siempre trato de mejorar, aunque sea un ejercicio difícil para mí.	1	2	3	4
3. Siempre me he considerado de los/as mejores en Educación Física.	1	2	3	4
4. Siempre me he considerado una persona capaz de realizar bien cualquier ejercicio de las clases de Educación Física.	1	2	3	4
5. A menudo me pongo nervioso/a cuando practico.	1	2	3	4
6. Normalmente escucho las cosas que me dice mi profesor/a de Educación Física.	1	2	3	4
7. Pienso que poseo mejores capacidades que otros compañeros/as para la Educación Física	1	2	3	4
8. Siempre tengo la sensación de estar dotado/a para las clases de Educación Física.	1	2	3	4
9. Cuando hay público me pongo tenso/a y no puedo.	1	2	3	4
10. Aunque no pueda realizar bien los ejercicios, nunca abandono, sino que continúo con mis esfuerzos hasta conseguirlo.	1	2	3	4
11. En Educación Física y deporte, siempre tengo la sensación de ser superior, de ser mejor, que los demás compañeros/as.	1	2	3	4
12. Hasta el momentos soy bueno/a en Educación Física sin realmente esforzarme en serlo.	1	2	3	4
13. Cuando practico en la clase de Educación Física suelo llegar a ponerme mas nervioso/a que otros compañeros/as.	1	2	3	4
14. Obedezco los consejos de mi profesor/a sin dejarlos de lado o evitarlos.	1	2	3	4
15. Siempre he aprendido con gran rapidez los ejercicios en Educación Física.	1	2	3	4
16. No quiero hacer ejercicio o participar en las competiciones deportivas porque tengo miedo de cometer errores o de perder.	1	2	3	4
17. Practico con paciencia para conseguir hacerlo bien.	1	2	3	4

18. Otros/as me dicen que soy un/a deportista completo/a capaz de realizar bien cualquier ejercicio en la clase de Educación Física.	1	2	3	4
19. Me gusta la Educación Física porque me veo capaz de realizar cualquier tarea que allí se proponga.	1	2	3	4
20. Muchas veces, cuando en Educación Física estoy frente a toda la clase, me pongo nervioso/a y no puedo actuar tan bien como me gustaría.	1	2	3	4
21. Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en clase de Educación Física.	1	2	3	4
22. Creo que soy mejor que muchos compañeros/as en la clase de Educación Física.	1	2	3	4
23. Pienso que poseo las cualidades necesarias para conseguir hacer los ejercicios en la clase de Educación Física.	1	2	3	4
24. A menudo me pongo nervioso/a, y mi rendimiento baja, cuando tengo que realizar los ejercicios delante de mis compañeros/as de la clase.	1	2	3	4
25. Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien.	1	2	3	4
26. Con frecuencia he recibido felicitaciones por ser mejor que otros compañeros/as en las clases de Educación Física.	1	2	3	4
27. Desde pequeño/a he sido capaz de realizar bien los ejercicios en las clases de Educación Física.	1	2	3	4
28. Soy bastante malo/a actuando delante de mis compañeros/as.	1	2	3	4
29. Hacer bien los ejercicios en Educación Física me permite pasarlo bien.	1	2	3	4
30. Siempre he conseguido los objetivos que el profesor/a de Educación Física plantea en clase	1	2	3	4
31. Puedo llevar a cabo cualquier tipo de ejercicio, por intenso que sea, si esto me puede ayudar a mejorar mi rendimiento en Educación Física.	1	2	3	4
32. Puedo llegar a practicar muy intensamente si veo que mi rendimiento en clase aumenta.	1	2	3	4
33. Mientras practico, estoy más preocupado/a en pensar que no lo voy a realizar bien, que pensando que si lo conseguiré.	1	2	3	4