



# Habilidad Motriz

COLEF DE ANDALUCÍA  
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

**Edita:** Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía

**DIRECTOR:** Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

**SECRETARIA DE REDACCIÓN:** Dra. Palma Chillón Garzón

## CONSEJO EDITORIAL

**Presidente:** J. Ignacio Manzano Moreno  
**Vicepresidenta:** Palma Chillón Garzón  
**Secretario:** Antonio Aires Rosales  
**Tesorero:** Alejandro Serrano Rodríguez  
**Vocales:** Jaime Vallejo López  
Albert Aliaga Rodes  
Antonio J. Mena García  
Carlos A. Guillén López

**COMITÉ CIENTÍFICO:** Dr. Arráez Martínez, J. M. (Universidad de Granada)  
Dr. Blázquez Sánchez, D. (INEF de Barcelona)  
Dr. Carreiro da Costa, F. (Universidade Técnica de Lisboa)  
Dr. Delgado Fernández, M. (Universidad de Granada)  
Dra. García Montes, M. E. (Universidad de Murcia)  
Dr. González Badillo, J. J. (Universidad Pablo de Olavide)  
Dr. Gutiérrez Dávila, M. (Universidad de Granada)  
Dr. Ibañez Godoy, S. (Universidad de Extremadura)  
Dr. León Guzmán, F. (Universidad de Extremadura)  
Dr. Martínez del Castillo, J. (Universidad Politécnica de Madrid)  
Dr. Oña Sicilia, A. (Universidad de Granada)  
Dr. Ruiz Pérez, L. M. (Universidad de Castilla-La Mancha)  
Dr. Sánchez Bañuelos, F. (COE y Master Alto Rendimiento Deportivo)  
Dra. Torre Ramos, E. (Universidad de Granada)  
Dr. Torres Guerrero, J. (Universidad de Granada)  
Dra. Vernetta Santana M. (Universidad de Granada)

**ADMINISTRACIÓN:** Ilustre COLEF de Andalucía  
Carbonell y Morand, nº 9  
14001-CORDOBA  
Tlf. y Fax: 957 491 412

**web:** <http://www.colefandalucia.com>  
**email:** [colefandalucia@wanadoo.es](mailto:colefandalucia@wanadoo.es)

**Maquetación:** nosecuantos  
diseño gráfico  
**Impresión:** Imprenta GAMI (Granada)

**Depósito Legal:** CO-782-1992

**ISSN:** 1132-2462

**Periodicidad:** Semestral

# INDICE

## EDITORIAL

DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel .....3

## 1.- EL FEED-BACK EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: RELACIÓN CON LA SATISFACCIÓN EN EL ÁREA Y LOS HÁBITOS DE ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR.

MOLINA PEDRAJAS, Laura  
TORRE RAMOS, Elisa y  
MIRANDA LEÓN, M<sup>a</sup> Teresa .....5

## 2.- LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU REPERCUSIÓN EN LOS NIVELES DE PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ESCOLARES.

GÁLVEZ CASAS, Arancha  
RODRÍGUEZ GARCÍA, Pedro Luis y  
VELANDRINO NICOLÁS, Antonio .....23

## 3.- ANÁLISIS DEL DISEÑO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN A LA ETAPA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INNOVADORA.

BAENA EXTREMERA, Antonio .....30

## 4.- IMPORTANCIA DEL EJERCICIO FÍSICO ANTE EL DOLOR DE ESPALDA Y SU RELACIÓN CON LA SALUD LABORAL. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.

MUYOR RODRÍGUEZ, José María y  
CASIMIRO ANDÚJAR, Antonio Jesús .....49

## 5.- UTILIZACIÓN QUE HACEN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN GRANADA.

SOM CASTILLO, Antonio  
MUROS MOLINA, José Joaquín  
PASCUAL ÁLVAREZ, José Miguel y  
MEDINA CASAUBÓN, Jesús .....54

PUBLICACIÓN INDEXADA EN  
LATINDEX

Habilidad Motriz es una publicación plural y abierta, que no comparte necesariamente las opiniones expresadas por sus colaboradores. La reproducción del material publicado en esta revista, está autorizado, siempre que se cite su procedencia.

## IMPORTANTE LOGRO PARA NUESTRA REVISTA

Nos alegra el informaros que, en nuestra lucha por conseguir la certificación de calidad para nuestra revista **Habilidad Motriz**, y fruto de los “movimientos” realizados, desde el 27/09/2006 aparece recogida en la base de datos de la página de LATINDEX (información sobre publicaciones científicas).

La revista ha pasado los criterios de calidad editorial Latindex (aprobados para el Catálogo en la reunión de Lisboa, 14-16 de Febrero de 2001), estos criterios estaban contemplados en 33 puntos enmarcados en los siguientes bloques:

- Características básicas (prerrequisitos, para evaluar la revista)
- Parámetros relativos a la presentación de la revista
- Parámetros relativos a la gestión y la política editorial
- Parámetros relativos a las características de los contenidos

La importancia de que la revista esté “indexada” supone una ratificación de la calidad para los autores que publiquen y una catalogación que valida la calidad que posee Habilidad Motriz.

En las dos webs que señalamos se puede encontrar todos los detalles.

Su ubicación para consultarla:

<http://www.latindex.unam.mx/revista.php?opcion=1>

[http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo\\_busqueda=CODIGO&clave\\_revista=632](http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=632)

En la página de DIALNET, se pueden consultar todos los índices de las revistas publicadas, así mismo, hay una base de datos con una detallada relación de todos los autores que tienen publicados artículos.

J. Ignacio Manzano Moreno. Colegiado nº 4772.

Presidente del COLEF de Andalucía.

## MENOS EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y MÁS EDUCACIÓN FÍSICA. ¡Ojo, que vienen más!

La educación de la ciudadanía es una tautología que uno no comprende que pueda existir ya que, me pregunto, ¿la educación física no pretende educar a los ciudadanos?, ¿la educación musical no trata de educar a los ciudadanos?

Una educación de la ciudadanía teórica donde algunos de los contenidos a estudiar se pueden realizar de forma práctica en la educación física, pongamos unos ejemplos: la participación, el racismo y violencia, respeto y cuidado del medio ambiente, la circulación vial, los derechos humanos, los debates, exposición de opiniones, etc. ¿Acaso en el deporte en el deporte en la escuela no tratamos de erradicar la violencia, la discriminación por razón de raza, de género, etc.? Educamos en la práctica estos y otros contenidos. Igualmente lo hace el profesorado de educación musical. Por encima de los contenidos de música, educación física, matemáticas, lengua está la educación como perfeccionamiento intencional de todas las capacidades específicamente humanas. Por supuesto los valores y las normas son parte esencial del contenido de todas las materias y la educación de la ciudadanía es objeto de todas las materias del sistema educativo o, acaso, si en una clase de educación física un alumno discrimina a otro por razón de su raza, el profesorado no tiene que intervenir e indicar ya lo estudiarás en educación de la ciudadanía que hay que respetarse como norma de convivencia y que nadie puede discriminar a nadie por razón de raza, religión o sexo

En estas materias, elegidas intencionadamente, se trata de educar con los contenidos de la propia materia de la educación física y de la música. Pero si incorporamos nuevas materias educativas al sistema educativo, estas nuevas materias tendrán que buscar espacio en el ho-

rario escolar. Veo grandes nubarrones ya que se podrá argumentar que la educación física y el deporte, la música pueden ocupar un espacio extraescolar.

Por supuesto, otras materias básicas como las matemáticas, la lengua, el idioma extranjero, siempre tendrán espacio en el horario escolar pero igualmente podemos argumentar que el inglés, por ejemplo, que se estudie fuera del horario escolar.

Quizás una de las causas pienso que está en nosotros mismos, cada vez conozco más que el profesorado intenta educar pero olvida que los contenidos referidos a actitudes, normas y valores tienen que ir integrados junto con los contenidos referidos a hechos, principios y conceptos, pero todos especialmente a través de los contenidos referidos a los procedimientos de nuestro contenido único e irrepetible con respecto al resto de las materias: el cuerpo, el movimiento humano, la actividad físico – deportiva. Algunos olvidaban que la pertinencia de nuestra materia está en educar a los ciudadanos - perdón, por si me meto en otra asignatura: – a inculcar los valores del ejercicio físico, los valores educativos con cualquier actividad física que se realice con la intención de educar, no sólo de practicar. Tonucci refleja en un comic magnífico “en la escuela el cuerpo no se usa”, sería lamentable que tuvieramos que decir “en la educación física, el cuerpo no se usa”.

Y vienen más asignaturas, acaso no se justifican nuevas asignaturas como educación para el cambio climático, educación intercultural, educación de la convivencia. Todas ellas pretenderán su espacio que es el propio de la educación impartas la materia que impartas. Es cierto que algunos profesores se consideran

que ellos están sólo para enseñar matemáticas, deporte, literatura, etc, pues que los saquen del sistema educativo.

Hace unos años, enero del 2000 (nº 15 de habilidad motriz,) escribía ¿quién se ha llevado mi campo profesional? y se aprecia que la profesión se ha modernizado y han surgido nuevos campos profesionales relacionados con la profesión de licenciado en ciencias de la actividad física y el deporte.

Pero hay que estar atentos porque nuestra materia puede desaparecer del sistema educativo y entonces diremos ¿quién se ha llevado “mi queso”, mi educación física? Pues probablemente, la educación de la ciudadanía, la educación para prepararse ante el cambio climático y otras que son responsabilidad de todos los docentes incluido los de educación física.

A este paso la educación física se convertirá en un contenido transversal del resto de materias: biología, matemáticas, lengua, “educación de la ciudadanía” ya que todas podrán estudiar la educación física desde la respectivas materias.

Esto lo puede refrendar la opinión que da Pál Schmitt, eurodiputado y ex campeón olímpico, en una reseña en la página web del parlamento europeo. Dice:

#### **Educación física “sacrificada”**

Según el informe, uno de los principales problemas es el contenido de los programas de educación física de los colegios, que resulta

poco atractivo para los niños y en ocasiones es demasiado competitivo. Además, el texto alerta de la progresiva marginación del deporte en las escuelas, de la falta de coordinación entre lo que se hace en el colegio y la actividad extraescolar o de la escasa financiación del equipamiento deportivo. “Con frecuencia se sacrifica la educación física en beneficio de otras asignaturas”, lamenta Schmitt.

Ante esta situación, el informe propone que los Estados miembros desarrollen campañas informativas para promover la actividad física infantil, y que el deporte sea obligatorio en las escuelas de primaria y secundaria. Las clases de educación física deberían tener lugar al menos tres veces por semana, aunque “como ex atleta olímpico”, Schmitt asegura recomendar “a los niños que hagan ejercicio a diario, participando tanto en actividades escolares como extraescolares, y a los adultos que lo hagan al menos tres veces a la semana”. “Yo mismo voy regularmente a la piscina y al gimnasio”, afirma.

Ojalá desaparezcan las alarmas de que nuestra materia corre peligro. Es que cada vez que hay un cambio del currículo en el sistema educativo estamos todos a la espera de qué ocurrirá, ¿habrá un recorte en el horario? ya de por sí insuficiente para poder cumplir con los objetivos que la administración educativa nos prescribe.

Que no se cumpla: “Con frecuencia se sacrifica la educación física en beneficio de otras asignaturas”, la educación de la ciudadanía o cualquier otra.

---

# EL FEED-BACK EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: RELACIÓN CON LA SATISFACCIÓN EN EL ÁREA Y LOS HÁBITOS DE ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR

## *PHYSICAL EDUCATION FEED-BACK FROM GENDER VIEWPOINT: INFLUENCE UPON THE SATISFACTION DEGREE IN THE SUBJECT AND THE OUT-OF-SCHOOL PHYSICAL ACTIVITY HABITS*

### **LAURA MOLINA PEDRAJAS**

Licenciada en Educación Física  
Profesora de EF del IES "La Soledad"  
(Villafraanca de Córdoba)

### **ELISA TORRE RAMOS**

Doctora en Educación Física  
Profesora de la FCCAFD  
de la Universidad de Granada

### **M<sup>a</sup> TERESA MIRANDA LEÓN**

Doctora en Ciencias Matemáticas  
Profesora de la Facultad de Medicina  
de la Universidad de Granada

### **RESUMEN**

El presente estudio trata de analizar la incidencia del feed-back recibido por el alumnado en Educación Física sobre dos variables: el grado de satisfacción en la asignatura y la creación de hábitos de ejercicio físico fuera del horario lectivo; todo ello, analizado desde la perspectiva de género.

De los resultados obtenidos se puede concluir que el profesorado atiende por igual a alumnos y alumnas, siendo los refuerzos negativos los más empleados en las sesiones. Sin embargo, todos los tipos de feed-backs (excepto el afectivo negativo) influyen en la satisfacción del/a discente en el área y los factores que más afectan para que el alumnado se decida a practicar ejercicio fuera del horario lectivo son la atención prestada por el profesorado y el carisma o la figura del/a docente, aunque en el caso de las chicas, una mayor presencia de retroalimentaciones positivas (sobre todo de carácter técnico) también incidirá en la consolidación de hábitos de ejercicio físico.

**Palabras clave:** feed-back, coeducación física, estereotipos sexistas, hábitos de ejercicio.

### **ABSTRACT**

*This research shows the influence of feed-back that the teachers give their students under two variables: the satisfaction degree in Physical Education and the out-of-school physical activity habits. All of them are researched from gender viewpoint.*

*Results show that the teachers pay equal attention to male and female students and the negative feed-backs are mainly used in PE lessons. Nevertheless, every feed-backs (except the negative affective ones) have influence upon student satisfaction degree in the subject. The teacher attention and the teacher's charisma are the main factors upon the out-of-school physical activity habits, including the positive feed-backs (above all, the formal ones) when we are talking about female students.*

**Key words:** feed-back, physical co-education, sexist stereotype, physical activity habits.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Marco Teórico

#### 1.1.1 El género y la Educación Física

En la mayor parte de los ámbitos de la vida, los estereotipos, actitudes y roles sexistas jerarquizados continúan vigentes, gracias a la herencia tradicional de la estructura patriarcal de la sociedad, en la que se considera al varón como el eje de la existencia humana. Esta preponderancia de la figura masculina se puede dar de dos formas: por coacción (como es el caso del régimen Talibán en Afganistán, donde las mujeres no podían ni mostrar su rostro) o por consentimiento (aunque se propugna la igualdad, esta no es real, sino formal) (De Miguel, 2002). Esto hace que mujeres y hombres no posean las mismas oportunidades en campos como la inserción laboral, el acceso a puestos de responsabilidad en los trabajos, los salarios, el ámbito doméstico...

Partiendo de su raíz etimológica, Porto et al. (2003: 136) exponen una definición integrada de los estereotipos: “*stereos*” (sólido) y “*typos*” (huella). Los autores plantean este concepto como “*una serie de creencias populares o generalizaciones basadas en ideas preconcebidas sobre los atributos que caracterizan a una categoría social, siendo muy resistentes al cambio y cumpliendo la función de preservar y defender diferencias ideológicas*”. La asunción de estos estereotipos hará que la persona se comporte en la sociedad cumpliendo el papel o rol que le ha correspondido. Por otro lado, el sexismo se define como “*aquellas actitudes que introducen desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo*” (Subirats y Brullet, 1990: 15). Continuando con las aclaraciones terminológicas, resulta de vital importancia diferenciar el sexo del género. El primer término se refiere al hecho biológico de ser hembra o macho, sin embargo, el segundo posee connotaciones más amplias, de manera que se definiría como “*todos aquellos procesos sociales, culturales y psicológicos mediante los que se estructuran y reproducen la feminidad y la masculinidad*” (Scraton, 1995).

El mundo educativo no ha quedado al margen de la discriminación por razón de género ya que no se le otorga la misma importancia a todos los conocimientos, valores, experiencias... de una sociedad, lo que implica que en la selección de los contenidos que se deben tratar en la enseñanza, suelen prevalecer aquellos a los que los grupos dominantes le dan prioridad. Por lo tanto, partimos de la base de que la escuela no es del todo objetiva y de que el aprendizaje de las habilidades sociales se da de forma primaria en las familias (Torres, 2005) y se desarrolla profundamente durante el período escolar; aprender a ser niño o niña es una manera de fomentar la propia socialización,

con lo que la escuela tomará un papel muy importante en la transmisión de los roles de género a su alumnado, porque en lugar de neutralizar los estereotipos de comportamiento de cada sexo que los niños y niñas han recibido de sus familias, en numerosas ocasiones, los refuerza y fija. Pero a pesar de todo, las alumnas son más valoradas por el profesorado en general, obtienen mejores calificaciones, superan a sus compañeros en cuanto a la intención de realizar estudios universitarios, acaban los mismos en menor tiempo... (Tomé, 2002).

Centrándonos en el campo de las actividades físico-deportivas, la mujer siempre ha tenido el hándicap de la concepción biológica de su cuerpo: el ser transmisora de vida; además, en el ámbito de la Educación Física, nos encontramos con un impedimento añadido: la concepción de “ejercicio para la mujer”.

En España, el currículo oficial de la ESO está marcado por el R.D. 3473/2000, en el que se establecen los objetivos, contenidos, y criterios de evaluación por área y para todo el estado. En Andalucía (comunidad autónoma objeto de este estudio), el Real Decreto se concreta en el D. 148/2002, de 14 de Mayo, en el que se contemplan una serie de orientaciones metodológicas en relación a la retroalimentación:

- (...) *Para que pueda establecerse una adecuada dinámica comunicativa en la clase, es necesario que las informaciones se verifiquen y pasen a formar parte de un mismo proceso de transmisión e intercambio, de influencia mutua entre las mismas y de interacción entre profesorado y alumnado*”.
- *“La retroalimentación entendida como una función de control que transmite al alumnado información sobre los resultados de sus acciones motrices, permite que pueda adaptar sus normas y objetivos para seguir avanzando en su proceso”*.

Sin embargo, la mayoría de los estereotipos se transmiten a través del currículo oculto (valores, creencias, actitudes y estereotipos, normas, expectativas y, a veces sanciones sociales, que se transmiten sin ser conscientes de ello), haciéndose más patente en el área de Educación Física. En ésta, se pueden destacar diferentes elementos que transmiten dichos prejuicios y que contribuyen a perpetuar los roles, masculino y femenino, establecidos por la sociedad. Algunos de estos elementos son: el lenguaje, las expectativas del profesorado, las retroalimentaciones...

Bonal (1997) investigó acerca de las actitudes del profesorado en general (no específico del campo de la Educación

Física) con respecto a la implantación de la coeducación en el Sistema Educativo español y llegó a la conclusión de que, si bien un gran porcentaje de docentes está a favor de que se tomen medidas para erradicar las desigualdades por razón de sexo, consideran que la escuela es neutra (Acker, 1995), no les parecen adecuadas las medidas de discriminación positiva (Vázquez et al., 2000; Asins, 1999; Acker, 1995) y no aceptan la atención diferenciada puntual. Además, demandan medios para que las medidas que se adopten, puedan llevarse a cabo. Por lo tanto, observamos que el profesorado es un agente más de la transmisión de ciertos estereotipos y actitudes sexistas en el aula, la cual se realiza fundamentalmente desde dos puntos: la interacción con el alumnado (y dentro de ella, las retroalimentaciones que les aporte a los y las, discentes) y las expectativas que posee con respecto a los miembros de cada uno de los sexos.

Para terminar este apartado querríamos hacer nuestra, aunque con una pequeña modificación, una afirmación de las autoras Subirats y Brullet (1990): "(...) *la educación no garantiza la igualdad en el trabajo (ni en ningún otro ámbito de la vida), pero es una condición indispensable para conseguirla.*"

### 1.1.2 El Feed-Back y la Coeducación Física

La educación parte de la relación entre un/a docente y un/a estudiante y es en esta relación donde se transmiten de forma más acuciante los pensamientos y actitudes de los primeros, de manera que se reproducen los estereotipos y roles sexistas bien por acción, bien por omisión (Fernández, 2003; Blanco, 2002; Acker, 1995). Una parte fundamental de esta interacción está compuesta por las retroalimentaciones que el profesorado aporta al alumnado.

El feed-back se puede definir en el campo de la Educación Física como: "*la información proporcionada al alumno para ayudarle a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos*" (Piéron, 1999:

122). El autor propone cuatro elementos para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física eficaz (información frecuente y de calidad, clima positivo en la clase, tiempo de compromiso motor y organización del trabajo en clase) y los dos primeros dependen directamente del feed-back.

Podemos clasificar los refuerzos en función de los siguientes factores (figura 1):

INFLUENCIA SOBRE...		OBJETIVO (Piéron, 1999)			CANAL (Viciano et al., 2003)		
La personalidad	El gesto motriz	Perpetuar la conducta	Eliminar o modificar la conducta	Sin juicio de valor	Tacto	Oído	Vista
Afectivos	Técnicos	Positivos	Negativos	Neutros	Táctiles	Auditivos	Visuales

Normalmente (aunque hay estudios que demuestran lo contrario, como los de Piéron, 1999 y Piéron et al., 2001) los docentes prestamos mayor atención al alumnado motivado, al que destaca por su habilidad motriz e incluso, al que presenta un mal comportamiento (Molina et al., 2003; Girela, 2004; Torre, 2000; Vázquez et al., 2000). Si observamos una sesión de Educación Física vemos como, en la mayoría de los casos, ninguno de los aspectos anteriores suelen caracterizar a las alumnas, de manera que nos olvidamos de ellas convirtiéndolas en meras espectadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje y perpetuando estas actitudes en las mismas. Numerosos estudios corroboran que el profesorado no atiende por igual a niños y niñas, ni en cuanto al tiempo, ni en relación al tipo, ni con respecto al canal utilizado para aportar los refuerzos a uno u otro grupo; así: Jiménez et al. (2002) afirman que la interacción verbal entre docente y alumnado posee una proporción de 74 a 100 a favor de los chicos, Kelly (1986; citado por Acker, 1995) llegó a la conclusión en EEUU, de que los alumnos interactuaban con el profesorado en un número mayor de ocasiones (las chicas participaban en el 44% de las interacciones que se daban en el aula), las alumnas recibían menos instrucciones y refuerzos (incluidos las críticas) y además, estas disminuían conforme se aumentaba la edad de los/as discentes y Vázquez et al. (2000) obtuvieron resultados similares en España. Por otro lado, como demostraron los mismos estudios anteriores, el alumnado menos dotado para las actividades

físico-deportivas era el que mayor número de refuerzos técnicos negativos recibía, advirtiendo de la posibilidad de que aumentara la desmotivación de este colectivo como consecuencia de un sentimiento de “*incompetencia adquirida*” (Ruiz Pérez, 2000). Además, era este grupo el que mayor información de carácter específica recibía, pero esta era aportada ante situaciones de fracaso, lo cual dificulta la creación de un clima positivo en el aula.

Sin embargo, Subirats y Tomé (1992) demostraron que el alumnado femenino se mostraba más pasivo cuanto menos se le hablaba y cuanto menor atención se le prestaba. Esta investigación, que no se realizó específicamente en el área de Educación Física, se puede extrapolar a la misma, hablando entonces de “*abstinencia motriz*” (Ruiz Pérez, 2000) de las chicas.

Tras un exhaustivo repaso a la bibliografía existente en materia de feed-back, Piéron (1999) concluye que la importancia de los refuerzos es básica para el avance de los aprendizajes motrices, de manera que no solo influye el número, sino que lo fundamental es la especificidad de los mismos, lo cual dependerá del conocimiento que tenga el profesorado acerca del movimiento y de las características y posibilidades de aprendizajes motores de los niños y las niñas. En este último aspecto, el autor nos recuerda que no todos los/as estudiantes aprenden de la misma manera y que el progreso vendrá dado por las necesidades individuales de práctica y de información (feed-back); Piéron expone que con la aplicación de los refuerzos, el alumnado aprecia el entusiasmo del docente y además, los feed-backs positivos “*favorecen la creación de un ambiente de apoyo en la clase, capaz de enriquecer la relación entre el profesor y los alumnos*” (Piéron, 1999: 130). En esta misma línea, Zulaika y Goñi (2001) observaron como el autoconcepto del alumnado mejoraba con un programa de intervención específico en el que se aportaba conocimiento de resultados a los chicos y chicas por igual, se fomentaba el refuerzo y se creaba un clima relajado y positivo en el aula. Por lo tanto, los feed-backs no solo tienen una implicación clara en los aprendizajes de las habilidades motrices, sino también en el desarrollo de actitudes y valores morales. De esta manera, Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2003) afirman que en Educación Física se pueden transmitir estos a través del aprendizaje social, basado en los refuerzos, o con el desarrollo estructural fundamentado en las interacciones entre los sujetos y su ambiente. Como vemos, ambas formas de transmitir este tipo de contenidos actitudinales recaen en parte, en la interacción entre el profesorado y el alumnado.

### 1.1.3 Hábitos de actividad física y coeducación física

Parece lógico pensar que, en una cultura en la que el tiempo de ocio es cada vez mayor y más apreciado, es necesaria una educación de la juventud para que realice un adecuado uso del mismo, en el presente y en el futuro. Sin embargo,

las cifras hablan por sí solas y el número de alumnas de los INEFs/FCCAFDs y de las especialidades de Educación Física en las Facultades de Educación, el porcentaje de mujeres con puestos de relevancia en la gestión deportiva o en las federaciones.....es mucho menor que el de los hombres. Además, el porcentaje femenino de práctica de actividad física es uno de los más preocupantes, ya que el fomento de hábitos de ejercicio físico y de salud, se realiza durante la infancia y la adolescencia.

Asociado al descenso de la práctica de actividad física regular durante la adolescencia (Fernández et al., 2003; Camacho y Fernández, 2002; Piéron et al., 2000; Carratalá y García, 1999), observamos unas menores cotas de ejercicio en las chicas (Camacho y Fernández, 2002; Fernández et al., 2003; Macías y Moya, 2003; Pérez et al., 2001; Vázquez et al., 2000; Carratalá y García, 1999), lo cual puede desembocar en un futuro sedentario. De esta manera, Vázquez et al. (2000) comprobaron que más del 70% de las alumnas de 3º de la ESO de la Comunidad de Madrid, no practicaban ejercicio físico. En zonas rurales la situación mejora, de manera que Molina et al. (2003) constataron que el 75% de las chicas del mismo curso realizaban actividad física, al menos, una vez a la semana. Sin embargo, según constataron Carratalá y García (1999), cuando las chicas se deciden a practicar actividades físico-deportivas de forma regular, superan a los varones en cuanto al nivel de implicación.

Diversos factores pueden influir en la creación de hábitos estables de ejercicio físico durante la adolescencia y entre ellos, destaca la Educación Física (y su profesorado); de hecho, Macías y Moya (2003) o Torre (2000) han demostrado que, mientras que para los alumnos el/la docente de Educación Física no influye en la práctica de actividad física extraescolar, esta acción sí se ejerce en el caso de las alumnas. Sin embargo, Molina et al. (2003), aprecian que dicha influencia es igual en ambos sexos, lo cual implica que la interacción docente-discipulante, en la que resulta de vital importancia el feed-back, puede convertirse en un detonante para que el alumnado practique ejercicio físico fuera del horario lectivo. Sin embargo, la asignatura, a través del currículo oculto (expectativas del profesorado, interacción profesorado-alumnado, empleo del lenguaje no inclusivo...), como hemos visto a lo largo de este marco teórico, ayuda en numerosas ocasiones a afianzar los prejuicios y estereotipos sexistas existentes en el mundo de la actividad física. A pesar de todo, debemos tener en cuenta que la escuela en general y el profesorado en particular, también pueden llevar a cabo mecanismos que introduzcan una transformación en todos estos aspectos.

La Educación Física es uno de los factores que más puede influir en la creación de hábitos de actividad física, sin embargo, no es el único; otros aspectos sociales y relativos a los roles fe-

menino y masculino, afectan enormemente. Este es el caso de la motivación o la desigualdad de acceso a determinadas actividades físicas (Vázquez et al., 2000). En el primer caso, vemos como las chicas reciben escasos refuerzos sociales para la práctica de ejercicio físico y normalmente, aquella que realiza un deporte o actividad física de forma regular, lo hace porque destaca en el mismo. Con respecto a la desigualdad de acceso a determinadas actividades físico-deportivas, Kerschen (2000), se entrevistó con la directora de un campamento estadounidense de animadoras/es en el que, de 168 participantes, solo dos eran chicos; al preguntarle cuáles creía que eran las causas de esta situación, la directora respondió con dos argumentos muy significativos: el "estigma de mariposa" ("*sissy stigma*") y la mayor limitación de las chicas en cuanto a sus posibilidades de elección.

En definitiva, en el presente estudio nos planteamos la hipótesis de que el profesorado de Educación Física prima los feed-backs negativos sobre los positivos y los técnicos sobre los afectivos, siendo las alumnas las que menor atención reciben por parte de sus docentes, lo cual repercute en un menor grado de satisfacción de estas en el área y una menor frecuencia de práctica habitual de ejercicio físico fuera del horario lectivo.

## 1.2 Objetivos

- Analizar el grado de atención del profesorado recibido por las alumnas y los alumnos en Educación Física.
- Comprobar la frecuencia de aplicación de los feed-backs positivos y negativos en Educación Física.
- Comprobar la frecuencia de aplicación de los feed-backs afectivos y técnicos/específicos en Educación Física.
- Determinar la influencia del feed-back en el grado de satisfacción de las alumnas y los alumnos en el área de Educación Física.
- Comprobar la relación entre el feed-back y la frecuencia de práctica de actividad física fuera del horario lectivo.
- Analizar el grado de influencia de la figura del profesorado de Educación Física

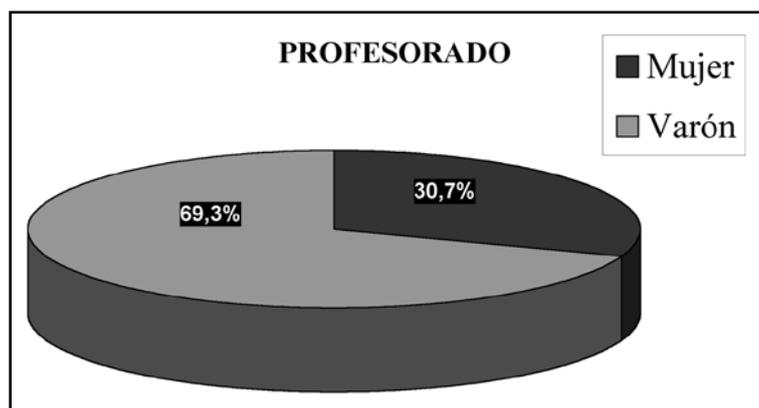
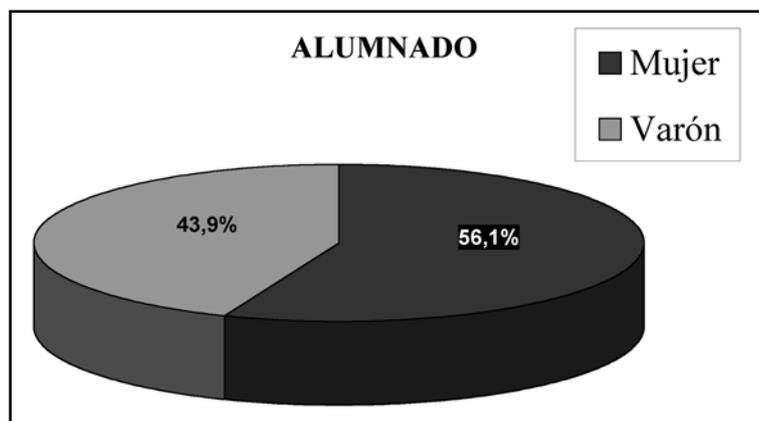
en la práctica de actividad física fuera del horario lectivo.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Población y muestra

La población está formada por el alumnado que cursa sus estudios de 4<sup>o</sup> de la ESO en los centros sostenidos con fondos públicos del municipio de Córdoba y el profesorado que le imparte Educación Física. En total se trata de 3516 estudiantes entre los 15 y los 18 años.

La muestra del **alumnado** se compone de un total de 572 discentes de los cuales, 246 sujetos estudian 4<sup>o</sup> de la ESO en centros concertados (43% de la muestra) y 326 lo hacen en institutos públicos (57% de la muestra). Por otro lado, en nuestra investigación resulta de suma importancia la distribución por sexos de la muestra, de manera que de los 572 sujetos participantes, el 43.9% son chicos y el 56.1% restante, son chicas (figura 2). Con respecto al **profesorado**, la muestra está formada por un total de 13 docentes, de los cuales 8 ejercen su labor en centros públicos (61.5%) y el resto en concertados (38.5%). En función del sexo, hemos seleccionado a 4 profesoras (30.8%) y 9 profesores (69.2%). (figura 2)



## 2.2 variables y diseño de la investigación

Para facilitar la exposición, presentamos las variables a través de una tabla (figura 3):

SOCIODEMOGRÁFICAS	Sexo del alumnado
	Sexo del profesorado
FEED-BACKS EN EF	Frecuencia de atención del profesorado a las alumnas y los alumnos
	Percepción de las alumnas y los alumnos de la frecuencia con la que reciben atención
	Frecuencia de aplicación de los diferentes tipos de feed-backs (afectivos y técnicos, positivos y negativos)
	Percepción de las alumnas y los alumnos de la frecuencia con la que reciben los diferentes tipos de feed-backs (afectivos y técnicos, positivos y negativos)
SATISFACCIÓN EN EF	Grado de satisfacción experimentado por las alumnas y los alumnos en EF
HÁBITOS DE AF	Frecuencia semanal de práctica de AF extraescolar
	Influencia del profesorado de EF en la práctica de AF extraescolar

Por otro lado y siguiendo la clasificación expuesta por Sierra (2002), nuestra investigación cumpliría un diseño de naturaleza empírica, de carácter no experimental, seccional y descriptivo.

## 2.3 Material empleado

Para nuestra investigación, hemos utilizado las preguntas correspondientes a las variables estudiadas de dos cuestionarios de coeducación anónimos (uno para el profesorado y otro para el alumnado), los cuales fueron validados previamente y se pasaron durante el segundo trimestre del curso 2004-05, en el aula del curso o en el gimnasio y durante las sesiones de Educación Física correspondientes de cada grupo. Además, para el tratamiento estadístico

de los datos, hemos empleado los programas informáticos SPSS 11.0. y Microsoft Excel XP.

## 3. RESULTADOS

### 3.1 El feed-back en Educación Física

Con respecto a los resultados relacionados con el feed-back, observamos que el **alumnado**, independientemente de su sexo, no aprecia diferencias en cuanto a la frecuencia con que sus docentes les prestan atención. Por lo tanto, el 15.5% de los chicos y el 16.8% de las chicas consideran que reciben atención del profesorado “muy a menudo”; sin embargo, nos encontramos con un 8.8% de alumnos y un 8.1% de alumnas que opinan que sus docentes les prestan atención “poco a menudo”.

En el caso del **profesorado**, se corroboran los resultados obtenidos del alumnado y es que los docentes, independientemente de su sexo, les prestan la misma atención a las chicas y a los chicos. Así, el 84.6% y el 76.9% de los sujetos encuestados afirma que esta atención se produce “muy a menudo”, en el caso de las alumnas y los alumnos, respectivamente. Sin embargo, el porcentaje de personas que ha seleccionado el valor “de vez en cuando” para los varones, dobla al del alumnado femenino (15.4% para ellos y 7.7% para ellas). Curiosamente, aunque no existe correlación con el sexo del enseñante, sí se observa una tendencia del profesorado femenino a atender a su alumnado (sobre todo a las chicas), con una mayor frecuencia; de esta manera, el 100% y el 75% de las profesoras, se ha decantado por la opción “muy a menudo” en chicas y chicos, respectivamente.

Ya conocemos si los profesores y profesoras de Educación Física prestan atención al alumnado y a continuación, vamos a tratar de dilucidar el tipo de atención que les dan. Como se aprecia en los resultados del **alumnado**, el feed-back más utilizado por los docentes es el técnico y sobre todo, el negativo. Por lo tanto, cuando se le pregunta al alumnado la frecuencia con la que sus enseñantes les corrigen cuando realizan un gesto incorrecto, el 26.7% de los varones y el 27.6% de las mujeres, contestan que esta es “muy a menudo”, mientras que en el caso del feed-back técnico positivo, los porcentajes para

estos mismos valores son del 17.9% y 20.2%, respectivamente. Por otro lado, un 10% de los chicos y un 12.5% de las chicas afirman que reciben refuerzos afectivos positivos “muy” a menudo”, mientras que el 20.7% y 16.5%, respectivamente, opina esto mismo en el caso de los negativos. Teniendo en cuenta la totalidad de la muestra, llama la atención que el 37.2% de las personas encuestadas considera que recibe palabras de ánimo de sus profesores/as “poco a menudo” o “nunca”, superando el porcentaje de sujetos que opinan justo lo contrario. Además, también es bastante elevada la proporción de personas (18.7%) que considera que “nunca” o “poco a menudo” se les dice aquello que están realizando correctamente. Por último, únicamente nos encontramos resultados muy significativos con respecto al sexo del alumnado en el caso del feed-back afectivo negativo, de forma que del 22.7% de las personas que reciben este refuerzo “poco a menudo”, el 28.3% son mujeres (frente al 15.5% de varones), de la misma manera que son chicos el 22.7% de los sujetos (frente al 12.8% de las alumnas) que opinan lo contrario (“bastante a menudo”).

En el análisis de los datos que se desprenden de los cuestionarios del **profesorado** vemos como el feed-back más utilizado es el afectivo negativo. Por lo tanto, un 69.2% y un 30.8% de los sujetos encuestados, afirma que llama la atención a su alumnado (chicos y chicas, puesto que los resultados son iguales) “muy” o “bastante a menudo”, respectivamente. Además, en el caso de las alumnas, se observan resultados significativos con respecto al sexo del docente, de manera que el 88.9% de los docentes varones se ha decantado por la opción “muy a menudo”, mientras que en el caso de las docentes, este valor desciende hasta el 25%. Sin embargo, el feed-back afectivo positivo, es el menos empleado por los/as enseñantes. Así, el 38.5%, el 46.2% y el 15.4% considera que ofrece al alumnado femenino este tipo de refuerzos “muy a menudo”, “bastante a menudo” o “de vez en cuando”, respectivamente; mientras que para los alumnos, los porcentajes son del 30.8%, 46.2% y 23.1%, respectivamente. Además, se observan indicios de significación con respecto al sexo del docente en el caso de las chicas, puesto que son profesoras, el 100% de las personas que han escogido la opción “de vez en cuando”.

Si hablamos de las retroalimentaciones de carácter técnico, las más utilizadas por los docentes son las negativas. Por lo tanto, el 61.5% de los sujetos encuestados (independientemente de su sexo), ofrece “muy a menudo” a su alumnado (femenino y masculino, puesto que los resultados son iguales) feed-backs técnicos negativos. Sin embargo, el 7.7% de los docentes (todos ellos varones) corrige los gestos motrices de los alumnos “de vez en cuando”, mientras que no existe un solo profesor o profesora que haya seleccionado esta opción para las alumnas. Por último, cuando hablamos de los refuerzos técnicos positivos,

ocurre algo similar y es que, aunque no existe correlación con el sexo del profesorado, el 100% de los sujetos que se han decantado por la opción “de vez en cuando” (7.7% en los chicos y 0% en las chicas) son varones. Por otro lado, un 46.2% de los/as enseñantes considera que aporta “muy a menudo” este tipo de feed-backs a sus alumnos y alumnas (los resultados son iguales para ambos colectivos), mientras que los porcentajes para el valor “bastante a menudo”, ascienden al 53.8% en el caso de las chicas y 46.2% en el de los chicos.

### 3.2 El feed-back y la satisfacción en Educación Física

En el caso del grado de satisfacción percibido por el alumnado al realizar las actividades propuestas en Educación Física, se observan resultados muy significativos con respecto al sexo, encontrándose las mayores diferencias en las categorías extremas. Así, vemos como del 12.8% de las personas que se han decantado por la opción “muchísima satisfacción”, solamente el 7.2% son chicas y viceversa, son mujeres el 7.5% de los sujetos a los que el área no les produce “ninguna satisfacción” (frente al 2.8% de sus compañeros). En el resto de ítems, los resultados entre ambos sexos son más igualados, situándose la mayor parte de la muestra en los valores “ni mucha, ni poca satisfacción” (39.3%) y “bastante satisfacción” (32.1%).

Si hablamos de la frecuencia con la que el profesorado le presta atención al alumnado se aprecian resultados muy significativos, de manera que de las personas que han marcado el ítem “muy a menudo”, al 0% de los varones y al 8.3% de las mujeres, la asignatura les provoca “ninguna satisfacción”. Sin embargo, si nos vamos al extremo opuesto, de los sujetos que “nunca” reciben atención por parte de sus docentes, no existe un solo individuo que manifieste sentirse “muy satisfecho”.

En este sentido, si cruzamos la satisfacción en el aula, con los tipos de retroalimentaciones recibidas por el alumnado en Educación Física, en el caso del discente se observan resultados muy significativos en prácticamente todos ellos. Por lo tanto, en el caso del feed-back técnico positivo hemos obtenido cruces muy significativos, observándose que del alumnado que siente “muchísima satisfacción” en EF, el 44.% de los chicos y el 60.9% de las chicas recibe este tipo de refuerzos “muy a menudo” y viceversa, de las personas que se encuentran más descontentas con la asignatura, el 71.4% de los varones y el 33.3% de las mujeres, “nunca” recibe este tipo de información por parte de su docente. También hallamos correlaciones muy significativas en el caso de los refuerzos técnicos negativos, ya que del alumnado al que la Educación Física no le provoca “ninguna satisfacción”, el 28.6% y 16.7% de los y las estudiantes, respectivamente, reciben “muy a

menudo”, este tipo de retroalimentaciones; sin embargo, en el extremo opuesto (“muy satisfechos/as”) los porcentajes para esta misma frecuencia ascienden al 42% en los chicos y al 65.2% en las chicas. En el cruce con los feed-backs afectivos positivos, las correlaciones también son altamente significativas, lo que implica que ni una sola persona a las que la Educación Física le provoca “ninguna satisfacción” recibe “muy a menudo” palabras de ánimo por parte de su profesorado y únicamente un 12.5% de las alumnas, las recibe “bastante a menudo”; sin embargo, de las personas que se han decantado por el ítem “muchísima satisfacción”, el 26% de los varones y el 47.8% de las mujeres, obtienen estos refuerzos “muy a menudo” en EF y los porcentajes de los valores “nunca”, son de un 0% en ambos colectivos. Por último, los refuerzos afectivos negativos son los que guardan menor relación con el grado de satisfacción manifestada por el alumnado en Educación Física, ya que en el cruce entre ambas variables se obtienen indicios de significación, sólo en el caso de los alumnos. De esta manera, de los chicos a los que se les llama “muy a menudo” la atención, el 26% manifiesta que la Educación Física le provoca “muchísima satisfacción”, aunque el porcentaje de quienes afirman sentir “ninguna satisfacción” en este caso es mayor (28.6%). Sin embargo, es de un 42.9% el porcentaje de chicos que no percibe “ninguna satisfacción” cuando “nunca” recibe feed-back afectivo negativo.

### 3.3 El feed-back en EF y los hábitos de actividad física extraescolar

Para comenzar, comprobamos que existen resultados muy significativos entre el sexo del alumnado y la frecuencia semanal de práctica de actividad físico-deportiva, de manera que las mayores diferencias se localizan en los valores extremos de la escala expuesta en el cuestionario. Así, del porcentaje de sujetos (10.8%) que afirma que realiza ejercicio “todos los días de la semana” o “de cuatro a seis días” (17.5%), únicamente un 6.5% y un 7.8%, respectivamente, son chicas. Por otro lado, se observan resultados aún más divergentes en el caso de las personas que han elegido la opción “nunca” (24.1%), puesto que el 35.2% de estas, son alumnas. Si nos centramos en la muestra completa, vemos como la mayor parte de la misma (35%) practica actividad física “dos o tres días” semanales, pero también nos topamos con un 24.1% que “nunca” realiza ejercicio y un 12.6% que lo efectúa “un día” a la semana.

Una vez vista la frecuencia semanal con la que el alumnado practica ejercicio fuera del horario lectivo, vamos a tratar de comprobar el grado de influencia que posee el profesorado de Educación Física en la práctica de ejercicio extraescolar por el alumnado. En este caso, se obser-

van indicios de significación al cruzar esta variable con el sexo del alumnado, de manera que son las alumnas las que se decantan en mayor medida (37.2%, frente al 28% de sus compañeros) por el valor intermedio (“ni de acuerdo, ni en desacuerdo”) y parece que son los alumnos los que reciben una mayor influencia de sus docentes, ya que de las personas que han elegido las opciones “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, el 14.4% y el 36.8%, respectivamente, son varones (en contra del 10.1% y 36.3% de las chicas). Tomando la totalidad de la muestra, nos encontramos con que prácticamente la mitad de la misma (48.5%), considera que está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que su profesor/a de Educación Física es un factor determinante para que se decida a realizar ejercicio extraescolar, siendo de un 18.3% el porcentaje de personas que opinan justo lo contrario (“totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo”).

Al relacionar el feed-back con la práctica habitual de ejercicio físico, en el alumnado, únicamente observamos resultados significativos en ambos sexos, al hablar de la atención que el/la estudiante recibe por parte del profesorado. De la misma manera, obtenemos significatividad en el cruce con los refuerzos técnicos positivos en las alumnas e indicios de significación para este mismo sexo en los afectivos positivos. Por lo tanto, al hablar de la frecuencia con la que el profesorado presta atención al alumnado, vemos como de aquellas personas que se manifiestan físicamente más activas (“todos los días”), el 26.8% de los alumnos y el 33.3% de las alumnas reciben atención por parte de su profesorado de Educación Física “muy a menudo”. Sin embargo, el 8% y el 0.9% de los y las estudiantes (respectivamente) que “nunca” reciben dicha atención, presentan un comportamiento sedentario. De la misma manera, al 33.3% de las chicas que realizan ejercicio “todos los días”, se le aporta “muy a menudo” feed-back de carácter técnico positivo, mientras que en el caso de las sedentarias, el 8% no lo recibe “nunca”. En el caso de los refuerzos afectivos positivos, el 33.3% de las alumnas físicamente más activas reciben “muy a menudo” palabras de ánimo por parte de sus docentes, mientras que al 19.5% de las chicas sedentarias, “nunca” se les ofrece este tipo de refuerzos. Con respecto a los refuerzos técnicos negativos, el 40.3% de las personas que realizan ejercicio “todos los días”, reciben “muy a menudo” este tipo de retroalimentaciones, siendo del 2.2% el porcentaje de sujetos sedentarios que “nunca” los obtienen. Por último, cuando hablamos de los feed-backs afectivos negativos, se observa que el 29% de los alumnos y alumnas que realizan actividad física a diario, reciben “muy a menudo” este tipo de refuerzos, siendo del 18.8% el porcentaje de personas inactivas que “nunca” son amonestadas por sus docentes.

## 4. DISCUSIÓN

### 4.1 El feed-back en Educación Física

Con respecto a los resultados relacionados con el feed-back o los refuerzos que el profesorado aporta al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, observamos como este colectivo, independientemente de su sexo, no aprecia diferencias en cuanto a la frecuencia con que sus docentes les prestan atención (aunque curiosamente, sí se muestra una tendencia del alumnado masculino a percibir una atención menor por parte de su profesorado). Sin embargo, al igual que sucedía en el estudio de Molina et al. (2003), el porcentaje de aprendices que afirman que el profesorado les presta atención “muy” o “bastante a menudo”, no llega a la mitad de la muestra, mientras que en sus docentes, los valores para estos mismo ítems alcanzan más de los dos tercios de los sujetos encuestados y aunque sí se muestra una tendencia del profesorado masculino a prestar menor atención a su alumnado, sobre todo a los chicos, los resultados no son significativos (figura 4).

Una vez que conocemos que los profesores y profesoras de Educación Física prestan atención al alumnado femenino y masculino por igual, vamos a tratar de dilucidar el tipo de aten-

ción que les dan. Así, como se aprecia en los resultados del **alumnado**, los feed-backs más utilizado por los docentes son los de carácter *técnico* y sobre todo, el *negativo*, lo cual puede impedir o al menos perjudicar, el que se cree un buen clima afectivo en el aula y que la in-

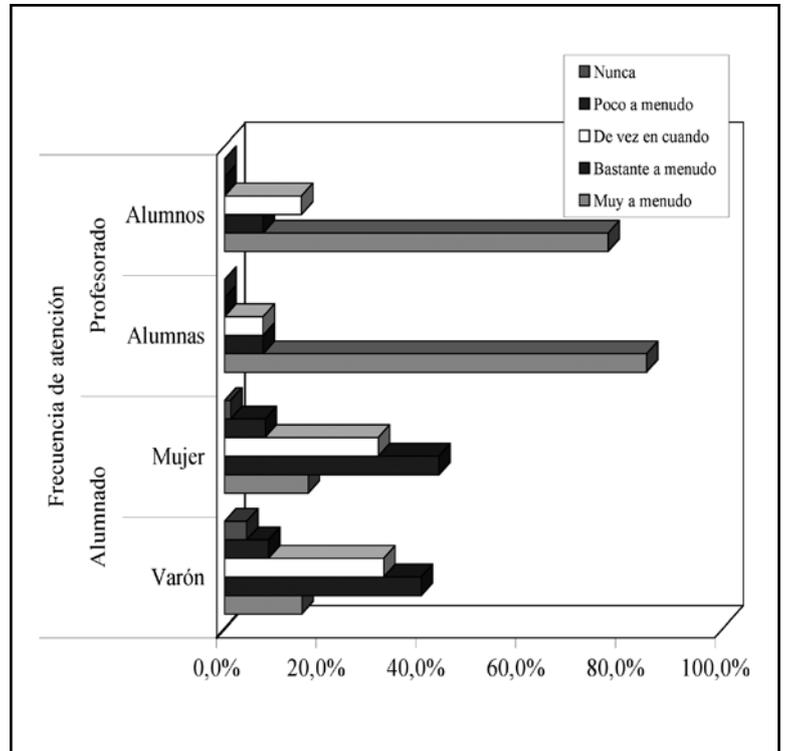


Figura 4: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que presta atención a los alumnos y a las alumnas.

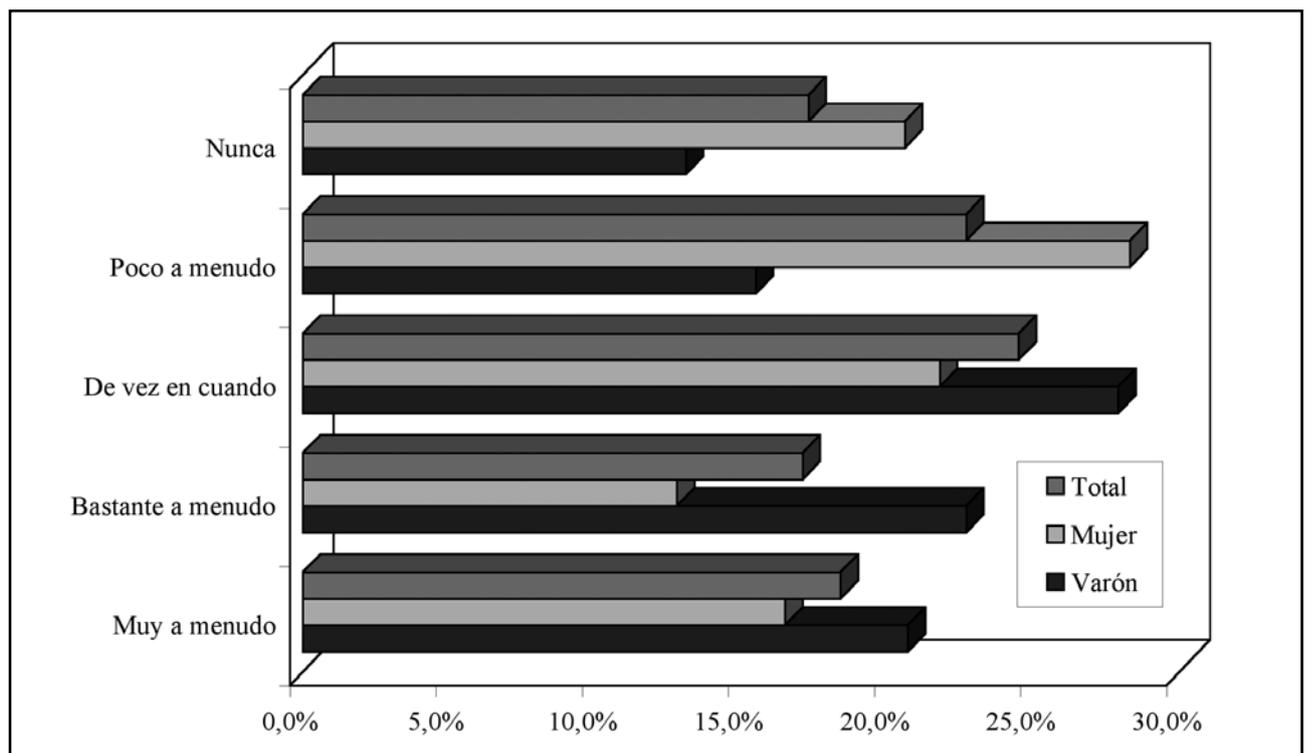


Figura 5: Percepción del alumnado de la frecuencia con la que recibe refuerzos afectivos negativos, general y en función del sexo.

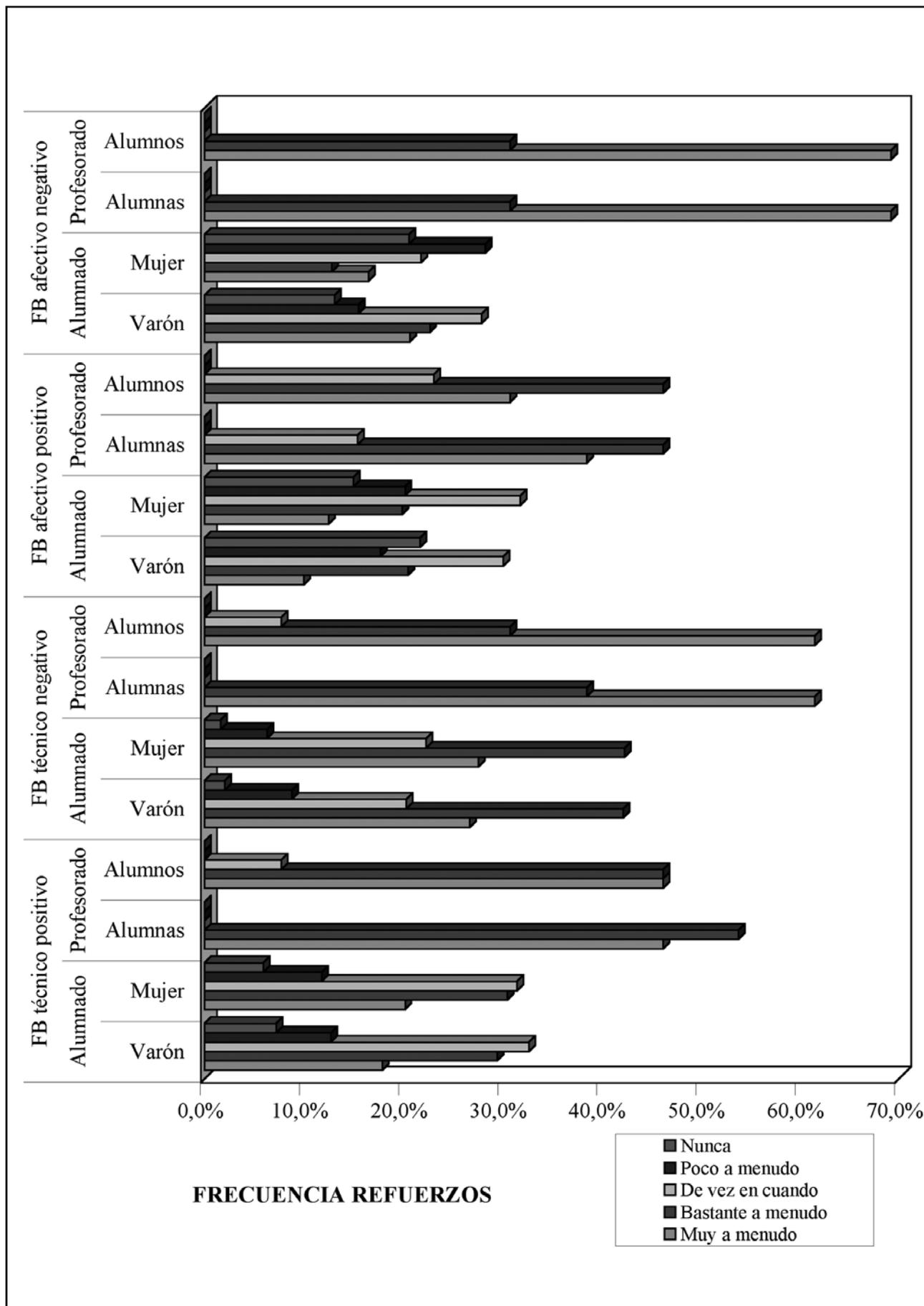


Figura 6: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que recibe/aporta los diferentes tipos de refuerzos.

teracción docente/discente sea tan fluida como sería deseable (Piéron, 1999). Por otro lado, en el caso del refuerzo de tipo *afectivo*, también el *negativo* se emplea con una frecuencia mayor, además de encontrarnos con resultados muy significativos en el cruce con el sexo del sujeto encuestado, siendo los alumnos los que lo reciben más asiduamente; esto corrobora, como afirman autores y autoras como Vázquez et al. (2000) o Wright (1996), la asunción de roles por parte de los chicos (revoltosos, competitivos...) y chicas (pasivas, sumisas...). (figura 5)

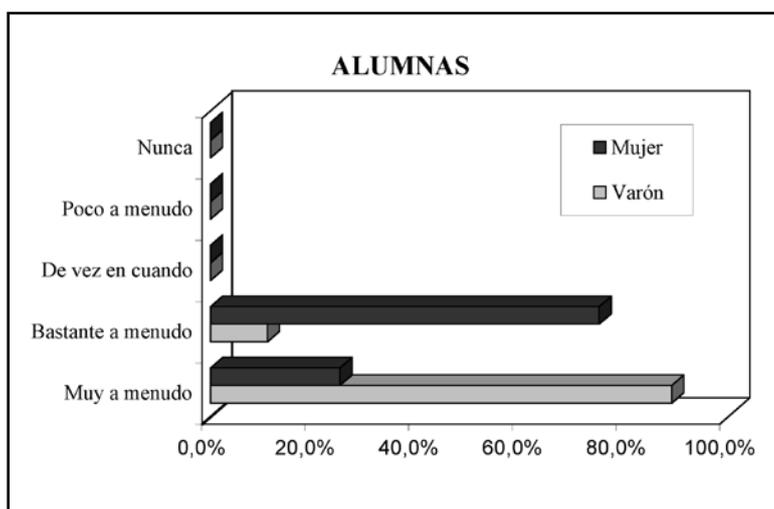
En el análisis de los datos que se desprenden de los cuestionarios del **profesorado** vemos como el feed-back más utilizado no es el *técnico negativo*, sino el *afectivo negativo*, lo cual puede deberse al comportamiento indebido del alumnado, que suele mostrar numerosas conductas disruptivas en el aula. Esto hace que numerosos docentes le dediquen mayor tiempo al control de la clase, que a las propias actividades que se van a llevar a cabo. Sin embargo y coincidiendo con los resultados expresados por sus pupilos, el refuerzo menos usado es el *afectivo positivo* y además son los alumnos los que menos lo reciben. Estas diferencias entre el trato afectivo con las alumnas y los alumnos pueden deberse al tradicional prejuicio de que los chicos no necesitan ser animados tan a menudo por su condición de varones y hacerlo puede “convertirlos en blandengues”. (figura 6)

Con respecto a las retroalimentaciones de carácter *técnico*, las empleadas en más ocasiones también son las *negativas* (aunque los resultados con las positivas se encuentran muy igualados). También se observan diferencias entre el trato que reciben los alumnos y las alumnas en cuanto a los refuerzos técnicos positivos, lo cual puede explicarse por el menor nivel de competencia motriz que, generalmente, suelen poseer las alumnas en el aula; esto implica una mayor inseguridad en la ejecución del ejercicio y por lo tanto, se requiere mayor atención técnica por parte del profesorado.

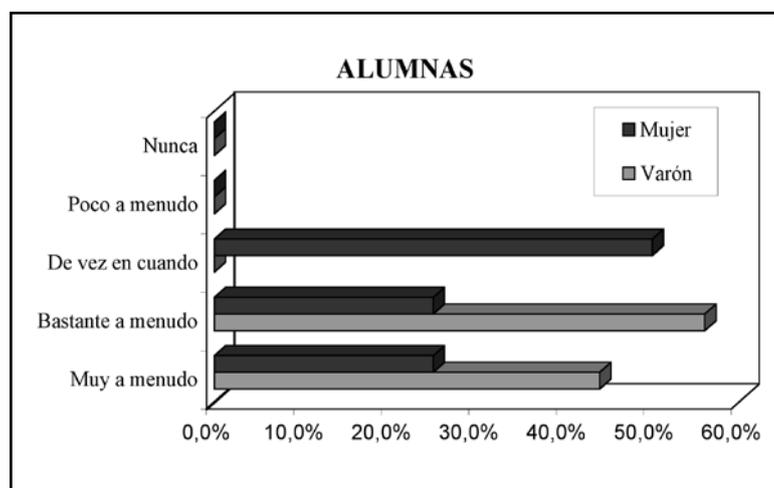
Resulta curioso que las mayores diferencias entre los feedbacks recibidos por el alumnado femenino y masculino se den en aquellos cuyo objetivo es positivo. Estos resultados podrían explicarse como consecuencia de una mayor atención general por parte del profesorado hacia las chicas, o merced a la concepción tra-

dicional de la mujer como “sexo débil”, al cual hay que animar y decirle aquello que realiza correctamente, para que obtenga resultados positivos en el campo de la actividad física.

Por otro lado, en los cruces con el sexo del profesorado encontramos resultados significativos al relacionar el feed-back *afectivo negativo* en las alumnas, siendo los docentes los que reprenden con una frecuencia mayor a las chicas, lo cual puede deberse a la adopción por parte de las chicas de un comportamiento mucho más agresivo y competitivo, asumiendo en el aula, roles tradicionalmente relacionados con sus compañeros. (figura 7)



Además, en los refuerzos *afectivos positivos*, se coincide en parte con el estudio realizado por Jiménez (2002), ya que obtenemos indicios de significación también en las alumnas, comprobando que las profesoras les dan menos palabras de ánimo, lo cual puede interpretarse afirmando que las mujeres suelen ser más duras con ellas mismas que con los sujetos del sexo opuesto. (figura 8)



Resumiendo, según alumnado y profesorado, los/as docentes se centran en los refuerzos *negativos* (lo cual coincide con lo expresado por Molina et al., 2003), de manera que a una gran parte se le dice lo que está realizando correctamente o recibe palabras de ánimo con poca frecuencia (refuerzos *técnicos* y *afectivos, positivos*). Sin embargo, se les llama la atención por su comportamiento (los alumnos y alumnas perciben que estos refuerzos recaen fundamentalmente en los primeros, mientras que el profesorado afirma que no realizan distinción en función del sexo del alumnado) y se les corrigen los movimientos, bastante a menudo (refuerzos *afectivos* y *técnicos, negativos*).

Por otro lado, existen diferencias entre docentes y discentes con respecto a la frecuencia de empleo de los refuerzos *negativos*, ya que el alumnado considera que los más utilizados son los de carácter *técnico*, mientras que en el caso del profesorado, el primer lugar lo ocupan los *afectivos*, lo cual puede explicarse por la situación actual del Sistema Educativo en el que se pierde una gran parte del tiempo pedagógico en llamar al orden al alumnado (tanto a chicas, como a chicos). Además, en el caso del alumnado, el encontramos con unos porcentajes muy similares con respecto a los valores “muy/bastante a menudo” y “poco a menudo/

nunca” en la variable *feed-back afectivo negativo*, nos hace plantearnos que el comportamiento de los discentes en el aula no es tan adecuado como debería ser, además de que tanto los chicos como las chicas, perciben que al alumnado femenino se le llama menos la atención por este motivo.

#### 4.2 El feed-back y la satisfacción en Educación Física

En el caso del grado de satisfacción percibido por el discente al realizar las actividades propuestas en Educación Física se observan resultados muy significativos con respecto al sexo, encontrándose las mayores diferencias en las categorías extremas. (figura 9)

Si hablamos de la frecuencia con la que el profesorado le presta atención al alumnado se aprecian resultados muy significativos en ambos, de manera que de las personas que han marcado el ítem “muy a menudo”, a ningún chico y al 17.7% de las chicas, la asignatura le provoca “poca” o ninguna satisfacción”. Sin embargo, si nos vamos al extremo opuesto, de los sujetos que “nunca” reciben atención por parte de sus docentes, no existe un solo individuo que manifieste sentirse “muy satisfecho/a” y al 57.1% de

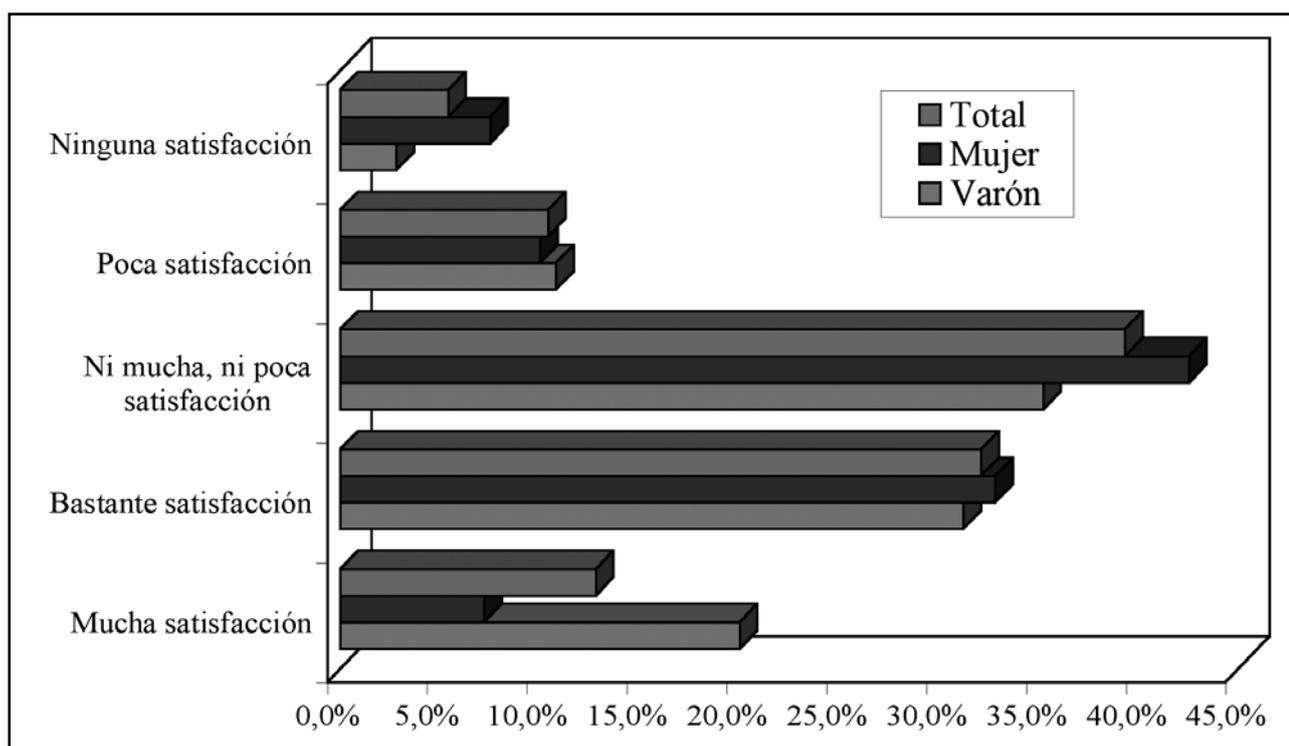


Figura 9: Grado de satisfacción experimentado por el alumnado en las actividades realizadas en el aula, general y en función del sexo.

los alumnos y al 4.2% de las alumnas, el área no le produce “ninguna satisfacción”. (figura 10)

En la relación entre la satisfacción y el tipo de feed-back en el área, vemos que todos los cruces son significativos, excepto en el caso de los refuerzos afectivos negativos. Por lo tanto, podríamos afirmar siguiendo a Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2003), Zulaika y Goñi (2001) o Piéron (1999; 2001) que las retroalimentaciones son un factor importante para la creación de un correcto clima de trabajo, el cual llevará asociado la satisfacción del alumnado en el área. De esta manera, podemos generalizar diciendo que a mayor proporción de feed-backs técnicos y afectivos positivos, más satisfacción sentirá el alumnado en el aula. (figuras 11, 12 y 13)

La menor influencia de los refuerzos afectivos negativos puede ser debida a que el comportamiento del alumnado, sobre todo masculino (puesto que se observan indicios de significatividad en este colectivo), no es todo lo correcto que tendría que ser, por lo que el profesorado tiene que actuar en este sentido con bastante frecuencia; sin embargo, esto no implica que el discente no obtenga satisfacción del área, ya que este tipo de comportamientos disruptivos son concebidos como algo normal en el rol que debe desempeñar el estudiante. De esta manera, tanto las personas que reciben “muy a menudo” este tipo de feed-backs, como aquellas que “nunca” los reciben, se encuentran satisfechas con la asignatura, aunque llama la atención que el 42.9% de los alumnos a los que “nunca” se les reprende, no encuentra “ninguna satisfacción” en el área, lo cual puede deberse a la necesidad que tienen algunos chicos (normalmente los menos competentes) de pasar desapercibidos en EF. (figura 14)

#### 4.3 El feed-back en EF y los hábitos de actividad física extraescolar

Al analizar los resultados obtenidos de la variable frecuencia semanal de práctica de actividad física extraescolar, se observa que el porcentaje de sujetos que practican “todos los días” o “de cuatro a seis días” a la semana (28.3%), es muy parecido al de personas que afirman no realizarlo “nunca” (24.1%). Por lo tanto, podemos decir que la práctica de ejercicio físico cada vez es menor (Fernández et al., 2003; Camacho y Fernández, 2002; Piéron

et al., 2000; Carratalá y García, 1999) debido al poco fomento de la misma por parte de las familias y la sociedad en general, a los ordenadores, consolas de juegos, TV... (figura 15)

Al comparar estos resultados con los obtenidos por Vázquez et al. (2000) con el alumnado de 3<sup>o</sup> de la ESO de la Comunidad de Madrid, vemos que las chicas cordobesas de 4<sup>o</sup> de esa misma etapa, practican ejercicio con mayor frecuencia, de forma que el porcentaje de alumnas que “nunca” lo realizan es del 35.2% (recordemos que en el estudio madrileño esta proporción asciende al 70%). Por otro lado, en zonas rurales la situación parece mejorar, ya que según demostraron Molina et al. (2003), el porcentaje de chicas de 3<sup>o</sup> de la ESO que se manifestaba como totalmente sedentario, descendía hasta el 25%. Siguiendo esta línea,

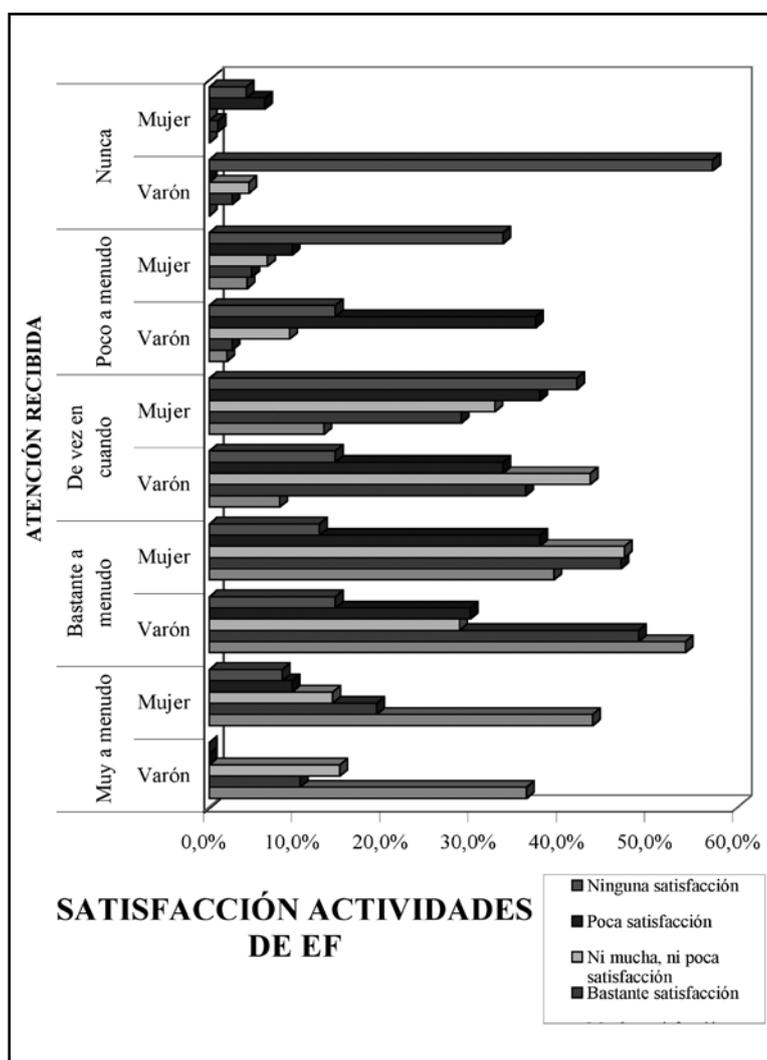


Figura 10: Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben atención por parte del profesorado.

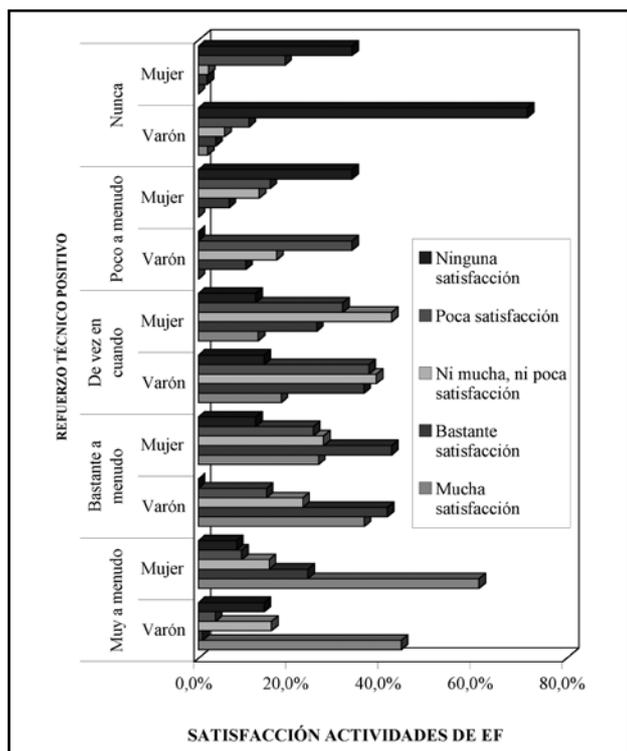


Figura 11: Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos técnicos positivos por parte del profesorado.

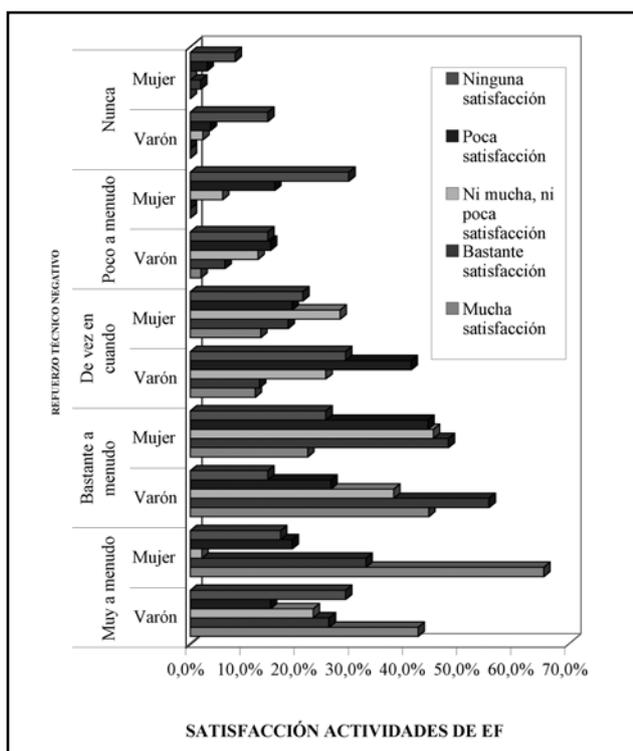


Figura 12: Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos técnicos negativos por parte del profesorado.

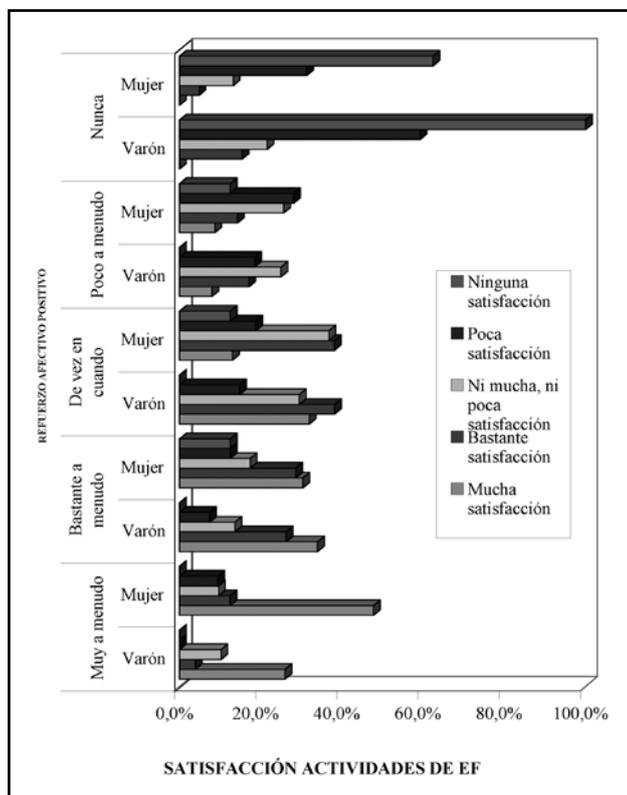


Figura 13: Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos afectivos positivos por parte del profesorado.

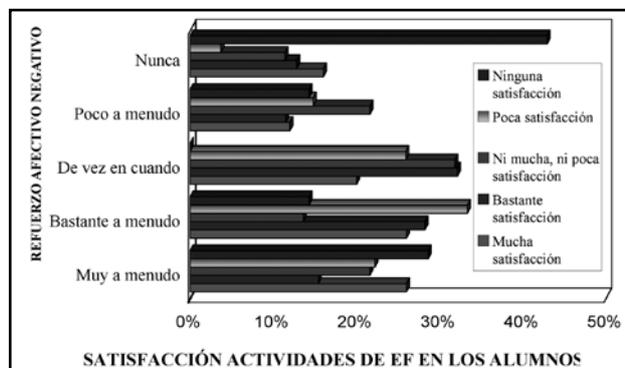


Figura 14: Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos afectivos negativos por parte del profesorado.

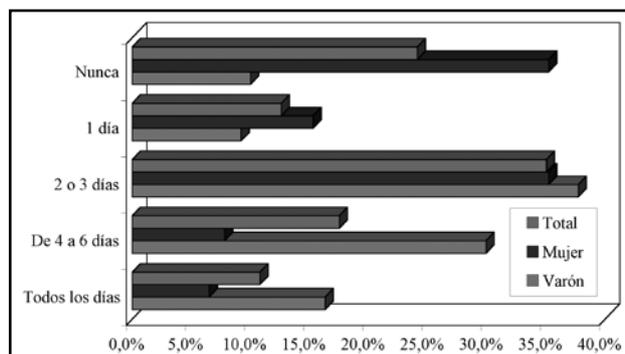


Figura 15: Frecuencia semanal de práctica de actividad física extraescolar, general y en función del sexo.

parece existir una relación inversamente proporcional entre el grado de industrialización de la zona y la práctica habitual de ejercicio físico por parte de los/as adolescentes que la habitan. Estos resultados pueden ser debidos a diferentes motivos: el miedo de las familias a que los chicos y chicas acudan solos a las actividades extraescolares, la lejanía de las instalaciones (lo cual necesita una mayor implicación de las familias para llegar a las mismas), la ausencia de tiempo para realizarlas (tanto de los/as adolescentes, como de sus familias), etc.

Continuando con la influencia que ejerce el/ la docente en la consolidación de hábitos de ejercicio físico, parece que este sí es un factor importante (independientemente de que sea mujer u hombre), sobre todo para los chicos, aunque los resultados entre ambos sexos son muy similares. Estos datos coinciden con los dados por Hellín et al. (2006), Macías y Moya (2003) o Torre (2000), aunque en estas dos últimas investigaciones eran las alumnas las que recibían una influencia mayor de sus docentes. Sería importante comprobar si el grupo de iguales o la familia, como demuestran otros estudios (Fernández et al., 2003; Porto et al., 2003; Torre, 2000), continúan siendo los factores determinantes de esta. (figura 16)

Si tenemos en cuenta la relación entre las retroalimentaciones que se aportan en Educación Física y la creación de hábitos de ejercicio, resulta curioso que sea la atención que recibe el alumnado por parte del profesorado la que ejerza mayor influencia a la hora de que este se dedique a practicar actividad física fuera del horario lectivo y sin embargo, el tipo de atención no influya tanto en la misma; de hecho, a los varones no les afecta ninguno de las retroalimentaciones expuestas, aunque en el caso de las alumnas, existe relación entre los hábitos de actividad física extraescolar un la frecuencia de recepción de feed-backs positivos, sobre todo en aquellos de carácter técnico. Esto puede explicarse por la necesidad del alumnado masculino de verse aceptado en el área, lo cual pasa por una constante interacción con su docente, independientemente de cómo sea esta, mientras que las alumnas necesitan un refuerzo en su autoestima (sobre todo desde el punto de vista motriz), debido a la "incompetencia aprendida" (Ruiz Pérez, 2000)

que posee en el ámbito de la actividad física. Por lo tanto, la creación de un clima afectivo positivo en el aula y, sobre todo, el reconocerle a las chicas, las actividades que están realizando correctamente, son dos importantes factores para la consolidación de hábitos de ejercicio físico en el alumnado femenino. Sin embargo y como hemos visto en el apartado dedicado a los resultados, el alumnado percibe que este tipo de refuerzos ocupan el segundo (técnicos positivos) y cuarto (afectivos positivos) lugar en cuanto a la frecuencia con la que se aportan, mientras que en el caso del profesorado, se sitúan en el tercer y cuarto puesto, respectivamente. (figuras 17, 18 y 19)

## 5: CONCLUSIONES

Partiendo de los resultados obtenidos, podríamos formular las siguientes conclusiones:

- Tanto el alumnado como el profesorado que ha intervenido en la investigación, perciben que la frecuencia con la que se presta atención a las chicas y a los chicos en Educación Física, es la misma.

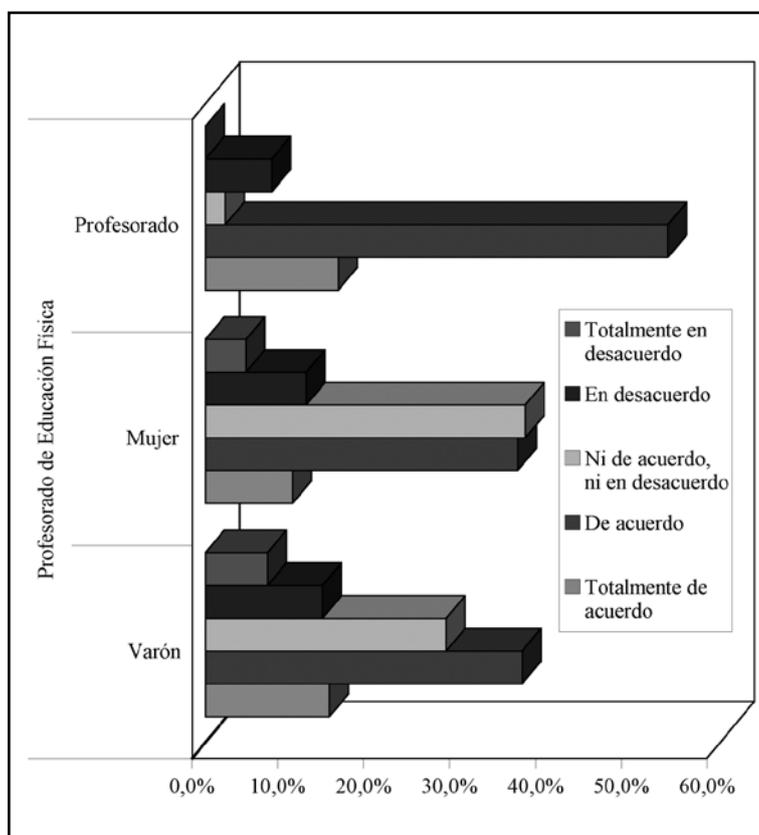


Figura 16: Percepción del alumnado y del profesorado de EF, del grado de influencia de este último en la práctica de actividad física extraescolar.

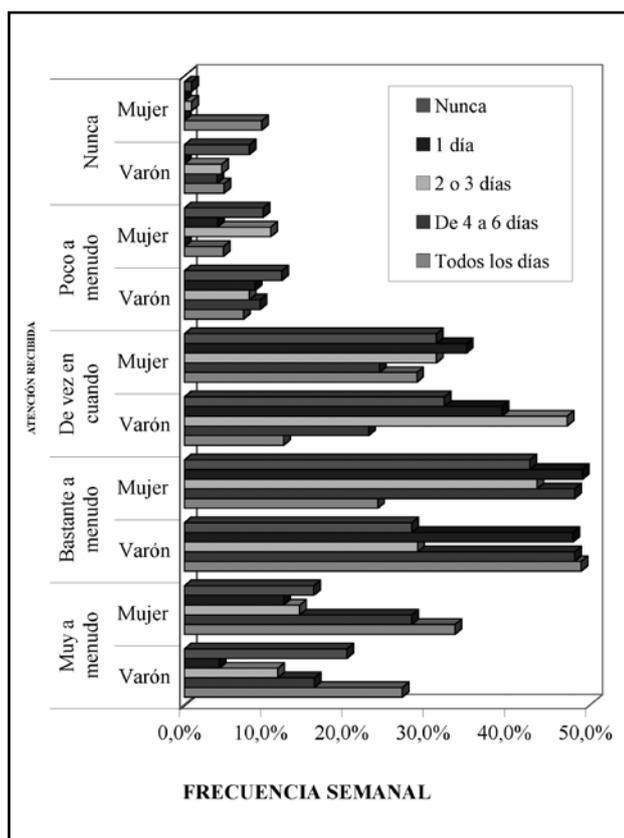
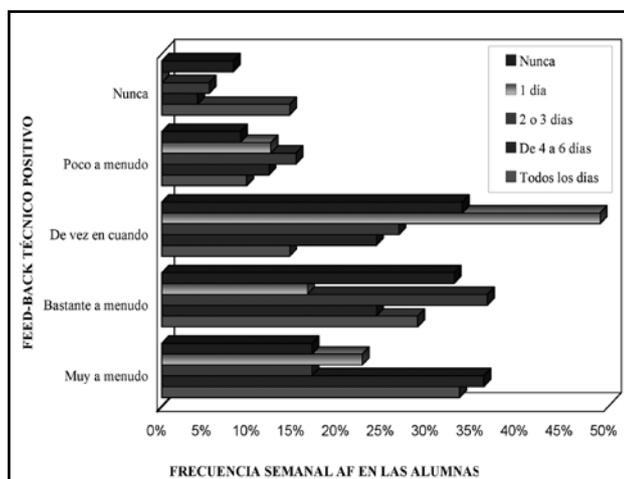


Figura 17: Influencia de la atención recibida por el alumnado en Educación Física, en la práctica de actividad física extraescolar



- El alumnado considera que las retroalimentaciones más utilizadas son los de carácter técnico negativo, mientras que sus docentes opinan que son las afectivas negativas; sin embargo, ambos colectivos perciben que las menos empleadas son las afectivas positivas y que se priman las negativas, sobre las positivas.
- El feed-back influye directamente sobre el grado de satisfacción del alumnado en el aula de Educación Física (a mayor proporción de refuerzos, más satisfecho se encuentra el alumnado), siendo los refuerzos afectivos negativos los que menos relación guardan con el mismo.
- La figura del profesorado de Educación Física es un factor importante para que el alumnado se dedique a practicar ejercicio extraescolar, sobre todo en el caso de los varones.
- La frecuencia de atención del profesorado al alumnado en Educación Física es un factor determinante para que este se dedique a realizar alguna actividad motriz extraescolar.
- Los tipos de feed-backs aportados no afectan en la creación de hábitos de actividad física fuera del horario lectivo en los chicos; sin embargo, sí es un factor importante en este sentido, la frecuencia con la que reciben atención por parte del profesorado.
- El aumento de la frecuencia de atención y de la aportación de refuerzos positivos a las alumnas (sobre todo aquellos de carácter técnico), fomentará la consolidación de hábitos de ejercicio físico en este colectivo.

Figura 18: Influencia de los refuerzos técnicos positivos recibidos por las alumnas en Educación Física, en la práctica de actividad física extraescolar

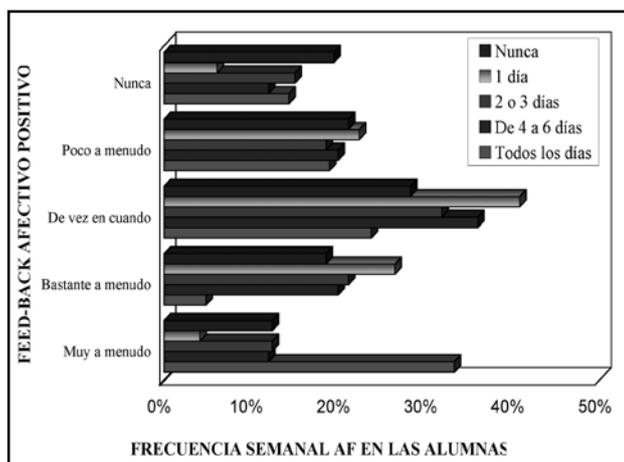


Figura 19: Influencia de los refuerzos afectivos positivos recibidos por las alumnas en Educación Física, en la práctica de actividad física extraescolar.

## 6: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Asins, C. (1999). Educar, ¿contra qué? *Apunts. Educación Física y Deporte* (56), 107-109.
- Blanco, N. (2002). Educar a mujeres y a hombres. En *Género y coeducación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Camacho, M.J. y Fernández, E. (2002). La insatisfacción corporal y la práctica de actividad físico-deportiva en las mujeres adolescentes. En *II Congreso de Ciencias del Deporte* (Comps.). Madrid: Asociación Española de Ciencias del Deporte. [CD-ROM].
- Carratalá, V. y García, A. (1999). Diferencias en las motivaciones y actividades de ocio y tiempo libre entre adolescentes deportistas y no deportistas. *Motricidad. Revista Euro-Americana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (5), 111-131.
- Decreto 148/2002, de 14 de Mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía (2002). En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía No 75, de 27 de Junio.
- De Miguel, A. (2002). El sistema de sexo-género. EN J. Bolancé y C. Laín (Comps.), *Violencia, género y coeducación* (pp. 77-106). Córdoba: Ayuntamiento de Córdoba. Delgado, M.A. (2003). Los contenidos transversales en Educación Física ¿un tema transversal o tangencial? EN E.P. González del Hoyo y F. Ruiz Juan, *Dimensión Europea de la Educación Física y el Deporte en Edad Escolar. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 81-91). Valladolid: AVAPEF.
- Fernández García, E. (2003). Educación Física y género: la transmisión de estereotipos de género en la enseñanza de la Educación Física. EN E.P. González del Hoyo y F. Ruiz Juan (Comps.), *Dimensión Europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de educación superior* (pp. 319-321). Valladolid: AVAPEF.
- Fernández García, E.; Contreras, O.; Sánchez Bañuelos, F. y Fernández, C. (2003). Evolución de la práctica de la actividad física y el deporte en mujeres adolescentes e influencia de la percepción del estado general de salud. EN B. Vázquez (Comp.) *Mujeres y actividades físico-deportivas* (pp. 21-60). Estudios sobre Ciencias del Deporte. Serie de investigación N° 35. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.
- Girela, M.J. (2004). *Las diferencias de género existentes en el conocimiento profesional docente del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada*. Tesis doctoral, Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada, Granada.
- Gutiérrez Sanmartín, M. y Vivó, P. (2003). Desarrollo socio-moral en Educación Física. EN M. J. Mosquera, V. Gambau, R. Sánchez y X. Pujadas (Comps), *Deporte y postmodernidad* (pp. 471-478) (Investigación social y deporte, n° 6 AEISAD). Madrid: Esteban Sanz, S.L.
- Hellín, P.; Moreno, J.A.; Rodríguez, P.L. (2006). Influencia social del género y de la percepción de competencia en la valoración de las clases de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (5), 37-49.
- Jiménez, R.; Ramos, L.A.; Cervelló, E. (2002). Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuestas didácticas para una intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad Motriz. Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (18), 39-47.
- Kerschen, L. (2000). *Schoolgirls: classifications, roles and sports*. (En línea) [www.womenssportfoundation.org](http://www.womenssportfoundation.org)
- Macías, M.V.; Moya, M.C. (2003). Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes. EN B. Vázquez (Comp.) *Mujeres y actividades físico-deportivas* (pp. 61-80). Estudios sobre Ciencias del Deporte. Serie de investigación, N° 35. Madrid: MEC. CSD.
- Molina, L.; Torre, E.; Miranda, M.T. (2003). Análisis del currículum impartido en Educación Física en 3º de la ESO en los centros públicos de la mancomunidad del Valle del Guadiato, desde la perspectiva de género. Investigación Tutelada del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada. Granada.
- Pérez, R.; Fernández, M.D.; Amigo, M.T.; De Rufino, P.; González, D.; Tercedor, P.; Gutiérrez, A. y GRUPO AVENA (2001). Aproximación al estudio descriptivo de los hábitos físico-deportivos de los adolescentes de Santander en su tiempo de ocio. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (pp. 346-350). Santander: ADEF Cantabria.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Piéron, M.; Delfosse, C.; Ledent, M. y Cloes, M. (2001). Las percepciones de los alumnos al final de la sesión de Educación Física. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza*

de la Educación Física y el Deporte Escolar. (pp. 169-177). Santander: ADEF Cantabria.

- Porto, B.; Traba, A. y Domínguez, A. (2003). Estereotipos de género y demandas educativas universitarias relacionadas con el deporte. EN M. J. Mosquera, V. Gambau, R. Sánchez y X. Pujadas (Comps), *Deporte y postmodernidad*. Investigación social y deporte, nº 6 AEISAD (pp. 135-144). Madrid: Esteban Sanz, S.L.
- Ruiz Pérez, L.M. (2000). Aprender a ser incompetentes en Educación Física: un enfoque psicosocial. *Apunts. Educación Física y Deportes* (60), 20-25.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Editorial Morata.
- Sierra Bravo, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson.
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (2001). En Boletín Oficial del Estado No 14 de 16 de enero.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal. *Cuadernos para la coeducación*, Nº 1. Institut de Ciecies de L'Eduació. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Subirats, M.; Brullet, C. (1990). *La coeducación*. Madrid: MEC.
- Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. EN A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Torre, E. (2000). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias. Tesis doctoral del Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico de la Universidad de Granada*. Granada: Autora.
- Torres, D. (2005). Propuesta de programación didáctica coeducativa en Educación Física en Educación Primaria: un caso de la sierra de Madrid. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 8, 43-49.
- Vázquez, B.; Fernández, E.; Ferro, S. (2000). *Educación Física y Género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Viciano, J.; Zabala, M.; San Matías, J.; Ramírez, J.; García, L. (2003). Directrices metodológicas para la observación sistemá-

tica del feedback extrínseco en la investigación de la Educación Física. EN Varios, *Actas II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Deporte y Calidad de Vida. Libro 2. Área de enseñanza (71-76). Granada: Universidad de Granada.

- Wright, J. (1996). The construction of complementarity en physical education. *Gender and education*, 8 (1), 61-80.
- Zulaika, L.; Goñi, A. (2001). Mejora del autoconcepto de los alumnos por medio del currículum de Educación Física. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (pp. 300-304). Santander: ADEF Cantabria.

## 7. AGRADECIMIENTOS

- Al profesorado de Educación Física y al alumnado de los centros educativos que han intervenido en la investigación.
- A la delegación cordobesa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

---

# LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU REPERCUSIÓN EN LOS NIVELES DE PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ESCOLARES

## *PHYSICAL EDUCATION CLASSES AND ITS REPERCUSSION IN THE PHYSICAL ACTIVITY LEVELS OF THE STUDENTS*

### **ARANCHA GÁLVEZ CASAS**

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. (Facultad de Educación/U. Murcia)

Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Cáceres).

Laboratorio de Biomecánica del Movimiento Humano y Ergonomía. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Extremadura.

### **PEDRO LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA**

Dr. en Educación Física  
Profesor Titular del Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica  
Facultad de Educación. Universidad de Murcia

### **ANTONIO VELANDRINO NICOLÁS**

Dr. en Psicología.  
Departamento de Psicología  
Profesor Titular de la Facultad de Psicología.  
Universidad de Murcia

### **RESUMEN**

El objetivo de este artículo es conocer la influencia de las clases de Educación Física en los niveles de actividad física habitual de los adolescentes. Para ello analizamos los distintos aspectos que definen las clases de Educación Física como la utilidad, el número de sesiones semanales, la diversión, la importancia de la asignatura y la motivación del profesor. La muestra elegida para esta investigación está compuesta por 888 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre 14 y 17 años. La información ha sido recogida mediante un cuestionario en el que a través de 35 ítems analizamos cuáles son los intereses y motivaciones referentes a la práctica físico-deportiva de los adolescentes. Las conclusiones obtenidas apuntan a que la motivación y el gusto por las clases de Educación Física eleva significativamente los niveles de actividad física habitual en adolescentes de ambos sexos, circunstancia que denota la importancia de dicha materia en los hábitos saludables de la juventud.

**PALABRAS CLAVE:** escolares, actividad físico-deportiva, Educación Física.

### **SUMMARY**

*The aim of this article is to know the influence of the classes of Physical Education in the levels of physical habitual activity of the teenagers. For it we analyze the different aspects that define the classes of Physical Education as the usefulness (utility), the number of weekly meetings, the amusement, the importance of the subject and the motivation of the teacher. A carefully-selected sample of 888 adolescents, aged between 14 and 17, from secondary education schools in Murcia (Spain) was used in the investigation. The information has been gathered by means of a questionnaire in which across 35 items we analyze which are the interests and motivations relating to the physical - sports practice of the teenagers. The obtained conclusions appear to that the motivation and the taste for the classes of Physical Education raises significantly the levels of physical habitual activity in teenagers of both sexes, circumstance that denotes the importance of the above mentioned matter in the healthy habits of the youth.*

**KEY WORDS:** adolescents, physical - sports activity, Physical Education.

## INTRODUCCIÓN

La influencia de las clases de Educación Física en la adherencia de hábitos de práctica físico-deportiva en los escolares ha servido como marco de referencia para abundantes investigaciones sobre actitudes, intereses y motivaciones en el ámbito del deporte (Soto y cols., 1998; Torre, 1998; Digelidis y Papaioannou, 1999; Casimiro, 1999; Cockburn, 1999; Ruiz, 2000; Hellín, 2001; Hellín y Moreno, 2001a; Moreno y cols., 2003).

Atendiendo a la posible influencia de las clases de Educación Física en el comportamiento de práctica de los niños, encontramos los trabajos de Luke (1991), Adam y Brynteson (1992), Torre (1998), Moreno y cols. (1997) y Casimiro (1999). Todos ellos señalan que hay una seria influencia y asociación entre la percepción positiva de las clases de Educación Física y la práctica extraescolar. Así, quienes más practican son aquellos con una visión más positiva y se sienten más atraídos por la Educación Física.

Por su parte, Carreiro da Costa y cols. (1997) examinan la motivación en la Educación Física y su relación con otros aspectos, señalando que los alumnos más motivados y que más se divierten en las clases expresan mayor satisfacción en la actividad física, les gusta la práctica, y se implican más en las tareas. Estudios como los de García Ferrando (1993), Hernández (1999) y Ruiz (2000) indican que la Educación Física puede resultar decisiva en la promoción de la práctica de actividades físico-deportivas.

Tabla 1. Composición final de la muestra.

Teniendo en cuenta los resultados del estudio de Ruiz y cols. (2001), podemos indicar que los es-

Centro	Varones	Mujeres	Total
Mariano Baquero	34	47	81
Saavedra Fajardo	50	37	87
El Bohío	24	25	49
Jiménez de la Espada	40	36	76
Príncipe de Asturias	41	41	82
A. Escámez	36	28	64
Los Cantos	28	49	77
San Juan de la Cruz	35	44	79
Infanta Elena	42	38	80
J.L. Castillo Puche	48	27	75
Francisco de Goya	31	35	66
<b>TOTAL</b>	<b>444</b>	<b>444</b>	<b>888</b>

tudiantes universitarios que han tenido experiencias positivas en sus clases de Educación Física se posicionan con grados más altos de interés por la práctica de la actividad físico-deportiva de tiempo libre. Para ellos, en las clases de Educación Física, el factor lúdico y el aprovechamiento de las sesiones eran lo más importante, mientras que daban menos relevancia a la importancia de la asignatura en el centro escolar.

## 2. MATERIAL Y MÉTODO

### 2.1. Material

Para satisfacer los objetivos del presente trabajo utilizamos el cuestionario como herramienta de obtención de información. Dentro de los diferentes ítems que formaban dicho instrumento, solicitábamos a los sujetos diana de nuestra investigación que valoraran entre una puntuación de 1 a 5 los motivos principales por los cuáles realizaban actividad físico-deportiva. Los motivos reflejados en el cuestionario eran:

- Diversión
- Competir
- Mejorar la salud
- Mejorar la imagen
- Hacer amigos
- Reconocimiento social

### Muestra

El proceso de muestreo se realizó siguiendo un proceso estratificado y polietápico, en el que las unidades de primera etapa fueron las comarcas naturales en las que está dividida la Región de Murcia, las de segunda etapa los municipios, las de tercera los centros escolares, y las de cuarta y última, los alumnos adolescentes. Las comarcas formaron estratos de manera que se seleccionaron dos centros de cada comarca, lo cual dio un total de 12 centros de muestreo. Para la selección de las unidades en las dos etapas siguientes se utilizó un procedimiento de selección con probabilidad proporcional al tamaño (ppt), lo que da lugar a una muestra autoponderada (Lohr, 2000; Scheaffer et al., 1987) y simplifica los análisis posteriores. La selección final de los escolares participantes fue a través de la selección aleatoria de aulas, de manera que fueron contactados todos los alumnos presentes en el aula (y que quisieron participar). En la Tabla 1 se presenta la composición final de la muestra (en función del género) tras este proceso de selección.

Las características del presente diseño muestral son:

- **Ámbito**  
Institutos de Educación Secundaria públicos de la Región de Murcia
- **Universo**  
La población objetivo o Universo es la formada por todos los adolescentes entre 14 y 17 años escolarizados (en centros públicos).
- **Tamaño muestral**  
N = 888 alumnos y alumnas.
- **Error muestral**  
Para un nivel de confianza del 95,5%,  $\pi = Q$ , y supuesto m.a.s. el error real que afecta a nuestras estimaciones es de  $\pm 3,2\%$

El proceso de muestreo seguido en nuestro trabajo nos proporcionó una muestra estadísticamente representativa con un margen de error relativamente bajo (sólo del 3,2%), lo que indica que los intervalos de confianza para la estimación sólo afectan ese porcentaje del valor del parámetro estimado.

### 3. RESULTADOS

La opinión favorable sobre la utilidad de las clases de Educación Física aumenta significativamente los niveles de AFH en ambos sexos (tabla 1).

#### Horas de Educación Física a la semana

Como se aprecia en la tabla 2, la valoración del aumento de las horas semanales de Educación Física eleva significativamente los niveles de AFH en los adolescentes de ambos sexos.

#### Diversión en las clases de Educación Física

La condición de divertirse en las clases de Educación Física aumenta significativamente los niveles de AFH en los adolescentes, tanto en varones como en mujeres (tabla 3).

#### Importancia de las clases de Educación Física

En los varones, una opinión favorable sobre la importancia de las clases de Educación Física causa un aumento significativo en los niveles de AFH. Sin embargo, en las mujeres, no se pueden atribuir los aumentos en los niveles

Tabla 1. Análisis de varianza. Utilidad de las clases de Educación Física y nivel de actividad física habitual por sexo y edad.

Variable dependiente: IAFHA(0-10)

Sexo	Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Varón	Modelo corregido	41,700 <sup>a</sup>	11	3,791	2,917	,001
	Intersección	8978,640	1	8978,640	6909,112	,000
	EDAD	28,384	3	9,461	7,280	,000
	UTILIDAD	7,664	2	3,832	2,949	,050
	EDAD * UTILIDAD	3,683	6	,614	,472	,829
	Error	561,400	432	1,300		
	Total	12464,908	444			
Mujer	Modelo corregido	41,046 <sup>b</sup>	11	3,731	3,356	,000
	Intersección	3556,563	1	3556,563	3199,070	,000
	EDAD	6,163	3	2,054	1,848	,138
	UTILIDAD	12,682	2	6,341	5,704	,004
	EDAD * UTILIDAD	9,318	6	1,553	1,397	,214
	Error	480,276	432	1,112		
	Total	9142,087	444			
Total corregida		803,100	443			

a. R cuadrado = ,069 (R cuadrado corregida = ,046)  
b. R cuadrado = ,079 (R cuadrado corregida = ,055)

Tabla 2. Análisis de varianza. Horas de Educación Física a la semana y nivel de actividad física habitual por sexo y edad.

Variable dependiente: IAFHA(0-10)

Sexo	Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Varón	Modelo corregido	69,363 <sup>a</sup>	7	8,480	6,800	,000
	Intersección	9658,149	1	9658,149	7744,465	,000
	EDAD	26,683	3	8,894	7,132	,000
	HO RAS	27,182	1	27,182	21,796	,000
	EDAD * HO RAS	1,048	3	,349	,280	,840
	Error	543,737	436	1,247		
	Total	12464,908	444			
Mujer	Modelo corregido	28,288 <sup>b</sup>	7	4,041	3,574	,001
	Intersección	8342,128	1	8342,128	7377,146	,000
	EDAD	16,083	3	5,364	4,744	,003
	HO RAS	6,741	1	6,741	5,962	,015
	EDAD * HO RAS	3,236	3	1,079	,954	,414
	Error	493,032	436	1,131		
	Total	9142,087	444			
Total corregida		521,321	443			

a. R cuadrado = ,098 (R cuadrado corregida = ,084)  
b. R cuadrado = ,054 (R cuadrado corregida = ,039)

Tabla 3. Análisis de varianza. Diversión en las clases de Educación Física y nivel de actividad física habitual por sexo y edad.

Variable dependiente: IAFHA(0-10)

Sexo	Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Varón	Modelo corregido	46,246 <sup>a</sup>	11	4,204	3,262	,000
	Intersección	7631,549	1	7631,549	5920,453	,000
	EDAD	31,362	3	10,454	8,110	,000
	DIVERTIR	7,648	2	3,824	2,967	,050
	EDAD * DIVERTIR	10,063	6	1,677	1,301	,255
	Error	556,854	432	1,289		
	Total	12464,908	444			
Mujer	Modelo corregido	47,751 <sup>b</sup>	11	4,341	3,960	,000
	Intersección	3271,420	1	3271,420	2984,258	,000
	EDAD	12,304	3	4,101	3,741	,011
	DIVERTIR	25,109	2	12,555	11,463	,000
	EDAD * DIVERTIR	2,619	6	,436	,398	,880
	Error	473,669	432	1,096		
	Total	9142,087	444			
Total corregida		521,321	443			

a. R cuadrado = ,077 (R cuadrado corregida = ,053)  
b. R cuadrado = ,092 (R cuadrado corregida = ,068)

de AFH a su valoración de la importancia de la Educación Física, pues hay una interacción significativa con la edad ( $R^2 = 0,100$  y  $p = 0,077$ ), (tabla 4).

### Motivación del profesor

Tratándose de los varones, no se pueden atribuir los aumentos en los niveles de AFH a la motivación del profesor. Sin embargo, en las mujeres la motivación del profesor genera un aumento en los niveles de AFH, que disminuye con la edad (tabla 5).

## 4. DISCUSIÓN

En nuestra investigación estudiamos la influencia de las Clases de Educación Física sobre los niveles de AFH de los adolescentes. Nuestros resultados no coinciden con los de Monrey y Kart (1998) en su estudio sobre estudiantes americanos. Estos autores consideran que las actitudes negativas de los adolescentes hacia la Educación Física constituyen un tema poco estudiado. Señalan que los estudiantes competentes en Educación Física no siempre tienen actitudes positivas hacia la asignatura. Los adolescentes forman sus actitudes a partir de las influencias de su entorno más cercano: los padres, los profesores, los entrenadores, los compañeros y el entorno escolar. También están influenciados por factores biológicos, psicológicos y sociales (Henry, 1993; Rovigno, 1994). Además, los estudiantes opinan que la Educación Física no es una asignatura tan importante como las otras, porque no les va a ayudar a conseguir una plaza en la universidad, ni a encontrar un buen trabajo.

En otros estudios que también analizan la valoración que los alumnos hacen de sus clases de Educación Física se consideran diferentes franjas de edad. Según Hellín (2003), las personas de 15 a 25 años y de 26 a 40 años opinan que las clases de Educación Física son más fáciles. Los más jóvenes se sienten más apoyados por el profesor en relación a la práctica físico-deportiva extraescolar. Dicha percepción disminuye en las personas de 41 a 64 años. No se hallaron diferencias significativas por género. Para justificar este resultado es necesario hacer algunas precisiones en relación a las clases de Educación Física y al profesorado que las imparte. Por un lado, la Educación Física recibida en el grupo de edad de 41 a 64 años, en la mayor parte de los casos, ha sido inexistente o con escasos medios y baja preparación del docente, ya que la asignatura carecía del rango que hoy día tiene (Hellín, 2003).

Esto se puede constatar con la investigación realizada por Ruiz Navarro (2003), en la cual se afirma que la mayoría de los maestros que imparten la asignatura de Educación Física en la región de Murcia no son especialistas. Dichos maestros admiten que su formación ha sido nula y reconocen que la asignatura debe ser impartida por especialistas. Además, la

Tabla 4. Análisis de varianza. Valoración de la importancia de las clases de Educación Física y nivel de actividad física habitual por sexo y edad.

Variable dependiente: IAFHA(0-10)						
Sexo	Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Varón	Modelo corregido	55,352 <sup>a</sup>	11	5,032	3,969	,000
	Intersección	10184,166	1	10184,166	8032,087	,000
	EDAD	28,410	3	9,470	7,469	,000
	IMPORTAN	16,704	2	8,352	6,587	,002
	EDAD * IMPORTAN	5,579	6	,930	7,33	,623
	Error	547,748	432	1,268		
	Total	12464,908	444			
	Total corregida	603,100	443			
Mujer	Modelo corregido	52,261 <sup>b</sup>	11	4,751	4,376	,000
	Intersección	5623,598	1	5623,598	5179,291	,000
	EDAD	10,183	3	3,394	3,126	,026
	IMPORTAN	11,923	2	5,962	5,491	,004
	EDAD * IMPORTAN	21,511	6	3,585	3,302	,003
	Error	499,059	432	1,086		
	Total	9142,087	444			
	Total corregida	521,321	443			

a.  $R^2 = ,092$  ( $R^2$  cuadrado corregida = ,069)

b.  $R^2 = ,100$  ( $R^2$  cuadrado corregida = ,077)

Tabla 5. Análisis de varianza. Motivación del profesor clases de Educación Física y nivel de actividad física habitual por sexo y edad.

Variable dependiente: IAFHA(0-10)						
Sexo	Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Varón	Modelo corregido	58,414 <sup>a</sup>	11	5,310	4,212	,000
	Intersección	11420,708	1	11420,708	9057,968	,000
	EDAD	35,254	3	11,751	9,320	,000
	ANIMAR	1,187	2	,594	,471	,625
	EDAD * ANIMAR	26,552	6	4,425	3,510	,002
	Error	544,686	432	1,261		
	Total	12464,908	444			
	Total corregida	603,100	443			
Mujer	Modelo corregido	30,688 <sup>b</sup>	11	2,790	2,466	,006
	Intersección	7829,605	1	7829,605	6893,942	,000
	EDAD	16,492	3	5,497	4,840	,003
	ANIMAR	7,155	2	3,578	3,150	,044
	EDAD * ANIMAR	4,283	6	,714	,628	,708
	Error	490,632	432	1,136		
	Total	9142,087	444			
	Total corregida	521,321	443			

a.  $R^2 = ,097$  ( $R^2$  cuadrado corregida = ,074)

b.  $R^2 = ,059$  ( $R^2$  cuadrado corregida = ,035)

mayoría de maestros que imparten la asignatura de Educación Física, con independencia del género y la edad, y a pesar de no poseer una mínima formación, no participan mayoritariamente en actividades de formación permanente, y consideran que la oferta por parte de la administración educativa es insuficiente. Como consecuencia de la preparación insuficiente del docente, la Educación Física en el estudio de Hellín (2003) no ha sido justamente valorada por el grupo de edad de 41 a 64 años.

Por otro lado, los cambios sociales, políticos y económicos acaecidos durante los años 80 dieron lugar a un desarrollo de las infraestructuras y medios para el deporte, a una mejor preparación de los docentes, y a la obligatoriedad de la Educación Física como asignatura del currículum. Estos avances se tradujeron en una docencia de mayor calidad y en más oportunidades de práctica físico-deportiva, todo lo cual ha influido positivamente en la formación de actitudes más favorables hacia la Educación Física. Las investigaciones de Moreno y cols. (1996) refuerzan esta idea, al afirmar que las actitudes hacia la Educación Física y los deportes son más positivas en la medida en que se practica con mayor frecuencia, gracias a la disponibilidad y facilidad de acceso a instalaciones deportivas.

Otro estudio que analiza el valor de la Educación Física en diferentes franjas de edad es el de Digelidis y Papaioannou (1999). Examinan las diferencias entre distintos grupos de edad en lo que se refiere a la motivación intrínseca, la orientación de objetivos y las percepciones de la competencia motriz, del aspecto físico y del clima motivador en el marco de la Educación Física de los centros escolares griegos. Los alumnos pertenecientes a distintos grupos de edad presentan diferencias con respecto a la motivación, la percepción de sí mismos, las orientaciones hacia tareas y hacia el ego, y la percepción del clima motivacional en las clases de Educación Física. Un total de 674 alumnos de entre 10 y 17 años de edad respondieron mediante auto-informes que, en este estudio, alcanzaron unas aceptables consistencias internas. Los resultados señalan puntuaciones inferiores en los alumnos de 14 a 17 años en las escalas que evalúan la motivación intrínseca y las percepciones sobre el aprendizaje en clase, la orientación a tareas y la habilidad atlética.

Otra investigación relevante es la de Torre (1998), que destaca que a las mujeres les cuesta más trabajo aprobar la asignatura, debido a que, por ejemplo, son quienes menos se implican en la práctica de actividades deportivas extraescolares. Este factor, entre otros, incide en su actitud con respecto a la Educación Física. Cockburn (1999), por su parte, comprueba que las mujeres están menos motivadas hacia la Educación Física que los varones, y aducen por ello numerosas razones para evitar la práctica, lo que se traduce en menos participación y más distanciamiento de la asignatura.

Siguiendo esta misma línea, Prusak y cols. (2004) estudian los efectos de la posibilidad de escoger en la motivación de los adolescentes con respecto a sus clases de Educación Física. Emplean una muestra de 1.110 sujetos, que forman 42 clases de Educación Física, las cuales se distribuyen aleatoriamente en dos grupos de igual tamaño, uno con la posibilidad de escoger qué actividad física se va a realizar y otro que no puede elegir. Para evaluar su motivación situacional y contextual los adolescentes responden a dos escalas: la *Situational Motivation Scale* (SIMS) y la *Sport Motivation Scale* para Educación Física (SMSPE). El grupo que puede elegir tiene una mayor motivación intrínseca, su regulación identificada es más alta y experimentan un menor control externo. Los resultados indican que las estudiantes adolescentes pueden mejorar su motivación hacia las clases de Educación Física si se les da la posibilidad de elegir la actividad que prefieren realizar.

Si tenemos en cuenta la importancia de la motivación en las clases de Educación Física en el ámbito nacional, debemos destacar la reciente investigación de Cervelló y cols. (2004), donde estudian las orientaciones a metas, los climas motivacionales, la igualdad y la disciplina en los estudiantes de Educación Física. Los resultados de este estudio señalan que la orientación al ego permite prever comportamiento indisciplinado, mientras que la orientación a la tarea se asocia positivamente a la disciplina. El clima motivacional donde prima la tarea genera en los estudiantes una percepción de igualdad. Por el contrario, el clima motivacional en el que predomina el ego produce en los estudiantes una percepción de discriminación de género y de comportamientos indisciplinados. Según los autores, este estudio puede servir como referente para el diseño de estrategias docentes dirigidas a las clases de Educación Física.

En nuestra investigación, los varones afirman divertirse más que las mujeres en las clases de Educación Física, alcanzando niveles más altos de motivación e implicación en las mismas. Coincidimos con Piéron y cols. (1999) en su estudio sobre adolescentes europeos, donde afirman que los varones consideran la diversión como un aspecto esencial de la motivación para la práctica físico-deportiva.

Considerando la relación entre el género y las clases de Educación Física, Koca y Demirhan (2004) estudian las actitudes de los estudiantes de Educación Secundaria con respecto a la Educación Física, teniendo en cuenta el género y si practican o no deporte. Emplean una muestra de 867 escolares con una edad media de quince años, de los cuales 440 practican deporte y 427 no practican. Para evaluar sus actitudes hacia la Educación Física los escolares respondieron a la *Attitudes Toward Physical Education Scale*. Los resultados del análisis de varianza señalan que hay diferencias significativas en las actitudes con respecto a la Educación Física. Por una parte, los escolares que practican deporte tienen una actitud más positiva que los que no practican. Por otra parte, los autores señalan diferencias significativas

entre varones y mujeres, siendo los primeros quienes muestran unas actitudes más favorables hacia la Educación Física.

En cuanto a la relación entre el género y la motivación del profesor en las clases de Educación Física, sólo en las mujeres la motivación del profesor puede relacionarse con los niveles más altos de AFH. Diferimos del estudio de Torre (1998), pues señala que las mujeres no modifican su actitud hacia la práctica físico-deportiva debido a la influencia de su profesor de Educación Física. En esta misma línea, Cockburn (1999) comprueba que el profesor de Educación Física no tiene una influencia significativa sobre las mujeres. Según Hellín (2001), en un estudio sobre alumnos de ciclos formativos, se confirma que los varones se sienten más motivados por el profesor de Educación Física que las mujeres. Posteriormente, Hellín (2003) afirma, no obstante, que sujetos de ambos sexos perciben que su profesor de Educación Física les anima a participar más en las actividades físico-deportivas extraescolares.

En nuestro estudio, como hemos comentado anteriormente, la motivación del profesor de Educación Física hace que aumenten los niveles de AFH en las mujeres. Debemos señalar que nuestro cuestionario, además de registrar el nivel de práctica deportiva reglada, recoge todas las actividades físicas habituales realizadas por los adolescentes, tanto en el período escolar como en su tiempo libre. Es por ello que las mujeres de nuestro estudio están más motivadas por su profesor de Educación Física y puede haber una influencia significativa en su aumento de nivel de AFH, mientras que en otras investigaciones, en las que sólo se mide la práctica deportiva reglada, encontramos resultados distintos.

La importancia del profesor de Educación Física en tanto que animador y dinamizador de la clase ha sido objeto de atención en numerosos estudios de investigación (Figley, 1985; Earl y Stennet, 1987; Luke y Sinclair, 1991; Moreno y cols., 1996; Torre, 1998; Casimiro, 1999; Velázquez, 2000; Moreno y Hellín, 2001; Hellín, 2001). Las conclusiones apuntan a que alumnos de ambos géneros tienen o pueden desarrollar actitudes positivas hacia la Educación Física como resultado de la competencia docente del profesor. Ésta trae beneficios a las clases, al conseguir una mayor participación de los alumnos a través de actividades diseñadas para interesar y motivar, tanto a los varones como a las mujeres. Sin estas habilidades en los profesores de Educación Física es fácil que cunda la desmotivación entre los alumnos, siendo con frecuencia las mujeres las que antes se desaniman o pierden interés.

Seguidamente, nos centramos en la posible relación entre la edad, el género y la actitud hacia la Educación Física. Nuestros resultados señalan que la actitud positiva hacia la Educación Física causa un aumento significativo de los niveles de AFH. Sin embargo, en las mujeres, no se pueden atribuir los aumentos en los niveles de AFH a su valoración de la importancia de la

educación Física, pues hay una interacción significativa con la edad. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Delfosse y cols. (1994), Moreno y cols. (1996), Torre (1998) y Casimiro (1999), demostrándose en todos ellos que las actitudes se van deteriorando conforme aumenta la edad, siendo, en cualquier caso, más positivas entre los varones que entre las mujeres.

La realidad que constatan estos estudios estimula reflexiones a propósito de la obligación que tienen los profesores de considerar la igualdad de géneros a la hora de plantear sus clases, evitando la preferencia por los intereses y gustos de sus alumnos varones.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación nos permiten insistir en que los varones destacan por su valoración de las clases de Educación Física en comparación con otras asignaturas, si bien decrece esta actitud favorable con el transcurso de los años. Otros estudios (García Ferrando, 1993, 1998 y 2001; Carreiro da Costa y cols. 1997; Hernández, 1999; Piéron y cols., 1999; Ruiz, 2000; Ruiz y cols, 2001) también subrayan el hecho de que conforme aumenta la edad disminuye la motivación hacia la Educación Física, y esto va acompañado de un descenso en la práctica deportiva. La investigación coincide en señalar que la actividad física comienza a decrecer de forma llamativa con la llegada de la adolescencia. Esto es debido a que un cambio de orientación en las necesidades y motivaciones de los escolares les lleva a escoger otros modelos de hábitos que relegan al ejercicio físico y al deporte a un segundo plano. Este descenso en la práctica correlaciona directamente con un descenso paulatino del gusto y la motivación hacia las clases de Educación Física (Moreno y cols., 1997; el C.I.S., 2000).

## 5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones obtenidas han sido las siguientes:

- La motivación y el gusto por las clases de Educación Física elevan significativamente los niveles de actividad física habitual en adolescentes de ambos sexos, circunstancia que denota la importancia de dicha materia en los hábitos saludables de la juventud.
- Los varones son los que reconocen una mayor importancia de la asignatura en comparación con las mujeres, debido probablemente al marcado carácter sexista y deportivizado que todavía posee la materia, que contrasta con los intereses de las mujeres. Sin embargo, cuando éstas perciben que son motivadas por el profesor se elevan significativamente los niveles de actividad física habitual. Esto es debido a que las mujeres demandan más apoyo por parte del profesor en las tareas y de esta forma se sienten más estimuladas y las consideran interesantes y necesarias

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, T. & Brynteson, P. (1992). A comparison of attitudes and exercise habits of alumni from colleges with varying degrees of physical education activity programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (2), 147-152.
- Carreiro da Costa, F.; Pereira, P.; Diniz, J.; & Piéron, M. (1997). Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Éducation Physique*, 37 (2), 83-91.
- Casimiro, A. J. (1999). Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años). *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada
- Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.) (2000). *Informe sobre la Juventud española, 2000. Estudio 2370. Octubre-Noviembre de 1999*. Madrid: C.I.S.
- Cervello E. M.; Jimenez R.; Del Villar F.; & Ramos L. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99 (1), 271-283
- Cockburn, C. (1999). Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la Educación Física en las escuelas públicas británicas. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 62, 91-101.
- Delfosse, C.; Cloes, M.; Ledent, M. & Piéron, M. (1994). Attitudes vis-a-vis de lécole chez des enfants participant ou non a un programme scolaire d'activités physiques quotidiennes. *Revue de l'Education Physique*, 34, 2-3, 77-78.
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian journal of medicine and science in sports*, 9 (6), 375-380.
- Earl, L. M. & Stennet, R. G. (1987). Student attitudes toward physical and health education in secondary schools in Ontario. *Canadian Association for Health. Physical Education and Recreation Journal*, 53, (4), 4-11
- Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.
- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y Actividades Deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Hellín, P. (2001). La educación física y las actividades físico-deportivas recreativas para los técnicos en animación deportiva: valoración de su plan de formación. Tesis de suficiencia investigadora. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hellín, P. (2003). Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia: implicaciones para la elaboración del currículo en el ciclo formativo de Actividades Físico-deportivas. *Tesis Doctoral*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Henry, M. (1993). *School cultures: Universes of meaning in private schools*. NJ: Alex Publishing Corporation.
- Hernández, M. (1999). El control de la Información como avance de gestión. *VI Jornadas de Deporte Universitario en Jaén*. Jaén: Servicio de Deportes de la Universidad de Jaén.
- Moreno, J. A. y Hellín, P. (2001). *Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor. En Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física (pp. 1255- 1275)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Koca, C & Demirhan, G. (2004). An examination of high school student attitudes toward physical education with regard to sex and sport participation. *Perceptual and motor skills*, 98 (3), 754-758.
- Luke, M. (1991). Attitudes of young children toward physical education. *Canadian children*, 16 (2), 33-45.
- Luke, M. & Sinclair, G. (1991). Gender difference in adolescents attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Monrey, R. & Karp, G. (1998). Why do some students who are good at physical education dislike it so much? *Physical Educator*, 55 (2), 89-101.
- Moreno, J. A. y Hellín, P. (2001). *Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor. En Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física (pp. 1255- 1275)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (1996). La especialidad de Educación Física: su valoración a través del alumnado. *En Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp. 507-516)*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares.
- Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (1997). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Premio Nacional de Artículos sobre la Actividad Física y Deportiva, 2ª edición*. Barcelona: C.O.P.L.E.F.C.
- Piéron, M.; Telama, R.; Almond, L. & Carreiro da Costa, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: Un estudio comparativo. *Revista de Educación Física*, 76, 5-13.
- Prusak, K. A.; Treasure, D. C.; Darst, P.W. & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), 19-29
- Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricular zone of safety: School culture and situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 65, 296-279.
- Ruiz, F. (2000). Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de enseñanza secundaria postobligatoria y de la Universidad de Almería. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada
- Ruiz, F.; García, E. y Hernández, A. I. (2001). El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 86-92.
- Ruiz Navarro, P. (2003). Perfil del maestro especialista en Educación Física de los centros públicos de la Región de Murcia en la Logse. *Tesis Doctoral*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Soto, A.; Soto, E.; Archilla, I. y Franco, C. (1998). La condición del género en las preferencias por la actividad física y deportiva. En A. García, F. Ruiz y A. J. Casimiro (Coords.), *Actas del II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar (pp. 131-135)*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Torre, E. (1998). La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- Velandrino, A. Rodríguez, P. L. y Gálvez, A. (2003). An inventory of habitual physical activity for adolescents in group contexts. *6th Conference of European Sociological Association*, Murcia. Universidad de Murcia.
- Velázquez, R. y Hernández, J. L. (2001). Deporte, práctica deportiva y formación de actitudes y valores: el caso de la Comunidad de Madrid. *Actas II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (pp. 935-946)*. Valencia: Universidad de Valencia.

## ANEXO 1. INVENTARIO DE ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL PARA ADOLESCENTES (IAFHA): PUNTUACIÓN Y VALORACIÓN<sup>1</sup>

### Actividad Deportiva

1. ¿Prácticas algún deporte habitualmente (en un club, en un gimnasio, etc.):

Si ~ No ~

Sólo si has respondido Sí, contesta a las preguntas 2, 3, y 4.

2. ¿De qué deporte se trata? : .....

3. ¿Cuántos días a la semana, aproximadamente, lo practicas?:

1 a 2 días ~(1) 3 días ~(2) 4 ~(3) 5 o más ~(4)

4. ¿Cuántas horas al día, aproximadamente, lo practicas?:

30 minutos ~(1) De 30 minutos a 1 hora ~(2) De 1 a 2 horas ~(3) Más de 2 horas ~(4)

5. ¿Practicas algún otro deporte habitualmente (en un club, en un gimnasio, etc.):

Si ~ No ~

Sólo si has respondido Sí, contesta a las preguntas 6, 7, y 8.

6. ¿De qué deporte se trata? : .....

7. ¿Cuántos días a la semana, aproximadamente, lo practicas?:

1 a 2 días ~(1) 3 días ~(2) 4 ~(3) 5 o más ~(4)

8. ¿Cuántas horas al día, aproximadamente, lo practicas?:

9. En casa suelo realizar gimnasia o ejercicio físico:

Nunca ~(1) Rara vez ~(2) A veces ~(3) Con frecuencia ~(4) Siempre ~(5)

10. Comparando con chicos/as de mi edad, pienso que la actividad deportiva que realizo es:

Mucha menos ~(1) Menos ~(2) Igual ~(3) Más ~(4) Mucha más ~(5)

### Actividad en el centro escolar

11. Durante el tiempo de recreo suelo hacer deporte o jugar:

Nunca ~(1) Rara vez ~(2) A veces ~(3) Con frecuencia ~(4) Siempre ~(5)

12. Durante el tiempo de recreo suelo dar paseos:

Siempre ~(5) Con frecuencia ~(4) A veces ~(3) Rara vez ~(2) Nunca ~(1)

13. Participo en las competiciones deportivas que se organizan en el Centro:

Siempre ~(5) Con frecuencia ~(4) A veces ~(3) Rara vez ~(2) Nunca ~(1)

14. Realizo las actividades y tareas en las clases de Educación Física:

Nunca ~(1) Rara vez ~(2) A veces ~(3) Con frecuencia ~(4) Siempre ~(5)

15. En las clases de Educación Física participo activamente:

Nunca ~(1) Rara vez ~(2) A veces ~(3) Con frecuencia ~(4) Siempre ~(5)

16. De casa al Centro suelo ir andando o en bicicleta:

Siempre ~(5) Con frecuencia ~(4) A veces ~(3) Rara vez ~(2) Nunca ~(1)

17. Para regresar a casa suelo ir andando o en bicicleta:

Siempre ~(5) Con frecuencia ~(4) A veces ~(3) Rara vez ~(2) Nunca ~(1)

18. Comparando con chicos/as de mi edad, pienso que, durante el tiempo de permanencia en el Centro, la actividad física que realizo es:

Mucha menos ~(1) Menos ~(2) Igual ~(3) Más ~(4) Mucha más ~(5)

### Actividad durante el tiempo libre

19. En mi tiempo libre estoy sentado viendo TV o con el ordenador o con los videojuegos, etc.

Siempre ~(1) Con frecuencia ~(2) A veces ~(3) Rara vez ~(4) Nunca ~(5)

20. En mis horas de tiempo libre paseo en bicicleta:

Siempre ~(5) Con frecuencia ~(4) A veces ~(3) Rara vez ~(2) Nunca ~(1)

21. En mis horas de tiempo libre hago algún deporte o ejercicio físico sólo o con amigos:

Nunca ~(1) Rara vez ~(2) A veces ~(3) Con frecuencia ~(4) Siempre ~(5)

22. Suelo ir a billares, ciber-cafés y sitios así:

Nunca ~(1) Rara vez ~(2) A veces ~(3) Con frecuencia ~(4) Siempre ~(5)

23. Comparando con chicos/as de mi edad, pienso que la actividad física que realizo en el tiempo libre es:

Mucha menos ~(1) Menos ~(2) Igual ~(3) Más ~(4) Mucha más ~(5)

<sup>1</sup> Los autores han desarrollado un breve programa en SPSS para la corrección y valoración del IAFA. Los lectores interesados pueden solicitarlo por e-mail a antvel@um.es. Se enviará, en attached, una copia del mismo.

### Valoración ítems 2 y 6:

El deporte se ha valorado en función de los METs gastados (1MET = 1,25 Kcal. /min.) a partir de la propuesta de Ferrer (1998, pg. 41):

METs	Actividad
1-2	Andar (1,5-3 Km./h)
2-3	Andar (3-4,5 Km. /h), bicicleta estática, ciclismo (7,5 Km. /h), golf (con carro), etc.
3-4	Andar (4,5-5,5 Km. /h), ciclismo (7,5-10 Km. /h), pesca, voleibol, etc.
4-5	Andar (5-6 Km. /h), ciclismo (10-12 Km. /h), natación (suave), golf (sin carro), tenis (dobles), etc.
5-6	Andar (6-7 Km. /h), ciclismo (12-13 Km. /h), patinaje, pesas (moderado), equitación (trote), etc.
6-7	Andar (7,5 Km. /h), ciclismo (18 Km. /h), esquí (suave), tenis (individual), gimnasia (fuerte), etc.
7-8	Correr (7,5 Km. /h), ciclismo (20 Km. /h), alpinismo, esquí, natación (moderada), etc.
8-9	Correr (8 Km. /h), ciclismo (21 Km. /h), fútbol-baloncesto-balonmano (recreacional), etc.
>10	Correr (> 9 Km. /h), ciclismo (> 21 Km. /h), fútbol-baloncesto-balonmano (competición), etc.

El número de METs asignados a cada deporte se multiplica por 1,25. Por ejemplo, si un adolescente afirma en el ítem 2 que practica el baloncesto federado, su puntuación en ese ítem será  $10 \times 1,25 = 12,5$ .

### Valoración ítems 3 y 7:

Respuesta	Valoración (días/semana)
1	2
2	3
3	4
4	5

### Valoración ítems 4 y 8:

Respuesta	Valoración (minutos/día)
1	30
2	45
3	90
4	120

### Valoración total ítem 1:

(1) Gasto energético = [(ítem2 x ítem3 x ítem4) + (ítem5 x ítem6 x ítem7)]

(2) Por último, el valor obtenido del gasto energético se transforma a una escala de 1 a 5 para su comparabilidad con el resto de ítems:

Gasto energético	Valor ítem 1
# 500	1
> 500 y # 2000	2
> 2000 y # 4000	3
> 4000 y # 6000	4
> 6000	5

Obtención del Índice de actividad física habitual en el ejercicio deportivo, ID:

$$ID = (i1 + i9 + i10) / 3$$

Obtención del Índice de actividad física habitual durante el tiempo escolar, IE:

$$IE = (i11 + i12 + i13 + i14 + i15 + i16 + i17 + i18) / 8$$

Obtención del Índice de actividad física habitual durante el tiempo libre o de ocio, IO:

$$IO = (i19 + i20 + i21 + i22 + i23) / 5$$

Obtención del Índice de actividad física habitual total, IAF:

$$IAF = (ID + IE + IO) / 3$$

(El rango posible de valores para los cuatro índices, ID, IE, IO e IAF es 1 – 5)

**ANEXO 2.**  
**MARCA CON UNA CRUZ LA RESPUESTA QUE CONSIDERES OPORTUNA**

1. ¿Estás federado/a en algún club deportivo?  
 Si No
2. ¿Consideras que es útil lo que aprendes en ed. física?  
 Nada Regular Bastante
3. ¿Te gustaría tener más horas a la semana de ed.física?  
 Si No
4. ¿Te divierten las clases de educación física?  
 Nada Regular Bastante
5. ¿Qué importancia le das a la educación física, con respecto al resto de las asignaturas?  
 Mayor Igual Menor
6. ¿Te han animado tus profesores de educación física a realizar actividad física o deporte fuera de clase?  
 Nada Regular Bastante
7. ¿Tu entorno de amigos considera que tienes una buena condición física?  
 Nada Regular Bastante
8. ¿Los amigos con los que sales realizan ejercicio físico o deporte con frecuencia?  
 Nada Regular Bastante
9. ¿Crees que eres coordinado y ágil?  
 Nada Regular Bastante
10. Cuando has realizado o realizas actividad física o deporte ¿Te has sentido mejor?  
 Nada Regular Bastante
11. ¿Te preocupa tu imagen física?  
 Nada Regular Bastante
12. ¿Tu padre realiza ejercicio físico o deporte?  
 Nada Regular Bastante No tengo padre
13. ¿Tu madre realiza ejercicio físico o deporte?  
 Nada Regular Bastante No tengo madre
14. ¿Has realizado ejercicio físico o deporte con tus padres en alguna ocasión?  
 Nada Regular Bastante
15. ¿Te han motivado tus padres para hacer ejercicio físico o deporte?  
 Nada Regular Bastante
16. ¿Tienes algún hermano/a que realiza ejercicio físico o deporte?  
 Si No
17. ¿Te ha animado algún hermano/a a realizar ejercicio físico o deporte?  
 Nada Regular Bastante
18. ¿Te han animado tus amigos a realizar ejercicio físico o deporte?  
 Nada Regular Bastante

**SÓLO PARA LOS QUE REALIZAN CON CIERTA FRECUENCIA EJERCICIO FÍSICO O DEPORTE**

**1. Si haces ejercicio o deporte, valora de 1 a 5 los motivos por los que haces:**

	1	2	3	4	5
Me divierto					
Me gusta competir					
Para mejorar mi salud					
Para mejorar mi imagen					
Para hacer amigos					
Lo hago bien y disfruto					

**2. ¿Dónde realizas ejercicio físico o deporte?**

En el patio del colegio En el polideportivo  
 En un gimnasio En las instalaciones del colegio  
 Otros ¿cuál?.....

**3. ¿Cuánto tiempo tardas desde tu hogar hasta donde realizas ejercicio físico o deporte?**

Menos de 15 minutos  
 Entre 15 y 30 minutos  
 Más de 30 minutos

**4. ¿La distancia de la instalación te dificulta para que practiques ejercicio físico o deporte?**

Nada Regular Regular

**SÓLO PARA LOS QUE NO REALIZAN EJERCICIO FÍSICO O DEPORTE**

**1. ¿La distancia de la instalación te dificulta para que practiques ejercicio físico o deporte?**

Nada Regular Bastante

**2. ¿Practicarías ejercicio físico o deporte si la instalación deportiva estuviese muy cerca de tu hogar?**

Sí Sí , ya que me resultaría más cómodo No

**3. Si no haces ejercicio valora de 1 a 5 los motivos por los que no lo haces:**

	1	2	3	4	5
Es aburrido					
No se me da bien					
No tengo tiempo					
No sirve para nada					
No tengo instalaciones cerca					

---

# ANÁLISIS DEL DISEÑO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN A LA ETAPA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INNOVADORA.

## *DESIGN'S ANALYSE OF DIDACTIC UNIT IN PHYSICAL EDUCATION IN RELATION WITH THE EDUCATIVE STAGE. AN INNOVATION PROPOSITION.*

### **ANTONIO BAENA EXTREMERA**

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Doctorando en Educación Física y Deportiva de la F.C.C.A.F.y D de la Universidad de Granada.

Profesor de Educación Física del

I.E.S. Cardenal Cisneros (Albox, Almería).

### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene por objetivo analizar los componentes de las unidades didácticas del profesorado en activo. Para ello, se ha elaborado un cuestionario y se ha pasado a una muestra de (n=98) docentes de Educación Física, 42 de primaria (n=42) y 56 de secundaria (n=56), analizando los datos con el programa SPSS 13. Como resultados se han obtenido que los docentes diseñan en sus unidades didácticas los objetivos, contenidos, técnicas y estilos de enseñanza, materiales e instalaciones. Pero la gran mayoría no hacen referencia a la interdisciplinariedad, temas transversales, cultura andaluza, tecnologías de la información y comunicación, estrategias y organización del alumno, atención a la diversidad, así como otros aspectos de la evaluación. Para finalizar, se ha elaborado una propuesta de unidad didáctica innovadora e integradora.

**Palabras clave:** Unidad Didáctica, Programación.

### **ABSTRACT:**

*The objective of this work is to analyse the components of the teaching staff's of the didactic unit who are actually working. For this reason, a questionnaire has been devised and passed on to one sample of (n=98) Physical Education Teachers, 42 of Primary School (n=42) and 56 of High School. This piece of information has been analysed using the program SPSS 13. The results obtained reveal that the educational design in their lesson planning consist of the objectives, contents, technique and teaching styles, equipment and installation. But most of them do not make reference to the interdisciplinarity, cross curricular themes, Andalusian culture, information and communication technology, strategy and pupil organisation, nor attention to diversity, as like other evaluation's aspect. In conclusion and according to the results obtained, a proposal has been devised of an integral lesson planning innovator.*

**Key words:** Didactic Unit, Didactic Program Planning.

## 1. UBICACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.

Para entender la ubicación y el origen del diseño de las Unidades Didácticas (UD), es preciso hacer un pequeño repaso por los niveles de concreción, ya que nos van a marcar las directrices en el proceso de elaboración de las mismas.

En el Primer Nivel de concreción, se recoge el marco común de todo el currículo, entendido currículo como el *conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas* (artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, BOE, 106 de 4 de mayo).

A partir de la Ley Orgánica de Educación del 2/2006, se desarrollan para todo el territorio español el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 293 de 8 diciembre), y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5 de 5 de enero). Con estos reales decretos, queda fundamentada la Educación Física como un área curricular con todos y cada uno de sus elementos curriculares.

Si hablásemos de las Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990, puesto que aún las comunidades en su mayoría se rigen por los desarrollos de esta ley, caso es de Andalucía, tendríamos que hacer referencia al Real Decreto 1006/1991 de 14 de Junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE de 26 de junio); Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria; Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991 de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato.

Con respecto a la Ley Orgánica de Calidad en la Educación 10/2002 de 23 de diciembre, se estableció los correspondientes Reales Decretos. Para Primaria fue el Real Decreto 830/2003 por el que se establece la ordenación general de la Educación Primaria; para Secundaria el Real Decreto 831/2003 de 27 de Junio por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la ESO; y para Bachillerato se aprobó el Real Decreto 832/2003 de 27 de Junio por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes a Bachillerato.

Puesto que la Comunidades Autónoma Andaluza sustenta competencia en Educación para publicar sus Diseños curri-

culares bases, a partir de la L.O.G.S.E. y su desarrollo elaboró sus decretos de enseñanza, los cuales aún no han sido derogados. En este caso, se diseño para Primaria el Decreto 105/1992 de 9 de junio por el que se establece las enseñanzas de la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 29 de junio); para Secundaria, el Decreto 148/2002 de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA de 27 de junio). Y para Bachillerato, el Decreto 208/2002 de 3 de Julio por el que se modifica el Decreto 126/1994 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a Bachillerato en Andalucía (BOJA 20 de agosto).

De los Decretos andaluces, los centros crean sus documentos, situándonos por tanto en el Segundo Nivel de concreción, dentro del cual encontramos el Proyecto de Centro. El Proyecto de Centro, es entendido como *el instrumento para la planificación a medio plazo que enumera y define las notas de identidad del mismo, establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos que lo definen y distinguen, formula las finalidades educativas que pretende conseguir y expresa la estructura organizativa del Centro. Su objetivo es dotar de coherencia y personalidad propia a los Centros* (artículo 6.1. del Decreto 200/1997 de 3 de Septiembre, por el que se regula el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria). Este Proyecto de Centro, incluirá otros documentos (artículo 6.2. del Decreto 200/1997):

- Finalidades Educativas del Centro.
- Proyecto Curricular de Centro.
- Reglamento de Organización y Funcionamiento.

De los elementos destacados en el Proyecto de Centro, nos vamos a situar en el Proyecto Curricular de Centro. Este proyecto curricular *constituye el instrumento pedagógico-didáctico que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones del equipo docente de un Centro educativo y tiene como finalidad alcanzar las capacidades previstas en los objetivos de cada una de las etapas, en coherencia con las Finalidades Educativas del mismo* (artículo 8.1. del Decreto 200/1997).

En el Proyecto Curricular de Centro, se deben incluir de la manera más coordinada posible, los proyectos curriculares de las distintas etapas educativas que se impartan en el mismo centro, siempre que existan varias etapas (ya que hay centros que imparten únicamente la E.S.O. y no Bachillerato).

Dentro del Proyecto Curricular de etapa, se deberá incluir determinados apartados, de los cuales voy a señalar los más significativos (artículo 8.4. del Decreto 200/1997):

- a) La adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del Centro y a las características del alumnado.
- b) Las decisiones de carácter general sobre metodología didáctica.
- c) Los criterios, estrategias y procedimientos de evaluación de los aprendizajes y de promoción de los alumnos y alumnas.
- d) Las orientaciones para integrar los contenidos de carácter transversal del currículo.
- e) Los criterios y procedimientos previstos para organizar la atención a la diversidad del alumnado de acuerdo con la normativa vigente.
- g) Los criterios para evaluar y, en su caso, elaborar las correspondientes propuestas de mejora en los procesos de enseñanza y en la práctica docente del profesorado.
- h) Los criterios para elaborar las programaciones didácticas de los Departamentos, reguladas.
- m) Los criterios para elaborar la programación de las actividades complementarias y extraescolares.
- n) Los mecanismos de evaluación del propio Proyecto Curricular

Dado que el área de Educación Física presenta una estructura epistemológica definida, nos centramos Proyecto Curricular de la Etapa, teniendo presente que el resto de planes institucionales funcionan como fuentes imprescindibles para hacer evidente la autonomía pedagógica que requiere y define el artículo 11 del Decreto 105/1991, el artículo 12 del Decreto 106/1992 modificado por el Decreto 148/2002 y el Título V, Capítulo I, artículo 120 de la Ley 2/2006. El Proyecto Curricular de la Etapa describe todos los elementos curriculares, desde la idiosincrasia propia del centro, e incluye la selección, secuencia y estructura de objetivos y contenidos, llevándonos al Proyecto Curricular de Ciclo. Las decisiones que configuran el proyecto curricular deberán concretarse en las programaciones de aula (Tercer Nivel de Concreción), entendidas como el documento que recoge la transformación de las intenciones educativas generales (finalidades de la enseñanza, objetivos de la etapa, etc.) en las intenciones para un grupo en concreto. Los componentes básicos de las Programaciones de Aula se organizan en UD's, las cuales organizan, desarrollan y concretan los objetivos, contenidos, y criterios de evaluación que el equipo docente ha establecido en el Proyecto Curricular para cada ciclo y curso.

Por tanto, el profesorado programará su actividad a desarrollar en el aula de acuerdo con el currículo, con las Orientaciones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y en consonancia con el Proyecto Curricular de Centro y la programación didáctica del Departamento.

Tradicionalmente se ha considerado y ubicado a la planificación y programación dentro de las decisiones preactivas, que según Pierón (1988), *son todas aquellas que el profesor adopta antes del acto de enseñanza*. Como decisiones interactivas trataremos el grado de efectividad de la programación y como postactivas tendremos que plantear los cambios y modificaciones para la futura programación.

El Decreto 200/1997, regla en su artículo 12, los componentes de las programaciones didácticas. Este documento, debe ser elaborado por cada departamento didáctico teniendo como base las orientaciones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. En las programaciones, se identifican para cada nivel los Objetivos Generales del Área, la organización y secuenciación de los contenidos, los Principios Metodológicos generales, los criterios, estrategias y procedimientos para la evaluación del aprendizaje del alumnado, las medidas de atención a la diversidad...

## 2. MODELOS DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: LA UNIDAD DIDÁCTICA.

La materialización documental del Tercer nivel de concreción ha recibido diversas denominaciones como UD, Unidades de Programación, Módulos de Aprendizajes, Créditos o Enseñanza por Tópicos, cuya esencia es la de agrupar conocimientos que requieren la realización de actividades congruentes (Contreras, 1998, p.84).

La UD ha sido definida como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo (M.E.C., 1989).

López (1992) la entiende como unidades de tiempo, subconjunto de un programa anual.

Pierón (1992) la define como periodos durante los cuales la actividad se concentra en una especialidad deportiva determinada y la denomina "unidades de enseñanza".

Sánchez Bañuelos (2000, p. 335) habla de la UD como uno de los componentes básicos de la programación de la enseñanza, ya que representan el nivel intermedio que conecta los objetivos más generales de los ciclos y niveles con el trabajo día a día del alumnado.

Fernández, Cecchini y Zagalaz (2002, p. 212) la definen como la puesta en escena de la enseñanza y constituye su realización práctica y su materialización.

Viciano (2002, p.186) la define como la unidad mínima del currículo del alumno con pleno sentido en sí misma, aunque contiene unidades más pequeñas que son las sesiones y su unión secuenciada conforma un todo más global que es la programación de aula.

Desde mi punto de vista, la UD es la agrupación de ejercicios, juegos y tareas, secuenciados y organizados en sesiones, y el conjunto de sesiones secuenciadas y organizadas para responder a los elementos del currículo planteados para la Unidad desde el diseño de la Programación de Aula.

Para Lucea (1995, p.58-59), la UD es un “unidad” de trabajo donde intervienen, a la vez, todos los elementos del currículo (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación) articulados alrededor de un eje y encaminados a una realidad concreta que implica una toma de decisiones didácticas, tanto en la fase de su diseño como en la de su posterior desarrollo.

Siguiendo al mismo autor, es articulada porque los diferentes elementos que la conforman interaccionan entre sí con el fin de conseguir las intenciones educativas propuestas, de forma coherente y metodológica.

La programación de unidades didácticas, además de incluir el diseño, la planificación y la temporalización de las actividades de Enseñanza-aprendizaje y evaluación, implica otras decisiones curriculares:

- Seleccionar los contenidos de aprendizaje y contextualizarlos para la unidad didáctica que se va a desarrollar.
- Decidir el contenido organizador o eje que va a articular la secuencia de aprendizaje.
- Determinar y formular los objetivos didácticos generales
- Organizar el material didáctico concreto que será utilizado en el aula.
- Diseñar los mecanismos para la evaluación.

Las UD son utilizadas en el territorio MEC y en la Comunidad Autónoma de Andalucía para desarrollar los objetivos y contenidos educativos de una parte concreta de un período educativo. Constituyen **unidades de acción** que dentro del marco curricular estarían situadas en el denominado Tercer Nivel de Concreción.

Según Lucea (1994, p.167), las UD tienen una duración variable en función de sus contenidos y objetivos. Al mismo tiempo pueden colaborar en su desarrollo una o varias áreas. En el caso de no existir tal colaboración se denominarían *unidades didácticas de área o disciplinares* y si la hubiere, es decir, si fueran varias las áreas participantes, el término correcto sería *unidades didácticas interdisciplinares*.

### 3. TIPOS DE UNIDADES DIDÁCTICAS.

Situándonos en varias referencias, podemos hablar de Delgado (1997, p.17), el cual afirma que pueden existir tres tipos de UD:

- 1.- Basadas en la materia o contenido de enseñanza: La base de la organización es la propia materia a enseñar. Un ejemplo podría ser la UD denominada “Habilidades Básicas”.
- 2.- Basadas en la experiencia: La base de la organización son las propias experiencias de los alumnos, experiencias que realizan para alcanzar una meta específica y útil. Es juego, en su forma libre, es uno de los cauces fundamentales.
- 3.- Unidades integradas: Acorde con la idea de globalización e interrelación del currículo, porque:
  - Posibilita la inclusión dentro de ella de contenidos provenientes de **diferentes bloques**, que integrados contribuirán en la consecución de los objetivos didácticos.
  - Organiza los contenidos en torno a un **centro de interés** que sabrá conectar con los esquemas previos para proyectarlos hacia la consecución de nuevos aprendizajes significativos.

En cambio Viciano (2002, p.187), en relación a los tipos de UD, distingue teniendo en cuenta el criterio de dónde pone el énfasis o cuál es el centro de atención de dicha UD, los siguientes tipos:

- 1.- UD de producto: Es un concepto polar de UD donde la productividad de la misma es lo fundamental. Sigue un planteamiento lineal y centrado en la instrucción, donde lo principal es el contenido que se imparte (por eso también se le llama UD de contenido). Sus objetivos son de aprendizaje con criterios de evaluación normativos, representando a la Educación Física Universal.
- 2.- UD de proceso: El centro de atención de estas unidades se sitúa en el polo opuesto, es decir, no importa el contenido sino las experiencias (UD experienciales) que el

alumno vive durante el desarrollo de la misma, sus objetivos son recreativos y lúdicos.

- 3.- UD integradora: En ella se combina esta visión polarizada, atendiendo igualmente al proceso y al producto, tanto a las experiencias y motivaciones del alumno y al aprendizaje y a los contenidos. La UD integradora representa a la Educación Física del nuevo Sistema Educativo y representa una corriente innovadora actualmente en la Educación Física (Viciano, 2000).

Dentro de los elementos de la UD, existe documentación suficiente con propuestas de todo tipo, que presentan esquemáticamente las pautas a seguir para el diseño de UD. Entre ellas, pueden consultarse las de Pérez Peidro (1993), Díaz Lucea (1993), Ureña (1993), Perona (1998), Posada (2000), Galera (2001), entre otras, por lo que voy a destacar algunas de las más importantes.

El M.E.C. (1989) entiende como elementos que integran la UD:

1. El tema principal.
2. Los Objetivos Didácticos.
3. Los Contenidos: Secuencias de relaciones conceptuales, Secuencias ligadas a proceso de Indagación y

- Secuencias de Orden Psicológico.
4. Los Temas Transversales.
  5. Las Actividades.
  6. Las Estrategias Metodológicas.
  7. Los Recursos.
  8. Consideraciones de las Diferencias Individuales.
  9. Criterios y momentos de Evaluación.
- Por otra parte Bañuelos (2002, p.101-102) plantea dos opciones metodológicas en el diseño de unidades didácticas en la Educación Física: Los diseños convencionales y los diseños innovadores. Veamos lo que entiende por cada uno de ellos:

- a.- *Diseños convencionales.* Compuestos, fundamentalmente, por aquellos que han estado ampliamente representados en la enseñanza de corte tradicional.
- b.- *Diseños innovadores.* Aquellos que introducen una nueva perspectiva didáctica.

Se observa como lo convencional está ligado a lo tradicional y como lo innovador surge para instalarse en una nueva realidad educativa donde los instrumentos didácticos adquieren diferente uso y protagonismo para validar la corriente educativa imperante. Enfrentemos, a continuación, cada una de las posturas para poder observar donde radica la diferencia.

Cuadro 1

Diseño convencional o tradicional	Diseño innovador
<b>1. Concreción de objetivos-selección de contenidos</b>	<b>1. Selección e integración de objetivos y contenidos.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos operativos</li> <li>• Perspectiva disciplinar: UD basada en el contenido</li> </ul>	Objetivos que parten de la realidad de los niños y por lo tanto vinculados a aprendizajes significativos. Contenidos asociados a tales intenciones.
<b>2. Selección de actividades</b>	<b>2. Estimación del nivel inicial – Evaluación diagnóstica integral</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendiendo a criterios de experto y preferencias del profesor</li> <li>• El alumno/a quien debe adaptarse a unas actividades que deberá cumplimentar en el grado de rendimiento expresado por el docente</li> </ul>	La evaluación diagnóstica ofrece la información necesaria para reconocer el punto de partida del alumno/a.
<b>3. Definición del nivel inicial</b>	<b>3. Diseño de actividades</b>
En términos de evaluación del nivel de aptitud, habilidad y condición física del alumno/a.	Actividades que se desarrollarán según un diseño específico para el contexto, de forma que se adecuen a los intereses y necesidades de los alumnos.
<b>4. Determinación de tareas y rendimientos claves.</b>	<b>4. Determinación de estimadores de la consecución de aprendizajes</b>
Generalmente dentro de una visión disciplinar y analítica del programa.	Independientemente de la aplicación de test cuando resulten adecuados, será necesario determinar ciertos indicadores (conductas) que certifiquen la consecución de una serie de metas asociadas al proceso de enseñanza.
<b>5. Número y secuencia de sesiones</b>	<b>5. Distribución de actividades</b>
<b>6. Definición de la sesiones</b>	Secuencia y temporalización de las sesiones: tiene que estar hecha de forma realista de forma que se fomente la retención de aprendizajes significativos por parte del alumno. Asimismo debe estar en conexión con el conjunto del currículum y con las aplicaciones que en la vida real pueda dar el alumno/a a las enseñanzas recibidas.
<b>7. Culminación-evaluación</b>	<b>6. Culminación-evaluación de la unidad</b>

Fernández, Cecchini y Zagalaz (2002, p.214), consideran como elementos en la elaboración de las UD, los siguientes:

1. Características del Alumnado.
2. Análisis del Contexto.
3. Temporalización.
4. Título.
5. Objetivos.
6. Contenidos.
7. Metodología.
8. Organización del Grupo.
9. Recursos Materiales.
10. Transversalidad.
11. Adaptaciones curriculares.
12. Evaluación.
13. Análisis de los resultados.
14. Revisión del proceso.

A partir de la revisión establecida y teniendo en cuenta las investigaciones ya realizadas sobre planificación y diseño de UD como las de Zahorik (1975), Placek (1984), Varstala y cols. (1985) entre otros, veo conveniente proponer un nuevo modelo que mejore y unifique los elementos constituyentes de las UD, haciéndolas más completas y más globalizadas.

#### 4. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE UD Y DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

Una vez realizada una revisión bibliográfica sobre los tipos más importantes de UD y viendo que existen diferencias, voy a proponer un nuevo modelo, donde voy a ir justificando aquellos aspectos o elementos más innovadores, que nos servirán para sentar las bases del proceso de investigación posterior.

Cuadro 2: Relación entre objetivos.

#### 4.1. Datos Generales de la UD:

- **Contexto de aplicación docente:** Debemos contextualizar la UD en un entorno sociocultural concreto (localidad y centro), a partir de un PC determinado y en un grupo de alumnos.
- **Centro de Interés:** Muchos autores hacen referencia al título, pero la idea sería llamarlo centro de interés, puesto que todas las UD y su organización dentro de la programación de aula, deberían estar entorno a uno o varios centros de interés. Ej. Si se van a trabajar los Juegos populares en 1º ESO, puede ser que en mi programación diseñe 3 UD de Juegos populares, con nombres y contenidos variados pero con el mismo centro de interés.
- **Título:** Nombre de la UD, el cuál deberá ser lo más atractivo posible para los alumnos.
- **Nivel:** Curso al que va destinada la UD.
- **Temporalización:** Lugar que ocupa mi UD dentro de la programación. Ej. Si mi programación presenta 10 UD, y estoy trabajando la penúltima UD que trata sobre Actividades en la Naturaleza, entonces la temporalización será 9/10.
- **Trimestre:** Independientemente de la temporalización, hay que indicar el trimestre en el que se desarrolla, ya que puede haber UD muy cortas o muy largas que nos modifiquen el trimestre al cual habíamos determinado para que fuera destinada la unidad.
- **Número de Alumnos:** Dato imprescindible para reflexionar sobre la metodología, organización del alumnado,...

OBJETIVO DE ETAPA	OBJETIVO DE AREA	OBJETIVOS DIDÁCTICOS curso 6º
A) Conocer y apreciar el cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.	4) Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices...	- Identificar los huesos, músculos, articulaciones y sistemas en relación a la actividad física. - Apreciar la importancia del deporte y la actividad física como recurso para el disfrute en el tiempo de ocio. - ...
	5) Dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.	- Ser consciente de la adaptación del organismo. - Aceptar las limitaciones y posibilidades de movimiento de cada uno. - ...

- **Número de Sesiones:** Número de clases que dispone esta UD.

#### 4.2. Elementos Curriculares:

- **Objetivos Didácticos:** Es uno de los elementos principales de la Unidad, puesto que expresan lo que el alumno debe aprender al final del desarrollo de la unidad de trabajo. Se crean a partir de los objetivos de ciclo reflejados en el PCE (Proyecto Curricular de Etapa). Deben de ser evaluables y deducir el contenido que se va a trabajar. Se formularán en infinitivo.
- **Relación con los Objetivos de Etapa y Área:** Atendiendo a las orientaciones metodológicas descritas por el Diseño Curricular Base, así como las especificaciones de los diferentes autores, debería existir una concreción y relación entre los objetivos de etapa y área y los de UD. Ej: Decreto 105/1992 que establece el currículum para la Ed. Primaria en Andalucía. (*Ver cuadro 2*)
- **Contenidos:** Donde según las orientaciones de la Orden 5 de Noviembre de 1992 para Educación Primaria y la Orden 28 de Octubre de 1993 para Educación Secundaria, dividiremos en conceptos, procedimientos y actitudes.
- **Bloque Organizador y Bloques Asociados:** En este apartado, el Bloque Organizador es el bloque del currículum en el cual se ubica la UD según el contenido; y los bloques asociados, serían aquellos bloques que tienen relación intradisciplinar con esta UD. Ej: Si estamos realizando una UD sobre Actividades en la Naturaleza para secundaria, según el D.148/2002, el Bloque Organizador será Actividad Física en el Medio Natural, y los Bloques Asociados serán el de Juegos y Deportes (puesto que dentro de la UD se van a trabajar juegos en el medio natural), Cualidades Motrices (puesto que vamos a realizar una sesión sobre progresión y trepas, y vamos a enlazar con los contenidos de equilibrio y coordinación).
- **Interdisciplinariedad:** Según Ureña (1997), el profesorado debe conocer aquellos contenidos que por su similitud con los propios del área, pueden favorecer actuaciones conjuntas de grupos de profesores de distintas áreas. En la UD, deben quedar también reflejadas las relaciones con el resto de áreas destacadas en los decretos de enseñanza, como es el caso del D.148/2002, (apar.2 del artículo único) y el D.105/1992 (artículo 5).
- **Temas Transversales:** Son un contenido educativo valioso que responde a un proyecto válido de sociedad de educación (Contreras, 1998). Teniendo en cuenta la legislación existente en este tema, es decir la Orden

17 Enero de 1996 que establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre Educación en Valores y Temas Transversales del currículum (BOJA de 17-2-96), la Orden 19 Diciembre 1995 por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía (BOJA de 20-1-96), sería interesante que en mi UD quedaran reflejadas las relaciones de la misma con los Temas Transversales.

- **Cultura Andaluza:** El D.105/1992 de Primaria, así como el D.148/2002 de Secundaria hacen referencia a que respetando las competencias básicas del Estado, existe la posibilidad de configurar un proyecto educativo que responda a los intereses, necesidades y rasgos específicos del contexto social y cultural de Andalucía, tal y como se recoge en el Estatuto de Autonomía. Tres razones son prioritarias para justificar la presencia de la Cultura Andaluza como contenido integrado en el currículum de la etapa. Una razón es pedagógica, otra histórica y la otra porque Nuestro Estatuto y nuestra Constitución nos reconocen ese derecho y nos obligan a cumplir ese deber. Para ello, debemos relacionar la mi UD con la Cultura Andaluza teniendo como referente legislativo la Orden 6 Junio 1995 que aprueba los Objetivos y Funcionamiento del Programa de Cultura Andaluza (BOJA de 28-6-95).
- **Tecnologías de la Información y la Comunicación:** Los Decretos de enseñanza, tanto de LOGSE, como los de LOE, afirman su conformidad con el uso de las TIC. Un ejemplo claro lo tenemos en el D.148/02 en su página 11.471 apartado 3, donde hace referencia a que las TIC son aspectos que deben estar presentes en las diferentes áreas del currículum a lo largo de la etapa, por lo que nuestra unidad estará relacionada con las mismas.
- **Metodología:** Donde distinguimos Técnicas de Enseñanza, Estilos de Enseñanza, Estrategia en la Práctica, Organización de Alumnado y Atención a la diversidad. A la hora de diseñar las UDs, debemos seleccionar la Técnica, Estilos y Estrategias más acordes en función del contenido a trabajar, el material disponible, etc. (Mosston, 1978, 1991; Delgado, 1991; Mosston y Ashworth, 1993; Galera, 2001), tendremos más éxito o no en nuestra sesión si la elección ha sido correcta. Con respecto a la organización del alumnado, es imprescindible reflexionar y plantear la más acorde al tipo de actividades, ya que una organización eficaz va a permitir al grupo obtener más rapidez, más participación, más interacción (Siedentop, 1998).
- **Atención a la Diversidad:** La atención a los alumnos con necesidad educativa, es algo que debemos contemplar, puesto que si no disponemos de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (como pue-

den ser los recogidos en los art.71, art.72, art.73 de la Ley 2/2006), sería más probable que a lo largo de la UD y del curso, aparezcan alumno con necesidades temporales (torceduras, esguinces, fracturas, enfermedades, etc.). Para atender a este/ os alumno/ os hay que tener en cuenta la Orden 13 Julio de 1994 que regula el proceso de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los Centros Docentes (BOJA nº 126, de 10 de agosto), y ver que necesidad presentan (adaptación curricular, adaptación de los elementos de acceso, etc.). Las adaptaciones curriculares suponen dar respuesta a las características de un alumno/a de nuestro grupo-clase. La base de las posibles adaptaciones la encontraremos en el PCE.

- **Evaluación:** Atendiendo a la Orden 1 de Febrero de 1993, modificada por las Ordenes 2 de Junio de 1993 y Orden 18 de Noviembre de 1996 (para Primaria y Secundaria), así como la Orden de 2 de Febrero de 2005 (para Secundaria), la evaluación deberá englobar a todos los elementos, es decir, al docente, al alumno en sus tres ámbitos, y al diseño. Para evaluar al docente, se pueden utilizar instrumentos como el diario del profesor, encuestas a los alumnos, autorreflexiones, evaluadores externos, etc. En relación al alumno, debemos evaluarlo, calificarlo y proponer medidas de recuperación para cada uno de los ámbitos. Veamos un ejemplo:

- **Actividades.** Para cada uno de los objetivos didácticos se especificará, con carácter general, tipos de actividades que ayuden en la consecución de los mismos. Desde esta perspectiva podemos considerar que las actividades son el paso intermedio entre los objetivos didácticos y las tareas que serán promovidas en cada una de las sesiones.

#### 4.3. Otros elementos de la Unidad:

- **Innovación-Investigación.** La investigación y la innovación educativa constituyen las alternativas más determinantes con las cuales se pretende transformar, mejorar, actualizar y perfeccionar el sistema educativo (Baena, 2004). Ambas pueden contribuir a favorecer el desarrollo y puesta en práctica del sistema actual, afianzando una mayor calidad de la educación en la medida de la unificación de la teoría y de la praxis (Baena, 2004). Dentro de la UD voy a establecer una pequeña relación de la misma con este apartado, para hacerla más interesante para el docente y para los alumnos.
- **Relación con el Segundo y Tercer tiempo Pedagógico:** Desde los Objetivos de etapa y área, ya se expresan indicaciones sobre uno de los fines del sistema educativo, enseñar para el tiempo de ocio y de práctica deportiva. Las actividades complementarias y extraescolares, así como

Cuadro 3: Evaluación.

Ámbito	CONCEPTOS		PROCEDIMIENTOS		ACTITUDES	
Instrumentos	- Examen teórico - Trabajo escrito		- Observación Sistemática - Pruebas de ejecución		- Observación Directa - Lista de control	
Calificación	30%	15% examen	50%	20% observación	20%	10% observación
		15% trabajo		30% prueba		10% lista
Recuperación	Si el alumno suspende los conceptos, se recuperará a través de un trabajo escrito.		Si el alumno suspende los procedimientos, se recuperará a través de otra prueba de ejecución tras un periodo de refuerzo.		Si el alumno suspende las actitudes, se propondrá un trabajo de reflexión sobre su comportamiento, o se recuperará a través de su comportamiento en UD posteriores, o en actividades de recreo, extraescolares, etc.	

el tiempo de ocio de los discentes, son un cauce para encontrar vínculos entre la práctica de la actividad física y las áreas curriculares, sobre todo con el área de Educación Física.

## 5. PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

El diseño de la clase de Educación Física, está supeditada al diseño de la UD, tanto es así, que la mayoría de los docentes se preocupan más por la UD que por la programación de Aula, componiendo trabajos que luego nada tienen que ver con los especificado en el tercer nivel de concreción.

La UD pasa por una etapa importante, puesto que es la guía principal en la clase de Educación Física. Pero el diseño de estas unidades se queda a menudo incompleto o mal elaborado, llevando inexorablemente a un trabajo con los discentes de baja calidad sin carácter educativo. De esta forma, pretendo con este artículo demostrar la importancia que los docentes de Educación Física le dan a los elementos de las UD, ver que elementos constituyen sus unidades de trabajo a diario, y por último proponer una UD alternativa y novedosa, que aglutina el mayor número de contenidos posibles de forma globalizadora e integradora.

### 5.1. Objetivos:

Dentro de este trabajo, presento como objetivos específicos de investigación:

- Conocer los elementos constituyentes de las unidades didácticas de los profesores de educación física en la provincia de Granada según la etapa educativa.
- Averiguar la importancia que los profesores le dan a los elementos de las unidades didácticas según la etapa educativa.
- Proponer una alternativa al diseño convencional de las UD.

### 5.2. Material y Método:

- Sujetos.  
Para realizar esta investigación, se ha utilizado una muestra de 98 docentes, todos ellos de la provincia de Granada. Para la selección de la muestra se ha recurrido, en primer lugar, al censo del profesorado de la provincia de Granada, distinguiendo entre Primaria y Secundaria. De los 98 sujetos, 42 eran del cuerpo de primaria y 56 del cuerpo de secundaria. En relación a la interinidad, en primaria habían 12 interinos, mientras que en secundaria sólo 9. La media de edad es de 37.22 años, con una desviación típica de 8.496.

- Diseño.  
El diseño de este trabajo no experimental, seccional (puesto que se toma una única observación) y descriptivo (Sierra, 2001).

- Material.  
Para llevar a cabo esta investigación, se ha elaborado un cuestionario sobre los elementos que constituyen las unidades didácticas de los docentes en Educación Física. El cuestionario se compone de 38 preguntas, todas ellas con respuestas únicas, una de ellas de tipo categorizadas (Sierra 2001, p. 308) y cerradas (Gutiérrez y Oña, 2005, p.192).

El cuestionario se divide en 3 bloques:

- Bloque 1: Datos sociodemográficos (edad, sexo)
- Bloque 2: Datos laborales (etapa educativa, interinidad, años de servicio)
- Bloque 3: Diseño de la UD (objetivos, contenidos, metodología,...)

- Procedimiento.  
El trabajo se ha llevado a cabo entre el mes de Septiembre y Diciembre, puesto que cuanto más próximo al inicio de curso se hiciera mejor, ya que las programaciones de las UD se suelen realizar en los meses de septiembre y octubre.

Siguiendo a Gutiérrez y Oña (2005, p. 185), el procedimiento ha sido el siguiente:

- 1.- Definición del objeto de estudio: Establecimiento de fines y objetivos del estudio. Definición de la hipótesis de trabajo y selección y definición de las variables.
- 2.- Diseño del cuestionario: Elaboración de las preguntas y elección del tipo de cuestionario. Organización del cuestionario y selección de la muestra.
- 3.- Aplicación del cuestionario: Comprobación de la validez del cuestionario y aplicación del cuestionario a la muestra definida.
- 4.- Tratamiento de los datos: Revisión de la aplicación del cuestionario, codificación y tabulación.
- 5.- Análisis de los datos: Preparación de la base de datos y análisis estadístico de los datos.
- 6.- Informe final: Interpretación de los datos estadísticos resultantes y elaboración del informe final.

Una vez elaborado el cuestionario, se le ha repartido a 15 docentes para que dieran una primera opinión sobre la

formulación de las preguntas, posibles respuestas, etc. A partir de este momento y una vez corregidas las incidencias, se ha procedido a realizar un estudio piloto para validar el cuestionario utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, que nos informa de la estabilidad del cuestionario. Concretamente hemos realizado las correlaciones de cada ítem del test con su correspondiente en el retest. Un 90% de las correlaciones resultaron positivas o significativas, lo que es indicativo de la estabilidad del mismo. De igual forma, se ha hallado el coeficiente alfa de Crombach en el test, obteniéndose valores por encima de 0.70 lo cual indica un alto grado de fiabilidad.

Una vez validado, el cuestionario se ha enviado por correo postal a los centros, elegidos al azar. Para ello, se ha asignado a cada centro de la provincia de Granada un número y la elección se ha realizado por medio de una tabla de números aleatorios, eligiendo en total 130 centros. Tras la selección del centro, se ha enviado el cuestionario por correo postal y se ha procedido a contactar telefónicamente con los docentes de Educa-

ción Física, para informarles del trabajo que se estaba llevando a cabo. Dentro de cada sobre, se introdujo el cuestionario y un sobre franqueado con la dirección de vuelta ya inscrita, para que los docentes no tuvieran que molestarse en nada.

Tras la tabulación y mecanización de los datos, hemos llevado a cabo el análisis de los mismos mediante SPSS versión 13 para WINDOWS, programa que se ha seleccionado por su orientación en el campo sociológico (Scientific Packet Social Statistic), que nos ha posibilitado la puesta en práctica de las técnicas estadísticas precisas para nuestro estudio.

## 6. RESULTADOS.

### 6.1. Objetivos.

Los resultados, afirman que el 100% de los docentes diseñan los objetivos didácticos de las unidades. Los objetivos de etapa y de área obtienen los mismos datos para ambos casos, demostrando que si son tenidos en cuenta para elaborar los objetivos didácticos en un 30.6%, donde el 21.4% de los maestros y el 37.5% secundaria si los tienen en cuenta. En el 69,4% de los casos, no se tienen en cuenta, correspondiendo el 78.6% para primaria y el 62.5% para secundaria.

### 6.2. Contenidos.

Tanto para la etapa de primaria como de secundaria, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son diseñados dentro de las UD de la programación. Con respecto a la Interdisciplinariedad, si la trabajan un 17.3%, repartido el 16.7% para primaria y 17.9% para secundaria. No lo hacen la mayoría con un 82.7%, correspondiendo para primaria el 83.37% y para secundaria el 82.19%. Los temas transversales, son trabajados en un 19.4%, con 11.9% en primaria y 25.0% para secundaria. No lo trabajan la mayoría de los docente con el 80.6%, representando a primaria el 88.1% y secundaria el 75.0%. La cultura andaluza no es trabajada por ningún maestro ni por ningún profesor. Por último, las TIC, sólo el 10.2% del profesorado la trabajan, repartidos por igual para primaria y secundaria con el 11.9% y el 8.9% respectivamente. No trabajan las TIC la mayoría con el 89.8%, representando 88.1% para primaria y 91.1% para secundaria.

Tabla 1: Objetivos.

		Etapa		Total
		Primaria	Secundaria	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	Si	100%	100%	100%
OBJETIVOS DE ETAPA	Si	21.4%	37.5%	30.6%
	No	78.6%	62.5%	69.4%
OBJETIVOS DE AREA	Si	21.4%	37.5%	30.6%
	No	78.6%	62.5%	69.4%

Tabla 2: Contenidos.

		Etapa		Total
		Primaria	Secundaria	
CONTENIDOS	Si	100%	100%	100%
CONCEPTOS	Si	100%	100%	100%
PROCEDIMIENTOS	Si	100%	100%	100%
ACTITUDES	Si	100%	100%	100%
INTERDISCIPLINARIEDAD	Si	16.7%	17.9%	17.3%
	No	83.3%	82.1%	82.7%
TEMAS TRANSVERSALES	Si	11.9%	25.0%	19.4%
	No	88.1%	75.0%	80.6%
CULTURA ANDALUZA	No	100%	100%	100%
TIC	Si	11.9%	8.9%	10.2%
	No	88.1%	91.1%	89.8%

### 6.3. Metodología.

La metodología es un apartado destacado en el diseño de las UD por el 100% de los docentes encuestados. Las técnicas de enseñanza, se seleccionan en la mayor parte de los casos representando el 67.3% de los casos encuestados, representando el 73.8% en primaria y 62.5% para secundaria. No se seleccionan las técnicas en primaria con el 26.2% de los casos, en secundaria con el 37.5%, siendo el total de 32.7%. Los estilos de enseñanza siguen una directriz parecida a las Técnicas, siendo seleccionadas por el 66.0% de los docentes, repartidos en 71.4% para primaria y 61.8% para secundaria. El caso contrario supone el 34.0%, donde el 28.6% pertenece a primaria y el 38.2% de los casos para secundaria. La estrategia en la práctica y la organización del alumnado, siguen los mismos pasos, obteniendo que se diseñan en las UD con una frecuencia de 30.6%, donde en primaria representa el 31.0% de los casos y secundaria el 30.43%. No es seleccionada en su mayoría dentro de las UD con un 69.4%, suponiendo el 69.0% para primaria y 69.6% para secundaria. En relación a la atención a la diversidad, se plantean estrategias metodológicas en el 33.7% de los casos, donde el 28.6% de los maestros lo realizan, el 37.5% para los profesores. No se plantea atención a la diversidad en el 66.3% de los casos, repartidos en 71.4% para primaria y 62.5% para secundaria.

### 6.4. Recursos.

Los recursos, los materiales y las instalaciones han dado el mismo resultado, demostrando que son tres elementos muy importantes a tener en cuenta en el diseño de las UD, puesto que en la mayoría de los casos, dependemos del número de balones, del número de conos, del número de pistas polideportivas del centro y el número de profesores del departamento, etc.

### 6.6. Evaluación.

La evaluación es otro de los elementos destacados por todos los docentes, donde la evaluación del alumno es el principal apartado en el diseño de las UD, realizados por el 100% de los encuestados. Con respecto a la evaluación del profesor, la realizan el 20.4% de los casos, siendo para primaria el 21.4% y para secundaria el 19.6%. No la llevan a cabo el 79.6%, donde el 78.6% de los maestros encuestados no la realizan, y el 80.4% de los profesores tampoco

la llevan a cabo. La evaluación de la UD, se realizan en el 18,4% de los casos, realizándolo sólo el 14.3% de los maestros y el 21.4% de los profesores. No la evalúan la mayoría con el 81.6%, donde el 85.7% de los maestros y el 78.6% de los profesores no la realizan. Los instrumentos de evaluación se seleccionan para las UD en el 26.5% de los casos, donde en primaria sólo se hace el 14.3% y en secundaria el 35.7%. No se seleccionan los instrumentos en el 73.5% de los encuestados, siendo el 85.7% de los maestros y el 64.3% de los profesores. La calificación se diseña en el 55.1% de los casos, donde en primaria se realiza el 73.8% y en secundaria el 41.1%. No se califica en el 44.9% de los docentes, siendo el 26.2% de los maestros y el 58.9% de los profesores. La recuperación, se realizan en el 53.1% de los encuestados, donde el 73.8% de los maestros la llevan a cabo, frente al 26.2% que no lo hacen. Para los profesores, el 37.5% si la realizan mientras que el 62.5% no la tienen en cuenta. Por último los criterios de evaluación, donde se obtiene que si se diseñan en el 65.3% de los casos y no se diseñan en el 34.7%. El 63.3% de los maestros establecen sus criterios frente al 36.7% de los que no lo hacen. En secundaria, el 66.2% si los establecen frente al 33.8% que no lo hacen.

Tabla 3: Metodología.

		Etapa		Total
		Primaria	Secundaria	
METODOLOGÍA	Si	100%	100%	100%
TECNICAS DE ENSEÑANZA	Si	73.8%	62.5%	67.3%
	No	26.2%	37.5%	32.7%
ESTILOS DE ENSEÑANZA	Si	71.4%	61.8%	66.0%
	No	28.6%	38.2%	34.0%
ESTRATEGIAS EN LA PRACTICA	Si	31.0%	30.4%	30.6%
	No	69.0%	69.6%	69.4%
ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO	Si	31.0%	30.4%	30.6%
	No	69.0%	69.6%	69.4%
ATENCIÓN A DIVERSIDAD	Si	28.6%	37.5%	33.7%
	No	71.4%	62.5%	66.3%

Tabla 4: Recursos.

		Etapa		Total
		Primaria	Secundaria	
RECURSOS	Si	100%	100%	100%
MATERIALES	Si	100%	100%	100%
INSTALACIONES	Si	100%	100%	100%

### 6.7. Otros elementos.

Con respecto a los últimos elementos destacados de la UD, se ha obtenido como resultado que ningún docente de los encuestados establecen relaciones con la Innovación-Investigación ni con el segundo y tercer tiempo pedagógico, siendo una de las claves del futuro de la enseñanza.

## 7. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA.

Ver cuadro 4: Unidad Didáctica.

## 8. CONCLUSIONES.

Una vez realizado el estudio y el posterior trabajo estadístico, se obtiene como resultados que los objetivos didácticos de las UD, se trabajan por todos los docentes, pero no se relacionan con los objetivos de etapa ni de área.

Con respecto a los contenidos, todos los profesores encuestados establecen conceptos, procedimientos y actitudes en sus UD, pero la mayoría no trabajan la Interdisciplinariedad (siendo el trato igual en primaria que en secundaria), ni los Temas Transversales (más trabajados en secundaria que en primaria), ni

la Cultura Andaluza (no trabajado por ningún docente), ni las TIC en su mayoría (trabajadas más en primaria que en secundaria).

En la metodología, se establecen técnicas de enseñanza y estilos de enseñanza en la mayoría de los encuestados, aunque se distinguen más en la etapa de primaria que de secundaria. La estrategia en la práctica y la organización del alumnado no se concretan en la mayoría de los casos y son trabajados casi por igual en las dos etapas educativas. La atención a la diversidad, apenas es distinguida, aunque adquiere más importancia en secundaria.

Los recursos, materiales e instalaciones presentan la misma importancia en las dos etapas y para todos los docentes encuestados.

Dentro de la Evaluación, normalmente no se evalúa al docente, aunque se lleva a cabo más en primaria que en secundaria. La Evaluación de la UD y los instrumentos de evaluación apenas se tienen en cuenta, realizándose más veces en secundaria que en primaria. La calificación y la recuperación, si son diseñadas en la UD, aunque son más frecuentes en la primera etapa obligatoria. Los criterios de evaluación se suelen distinguir en la UD, siendo algo mayor el trato en secundaria que en primaria.

Tabla 5: Evaluación.

		Etapa		Total
		Primaria	Secundaria	
EVALUACIÓN	Si	100%	100%	100%
EVALUACIÓN DEL PROFESOR	Si	21.4%	19.6%	20.4%
	No	78.6%	80.4%	79.6%
EVALUACIÓN DEL ALUMNO	Si	100%	100%	100%
EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	Si	14.3%	21.4%	18.4%
	No	85.7%	78.6%	81.6%
INTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Si	14.3%	35.7%	26.5%
	No	85.7%	64.3%	73.5%
CALIFICACIÓN	Si	73.8%	41.1%	55.1%
	No	26.2%	58.9%	44.9%
RECUPERACIÓN	Si	73.8%	37.5%	53.1%
	No	26.2%	62.5%	46.9%
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Si	63.3%	66.2%	65.3%
	No	36.7%	33.8%	34.7%

Tabla 6: Otros elementos.

		Etapa		Total
		Primaria	Secundaria	
INNOVACIÓN-INVESTIGACIÓN	No	100%	100%	100%
RELACIÓN CON 2-3 TIEMPO PEDAGÓGICO	No	100%	100%	100%

Cuadro 4: Unidad Didáctica.

<b>Centro de Interés:</b> Actividades en la Naturelza		<b>Título:</b> Aprende a moverte en la naturaleza													
<b>Nivel:</b> 2º ESO		<b>Tempralización:</b> 9/10													
<b>Nº Alumnos:</b> 26		<b>Trimestre:</b> 3º													
<b>Sesiones:</b> 5															
<b>OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA</b>															
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los implementos y materiales básicos y necesarios para hacer una acampada.</li> <li>- Aprender aspectos relacionados sobre la acampada, excursiones (normas de seguridad, rastreo) y puntos de interés para una práctica acorde con el medio.</li> <li>- Aprender a montar una tienda de campaña.</li> <li>- Conocer las pistas de rastreo y seguir itinerarios, pruebas, etc.</li> <li>- Tener una visión global sobre el uso y utilización del material de escalada (cuerda, mosquetones, arnés, cintas express, etc).</li> <li>- Aprender y emplear las técnicas básicas de escalada</li> <li>- Desarrollar el interés de los alumnos por la actividad física realizada en el medio natural, así como su respeto y conservación.</li> </ul>															
Relación con O. Etapa		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Relación con O. Área		1	2	3	4	5	6	7							
<b>PRES-SECUENCIA DE CONTENIDOS</b>															
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bloque organizador: Actividad Física en el Medio Natural.</li> <li>- Bloques asociados: Condición Física-Salud, Cualidades Motrices, Juegos y Deportes.</li> </ul>															
<b>CONCEPTOS</b>				<b>PROCEDIMIENTOS</b>						<b>ACTITUDES</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pistas de rastreo</li> <li>- La excursión.</li> <li>- Normas de seguridad.</li> <li>- La mochila, botas, botiquín, etc.</li> <li>- La tienda de campaña y material de acampada.</li> <li>- El material de escalada.</li> <li>- Arnés, cuerda, mosquetones, etc.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de las pistas de rastreo para terminar un recorrido.</li> <li>- Experimentación con el material de acampada, excursión y de escalada.</li> <li>- Preparación y montaje de la tienda de campaña.</li> <li>- Utilización del material para una ruta de excursión.</li> <li>- Adquisición de los conocimientos básicos sobre la utilización del material de escalda.</li> <li>- Aplicación de normas de seguridad en actividades en el medio natural.</li> </ul>						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto al medio ambiente y valoración del mismo como lugar rico en recursos para la realización de actividad física.</li> <li>- Toma de conciencia de los usos y abusos del medio natural.</li> <li>- Aceptación de las propias posibilidades corporales.</li> <li>- Tomar conciencia de lo que significa "salir al campo", así como de la preparación de todo el material necesario.</li> <li>- Actitud de respeto hacia las normas de seguridad.</li> </ul>					
<b>METODLOGÍA</b>															
<b>INSTRUCCIÓN DIRECTA</b>								<b>INDAGACIÓN O BÚSQUEDA</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modificación del mando directo.</li> <li>- Asignación de Tareas.</li> </ul>								<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descubrimiento guiado.</li> <li>- Resolución de problemas.</li> </ul>							
<p><b>Estrategia en la Práctica:</b> Global, Global polarizando la atención.</p> <p><b>Organización de los alumnos:</b> <b>Calentamiento</b> (masiva), <b>Parte Principal</b> (grupos 3, grupos de 4-5), <b>Vuelta a la calma</b> (masiva).</p> <p><b>Ppos. Metodológicos:</b> Tendremos en cuenta para el desarrollo de la UD, los principios Psicopedagógicos y Didácticos descritos desde el D.C.B., como son: 1) Partir del nivel del alumno y de su experiencia; 2) Potenciar el aprendizaje significativo; 3) Adaptar los métodos y recursos a las peculiaridades de cada grupo y alumno; 4) Aprender a aprender y memorización comprensiva,...</p> <p><b>Atención a la Diversidad:</b> Para atender al alumno con necesidad educativa temporal (lesionado), se va a elaborar un Programa Individual para él.</p>															

Continúa>>

EVALUACIÓN		
INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS		
<p>- <b>Profesor:</b> Cuestionario de Evaluación del Profesor. - <b>Alumno:</b></p>		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<p>- Cuaderno del alumno. - Preguntas teóricas.</p>	<p>- Pruebas práctica sobre los conocimientos vistos (Gymkhana). - Seguimiento de la realización práctica de gestos técnicos.</p>	<p>- Registro sistemático de la actitud del discente. Tarea: la completa, se escaquea,... Relación profesor. Relación entre alumnos.</p>
<p>- <b>Criterios de Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce y aprende los aspectos organizativos y prácticos de la acampada y excursiones.</li> <li>- Sabe a montar una tienda de campaña.</li> <li>- Conoce las pistas de rastreo y sabe seguir itinerarios, pruebas, etc.</li> <li>- Obtiene una visión global sobre el uso y utilización de técnicas y materiales de escalada</li> <li>- Presenta interés por la actividad física realizada en el medio natural, así como su respeto y conservación.</li> </ul> <p>- <b>Calificación: Conceptos</b> (30%: Cuaderno 15%+ Preguntas 15%), <b>Procedimientos</b> (50%: Observación sistemática del docente 25%+ Gymkhana 25%), <b>Actitudes</b> (20%: Registro sistemático de la tarea). - <b>Recuperación: Conceptos</b> (Trabajo de síntesis), <b>Procedimientos</b> (prueba práctica en UD posterior), <b>Actitudes</b> (Registro en la UD posterior). - <b>Evaluación UD:</b> Hoja de reflexión sistemática del docente.</p>		
<p>RECURSOS DIDÁCTICOS</p> <p>- <b>Material de EF o convencional:</b></p> <p>- <b>Material No Convencional EF:</b> Material de escalada y excursionismo, 3 tiendas de campaña. - <b>Otros documentos/materiales de apoyo a sesión:</b> Papeles, ramas, hojas, etc. - <b>Instalación:</b> Pista polideportiva o pabellón cubierto, Rocódromo, zonas del centro.</p>		
<p>INTERDISCIPLINARIEDAD</p> <p>a) <b>Ciencias de la Naturaleza:</b> Paisajes, montes y veredas, espacios protegidos, flora y fauna,...</p> <p>b) <b>Educación Plástica y Visual:</b> Dibujo de recorridos y ejercicios., dibujos de trayectorias,...</p> <p>c) <b>Lengua Castellana y Literatura:</b> Nombre de montañas, flora y fauna, nombres de amarres y nudos,....</p> <p>d) <b>Lenguas Extranjeras:</b> Nombre y lenguaje propio del deporte y que se adopta de otra lengua (vuelta de cote, nombres de montañas, ...)</p> <p>e) <b>Matemáticas:</b> Conteo de metros, distancias, niveles,...</p>	<p>TEMAS TRANSVERSALES</p> <p><b>ED. Ambiental:</b> cuidado de las instalaciones, del medio natural, medidas de protección del medio sobre las actividades en la naturaleza,...</p> <p><b>ED. Para la Paz:</b> juegos de cooperación, de oposición, respeto a las normas de seguridad en el medio natural,...</p> <p><b>ED. del Consumidor:</b> valorar las actividades en la naturaleza como alternativa al deporte social.</p> <p><b>ED. Vial:</b> normas de excursión, normas de prevención de accidentes, posibilidades de ocio,...</p> <p><b>ED. Para la Salud:</b> condición física, mejora y adaptación del organismo, deporte como medio de salud,...</p> <p><b>ED Para la Igualdad de los Sexos:</b> valoración del nivel de posibilidades de ambos sexos,...</p> <p><b>ED. Sexual:</b> respetar las diferencias entre ambos sexos, valorar la coeducación,...</p>	
<p>CULTURA ANDALUZA</p> <p>- Vamos a relacionar esta UD con la Cultura Andaluza aportándole al alumnado en la sesión 1 un listado de zonas con lugares de interés medioambiental de la provincia de Almería para ir con la Btt.</p>		
<p>INNOVACIÓN-INVESTIGACIÓN</p> <p>A través de la página de internet del departamento, los alumnos deberán ir colocando sus propuestas en el foro, donde se irá realizando la evaluación inicial a través de preguntas que el docente realizarán en el mismo.</p>	<p>TIC</p> <p>Para relacionar esta UD con las TIC, hemos creado un foro en nuestra página de departamento, que servirá para intercambiar opiniones sobre la UD y para realizar la Evaluación Inicial en la primera parte de la Sesión 1.</p>	

Continúa>>

## PREVISIÓN DE CLASE

SESIÓN 1: Evaluación Inicial a través del foro.

SESIÓN 2: Introducción a pistas de rastreo.

SESIÓN 3: Material de acampada. Juego de pistas de rastreo.

SESIÓN 4: Escalada y su material.

SESIÓN 5: GYMKHANA DE EVALUACIÓN.

**2-3 Tiempo pedagógico:** Actividades de ocio para los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- **Del alumno:**

- Libro escolar de 2º ESO

- **Del profesor:**

- Revista Grandes Espacios.

- ACUÑA DELGADO, A.;(1991): "Manual didáctico de actividades en la naturaleza". Ed. Wanceulen. Sevilla

- BAENA, A.; (2005): "Planificación, organización y dinamización de campamentos". Ed. Diputación de Granada. Granada.

- CASTERA, J; GUILLÉN, F.; LAPETRA, S.; (1995). "Una propuesta curricular de Actividades Físicas en la Naturaleza par la Educación Primaria. Actas del II Congreso Nacional de EF de FCCE y XII de E.U. Magisterio. Zaragoza y Jaca. Pp.153-158

- HERNÁNDEZ ZAPATA, J.; (2001): "El senderismo y la organización de una actividad senderista". I Encuentro sobre Senderismo y Turismo Activo. Instituto Andaluz del Deporte. Santa Fé. Granada.

- PINOS QUÍLEZ, M.; (1997)." Actividades y juegos de Educación Física en la naturaleza". Ed. Gymnos.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- BAENA, A.; (2004). Innovación Educativa en el área de Educación Física. I Congreso Nacional sobre Innovación Educativa. Universidad de Murcia
- CONTRERAS, O.; (1998). Didáctica de la E.F. Un enfoque constructivista. Barcelona: Ed. Inde.
- DÍAZ LUCEA, J. (1993). Unidades Didácticas para Secundaria. Barcelona. Inde.
- DÍAZ LUCEA, J.; (1994-1995). El Currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa. Barcelona: Ed. Inde.
- DELGADO NOGUERA, M.A.; (1991). Los Estilos de Enseñanza en Educación Física. Universidad de Granada.
- DELGADO NOGUERA, M.A. y cols. (1997). Formación y actualización del profesorado de Educación física y del entrenador deportivo. Sevilla. Ed. Wanceullen.
- FERNÁNDEZ, E; CECCHINI, J.A. y ZAGALAZ, M<sup>a</sup>.L.; (2002). Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria. Ed Síntesis. Madrid.
- GALERA, A.D. (2001). Manual de didáctica de la Educación Física I. Barcelona. Ed. Paidós.
- GUTIÉRREZ-DÁVILA, M. Y OÑA, A. (2005). Metodología en las ciencias del deporte. Madrid. Ed. Síntesis.
- LOPEZ, R. (1992). L' action pédagogique et formation d' adultes. PUF. Paris.
- MINISTERIOS DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). Diseño Curricular Base. Madrid.
- MOSSTON. M. (1978). La Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento. Buenos- Aires. Ed. Paidós.
- MOSSTON. M. (1991). Las tres erres para los profesores: Reflexionar, Refinar y Revitalizar. Apunts nº 24, pp. 39-44. Barcelona. INEFC.
- MOSSTON. M. y ASHWORTH, S. (1993). La enseñanza de la educación física. Barcelona. Ed. Heracles.
- PIERON, M.; (1988). Didáctica de las actividades físicas y deportivas. Madrid. Ed. Gymnos.
- PIERON, M. (1992). Pedagogie des activités physiques et du sport. In Editions. Reveue EPS.
- PÉREZ, A. (1993). La interacción teoría-practica en la formación docente, en MONTERO, L. y otros, Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Torculo Ediciones, Santiago.
- PERONA, M. (1998). Ejemplificación de una unidad didáctica para primer, segundo y tercer ciclo, en CASTILLO, S. (Dir.), Curso de especialización en Educación Física para la Educación Primaria, Vol.4, UNED, Madrid, pp.367-486.
- PLACEK, JH. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. Journal of teaching in physical education, 4, 39-49.
- POSADA, F. (2000). Ideas practicas para la enseñanza de la educación física. Zaragoza. Ed. Agonós.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (2000). El desarrollo de las Unidades Didácticas y las sesiones de trabajo en la Educación Física escolar en CARDONA, J. (Dir.), Modelos de innovación educativa en la Educación Física, UNED, Madrid, pp.328-365.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (2002). Didáctica de l Educación Física. Madrid. Ed. Prentice Hall.

- SIEDENTOP, D. (1998). Aprender a enseñar la educación física. Barcelona. Ed. Inde.
- SIERRA, R. (2001). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid. Ed. Paraninfo Thomson Learning.
- UREÑA, F. (1993). Pautas a seguir para la elaboración de unidades didácticas en educación física. Revista de Educación Física, 51.
- VASTALA, V y cols. (1985). An observational study on teaching ball games in school physical education lesson. I teaching team sports International Congress. Rome. 310-316.
- VICIANA, J.; (2002). Planificar en Educación Física. Barcelona. Ed. Inde
- VICIANA, J.; (2000). Planificación e innovación en la enseñanza de la Educación Física. Proyecto Docente. Universidad de Granada.
- ZAHORIK, J. A. (1975). Teachers' planning models. Educational Leadership, 33, 134-139.
- Real Decreto 1178/1992 de 2 de Octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato
- Decreto 208/2002 de 3 de Julio por el que se modifica el Decreto 126/1994 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a Bachillerato en Andalucía
- Decreto 148/2002 de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 75 de 27 de junio 2002).
- Decreto 200/1997 de 3 de Septiembre por el que se aprueba el reglamento orgánicos de los IES de Andalucía.
- Orden de 1 de febrero de 1993 sobre Evaluación en educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA 25-02-93).
- Orden de 1 febrero de 1993 sobre Evaluación en educación Primaria en Andalucía. (BOJA 23-02-93)
- Orden de 2 de junio de 1993 por la que se adapta la de 1 de febrero de 1993 sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en relación con la Orden Ministerial que se cita. (BOJA 17-06-93).
- Orden de 2 de junio de 1993 por la que se adapta la de 1 de febrero de 1993 sobre evaluación en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en relación con la Orden Ministerial que se cita. (BOJA 17-06-93).
- Orden 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA de 10-08-1994)
- Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía (BOJA de 20-1-96).
- Orden de 6 de junio de 1995 que aprueba los Objetivos y Funcionamiento del Programa de Cultura Andaluza (BOJA de 28-6-95).
- Orden de 17 de enero de 1996 que establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre Educación en Valores y Temas Transversales del currículo (BOJA de 17-2-96).
- Orden de 18 de noviembre de 1996 que modifica normas sobre evaluación en las enseñanzas de Régimen General (BOJA 12-12-96).
- Orden de 2 de febrero de 2005, por la que se modifica la Orden de 1 de febrero de 1993, sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 25-2-2005)

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de Mayo (B.O.E. 4-5-2006),
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). (BOE 307 24-12-2002).
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 831/2003 de 27 de Junio por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la ESO (BOE 158 de 3 Julio).
- Real Decreto 832/2003 de 27 de Junio por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes a Bachillerato (BOE 159 de 4 Julio)
- Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.
- Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato.
- Real Decreto 1007/1991 de 14 Junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la ESO
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1700/1991 de 20 Noviembre por el que se establece la estructura de Bachillerato.

---

# IMPORTANCIA DEL EJERCICIO FÍSICO ANTE EL DOLOR DE ESPALDA Y SU RELACIÓN CON LA SALUD LABORAL. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.

## *IMPORTANCE OF THE PHYSICAL EXERCISE IN FRONT OF THE BACK PAIN AND HIS RELATION WITH THE WORK HEALTH. A BIBLIOGRAPHIC REVISION.*

### **JOSÉ MARÍA MUYOR RODRÍGUEZ**

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Profesor Asociado de la Universidad de Almería.

### **ANTONIO JESÚS CASIMIRO ANDÚJAR**

Doctor en Educación Física.

Profesor Titular de la Universidad de Almería.

### **RESUMEN**

Mediante la revisión de la bibliografía consultada tanto nacional como internacional, se aprecia que el dolor de espalda, fundamentalmente en la zona lumbar, es padecido con bastante frecuencia por gran parte de la población adulta, siendo una problemática en el ámbito laboral.

Dichas algias raquídeas repercuten de forma considerable en el aumento del absentismo laboral, en el incremento de gastos sanitarios, así como a nivel individual, en una menor calidad de vida física-psicológica-social de la persona que la padece.

Por los datos que se extraen de diferentes investigaciones revisadas, se puede afirmar la existencia de un problema de salud laboral y la necesidad de un tratamiento preventivo de higiene postural, para eliminar o disminuir, en la medida de lo posible, conductas y actitudes desaconsejadas en acciones requeridas por el trabajo. Dicho programa se debería complementar, de forma práctica, con el desarrollo de programas de ejercicio físico saludable durante la jornada laboral, impartido mediante personal cualificado, desarrollando unos contenidos específicos vinculados a la estabilización de la columna vertebral.

**Palabras clave:** dolor de espalda, salud laboral, ejercicio físico.

### **ABSTRACT**

*By the review of the bibliography national and international, we can see that the back pain, specially in the low back is by adult population suffered with a lot of frequency. Being a big problem in the work.*

*Those raquis pain cause a big increase of absenteeism from work, increasing sanitary expenditure, so a poor quality of life.*

*We can say that there is a work problem looking the results took out from several researchs and studies. That is why the necessity of a preventive treatment about postural hygiene, to reduce as far as is it possible attitudes inappropriate at the job place. This program should be completed by the development of physical exercise programs in the laboral day, development by quality personal, it's developing with a specifics contents linked with the spine stability.*

**Keywords:** back pain; health work; physical exercise.

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL DOLOR DE ESPALDA.

El dolor de espalda, fundamentalmente en la zona lumbar, es padecido por una gran parte de la población adulta, siendo una problemática universal en el ámbito laboral (Raspe, Matthis, Croft y O'neill, 2004) y uno de los dolores crónicos más comunes sufridos por la población en general (Ghafoor, 2003), aunque existen diferencias en su presentación clínica en función de la edad, género, raza y aspectos culturales (LeResche, 2001). No obstante el dolor lumbar afecta a ambos géneros por igual en edades comprendidas entre los 30 y 50 años (Goetzel, Hawkins, Ozminkowski y Wang, 2003).

Mediante la revisión de diferentes investigaciones que analizan la problemática del dolor de espalda, algunos estudios estadounidenses indican que del 12% al 33% de la población total sufre de dolor de espalda, de los cuales, más de la mitad lo padecen de manera permanente (Centers for Disease Control, 2003; Centers for Disease Control, 2004).

Siguiendo con la revisión de la literatura internacional, un estudio finlandés del año 2000, comprobó que aproximadamente el 80% de la población finlandesa de 30 años de edad padecía de dolor lumbar por lo menos una vez en la vida, destacando que el 30% de los sujetos encuestados habían padecido dichas algias en el mes anterior a la realización del estudio (Stewart, Ricci, Chee, Morganstein y Lipton, 2003).

Otro estudio de Raspe et al. (2004) observaron que, en Alemania, el 85% de la población con edades comprendidas entre los 50 y 79 años padecía dolor de espalda permanentemente, en comparación con Inglaterra que era del 62'5%.

Respecto a edades infantiles, otra investigación revela que hasta hace poco tiempo el dolor de espalda en niños no era muy frecuente y, cuando esto sucedía, era por la aparición de una patología grave (Turner, Green y Galasko, 1989). Sin embargo, Balagué y Nordin (1992), aseguran que esto está cambiando, confirmando que el dolor de espalda es padecido cada vez a edades más tempranas (Balagué et al. 1995; Kristjansdottir, 1996), por lo que se hace necesario el desarrollo de un trabajo preventivo cuanto antes. Wedderkopp et al. (2001) revelaron que el 39% de los niños entre 8 y 16 años sufría dolores de espalda, al menos durante un mes, de forma continuada.

En cuanto al curso natural del dolor de espalda baja (lumbar) aún no está bien descrito, aunque sí que está demostrado que el dolor lumbar se considera como una enfermedad limitante (Latzka, Kohlmann, Deck y Raspe, 2004). Recientemente, por la naturaleza repetitiva y continua con la que aparece dicho dolor en las personas, está recibiendo una atención importante. Aunque en la mayoría de los casos el dolor agudo se reduce en pocas semanas, el dolor continuado y los periodos recurrentes siguen siendo bas-

tante comunes (Dillon et al., 2004; Guo et al., 2004; Jin et al., 2004), por lo que se hace necesario una mejora en el cuidado y recuperación de esta persona para disminuir dichas recaídas (Kaila-Kangas et al., 2003; Raspe et al., 2004; Stranjalis et al., 2004; Wedderkopp, et al., 2001).

Del mismo modo, también se ha comprobado que la hospitalización debida a desórdenes en la espalda baja es más común en clases socioeconómicas bajas y en las que se desarrollan trabajos de gran esfuerzo físico, asociado a su vez, con fatiga mental, consumo de tabaco y sobrepeso (Heliövaara, 1987; Leino-Arjas et al., 2002; Leino-Arjas et al., 2003), aunque comparando la alta frecuencia de síntomas de dolor lumbar, se puede decir que raras veces se hospitaliza por esta causa, a no ser que existan irradiaciones dolorosas por desórdenes lumbares (Kääriä et al., P. 2005).

## 2. ANÁLISIS DEL DOLOR DE ESPALDA EN EL ÁMBITO LABORAL.

En el contexto español, según la III encuesta de Condiciones de Trabajo realizada en España (1997) (en Zimmermann, et al., 2000), los procesos osteomusculares son la causa más reincidente en las enfermedades profesionales, obteniendo una tasa anual de demanda médica por motivos relacionados con el trabajo de un 12%, siendo en su mayoría, aquellos trabajadores que deben mantener posturas dolorosas en su trabajo. En el año 1998, en España, el 30% de los trabajadores que obtuvieron la baja laboral fueron por motivos osteomusculares, destacando el sector industrial como el más afectado por dicha problemática, seguido del sector servicios.

En cuanto al incremento anual del índice de incidencia de accidentes de trabajo entre los años 1988 y 1998, existe un aumento promedio anual del 29%, localizándose en un 75% en columna lumbar en el sector de la construcción, seguido en un 20% por los sectores industria y servicios.

En cuanto a gastos sanitarios, según la Dirección General de Ordenación Económica de la Seguridad Social (2002), el gasto ocasionado por lesiones en accidentes de trabajo en términos de asistencia sanitaria (atención médica y prestación farmacéutica), prestación económica (subsidio, pensiones, etc.) y gastos de administración ascendió a más de 4.357 millones de euros en el año 2000.

Por los datos presentados anteriormente, queda justificada la afirmación de la existencia de un problema de salud laboral que repercute directamente sobre la integridad física de la columna vertebral. Por ello, la necesidad de un tratamiento preventivo en hábitos posturales para eliminar conductas y actitudes desaconsejadas en acciones requeridas por el tipo de trabajo que desempeña la persona.

Tal como cita García-Gómez (1997, p. 409):

*“Tras la aprobación de la Ley 31/1995, de Prevención de Riesgos Laborales, y el Reglamento de los Servicios de Prevención, se hacen necesarias nuevas capacidades o aptitudes para el desarrollo de la actividad preventiva en las empresas que, obligadamente, deben ser adquiridas por los futuros profesionales a través de una buena formación. Estos profesionales, procedentes de diferentes disciplinas, deben formarse en prevención de riesgos laborales, tanto en los contenidos de la propia disciplina como en los de las demás, con el objetivo de adquirir el lenguaje común necesario al equipo multidisciplinar, para resolver los problemas que surgen en los centros de trabajo”.*

Por todo ello, coincidimos con Benavides et al. (2004) quienes afirman que las lesiones en el trabajo son prevenibles, no sólo en teoría sino también de forma práctica. Por tanto, es necesario que se desarrollen programas preventivos basados en la identificación previa de las causas. Los problemas de columna vertebral derivados de malas posturas y actitudes desaconsejadas están bastante justificados, ahora sólo queda que los empresarios y diferentes Instituciones sean conscientes de ello.

La recomendación tradicional que se le ha prescrito a personas que sufren dolor de espalda ha sido, frecuentemente, reposo absoluto en la cama hasta que disminuyera dicho dolor. En la actualidad se sabe que esta prescripción no es la más adecuada, puesto que para algunas personas la inactividad les agrava sus dolores y molestias (Jayson, 1997), pero especialmente se aconseja una práctica de ejercicio físico regular para prevenir el dolor de espalda (Stanten, 1998).

Desde hace ya algún tiempo, se están promocionando los beneficios de la salud pública con la necesidad de disminuir estilos de vida sedentarios y la promoción de la práctica de ejercicio físico. A su vez, se han publicado resultados de investigaciones clínicas y epidemiológicas que demuestran que el incremento del nivel de ejercicio físico, especialmente para la población sedentaria, obtienen múltiples beneficios saludables, además de que el ejercicio físico regular facilita la independencia funcional en personas adultas. Pero, a pesar de este conocimiento, la población es cada vez más sedentaria con los problemas que ello conlleva (Sparling, Owen, Lambert y Haskell, 2000).

Se sabe que la práctica de ejercicio físico con una intensidad, duración y descanso adecuado conlleva una serie de beneficios físicos, psicológicos y sociales positivos para el más completo desarrollo y bienestar de la persona (Sánchez Bañuelos, 2004), sin que necesariamente padezca de alguna patología.

En cuanto a personas con problemas de espalda, se ha demostrado que la práctica de ejercicio físico adecuado ayuda a prevenir el dolor lumbar en poblaciones con este riesgo (Abenhaim L. et al. 2000; Linton, S., Van Tulder, M., 2001; Van Tulder, M., Malmivaara, A., Esmail, R., Koes B., 2000). Es aconsejable que dichas actividades o ejercicios tengan implícitas sensaciones placenteras, ya que favorecerán la motivación intrínseca, además de producir evidentes mejoras y una disminución del dolor crónico (McCracken, Goetsch y Semenchuk, 1998). Enfatizando en el ámbito laboral, Sadovsky (2004) expone que el dolor lumbar es una causa frecuente de incapacidad y absentismo laboral, indicando que el ejercicio físico, así como la enseñanza de actitudes posturales correctas ayudan a los trabajadores a poder desarrollar sus actividades de una mejor manera, por lo que un ejercicio físico gradual y controlado reduce el absentismo laboral, además de que la percepción del trabajador sobre su estado de condición física y salud es muy positiva. En este sentido, Frost et al. (1995) demostraron la eficacia de un programa de *fitness* en un hospital de atención primaria en cuanto a la evaluación de la eficacia y rentabilidad de un programa de ejercicio físico.

### 3. REFLEXIONES FINALES.

Existe multitud de literatura e investigaciones que avalan los beneficios que produce el ejercicio físico realizado de forma correcta sobre el aparato locomotor: incremento de la mineralización ósea, aumento de osteoblastos, modificaciones trabeculares, mejoras en la nutrición del cartilago articular, fortalecimiento de todos los componentes articulares, incremento de la fuerza muscular, coordinación inter e intramuscular, aumento de la extensibilidad, resistencia de la musculatura esquelética, aumento de la capilarización y mejora de la oxigenación muscular, etc. Todo ello conduce a que, tanto el aparato locomotor pasivo como activo, se encuentren en unas excelentes condiciones gracias a dicha práctica física.

También es cierto que el estilo de vida actual está favoreciendo la adopción de conductas poco saludables para el raquis (estrés psicológico, sedentarismo, mala alimentación, adopción de posturas inadecuadas...), lo que favorece un aumento de las patologías del raquis que, a su vez, induce al incremento de molestias y dolores de espalda que provocan absentismo laboral.

Por otro lado, existen experiencias en el mundo laboral de grandes y pequeñas empresas que ofrecen programas de ejercicio físico en horario laboral (Alcouffe, et. al. 1999; Lemstra y Olszynski, 2004). Sus datos indican un aumento en el rendimiento en el trabajo, disminución de bajas laborales por problemas de espalda, mejoras en la actitud y predisposición en el trabajo, al margen de mejoras en su condición física y salud.

Además, cada vez son mayores las ofertas de actividad física "compensatoria", tanto en seco como en el medio acuático, por parte de los servicios deportivos de las administraciones locales (escuelas de espalda, natación terapéutica, acua-salud, etc.) dirigidos por servicios médico-deportivos, con personal especializado.

Por todo lo expuesto anteriormente, se considera necesaria la concienciación de empresarios e institucio-

nes, de crear, en la medida de lo posible, programas de ejercicio físico saludable en horario laboral o facilitar el acceso de sus trabajadores/empleados a la práctica de dichas actividades, cuyos principales contenidos serán: movilidad articular, estiramientos, fortalecimiento muscular, relajación, concienciación postural y ejercicios de respiración (Jacobs, P. y Nash, M. 2004). Todo ello, redundará en indudables beneficios para todos los agentes implicados.

## BIBLIOGRAFÍA:

- ABENHAIM, L., ROSSIGNOL, M., VALAT, J. P., NORDIN, M., AVOUAC, B., BLOTMAN, F., CHARLOT, J., LILIANE-DREISER, R., LEGRAND, E., ROZENBERG, S. Y VAUTRAVERS P. (2000). The role of activity in the therapeutic management of back pain: report of the International Paris Task Force on Back Pain. *Spine*, 25(suppl.4), 1S-33S.
- ALCOUFFE, J., MANILLIER, P., BREHIER, M., FABIN, C. Y FAUPIN, F. (1999). Analysis by sex of low back pain among workers from small companies in the Paris area: severity and occupational consequences. *Occupational and Environmental Medicine*, 56 (10), 556.
- BALAGUÉ, F. Y NORDIN, M. (1992). Back pain in children and teenagers. *Baillieres Clinical Rheumatology*, 6(3), 575-593.
- BALAGUÉ, F., SKVRON, M. L., NORDIN, M., DUTOIT, G., POL, L. R. Y WALDBURGER, M. (1995). Low back pain in schoolchildren : a study of familial and psychological factors. *Spine*, 20(11), 1265-1270.
- BENAVIDES, F., CASTEJÓN, E., GIRÁLDEZ, M. T., CATOT, N. Y DELCLÓS, J. (2004). Lesiones por accidente de trabajo en España: comparación entre las Comunidades Autónomas en los años 1989, 1993 y 2000. *Revista Española de Salud Pública*, 78(5), 583-591.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL (2003). Public health and aging: projected prevalence of self-reported arthritis or chronic joint symptoms among persons aged > 65 years: United States, 2005-2030. *Morbidity and mortality weekly report*, 52, 489-491.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL. (2004). Prevalence of doctor-diagnosed arthritis and possible arthritis: 30 states, 2002. *Morbidity and mortality weekly report*, 53, 383-386.
- DILLON, C., PAULOSE-RAM, R., HIRSCH R. Y GU, O. (2004). Skeletal muscle relaxant use in the United States: data from the Third National Health and Nutrition Examination Survey (NHANES III). *Spin*, 29, 892-896.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ECONÓMICA DE LA SEGURIDAD SOCIAL. (2002). *Memoria económica-financiera y de gestión. Mutuas de Accidentes de Trabajo y Enfermedades Profesionales de la Seguridad Social. Ejercicio 2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- FROST, H., KLABER, J., MOSER, J. Y FAIRBANK, J. (1995). Randomised controlled trial for evaluation of fitness programme for patients with low back pain. *British Medical Journal*, 310, 151-154.
- GARCÍA-GÓMEZ, M. (1997). Salud laboral. Conceptos y técnicas para la prevención de riesgos laborales. *Revista Española de Salud Pública*, 71, 409-410.
- GHAFLOOR, V. L. (2003). Treatment of Chronic Pain. *Journal of Pharmacy Practice*, 16(4), 249-260.
- GOETZEL, R. Z., HAWKINS, K. M., OZMINKOWSKI, R.J. Y WANG, S. (2003). The health and productivity cost burden of the top 10 physical and mental health conditions affecting six large U.S. employers in 1999. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 45(1), 5-14.
- GUO, H. R., CHANG, Y. C., YEH, W. Y., CHEN, C. W. Y GUO, Y. L. (2004). Prevalence of musculoskeletal disorder among workers in Taiwan: a nationwide study. *Journal of Occupational Health*, 46, 26-36.
- HELIÖVAARA, M. (1987). Occupation and risk of herniated lumbar intervertebral disc or sciatica leading to hospitalization. *Journal of Chronic Diseases*, 40, 259-264.
- JACOBS, P. Y NASH, M. (2004). Exercise recommendations for individuals with spinal cord injury. *Sports Medicine*, 34(11), 727-751.
- JAYSON, M. I. (1997). Physical activity is best for back pain. *British Medical Journal*, 315, 711.
- JIN, K., SOROCK, G. S. Y COURTNEY, T. K. (2004). Prevalence of low back pain in three occupational groups in Shanghai, People's Republic of China. *Journal of Safety Research*, 35, 23-28.

- KÄÄRIÄ, S., KAILA-KANGAS, L., KIRJONEN, J., RIIHIMÄKI, H., LUUKKONEN, R. Y LEINO-ARJAS, P. (2005). Low back pain, work absenteeism, chronic back disorders, and clinical finding in the low back as predictors of hospitalization due to low back disorders. *Spine*, 30(10), 1211-1218.
- KAILA-KANGAS, L., LEINO-ARJAS, P., RIIHIMAKI, H., LUUKKOENE, R. Y KIRJONEN, J. (2003). Smoking and overweight as predictors of hospitalization for back disorders. *Spine*, 28,1860-1868.
- KRISTJANSDOTTIR, G. (1996). Prevalence of self-reported back pain in school children: a study of sociodemographic differences. *European Journal of Pediatrics*, 155(11), 984-986.
- LATZA, U., KOHLMANN, T., DECK, R. Y RASPE, H. (2004). Can health care utilization explain the association between socioeconomic status and back pain?. *Spine*, 29, 1561-1566.
- LEINO-ARJAS, P., KAILA-KANGAS, L., NOTKOLA, V., KESKIMÄKI, I. Y MUTANEN, P. (2002). Inpatient hospital care for back disorders in relation to industry and occupation in Finland. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 28, 304-313.
- LEINO-ARJAS, P., KAILA-KANGAS, L., KESKIMÄKI, I., NOTKOLA, V. Y MUTANEN, P. (2003). Inpatient hospital care for lumbar intervertebral disc disorders in Finland in relation to education, occupational class, income, and employment. *Public Health*, 116, 272-278.
- LEMSTRA, M. Y OLSZYNSKI, W. (2004). The effectiveness of standard care, early intervention, and occupational management in workers' compensation claims. *Spine*, 29(14), 1573-1579.
- LERESCHE, L. (2001). *Gender, cultural, and environmental aspects of pain*. In: Loeser, J. D., ed. *Bonica's Management of Pain*. 3er. Ed. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 191-195.
- LINTON, S. Y VAN TULDER, M. (2001). Preventive interventions for back and neck problems: what is the evidence?. *Spine*, 26(7), 778-787.
- MCCRACKEN, L., GOETSCH, V. Y SEMENCHUK, E. (1998). Coping with pain produced by physical activity in persons with chronic low back pain: immediate assessment following a specific pain event. *Behavioral Medicine*, 24(1), 21-34.
- RASPE, H., MATTHIS, C., CROFT, P., O'NEILL, T. Y THE EUROPEAN VERTEBRAL OSTEOPOROSIS STUDY GROUP. (2004). Variation in back pain between countries. *Spine*, 9, 1017-1021.
- SADOVSKY, R. (2004). Graded exercise for low back pain reduces work absence. *American Family Physician*, 70(5), 978-979.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (2004). *La actividad física orientada hacia la Salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SPARLING, P., OWE, N., LAMBERT, E. Y HASKELL, W. (2000). Promoting physical activity: the new imperative for public health. *Health Education Research*, 15(3), 367-376.
- STANTEN, M. (1998). 3 exercises to relieve back pain. *Prevention*, 50(8), 50.
- STEWART, W. F., RICCI, J. A., CHEE, E., MORGANSTEIN, D. Y LIPTON, R. (2003). Lost productive time and cost due to common pain conditions in the US workforce. *Journal of the American Medical Association*, 290, 2443-2454.
- STRANJALIS, G., TSAMANDOURAKI, K., SAKAS, D. E. Y ALAMANOS, Y. (2004). Low back pain in a representative sample of Greek population: analysis according to personal and socioeconomic characteristics. *Spine*, 29, 1355-1360.
- TURNER, P. G., GREEN, J. H. Y GALASKO, C. S. (1989). Back pain in childhood. *Spine*, 14(8), 812-814.
- VAN TULDER, M., MALVAARA, A., ESMAIL, R. Y KOES, B. (2000). Exercise therapy for low back pain: a systematic review within the framework of the Cochrane Collaboration Back Review Group. *Spine*, 25(21), 2784-2796.
- WEDDERKOPP, N., LEBOEUF-YDE, C., ANDERSEN, L. B., FROBERG, K. Y HANSEN, H. S. (2001). Back pain reporting pattern in Danish population-based sample of children and adolescents. *Spine*, 26(17), 1879-1883.
- ZIMMERMANN, M., MAQUEDA, J., DE LA ORDEN RIVERA, M. V., ALMODÓVAR, A. Y MARTÍNEZ-BLANCO, M. R. (2000). Patología osteomuscular asociada al trabajo en España. Tendencia y estado actual. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 9, 5-18.

---

# UTILIZACIÓN QUE HACEN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN GRANADA

## *USE OF TEACHING STYLES IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF SECONDARY AND HIGH SCHOOL EDUCATIONAL LEVELS FROM GRANADA*

ANTONIO SOM CASTILLO<sup>1</sup>,  
JOSÉ JOAQUÍN MUROS MOLINA<sup>1</sup>  
JOSÉ MIGUEL PASCUAL ÁLVAREZ<sup>2</sup>  
JESÚS MEDINA CASAUBÓN<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Departamento Educación Física y Deportiva.  
Universidad de Granada.

<sup>2</sup>Diplomado en Educación Física.  
Universidad de Málaga.

### RESUMEN:

Introducción: Los Estilos de Enseñanza (EE) son una herramienta muy utilizada por los profesores a la hora de impartir sus clases, no existiendo unos mejores que otros y existiendo una gran variedad que van desde la instrucción directa hasta los más indagatorios. Objetivo: Se pretende conocer la utilización que hacen de los EE los profesores de educación física (EF) de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Granada. Método: Mediante un estudio descriptivo utilizando un cuestionario de 17 preguntas validado en metodología de diseño y construcción por Som et al. (2007) con una muestra de 17 profesores de la capital Granadina con más de tres años de experiencia. Resultados: Se puede observar que para el 52,94% el centro y el material si condiciona el EE, aunque para el 58,82% no lo condiciona el contexto escolar, ni el sexo. Para el 76,47% no existe ningún EE que le complique la evaluación aunque los EE que más dificultad entrañan son los Creativos con un 32% y los Cognoscitivos con un 24%. Los EE Tradicionales son los más utilizados para trabajar en la mayoría de las instalaciones, con grupos numerosos, con niños conflictivos y con niños con normal o poca madurez, además de cuando se trabaja con deportes y para conseguir los objetivos en las sesiones ya que para el 36,36% es el que permite mayor control de la clase y para el 22,35% el que permite más tiempo de práctica. Aunque los EE Individualizadores se suelen utilizar con alumnos con Necesidades educativas especiales y en grupos poco numerosos y los EE Participativos a la hora de conseguir los contenidos referidos a Normas, Valores y Actitudes. Conclusión: Los resultados obtenidos muestran que no existe un EE mejor que otro aunque el EE más utilizado por el profesorado y con el que se encuentran más seguros es el Tradicional, aplicándose otros EE según el caso, por ejemplo para contenidos concretos como la expresión corporal se utiliza el EE creativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Estilos de Enseñanza, Profesorado.

### ABSTRACT:

*Introduction: The Teaching Styles (TS) are a much used tool by teachers when they give lessons. There is a big variety of styles, from those based on direct instruction to those of investigatory styles, but there are no better styles than others. Objective: The aim is to know how the Physical Education (PE) teachers at Secondary Schools from Granada use the TS. Method: It is a descriptive study that uses a questionnaire of 8 questions, which are designed and created by Som et al. (2007), with a sample of 17 teachers from the capital of Granada with more than three years experience. Results: It can be observed that 52.94% of the polled teachers think that the centre*

and the materials determine the TS, although 58.82% think that neither the school context nor the sex determines it. For 76.47% do not exist any TS that complicates the assessment, although they recognise that the most difficult TS are the Creative Styles with 32% and the Cognitive Styles with 24%. The Traditional Styles are the most used to work in the majority of installations, with numerous groups, with conflictive children and with mature or immature children and also to work with sports and to get the objectives of the sessions. For all previous reasons, 36.36% think that it is the TS that allows a mayor control of students and for 22.35% is the TS that allows more time of practice. However, the Individualist

TS are usually used with students with Special Educative Necessities and in small groups and the Participative TS are used to get the contents about rules, values and attitudes. Conclusion: The obtained results show that there is no a better TS than any other, although the most used TS by teachers and the TS with which they feel more secured is the Traditional one. However, they use other TS according to the circumstances. For example, they use the Creative TS for concrete contents, like self-expression through movement.

**KEY WORDS:** Physical Education, Teaching Styles, teacher training

## INTRODUCCIÓN:

El entorno escolar es muy influyente para cambiar pautas o hábitos preestablecidos con anterioridad (McCulloch, 2007) y capacita a los jóvenes y adolescentes hacia la adquisición de unos conocimientos necesarios (Escudero, 2005). El profesor de educación física (EF) debe involucrarse lo suficiente en sus clases para así prolongar la actividad física en los adolescentes (Zabala, Lozano & Viciano, 2002) aplicando una serie de programas ó unidades didácticas específicas, que pretendan la consecución de unos objetivos en las clases de EF (Muros & Som, 2007).

Las herramientas que utiliza el profesorado a la hora de impartir sus clases, se encuentra dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y dentro de los criterios que se consideran esenciales para obtener una buena formación por parte del alumnado (Darling & Bransford, 2005). Cualquier factor como por ejemplo los aspectos corporales, la altura o incluso la voz, repercuten en la forma de enseñar (Sinclair, 2005) siendo estos y otros parámetros los que han contribuido a comprender y a querer mejorar el proceso de enseñanza en los alumnos (Montero, 1995).

El término Estilos de Enseñanza (EE), surge de la preocupación expuesta anteriormente, siendo un medio que desarrolla conocimientos utilizando diferentes organizaciones educativas en el proceso de enseñanza, creando diferentes realidades sobre la adquisición de conocimientos (Delgado 1991; Sicilia & Delgado, 2002). Utilizando este instrumento como una herramienta cotidiana con la que interaccionar con los alumnos y conseguir transmitir los conocimientos necesarios (Som, Muros & Medina, 2007) ofreciéndoles al profesor un conjunto de opciones de enseñanza que generen el buen funcionamiento de la clase y puede ser usadas como pauta para reflexionar (Mosston & Ashworth, 1990) refinar y revitalizar (Mosston, 1990).

Es importante conocer que no existe un EE mejor que otro (Mosston & Ashworth, 1993; Sicilia & Delgado, 2002)

y que con todos se pueden lograr los objetivos y los contenidos pretendidos en las unidades didácticas. Aunque hay que distinguir que en las clases de EF repercuten unos estilos sobre otros en la condición física de los niños, ya que el tiempo de compromiso motor varía (Kemper, 2000).

En cuanto a la clasificación de los EE, existe una diferencia de la llevada a cabo en nuestro país en relación de la que se realizan en otros países a raíz de las aportaciones de Delgado (1991) en referencia de las originales de Mosston, (1966), esta contribución ha hecho que exista una dualidad en relación a los EE, contribuyendo a estudiarse utilizando diferentes instrumentos, como la utilización por Papaioannous, (1994) del Learning and Performance Orientations in Physical Education Questionnaire (LAPOPECQ) que constaba de 27 preguntas referidas a las diferentes formas de intervenir por parte del profesor de EF o del realizado por Salvara et al. (2006) que utilizaron el anterior cuestionario mencionado para constatar los diferentes efectos de los EE en las intervenciones didácticas.

Cothran, Kulinna & Ward (2000) crean un instrumento que utiliza el espectro de Mosston para estudiar las experiencias que tienen los profesores de los EE. Posteriormente, Cothran, et al. (2005) estudian mediante un cuestionario que utiliza una escala likert compuesta de variables que van desde 1 (nunca) a 5 (siempre), los usos que tienen los EE, basándose en Mosston y Ashworth (2002).

En nuestro país, son Delgado, Medina & Viciano (1996), los que tratan de valorar los EE a través de una serie de afirmaciones relacionadas con la forma de intervenir del profesor de Educación. Física.

Según se desprende de los antecedentes descritos en relación a los EE, en el presente estudio se trata de conocer la utilización que hacen los profesores de EF de Secundaria y Bachillerato de Granada con relación a los EE.

## MATERIAL Y MÉTODO

### Sujetos

Participaron en el estudio 17 profesores de secundaria y bachillerato de diferentes centros públicos de la capital de Granada, todos cumplían el requisito de tener una experiencia mayor a tres años de docencia y la muestra se extrajo de forma azarosa.

### Diseño y procedimiento

Se empleó un diseño transversal descriptivo, para sondear el grado de conocimiento y opinión que sobre el tema en concreto tenían los sujetos. Utilizando como material el cuestionario (Anexo 1) validado previamente en cuanto a metodología de diseño y construcción en Som, Muros & Medina (2007).

### Material

Como herramienta de recogida de datos se utilizó una encuesta-cuestionario (Anexo1), vali-

da por Som, Muros & Medina (2007), analizando la frecuencia de respuestas respecto a cada cuestión planteada. El cuestionario constó de 17 preguntas en total, de las cuales doce de ellas fueron cerradas de múltiples respuestas y las cinco preguntas restantes, de carácter dicotómico (Si-No). Todas las preguntas fueron referidas a los EE sobre la utilización que hacen de ellos, los profesores de secundaria y bachillerato en Granada.

## RESULTADOS

Se aplicaron los métodos propios de la estadística descriptiva y se realizó una prueba de contraste para observar si el factor género daba lugar a posibles diferencias en cualquiera de las preguntas realizadas, utilizando el analizador de datos SPSS 14.0. Dado que no se observaron diferencias en base al factor género mostrando valores muy similares en todas las cuestiones, se pueden apreciar las respuestas de las principales preguntas del cuestionario.

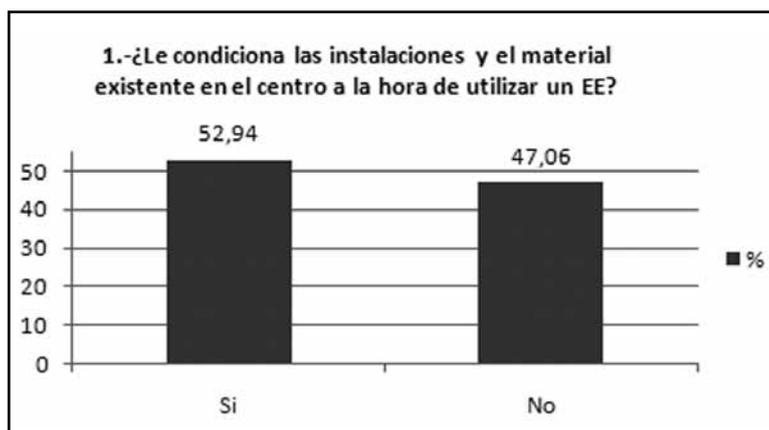


Figura 1: Referida a las instalaciones y el material en el centro

En la Figura 1, se puede apreciar la igualdad sobre el condicionante de las instalaciones y el material a la hora de utilizar un EE determinado, el 52,94% expresa que las instalaciones y el material condicionan la utilización de un EE por el 47,06 que opina que no.

En la Figura 2, se puede apreciar que el EE más utilizado en las distintas instalaciones que se muestran, es el Tradicional.

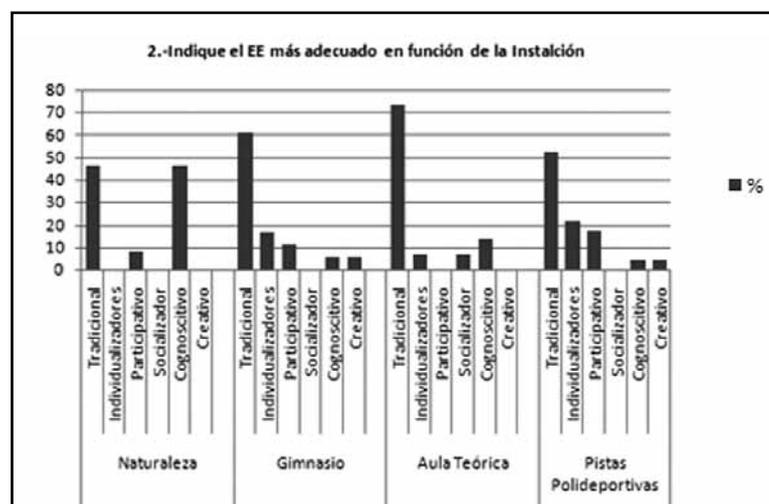


Figura 2: El EE utilizado dependiendo de la instalación.

En la Figura 3, se muestra que el EE más utilizado para trabajar con grupos numerosos es el Tradicional, en cambio con grupos menos numerosos, existe una mayor igualdad a la hora de utilizar los EE existiendo un leve predominio de los EE Individualizadores.

Existe una variabilidad de respuesta dependiendo de los alumnos a los que se les imparta clase, predominando la utilización de los EE Tradicionales con niños conflictivos, y los individualizadores con los niños con N.E.E. tanto físicas como psíquicas, se puede apreciar en la Figura 4.

Como se puede apreciar, en la Figura 5, aparece una mayor variabilidad de utilización de EE cuando existe mucha madurez, en cambio, cuando la madurez existente en el aula es normal o baja,

podemos apreciar que el EE predominante es el Tradicional y no se utilizan el EE Socializador ni el Cognoscitivo con baja madurez.

Cuando se imparten contenidos como los deportes colectivos más cotidianos, suele utilizarse los EE tradicionales con un 28,30% y Participativos con un 24,53%, como los más usuales, como se muestra en la Figura 6.

A la hora de conseguir los objetivos de la sesión, el EE tradicional es el predominante con un 30,61%, seguido con un 20,41% de los Individualizadores, como se puede apreciar en la Figura 7.

En el trabajo dentro de los bloques de contenidos, podemos apreciar como existe una variabilidad de EE según el contenidos concreto (Figura 8), para trabajar la condición física, predomina el tradicional, en cambio para los juegos y deportes el socializador, el creativo para la expresión corporal, en bachillerato predomina el individualizador y cognoscitivo para la actividad física y ejercicio y para la actividad física y salud y el cognoscitivo y creativo para la actividad física y el entorno.

Para la Figura 9, existe un predominio claro hacia la idoneidad de la utilización de los EE participativos como los más adecuados para desarrollar los contenidos referidos a Normas, Valores y Actitudes, quedando relegado a un segundo plano los EE Socializadores.

Según la Figura 10, el contexto escolar no determina la elección de un EE para el 58,82% en cambio para el 41,18% si es el contexto escolar un determinante de selección de EE.

Para el 64,71% de los profesores encuestados, el sexo no determina la elección de un determinado EE (Figura 11).

Para el 70,59% del profesorado, el EE basado en la resolución de problemas, no favorece la falta de control y disciplina en clase (Figura 12).

El EE tradicional es el que permite un mayor control y dominio de la clase, para el 36,36%, aunque el individualizador también permite un cierto control de la clase para el 24,24% al igual que el participativo para el 21,21% (Figura 13).

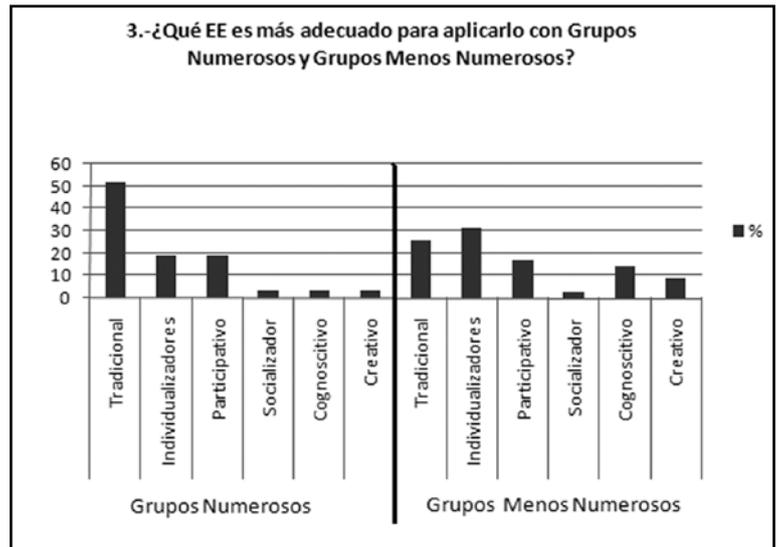


Figura 3: El EE utilizado dependiendo del número de alumnos

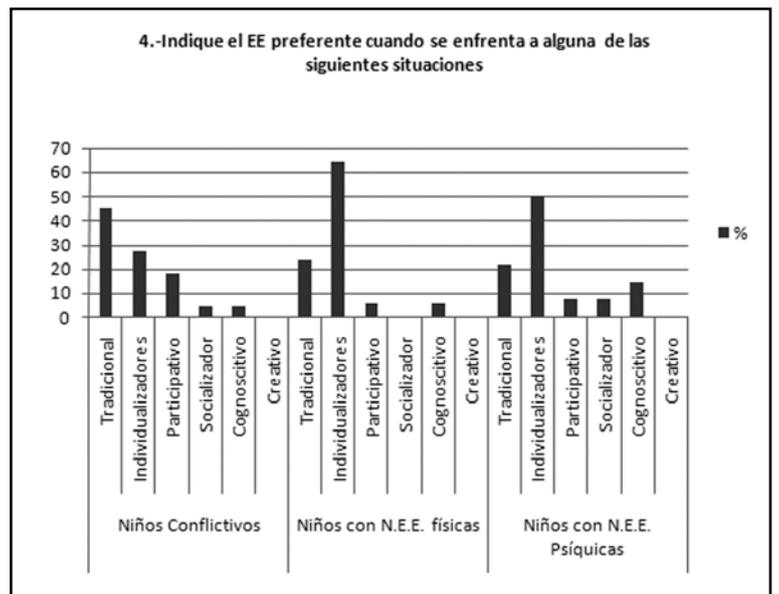


Figura 4: El EE utilizado dependiendo del tipo de alumno.

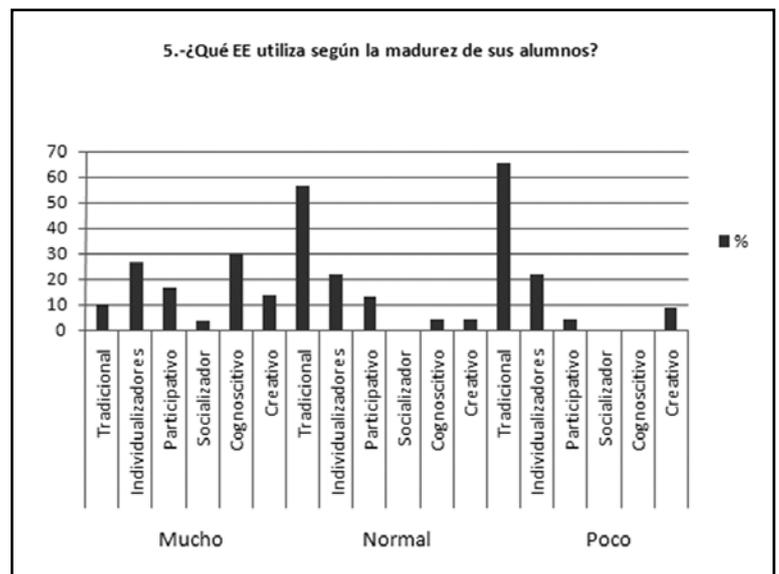


Figura 5: El EE utilizado dependiendo de la madurez de los alumnos.

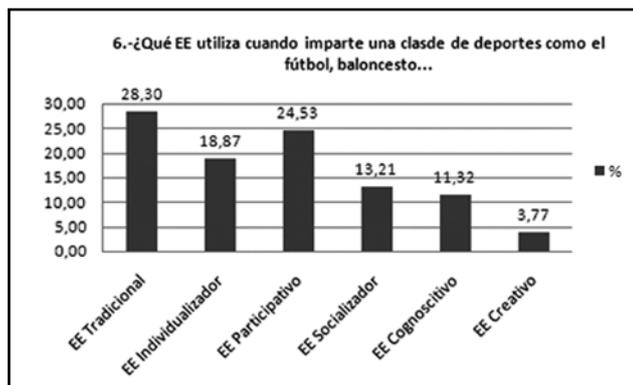


Figura 6: El EE utilizado en contenidos de deportes colectivos.

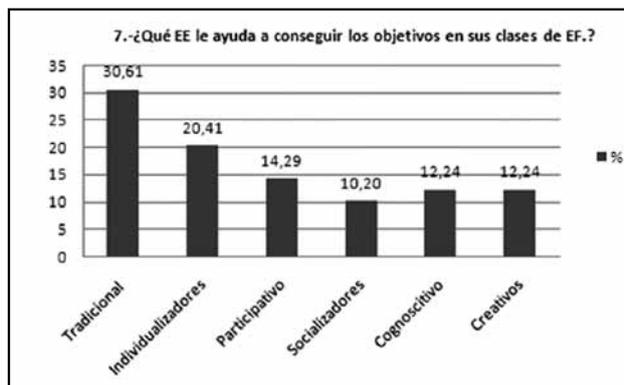


Figura 7: El EE utilizado dependiendo de los objetivos a conseguir en clase.

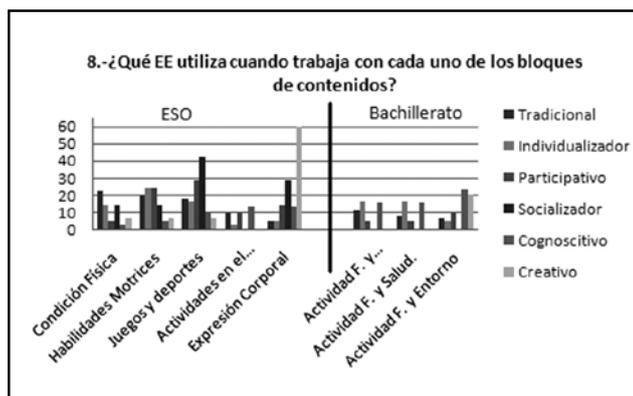


Figura 8: El EE utilizado dependiendo de los bloques de contenidos.

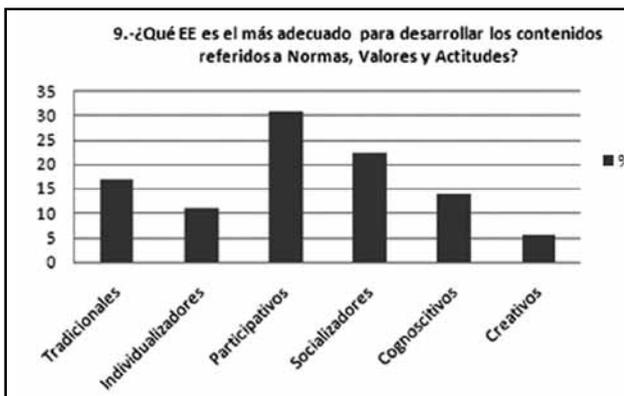


Figura 9: El EE utilizado con contenidos referidos a Normas, Valores y Actitudes.

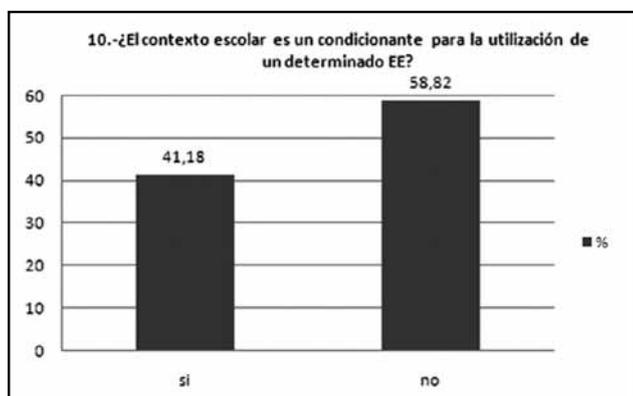


Figura 10: El EE utilizado según el contexto social.

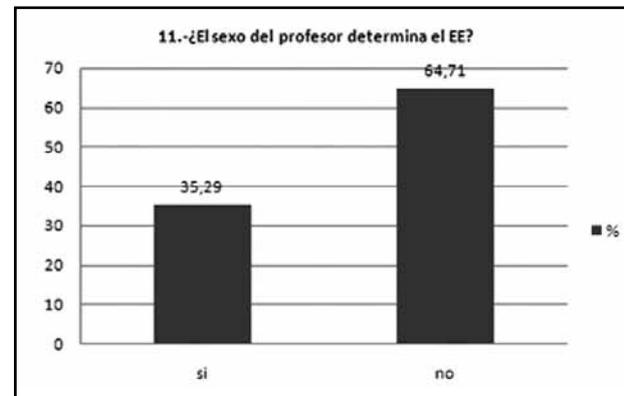


Figura 11: El Sexo del profesor como determinante del EE utilizado.

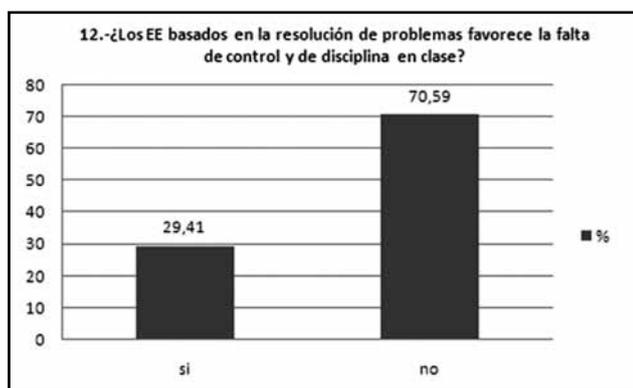


Figura 12: Los EE basados en la Resolución de problemas favorecen la falta de disciplina y control.

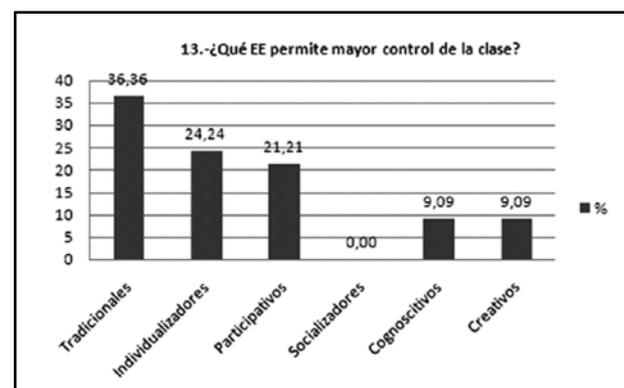


Figura 13: El EE que genera mayor control de clase.

El 22,25% de los profesores encuestados creen que el EE tradicional es con el que se consigue mayor tiempo de práctica y para el 17,5% y 17,25% creen que los participativos y los individualizadores respectivamente. (Figura 14).

Como se puede apreciar en la Figura 15, aparece una gran variedad, a la hora de conseguir mayor aprendizaje en los alumnos dependiendo de los contenidos a impartir, siendo el EE tradicional el más idóneo para trabajar con la condición física, los individualizadores para las cualidades motrices, el participativo para los juegos y deportes, el cognoscitivo para las actividades en la naturaleza, el creativo para la expresión corporal y un predominio agrupado de todos los EE prácticamente cuando se trabaja en bachillerato.

Para el 76,47% de los profesores encuestados, consideran que no existe ningún EE que le complique la evaluación. (Figura 16)

Como se observa en la Figura 17, para el 32% de los profesores encuestados, encuentran mayor dificultad a la hora de realizar las clases de EF en el EE creativo y para el 24% encuentra mayor dificultad en el EE Cognoscitivo.

## DISCUSIÓN

Se puede apreciar tras los resultados obtenidos, una clara declinación por la utilización de los estilos Tradicionales en la mayoría de los casos anteriores, este resultado discrepa de los obtenidos en Delgado (1998) en los que se valoró positivamente tanto en profesores como en alumnos de último año de docencia la utilización de los estilos de enseñanza Participativos con un 0,97 y 0,94 respectivamente sobre un total de 1 y la importancia de la utilización también de los Individualizadores con un 0,89 y 0,85 respectivamente, relegándose a la última posición los EE Tradicionales en los que se valoraba con un 0,39 y 0,26 respectivamente. Estos datos que se presentan, van referidos a la valoración que tienen los profesores y alumnos de último año de docencia sobre los EE que como bien menciona el autor en su artículo, pueden discrepar de la verdadera actuación de los propios alumnos y profesores en sus clases. Estos datos fueron recogidos con el cuestionario DEMEVI validado en (1996).



Figura 14: El EE que consigue mayor tiempo de práctica docente.

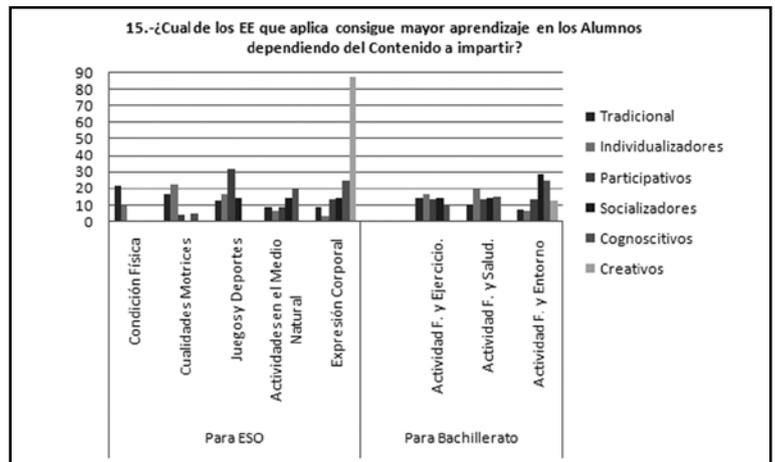


Figura 15: El EE utilizado dependiendo del aprendizaje que se consigue en el alumnado.

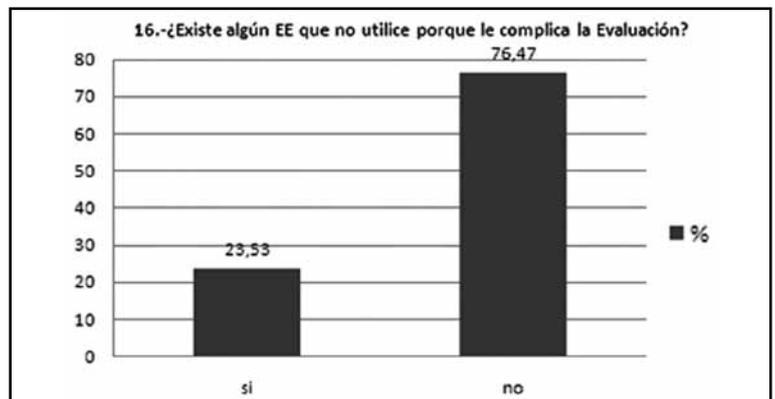


Figura 16: Complicación de la Evaluación con algún EE

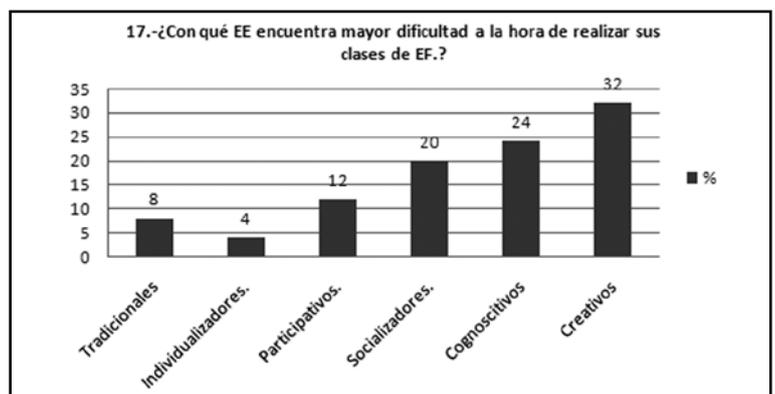


Figura 17: El EE que dificulta las clases de EF.

En cambio en Llamas et al. (2004) se expone que cuando se trabaja el contenido de elementos gimnásticos y acrobáticos se obtenían como los EE más utilizados, los Participativos (59,1%), Individualizadores (52,3%) y Tradicionales (50%) siendo los menos utilizados los otros tres restantes.

## CONCLUSIÓN

Tras los resultados obtenidos en el cuestionario, se pone de manifiesto que no existe ningún EE mejor que otro.

De igual forma, destaca el EE Tradicional como el más utilizado para trabajar en la mayoría de las instalaciones, con

grupos numerosos, con niños conflictivos y con niños con normal o poca madurez, además de cuando se trabaja con deportes y para conseguir los objetivos en las sesiones ya que es el que permite mayor control de la clase y el que permite más tiempo de práctica.

En base a los resultados y a las conclusiones obtenidas, una vía de continuación de investigación podría estar enfocada en utilizar el mismo cuestionario en diferentes comunidades autónomas y dirigirse el estudio hacia la obtención de diferentes parámetros sobre los estilos de enseñanza, como los conocimientos que de ellos tienen los profesores de EF.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A. Macdonald, D., Richard, J.F., Sarmiento, P. & Kirk, D. (2005) A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for exercise and sport* 76 (2), 193-201.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. & Ward, E. (2000) Students' experiences with and perception of Mosston's Teaching Styles. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 93-103.
- Darling, L. & Bransford, J. (Ed.) (2005) *Preparing Teachers for a changing world: what teacher should learn and be able to do*. New Jersey: Jossey Bass.
- Delgado, M. A. (1991) *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la Enseñanza*. Granada: I.C.E. Universidad de Granada.
- Delgado, M.A. (1998) Comparación de la valoración de los Estilos de Enseñanza por futuros profesores de educación física durante la formación inicial y profesores de educación física en formación permanente. *Revista Digital: efdeportes*, (3)12. [www.efdeportes.com/efd12/estilos.htm](http://www.efdeportes.com/efd12/estilos.htm)
- Delgado, M. A., Medina, J. & Viciano, J. (1996) The teaching styles in the pre-service of physical education teachers. *International Seminar. AIESEP*. Lisboa. November 21-24.
- Escudero, J. M. (2005) *Educación para la ciudadanía democrática: currículo, organización de centros y profesorado*. Colectivo Lorenzo Luzuriaga. Escuela Julián Besteiro, Madrid.
- Llamas, L., Hellín, G. & Moreno, J.A. (2004) *La Enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas en la etapa escolar. The gymnastic and acrobatic abilities teaching in the scholastic stage*. *Revista Internacional de medicina de ciencias de la actividad física y el deporte*, 14.
- McCulloch, G. (2007) *Forty Years on: Presidential Address to the History of Education Society*. *History of Education*, 36 (1): 1-15.
- Montero, M. L. (1995) *Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica*. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (ed.) *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la educación*. (pp. 273-295) Madrid: Alianza Editorial.
- Mosston, M. (1966) *Teaching physical education. From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- Mosston, M. (1990) *las tres erres para los profesores: reflexionar, refinar, revitalizar*. *Apunts* (24): 39-44.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1990) *The spectrum of teaching styles: from command to discovery*. New York: Longman, White Plains.
- Mosston, M & Ashworth, S. (1993) *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002) *Teaching physical education (5<sup>th</sup> ed)*. New York, NY: Benjamin Cummings.
- Muros, J.J. & Som, A. (2007) *Principales pautas de intervención para el profesorado de primaria y secundaria en la mejora de la salud en las clases de educación física*. *III Congreso Internacional de formación del profesorado*. Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Papaioannou, A. (1994) *Development of a Questionnaire to measure achievement orientation in physical education*, *Research Quarterly for exercise and sport*, 65 (1), 11-20.
- Salvara, M., Jess, M., Abbott, A. & Bognár, J. (2006) *A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education*. *European physical education review*, 12 (1), 51-74.
- Sicilia, A. & Delgado (2002) *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Sinclair, A. (2005) *Body and Management Pedagogy*. *Gender, Work and Organization*, 12(1): 89-104.
- Som, A., Muros, J.J. & Medina, J. (2007) *Metodología de diseño y construcción de un cuestionario sobre los conocimientos y utilización de los estilos de enseñanza por parte del profesor de ESO y bachillerato en el área de educación física*. *III Congreso Internacional de formación del profesorado*. Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Som, A., Muros, J.J. & Medina, J. (2007) *principales pautas que posibilitan la elección de un determinado estilo de enseñanza en una clase de educación física*. *III Congreso Internacional de formación del profesorado*. Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Zabala, M., Lozano, L. & Viciano, J. (2002) *La práctica deportiva extralectiva y extraescolar y su relación con la EF lectiva desde la perspectiva de profesores y alumnos de ESO*. En *Educación Física, ocio y recreación*. Actas del tercer congreso internacional de educación física. FETE-UGT. Jerez de la Frontera (Cádiz). 807-820

## ANEXO 1. CUESTIONARIO SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA UTILIZADOS POR LOS PROFESORES DE EF. EN ESO Y BACHILLERATO

Estimado profesor, a continuación le presentamos un cuestionario referido a los Estilos de Enseñanza en las clases de Educación Física en ESO y Bachillerato. No es un examen por lo tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas, además, el cuestionario es anónimo y confidenciales, en ningún caso se alterará la privacidad con la que le rogamos responda a este cuestionario,

Muchas gracias por su amable colaboración.

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: V M Interino o funcionario: \_\_\_\_\_

Lugar donde recibió la titulación académica: \_\_\_\_\_

Contexto social donde se encuentra el centro: Alto Medio Bajo

Ciclos a los que imparte docencia: \_\_\_\_\_

1.-¿Le condiciona las instalaciones y el material existente en el centro a la hora de utilizar un estilo de enseñanza?

SI

NO

2.-Indique el EE más adecuado en función de la instalación a utilizar

Acción	Estilo de Enseñanza
Cuando realizo actividades en la naturaleza suelo utilizar el EE:	
Cuando realizo actividades en el gimnasio suelo utilizar el EE:	
Cuando realizo actividades en el aula teórica, suelo utilizar el EE.	
Cuando realizo actividades en las pistas polideportivas suelo utilizar el EE	

3.- ¿Qué estilo o estilos de enseñanza en Educación Física considera más adecuado para aplicar en clase con grupos numerosos? ¿Y en grupos menos numerosos?

	Estilo o Estilos de enseñanza
Grupo Numeroso	
Grupo menos numeroso	

4.-Indique el EE preferente que utiliza cuando se enfrenta a alguna de las siguientes situaciones:

	Estilo de Enseñanza que utiliza
Niños conflictivos	
Niños con N.E.E. físicas	
Niños con N.E.E. psíquicas.	

5- ¿Qué estilo o estilos de enseñanza utiliza ante alumnos o grupos con los siguientes niveles de madurez de sus alumnos?

Nivel de Madurez	Estilo de enseñanza Utilizado
Mucho	
Normal	
Poco	

6.- Cuando usted imparte una unidad didáctica referida a un deporte colectivo, tipo fútbol, baloncesto, balonmano...etc. ¿Qué estilo de enseñanza suele utilizar predominantemente? Señálelo con una cruz.

Estilos Enseñanza	
EE Tradicionales	
EE Individualizadores	
EE Participativos	
EE Socializadores	
EE Cognoscitivos	
EE Creativos	

7.- De los estilos de enseñanza que usted utiliza, ¿cuáles son los que más le ayudan a conseguir los objetivos en sus clases?

Estilos Enseñanza	
EE Tradicionales	
EE Individualizadores	
EE Participativos	
EE Socializadores	
EE Cognoscitivos	
EE Creativos	

8.- ¿Qué estilos de enseñanza aplica para desarrollar cada uno de los bloques de contenidos de la ESO y Bachillerato?

CONTENIDO	ESTILO DE ENSEÑANZA
Contenidos de la ESO	
Condición Física	
Habilidades Motrices	
Juegos y deportes	
Actividades en el medio natural	
Expresión Corporal	
Contenidos de Bachillerato	
Actividad F. y Ejercicio	
Actividad F. y Salud.	
Actividad F. y Entorno	

9.- Del estilo o estilos de enseñanza en Educación Física que usted aplica, ¿cuál considera que es más adecuado para desarrollar los contenidos referidos a normas, valores y actitudes?

Estilos Enseñanza	
EE Tradicionales	
EE Individualizadores	
EE Participativos	
EE Socializadores	
EE Cognoscitivos	
EE Creativos	

10.- El contexto social de su Centro, ¿le condiciona la aplicación de un determinado estilo o estilos de enseñanza en Educación Física?

SI NO

11.- ¿Cree que el sexo del profesor puede condicionar la elección del estilo o estilos de enseñanza que se aplica en las clases de Educación Física? ¿En qué medida?

SI NO

12.-¿Considera que alguno de los estilos de enseñanza basados en la solución de problemas favorecen la falta de control y de disciplina en clase?

SI NO

13.- De los estilos de enseñanza que usted aplica en la clase de EF, qué estilos permiten mayor control, indíquelos por orden de importancia.

Estilos de enseñanza que favorecen control de la clase.	
EE Tradicionales	
EE Individualizadores	
EE Participativos	
EE Socializadores	
EE Cognoscitivos	
EE Creativos	

14.-¿Con qué estilo de enseñanza, de los que utiliza habitualmente en sus clases de EF, cree usted que se consigue mayor tiempo de práctica? Indíquelo con una escala de 1 a 5, recuerde: (1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho).

Estilos de enseñanza	
EE Tradicionales	Modificación del Mando Directo
	Asignación De Tareas
EE Individualizadores	Programa Individual
	Trabajo por grupos individualización: niveles/intereses
	Enseñanza Modular
	Enseñanza Programada
EE Participativos	Grupos Reducidos
	Microenseñanza
	Microenseñanza Modular

EE Socializadores		
EE Cognoscitivos	Descubrimiento Guiado	
	Resolución de Problemas: Tareas/Situaciones Motrices.	
EE Creativos		

15.-¿Cuál de los estilos de enseñanza que usted aplica cree que se consigue mayor aprendizaje en el alumno en cada uno de los contenidos?

Contenidos:	Estilo de Enseñanza
Para la ESO:	
Condición Física	
Cualidades Motrices	
Juegos y Deportes	
Actividades en el Medio Natural	
Expresión Corporal	
Para Bachillerato	
Actividad F. y Ejercicio.	
Actividad F. y Salud.	
Actividad F. y Entorno.	

16.-¿Hay algún EE que no aplique porque le complica la evaluación?

SI

NO

17.- En qué estilos de enseñanza encuentra más o menos dificultades para evaluar a los alumnos. Señálelo colocando una cruz en la casilla correspondiente

Estilo de Enseñanza	Más dificultad
EE Tradicionales	
EE Individualizadores	
EE Participativos	
EE Socializadores	
EE Cognoscitivos	
EE Creativos	



Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física  
y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía



## POR UN COLEGIO PROFESIONAL FUERTE ¡¡ COLÉGIATE !!

1. El Colegio es la VOZ de los Licenciados/as en EF y CAFD de Andalucía. Representa a sus afiliados ante organismos públicos y privados, así como en actividades y foros de interés para la profesión
2. Es obligatorio estar colegiado/a para poder ejercer la profesión (el ejercicio libre de la misma).

“... la **adscripción forzosa** se configura en este supuesto como un instrumento necesario para que el Colegio asuma la necesidad de velar sobre las actividades desarrolladas en **ámbitos educativos privados o referidos al ejercicio libre de la profesión...**” Sentencia 194/1998, de 1 de Octubre de 1998, del **Pleno del Tribunal Constitucional** publicada en el BOE nº 260 de 30 de Octubre de 1998 (Punto 7º de los Fundamentos Jurídicos).

3. Estar, los/las ejercientes, en posesión de un **Seguro de Responsabilidad Civil** con una cobertura de **1.502.530,26 euros (250.000.000 Ptas.)**.

Es imprescindible evitar los efectos de lo sucedido a una compañera no colegiada, de la provincia de Málaga, con la Sentencia nº 1.098/99 del Tribunal Supremo, de fecha 22/12/99, **lesiones sufridas por un menor en clase de Educación Física**, condenando a pagar “al actor la cantidad de ciento veinte millones de pesetas (120.000.000 pesetas)... ... Asimismo les condenamos al pago de los intereses...”, o bien la sentencia **condenatoria** nº 308/2003 del 24 de noviembre del 2003 en la Sección Segunda de la Audiencia Provincial de Jaén, contra un profesor de Educación Física y el centro docente, “condenar al profesor de Educación Física, al centro docente y a la entidad aseguradora a que de forma conjunta y solidariamente indemnicen a la familia del alumno en 600.000 euros”.

4. Asesoría Jurídica. Posibilidad de consultar al Colegio las diferentes dudas profesionales, así como al Asesor Jurídico en cuestiones de interés general para la profesión.
5. Disponer de una bolsa de trabajo y de asistir como vocal a tribunales.

Fundamentalmente, en las actividades realizadas en convenio con algunas Diputaciones, Ayuntamientos, Consorcios Provinciales, etc.

6. Recepción gratuita de nuestras propias publicaciones, y posibilidad de aumentar el currículum vitae, publicando artículos en las Revistas “Habilidad Motriz”, “Revista Española de Educación Física y Deportes” y Boletín Informativo Colegial.

7. Posibilidad de optar a los Premios y Concursos Anuales.

Premio Profesional COLEF de Andalucía (1000 euros y 700 euros) Concurso de Fotografía COLEF de Andalucía (300 euros, 150 euros y 100 euros)

8. Posibilidad de asistir a las distintas actividades formativas colegiales (Simposiums, Congresos, Jornadas, Encuentros, etc.).
9. Impedir los continuados agravios y ataques a la profesión, tanto desde la propia Administración como desde otros establecimientos y organizaciones con intereses en nuestro campo profesional, así como exigir la promulgación con carácter de urgencia de la **Ley Reguladora del Ejercicio Profesional** en el Area de la Actividad Física y del Deporte.



Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física  
y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía



## NORMAS PARA LA COLEGIACIÓN BIENIO 2008-2010

### TITULACIÓN EXIGIDA

Título de Licenciado en Educación Física o en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte expedido o reconocido por el Estado Español.

### DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR EN COLEF DE ANDALUCÍA (C/ Carbonell y Morand, 9 • 14001 Córdoba)

1. Solicitud dirigida al Presidente del Colegio, en la que se hará constar el deseo de figurar como colegiado (ejerciente o no ejerciente según hoja de datos).
2. Fotocopia compulsada del Título, Certificación Académica de Estudios, o fotocopia compulsada del resguardo de abono de los derechos de expedición del Título.
3. Domiciliación bancaria del cobro de las cuotas correspondientes (Hoja de datos).
4. Tres fotografías tamaño carnet, con nombre y apellidos escritos al dorso.
5. Resguardo del abono de los derechos de inscripción, según el importe que a continuación se detalla:
  - Solicitudes en el año de finalización de la licenciatura ..... 0 €.
  - Solicitudes posteriores al año de finalización de la licenciatura ..... 30 €.

Dicho abono se realizará en la cuenta:

**COLEF de Andalucía**  
**CAJA MADRID**  
**Avda. Andalucía, 69. 11008 CÁDIZ**  
**C/c. nº 2038 / 5866 / 60 / 6000528936**

### CUOTA ANUAL

A través de la entidad bancaria ordenada por cada colegiado, se hará efectivo el importe de la cuota correspondiente (hasta el 31 de diciembre de 2007).

- Ejercientes ..... 122 €. (incluidos 8 € por Seguro de R. C. y 2 € por Seguros Consejo General)
- No Ejercientes ..... 64 €. (incluidos 2 € por Seguros Consejo General)

- Las colegaciones anteriores al 30 de junio, abonarán la cuota completa según variante.
  - Las colegaciones del 1 de julio a 31 de diciembre, abonarán media cuota según variante.
  - Al cambiar la situación (No Ejerciente a Ejerciente o viceversa), el colegiado abonará los costes correspondientes, más el coste del nuevo carnet, 3 €.
  - Los recibos devueltos se incrementarán en 5 € por gaston bancarios y notificación.
- Todos los importes se revisarán bianualmente.

### IMPORTES TOTALES SEGÚN VARIANTES

- Ejerciente año finalización licenciatura antes del 1 de julio.....122 €
- Ejerciente año finalización licenciatura después del 1 de julio.....65 €
- Ejerciente posterior al año de licenciatura antes del 1 de julio .....152 €
- Ejerciente posterior al año de licenciatura después del 1 de julio.....95 €
- No Ejerciente año finalización licenciatura antes del 1 de julio .....64 €
- No Ejerciente año finalización licenciatura después del 1 de julio .....32 €
- No Ejerciente posterior al año de licenciatura antes del 1 de julio .....94 €
- No Ejerciente posterior al año de licenciatura después del 1 de julio .....62 €

**NOTA: Los formularios de HOJA DE DATOS, ORDEN DE PAGO y AUTORIZACIÓN DE COBRO están disponibles para su descarga en la web del COLEF: [www.colefandalucia.com](http://www.colefandalucia.com), en el apartado "COLEGIARSE"**

## NORMAS DE COLABORACIÓN

- Habilidad Motriz acepta artículos de opinión, ensayos, trabajos de investigación, estudios y experiencias relacionados con el reciclaje y actualización de los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como los procedentes de otras Ciencias relacionadas con este ámbito.
- Los trabajos serán originales del autor, y no debe haber sido publicados en otra revista o medio. En caso de haberse publicado antes, indicar fecha, título y datos necesarios para su localización.
- La extensión de los mismos no excederá de 25 hojas, mecanografiadas a 1,5 espacios en papel DIN A4, utilizando una sola cara. Al final se relacionarán las notas al texto (evitar los pies de página), y bibliografía, si las hubiera, utilizando la forma correcta de citar autores, años, etc..
- La edición en procesador de textos será lo más simple posible, omitiendo sangrados, tabulaciones, cambios en el tamaño o estilo de letra, etc. si no fuera estrictamente necesario. (P.e. los encabezados, títulos, listas, etc. no hará falta tabularlas o poner en negrita, solo numerar y marcar como línea aparte).
- Los gráficos y dibujos se adjuntarán numerados y en hojas aparte (mejor en ficheros independientes), haciendo referencia a los mismos en el texto, en la posición correspondiente. Deberán ser lo suficientemente claros como para permitir su reproducción o, en caso de adjuntarse como ficheros aparte, deberán ir en formato "jpg" (compresión inferior al 20% = calidad mayor del 80%) y una resolución de 300 ppp.
- Junto al trabajo se remitirá una hoja con los datos personales, dirección, e-mail y teléfono de contacto del autor o autores, titulación académica y trabajo actual. También se hará constar el título del trabajo y un pequeño resumen del mismo de 8 a 10 líneas, seguido de su correspondiente traducción al inglés (abstract).
- Habilidad Motriz admite comentarios críticos de publicaciones cuya extensión estará entre 40 y 90 líneas, sin descartar revisiones bibliográficas y otros estudios que se regirán por las normas de extensión generales citadas arriba. Se adjuntará el original para reproducción de la portada en la Revista. La publicación quedará en propiedad de la Biblioteca de Habilidad Motriz.
- En caso de utilizar material procedente de otros autores, así como reproducciones de fotografías, ilustraciones, etc., que no sean propiedad del autor del trabajo, deberá adjuntarse la autorización oportuna para su reproducción en esta Revista.
- Los envíos en soporte informático deberá ser en formato Word Perfect o Microsoft Word. Se enviará junto con el mismo una copia sacada por impresora.
- La Dirección de la Revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que estime más conveniente, acusará recibo de los originales y no mantendrá otro tipo de correspondencia.

Las colaboraciones se remitirán a:

**COLEF-ANDALUCÍA**  
**C/. Carbonell y Morand, 9**  
**14001 Córdoba**

Recorte o fotocopie este boletín y envíelo por correo a la dirección indicada o por Fax al 957491412

## Boletín de suscripción



**Habilidad Motriz**  
COLEF DE ANDALUCÍA  
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE



El abajo firmante se suscribe a la revista Habilidad Motriz por un año (2 números)

Suscriptor \_\_\_\_\_

Domicilio \_\_\_\_\_

Localidad \_\_\_\_\_ Código Postal \_\_\_\_\_

Provincia \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_

Firma:

Fecha en \_\_\_\_\_

a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_

Forma de pago (señalar la opción escogida):

- Ingreso de 10 Eur. en:  
COLEF de Andalucía  
Caja Madrid  
Avda. Andalucía, 69. 11008 - Cadiz  
Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

Números atrasados: Precio 5 Eur. unidad  
Agotados nº 0, 1 y 2.

Precio otros países:  
Añadir al precio los gastos de Correo Aéreo

- Talón nominativo a  
Ilust. COLEF de Andalucía por 10 Eur.

SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO