



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
DEPARTAMENTO DE MEDICINA

TESIS DOCTORAL

Atribución causal en educación física
y estilo de vida saludable en el alumnado
de Educación Secundaria Obligatoria
del Ayuntamiento de Oleiros

Myriam Alvariñas Villaverde

A Coruña, 2004

**UNIVERSIDADE
DA CORUÑA**



DEPARTAMENTO DE MEDICINA

TESIS DOCTORAL

**Atribución causal en educación física y estilo
de vida saludable en el alumnado de
Educación Secundaria Obligatoria del
Ayuntamiento de Oleiros**

Myriam Alvariñas Villaverde

A Coruña, 2004

MIGUEL A. GONZALEZ VALEIRO, Profesor del INEF (Universidad de A Coruña) y
MIGUEL A. SANTOS REGO, Catedrático de Universidad, de la Universidad de
Santiago de Compostela

HACEN CONSTAR:

Que la Licenciada en Educación Física, Dña. MYRIAM ALVARIÑAS VILLAVERDE ha realizado bajo nuestra dirección la investigación doctoral titulada “Atribución causal en Educación Física y estilo de vida saludable en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del Ayuntamiento de Oleiros”. Dicho estudio reúne, a nuestro criterio, los requisitos exigibles para su presentación, defensa pública y colación del grado de Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte ante la correspondiente Comisión que tenga a bien nombrar el Excmo. Sr. Rector de la Universidad de A Coruña.



Fdo.- Miguel A. González Valeiro



Fdo.- Miguel A. Santos Rego

Mi más sincero agradecimiento:

A mis directores de tesis, Profesores Doctores **D. Miguel Ángel González Valeiro** (Universidad de A Coruña) y **D. Miguel Anxo Santos Rego** (Universidad de Santiago de Compostela), por la confianza depositada en mí, por su constante apoyo y por las enseñanzas que he recibido de ellos.

Al profesor **D. Miguel Ángel Saavedra García**, por sus explicaciones, su paciencia y su dedicación.

Al profesor **D. Maurice Piéron**, por su generosidad y oportunos consejos a lo largo de las diferentes etapas del trabajo.

Al **Instituto Nacional de Educación Física de Galicia** y a todo su personal, de quienes siempre he recibido facilidades y amabilidad.

A los docentes que participaron en el proyecto, por su comprensión y ayuda desinteresada, así como al alumnado objeto de estudio.

A los miembros del **grupo de investigación**, por su buena voluntad a la hora de escucharme y resolver mis dudas, sobre todo a Belén y a Marián, pues su colaboración y estímulo han sido de gran ayuda para mí.

A mis **amigos y familiares**, especialmente a Cristina, pues su amistad ha supuesto el mejor apoyo para mí en estos años; a Luis, por los momentos tan fructíferos que me ha dedicado; a Natalia, a Sandra y a Macamen, por su apoyo incondicional y su cariño.

A todos los que de alguna manera me han ayudado, gracias.

A Miguel González Valeiro

A mis padres y hermanos

Índice general

Introducción, 3

Primera parte: fundamentación teórica, 11

I. Los procesos mediadores y su implicación en la conducta del alumnado en el contexto de las actividades físico-deportivas, 13

II. Atribución causal. Marco de interpretación y abordaje en la educación física, 21

II.1. Introducción, 23

II.2. Orígenes de la teoría de la atribución causal, 26

II.2.1. La perspectiva de Heider, 26

II.2.2. La perspectiva de Jones y Davis, 27

II.2.3. La perspectiva de Kelley, 29

II.2.4. La perspectiva de Rotter, 30

II.2.5. La perspectiva de Weiner, 31

II.3. Atribución causal en contextos educativos, 31

II.3.1. Concepto de atribución causal, 31

II.3.2. La teoría atribucional de la motivación de logro de Bernard Weiner, 34

II.3.3. Atribución causal del alumnado e intervención en contextos educativos, 47

II.4. Atribución causal e intervención en contextos físico-deportivos, 62

II.4.1. Investigación de la atribución causal en el deporte, 65

II.4.2. Investigación de la atribución causal en educación física, 69

III. El estilo de vida relacionado con la actividad física y el deporte en los jóvenes, 87

III.1. Introducción, 89

III.2. Estilo de vida relacionado con la salud y la actividad física en la adolescencia, 91

III.3. La investigación en el ámbito de la actividad física en relación con el estilo de vida saludable en los jóvenes: la participación, el autoconcepto físico y la actitud hacia las clases de educación física, 96

III.3.1. La participación extraescolar de los jóvenes en actividades físico-deportivas, 106

III.3.2. Autopercepción de las cualidades físico-deportivas y del aspecto físico, 112

III.3.3. Actitudes hacia las clases de educación física, 117

IV. Relación entre la atribución causal en educación física y la participación físico-deportiva extraescolar del alumnado, 125

Segunda parte: estudio empírico en el ámbito de las actividades físico-deportivas, 131

V. Dimensión metodológica del estudio, 133

V.1. Planteamiento del problema, 135

V.2. Objetivos, 138

V.3. Hipótesis, 139

V.4. Población y muestra, 140

V.4.1. Determinación de la población, 140

V.4.2. Características de la muestra, 141

V.5. Variables, 142

V.5.1. Variables de estudio, 142

V.5.2. Variables de agrupación, 147

V.6. Proceso de recogida de datos, 147

V.6.1. Justificación y presentación de los cuestionarios, 148

V.6.2. Procedimiento de recogida de datos, 157

V.7. Codificación, almacenamiento y tratamiento de los datos, 165

V.7.1. Respecto al estudio de la atribución causal en el ámbito académico en educación física, 165

V.7.2. Respecto al estudio del estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte, 170

V.7.3. Respecto a las relaciones entre el estilo de vida físico-deportivo y otras variables, 176

VI. Presentación y análisis de resultados, 181

VI.1. Resultados de la aplicación del cuestionario sobre atribución causal en el ámbito académico en educación física, 183

VI.1.1. Perfil del alumnado en relación con los factores causales, 184

VI.1.1.1. Factores causales con respecto al éxito académico en educación física, 184

VI.1.1.2. Factores causales con respecto al fracaso académico en educación física, 186

VI.1.2. Factores causales según la variable sexo, 188

VI.1.3. Factores causales según la variable tipo de centro, 193

VI.1.3.1. Análisis de resultados según el tipo de centro de aquellas variables en las que se hallaron diferencias significativas en función del sexo, 194

VI.1.3.1.1. Variables capacidad-éxito, capacidad-fracaso y contexto-fracaso en los chicos, 194

VI.1.3.1.2. Variables capacidad-éxito, capacidad-fracaso y contexto-fracaso en las chicas, 196

VI.1.3.2. Análisis de resultados según el tipo de centro de aquellas variables en las que no se hallaron diferencias significativas en función del sexo, 199

VI.1.4. Factores causales según la variable calificación, 206

VI.1.4.1. Perfil general de los factores causales con respecto a la calificación, 206

VI.1.4.2. Perfil de diferencias en cada calificación según el sexo y el tipo de centro para cada factor causal, 224

VI.1.4.2.1. Diferencias según la calificación específica en los factores causales con respecto a la variable sexo, 225

VI.1.4.2.2. Diferencias según la calificación específica en los factores causales con respecto a la variable tipo de centro, 226

VI.1.4.2.3. Perfil de diferencias de atribución con respecto al alumnado que obtiene insuficiente en educación física, 228

VI.1.4.2.4. Perfil de diferencias de atribución con respecto al alumnado que obtiene suficiente en educación física, 229

VI.1.4.2.5. Perfil de diferencias de atribución con respecto al alumnado que obtiene bien en educación física, 230

VI.1.4.2.6. Perfil de diferencias de atribución con respecto al alumnado que obtiene notable en educación física, 231

VI.1.4.2.7. Perfil de diferencias de atribución con respecto al alumnado que obtiene sobresaliente en educación física, 233

VI.2. Resultados de la aplicación del cuestionario sobre estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte, 235

VI.2.1. Perfil del estilo de vida del alumnado en relación con la actividad física y el deporte, 237

VI.2.1.1. Participación del alumnado en relación con la actividad física y el deporte, 237

VI.2.1.1.1. Regularidad e importancia de la participación en actividades deportivo-recreativas, 237

- VI.2.1.1.2. Frecuencia de participación en actividades deportivo-recreativas fuera del horario escolar, 241
- VI.2.1.1.3. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar, 243
- VI.2.1.1.4. Participación en competiciones deportivas, 244
- VI.2.1.2. Percepción de uno mismo, 245
 - VI.2.1.2.1. Percepción de las facultades deportivas, 245
 - VI.2.1.2.2. Satisfacción con el propio aspecto, 245
- VI.2.1.3. Opinión sobre las clases de educación física, 246
 - VI.2.1.3.1. Opinión sobre las clases de educación física, 246
- VI.2.2. Estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte según la variable sexo, 247
 - VI.2.2.1. Participación en relación con la actividad física y el deporte según el sexo, 248
 - VI.2.2.1.1. Regularidad e importancia de la participación en actividades deportivo-recreativas, 248
 - VI.2.2.1.2. Frecuencia de participación en actividades deportivo-recreativas fuera del horario escolar, 256
 - VI.2.2.1.3. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar, 258
 - VI.2.2.1.4. Participación en competiciones deportivas, 260
 - VI.2.2.2. Percepción de uno mismo según el sexo, 262
 - VI.2.2.2.1. Percepción de las facultades deportivas, 262
 - VI.2.2.2.2. Satisfacción con el propio aspecto, 264
- VI.2.3. Estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte según la variable tipo de centro, 266

VI.2.3.1. Análisis de resultados según el tipo de centro de aquellas variables en las que se hallaron asociaciones significativas en función del sexo, 267

VI.2.3.1.1. Asociaciones significativas en el estilo de vida con respecto al tipo de centro en los chicos (diferencias significativas entre chicos de centros públicos y chicos de centros privados), 267

VI.2.3.1.2. Asociaciones significativas en el estilo de vida con respecto al tipo de centro en las chicas (diferencias significativas entre chicas de centros públicos y chicas de centros privados), 269

VI.2.3.2. Análisis de resultados según el tipo de centro de aquellas variables en las que no se hallaron asociaciones significativas en función del sexo, 282

VI.2.4. Estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte según la variable calificación, 288

VI.3. Análisis relacional entre el estilo de vida físico-deportivo (sujetos activos/sedentarios) y otras variables (factores causales, sexo, tipo de centro y calificación), 293

VI.3.1. Relación entre el estilo de vida físico-deportivo (sujetos activos/sedentarios) y los factores causales, 293

VI.3.2. Relación entre el estilo de vida físico-deportivo (sujetos activos/sedentarios) y el sexo, 298

VI.3.3. Relación entre el estilo de vida físico-deportivo (sujetos activos/sedentarios) y el tipo de centro, 300

VI.3.4. Relación entre el estilo de vida físico-deportivo (sujetos activos/sedentarios) y la calificación, 301

VII. Discusión, 303

VII.1. Discusión de resultados sobre atribución causal en el ámbito académico de la educación física, 305

VII.1.1. Sobre el perfil del alumnado en relación con los factores causales, 306

VII.1.2. Sobre los factores causales según la variable sexo, 316

VII.1.3. Sobre los factores causales según la variable tipo de centro, 320

VII.1.4. Sobre los factores causales según la variable calificación, 324

VII.2. Discusión de resultados sobre estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte, 329

VII.2.1. Sobre el perfil del alumnado en relación con el estilo de vida saludable, 329

VII.2.2. Sobre el estilo de vida saludable según la variable sexo, 339

VII.2.3. Sobre el estilo de vida saludable según la variable tipo de centro, 349

VII.2.4. Sobre el estilo de vida saludable según la variable calificación, 354

VII.3. Discusión de resultados sobre las relaciones entre el estilo de vida físico-deportivo (sujetos activos/sedentarios) y otras variables, 357

VII.3.1. Sobre la relación entre el estilo de vida físico-deportivo (sujetos activos/sedentarios) y los factores causales, 357

VII.3.2. Sobre la relación entre el estilo de vida físico-deportivo (sujetos activos/sedentarios) y el sexo, 359

VII.3.3. Sobre la relación entre el estilo de vida físico-deportivo (sujetos activos/sedentarios) y el tipo de centro, 361

VII.3.4. Sobre la relación entre el estilo de vida físico-deportivo (sujetos activos/sedentarios) y la calificación, 361

VIII. Conclusiones y sugerencias, 363

VIII.1. Conclusiones, 365

VIII.2. Sugerencias, 367

Referencias bibliográficas, 371

Anexos, 403

Anexo 1. Cuestionarios, 405

- 1.1. Cuestionario sobre atribución causal en el ámbito académico de la educación física, 407
- 1.2. Cuestionario de estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte, 413

Anexo 2. Análisis estadísticos, 421

- 2.1. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: factores causales en función del sexo, del centro-sexo y del centro, 423
- 2.2. Resultados de la prueba de Mann-Whitney: factores causales en función del sexo para cada calificación, 424
- 2.3. Resultados de la prueba de Mann-Whitney: factores causales en función del tipo de centro y del sexo para cada calificación, 426
- 2.4. Resultados de la prueba de Mann-Whitney: factores causales en función del tipo de centro para cada calificación, 427
- 2.5. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: factores causales en función del sexo para cada calificación, 428
- 2.6. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: factores causales en función del tipo de centro y del sexo para cada calificación, 430
- 2.7. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: factores causales en función del tipo de centro para cada calificación, 431
- 2.8. Resultados de las medidas de asociación: variables del estilo de vida en función del sexo, 432
- 2.9. Resultados de las medidas de asociación: variables del estilo de vida en función del tipo de centro y del sexo (chicos), 433
- 2.10. Resultados de las medidas de asociación: variables del estilo de vida en función del tipo de centro y del sexo (chicas), 434
- 2.11. Resultados de las medidas de asociación: variables del estilo de vida en función del tipo de centro, 435

2.12. Resultados de las medidas de asociación: variables del estilo de vida en función de la calificación (sobresaliente/insuficiente), 436

2.13. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: factores causales en función de sujetos activos-sedentarios, 437

Índice de figuras

- Figura I.1. Investigación en Didáctica de la Educación Física (Carreiro, 1998, p. 429), 17
- Figura I.2. Procesos mediadores (adaptado de Shulman, 1986, p. 17), 19
- Figura II.1. Modelo general del campo atribucional (Kelley y Michela, 1980, p. 459), 33
- Figura II.2. Modelo atributivo de la motivación de logro (adaptado de Weiner, 1985, p. 563), 47
- Figura VI.1. Perfil general de atribución causal con respecto al éxito académico en educación física, 185
- Figura VI.2. Perfil general de atribución causal con respecto al fracaso académico en educación física, 187
- Figura VI.3. Diferencias en la atribución del éxito académico en educación física a la capacidad entre chicos y chicas, 190
- Figura VI.4. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a la falta de capacidad entre chicos y chicas, 191
- Figura VI.5. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a un contexto desfavorable entre chicos y chicas, 192
- Figura VI.6. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a un contexto desfavorable entre chicos de centros públicos y privados, 196
- Figura VI.7. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a un contexto desfavorable entre chicas de centros públicos y privados, 198
- Figura VI.8. Diferencias en la atribución del éxito académico en educación física al esfuerzo entre centros públicos y privados, 201
- Figura VI.9. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a la falta de esfuerzo entre centros públicos y privados, 202
- Figura VI.10. Diferencias en la atribución del éxito académico en educación física a un contexto favorable entre centros públicos y privados, 203
- Figura VI.11. Diferencias en la atribución del éxito académico en educación física a la suerte entre centros públicos y privados, 204
- Figura VI.12. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a la mala suerte entre centros públicos y privados, 205

- Figura VI.13. Medias de atribución del éxito académico en educación física al esfuerzo según la calificación, 208
- Figura VI.14. Medias de la atribución del fracaso académico en educación física a la falta de esfuerzo según la calificación, 210
- Figura VI.15. Medias de la atribución del éxito académico en educación física a la capacidad según la calificación, 212
- Figura VI.16. Medias de la atribución del fracaso académico en educación física a la falta de capacidad según la calificación, 214
- Figura VI.17. Medias de la atribución del éxito académico en educación física a un contexto favorable, 216
- Figura VI.18. Medias de la atribución del fracaso académico en educación física a un contexto desfavorable, 218
- Figura VI.19. Medias de la atribución del éxito académico en educación física a la suerte, 220
- Figura VI.20. Medias de la atribución del fracaso académico en educación física a la mala suerte, 222
- Figura VI.21. Perfil de medias de diferencias significativas en los factores causales para los estudiantes que obtienen *insuficiente* como calificación final, 229
- Figura VI.22. Perfil de medias de diferencias significativas en los factores causales para los estudiantes que obtienen *suficiente* como calificación final, 230
- Figura VI.23. Perfil de medias de diferencias significativas en los factores causales para los estudiantes que obtienen *bien* como calificación final, 231
- Figura VI.24. Perfil de medias de diferencias significativas en los factores causales para los estudiantes que obtienen *notable* como calificación final, 232
- Figura VI.25. Perfil de medias de diferencias significativas en los factores causales para los estudiantes que obtienen *sobresaliente* como calificación final, 233
- Figura VI.26. Participación en actividades deportivo-recreativas, 238
- Figura VI.27. Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos, 239

- Figura VI.28. Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos, 240
- Figura VI.29. Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos, 241
- Figura VI.30. Frecuencia de participación en actividades deportivo-recreativas fuera del horario escolar, 242
- Figura VI.31. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar, 243
- Figura VI.32. Participación en competiciones deportivas, 244
- Figura VI.33. Percepción de las facultades deportivas, 245
- Figura VI.34. Satisfacción con el propio aspecto, 246
- Figura VI.35. Opinión sobre las clases de educación física, 247
- Figura VI.36. Participación en deportes competitivos según el sexo, 249
- Figura VI.37. Importancia de la participación regular en deportes competitivos según el sexo, 251
- Figura VI.38. Participación en deportes recreativos según el sexo, 252
- Figura VI.39. Asistencia regular a espectáculos deportivos según el sexo, 254
- Figura VI.40. Importancia de la asistencia regular a espectáculos deportivos según el sexo, 256
- Figura VI.41. Frecuencia de participación en deportes según el sexo, 258
- Figura VI.42. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar según el sexo, 260
- Figura VI.43. Participación en competiciones deportivas según el sexo, 262
- Figura VI.44. Percepción de las facultades deportivas según el sexo, 264
- Figura VI.45. Satisfacción con el propio aspecto según el sexo, 266
- Figura VI.46. Diferencias en la percepción de las facultades deportivas entre chicos de centros públicos y privados, 269
- Figura VI.47. Diferencias en la participación en deportes competitivos entre chicas de centros públicos y privados, 271

- Figura VI.48. Diferencias en la participación en deportes recreativos entre chicas de centros públicos y privados, 272
- Figura VI.49. Diferencias en la asistencia regular a espectáculos deportivos entre chicas de centros públicos y privados, 274
- Figura VI.50. Diferencias en la frecuencia de participación en deportes entre chicas de centros públicos y privados, 276
- Figura VI.51. Diferencias en las horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar entre chicas de centros públicos y privados, 278
- Figura VI.52. Diferencias en la percepción de las facultades deportivas entre chicas de centros públicos y privados, 280
- Figura VI.53. Diferencias en la satisfacción con el propio aspecto entre chicas de centros públicos y privados, 282
- Figura VI.54. Diferencias en la importancia de la participación regular en deportes recreativos entre centros públicos y privados, 284
- Figura VI.55. Diferencias en la frecuencia de participación en actividades recreativas entre centros públicos y privados, 286
- Figura VI.56. Diferencias en la opinión sobre las clases de educación física entre centros públicos y privados, 288
- Figura VI.57. Diferencias de opinión sobre las clases de educación física entre alumnos de sobresaliente e insuficiente, 290
- Figura VI.58. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del éxito al esfuerzo, 295
- Figura VI.59. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del éxito a la capacidad, 295
- Figura VI.60. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del fracaso a la falta de capacidad, 296
- Figura VI.61. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del éxito a un contexto favorable, 296
- Figura VI.62. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del fracaso a un contexto desfavorable, 297
- Figura VI.63. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del éxito a la suerte, 297

Figura VI.64. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del fracaso a la mala suerte, 298

Figura VI.65. Estudiantes activos y sedentarios en función del sexo, 299

Figura VI.66. Estudiantes activos y sedentarios en función del tipo de centro, 301

Figura VI.67. Estudiantes activos y sedentarios en función de la calificación, 302

Índice de tablas

-
- Tabla II.1. Modelo bidimensional de las atribuciones causales (Weiner et al., 1972), 37
- Tabla II.2. Modelo tridimensional de las atribuciones causales (Weiner, 1979), 38
- Tabla II.3. Categorías dimensionales de la Atribución (Barreiro, 1997a, p. 109), 38
- Tabla II.4. Modelo del sistema tridimensional de Weiner, con cinco dimensiones (Barreiro, 1997a, p. 111), 40
- Tabla II.5. Resultados de las atribuciones realizadas sobre el éxito o fracaso (Núñez y González-Pienda, 1994, p. 224), 41
- Tabla II.6. Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento (González y Tourón, 1994, p. 296), 51
- Tabla II.7. Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento: indefensión (González y Tourón, 1994, p. 297), 51
- Tabla II.8. Nexos atributivos para el cambio de logro (Weiner, 1980), 57
- Tabla II.9. Secuencia atribución-afecto-conducta en el cambio de logro (Weiner, 1980), 57
- Tabla II.10. Consecuencias afectivas y conductuales de atribuciones a la aptitud vs. esfuerzo desde la perspectiva del observador y del actor (Weiner, 1980), 58
- Tabla II.11. Atribuciones y motivación de logro (Weinberg y Gould, 1996, p. 88), 64
- Tabla III.1. Estudios empíricos sobre unidimensionalidad, bidimensionalidad y multidimensionalidad del estilo de vida relacionado con la salud en la adolescencia (adaptado de Pastor et al., 1998, pp. 479-481), 98
- Tabla V.1. Distribución de la muestra según las variables sexo, tipo de centro y curso en los dos cuestionarios, 142
- Tabla V.2. Distribución del alumnado participante en el estudio piloto, 158
- Tabla V.3. Recodificación de valores en los factores causales, 166
- Tabla V.4. Objetivos, instrumentos y variables en el estudio de la atribución causal en el ámbito académico en educación física, 167
- Tabla V.5. Objetivos, instrumentos y variables en el estudio del estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte, 171
-

- Tabla V.6. Variables consideradas para la selección de sujetos sedentarios y activos y sus niveles, 176
- Tabla V.7. Objetivos, instrumentos y variables en el estudio de las relaciones entre el estilo de vida y otros elementos, 178
- Tabla VI.1. Tendencias de adscripción causal del alumnado a los factores causales con respecto al éxito y al fracaso académico en educación física, 187
- Tabla VI.2. Diferencias significativas en los factores causales con respecto al sexo, 189
- Tabla VI.3. Diferencias significativas entre chicos y chicas en los factores causales con respecto al éxito y al fracaso académico en educación física, 193
- Tabla VI.4. Diferencias significativas en los factores causales con respecto al tipo de centro en los chicos, 195
- Tabla VI.5. Diferencias significativas en los factores causales con respecto al tipo de centro en las chicas, 197
- Tabla VI.6. Diferencias significativas en los factores causales con respecto al tipo de centro, 199
- Tabla VI.7. Diferencias significativas entre el alumnado de centros públicos y privados en los factores causales con respecto al éxito y al fracaso académico en educación física, 205
- Tabla VI.8. Puntuación media en los factores causales según la calificación final obtenida en educación física, 207
- Tabla VI.9. Nivel de atribución del éxito académico en educación física al esfuerzo según la calificación obtenida, 209
- Tabla VI.10. Nivel de atribución del fracaso académico en educación física a la falta de esfuerzo según la calificación obtenida, 211
- Tabla VI.11. Nivel de atribución del éxito académico en educación física a la capacidad según la calificación obtenida, 213
- Tabla VI.12. Nivel de atribución del fracaso académico en educación física a la falta de capacidad según la calificación obtenida, 215
- Tabla VI.13. Nivel de atribución del éxito académico en educación física a un contexto favorable según la calificación obtenida, 217
- Tabla VI.14. Nivel de atribución del fracaso académico en educación física a un contexto desfavorable según la calificación obtenida, 219

- Tabla VI.15. Nivel de atribución del éxito académico en educación física a la suerte según la calificación obtenida, 221
- Tabla VI.16. Nivel de atribución del fracaso académico en educación física a la mala suerte según la calificación obtenida, 223
- Tabla VI.17. Dependencia entre la calificación en educación física y los factores causales, 224
- Tabla VI.18. Síntesis de los resultados sobre atribución causal en el ámbito académico de la educación física, 234
- Tabla VI.19. Participación regular en deportes competitivos según el sexo, 248
- Tabla VI.20. Importancia de la participación regular en deportes competitivos según el sexo, 250
- Tabla VI.21. Participación regular en deportes recreativos según el sexo, 251
- Tabla VI.22. Asistencia regular a espectáculos deportivos según el sexo, 253
- Tabla VI.23. Importancia de la asistencia regular a espectáculos deportivos según el sexo, 255
- Tabla VI.24. Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar según el sexo, 257
- Tabla VI.25. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar según el sexo, 259
- Tabla VI.26. Participación en competiciones deportivas según el sexo, 261
- Tabla VI.27. Percepción de las facultades deportivas según el sexo, 263
- Tabla VI.28. Satisfacción con el propio aspecto según el sexo, 265
- Tabla VI.29. Percepción de las facultades deportivas según el tipo de centro en los chicos, 268
- Tabla VI.30. Participación regular en deportes competitivos según el tipo de centro en las chicas, 270
- Tabla VI.31. Participación regular en deportes recreativos según el tipo de centro en las chicas, 271
- Tabla VI.32. Asistencia regular a espectáculos deportivos según el tipo de centro en las chicas, 273

- Tabla VI.33. Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar según el tipo de centro en las chicas, 275
- Tabla VI.34. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar según el tipo de centro en las chicas, 277
- Tabla VI.35. Percepción de las facultades deportivas según el tipo de centro en las chicas, 279
- Tabla VI.36. Satisfacción con el propio aspecto según el tipo de centro en las chicas, 281
- Tabla VI.37. Importancia de la participación regular en deportes recreativos según el tipo de centro, 283
- Tabla VI.38. Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar según el tipo de centro, 285
- Tabla VI.39. Opinión sobre las clases de educación física según el tipo de centro, 287
- Tabla VI.40. Opinión sobre las clases de educación física según la calificación, 289
- Tabla VI.41. Síntesis de los resultados sobre estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte, 291
- Tabla VI.42. Diferencias significativas entre estudiantes activos y sedentarios en los factores causales, 294
- Tabla VI.43. Estudiantes activos y sedentarios en función del sexo, 299
- Tabla VI.44. Estudiantes activos y sedentarios en función del tipo de centro, 300
- Tabla VI.45. Estudiantes activos y sedentarios en función de la calificación, 301

Introducción

El objeto de estudio del presente trabajo se centra en varios aspectos relacionados con la motivación de logro y el estilo de vida saludable en los jóvenes. Partimos de una perspectiva que enfatiza los procesos internos del estudiante, mostrándolo como el verdadero protagonista de su aprendizaje y de su acción (Lee, 1997; Lee y Solmon, 1992; Wittrock, 1986). Desde esta óptica, el conocimiento de las percepciones, actitudes, sentimientos, etc. del alumnado, supone una interesante fuente de información para los profesionales de nuestro campo, permitiendo profundizar en los factores que influyen en la práctica del joven, con el fin de mejorarla.

Abordamos el análisis de elementos que se sitúan dentro del pensamiento del alumno: las atribuciones causales, el autoconcepto físico y la actitud hacia las clases de educación física; factores que se pueden vincular a la participación de los jóvenes. Por otro lado, también se estudia cómo es esa participación, describiéndola y examinando su conexión con algunas variables mediacionales en la práctica físico-deportiva.

En este sentido, el problema de estudio se enmarca, de modo general, en el ámbito de la investigación del *conocimiento y análisis de diversos parámetros que se engloban dentro del pensamiento/acción del estudiante de educación física*.

Sin embargo, si nos basamos en la entidad que tienen por sí mismos los temas tratados, podríamos decir que nos encontramos ante tres problemas de estudio: el primero, se refiere a las atribuciones causales del alumnado en educación física; el segundo, al estilo de vida relacionado con la actividad física y la salud en los jóvenes; y el tercero, a las relaciones existentes entre las dos cuestiones anteriores.

Dentro del estudio del pensamiento del alumnado, la forma de percibir las causas de sus éxitos y sus fracasos se presenta como una referencia importante en la comprensión de las motivaciones orientadoras de los comportamientos del estudiante en situaciones de aprendizaje (Da Silva, 1997). Precisamente, por la relevancia que tiene dentro de la motivación en contextos de logro y por sus implicaciones pedagógicas, la teoría de la atribución causal ha sido objeto de estudio en el ámbito de las actividades físicas y deportivas; en este campo, el modelo más utilizado ha sido el de Bernard Weiner (1972, 1979, 1986). Nuestro trabajo se centra en el ámbito escolar, y aunque somos conscientes de que las causas a las que un alumno puede asociar sus resultados académicos son potencialmente infinitas, partiremos de la perspectiva de este autor, apoyándonos en la literatura existente y en diversos trabajos a los que haremos mención a lo largo del presente documento.

La investigación atribucional en el contexto de la educación física es un tema que todavía no ha sido explorado en profundidad; todavía se sabe poco sobre las causas a las que asocian los resultados académicos los estudiantes en esta disciplina y se hace necesario su estudio en este contexto concreto, pues las adscripciones causales parecen variar dependiendo de la asignatura a la que se refieran. Son muchas las posibilidades que se pueden abarcar en este terreno, ampliando el conocimiento sobre las atribuciones y analizando la conexión existente entre éstas y otras variables, como el *sexo*, el *tipo de centro* en el que se estudia o el *rendimiento académico* de los alumnos en esta disciplina. Creemos que la escasa tradición investigadora sobre estas cuestiones en esta parcela específica de la educación escolar, justifica que se lleven a cabo más estudios para enriquecer los fundamentos teóricos existentes.

Por otra parte, la promoción de estilos de vida más saludables y la

creación de hábitos de práctica adecuados en los jóvenes se muestra como un punto de primordial interés para la sociedad en general y para los investigadores y el profesorado de nuestro ámbito en particular. Por eso, queremos profundizar en ciertos aspectos relativos a la participación, percepción y opinión personal del alumnado, conociendo previamente su situación de partida, para elaborar en el futuro programas de intervención eficaces. Al igual que en el tema de las atribuciones, pensamos que es importante tener en cuenta las variables *calificación, sexo y tipo de centro*, pues son elementos susceptibles de asociarse con las cuestiones que componen el estilo de vida y pueden darnos información valiosa acerca del grupo de estudio, como así ha ocurrido en otros trabajos.

La motivación para participar puede ser un medio de unión entre los procesos de atribución causal que se dan en la clase de educación física respecto a la asignatura y la práctica de actividad física del adolescente fuera del horario escolar. Por tanto, también nos parece interesante abordar esta cuestión en nuestro trabajo, aunque sea de forma tangencial, y colaborar en el estudio de las relaciones entre atribuciones causales adaptativas/desadaptativas (que acercan o alejan al individuo a la motivación de logro) y la mayor o menor práctica de actividad físico-deportiva, conducta que es consecuencia de múltiples factores entre los que se encuentran los pensamientos y creencias motivacionales.

Como se puede ver, hemos querido centrar nuestro proyecto en dos formas de abordar el estudio de constructos que influyen en la participación del alumno: uno que parte de una base psicosocial, pero que se introduce en el mundo de la educación, que es la atribución causal, y otro que es el estudio del estilo de vida que incluye no sólo el pensamiento sino también el análisis del comportamiento del estudiante respecto a las actividades físicas y deportivas.

De este modo, intentaremos dar respuesta a cuestiones como las siguientes: ¿son las atribuciones de los estudiantes favorecedoras de su motivación de logro respecto a la educación física? ¿se diferencian en función del género, del tipo de centro en el que estudian y de la calificación obtenida en dicha asignatura? ¿cómo es el estilo de vida del alumnado en relación con la actividad física y el deporte? ¿se puede vincular dicho estilo a la pertenencia a un tipo de institución educativa? ¿y al rendimiento académico en educación física? ¿cuál es la relación entre las atribuciones causales en este contexto y la participación más o menos activa del joven? ¿es adecuada su práctica físico-deportiva en el ámbito extraescolar? ¿tienen los estudiantes un autoconcepto físico favorable? ¿cuál es su opinión sobre las clases de educación física?

Los principales motivos que nos han llevado a realizar la presente investigación son:

a) Respecto al estudio de la atribución causal del alumnado en educación física

- La trascendencia que tiene la temática de las interpretaciones causales en el contexto educativo, por el influjo que ejercen en la motivación del estudiante.

- El exiguo conocimiento que los profesionales de nuestro ámbito poseen sobre esta cuestión.

- La escasez de trabajos realizados a este respecto en el contexto español y el hecho de que algunos investigadores hayan manifestado la necesidad de continuar estudiando este tema.

b) Respecto al estudio del estilo de vida relacionado con la actividad física

y la salud en la adolescencia

- La intención de ampliar la base teórica existente sobre un tema que está de actualidad, concretando cómo son los hábitos de práctica en una muestra de jóvenes gallegos, así como ciertas percepciones y actitudes que pueden influir en la misma

- Las posibilidades que dicho conocimiento otorga, tanto a nosotros como a futuros estudios que traten esta temática: saber cuáles son las características específicas del alumnado objeto de estudio, como punto de partida para elaborar en el futuro programas de intervención coherentes y ajustados a nuestra realidad; colaborar en la difusión de la importancia que tiene el estudio del estilo de vida en la adolescencia y de su complejidad, con el fin de que los profesionales de la educación física promocionen adecuadamente los hábitos de salud y los estilos de vida saludables; comparar, en la medida de lo posible, nuestros datos con los de otros jóvenes de edades similares, en el contexto español y europeo...

c) Respecto a la atribución causal en educación física y su vínculo con la práctica físico-deportiva extraescolar

- El interés por relacionar los procesos cognitivos y comportamentales. Partimos del hecho de que existen investigaciones que relacionan la participación motriz con algún elemento cognitivo-motivacional y de sugerencias realizadas por algunos autores en las que se pone de manifiesto que los pensamientos atribucionales del estudiante sobre el éxito y el fracaso de su actuación en las clases de educación física, pueden tener repercusiones en la motivación, de manera que esto afecte a la práctica en el ámbito extraescolar.

Para finalizar este apartado, comentaremos cómo se ha estructurado el informe:

La *primera parte* está constituida por cuatro capítulos que abarcan la fundamentación teórica del estudio. En el primer capítulo se realiza una aproximación al paradigma de los procesos mediadores, por considerarlo el más cercano a la forma de acometer el trabajo que aquí presentamos. El capítulo segundo comprende el marco teórico de referencia y de revisión bibliográfica de los contenidos relativos a la atribución causal del alumnado; inicialmente se exponen las bases generales de esta teoría de la motivación, para después orientar el tema hacia los contextos físico-deportivos, con especial interés en la investigación de la atribución causal en educación física. En cuanto al estilo de vida relacionado con la actividad física y el deporte, que es de lo que se ocupa el tercer capítulo, se comentan los fundamentos teóricos de este constructo y se examinan algunas aportaciones de la literatura acerca de la práctica de los jóvenes, su autoconcepto físico y sus actitudes hacia la disciplina. Por último, se presenta un cuarto capítulo que pretende establecer vínculos entre la atribución causal de los estudiantes y su participación físico-deportiva extraescolar.

En la *segunda parte* se presenta el estudio empírico, formado por dos capítulos. El quinto capítulo incluye la dimensión metodológica del estudio, englobando el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis, la determinación de la muestra, las variables utilizadas, los instrumentos, el procedimiento de recogida de datos y su tratamiento estadístico. En el sexto capítulo se presentan y analizan los resultados en función de las cuestiones de estudio: la atribución causal en el ámbito académico en educación física, los hábitos de vida en relación con la actividad física y el deporte, y las conexiones entre el estilo físico-deportivo y otras variables de la investigación.

En el capítulo séptimo, se realiza la *discusión* de los resultados en función de las hipótesis de trabajo, tomando como referencia los datos hallados en investigaciones previas y contrastándolos con los que se derivan de nuestro análisis.

El octavo capítulo comprende las principales *conclusiones* a las que se llega y algunas *sugerencias* respecto a futuros estudios.

Finalmente, se presentan las *referencias bibliográficas* y los *anexos*.



Primera parte: Fundamentación teórica

**I. Los procesos mediadores y su implicación en la conducta del
alumnado en el contexto de las actividades físico-deportivas**

**II. Atribución causal. Marco de interpretación y abordaje en la
educación física**

**III. El estilo de vida relacionado con la actividad física y el
deporte en los jóvenes**

**IV. Relación entre la atribución causal en educación física y la
participación físico-deportiva extraescolar del alumnado**

**I. Los procesos mediadores y su implicación
en la conducta del alumnado en el contexto de
las actividades físico-deportivas**

El presente trabajo se aproxima, en conjunto, al paradigma de los procesos mediadores (Carreiro da Costa, 1998; Lee, 1997; Lee y Solmon, 1992; Wittrock, 1986), también conocido como paradigma cognitivo-mediacional, en clara alusión a las influencias que tiene del cognitivismo, corriente psicológica que estudia los procesos cognitivos internos del individuo como determinantes de su comportamiento y que enfatiza el papel activo que el alumno tiene en su propio aprendizaje.

Normalmente se considera que la investigación en este paradigma se aleja de postulados positivistas que se preocupan de analizar, explicar, controlar y predecir la parte visible del proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando fundamentalmente la parte invisible del mismo, con el fin de comprender su complejidad. En esta parte “invisible” se incluyen una serie de factores que afectan tanto a profesores como a alumnos, entre los que se encuentran sus pensamientos, creencias, actitudes... Sin embargo, para algunos autores los estudios cognitivos sobre el pensamiento del profesor/alumno se pueden ver como una transición entre las tendencias positivistas e interpretativas (Contreras, 2003).

Aunque no creemos que todas las cuestiones tratadas en este documento se deban enmarcar o ceñir inequívocamente a una única forma de estudiar la realidad (a un único paradigma), realizaremos una breve exposición del paradigma mediacional, pues es el que consideramos más cercano a la manera de abordar este trabajo. Nuestra intención no es “encasillarnos” en un modelo, sino explicar de un modo general en qué consiste la forma de acometer la investigación tomando como base los procesos internos del alumno y cuál es la relevancia de su estudio.

Según Carreiro da Costa (1998, p. 446) este paradigma hace hincapié en

que *“el comportamiento de enseñanza del profesor no influencia de manera lineal ni el comportamiento del alumno ni sus aprendizajes”*. En consonancia con esta idea, Piéron (1999) comenta que en una relación pedagógica, el profesor emite unos estímulos que tienen como objetivo provocar una respuesta motriz o verbal en el alumnado y que los procesos mediadores se sitúan entre esos estímulos y esas respuestas. Particularmente en el caso de las actividades físicas y deportivas, este autor defiende que para que el estudiante llegue al aprendizaje es necesario que pase por varios filtros: la actividad motriz, la motivación y la actividad cognitiva.

Generalmente se estudian por separado los procesos referidos al alumno y los referidos al docente (paradigma de los procesos mediadores centrado en el alumno/paradigma de los procesos mediadores centrado en el profesor), pero existen también propuestas integradoras cuyo propósito es *“ofrecer un modelo conceptual que analice las formas de influencia recíproca entre profesores y alumnos e indague sobre la vida mental de ambos en clase”* (Baña, 2000, p. 142).

En relación con este tema, nos parece clarificador el esquema (fig. I.1) propuesto por Carreiro da Costa (1998) en el que se pretende no sólo representar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma en que las variables que lo integran se relacionan entre sí, sino también, identificar los niveles y las dimensiones que han sido objeto de investigación didáctica en educación física.

Como el propio autor asevera *“este proceso moviliza las capacidades, los pensamientos, y las acciones de profesores y alumnos. De hecho, es un proceso que no se articula solamente a nivel comportamental, sino que también está fuertemente mediatizado por procesos cognitivos intermediarios*

y por procesos mediadores socio-afectivos, asociados tanto a los profesores como a los alumnos. Por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad que no se realiza en un vacío, sino que discurre sobre la influencia de por lo menos tres contextos estrechamente relacionados: el aula, la escuela y la comunidad” (Carreiro da Costa, 1998, p. 429).

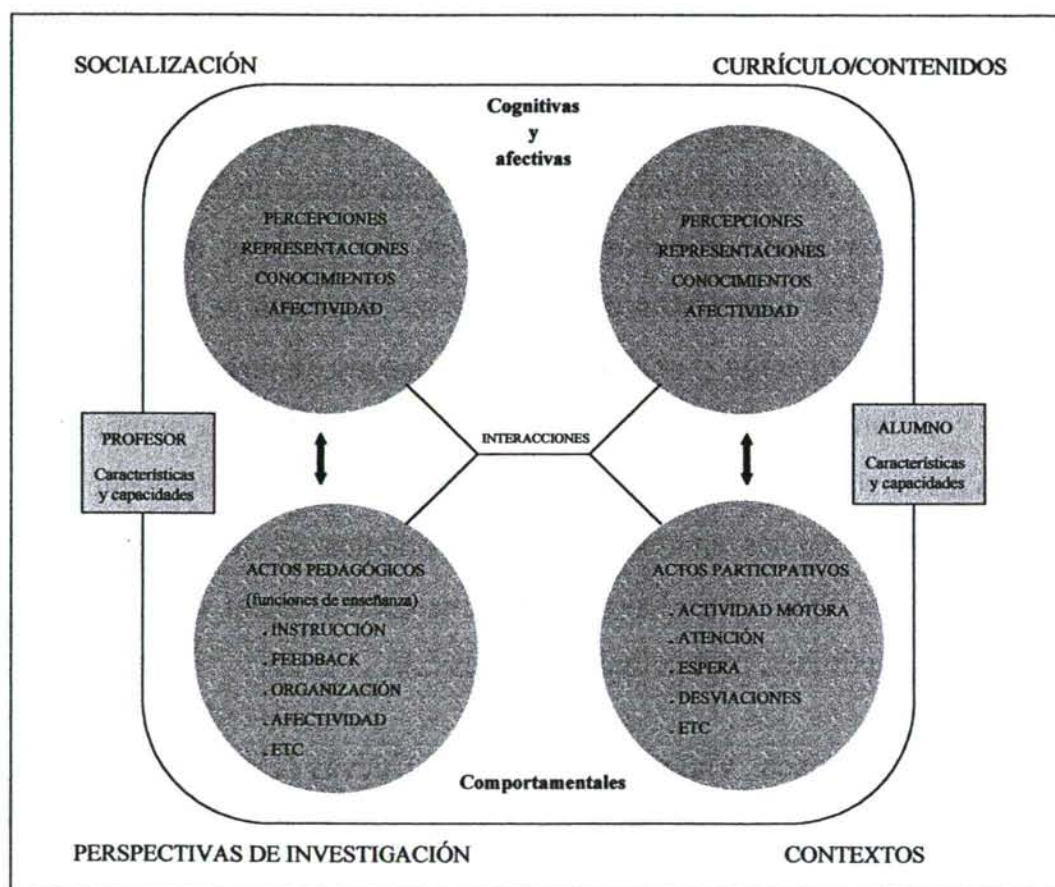


Figura I.1. Investigación en Didáctica de la Educación Física (Carreiro da Costa, 1998, p. 429)

Centrándonos en el paradigma del pensamiento del alumno, autores como Lee y Solmon (1992) o Wittrock (1986) ponen de manifiesto que el estudiante juega un rol activo en su propio aprendizaje y que algunos modelos son insuficientes para explicar la complejidad del sistema didáctico. Por ejemplo,

Wittrock (1986) subraya la importancia del estudio del pensamiento del alumno comentando que quizás la enseñanza pueda influenciar el logro directamente, así como el aprendizaje puede darse sin tener conciencia de ello, pero que la investigación sobre los procesos cognitivos del estudiante examina y evalúa la utilidad de asumir otros factores que hacen que la enseñanza pueda comprenderse mejor y perfeccionarse.

Lee (1997) realiza un interesante trabajo, contextualizado en el ámbito de la educación física, en el que también se enfatiza la importancia de los procesos internos del estudiante. Éste se presenta como un participante que influye sobre los acontecimientos que se dan en la clase, así como esas situaciones e interacciones influyen en él. En su propuesta se incluyen datos de su propia investigación y se señalan los hallazgos de otros investigadores que han contribuido al desarrollo de este conocimiento. Esta autora señala variables mediacionales internas, como las características del estudiante (sexo, edad) y las experiencias en relación con la práctica de actividades físico-deportivas, y variables procedentes de la interacción social con el entorno (percepciones, actitudes, atribuciones causales ...).

González-Cabanach, Valle, Núñez, Baña y Cuevas (1996a) al referirse a la perspectiva constructivista del aprendizaje y comentar que abarca las intenciones, metas, motivos y creencias que tienen sobre sí mismos los sujetos que aprenden, manifiestan que estos aspectos no dejan de ser representaciones mentales y que por tanto están integradas en el ámbito de lo cognitivo; pero además destacan que dichas representaciones constituyen determinantes del aprendizaje vinculados a lo afectivo-motivacional.

También, Baña (2000) indica que se han realizado aportaciones tanto en lo que respecta a la incidencia del conocimiento académico (mediación

intelectual) como a la incidencia del conocimiento interactivo (mediación social). Los modelos didácticos se centran en la consideración de los procesos de aprendizaje del alumno, en sus actividades mentales y en sus estrategias de procesamiento de la información.

“La mediación intelectual-cognitiva considera que la esencia de cualquier aprendizaje es el rol activo que desempeña el alumno en la transformación del mensaje instruccional que recibe hasta convertirlo en un mensaje significativo para sus propias estructuras de conocimiento” (Baña, 2000, p. 140).

“La mediación social procede principalmente de la tradición sociológica, asociándose durante bastante tiempo con el estudio de las motivaciones sociales que rigen el comportamiento del alumno en el aula, tanto a nivel de rendimiento académico como a nivel personal” (Baña, 2000, p. 140).

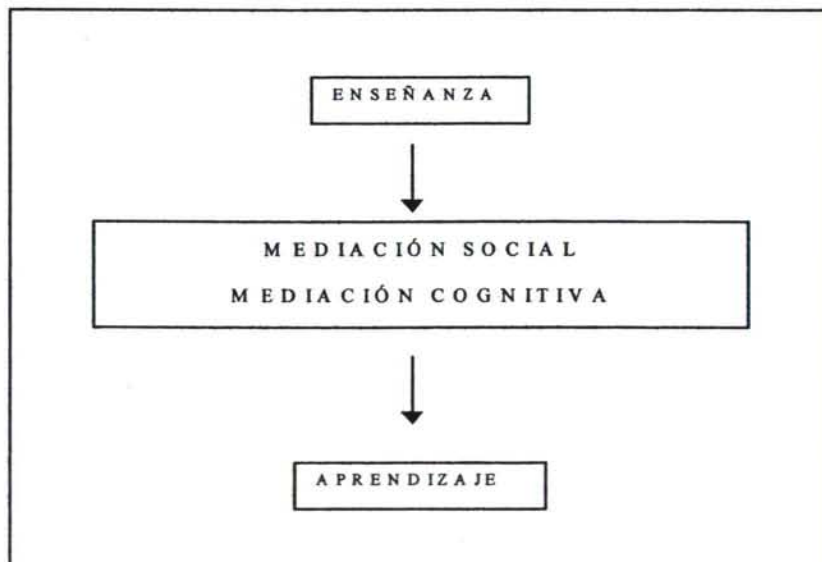


Figura I.2. Procesos mediadores (adaptado de Shulman, 1986, p. 17)

Los estudios realizados sobre esta temática consideran importante analizar los aspectos cognitivos y socioafectivos del discente, como factores mediadores entre la actividad de enseñanza y la de aprendizaje, y vienen a mostrar que aquello que el alumno piensa, cree y siente afecta a su comportamiento (Graham, 1995; Lee y Solmon, 1992; Wittrock, 1986). Estos procesos internos del alumnado están generando cada vez más investigaciones en el campo de la educación física; este hecho se puede comprobar en revisiones como las realizadas por Torres-Tobío (1998) o Sicilia (2003). Así, se pone de manifiesto la importancia de conocer cómo ven los estudiantes su propia competencia, qué metas persiguen, cuáles son sus actitudes, sus expectativas o cómo interpretan las situaciones en educación física.

Muchos de los temas que se investigan en esta dirección pretenden responder a cuestiones como las siguientes: ¿cuál es el autoconcepto físico del alumno? ¿qué fines pretende alcanzar? ¿cuál es su actitud hacia la educación física? ¿cómo son sus atribuciones causales? ¿qué motivos explican la adherencia al ejercicio y el abandono? ¿cuál es la asociación del sexo, de la edad, del rendimiento académico, de las metas de logro, de la competencia percibida, de la actitud, de las atribuciones... con la participación del alumno?

A lo largo del presente estudio profundizaremos principalmente en una de esas partes internas o invisibles situadas dentro del pensamiento del discente: las atribuciones causales en el ámbito académico de la educación física. Asimismo, pretendemos conocer la opinión que tienen los jóvenes en torno a distintas cuestiones relacionadas con su estilo de vida saludable y que pueden influir en su conducta (autoconcepto físico, actitud hacia la asignatura...), junto con otras que nos permitirán reconocer cómo es ese comportamiento (participación). Finalmente, estudiaremos la implicación de algunas variables mediacionales en la práctica físico-deportiva del alumnado.

II. Atribución causal. Marco de interpretación y abordaje en la educación física

En este capítulo nos ocupamos de fundamentar teóricamente el tema de la atribución causal en relación con el pensamiento del alumno: en primer lugar, se realiza una introducción y se exponen brevemente las aportaciones principales en el estudio de estos procesos cognitivos, para continuar con una visión más específica, propuesta por Bernard Weiner y contextualizada en el marco educativo, cuya repercusión llega hasta nuestros días. Seguidamente, se comenta la importancia del modelo planteado por este autor: su influencia en la motivación de logro, el cambio atribucional, etc. Para finalizar, centramos la atención en el mundo de las actividades físico-deportivas, destacando las contribuciones de la investigación de los procesos causales a este ámbito, con especial interés respecto al contexto escolar.

II.1. INTRODUCCIÓN

La atribución causal constituye un contenido clásico de las ciencias del comportamiento y de la educación y se considera uno de los componentes más representativos del estudio de los procesos educativos en la perspectiva psicosocial. No olvidemos tampoco, que se trata de un ámbito de trabajo de la psicología social, disciplina que estudia las causas del pensamiento y del comportamiento del individuo en situaciones sociales.

Cotidianamente las personas tratamos de comprender lo que sucede a nuestro alrededor, analizando nuestras conductas y las de los demás y razonando el porqué de las mismas: ¿por qué llora el niño? ¿por qué no fui capaz de explicarle la situación a mi amiga? ¿por qué he suspendido el examen? ¿por qué está triste mi compañero?... Este proceso cognitivo por el que intentamos explicar comportamientos y establecer nexos causales es lo que se conoce con el nombre de atribución (Hewstone, 1989).

“Estudiar las atribuciones es identificar las explicaciones causales de los individuos para la conducta (propia y de otros)”
(Navas, 1990, p. 29).

En el capítulo anterior se hacía referencia al marco en el que se circunscribe esta investigación y señalábamos diferentes aspectos que se podían incluir dentro del paradigma del pensamiento del alumno como factores que influyen en su conducta. Dentro de estos factores se encuentran las percepciones y nosotros daremos especial importancia al concepto de la percepción social, por las conexiones que tiene con el tema que nos ocupa.

“La atribución es un aspecto clave de la percepción social debido a que solemos interesarnos no sólo por lo que hacen los demás, sino también por qué lo hacen” (Baron y Byrne, 1998, p. 68).

Es preciso partir de la perspectiva social de la cognición para conceptualizar y situar el proceso de la atribución causal; autores como Bruner (1975) y De Vega (1985) consideran la percepción como un acto en el que se categoriza y es precisamente la percepción inicial (y la categorización que lleva implícita) la que hace que las actitudes, valores, etc. formadas en un primer momento, se vuelvan resistentes al cambio, lo cual tendrá importantes implicaciones educativas, como las derivadas de la existencia de prejuicios.

De igual forma, Santos-Rego (1989), analizando también la percepción social como categorización, señala que partiendo de la complejidad de los estímulos sociales, es inevitable dicha categorización cuando las personas percibimos y que la información primera contribuye a formar la categoría más de lo que contribuyen a cambiarla los desacuerdos posteriores.

Así podemos establecer la conexión entre atribución causal y percepción

social, pues muchas formas de interpretar la causalidad de los comportamientos, se aprenden de esta manera; a partir de esa primera categoría que se establece y que pasa a formar parte de nuestra “base de información interna”.

A modo de ejemplo, pensemos en la siguiente situación: un individuo va caminando por la calle y observa la ejecución de dos “triples” de baloncesto en una cancha. Un lanzamiento lo realiza una chica, de raza blanca, baja y aparentemente endeble; el otro, lo lleva a cabo un chico, de raza negra, que mide dos metros. El observador interpreta de forma distinta el mismo suceso; piensa que la joven ha tenido suerte y que el chico, además de ser muy alto, tiene una técnica depurada y que por eso ha realizado el “triple” sin problemas. Esta es una forma de mostrar cómo los procesos de atribución tienen profundas implicaciones socioculturales, produciéndose en ocasiones errores en la interpretación de las causas del comportamiento; en el ejemplo propuesto podría darse el caso de que fuese la chica la que tuviese una buena técnica y el chico el que tuviese suerte, pero el observador ha recurrido a sus creencias estereotipadas y no a la situación en sí para explicar ese hecho.

Como vemos, al hacer atribuciones no siempre se tiene en cuenta el tipo de información que procede de la situación en que se produce la conducta que se va a interpretar, sino que éstas también se basan en las creencias de uno mismo acerca de lo que puede explicar un resultado (Metalsky y Abramson, 1981).

La historia de la atribución causal es muy amplia – autores como Navas (1990) o Försterling (2001) se remontan a los tiempos de Aristóteles y comentan que hace ya dos mil años éste diferenciaba varios tipos o clases de causas –. Pero como nuestro propósito no es estudiar los precedentes históricos con tal

minuciosidad, nos limitaremos a comentar someramente algunos de los trabajos de quienes son considerados sus precursores: Fritz Heider (1958, 1976), su fundador; Jones y Davis (1965); Kelley (1973, 1979); Kelley y Michela (1980); Rotter, (1954, 1966) y Bernard Weiner (1972, 1974, 1979, 1980, 1986).

II.2. ORÍGENES DE LA TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL

II.2.1. LA PERSPECTIVA DE HEIDER

De forma breve, podemos poner como punto de partida de la teoría de la atribución causal el monográfico que Heider publicó en 1958, *The Psychology of Interpersonal Relations*, su principal obra. En ella se estudia cómo los individuos tratan de comprender la conducta de los demás, considerándose el fenómeno de la atribución como algo imprescindible para entender las relaciones sociales; dicho fenómeno estaría situado en una posición intermedia entre uno mismo y lo que está a su alrededor.

Al interpretar la conducta de los otros, asignamos como causantes de la misma a factores como la motivación, la capacidad o la dificultad de la tarea. Nos implicamos en interpretar a qué causa o causas se debe un hecho, estableciendo una relación entre el posible factor causal y la acción que queremos explicar, procesando para ello diferente información.

Lamberth (1982) nos recuerda que una aportación muy valiosa de Heider radica en el hecho de haber puesto ante la consideración de los psicólogos de su época la idea de que nuestras acciones están controladas por el modo como percibimos un acontecimiento más que por lo que sucede realmente.

Heider consideraba a las personas como científicos ingenuos, porque

trataban de establecer relaciones entre conductas observables y sus causas no observables; de ahí procede el nombre de su *teoría ingenua de la conducta*. Las causas podían ser personales/internas o bien ambientales/externas:

a) Las causas personales incluyen dos factores:

- Motivación (compuesta por intención y esfuerzo)
- Capacidad (física o síquica; en la que pueden influir el estado de ánimo, las experiencias previas, actitudes, creencias, autoestima, opinión de los otros...)

b) Las causas ambientales incluyen también dos factores:

- Estables (como la dificultad de la tarea)
- Inestables (como la suerte)

La unión entre capacidad y dificultad de la tarea determina la posibilidad de acción; la unión entre esa posibilidad y la motivación del individuo hará que la acción se complete.

En relación con la teoría de Heider, Navas (1990, p. 33) explica que *“La atribución varía según la aportación de las diferentes fuerzas ambientales y personales: cuanto más grande sea la contribución del medio, menor será la responsabilidad personal que se atribuirá”*.

II.2.2. LA PERSPECTIVA DE JONES Y DAVIS

A finales de los sesenta, autores como Edward Jones toman las ideas de Heider y las amplían; sus investigaciones darán lugar a cientos de artículos sobre la causalidad percibida en los setenta y ochenta.

Jones y Davis (1965) proponen la *teoría de las inferencias correspondientes*, según la cual el proceso de atribución consiste en inferir que la conducta y la intención que la causa se corresponden con alguna cualidad subyacente en la persona. En esta primera formalización de los principios de Heider se añaden dos cuestiones fundamentales: un análisis más amplio de las variables personales y un análisis de las consecuencias producidas por una acción. El perceptor u observador intentará explicar por qué una persona actúa, así como por qué ese comportamiento toma una forma concreta, de manera que la interpretación finaliza cuando el observador determina el motivo.

En esta teoría intervienen dos procesos:

a) Atribución de intencionalidad: si la conducta no es intencionada no podremos hacer inferencias correspondientes.

b) Atribución de las disposiciones: se comparan los efectos o consecuencias de las distintas posibilidades de una acción. Se utiliza el principio de los *efectos no comunes*, de manera que cuanto menor sea su número, mayor será la confianza con la que se realicen inferencias sobre las disposiciones personales.

Estos autores desarrollan dos conceptos que creemos merece la pena destacar; por un lado el de *deseabilidad social* (qué harían los demás ante la misma situación), determinando que las inferencias correspondientes tendrán más fuerza cuando los efectos de la conducta son socialmente indeseables. Por otro lado, el de *relevancia hedónica*, que se da cuando la conducta tiene consecuencias que afectan positiva o negativamente a la persona que realiza la atribución (cuanto mayor es la relevancia hedónica de una acción, mayor será la probabilidad de realizar inferencias correspondientes).

Esta teoría atribucional, como indican Núñez y González-Pienda (1994),

más que interesarse en cómo percibe una persona las situaciones, se centra en la intencionalidad del comportamiento; el porqué de la actuación del sujeto se conoce a partir de la observación de los resultados de su conducta.

II.2.3. LA PERSPECTIVA DE KELLEY

Otra propuesta derivada del marco original de Heider vino de la mano de H. H. Kelley (1973, 1979), que distingue entre dos formas de atribuir la causalidad: bien al sujeto que actúa, bien al medio ambiente (e incluso a ambas).

Este autor defiende el *principio de covariación* señalando que se han de tener en cuenta tres criterios de atribución: *distinción*, *consenso* y *consistencia*; que son como las fuentes de información a las que recurre un individuo para establecer las causas de una acción.

- *Distinción o diferenciación*: se refiere a si el individuo observado responde o no del mismo modo a estímulos o circunstancias diferentes; esto es, si su conducta es exclusiva de una situación o se da también en otras muchas.

- *Consenso*: se refiere al grado en que se da una correspondencia entre la conducta de la persona observada y la de otras en la misma situación (si las reacciones de una persona también las presentan otras personas). Cuando muchos sujetos responden del mismo modo a un estímulo, existe mucho consenso y viceversa.

- *Consistencia*: se refiere a la coherencia con que actúa una persona en la misma situación en diferentes momentos (si ante un mismo estímulo siempre obtiene un resultado semejante).

Esto da lugar al *cubo de la atribución* en el que se presentan ocho configuraciones de diferenciación, consistencia y consenso.

"El modelo de Kelley nos da un armazón para entender los procesos cognitivos a través de los cuales son formadas las atribuciones causales. Más aun, los tres factores descritos por Kelley, remarcando la importancia de las pasadas reacciones y de los procesos de comparación social, parecen resumir adecuadamente la información causal disponible en un marco educativo" (Forsyth y McMillan, 1981, p. 633).

Kelley destacó también la importancia de dos principios atributivos: *descuento* y *aumento*. El primero resalta que al existir distintas causas, alguna de ellas se desestimará por la presencia de otras más verosímiles. El de aumento afirma que la importancia de una determinada causa se aumentará si tiene lugar en presencia de una causa inhibitoria u obstaculizadora.

También podemos utilizar *esquemas causales*, acudiendo a nuestras ideas preconcebidas (esquemas o creencias previos).

II.2.4. LA PERSPECTIVA DE ROTTER

El modelo de *locus de control* fue introducido por Rotter (1966) y se considera de gran relevancia en el contexto de la investigación sobre motivación educativa. Este concepto alude a la existencia de una causalidad de control externo o interno (*internal locus of control vs. external locus of control*) de manera que el dominio de los resultados de éxito o de fracaso puede percibirse por parte del sujeto como algo inherente a su propia destreza (que puede controlar) o bien como algo que depende de circunstancias ajenas a él (que no puede controlar). *"Tal percepción de control depende de la ambigüedad de la situación, de la novedad de la misma y de los refuerzos conseguidos previamente en situaciones similares"* (Navas, 1990, p. 34).

Rotter y sus colaboradores realizaron múltiples estudios con el fin de demostrar que el control interno o externo influye en las expectativas de éxito en sucesos que se perciben por parte del sujeto como determinados por la destreza o por la suerte.

II.2.5. LA PERSPECTIVA DE WEINER

Existe el acuerdo unánime de que la contribución más importante a la investigación de la atribución causal dentro del campo educativo y de la motivación de rendimiento en el aula aparece gracias a las aportaciones del profesor de la Universidad de Los Angeles Bernard Weiner, quien, apoyándose en los estudios de otros autores como Heider, Atkinson o Rotter, elabora una teoría en la que relaciona las adscripciones causales con las consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales que se derivan de ellas, centrándose en los contextos de logro.

Es precisamente la teoría de Bernard Weiner la base teórica de la presente investigación, en lo que a atribución causal se refiere; por ello, dedicaremos un apartado específico al conocimiento y evolución de su trabajo.

II.3. ATRIBUCIÓN CAUSAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

II.3.1. CONCEPTO DE ATRIBUCIÓN CAUSAL

La teoría de la atribución causal alude a la identificación de las causas del comportamiento; es decir, estudia cómo las personas perciben e interpretan las causas de su propia conducta o de la conducta de los otros (Bar-Tal, 1978; González-Valeiro, 1995; 2001a). Se realizan *autoatribuciones* cuando se explican las causas del propio comportamiento y *heteroatribuciones* si

explicamos las causas del comportamiento de los demás.

Como asevera Santos-Rego (1989, p. 121) *“Es precisamente ese énfasis en las causas como determinantes del comportamiento lo que ha generado la denominación global de <<Teoría de la Atribución Causal>>”*.

El proceso de atribución está estrechamente ligado a la percepción de la persona, que desempeña un rol activo y que contribuye a dar significado al resultado perceptual (Weary, Stanley y Harvey, 1989). Clarificar el lugar que ocupa el sujeto que percibe, exige tener en cuenta los elementos característicos de ese proceso, que son:

a) El paso inicial: la observación de una acción. En el caso de la autopercepción sólo necesita estar presente el “actor” aunque también pueden estar implicados otros individuos. Cuando el estímulo es otro sujeto, la persona que percibe puede observar al actor en persona o a través de alguna representación, ya sea visual (película, vídeo), escrita (relato de la situación) o verbal (descripción del acontecimiento por el experimentador).

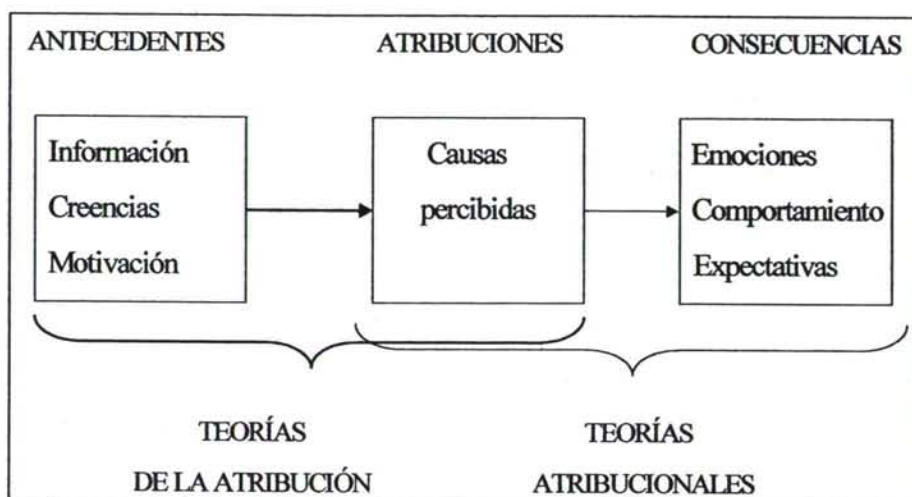
b) El paso intermedio: el juicio de intención. No todas las conductas que podemos observar son atribuiblemente significativas. Para que una conducta observada sea útil a nivel atribucional ha de juzgarse como el producto de una intención.

c) El paso final: la atribución disposicional. Da una respuesta al porqué de la acción intencional observada y ayudará a predecir o estimar la conducta futura (los objetivos básicos de la atribución son la explicación y la predicción).

El modelo general asumido por la mayoría de investigadores en el campo de la atribución, enfatiza tres aspectos primordiales: los antecedentes de las

atribuciones, los contenidos de las atribuciones y las consecuencias de las atribuciones.

Figura II.1. Modelo general del campo atribucional (Kelley y Michela, 1980, p. 459)



Kelley y Michela (1980) quienes ya en la década de los setenta revisaron más de 900 artículos sobre atribución, diferencian las atribuciones en función del centro de interés de forma que distinguen por un lado las atribuciones que se centran en los antecedentes y por otro las que lo hacen basándose en las consecuencias de las atribuciones. En el primer caso nos referiremos a las *teorías atributivas* o *teorías de la atribución* y en el segundo a las *teorías atribucionales*.

La investigación relacionada con las *teorías de la atribución* se centra en la primera parte del proceso, investigando esencialmente los antecedentes y las diferencias individuales y la investigación relacionada con las *teorías atribucionales* se centra en el estudio de las causas percibidas y la evaluación de los efectos en el comportamiento, sentimientos y expectativas de los individuos. Pero, independientemente de las teorías, una idea común a ellas es la de que el ser humano interpreta su comportamiento en términos de

causalidad y esas interpretaciones suponen una contribución fundamental en la determinación del comportamiento posterior (Fonseca, 1996).

Para algunos autores (Harvey y Weary, 1984), no existen diferentes teorías de la atribución causal, sino un modelo general que se puede abordar de distintas maneras.

II.3.2. LA TEORÍA ATRIBUCIONAL DE LA MOTIVACION DE LOGRO DE BERNARD WEINER

Como adelantábamos en el apartado II.2.5, el enfoque de la atribución causal más interesante desde una perspectiva educativa es el presentado por Bernard Weiner. Su teoría (Weiner, 1972, 1974, 1979, 1980, 1986; Weiner, Amirkhan, Folkes y Verette, 1987; Weiner et al., 1972; Weiner, Russell y Lerman, 1978; 1979) también tiene sus raíces en el trabajo original de Heider (1958).

En contextos de logro, una secuencia motivacional se inicia con un resultado y una reacción afectiva por parte del sujeto, que lo interpreta como positivo (éxito) o negativo (fracaso), experimentando en el primer caso sentimientos de felicidad y en el segundo, de frustración o tristeza.

Como señalan Valle, González-Cabanach, Rodríguez-Martínez, Piñeiro y Suárez (1999b), las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea así como de los resultados de éxito-fracaso a nivel académico, interpretados por un determinado sujeto, constituyen un elemento sustancial dentro de la teoría de Weiner, que considera como determinantes de la motivación las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus propios resultados académicos.

Las causas a las que normalmente los sujetos adscriben sus resultados

académicos son la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte (aunque existen muchas otras como la actuación del profesor, la fatiga, el ambiente del aula, la ayuda de otras personas, el estado de ánimo, las estrategias de estudio...). Estos factores van a condicionar de alguna manera los éxitos y fracasos en el desempeño escolar.

Debido a que la lista de causas singulares puede llegar a ser muy numerosa, se han buscado propiedades que marcan las diferencias y semejanzas que subyacen en las causas y que son empleadas para clasificar las atribuciones causales que las personas hacen en cualquier situación (Barreiro y Porto, 2000).

Estas propiedades comunes se denominan *dimensiones causales* y las principales son:

- *Lugar de causalidad*: que permite clasificar las causas que los sujetos atribuyen para explicar un resultado (éxito o fracaso) como internas o externas, según se perciban dentro o fuera de uno mismo. Por ejemplo, la capacidad se percibe como algo ubicado dentro de la propia persona, mientras que la suerte se percibe como algo externo.

- *Estabilidad*: que diferencia las causas según el grado en que éstas persisten en el tiempo. Por ejemplo, el esfuerzo habitual es una causa que se considera estable por su consistencia temporal; por otro lado, el esfuerzo inmediato, que se realiza sólo en un momento determinado y no constantemente, es una causa inestable porque no perdura en el tiempo.

- *Controlabilidad*: que supone que una causa es controlable o incontrolable, dependiendo del control que tengamos sobre ella. Por ejemplo, el sujeto puede percibir que un resultado se debe a su constancia (que es algo

que se encuentra bajo su propio control) o bien, que se debe a la suerte (que es algo situado fuera del control personal).

Las atribuciones que un sujeto realiza respecto a sus éxitos/fracasos académicos determinan sus expectativas sobre los logros futuros, así como sus emociones, y esto repercutirá en su motivación. En todo este proceso, las propiedades de las causas o dimensiones causales juegan un papel primordial.

“Pero lo verdaderamente importante dentro de la teoría de Weiner es que las atribuciones causales no influyen por lo que tienen de específico en la motivación, sino que lo hacen por las distintas características que presentan cada uno de sus factores causales. El hecho de que una causa sea externa o interna, estable o inestable, y controlable o incontrolable para el sujeto, las consecuencias sobre el autoconcepto y la autoestima, sobre la confianza en las capacidades de uno mismo, sobre las expectativas de éxito, etc., van a ser distintas; lo que, a su vez, va a repercutir en la conducta de logro futura” (Valle et al., 1999b, p. 529)

La dimensión de *lugar de causalidad* se ha confundido en muchas ocasiones con el *locus de control* de Rotter, constructo que realmente se parece más a la dimensión acuñada con el término de *controlabilidad*. Por ejemplo, si atribuimos un resultado de fracaso al nerviosismo, la explicación o interpretación se refiere a una causa interna (porque se percibe como ubicada dentro de uno mismo); sin embargo, su control no es interno (es una causa incontrolable) puesto que generalmente no está bajo el dominio del sujeto.

Cuando Weiner plantea por primera vez su teoría (1972) propone únicamente dos dimensiones causales (*lugar de causalidad* y *estabilidad*), añadiendo años más tarde la de *controlabilidad*. Esta categorización condujo a

cuatro tipos de atribución; las causas para explicar los sucesos son la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte.

Tabla II.1. Modelo bidimensional de las atribuciones causales (Weiner et al., 1972)

		Lugar de causalidad	
		Interno	Externo
Estabilidad	Estable	Capacidad	Dificultad de la tarea
	Inestable	Esfuerzo	Suerte

Trabajos posteriores pondrán de manifiesto que la taxonomía bidimensional era insuficiente, puesto que en la interpretación del éxito y del fracaso existen otros factores de interés como el *mood* o estado de ánimo, la fatiga, la actuación de los otros (como el docente)... Por eso Weiner replantea su modelo y en 1979 introduce la tercera dimensión, *controlabilidad*, sugerida anteriormente por otros autores como Abramson, Seligman y Teasdale (1978).

Como explica Barreiro (1997a) la dimensión de *controlabilidad* (también denominada *intencionalidad*) permite diferenciar entre causas internas e inestables como el humor, la fatiga o el esfuerzo temporal; así, los dos primeros ejemplos están fuera de nuestro control, mientras que el esfuerzo inmediato está sujeto al control voluntario. También podemos realizar la diferenciación de controlable/incontrolable dentro de causas internas y estables; la pereza, la suciedad o la tolerancia se perciben normalmente bajo control voluntario, en oposición a la aptitud matemática, artística o física.

El nuevo esquema causal se compone entonces de tres dimensiones, cada una de las cuales presenta dos niveles: lugar de causalidad interno vs. externo, estabilidad vs. inestabilidad y controlabilidad vs. incontrolabilidad.

Tabla II.2. Modelo tridimensional de las atribuciones causales (Weiner, 1979)

		Estables	Inestables
Internas	<i>No controlables</i>	Capacidad	Estado de ánimo
	<i>Controlables</i>	Esfuerzo habitual	Esfuerzo inmediato
Externas	<i>No controlables</i>	Dificultad de la tarea	Suerte
	<i>Controlables</i>	Sesgos de profesores	Ayuda no habitual de otros

De esta manera, cuando un sujeto se implica en el proceso de la atribución causal, intentando explicar sus propias actuaciones o las de los demás, las causas que utilice para explicar esos resultados o esos comportamientos estarán integradas en alguna de las categorías resultantes de la combinación de las tres dimensiones, tal y como exponemos en la tabla II.3.

Tabla II.3. Categorías dimensionales de la Atribución (Barreiro, 1997a, p. 109)

	Lugar de causalidad	Estabilidad	Controlabilidad
1	Interna	Estable	Controlable
2	Interna	Estable	Incontrolable
3	Interna	Inestable	Controlable
4	Interna	Inestable	Incontrolable
5	Externa	Estable	Controlable
6	Externa	Estable	Incontrolable
7	Externa	Inestable	Controlable
8	Externa	Inestable	Incontrolable

Posteriormente, y dentro de la tercera versión de la teoría de Weiner motivada por las investigaciones de Abramson y sus colaboradores sobre el *desamparo aprendido* (*Learned Helplessness*), se incluye la dimensión *globalidad/especificidad*, que permite diferenciar entre causas percibidas por el sujeto como generales o específicas. La diferencia radica en que una causa general o global es considerada para una serie de situaciones mientras que la segunda es relevante sólo en situaciones determinadas.

Por ejemplo, un estudiante puede interpretar que un fracaso en una asignatura se debe a su escasa capacidad para esa disciplina en concreto (causa específica) o a su baja inteligencia (causa general). Según esto, cuando un sujeto atribuye su fracaso a causas que además de ser internas y estables afectan de modo general al sujeto, las expectativas de éxito permanecerán bajas para la mayoría de las situaciones y además se incrementarán las reacciones afectivas negativas.

De todos modos, las propiedades sugeridas por otros autores (*intencionalidad* y *globalidad*) llegan a ser apreciadas por Weiner con ciertas dudas. De este modo *controlabilidad* e *intencionalidad* se subsuman bajo una única etiqueta de *controlabilidad* (Weiner, 1986) y la *globalidad* es considerada como algo que se puede agrupar con la dimensión de *estabilidad*.

A continuación mostramos el modelo que incluye las cinco dimensiones, pero que sigue manteniendo el sistema tridimensional, en el que las dimensiones aportadas de *intencionalidad* y *globalidad*, aparecen encerradas en interrogantes y formando parte de una categoría superior.

**Tabla II.4. Modelo del sistema tridimensional de Weiner, con cinco dimensiones
(Barreiro, 1997a, p. 111)**

1. Lugar de causalidad: interno-externo
2. Estabilidad
→ En el tiempo: fijo-variable
→ ¿Sobre las situaciones: específico-general?
3. Controlabilidad
→ Sobre la presencia: controlable-incontrolable
→ ¿Sobre el propósito: intencional-no intencional?

Weiner también señala cuáles son los *antecedentes* causales que hacen que un sujeto atribuya de una determinada manera. Los más importantes son:

- Información específica disponible sobre la propia ejecución; se refiere a la información que tiene una persona proveniente de la observación de resultados de su conducta y de la comparación de éstos con los obtenidos por sus iguales. A partir de este conocimiento, el sujeto valora su capacidad y esto influirá en las atribuciones que realice, en sus expectativas y en su conducta posterior.

- Conocimiento de las reglas de causalidad; se refiere al hecho de que una persona atribuya el éxito y/o el fracaso a una causa particular (por ejemplo asociar éxito con capacidad), lo que le llevará a tener atribuciones concretas (más o menos adaptativas) ante resultados negativos o positivos, con los consiguientes efectos sobre el rendimiento futuro.

- Sesgos hedónicos; se refieren a la tendencia que puede tener una persona consistente en ofrecer a los demás una imagen positiva de sí misma. Para ello se ponen en marcha mecanismos que aumentan la autoestima del sujeto y evitan los sentimientos negativos.

En situaciones de logro, los resultados de éxito o de fracaso conllevan consecuencias a nivel afectivo independientemente de la causa; sentiremos felicidad si ganamos y tristeza si perdemos. Pero además de estas consecuencias “generales”, existen efectos de carácter “particular”, dependiendo de cómo expliquemos nuestros resultados, como se ejemplifica en la siguiente tabla:

Tabla II.5. Resultados de las atribuciones realizadas sobre el éxito o fracaso (Núñez y González-Pienda, 1994, p. 224)

Resultado		
Atribución	<i>Éxito</i>	<i>Fracaso</i>
Capacidad	Competencia	Incompetencia
Esfuerzo	Relajamiento	Culpa
Otros	Gratitud	Ira
Suerte	Sorpresa	Sorpresa

En párrafos anteriores se ha introducido la idea de que lo realmente interesante en la teoría de Weiner son los efectos que se derivan de las características o propiedades de las causas en relación con las expectativas que se generan, las emociones vivenciadas y la repercusión en conductas de logro futuras.

Si tenemos en cuenta las *consecuencias* de las atribuciones causales o más bien de las dimensiones causales, la *estabilidad*, se relaciona con derivaciones en el ámbito cognitivo, afectando a las expectativas futuras. Esta relación se sintetiza en el *principio de expectativa* (Weiner, 1986) en el que se afirma que los cambios en las expectativas después de un resultado de éxito o fracaso están influenciados por la estabilidad percibida de las causas; si un resultado se atribuye a una causa estable produce mayores cambios (aumento tras el éxito y disminución tras el fracaso) que si se atribuye a factores inestables.

Por ejemplo, si una persona atribuye su fracaso en una tarea a la falta de capacidad percibiendo esta característica como algo estable, esto hará que las expectativas de éxito futuro en dicha tarea disminuyan. Al tratarse de una causa invariable en el tiempo el sujeto percibe que poco puede hacer para modificarla. Además, como consecuencia de esa disminución en las expectativas de logro futuro, también disminuyen la intensidad y/o la persistencia con que el sujeto afronta la actividad. Por el contrario, si el resultado se atribuye a una causa inestable, como el poco esfuerzo realizado o a la mala suerte, las expectativas permanecen prácticamente igual.

Del mismo modo, si una persona atribuye sus buenos resultados a una causa estable (como la inteligencia) las expectativas de éxito serán mayores que las de alguien que realice una adscripción a un factor inestable (como la ayuda del profesor); el primer sujeto ante una situación similar se sentirá más seguro y estará más motivado que el segundo.

Por tanto, el conocimiento de esta conexión entre estabilidad y expectativa, como comentan Anderson, Krull y Weiner (1996), puede utilizarse para aumentar los rendimientos escolares.

Esta dimensión también se vincula a los sentimientos de

esperanza/desesperanza, de manera que el atribuir el fracaso a causas estables (como la dificultad de la tarea o la escasa capacidad) puede generar desesperación, pues se supondrá que de cara al futuro esos resultados negativos permanecerán invariables; sin embargo, si los resultados (sean de éxito o de fracaso) se interpretan como ocasionados por causas inestables (como la suerte o el esfuerzo inmediato) la motivación del sujeto no se verá deteriorada y percibirá que en el futuro los resultados pueden variar, surgiendo en el caso del fracaso sentimientos de esperanza.

La dimensión de *lugar de causalidad* se relaciona con las consecuencias afectivas tras el éxito y el fracaso, repercutiendo de forma importante en la autoestima del sujeto; si un resultado se atribuye a causas internas (como la habilidad o el esfuerzo) las reacciones afectivas se maximizan, mientras que si el resultado se adscribe a causas externas (como la dificultad de la tarea o la mala suerte) las reacciones afectivas se minimizan. De esta manera, los resultados positivos o negativos percibidos como consecuencia de causas internas aumentan o disminuyen la autovaloración del sujeto.

Por ejemplo, si un estudiante atribuye una buena calificación a su capacidad (causa interna) tendrá sentimientos de orgullo y mayor autoestima; se sentirá competente y satisfecho porque ese resultado positivo está ligado a su “yo” y será más proclive a desarrollar actitudes favorables de cara a nuevas tareas. Por el contrario, si una mala calificación es atribuida a causas internas (como la falta de esfuerzo, la vagancia, etc.) las emociones serán bien distintas: culpabilidad, insatisfacción, vergüenza, disminución de la autoestima, resignación... reacciones que alejan al individuo de la aproximación al logro.

Parece bastante claro que la adscripción a causas externas no tendrá consecuencias tan significativas para el sujeto, puesto que éste no se va a sentir

tan “protagonista” o “causante” de sus resultados (ya sea para bien o para mal) al percibir que la causa de los mismos se sitúa fuera de él.

Weiner et al. (1978, 1979) investigaron las relaciones existentes entre las atribuciones relacionadas con el logro y sus consecuencias afectivas después de haber creado un listado de posibles emociones ligadas al éxito y al fracaso. Sus trabajos ponen de manifiesto que las dimensiones causales son centrales en la vida afectiva de una persona; cuando se hacían atribuciones internalizando el éxito, las reacciones de orgullo y competencia eran más frecuentes que cuando se hacían atribuciones externas. Además, las atribuciones internas del fracaso generaban emociones de resignación y culpabilidad.

En consonancia con lo dicho hasta ahora respecto a esta dimensión, queremos reseñar que el sesgo hedónico (denominado también *asimetría atribucional, egocentrismo y egoísmo*), relaciona el lugar de causalidad y la autoestima, de manera que los individuos tienden a atribuir el éxito a causas internas y el fracaso a causas externas. La persona protege su ego (su autoestima) al considerarse responsable de sus éxitos y se exculpa o niega su culpabilidad en los fracasos (Barreiro, 1997a). Esta tendencia de explicar los resultados académicos intentando mantener un autoconcepto positivo, realizando atribuciones de manera sesgada se explica en la *teoría del autorrespeto o autovalía* (Covington y Omelich, 1979).

La dimensión de *controlabilidad* se vincula a las consecuencias afectivas dirigidas hacia el propio sujeto o también con los sentimientos y reacciones hacia los demás (juicios interpersonales).

En lo referente a las emociones sociales dirigidas hacia el propio sujeto, las causas controlables de fracaso personal promueven sentimientos de culpa (Weiner et al., 1978). Y en el caso del éxito, como señala De Charms (1984) al

atribuir sus resultados a cuestiones que están bajo su control, el individuo se percibirá a sí mismo como causa de su propio destino.

Por otro lado, si el resultado de fracaso se atribuye a causas incontrolables se generan sentimientos de vergüenza, que pueden desembocar en la *indefensión* y en una inhibición motivacional.

A modo de ejemplo, si una alumna cree que su fracaso en una asignatura es consecuencia de su poca capacidad, sentirá vergüenza pues se trata de una causa que está fuera de su control. Sin embargo, si la adscripción que realizase se relacionara con una causa controlable (como el esfuerzo), la reacción afectiva provocada sería la de culpa, pues esta persona percibirá que podría haber controlado la situación y que no lo hizo, sintiéndose responsable (“culpable”) de su propio fracaso.

Barreiro y Porto (2000) indican que este sentimiento de culpa puede funcionar como un instigador o incitador de cara al logro puesto que las emociones ligadas a la culpabilidad promueven conductas de aproximación a la meta deseada.

Según esto, se puede confirmar que en situaciones de fracaso el control percibido es fundamental para la motivación hacia nuevos logros (González y Tourón, 1994). La percepción de control nos aproxima a la motivación y la percepción de no control nos aproxima a la retirada.

En el caso de las relaciones interpersonales, las atribuciones son realizadas por parte de un observador con respecto a otras personas. Si el fracaso es percibido como debido a causas controlables por otros, se generan sentimientos de cólera o ira, mientras que si se asocia a causas incontrolables la reacción afectiva que se produce es la de pena (Weiner, 1980).

Utilizando el ejemplo anterior de la alumna que suspende la asignatura y como “sujeto atribuyente” a su padre, parece lógico que éste experimente ira si cree que el suspenso se debe al poco empeño que su hija puso para preparar el examen (causa controlable por ella) y que sienta pena si considera que ese resultado negativo se debe a su escasa aptitud o competencia para esa materia (causa incontrolable).

Dependiendo de cómo perciba el observador la controlabilidad del fracaso, las acciones hacia el sujeto afectado pueden ser bien distintas: por ejemplo, si el fracaso de un estudiante se atribuye a la falta de esfuerzo, se produce una tendencia a evaluarlo negativamente y es probable que no se le preste ayuda; ocurrirá lo contrario si ese fracaso académico se atribuye a una causa incontrolable (Weiner, 1984).

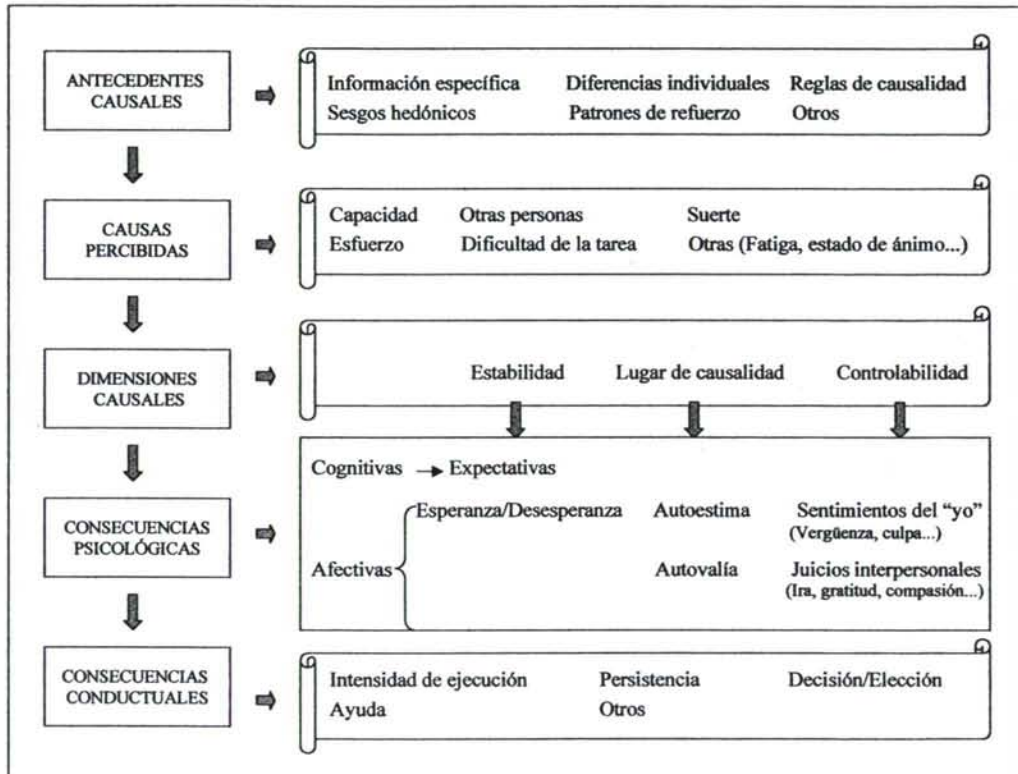
El sentimiento de gratitud también está relacionado con la dimensión de controlabilidad y aparece cuando la acción del benefactor se percibe bajo control voluntario e intencional (Weiner et al., 1978).

Es importante señalar que los vínculos existentes entre esta dimensión y las emociones no se siguen imperiosamente en todas las circunstancias. Que un resultado nos parezca incontrolable por otro no tiene siempre que provocar en nosotros un sentimiento de pena; un alumno puede considerarse causante de su suspenso por no haberse esforzado y no tener sentimientos de culpabilidad ante esa mala calificación; una persona puede no experimentar gratitud aunque atribuya su éxito a la ayuda voluntaria de otras personas, aunque sería lógico que lo hiciese. Asimismo, un individuo puede sentir culpa sin ser responsable personal de un resultado (Barreiro, 1997a).

Weiner (1986) comenta además en su *teoría atribucional de la motivación y la emoción* que las comunicaciones de carácter afectivo a los demás pueden

influir en las atribuciones de la persona que las recibe; esto es, las informaciones de los otros pueden ser utilizadas por un individuo para interpretar las causas de sus éxitos o de sus fracasos.

Figura II.2. Modelo atributivo de la motivación de logro (adaptado de Weiner, 1985, p. 563)



II.3.3. ATRIBUCIÓN CAUSAL DEL ALUMNADO E INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

El nivel de rendimiento alcanzado por un estudiante está en función de sus conocimientos y capacidades así como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de *motivación*. Existe un acuerdo unánime en considerar este concepto vital en cualquier teoría pedagógica y en el ámbito educativo en general (Valle, Rodríguez-Martínez, Baspino y González-Seijas, 1998c).

En la investigación motivacional se han ido incorporando los pensamientos y los sentimientos como elementos fundamentales para comprender la conducta en relación con el rendimiento. A esta nueva orientación ha contribuido la teoría atribucional que, dentro del contexto educativo, sostiene que el rendimiento de un estudiante depende en gran medida de las atribuciones causales que realiza respecto a sus éxitos y fracasos académicos (Barreiro, 1996). Así, en la revisión realizada por el propio Bernard Weiner (1990) sobre la investigación motivacional en educación entre los años 1941 y 1990, las atribuciones son consideradas junto con las percepciones de competencia, el autoconcepto o las intenciones de meta, como elemento de análisis fundamental en la investigación reciente sobre motivación.

Además, parece existir un estrecho vínculo entre la atribución causal y estas otras variables de carácter cognitivo que influyen en los resultados de los estudiantes; prueba de ello son las conexiones que se han establecido entre los procesos de atribución y las metas que se persiguen, el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia, las expectativas, el rendimiento académico..., bien teniendo en cuenta alguno de estos factores, bien estudiándose dentro de un modelo integrador sobre el funcionamiento cognitivo-motivacional del alumnado (González-Cabanach, Valle, González-Seijas y Franco, 1996b; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1998; Núñez y González-Pienda, 1994; Valle, González-Cabanach, Gómez-Taibo y Piñeiro, 1998a; Valle, González-Cabanach, Gómez-Taibo, Rodríguez-Martínez y Piñeiro, 1998b; Valle, González-Cabanach, Núñez, Rodríguez-Martínez y Piñeiro, 1999a; Valle et al., 1999b).

El auge de los procesos cognitivos ha contribuido a aclarar conceptos eminentemente educativos como la comunicación en el aula, las expectativas

de profesores y alumnos, la evolución de estructuras cognitivas y su relación con las tareas escolares, los estilos cognitivos, el éxito y fracaso académicos... (Santos-Rego, Doval y Sobrado, 1987; Wittrock, 1986). Dentro de esta perspectiva, se concede una gran importancia al funcionamiento cognitivo del sujeto que aprende y del que enseña. Es en este marco donde intentaremos comentar la función de la atribución causal como mediadora en los resultados académicos del alumno, pues desde este modelo, como señala Wittrock (1986) se defiende la secuencia: enseñanza-cognición-rendimiento y los procesos de atribución forman parte de los factores situados entre la actividad de enseñanza y la de aprendizaje.

Sin olvidar el origen psicosocial de la atribución causal, ésta ha aportado y aporta argumentos de gran valor en el ámbito de la educación. Aunque las áreas de aplicación de esta teoría en contextos educativos son varias, queremos centrar la atención en aquella que se refiere a la motivación de logro/rendimiento académico y comentar su trascendencia en la actividad educativa e instructiva.

Entendemos por *motivación de logro* la tendencia que tiene un individuo a conseguir éxito y evitar el fracaso (Atkinson, 1964). Con otras palabras lo podemos definir como el impulso que tenemos las personas por superar retos con el fin de alcanzar los objetivos que se nos plantean. Los sujetos con alta motivación de logro tienden a aproximarse a las metas deseadas, persistiendo en las tareas para conseguir triunfar de nuevo; los sujetos con baja motivación de logro, por el contrario, tienden a alejarse de las actividades, presentando una inhibición motivacional.

Alonso y Mateos (1986) indican que considerando en su globalidad el modelo de Weiner, las diferencias individuales existentes en la motivación de

logro se deben muy probablemente a las diferencias en las atribuciones realizadas por sujetos de distinto nivel motivacional. Los que tienen una alta motivación hacia el éxito tienden a atribuir los buenos resultados a la capacidad o al esfuerzo (causas internas), facilitando la persistencia en actividades semejantes; y los malos resultados a la falta de esfuerzo inmediato, a la utilización de estrategias poco adecuadas (causas internas e inestables) o bien a factores externos, como un contexto adverso o la mala suerte.

Por otro lado, las personas que muestran una motivación de logro baja suelen atribuir el éxito a factores externos e incontrolables (lo que implica que la motivación hacia tareas semejantes no se vea incrementada) y el fracaso a la escasa capacidad (lo que significa que mostrarán en general bajas expectativas de éxito en el futuro y baja autoestima al atribuir sus fracasos a factores internos y estables; en este caso, se produce un alejamiento de las tareas que conducen al logro).

El término *rendimiento académico* puede ser abordado desde diferentes perspectivas, pero gran parte de los investigadores lo utilizan haciendo referencia a las calificaciones del estudiante. Siendo conscientes de este “reduccionismo”, hablaremos de *rendimiento académico* basándonos en dos vertientes, como indica González-Valeiro (2001b): una funcional, que lo considera como los resultados que los estudiantes obtienen al finalizar un curso, reflejado en las notas o calificaciones académicas; y otra teórico-práctica, que lo hace como el producto que depende de la personalidad global del alumno y que puede verse influenciado por las circunstancias que afecten a su ajuste personal. Como este mismo autor señala, los conceptos de *logro* y de *rendimiento* están íntimamente relacionados, pues no se puede hablar de rendimiento sin hacer mención al logro, y viceversa.

**Tabla II.6. Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento
(González y Tourón, 1994, p. 296)**

Resultados	Atribuciones	Estado subjetivo	Efectos sobre la motivación
Éxito	Capacidad	Orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia Persona responsable del éxito Expectativas altas de éxito futuro	Aproximación a las metas deseadas
	Esfuerzo	Orgullo Satisfacción Sentimientos de control	
Fracaso	Falta de esfuerzo Estrategias inadecuadas	Culpabilidad Posibilidad de control personal Expectativas de prevenir el fracaso	Aproximación a las metas deseadas
	Factores externos	Alivio Evita implicaciones negativas para la autoestima	

**Tabla II.7. Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento:
indefensión (González y Tourón, 1994, p. 297)**

Resultados	Atribuciones	Estado subjetivo	Efectos sobre la motivación
Éxito	Factores externos	No responsabilidad, no orgullo, no control A merced del destino	Inhibición Motivacional
Fracaso	Falta de capacidad	Responsabilidad Pérdida de autoestima Vergüenza No control A merced del destino: Indefensión Percepción de poca o ninguna relación entre las propias acciones y los resultados	

González-Valeiro (1995), en relación con la función mediadora de la atribución causal en el rendimiento académico, resalta la importancia del modelo de Weiner en el que las manifestaciones conductuales (persistencia ante las tareas y dificultades, búsqueda de alternativas, resistencia a la extinción, etc.) serían los elementos finales de una cadena que empezaría con los antecedentes (historia personal, autoconcepto...) y continuaría con las causas del éxito/fracaso; esto es, con las atribuciones, las dimensiones en que se encuadran dichas causas y los cambios producidos por las mismas en las expectativas y en las emociones del sujeto; en último término, esos cambios influirían en el rendimiento.

Según este autor, algunas de las conclusiones que se pueden extraer de los trabajos realizados desde esta perspectiva, en la que se relacionan los procesos de atribución y el rendimiento, son:

- Los sujetos, basándose en sus orientaciones de logro, responden de forma diferenciada a las experiencias de fracaso. Estas orientaciones están relacionadas con las atribuciones causales, con las autoinstrucciones y con las estrategias de solución de problemas.
- Los sujetos que atribuyen sus fracasos intelectuales al poco esfuerzo realizado tienden a incrementarlo ante una tarea difícil (orientación al dominio).
- Los sujetos que atribuyen los fracasos a la falta de capacidad propia o a factores ajenos a ellos mismos tienden a preguntarse por las causas de sus dificultades ante una tarea difícil, a abandonarla y a hacer comentarios irrelevantes para la solución de la misma (orientación al desamparo o indefensión).
- Existe correlación entre orientación al dominio y al desamparo con la variable sexo. La primera la muestran más frecuentemente los chicos y la

segunda las chicas.

- Conocer la pauta atribucional de un alumno puede permitirnos predecir su actuación y comportamientos ante las dificultades que va a encontrar inevitablemente en la escuela.

En este punto, creemos conveniente comentar el fenómeno de la *indefensión aprendida*, por la relevancia que tiene en la esfera educativa (ya que afecta a la motivación y al rendimiento del estudiante) y por las relaciones que presenta con la atribución causal. El primero en hablar de dicho fenómeno fue Seligman (1975) y su teoría, como casi todas, ha sufrido modificaciones con el paso del tiempo. Él y sus colaboradores utilizan este concepto para referirse a las consecuencias de haber asimilado que uno no puede controlar los acontecimientos; se produce cuando el individuo percibe que nada puede hacer para enfrentarse a las situaciones del entorno, pues no tiene control sobre ellas. Un ejemplo clarificador de este estado psicológico es el del estudiante que suspende una asignatura constantemente y acaba aprendiendo que no está en sus manos modificar el rumbo de los sucesos, hasta el punto de sentirse “desamparado”, sin esperanza y con una gran apatía como consecuencia de su fracaso repetido.

Desde el punto de vista atribucional nos interesa la reformulación de la teoría propuesta por Abramson et al. (1978) pues, como afirma Docampo, “ (...) *las atribuciones causales constituyen un importante mediador cognitivo en el desarrollo de los síntomas de la indefensión*” (Docampo, 2002, p. 152). En efecto, las consecuencias de la percepción de no control están determinadas por las interpretaciones que los sujetos realizan, las cuales determinarán expectativas de incontrolabilidad futuras, que producirán los déficit característicos del desamparo (creerse más incapaz de lo que uno es, no esforzarse para conseguir

algo, pérdida de autoestima...).

Para Abramson et al. (1978) las dimensiones sobre las que se realizan las atribuciones son tres: internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y globalidad-especificidad; las dos primeras proceden de la teoría de Bernard Weiner (1974) y la última surge como consecuencia de querer mejorar el problema relativo a la cronicidad y generalización de la indefensión que planteaba el modelo original de Seligman. Estas dimensiones ya han sido definidas en el apartado II.3.2.

Fernández-Jiménez de Cisneros (1999) resume de forma muy precisa los aspectos fundamentales de esta teoría expresándolo como sigue:

- Las atribuciones internas, estables y globales de la incontrolabilidad producirán efectos de indefensión generalizados, que incluirán déficit en la ejecución, depresión y disminución de la autoestima.
- Las atribuciones externas, inestables y específicas de la carencia de control dificultarán la aparición de síntomas de indefensión, los déficit en la ejecución serán menos persistentes y habrá menos trastornos emocionales.

La literatura sobre este tema propugna que un remedio para las situaciones de desamparo lo constituye el cambio de expectativas, haciendo que la persona (en el caso que nos ocupa, el estudiante) actúe y compruebe que sus respuestas son realmente eficaces. Para que se dé la modificación de expectativas es necesario apoyar las atribuciones relacionadas con el esfuerzo realizado o con las estrategias utilizadas, haciendo comprender al alumno que aunque se tenga un fracaso, esto no debe impedir que se siga intentando conseguir la meta deseada. También es importante proponer logros alcanzables y a corto plazo, aumentando los objetivos poco a poco, de manera que pueda percibir que tiene

éxito en sus esfuerzos y vaya asimilando que el cambio de las situaciones sí depende de sus actos y está bajo su control.

El ejemplo de la indefensión aprendida nos sirve para introducir una de las áreas más útiles e interesantes de los procesos de atribución en el terreno educativo, como es la reorientación atribucional; ésta pretende dar soluciones a algunos de los problemas relacionados con el rendimiento del estudiante puesto que, sobre todo en los casos de desmoralización y de percepción de poca competencia, es esencial la propuesta de vías que ayuden a nuestro alumnado a sentirse motivado y capaz de incrementar sus conocimientos y capacidades.

Försterling (1985) indica a raíz de una revisión sobre este tema que los métodos de cambio y mejora atribucional han sido bastante exitosos en el aumento de la persistencia y el rendimiento en los estudios.

En esta línea, Castro-Posada (1986) considera que el fenómeno de la atribución causal es importante en dos campos: en el del *entrenamiento* de los estudiantes y en el de la *predicción* de comportamientos.

Al hablar de entrenamiento del alumnado este autor se refiere a la idea de que el docente, desde su intervención diaria puede ayudar en la modulación de las conductas de sus alumnos con el objetivo de que éstos tengan pautas de atribución y actitudes más favorables para la consecución de un buen rendimiento académico. Por ejemplo, sabemos que es mejor atribuir el fracaso académico a la falta de esfuerzo que a la falta de capacidad; por tanto, sería más adecuado que desde la actuación docente se focalice un mal resultado como debido a la falta de empeño o de constancia más que a la incompetencia del alumno.

Por otro lado, la predicción del comportamiento es otra de las cuestiones clave en relación con el contexto educativo, porque podremos anticiparnos a los problemas que puedan surgir en la realidad de la clase, evitando consecuencias negativas, mediante una planificación adecuada.

Para modificar la motivación con que los sujetos se enfrentan a una tarea (y mejorar así su rendimiento), hay que modificar sus atribuciones causales (Alonso, 1984) y por ello han surgido los *programas de reentrenamiento atribucional* o *programas de cambio atribucional*. Su objetivo final es la mejora de la conducta o de los resultados (en el caso del ámbito educativo, la mejora de los resultados académicos).

Se trata de que los alumnos realicen atribuciones adecuadas para conseguir éxito; es lo que González y Tourón (1994) denominan *patrones atribucionales adaptativos*, que son aquellos que favorecen la motivación de rendimiento y el acercamiento a futuros logros, frente a los *patrones atribucionales desadaptativos* que la inhiben.

Según esto, al identificar patrones atributivos desadaptativos, que interfieren en los resultados académicos del alumno, se hace necesaria la elaboración de los programas de modificación de la motivación de logro, mencionados anteriormente. Mediante los *Achievement Change Programs*, Weiner propone el cambio atribucional según el cual, alterando la causa percibida del fracaso se aumenta dicha motivación. Concretamente, se plantea la idea de que los estudiantes atribuyan sus fracasos a la falta de esfuerzo, por considerarse ésta la atribución más adaptativa.

El proceso de cambio desde la atribución del fracaso a la falta de capacidad hasta la atribución al poco esfuerzo realizado, adoptaría la siguiente forma:

Tabla II.8. Nexos atributivos para el cambio de logro (Weiner, 1980)

Desde:	Falta de capacidad	Estable	Baja expectativa	Disminución en el desempeño
Fracaso		Incontrolable	Desamparo	
A:	Esfuerzo insuficiente*	Inestable	Alta expectativa	El desempeño se mantiene o se incrementa
Fracaso		Controlable	No hay desamparo	

* González y Tourón (1994) añaden el “uso de estrategias de aprendizaje inadecuadas” para el cambio atribucional.

Para la modificación de la motivación de logro, Weiner incorpora también la variable *afecto* debido a su importancia en el cambio atribucional, lo que le lleva a reconceptualizar los programas, ya que los cambios en las expectativas de éxito podrían explicarse por las alteraciones en el estado afectivo de las personas.

Tabla II.9. Secuencia atribución-afecto-conducta en el cambio de logro (Weiner, 1980)

Desde:	Falta de capacidad	Sentimientos de incompetencia	Disminución en el desempeño
Fracaso			
A:	Esfuerzo insuficiente	Sentimientos de culpa y de vergüenza	El desempeño se mantiene o se incrementa
Fracaso			

A estos esquemas se le pueden añadir las diferencias entre atribuciones de fracaso por falta de esfuerzo o por falta de capacidad desde los puntos de vista del actor (alumno) y del observador (profesor):

Tabla II.10. Consecuencias afectivas y conductuales de atribuciones a la aptitud vs. esfuerzo desde la perspectiva del observador y del actor (Weiner, 1980)

	APTITUD		ESFUERZO	
	Actor	Observador	Actor	Observador
	(alumno)	(profesor)	(alumno)	(profesor)
Afecto	Incompetencia	Simpatía	Culpa	Enfado (ira)
Conducta	Bajo afán de logro	Ayuda	Alto afán de logro	Desatención

Debido a la influencia que las atribuciones tienen en la conducta de los estudiantes, parece lógico que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor se interese por poseer un conocimiento amplio de los mecanismos de actividad atribucional de sus alumnos; igualmente no debemos olvidar que el comportamiento del docente se presenta como un factor que puede ser utilizado por el estudiante como fuente de información para llegar a las interpretaciones sobre sus resultados (evaluaciones sobre su rendimiento, feedback, atención prestada...) (Da Silva, 1997).

También contribuye a una mejor intervención el conocer la procedencia de las atribuciones, pues aquélla presentará matices diferentes dependiendo de si las explicaciones del sujeto se basan en información situacional o bien en las creencias que éste posee (Alonso, 1984).

Según lo expuesto, los docentes pueden influir en las autoatribuciones de sus alumnos por medio de instrucciones, feedback y en su relación con ellos; deben “guiar” al estudiante para que éste atribuya el éxito a causas internas (capacidad y esfuerzo) y para que atribuya los fracasos a la falta de esfuerzo, a la

dificultad de la tarea o al uso de estrategias inadecuadas (Navas, 1990; González y Tourón, 1994).

Sin embargo, no se debe adjudicar incondicionalmente el beneplácito a la atribución al poco esfuerzo, pues en ocasiones puede resultar inapropiado, como en el caso de tareas extremadamente difíciles o en individuos que poseen una percepción irreal de alta competencia o que tienen una baja capacidad para lograr algo (Manassero y Vázquez-Alonso, 1995). Además, la atribución interactúa con otros procesos cognitivos, por lo cual es comprensible que las estrategias de modificación de las inferencias causales puedan ser efectivas para unos alumnos y no para otros. Por ejemplo, con los estudiantes que se esfuerzan y que tienen tendencia atributiva orientada a la internalidad, las instrucciones para realzar las atribuciones de fracaso al esfuerzo, carecerían de sentido. En estos casos será mejor “reconducir” al alumno hacia la atribución del fracaso al uso de estrategias de aprendizaje inadecuadas. (Navas, 1990).

Como Weiner, muchos investigadores han defendido también la idea de que por medio del entrenamiento atribucional se pueden paliar los patrones atributivos desadaptativos en los alumnos (Castro-Posada, 1986; Rudisill, 1989; Sinnott y Biddle, 1998).

Comentamos, a continuación, algunos ejemplos de investigaciones relacionadas con el cambio atribucional en el ámbito educativo:

Bar-Tal (1978, 1982) trabaja sobre los efectos del comportamiento del profesor en las atribuciones de los alumnos, concluyendo que aunque los profesores no pueden cambiar todo lo que afecta a los alumnos con malos resultados, sus acciones pueden dirigirse al cambio en la conducta de logro facilitándoles patrones de atribución adecuados.

De la Torre (2000) analiza la repercusión que un cambio atribucional adaptativo en los docentes puede tener sobre ellos y sobre su alumnado. Este autor concluye que, a raíz de la intervención, las atribuciones del profesorado se modifican hacia una dimensionalización más favorable y que dicha modificación influencia los sistemas atribucionales de los alumnos, con la consiguiente mejora en el rendimiento académico.

En nuestro país, Bornás (1986) sobre una muestra de 500 sujetos de 7º de EGB de Palma de Mallorca, aplica distintos tratamientos a alumnos con problemas de rendimiento escolar, utilizando el cambio atribucional y la auto-instrucción. Entre los resultados obtenidos cabe destacar que el tratamiento de cambio atribucional modificó drásticamente el estilo atribucional de los sujetos haciéndolo más positivo, mientras que el tratamiento de auto-instrucciones modificó las atribuciones de los sujetos de manera más leve. Además, los datos variaron dependiendo de la asignatura, lo que parece indicar la existencia de estilos atributivos específicos para cada área de contenidos. Este hecho parece ser compartido por más autores (Navas, Castejón y Sampascual, 2000). Asimismo, las atribuciones pueden variar dependiendo del ámbito al que se refieran, como por ejemplo ámbito académico-ámbito interpersonal (Alonso, Mateos y Montero, 1986).

“Las correlaciones entre atribuciones y rendimiento son mayores cuando se emplean medidas de atribuciones específicas en áreas de contenido particulares” (Navas et al., 2000, p. 73).

Pese a la gran cantidad de profesionales partidarios y continuadores de la teoría atribucional de Weiner, ésta no ha sido amparada en su totalidad por todos los autores que han trabajado en este ámbito (Castejón, Navas y Sampascual, 1993; Covington y Omelich, 1979, 1984a, 1984b; Navas et al.,

2000; Navas, Sampascual y Castejón, 1992; Sampascual, Navas y Castejón, 1994). Pero, independientemente de la polémica suscitada sobre su papel predictivo para explicar el rendimiento escolar y de la menor o mayor importancia que se le dé como determinante del comportamiento académico, lo que sí resulta evidente es la pertinencia de su estudio en los contextos educativos.

Por eso, son muchos los investigadores que han defendido y defienden su relevancia como un importante proceso cognitivo que media en el rendimiento escolar (Alonso, 1984; Barreiro, 1996; 1997a; Barreiro y Porto, 2000; Castro-Posada, 1986; Da Silva, 1997; De la Torre, 2000; Fernández-Jiménez de Cisneros, 1999; González-Cabanach et al., 1996b; González-Valeiro, 1995; 2001b; González y Tourón, 1994; Santos-Rego, 1989; Walling y Duda, 1995; Wittrock, 1986).

Estamos convencidos de la utilidad de investigar no sólo las autoatribuciones sino también las heteroatribuciones o “atribuciones sobre los otros”, tanto en los estudiantes como en los profesores, por la influencia que tienen dentro del ámbito educativo y en las relaciones que se establecen entre sus integrantes.

En este trabajo hemos focalizado la fundamentación teórica en las autoatribuciones del estudiante, en la trascendencia que tiene la percepción de las causas subyacentes a sus resultados académicos, ya que repercute en su autoconcepto, en su confianza, en sus expectativas de éxito... y, en definitiva, en su participación en el aula.

El conocimiento de este proceso y de las consecuencias afectivas y cognitivas que lleva asociadas resulta no sólo pertinente, sino necesario dentro del contexto formativo del profesorado y se hace fundamental su estudio en

situaciones naturales.

Uno de los ámbitos en los que se han desarrollado estudios de interés sobre las atribuciones causales, es el del deporte; sin embargo, son escasas las investigaciones sobre los procesos de atribución dentro del contexto real de la asignatura de educación física. A continuación, expondremos algunos de los hallazgos en relación con este tema.

II.4. ATRIBUCIÓN CAUSAL E INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS FÍSICO-DEPORTIVOS

Hasta el momento, hemos explicado que el éxito y el fracaso son dos estados psicológicos que van unidos a una interpretación, pudiéndose asociar a diversas causas como el esfuerzo, la suerte, la dificultad de la tarea, la capacidad, etc.; y que profundizar en estas argumentaciones puede constituir una forma de comprender el funcionamiento de la conducta de las personas.

Centrándonos concretamente en el ámbito educativo, se ha intentado exponer que la forma en cómo los individuos responden a la pregunta ¿por qué? en relación con su rendimiento en el aula, es importante para entender su participación y la forma de enfrentarse a los retos que tiene que superar.

En el contexto de la actividad física y el deporte, el estudio de los procesos de atribución causal no ha podido dejar de ser considerado por los investigadores, al tratarse de un ámbito en el que los resultados y la búsqueda de éxito tienen una relevancia primordial y afectan a la motivación del sujeto.

Weinberg y Gould (1996) incluyen esta teoría como una de las principales que se han desarrollado a lo largo del tiempo para explicar la motivación de logro (lo que motiva a los individuos a actuar), influyendo en emociones, ideas

y conductas entre las que se incluyen la elección de actividades, el esfuerzo por perseguir objetivos, la intensidad y la persistencia en las tareas.

Así, los distintos integrantes del contexto que nos ocupa (deportista, alumno, padres, profesor, entrenador, espectador...), ante un resultado de éxito o de fracaso, propio o de los demás, explican los comportamientos y las respuestas que se dan en el entorno social que les rodea.

Estas explicaciones se pueden basar en la situación específica o bien pueden verse influenciadas por “sesgos” o “antecedentes” (como la percepción de competencia, la autoestima, prejuicios, etc.) que pueden hacer variar el tipo de interpretación y de consecuencias de los resultados obtenidos.

Dentro de la perspectiva que enfatiza la importancia de las operaciones cognitivo-afectivas en la comprensión de las conductas de los sujetos, la teoría de la atribución causal considera al deportista/estudiante como un ser que trata activamente la información que se desprende de un suceso y a través de estos procesos psicológicos construye lo que él cree haber provocado (o los demás) en relación con su participación en la acción motriz.

Los teóricos de la psicología deportiva han dado amplia muestra de consideración respecto a la relevancia que tiene el pensamiento atribucional sobre las consecuencias cognitivas (expectativas), emocionales (autoestima, confianza...) y comportamentales (persistencia) en este campo (Biddle, Hanrahan y Sellars, 2001; Biddle y Hanrahan, 1998; Fonseca, 1996; Weinberg y Gould, 1996).

Tabla II.11. Atribuciones y motivación de logro (Weinberg y Gould, 1996, p. 88)

<i>Atribuciones</i>	<i>Resultado psicológico</i>
<i>Factores de estabilidad</i>	<i>Expectativa de éxito futuro</i>
Estable	Aumento de la expectativa de éxito
Inestable	Disminución de la expectativa de éxito
<i>Factores de causalidad</i>	<i>Influencias emocionales</i>
Causa interna	Aumento del orgullo o la vergüenza
Causa externa	Disminución del orgullo o la vergüenza
<i>Factores de control</i>	<i>Influencias emocionales</i>
Bajo control	Aumento de la motivación
Fuera de control	Disminución de la motivación

Gran parte de los estudios que se han elaborado en el campo de los contextos físico-deportivos se han centrado especialmente en el análisis de las autoatribuciones que el deportista o el alumno realiza respecto a su práctica y al entorno en el que se relacionan; esto es, los juicios personales que realizan, así como la autoevaluación de sus rendimientos y de sus comportamientos.

En el ámbito deportivo, la mayoría de investigaciones analizan el tema en términos de resultados (ganar/perder, obtener éxito/fracaso) y las atribuciones que se estudian son las de los actores (deportistas), considerándose apenas las de los observadores, como el entrenador o espectador (Slepicka, 1990; Weary et al., 1989). No obstante, en todo caso, la revisión de la literatura permite observar el interés de muchos investigadores respecto a temas que relacionan la atribución causal y el deporte considerando puntos de vista tan diversos como las diferencias de género, mejora del entrenamiento a partir de procesos atribucionales, existencia de sesgos, interpretación de resultados en diferentes modalidades deportivas, atribución y afectividad, diferencias según la edad de

los sujetos, reentrenamiento atribucional... (Bird y Williams, 1980; Bond, Biddle y Ntoumanis, 2001; Brawley, 1984; Corbin, 1984; Fonseca, 1996; Miserandino, 1998; Orbach, Singer y Murphey, 1997; Orbach, Singer y Price, 1999; Robinson y Carron, 1982; Robinson y Howe, 1989; Rudisill, 1988; Sinnott y Biddle, 1998; Spinks, 1990; Weiss, McAuley, Ebbeck y Wiese, 1990).

Del mismo modo, en el ámbito escolar, también se han estudiado las atribuciones dentro de la asignatura de educación física (Da Silva, 1997; González-Valeiro, 1995; Llanos y Tabernero, 2003; Martinek y Griffith, 1994; Portman, 1995; Robinson, 1990; Vlachopoulos, Biddle y Fox, 1997; Walling y Duda, 1995), puesto que el alumno se implica en la tarea de interpretar sus propias actuaciones y de encontrar una explicación a sus resultados académicos, utilizando diferentes causas para explicar sus éxitos y sus fracasos.

Seguidamente, sintetizamos las principales contribuciones de la investigación sobre atribución causal en el campo de la actividad física y el deporte; primeramente centrándonos en el ámbito deportivo y, a continuación, en el de la educación física.

II.4.1. INVESTIGACIÓN DE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL EN EL DEPORTE

Fonseca (1996) diferencia tres campos de investigación relacionados con las atribuciones efectuadas en contextos deportivos:

- Los antecedentes de las atribuciones: edad, sexo, autoestima, percepción de éxito, competencia percibida.

- Las consecuencias de las atribuciones, divididas en dos grandes grupos: expectativas en relación con futuros logros y emociones vivenciadas a

partir de una situación dada.

- El egoísmo atribucional o sesgo hedónico, referido a la tendencia que tienen algunas personas de responsabilizarse solamente de los éxitos que obtienen, exculpándose de sus fracasos, con el fin de proteger su autoestima.

Los temas objeto de estudio en el ámbito deportivo teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por González-Valeiro (2001b) y González-Valeiro, Santos-Rego, Piéron, Alvariñas y Fernández-Carrera (1996) son:

- Intento de verificación del modelo de Bernard Weiner en el deporte de competición, sobre todo en deportes sociomotores (béisbol, hockey...).

- Sesgos de atribución debidos al almacenamiento de la información en la memoria. Por ejemplo, en los trabajos realizados por Ross y Sicoly (1979) y Brawley (1984) se pregunta a jugadores de baloncesto y de tenis respectivamente acerca del momento más importante del partido y en ambas investigaciones la mayoría de sujetos consideraron momentos provocados por su equipo y no por el adversario.

- Efectos de la experiencia y de la habilidad. Estos estudios se basan en la hipótesis de que los mejores deportistas tenderán a atribuir el éxito a causas internas (estables y controlables) y el fracaso a causas externas (inestables e incontrolables).

- Diferencias según el sexo. Este tema ha dado lugar a bastantes trabajos y algunos de ellos ponen de manifiesto la existencia de escasas diferencias entre deportistas masculinos y femeninos de alto nivel.

- Diferencias según la edad. Cabe destacar el trabajo llevado a cabo por Bird y Williams (1980) en el que se constata que entre los siete y los nueve

años las atribuciones se refieren a la suerte y al esfuerzo, entre los diez y los doce se percibe relación entre esfuerzo-resultado y suerte-resultado; y entre los dieciséis y los dieciocho, que es cuando comienzan a aparecer diferencias según el sexo, las mujeres suelen atribuir los resultados a la suerte y los hombres al esfuerzo.

- Relaciones entre atribución y expectativas. Se encuentran relaciones entre ambos constructos, pero dejando claro que son procesos diferentes.

- Diferencias entre deportes. Por norma general, se encuentran pocas desigualdades entre deportes socio y psicomotores y entre deportes valorados objetiva o subjetivamente.

- Relaciones entre atribución y emoción. Respecto a esta cuestión existen resultados muy variados.

- Reacciones afectivas del ganador o el perdedor. Los ganadores experimentan sentimientos de mayor confianza y satisfacción de cara al futuro y se evidencia la importancia de la dimensión de controlabilidad en estos casos.

- Diferencias de autoestima. Aunque con ciertas discrepancias, parece existir una correlación entre los estilos atributivos y la autoestima. Weiss et al. (1990) confirman que a mayor autoestima física, el estilo es interno, estable y controlable.

A estas consideraciones podemos sumar las que apuntan Biddle et al. (2001); entre ellas, indican que:

- El modelo de atribución de Weiner ha ofrecido un interesante marco para el estudio de las atribuciones en el deporte (sobre todo la habilidad y el

esfuerzo parecen tener gran importancia); sin embargo, los contextos deportivos fomentan atribuciones más diversas que las que se encuentran en las situaciones del aula.

- La existencia de sesgos atributivos ha sido apoyada por la investigación en este ámbito, pero los mecanismos subyacentes no han sido identificados claramente.

- El estudio de esta temática puede ser abordada y evaluada a través de métodos cualitativos y cuantitativos.

- Los ganadores o los que perciben éxito en los acontecimientos deportivos tienden a hacer atribuciones a factores internos y controlables más que los que pierden o perciben fracaso.

- El estilo atributivo predice reacciones positivas/negativas en el deporte y es un concepto valioso para futuros estudios en contextos físico-deportivos.

- El estudio de diferencias de atribución entre autores-observadores ofrece un buen fundamento para la investigación de las relaciones entre atleta-entrenador y alumno-profesor.

- Están surgiendo estudios que muestran la utilidad del reentrenamiento atribucional en el deporte.

- Las creencias que se refieren a la naturaleza de la habilidad atlética se han asociado a respuestas motivacionales adaptativas y desadaptativas en actividad física y requieren de más investigación, incluyendo su relación con las atribuciones.

II.4.2. INVESTIGACIÓN DE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

La investigación en este terreno es reciente y el número de trabajos específicos sobre el alumnado en esta disciplina es bastante reducido. Comentaremos brevemente los más significativos a raíz de la revisión de la literatura.

Portman (1995) observa y entrevista a un grupo de alumnos con baja capacidad en educación física. De sus resultados cabe destacar que:

- Todos los estudiantes manifiestan disfrutar más de la educación física cuando obtienen éxito, asociando este constructo al placer y a la diversión.
- Las causas más valoradas para explicar el éxito son la habilidad/experiencia, la práctica y la suerte.
- El esfuerzo inmediato se considera más importante que el esfuerzo que se realiza para obtener objetivos de aprendizaje a largo plazo; por eso se prefieren repetir actividades en las que ya se ha obtenido éxito.
- Las experiencias de fracaso son mayores que las de éxito y se asocian a la poca diversión y al aburrimiento. La mayor parte de los estudiantes atribuyen estas situaciones a la falta de capacidad.
- Los alumnos echan en falta más ayuda por parte del docente, aunque también se pone de manifiesto que en ocasiones es mejor que esto no suceda porque se puede evidenciar que tienen una aptitud pobre y esto conlleva sentimientos de vergüenza.
- Todos los estudiantes creen que podrían tener más éxito si sus

compañeros no los criticasen o ridiculizasen (esto provoca un aumento de ansiedad y de miedo a fallar).

- Los factores asociados al éxito (experiencia, suerte) y al fracaso (falta de capacidad) acercan a estos alumnos con “poca aptitud” en educación física al desamparo aprendido en esta materia.

González-Valeiro (1995) lleva a cabo un trabajo sobre atribución causal en las aulas de educación física en Educación Secundaria, en el que se subraya, como principal aportación, la coexistencia de diversos estilos atributivos en este campo, motivada por distintas variables (sexo, institución, residencia).

Esta investigación constituye el primer gran estudio en nuestro país sobre los procesos atribucionales en las aulas de educación física y, conjuntamente con su gran contribución teórica, revela datos de enorme interés sobre los estudiantes y también sobre el profesorado que imparte esta materia. Por ello, profundizaremos en las aportaciones de esta tesis doctoral, principalmente en aquellas que se refieren al alumnado, que es el grupo de estudio que nos interesa.

El instrumento utilizado por este autor para analizar las atribuciones causales de los estudiantes es el EMA II adaptado a la educación física, el cual surge como modificación de un cuestionario previo, el EMA II (Alonso et al., 1986), referido al ámbito educativo en general. La muestra la componen 324 estudiantes de centros públicos y privados de A Coruña.

Las consideraciones más relevantes que se pueden extraer a raíz de los resultados obtenidos sobre los alumnos en este trabajo son:

- Los estudiantes presentan una gran variedad de estilos atributivos en esta asignatura y no son generalizables de un ámbito de comportamiento a otro (académico/personal).

- La existencia de un factor en el que el fracaso en educación física se atribuye al contexto (a “otros”), lo cual indica cierta tendencia autoprotectora porque el atribuir los resultados a los demás implica de algún modo una “exculpación” de las propias responsabilidades.

- La existencia de un factor en el que tanto el éxito como el fracaso en educación física se atribuye al esfuerzo, lo que siguiendo la perspectiva teórica de Weiner (1979, 1980) implica una orientación al éxito.

- La aparición de un factor en el que el éxito en educación física se atribuye a la capacidad.

- El estilo atributivo valorado como más positivo para todo tipo de estudiantes (repetidor-no repetidor, chico-chica...) es aquel que atribuye el éxito académico al esfuerzo.

- Los estilos atributivos valorados como menos importantes para todo tipo de alumnos (repetidor-no repetidor, chico-chica...) son aquellos que atribuyen el éxito y el fracaso académicos a la suerte.

- La existencia de tendencias hacia la indefensión.

- La constatación de que las alumnas atribuyen en mayor medida que los alumnos el éxito académico al esfuerzo y el fracaso académico a la falta de habilidad. Sin embargo, los chicos atribuyen en mayor medida que las chicas el éxito académico en educación física a sus capacidades (tienen un estilo atributivo más orientado hacia el éxito que ellas).

- El alumnado de centros públicos atribuye en mayor medida que el de centros privados sus resultados académicos (tanto de éxito como de fracaso) en educación física al esfuerzo. Se hipotetiza que este hecho puede estar relacionado con la mayor necesidad de autonomía y responsabilidad personal de los alumnos que cursan estudios en instituciones públicas.

- Los estudiantes residentes en barrios periféricos atribuyen en mayor medida que los residentes en el centro de la ciudad sus éxitos académicos a la suerte y sus fracasos académicos al contexto. Las diferencias pueden estar influenciadas por las características de la situación social que se da en ambas zonas.

- No se encuentran diferencias significativas con respecto a la variable *repetidor*, probablemente porque esta asignatura no suele quedar pendiente a los alumnos y no se considera una amenaza ni causa de repetir curso.

Aunque no se encuentra dentro de nuestros objetivos analizar la atribución causal del profesorado, queremos reseñar que en este estudio se constata el desconocimiento conceptual del término por parte de los docentes pese a que sí demuestran interés por conocer a sus alumnos, admitiendo que no utilizan ningún método empírico y que se basan en una información intuitiva generada a partir de la observación y de las relaciones cotidianas que se establecen. Asimismo, la mayoría prefiere alumnos que atribuyan el éxito/fracaso académico en educación física al esfuerzo frente a atribuciones a la capacidad o a la suerte. Esta inclinación por preferir estudiantes con atribuciones hacia el esfuerzo también se verifica en un estudio posterior (Biddle y Goudas, 1997).

Da Silva (1997) estudia las percepciones personales y las creencias sobre el éxito y el fracaso en educación física por parte de los alumnos. Se trata de 315 sujetos pertenecientes a un centro de Educación Secundaria de Portugal.

Las conclusiones de su investigación se resumen como sigue:

- Los alumnos expresan una elevada preocupación hacia aspectos relacionados con obtener éxito y evitar el fracaso en las aulas de educación física y son los chicos, los estudiantes con mejores notas y los practicantes deportivos los que se caracterizan por presentar una relación más alta entre estas cuestiones.

- El alumnado presenta en general opiniones favorables hacia las clases de educación física y considera que éstas tienen una elevada importancia en su proceso de formación. Los estudiantes que expresan una actitud más positiva se caracterizan por ser del sexo masculino, por indicar obtener frecuentemente una calificación elevada en esta materia y por llevar a cabo prácticas deportivas extraescolares.

- El pensamiento del alumnado refleja que alcanzar éxito en las aulas contribuye a incrementar su satisfacción, mientras que el fracaso se asocia a un sentimiento de insatisfacción.

- Las creencias de los estudiantes sobre sus éxitos y fracasos presentan una perspectiva multivariada, por eso utilizan una amplia gama de factores a la hora de caracterizar la forma en cómo perciben estas situaciones en el aula de educación física.

- Las causas más relevantes asociadas por el alumno a la obtención de éxito se unen a cuestiones como la elevada calidad de intervención pedagógica del profesor, el esfuerzo realizado en las tareas propuestas, el buen ambiente de la clase, el entendimiento con los compañeros y la manifestación de un elevado interés por las actividades.

- Las causas más relevantes asociadas por el alumno a sus fracasos se relacionan principalmente con el docente y su inadecuada calidad de enseñanza; y también, aunque en menor escala, a la falta de esfuerzo en las actividades de aprendizaje, a la falta de interés en la disciplina y a la inexistencia de un ambiente favorable en la clase.

- No fue posible determinar con claridad la profundidad y dirección de la influencia ejercida por las variables estudiadas (sexo, edad, calificación en educación física y práctica deportiva) en los procesos de pensamiento del alumno sobre sus creencias de éxito/fracaso en esta asignatura.

Llanos y Tabernero (2003) realizan un estudio correlacional entre el clima percibido, la orientación motivacional y las creencias de éxito en las clases de educación física. Los sujetos que intervienen en la investigación son 199, de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. En lo que atañe a las atribuciones, éstos poseen una alta creencia de que el éxito en esta asignatura se debe a la motivación/esfuerzo y una baja creencia en la habilidad normativa y en el engaño. Asimismo, al contemplar los resultados en función del género, los autores comentan que los chicos presentan puntuaciones mayores y significativas en las creencias de que el engaño y la habilidad son factores causantes de éxito.

No queremos dejar de mencionar el artículo de Robinson (1990) sobre desmoralización de estudiantes en educación física, en el que se abordan junto con el reentrenamiento atribucional otros temas como las estructuras de logro o los comportamientos de los docentes. Este trabajo pone de manifiesto la importancia que tienen en este ámbito las causas percibidas; en concreto, destaca que el reentrenamiento atribucional puede ser un importante medio de ayuda en experiencias de fracaso crónico del alumnado y sugiere que los

docentes de esta materia deben estar sensibilizados hacia las teorías de la atribución para comprender las implicaciones que tienen, colaborando en la motivación de todos sus estudiantes. Su visión se engloba dentro de una perspectiva que pondera el aprendizaje cooperativo, las instrucciones individualizadas y un clima de clase que enfatice el proceso de aprendizaje más que la competitividad, lo que minimiza el número de juicios de éxito/fracaso y sus consecuencias, ayudando en el mantenimiento de expectativas y emociones positivas en relación con los logros.

A continuación, comentaremos brevemente otros trabajos en relación con el estudio de las atribuciones causales en el contexto de las actividades físicas; si bien no se refieren concretamente a la interpretación de las causas acerca de la materia de educación física, lo hacen respecto a algunas tareas motrices específicas o al deporte en general. Hemos preferido comentarlos en este apartado ya que los individuos objeto de estudio son alumnos (no deportistas) y porque consideramos que los resultados pueden aportar información para ser empleada en el ámbito educativo.

Johnson y Biddle (1988) utilizan una muestra de veintinueve alumnos participantes en una prueba de equilibrio sobre una tabla de balanceo. Después de realizar cinco ensayos de treinta segundos, a todos se les da un feedback de fracaso y posteriormente se analiza la persistencia en los subsiguientes intentos así como las verbalizaciones que hacen sobre su actuación. Los participantes calificados como “persistentes” hacen más atribuciones relacionadas con la estrategia; sin embargo, los estudiantes que menos persisten realizan más atribuciones sobre la dificultad de la tarea y sobre la falta de habilidad.

Por su parte, Rudisill (1989) investiga la influencia de la competencia

percibida y la orientación de la dimensión causal sobre las expectativas, la persistencia y la actuación durante el fracaso percibido. Al igual que en el caso anterior, el estudio se realiza con estudiantes, se elige una tarea de equilibrio y se examinan las reacciones de los sujetos al feedback de fracaso.

De un total de 332, se seleccionan finalmente 42 alumnos con alta competencia percibida (grupo A) y otros 42 con baja competencia percibida (grupo B). De forma separada, los estudiantes de cada grupo se distribuyen a su vez en tres subgrupos de 14 y son orientados para percibir su actuación en una tarea con un estabilómetro debido a:

- factores internos, controlables, inestables (ICU)
- factores internos, incontrolables, estables (IUS)
- nada en particular (NDO)

Los sujetos reciben un feedback negativo ficticio durante 15 ensayos y los resultados evidencian que el grupo con alta competencia percibida persiste más tiempo, tiene mayores expectativas y actúa significativamente mejor que el grupo con baja percepción de competencia. Asimismo, al margen de la competencia percibida de los sujetos, el grupo ICU muestra niveles mayores de persistencia, de expectativas y de actuación que los grupos IUS y NDO.

Esta autora apoya firmemente el entrenamiento atribucional/dimensional y lo recomienda afirmando que debería proporcionarse a todos los individuos que intentan aprender una tarea motriz o deporte. También señala, a raíz de los datos obtenidos, que *“proporcionar orientaciones ICU influye positivamente en las expectativas, la persistencia, y la actuación”* (Rudisill, 1989, p. 173).

Martinek y Griffith (1994) realizan un estudio en el que se describe el

efecto de la edad en estudiantes con desamparo aprendido y orientados al éxito (orientación de “control”), con el fin de conocer la persistencia en las tareas motrices y las atribuciones respecto a su éxito/fracaso. Se analizan las respuestas de los sujetos diferenciando cuatro grupos en función de la edad y de sus orientaciones de logro: más jóvenes (7-8 años) orientados al desamparo, más jóvenes orientados al éxito, menos jóvenes (11-12 años) orientados al desamparo y menos jóvenes orientados al éxito.

Todos los estudiantes seleccionados asisten a un programa de actividad física, recibiendo treinta minutos de instrucción una vez por semana para adquirir destrezas de voleibol y de gimnasia.

Para conocer la persistencia en la actividad se utiliza la grabación en vídeo de los comportamientos de los alumnos y para obtener información sobre las atribuciones se recurre a la entrevista como recurso de recogida de datos. Se les pide a los sujetos que observen las grabaciones y se les hacen preguntas sobre su ejecución con el fin de saber cómo era su percepción causal.

Los resultados respecto al grupo de los más jóvenes evidencian que no existen diferencias significativas entre los dos subgrupos a la hora de explicar las causas de éxito y fracaso ni en el nivel de persistencia en la actividad.

Sin embargo, en el grupo de los mayores, las causas utilizadas para explicar sus fracasos difieren de forma significativa entre los estudiantes con tendencia al desamparo y los orientados al éxito. Los primeros aluden a la falta de capacidad como principal factor de fracaso (64%) mientras que el esfuerzo aparece en menos ocasiones (9%). De forma opuesta, los estudiantes orientados al éxito consideran que la falta de esfuerzo es la principal causa de sus malos resultados (54%) y citan la capacidad en un porcentaje más reducido

(9%). Además, también se aprecian diferencias significativas entre los dos subgrupos en cuanto a la persistencia en la tarea, siendo los alumnos orientados al éxito los que presentan niveles mayores de empeño.

Castillo (2000) realiza su tesis doctoral sobre las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana. En este trabajo, se le pregunta a sujetos entre 11 y 16 años sobre las creencias acerca de las causas de éxito en el deporte. De los resultados se puede destacar que, por lo general, la principal causa de éxito es el esfuerzo, sobre todo en los más jóvenes (11 y 12 años); sin embargo, la idea de que lo importante para obtener triunfos en el deporte es la capacidad, se mantiene estable respecto a la edad.

Además, “ (...) se confirma que los chicos creen en mayor medida que las chicas que el éxito en el deporte se consigue mediante la posesión de capacidad y el uso de técnicas de engaño, mientras que no han aparecido diferencias por género en cuanto a la creencia de que mediante el esfuerzo se consigue el éxito en el deporte” (Castillo, 2000, p. 312).

Finalmente, se puede reseñar el estudio de Vlachopoulos et al. (1997) acerca de los determinantes de la emoción en la actividad física de los niños; en él se analizan varios parámetros, como las orientaciones de meta, la competencia percibida, las atribuciones y los afectos, en relación con la participación en actividades aeróbicas en estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 14 años. Los alumnos participan en una prueba de 400 metros o bien en un test durante las lecciones regulares de educación física. En lo que atañe a los aspectos atribucionales se confirma sólo en parte la relación entre las atribuciones causales realizadas y las reacciones afectivas de los niños.

Como se puede observar, la investigación atribucional en el contexto de la educación física se muestra como un campo que está dando sus primeros pasos, con incógnitas y perspectivas por descubrir y desarrollar. A partir de los trabajos revisados, hemos podido conocer algunas propuestas futuras de indagación en este terreno; todas ellas se pueden resumir en la necesidad de ampliar el conocimiento de la teoría que nos ocupa, tanto en los estudiantes como en los profesores, profundizando en el análisis en función de todas las variables susceptibles de estudio dentro de la realidad del ámbito educativo de nuestra disciplina.

Por tanto, la pertinencia de la continuidad de realización de investigaciones y de exploración de nuevas posibilidades en este terreno parece evidente:

“ (...) toda aportación de la atribución causal a la Educación física está por hacer, de aquí la imperiosa necesidad desde nuestro punto de vista de investigar en esta área” (González-Valeiro, 2001, p. 173).

En coherencia con estos argumentos, creemos pertinente no sólo ampliar el estudio sobre las causas a las que los alumnos asocian sus resultados académicos en esta disciplina, sino también analizar si existen conexiones entre la forma de interpretar el éxito y el fracaso con otras variables que aportan gran información para entender este complejo proceso. Como apuntan algunos de los trabajos que acabamos de comentar, el *sexo*, el *tipo de centro* en el que se estudia y las *calificaciones/rendimiento académico* que los estudiantes obtienen en educación física son, entre otros, temas que se relacionan con el tipo de atribución que realiza el alumnado; por tanto, nos parece oportuno considerarlas en nuestro trabajo para profundizar en su

conocimiento y observar si existen o no diferencias en este sentido y si siguen la misma dirección señalada en estas investigaciones. Estas variables (todas o alguna de ellas) se han utilizado también en otros estudios sobre atribución causal en el ámbito educativo general (Barreiro, 1997a; 1997b; Bempechat, Nakkula, Wu y Ginsburg, 1996; Bornás, 1986; Castejón et al., 1993; De la Torre, 2000; Navas et al., 2000; Núñez y González-Pienda, 1994; Rubio, Rojo y Ferré, 1990; 1991; Sampascual et al., 1994; Valle, 1999b) y en el de la educación física (Da Silva, 1997; González-Valeiro, 1995; Llanos y Taberero, 2003).

Centrándonos específicamente en estas tres cuestiones, realizaremos algunos comentarios que justifican la pertinencia de su estudio:

- Respecto a la variable *sexo*

En este punto, nos gustaría aclarar previamente que nosotros hablamos de la variable *sexo* porque es precisamente el hecho de ser hombre o mujer lo que hace que en las investigaciones se incluya a un individuo en uno u otro grupo (generalmente porque así lo señalan en un cuestionario, por el nombre que tienen o porque observamos su aspecto físico, determinado por lo “biológico”) y quizás, también, por tradición; y nos referimos al *género* principalmente cuando queremos señalar diferencias debidas a los roles impuestos por la sociedad y que rigen los comportamientos predeterminados como característicos de hombres y mujeres (Jaime y Sau, 1996). En todo caso, estamos de acuerdo con aquellos autores que utilizan el término *género* también a la hora de hablar de variable o elemento de estudio, en el sentido de que *chico-chica, varón-mujer* llevan implícitas las diferencias biológicas y sociales.

Según la información que tenemos, el sexo supone un elemento

diferenciador de las adscripciones causales del alumnado. Así, Barreiro (1997b) constata la existencia de diferencias significativas en función de dicha variable en 14 causas de fracaso; y Rubio et al. (1991) llegan a describir distintos perfiles en la adscripción del éxito escolar para hombres y mujeres. De forma similar, en nuestro contexto, también parece haber divergencias en este sentido (Da Silva, 1997; González-Valeiro, 1995; Llanos y Taberero, 2003).

Hoy en día está asumido que el hecho de pertenecer al género masculino o femenino tiene consecuencias en la manera de sentir, pensar y actuar de las personas, lo cual modula las conductas y actitudes de los individuos (Macías y Moya, 2002). En esta línea, y coherentemente con la literatura atribucional que considera al género como un antecedente a tener en cuenta en la interpretación de resultados, parece lógico que las atribuciones que realicen las chicas y los chicos sobre sus éxitos/fracasos en la asignatura de educación física sean diferentes y que sus expectativas y emociones respecto a rendimientos futuros se vean afectados.

La percepción de competencia respecto a las actividades físico-deportivas generalmente es menor en las alumnas (Balaguer y Castillo, 2002; Da Silva, 1997; Macías y Moya, 2002; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Piéron, 2002; Piéron, Almond, Telama, Ledent y Carreiro da Costa, 2002; Trew, Scully, Kremer y Ogle, 1999; Vázquez-Gómez, Fernández-García y Ferro, 2000) y éste puede ser un factor más que influya en su pensamiento, haciendo que valoren mucho menos que los chicos sus cualidades motrices. Por otro lado, no hemos de olvidar que, tanto la competencia percibida como la atribución causal del alumnado tienen que ver con su “historial deportivo”, con sus experiencias, con la práctica vivenciada en sus años de vida; evidentemente, el bagaje físico-deportivo de los alumnos no es el mismo que el de las alumnas y

es muy posible que las diferencias de percepción se relacionen en gran medida con este hecho.

Nos parece interesante continuar con el análisis de esta cuestión, ampliando las aportaciones que ya tenemos de otros estudios, para poder establecer en un futuro programas de intervención que ayuden en la mejora de las percepciones del alumnado más desfavorecido. A priori, podemos pensar que son las alumnas las que se encuentran en una situación menos ventajosa, pero es algo que se debe corroborar, pues las indagaciones en esta dirección en la asignatura específica en la que estamos trabajando son escasas.

- Respecto a la variable *tipo de centro*

El único estudio importante que conocemos sobre atribución causal en educación física en el que se tiene en cuenta la institución educativa es el llevado a cabo por González-Valeiro (1995). Como ya se anunció anteriormente, los datos evidencian datos más favorables a los alumnos de centros públicos, quienes atribuyen de forma más contundente sus resultados académicos al esfuerzo; por tanto, al menos desde la perspectiva de esta investigación, el alumnado de instituciones públicas está más orientado al éxito que el de instituciones privadas.

En relación con las atribuciones de éxito académico general, Rubio et al. (1991) a partir de las opiniones de 240 estudiantes de BUP y COU, destacan distintos perfiles para los alumnos de centros privados-concertados y de centros públicos. Los primeros, al valorar su éxito académico, otorgan gran importancia al *deseo de triunfar en los estudios, las aptitudes intelectuales y el uso personal de técnicas de estudio y medios materiales*. Sin embargo, el perfil del alumnado de la escuela pública da un papel predominante a la influencia de la *memoria, a la concentración en el trabajo y a la constancia*.

Estos autores, en un trabajo anterior, también utilizan esta variable al estudiar las atribuciones sobre el fracaso escolar en 86 jóvenes repetidores y en esta ocasión, aunque no se encontraron diferencias significativas, se destaca que los de enseñanza privada atribuyen más importancia que los de la pública a los *deberes* y a la *imagen como escolar*. Por su parte, los de la enseñanza estatal otorgan más relevancia a aspectos como la *poca utilidad de los contenidos*, los *criterios de evaluación*, la *suerte* en las pruebas y los *exámenes* (Rubio et al., 1990).

De la Torre (2000) en su tesis doctoral sobre atribuciones causales de los docentes y su incidencia en los alumnos, señala en una de sus hipótesis que los estudiantes de centros privados tendrán mayores puntuaciones en la dimensión de control. Ello se debe a que la revisión bibliográfica pone de manifiesto la asociación existente entre la controlabilidad y el nivel socioeconómico, y éste suele ser mayor en los centros privados que en los públicos. En efecto, los resultados sobre esta cuestión indican mayores niveles de controlabilidad en las atribuciones de los sujetos que cursan sus estudios en instituciones privadas; además, estos alumnos tienen índices menores de depresión.

Por otro lado, Funes y Rifà (2001) a raíz de su estudio sobre jóvenes catalanes que cursan Educación Secundaria Obligatoria (ESO) indican que se están consolidando dos tipos de redes escolares, que implican dos formas organizativas distintas y dos poblaciones de adolescentes cada vez más desiguales. Según estos autores, se consolidan las diferencias de éxito académico a favor de los estudiantes de centros privados, pues alcanzan en mayor proporción el graduado escolar (79% frente al 60% en centros públicos), y las cifras de abandono, de repetidores y de alumnos que acaban sin título también es menor en este tipo de instituciones. Para interpretar estos datos se alude al distinto origen social de los jóvenes, las diferencias en los

sistemas de evaluación o la selección del alumnado.

De manera similar, Barreiro (1997b), en su estudio sobre fracaso escolar y atribución causal, da fe de diferentes investigaciones en las que se constata que existen diferencias en el rendimiento académico en función de la variable *tipo de centro*, a favor de las instituciones privadas.

Creemos oportuno, por tanto, considerar esta variable en nuestra investigación para elucidar su importancia como antecedente causal de las explicaciones del alumnado acerca de sus resultados en educación física y cotejar nuestros hallazgos con los aportados por González-Valeiro (1995).

- Respecto a la variable *calificación*

La calificación obtenida en la asignatura de educación física es otro factor a tener presente, puesto que la literatura atribucional indica que el rendimiento académico del estudiante y sus atribuciones a este respecto se relacionan, de manera que los alumnos con mejores calificaciones deberían explicar sus resultados de éxito/fracaso de manera más adaptativa.

En el estudio realizado por Da Silva (1997) en nuestro ámbito, se puede constatar la existencia de nexos entre las calificaciones obtenidas en esta asignatura y las percepciones de éxito así como la preocupación por conseguirlo. Además, cuando se diferencian las atribuciones causales comparando al grupo de mejores y peores notas con el global de la muestra, se aprecian variaciones importantes en muchos de los factores utilizados; por citar algún ejemplo:

- Respecto al éxito académico, los alumnos con mejor calificación tienen valores superiores al resto de la muestra en el factor capacidad en la opción de

importante. Y los alumnos con peor calificación puntúan la suerte y la dificultad de la tarea de forma muy superior a sus compañeros en la opción *importante*. Además, este grupo desvaloriza la relevancia del profesor en sus buenos resultados, al presentar puntuaciones menores que el resto de compañeros (en este estudio el profesor es la causa más valorada en el éxito escolar).

- En las atribuciones de fracaso, el alumnado de peores notas valora la experiencia y la dificultad de la tarea más que el total de la muestra, en la opción *importante*.

Sin embargo, González-Valeiro (1995) no encuentra diferencias de atribución en la asignatura de educación física según la variable *repetidor*. Por tanto, el estudio de las posibles diferencias de interpretación causal según el rendimiento académico del estudiante en nuestra materia, se muestra como un campo que necesita considerarse para llegar a conclusiones más generales.

Desde una perspectiva más amplia, podemos mencionar los resultados de varias investigaciones que abordan este tema, aunque no lo hagan desde el contexto específico que nos ocupa:

En primer lugar, la realizada por Núñez y González-Pienda (1994) con 501 estudiantes de 12 a 18 años de edad en la que se consideran las variables *atribuciones*, *autoconcepto* y *rendimiento escolar (calificaciones)*. Como señalan los autores, los resultados confirman totalmente el modelo de Weiner y afirman que las atribuciones y el autoconcepto, como variables cognitivas, mediatizan las calificaciones de los estudiantes.

Por otra parte, entre las múltiples cuestiones analizadas en el trabajo de De la Torre (2000) se encuentran las diferencias atribucionales de los alumnos

en función de su rendimiento académico; se trata de sujetos comprendidos entre los 10 y los 15 años que cursan sus estudios en centros de la ciudad de Málaga. Los alumnos con calificaciones elevadas muestran atribuciones más internas y de mayor control para el éxito y más externas y de mayor control para el fracaso respecto a los de peor rendimiento.

Barreiro (1997b) estudia la atribución causal respecto al fracaso escolar en jóvenes de Enseñanzas Medias de la Comarca del Barbanza (Galicia) y comprueba que existen diferencias significativas en 12 de las causas planteadas, en función del hecho de ser repetidor o no serlo.

También el trabajo de Valle et al. (1999b) con 362 estudiantes universitarios de A Coruña evidencia relaciones entre el rendimiento académico y las atribuciones, de forma que existen diferencias significativas entre estudiantes con alto y bajo rendimiento académico en las atribuciones de éxito a la capacidad, al esfuerzo y al contexto, las atribuciones de éxito/fracaso a la suerte y las atribuciones de fracaso a la capacidad y al esfuerzo.

Las divergencias entre ambos grupos a la hora de atribuir sus resultados académicos a determinadas causas ponen de manifiesto que los clasificados como “alumnos con peores notas” realizan atribuciones causales menos adaptativas que sus compañeros “con mejores notas”. En concreto, los alumnos de elevado rendimiento valoran más el esfuerzo y la capacidad como causantes de su éxito, mientras que los de peor rendimiento atribuyen en mayor medida el éxito/fracaso a la suerte y el éxito al contexto, presentando en conjunto pautas atribucionales más externas e incontrolables.

Además, el hecho de contar con esta variable en nuestra investigación se justifica porque toda la teoría de Weiner establece, aunque sea de manera indirecta, un vínculo entre el tipo de atribución y el rendimiento obtenido.

III. El estilo de vida relacionado con la actividad física y el deporte en los jóvenes

En este capítulo se muestra la fundamentación teórica sobre el estilo de vida físico-deportivo en la adolescencia: primeramente, se clarifica el constructo *estilo de vida* y se examinan los vínculos existentes entre éste, la salud y la actividad física; a continuación se contemplan aspectos de la investigación en el ámbito de la actividad física y el deporte en relación con el estilo de vida saludable en los jóvenes, situando el foco de interés en la participación, el autoconcepto físico y la actitud hacia las clases de educación física, elementos de estudio fundamentales a la hora de abordar el tema que nos ocupa.

III.1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, es un hecho constatado que nuestra sociedad ha tomado conciencia de los efectos beneficiosos que la práctica regular de ejercicio físico y la adopción de estilos de vida más activos, tiene para la salud (Pimentel, 2001); un gran número de investigaciones realizadas en diferentes ámbitos ponen de manifiesto el interés respecto a este tema.

Como indica Mendoza (2000, p. 766) “ (...) *si se quiere fomentar que las personas adquieran estilos de vida saludables, educativos o ecológicos, resulta imprescindible comprender previamente cómo en la adolescencia se van consolidando determinados estilos de vida y cuáles son los factores que los determinan*”.

En efecto, la adolescencia se considera una etapa clave del ser humano, caracterizada por el incremento del crecimiento físico, la búsqueda de la propia identidad, la gran capacidad de aprendizaje y la creación de hábitos. En este período en el que los patrones mentales y físicos no están totalmente determinados, se pueden introducir algunos nuevos e incluso modificar los ya

adquiridos (Edo, 2001); por ello, se piensa que esta época es de vital importancia a la hora de incorporar patrones o hábitos de vida que favorezcan la salud física, psicológica y social de los jóvenes.

En el presente estudio queremos abordar la temática vinculada con los estilos de vida en relación con la salud, centrando el foco de atención en esta franja de edad y examinando desde el contexto de las ciencias de la actividad física y el deporte algunas de las aportaciones que nos ha dado la investigación.

Como paso previo a la fundamentación teórica, nos gustaría aclarar que aunque somos conscientes de la amplitud del termino *estilo de vida relacionado con la salud*, y de la gran cantidad de elementos que abarca, lo estudiaremos en referencia a algunas variables relativas al ámbito de las actividades físico-deportivas, obviando otras cuestiones que también forman parte del mismo, como la alimentación, los hábitos higiénicos, la conducción, el consumo de drogas, etc.

También es interesante precisar que coincidimos con Castillo (2000) en que la expresión *estilo de vida relacionado con la salud* es más precisa que la de *estilo de vida saludable*, pues recoge mejor tanto las conductas que son perjudiciales como las que realzan la salud. Sin embargo, tal y como propone esta autora, utilizaremos ambas expresiones como sinónimas ya que en ocasiones resulta recargado utilizar el término *estilo de vida relacionado con la salud* cuando se quiere mencionar su vínculo con otras variables, como la *actividad física* o el *deporte*.

III.2. ESTILO DE VIDA RELACIONADO CON LA SALUD Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA

En nuestros días el concepto de *estilo de vida (lifestyle)* está completamente asumido por la comunidad científica, aplicándose en diferentes disciplinas (sociología, medicina, psicología...) debido, entre otros motivos, a su conexión con las causas de morbilidad y mortalidad de la población. La OMS (2000) señala que sólo en 1998 las enfermedades no contagiosas contribuyeron casi al 60% de muertes en el mundo; dentro de este grupo de enfermedades, cuatro de las más importantes (enfermedades cardiovasculares, cáncer, enfermedad crónica obstructiva pulmonar y diabetes) están asociadas a factores de riesgo relacionados con la forma de vivir de los individuos y sus hábitos comportamentales. Estos factores son el consumo de tabaco, una dieta desequilibrada y la inactividad física. Además, de las diez principales causas de muerte en los países desarrollados, la mayoría están determinadas por factores que se vinculan al estilo de vida, como el consumo de alcohol o no utilizar el cinturón de seguridad (Latorre, 1995).

Al hablar de *estilo de vida* se hace referencia a una serie de hábitos o patrones propios de un individuo, influenciados por elementos de carácter psicosocial, ambiental y cultural, que se desarrollan mediante el proceso de socialización y que no siempre son fáciles de modificar, debido a que son conductas aprendidas que en muchas ocasiones están fuertemente interiorizadas.

Desde los años ochenta en las sociedades de bienestar se ha incrementado el interés por estudiar las relaciones entre los estilos de vida y la salud. Estos dos conceptos se asocian a otro ampliamente conocido, como es el de calidad de vida, que puede adquirir diferentes significados dependiendo de la sociedad

a la que nos refiramos, pero que en nuestro contexto lo podríamos identificar, como apunta Generelo (1998, p. 314) “*con la capacidad de encontrar disfrute y equilibrio en las distintas situaciones de vida en las que nos desenvolvemos*”.

En cada una de las dimensiones de salud (física-fisiológica, psicológica y social) se pueden encontrar dos estados extremos contrapuestos; uno de signo positivo, el bienestar, y otro de signo negativo, la enfermedad. Tanto el bienestar como la enfermedad (como los estados intermedios entre ambos) están asociados a unas pautas de comportamiento habituales en cada individuo; algunas son más favorables para la salud (alimentación correcta, prudencia al conducir, pautas de descanso regulares...) y otras más perjudiciales (consumo de drogas, alimentación insana, hacer poco ejercicio...). Por eso, los estilos/hábitos de vida están íntimamente ligados a los hábitos de salud; esto nos permite hablar de estilos de vida activos o saludables frente a estilos de vida sedentarios o poco saludables (Sánchez-Bañuelos, 1998).

Muchos autores proclaman las ventajas que un estilo de vida activo conlleva a nivel mental, social, físico y fisiológico, bien haciendo mención a alguno de estos factores, bien considerando a todo el conjunto (Balaguer y García-Merita, 1994; Berger, 1996; McAuley y Rudolf, 1995; Ruiz-Pérez, 2001). De esta forma, se le atribuyen beneficios en el estado de ánimo y en el autoconcepto, disminución de los niveles de depresión, ansiedad y estrés; mantenimiento de un peso saludable, prevención de alteraciones/disfunciones cardiovasculares, metabólicas, respiratorias y del aparato locomotor y, por supuesto, beneficios a nivel socioafectivo y de relación.

La complejidad del término *estilo de vida* engloba elementos como los

hábitos higiénicos, la alimentación, el consumo, las prácticas sexuales o la ocupación del tiempo libre; esto es, cuestiones referidas a la forma de vivir de los individuos, y entre estos factores se incluyen los relacionados con la práctica habitual de actividad física (Álvarez y López, 1999; Bouchard, Shepard y Stephens, 1994; Duda, 2001).

“Nadie duda en afirmar la necesidad de incluir la práctica de actividad física en el estilo de vida de la persona, para dotar a la misma de la máxima calidad posible” (Delgado y Tercedor, 1998, p. 36).

A raíz de la revisión bibliográfica consultada para la realización de este trabajo, podemos constatar que en el ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte, además de existir un gran interés por aspectos que relacionan las actividades motrices y la salud (Águila y Casimiro, 1997; Cantera y Devís, 2000; 2002; Casimiro y Tercedor, 2002; De Andrés y Aznar, 1996; De la Cruz, 2000; Delgado y Tercedor, 1998; 2002; Devís, 2000; 2001; Devís y Peiró, 1993a; 1993b; 2001; 2002; 2003; Gutiérrez, 2000; Manidi y Dafflon-Arvanitou, 2002; Sánchez-Bañuelos, 1996; 1998; Tercedor, 2001), muchas investigaciones realizadas en la última década prestan atención al conocimiento de diferentes cuestiones vinculadas a los comportamientos y actitudes saludables/perjudiciales de las personas; es decir, variables que ayudan a comprender su estilo de vida (Álvarez y López, 1999; Antshel y Anderman, 2000; Balaguer, 2002; Blasco, Capdevila, Pintanel, Valiente y Cruz, 1996; Casimiro, 1999; Castillo, 2000; Castillo, Tomás y Pastor, 1999; Castillo y Balaguer, 1998; 2001; Castro-Girona, 2001; Edo, 2001; García, Hernández, Oña, Godoy y Rebollo, 2001; García-Ferrando, 1993; 1994; 1997; 2001; Mendoza, 2000; Mendoza et al., 1994; Pastor, Balaguer y García-Merita, 1998; Pérez-Prieto et al., 2001; Piéron, 2001; 2002; Piéron, Ledent, Almond, Airstone y Newberry, 1996; Piéron, Telama, Almond y Carreiro da

Costa, 1999; Pimentel, 2001; Rodríguez-Allen, 2000; Ruiz-Juan, García-Montes y Hernández-Rodríguez, 2001a; 2001b; Sánchez y Cantón, 1999; Silverman y Subramaniam, 1999; Torre, 2002; Torre, Cárdenas y Girela, 1997; Trew et al., 1999; Zulaica, 1998).

En nuestra disciplina, las investigaciones sobre estilos de vida relacionados con la salud engloban, entre otros, aspectos como la participación en actividades físico-deportivas (frecuencia, intensidad, duración...), la opinión sobre las clases de educación física en el centro escolar, la disponibilidad de instalaciones deportivas, la pertenencia a algún club, la práctica deportiva de padres y personas allegadas, la participación en competiciones deportivas y la autovaloración deportiva (Gutiérrez, 2000).

En esta línea, Ruiz-Pérez (2001) indica que la investigación realizada sobre la relación entre estilos de vida y actividad física ha ofrecido las siguientes aportaciones:

- La actividad física se relaciona positivamente con la salud, mejorando aspectos de tipo mental, social y físico de las personas.
- También parece estar relacionada con otras conductas de salud como la alimentación, la higiene y el hábito de fumar, de manera que un aumento en la práctica de actividad física puede influir en estos otros hábitos relacionados con la salud.
- Los años escolares representan un período crítico en el desarrollo de hábitos de actividad física; por ello es importante estudiar factores como la motivación o las actitudes hacia la misma, así como las normas y reglas de la sociedad al respecto. Asimismo, se debe tener presente que en el desarrollo juegan un papel fundamental los procesos de socialización, por lo que es

necesario estudiar la influencia de agentes como la familia, los padres, la escuela y los medios de comunicación, sobre el estilo de vida de niños y jóvenes.

La adolescencia, período situado entre la infancia y la madurez que se extiende entre los 10 y los 20 años aproximadamente, es una etapa en la que los jóvenes experimentan diversos cambios físicos, psicológicos y sociales y está considerada como fundamental en la adquisición de conductas y hábitos relacionados con la salud, que pueden trasladarse a la edad adulta (Castillo, 2000).

Como ya hemos comentado, el estilo de vida de un individuo se debe en gran medida a conductas aprendidas, enormemente influenciadas por las costumbres, valores y hábitos de la sociedad, entre las que se encuentra la práctica de actividades físico-deportivas. Isabel Castillo vincula el proceso de aprendizaje y el estilo de vida activo cuando señala lo siguiente:

“El estar físicamente activo depende tanto de características biológicas como ambientales. Es decir, los niños nacen con una tendencia inherente a explorar el mundo y a estar físicamente activos. Sin embargo, en el proceso de crecimiento y desarrollo personal y de acuerdo con las condiciones específicas tanto de su esfera familiar como de la cultura en la cual están inmersos, aprenden a desarrollar, a explorar, a disfrutar de esta tendencia a estar físicamente activos, o bien aprenden a no usar esta tendencia. Así pues, las personas que no son físicamente activas han aprendido a ser físicamente inactivas” (Castillo, 2000, p. 45).

Los jóvenes, sobre todo las chicas, representan hoy en día un grupo de población “preocupante” respecto a sus niveles de actividad física en la

medida en que éstos pueden repercutir en su salud futura, si tenemos en cuenta que la adherencia al ejercicio físico es un elemento más dentro del proceso de socialización, que también “se aprende” e interioriza y que puede ser difícil de rectificar cuando ese hábito no ha sido asimilado dentro de su marco de comportamiento cotidiano.

En este trabajo prestaremos atención a algunos factores clave de la práctica físico-deportiva de los adolescentes y a la investigación desarrollada respecto a este tema.

III.3. LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN RELACIÓN CON EL ESTILO DE VIDA SALUDABLE EN LOS JÓVENES: LA PARTICIPACIÓN, EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LA ACTITUD HACIA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

La evolución tecnológica y los cambios en nuestro contexto socioeconómico y cultural han reducido gran parte del esfuerzo físico en nuestra vida cotidiana, siendo numerosos los factores que contribuyen a la adquisición de hábitos sedentarios en la población (Piéron y Cloes, 2002). Estas características sociales también las podemos ver reflejadas en la edad escolar: el alumnado ha reducido el nivel de actividad física durante los desplazamientos al centro de estudios; ocupa gran parte de su tiempo de ocio en juegos pasivos e informatizados (videoconsolas, juegos de ordenador...); participa menos en juegos populares y tradicionales de parques, plazas y calles; emplea muchas horas viendo la televisión y el vídeo; tiene más estrés... y a todo ello hay que sumar el consumo de tabaco, alcohol y drogas de diseño (Casimiro, 1999). Por todo ello, nuestra sociedad ha ido tomando conciencia de la necesidad de adoptar estilos de vida más activos que favorezcan la

calidad de vida de la población en general y de los jóvenes en particular.

Para Álvarez y López (1999) se pueden desprender cuatro conclusiones de los diversos estudios realizados sobre estilos de vida:

- Se adquieren a través del proceso de aprendizaje.
- Es importante conocer el contexto donde se llevan a cabo esos comportamientos.
- Las intervenciones para tratar de modificar los patrones de conducta de la población con respecto a los hábitos saludables deben alcanzar a los grupos socioeconómicos más desfavorecidos.
- Los jóvenes constituyen un grupo fundamental de estudio y la investigación en este sentido tiene como propósito la adquisición de hábitos más sanos que se mantengan en su etapa adulta, así como el aumento del nivel de conciencia respecto a los comportamientos saludables.

En consonancia con esta última consideración, cabe destacar el trabajo aportado por Pastor et al. (1998), quienes a partir de una revisión bibliográfica en el *Psychological Abstracts*, el *Social Sciences Citation Index* y el *Medline*, distinguen tres tipos de “tradiciones” en la dimensionalidad del estilo de vida relacionado con la salud en la adolescencia. Los trabajos hallados se incluyen en alguna de estas tres categorías:

- Investigaciones basadas en la Teoría de la Conducta Problema, que estudian cómo se agrupan en una única dimensión las distintas conductas de riesgo para la salud junto a otros comportamientos problemáticos (unidimensionalidad).

- Investigaciones que además de las conductas de riesgo incluyen conductas que realzan la salud (bidimensionalidad).

- Investigaciones que también introducen ambos tipos de conductas relacionadas con la salud pero encuentran múltiples dimensiones (multidimensionalidad).

Tabla III.1. Estudios empíricos sobre unidimensionalidad, bidimensionalidad y multidimensionalidad del estilo de vida relacionado con la salud en la adolescencia (adaptado de Pastor et al., 1998, pp. 479-481)

Unidimensionalidad	Bidimensionalidad	Multidimensionalidad
Basen-Engquist et al. (1996)	Aaro (1995)	Kannas (1981)
Donovan y Jessor (1985)	Balaguer et al. (1997)	Terre et al. (1990)
Donovan et al. (1988)	Nutbeam et al. (1989)	Vink et al. (1993)
Donovan et al. (1993)	Nutbeam et al. (1991)	
Grube y Morgan (1990)	Thuen et al. (1991)	
Jessor et al. (1980)		
Vingilis y Adlaf (1990)		

El principal motivo por el que se comienza a dar importancia a las relaciones entre los estilos de vida y la salud es el aumento de personas con enfermedades derivadas de hábitos de vida poco saludables (sedentarismo, alimentación insana, consumo de alcohol, tabaco y otras drogas...) proliferando en las últimas décadas los estudios que incluyen la práctica de actividad física como factor clave en el mantenimiento de la salud y siendo importante objeto de preocupación en la actualidad.

Estudios recientes han puesto de relieve los beneficios que la actividad física tiene para la salud (ACSM, 1998; Armstrong y Welsman, 1997; Berger, 1996; Biddle, Sallis y Cavill, 1998; De Gracia, Marcó y Garre, 1999; Domínguez-Bermejón, Borrell, Nebot y Plasència, 1998; Sallis y Patrick, 1994; Sánchez-Barrera, Pérez y Godoy, 1995). Sin embargo, como aseveran Piéron et al. (1999) los efectos saludables de la actividad física se basan en estudios realizados fundamentalmente con personas adultas y la investigación sobre niños y adolescentes es más limitada. Esta misma idea es sugerida por Cantera y Devís (2000) al indicar que, tanto en estudios extranjeros como españoles, los datos sobre la juventud no son tan abundantes. Asimismo, comentan que en nuestro país se han investigado diferentes dimensiones relativas al patrón general de la actividad deportiva o del estado de salud de los jóvenes con un enfoque bastante limitado en lo que respecta a la actividad física. Además, añaden que la mayor parte de la investigación española tiende a adoptar como criterio único la frecuencia de participación, sin mencionar la duración o la intensidad de la actividad, mientras que los estudios internacionales utilizan a menudo métodos más objetivos.

En todo caso, el estudio de los hábitos y comportamientos relacionados con la salud en la población adolescente ha aumentado en los últimos años y algunas investigaciones aportan datos de enorme interés sobre los jóvenes y distintas variables concernientes a su actividad física (Álvarez y López, 1999; Balaguer y Castillo, 2002; Cantera y Devís, 2000; 2002; Casimiro, 1999; Castillo, 2000; Castillo et al., 1999; Castillo y Balaguer, 1998; Edo, 2001; Machargo, Gutiérrez, Hernández y Velázquez, 1999; Mendoza, 2000; Mendoza et al., 1994; Pérez-Prieto et al., 2001; Rodríguez-Allen, 2000; Ruiz-Juan et al., 2001b; Torre, Cárdenas y García, 2001; Torre et al., 1997; Trew et al., 1999).

Independientemente de las distintas metodologías utilizadas y de los resultados obtenidos, los niveles de actividad física de la gente joven parecen ser insuficientes. Varios autores llaman la atención sobre el hecho de que los niños y adolescentes realicen únicamente actividades de baja intensidad (Armstrong, Balding, Gentle y Kirby, 1990). En coherencia con estos datos, los estudios españoles realizados con adolescentes muestran la existencia de importantes índices de inactividad física (Balaguer y Castillo, 2002; Castillo y Balaguer, 1998; Cantera y Devís, 2000; Mendoza et al., 1994).

Normalmente, se cree que los hábitos físico-deportivos se transfieren de la adolescencia a la madurez, si bien, esta opinión no es aceptada por todos los autores; por ello, se solicitan más estudios longitudinales que confirmen esta hipótesis (Casimiro, 1999; Piéron et al., 1999). Algunos investigadores hallaron una correlación positiva entre la actividad física durante la niñez y la adolescencia; dichas correlaciones eran significativas pero bajas (Raitakari et al., 1994; Telama, Leskinen y Yang, 1996).

La inactividad física se considera un factor de riesgo para la salud (OMS, 2000; USDHHS, 1996) y hoy está asumido que muestra una mejor probabilidad de predicción que la propia actividad (Raitakari et al., 1994; Van Reusel et al., 1990) de manera que el joven inactivo durante su adolescencia tiene una alta posibilidad de transformarse en un adulto sedentario. En el estudio longitudinal realizado por Van Reusel et al. (1990), los resultados indican que casi las tres cuartas partes de los adolescentes catalogados como no practicantes a los 16 años se clasificarían como sedentarios a los 30. De igual forma, la misma proporción de jóvenes (70%) considerados muy activos en la adolescencia serían clasificados como gente activa en la edad adulta.

La preocupación por el sedentarismo y la actividad física insuficiente ha

hecho que algunos organismos internacionales y diversos expertos sugieran recomendaciones o guías a seguir respecto a la práctica de actividades físicas y deportivas (ACSM, 1998; Biddle et al., 1998; Sallis y Patrick, 1994; USDHHS, 1996).

Como indica Casimiro (1999), la Asociación Médica Americana, ya en 1992, percibió esta necesidad y propuso dos directrices básicas:

- Todos los adolescentes deben estar activos a diario en los diferentes contextos (familia, escuela, tiempo libre, ...), donde lo importante es el hábito más que un control estricto de volumen e intensidad de dicha actividad.
- Además, deben realizar al menos 3 sesiones semanales de actividades de cierta intensidad, como mínimo de 20 minutos, para favorecer su bienestar fisiológico y psicológico.

Estas consideraciones coinciden con las realizadas por Sallis y Patrick (1994) a raíz de una revisión sobre los beneficios de la práctica regular de actividad física en la adolescencia y, grosso modo, con aportaciones más recientes como las de Biddle et al. (1998) que sugieren tiempos de actividad física diaria moderada para jóvenes inactivos y para los que ya realizan algún tipo de actividad (recomendaciones de una hora y media hora, respectivamente); o las del ACSM (1998), aconsejando la práctica entre 15 y 60 minutos al día, con una frecuencia de 3-5 sesiones semanales y una intensidad entre el 55-90% de la frecuencia cardíaca máxima.

Aunque en el estado de salud de un individuo influye tanto el desarrollo de la condición física como el de la actividad física (Bouchard, Shepard y Stephens, 1994), hoy en día hay una importante tendencia a valorar más positivamente esta última, debido a que todas las personas pueden realizar

algún tipo de actividad y esto puede influir en la salud con independencia de la mejora en la condición física, que es más difícil de alcanzar debido a su dependencia genética; en esta línea, parece más beneficioso para el desarrollo de un estilo de vida saludable la adquisición de hábitos de práctica (proceso) que la obtención de un nivel de forma física (producto) (Devís y Peiró, 2001).

La sociedad ha tomado conciencia de la importancia que tiene la práctica de ejercicio físico, lo cual se ve reflejado en el incremento general de la actividad físico-deportiva con el paso de los años (Ruiz-Juan, 2001; García-Ferrando, 2001; Vázquez-Gómez, 2001), aunque esto no implica que esos niveles sean los óptimos. En efecto, estudios como los realizados por García-Ferrando (1993, 1997 y 2001) en nuestro país, ponen de manifiesto que la sociedad muestra gran interés por el deporte, sin embargo, la participación en este tipo de actividades sigue siendo escasa. A la misma conclusión se llega en el estudio europeo realizado por Piéron et al., (1996) con jóvenes, en el que se subraya que los niveles de participación son inferiores a los que se deben tener para obtener beneficios en la salud y que no siempre coincide el interés con la práctica real.

Aunque en la adolescencia la información sobre la salud está bien establecida, otros parámetros parecen tener más influencia sobre el estilo de vida de los jóvenes. A este respecto, Gutiérrez (2000) comenta que el conocimiento no siempre es consistente con el comportamiento y que *“parece que el disfrute personal, las reacciones emocionales, los hábitos y la conveniencia son determinantes de nuestra conducta más importantes y poderosos que el conocimiento sobre los beneficios o consecuencias para la salud”* (Gutiérrez, 2000, p. 5). A ello hay que añadir que en muchas ocasiones se confunde la relación actividad física-salud, debido a la existencia de creencias y prácticas sociales que crean una conciencia falsa y consumista que

en nada favorece un estilo de vida sano (Devís, 2000) como “engancharse” a la práctica de ejercicio físico, que en ocasiones va unido a trastornos del comportamiento alimentario y cuyas consecuencias son realmente nocivas (Martínez-Mallén y Toro, 2001). Según estas palabras, no sólo nos enfrentamos al reto de aumentar la participación, sino también a que esa práctica de ejercicio físico se realice en condiciones adecuadas.

Como venimos comentando, existe una tendencia general por parte de los jóvenes a considerar positivamente la práctica de actividades físicas y deportivas (Álvarez y López, 1999; García-Ferrando, 1994; 2001; Piéron, 2002; Ruiz-Juan et al., 2001a); sin embargo, este pensamiento tan favorable no se corresponde totalmente con el nivel de práctica (Álvarez y López, 1999; García-Ferrando, 2001; Piéron et al., 1996). Así pues, aunque los jóvenes consideren que la práctica de ejercicio físico es importante, de poco sirve si ello no se ve reflejado en la participación; por eso, muchas investigaciones incluyen entre sus objetivos conocer cuáles son las causas por las que se participa o se abandona la práctica.

El estudio sobre la participación en contextos físico-deportivos ha puesto énfasis en conocer las motivaciones que la determinan e indagar sobre los porqués de la implicación o el alejamiento en este tipo de conductas. Rodríguez-Allen (2000) en su libro *Adolescencia y Deporte*, basándose en la revisión de otros autores, aporta una amplia información sobre los elementos que influyen la adhesión al ejercicio, señalando una larga lista de investigaciones que aluden a factores ambientales-situacionales, biológicos, personales-conductuales, sociales y psicológicos (Rodríguez-Allen, 2000, pp. 59-60).

Para Piéron (2001; 2002) y Piéron et al. (1999), los factores que debemos

tener presentes son: la motivación intrínseca, la mejora de habilidades, el reconocimiento por parte de los otros, el deseo de tener éxito, la diversión, la percepción de competencia, la perspectiva de meta (ego/tarea) y la influencia social. De manera similar, Castillo (2000) y Gutiérrez (2000) comentan que los años escolares representan un período crítico en el que hemos de tener en cuenta componentes como la motivación, las actitudes hacia la actividad física y la influencia de agentes como la familia, el grupo de iguales, la escuela o los medios de comunicación.

De los estudios revisados (entre otros, Casimiro, 1999; Castillo y Balaguer, 2001; Edo, 2001, García-Ferrando, 1997; 2001; Piéron, 2002; Piéron et al., 1996; Rodríguez-Allen, 2000; Ruiz-Juan et al., 2001a; Torre et al., 1997) podemos extraer las siguientes consideraciones acerca de los motivos de participación de los jóvenes:

En general, las principales causas de motivación se relacionan con la salud, la diversión, el gusto por la actividad y la forma física; en menor medida se suelen señalar argumentos como el relacionarse/hacer amigos, la aprobación social, mantener la línea, demostrar competencia, el gusto por la competición y evadirse/liberar tensiones.

Las principales razones para no practicar o para abandonar la práctica suelen ser la falta de tiempo, la pereza, el cansancio y la escasez de instalaciones; algunos jóvenes también manifiestan querer probar otras tareas, la falta de interés (Rodríguez-Allen, 2000) y el poco gusto por la actividad (García-Ferrando, 2001). En algunos trabajos se especifica claramente que el principal argumento es la falta de tiempo debido a los estudios (Edo, 2001; Rodríguez-Allen, 2000). En todo caso, se ha de tener en cuenta que el abandono por parte de los jóvenes es relativo, pues en muchas ocasiones es

temporal o bien puede significar un cambio de actividad.

Dentro del estudio de los estilos de vida, y en áreas como la sociología, psicología, educación física o deporte, no solamente se analiza la participación de la población adolescente, sino también las creencias, percepciones y actitudes que los jóvenes presentan, pues también son componentes de gran importancia en su comportamiento. Así pues, en esta investigación se pretenden conocer además de aspectos participativos, cuestiones relativas a la percepción y a las actitudes que tienen los individuos en esta franja de edad. Para ello, partiremos de la revisión de estudios realizados en el contexto español, aunque también se considerarán las contribuciones de trabajos en los que intervienen diversos países y se comparan diversos parámetros en relación con el tema que nos ocupa.

El interés por la comparación de los pensamientos/comportamientos de los jóvenes de distintas nacionalidades respecto a su estilo de vida se refleja en palabras de Piéron et al., (1999) como sigue:

“Hay pocas dudas sobre la necesidad imperiosa de comprender las diferencias culturales y nacionales en el estilo de vida de los jóvenes en una comunidad pluralista como la unión europea” (Piéron et al., 1999, p. 6).

Aunque no es nuestro objetivo profundizar en la multitud de trabajos extranjeros que contemplan algunas de las múltiples variables del estilo de vida de los jóvenes, sí nos parece pertinente reseñar la información que hemos obtenido de documentos como los de Álvarez y López (1999) o Rodríguez-Allen (2000), en los que se constata que la preocupación por estos factores se da a nivel mundial. De este modo, Rodríguez-Allen (2000) comenta los resultados obtenidos sobre los motivos de participación en distintas

investigaciones llevadas a cabo en Gales, Inglaterra, Finlandia, Italia, Irlanda del Norte y Norteamérica. Álvarez y López (1999) también dan fe de la existencia de estudios, haciendo mención, principalmente, a los hábitos alimenticios (jóvenes norteamericanos y alemanes; méxico-norteamericanos y caucásicos; alemanes; irlandeses).

III.3.1. LA PARTICIPACIÓN EXTRAESCOLAR DE LOS JÓVENES EN ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

Partiendo de la idea de que la actividad que se realiza en las clases de educación física no es suficiente para promover beneficios saludables en el alumnado, se hace necesario conocer cómo es su práctica extraescolar; por eso, basándonos en aportaciones de diversos estudios, sobre todo españoles, queremos reseñar algunas de las características de esa participación, comentando algunas variables fundamentales que intervienen en ella.

Nuestros comentarios se apoyarán en resultados extraídos de las siguientes investigaciones:

- Mendoza et al. (1994) encuestan a 4393 estudiantes españoles entre 11 y 16 años sobre la ocupación de su tiempo libre, su alimentación, el consumo de sustancias y distintas variables relacionadas con su práctica físico-deportiva (actividades en las que participan, frecuencia de práctica, expectativas de futuro...). Los datos de este estudio, realizado en 1990, forman parte de un proyecto más ambicioso de carácter internacional, *Health Behaviour of School-aged Children* (HBSC) sobre el desarrollo de los estilos de vida en la adolescencia, llevado a cabo en un gran número de países europeos.

- Piéron et al. (1996) utilizan datos de más de 8000 estudiantes de 12 y 15 años en un estudio llevado a cabo en 9 países europeos (España, Portugal,

Bélgica, Estonia, República Checa, Finlandia, Inglaterra, Alemania y Hungría). Los temas del estudio abarcan las actividades de ocio, la participación físico-deportiva, la autopercepción, la motivación para la práctica, la actitud del joven hacia la salud y hacia la educación física, y aspectos de socialización.

- Torre et al. (1997) describen los hábitos deportivos de 209 alumnos de tercero de BUP distribuidos en dos centros públicos y dos privados de Granada. Se tienen en cuenta variables como la frecuencia de práctica dentro y fuera del centro educativo, motivos de participación, práctica de los familiares más cercanos, planes de futuro, etc.

- Casimiro (1999) indaga sobre los hábitos de vida (alimentación, utilización del tiempo libre, higiene diaria y deportiva, consumo de tabaco y alcohol, actitud postural y práctica de actividad física) y su conexión con el nivel de condición física-salud en alumnos almerienses que cursan 6º de educación primaria y 4º de ESO. En lo tocante al alumnado de educación secundaria, la muestra se compone de 405 jóvenes de 15-16 años. Respecto a las variables relacionadas con la participación, se pueden señalar: las actividades practicadas, frecuencia de práctica, motivaciones para llevarla a cabo o no, etc.

- Cantera y Devís (2000) contaron con un grupo de 367 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años de la provincia de Teruel. Realizan una estimación de los niveles de actividad física a través del gasto energético medio diario, estableciendo cuatro categorías: activos, moderadamente activos, inactivos y muy inactivos. Además de la actividad global, también se aportan datos sobre la actividad según el sexo de los alumnos y su edad.

- Rodríguez-Allen (2000) examina 119 variables referidas a un estudio con 383 jóvenes de 14, 15 y 16 años pertenecientes a 27 centros escolares de enseñanza media/ESO del Ayuntamiento de Gijón (Asturias). Éstas se incluyen dentro de siete grupos que contemplan: características sociodemográficas; motivación para la elección y la práctica deportiva o ausencia de práctica deportiva; cuestiones relacionadas con la actividad deportiva continuada; con las causas para realizar actividad deportiva continuada; con la ocupación del tiempo libre; con las actividades deportivas ofertadas y, finalmente, variables vinculadas con los jóvenes que no practican ninguna actividad deportiva, ni organizada ni libremente.

- Mendoza (2000) basándose en los datos del estudio realizado en el año 1994 en 23 países europeos y Canadá, sobre *Conductas de los escolares relacionadas con la salud* (HBSC), analiza algunas de las variables utilizadas en el cuestionario administrado. En este documento se pone de manifiesto que España ocupa la peor posición en cuanto al ejercicio intenso extraescolar del alumnado de 11 a 15 años en comparación con el resto de países (Austria, Irlanda del Norte, Polonia, Alemania, Francia, Noruega, Canadá, Dinamarca, Escocia, País de Gales, Suecia, Bélgica, Finlandia, Israel, Hungría, Estonia, Bélgica flamenca, Letonia, Lituania, Chequia, Rusia, Groenlandia y Eslovaquia).

- Castillo (2000) aporta datos sobre el estilo de vida saludable de jóvenes valencianos entre los 11 y los 16 años. En este estudio se describen factores de consumo, hábitos de alimentación y parámetros de actividad física y deporte; asimismo se estudian las perspectivas de meta y otras variables motivacionales (creencias sobre las causas de éxito, satisfacción intrínseca, competencia percibida...); también se establecen relaciones entre distintas variables de la investigación. Nosotros centramos el interés en los resultados

relativos a la participación de los jóvenes y a la conexión que la práctica tiene con otros factores del estilo de vida relacionados con la salud.

- Vázquez-Gómez et al. (2000) estudian el comportamiento tanto del profesorado como del alumnado en el área de educación física en relación con los estereotipos de género. En lo que atañe al alumnado, la muestra está compuesta por 2491 estudiantes de 3º de ESO distribuidos en centros públicos de todas las zonas geográficas de la comunidad de Madrid. Las cuestiones que nos interesan de este trabajo se refieren principalmente a la práctica de actividad física extraescolar dentro y fuera del centro educativo.

- Piéron (2002) realiza una amplia descripción de los hábitos físico-deportivos de 1167 adolescentes andorranos. En esta investigación se consideraron, además de variables relativas a la participación (motivaciones para la práctica, razones de abandono de la misma, pertenencia a clubs, deportes elegidos, competición, duración y frecuencia...), aspectos de socialización, percepciones y actitudes del alumnado.

- García-Ferrando (2001) muestra los resultados derivados de la encuesta nacional realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en el año 2000 por encargo del Consejo Superior de Deportes (CSD). Este documento examina diferentes dimensiones relativas a la práctica físico-deportiva de la sociedad española (15-74 años), pero nuestro centro de atención se sitúa en los datos de los más jóvenes.

- Ruiz-Juan et al. (2001a) se proponen como objetivo conocer diferentes aspectos del pensamiento/comportamiento de 1375 jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y los 21 años que cursan sus estudios en centros públicos y privados de Almería. Cabe destacar, la disponibilidad de tiempo libre, el tipo de actividades que realizan, las actitudes hacia la práctica físico-

deportiva, la demanda, frecuencia, tipo de oferta e instalaciones que utilizan.

- Pérez-Prieto et al. (2001) realiza una descripción de algunas variables vinculadas a la participación en actividades físico-deportivas, utilizando como muestra a 216 adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 18 años pertenecientes a distintos centros de Santander.

- Edo (2001) en su tesis doctoral *Adolescencia y Deporte en el Principado de Andorra* analiza, entre otras cuestiones, la práctica deportiva de jóvenes que tienen entre 15 y 16 años mayoritariamente, teniendo en cuenta también aspectos relativos a los padres y entrenadores.

- Balaguer y Castillo (2002) muestran datos referidos a una investigación sobre los estilos de vida de adolescentes de 11, 13 y 15 años de la comunidad valenciana; en concreto, se describen los motivos de práctica, la percepción de la aptitud y de la forma física, las expectativas de futuro, la frecuencia y duración de las actividades físicas y del deporte, las actividades físicas más practicadas, la participación en competiciones...

Aunque, evidentemente, existen variaciones de unos estudios a otros, si tenemos en cuenta los datos sobre la actividad físico-deportiva desarrollada fuera del horario escolar en conjunto, se puede destacar que:

- La práctica de actividad física y deporte en los jóvenes está asociada positivamente a otras conductas saludables y negativamente a conductas perjudiciales o de riesgo para la salud.

- Los otros significativos (padres, profesores, entrenadores, amigos...) influyen en la participación del adolescente.

- El interés de los jóvenes hacia la práctica es elevado, aunque no se

corresponde con los niveles de participación.

- Pese a que existe una proporción considerable de personas que realizan actividades físico-deportivas extraescolares regularmente, las proporciones de jóvenes inactivos son bastante elevadas y el porcentaje de participación diaria es pequeño, lo que supone un motivo de preocupación para los investigadores.

- El número de horas de práctica extraescolar se sitúa en torno a tres horas semanales.

- La asistencia a espectáculos deportivos es bastante escasa.

- En general, la tasa de abandono de la actividad física y deportiva es bastante alta; no obstante, se aprecia una clara intención de volver a practicar en el futuro.

- Respecto a la edad, a lo largo de la adolescencia se produce una disminución de la práctica físico-deportiva.

- Las tasas de participación en España son menores en comparación con otros países europeos.

- Las diferencias entre chicos y chicas son bastante notables, siendo el género masculino el que presenta más interés por la práctica y el que mayor intención tiene de ser activo en el futuro.

- Los chicos prefieren practicar deportes o actividades motrices típicamente masculinas y las chicas se decantan por las típicamente femeninas. Ellas dan más importancia a mantener la línea y ellos valoran más el aspecto competitivo de la práctica.

- Los chicos son físicamente más activos que las chicas; practican ejercicio físico y deporte con mayor frecuencia, intensidad y duración. También presentan índices menores de abandono y participan en competiciones, asisten a espectáculos deportivos y son miembros de un club en mayor proporción que ellas.

- El grupo más problemático respecto a la inactividad en la juventud lo constituyen las chicas de mayor edad. Si tenemos en cuenta la comparativa europea, las jóvenes españolas se sitúan en los grupos de mayor sedentarismo.

III.3.2. AUTOPERCEPCIÓN DE LAS CUALIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS Y DEL ASPECTO FÍSICO

En el contexto de las actividades físicas y el deporte, el *self* ha sido objeto de múltiples investigaciones; muchas de ellas incluyen variables referidas al mismo (Balaguer y Castillo, 2002; Casimiro, 1999; Piéron, 2002; Piéron et al., 1996) y otras lo estudian más específicamente (Cruz y Maganto, 2002; Pastor y Balaguer, 2001; Piéron et al., 2002; Zulaica, 1998).

" (...) Varias combinaciones de este constructo, tales como autoconcepto, autoestima, autoconfianza, autoimagen y autocompetencia, abundan en los textos y artículos que resaltan las aportaciones beneficiosas de la participación de los niños en actividades físicas y deportivas " (Ruiz-Pérez, 2001, p. 250).

El autoconcepto se refiere al conjunto de percepciones y creencias que un sujeto tiene sobre sí mismo en diferentes áreas (social, emocional, académica, física...). El autoconcepto físico, dimensión específica del autoconcepto, es un constructo que cada vez está más presente en la literatura relativa a la práctica físico-deportiva, estudiándose para comprobar hasta qué punto influye en la adherencia al ejercicio y en las actitudes hacia la práctica (Ruiz-Pérez, 2001).

Desde la perspectiva de la teoría cognitivo social de Bandura (Bandura, 1987; Villamarín, 1999) que estudia en profundidad los mecanismos de la motivación humana centrandó el interés en las variables que regulan la elección de actividades, el esfuerzo y la persistencia, la *autoeficacia* (capacidad percibida para alcanzar metas), está considerada como una variable cognitiva de efectos motivacionales. Por eso, partiendo de la idea de que la motivación es fundamental para que se dé la participación, los adolescentes, en función de los resultados obtenidos, se forman expectativas sobre su autoeficacia y tienen una mejor o peor percepción sobre su propia capacidad para realizar una tarea; y estas expectativas constituyen uno de los elementos primordiales en la regulación de su conducta futura.

Mejorando el autoconcepto físico de las personas se puede influir en su autoestima y en nuestro contexto tenemos algunas herramientas de ayuda en este sentido. Algunos investigadores se cuestionan si la autoestima influye en la competencia percibida o viceversa; también parece no estar claro si es la práctica de ejercicio lo que influye en la autovaloración de las cualidades físicas o si esa competencia percibida es la que ejerce una influencia en la participación. En relación con esto, Pastor y Balaguer (2001) comentan que probablemente la práctica deportiva regular mejora la percepción de competencia y, por otro lado, si alguien se percibe competente en el deporte se comprometerá más y participará en situaciones de mayor complejidad.

La autopercepción de las habilidades/cualidades físicas y de la apariencia son dos dimensiones del autoconcepto físico que pueden ejercer de mediadores de la conducta en los adolescentes. Por eso, es posible que dichas percepciones constituyan un elemento obstaculizador de la práctica (Piéron, 2001).

Varias investigaciones han puesto de manifiesto que estas dos variables del estilo de vida deportiva de los jóvenes se relacionan con el mayor o menor grado de participación, de manera que los practicantes de actividades físicas y deportivas presentan mejores niveles de competencia percibida, general o específica, y de la imagen corporal que los no practicantes. Asimismo, los trabajos revisados muestran que son los chicos los que tienen una opinión más favorable respecto a estos elementos de estudio. Veamos algunos ejemplos:

El estudio realizado por Piéron (2002) con jóvenes andorranos revela que el alumnado que no participa en actividades extraescolares deportivas tiene peor concepto de sus capacidades atléticas y de su aspecto físico en comparación con el que sí las practica. Este autor señala que una percepción satisfactoria de las cualidades físicas puede ser importante en la continuidad del joven en la práctica regular de ejercicio, puesto que el hecho de tener una opinión favorable de la propia capacidad conlleva tener una actitud más positiva y, por tanto, existen más posibilidades de que se dé una participación voluntaria.

Da Silva (1997) en su estudio con alumnos portugueses, resalta que éstos valoran su nivel de competencia y su percepción de éxito en esta disciplina catalogándolos en un nivel medio/superior. Estas autopercepciones fueron más valoradas por parte de los sujetos de sexo masculino, de mejor calificación en la asignatura y en los practicantes deportivos.

En el estudio realizado por Carreiro da Costa, Pereira, Diniz y Piéron (1997) con alumnos clasificados con alta y baja percepción de competencia se verifica que aquellos que tienen una percepción elevada presentan mejor motivación para la educación física y para la práctica deportiva, así como un compromiso motor superior. En esta línea, el trabajo de Rudisill (1989)

también constata la correlación existente entre una buena competencia percibida y la persistencia y actuación en una tarea.

En un trabajo llevado a cabo con estudiantes de la comunidad valenciana clasificados como pertenecientes a la adolescencia temprana (785 jóvenes de edades comprendidas entre 11 y 15 años) o media (1038 que tenían entre 15 y 18 años), se comprueba que las chicas que practican deporte regularmente presentan mayor competencia deportiva que las sedentarias o las que practican poco, tanto en la adolescencia temprana como media. Asimismo, los chicos de todas las edades que practican deporte semanalmente y que además participan en competiciones deportivas tienen una percepción de competencia más elevada que los que siendo activos físicamente no participan en competiciones. Respecto a la apariencia física, se puede destacar que en la adolescencia media los chicos activos que compiten están más satisfechos con su aspecto que los que no lo hacen (Pastor y Balaguer, 2001).

También en el trabajo de Castillo et al. (1999) se indica que los jóvenes que compiten se perciben con mejor forma física y tienen una autovaloración deportiva mayor que los que no participan en competiciones.

En una comunicación presentada por investigadores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se ofrecen resultados pertenecientes a un estudio en el que se encuesta a 802 adolescentes que tienen entre los 12 y 19 años. De las respuestas referidas al aspecto, se puede apreciar una ligera tendencia por encima de la media respecto al ítem *me gusta mi físico*, siendo ésta mayor en los chicos que en las chicas. Por otro lado, la mayoría de los jóvenes no siente un especial rechazo por parte de los demás en relación con su apariencia; en este ítem las diferencias según el sexo son pequeñas, aunque se comenta que en los últimos años de la adolescencia los chicos perciben un menor rechazo

que las chicas. Además, son las mujeres las que tienen mayor preocupación por su imagen y apariencia externa (Machargo et al., 1999).

Como parte de un estudio más amplio, Cruz y Maganto (2002) analizan las respuestas dadas por 200 adolescentes de 14 a 17 años de Guipúzcoa en relación con su satisfacción corporal. Estas autoras señalan que el sexo es una variable diferenciadora, pues los resultados muestran una clara satisfacción masculina en contraste con la insatisfacción femenina en cada una de las partes del cuerpo y en la valoración global del mismo.

Cabe destacar, como dato curioso, que en este trabajo los adolescentes asocian la delgadez a cualidades positivas y que la gordura se vincula en mayor proporción a aspectos negativos. Así, el hecho de ser una persona delgada se relaciona con ser astuto, enérgico, deportista, atractivo, tener éxito con el otro sexo, tener éxito en la vida...; sin embargo, a las personas gordas se le asocian características como ser tranquilas, chistosas, vagas, lentas, perezosas, torpes o desaseadas.

Si tenemos en cuenta los datos globales en torno a estas dos cuestiones del autoconcepto físico, observamos que, en general, existe una tendencia a percibirlos positivamente; sin embargo, si se diferencian los resultados en función del género del sujeto, se aprecian valores de mayor satisfacción por parte de los chicos, tanto en las capacidades deportivas (Balaguer y Castillo, 2002; Casimiro, 1999; Da Silva, 1997; Macías y Moya, 2002; Mendoza et al., 1994; Piéron, 2002; Trew et al., 1999; Vázquez-Gómez et al., 2000) como en el aspecto físico (Cruz y Maganto, 2002; Machargo et al., 1999; Piéron, 2002).

III.3.3. ACTITUDES HACIA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Las opiniones que los jóvenes tienen respecto a las clases de educación física vivenciadas en su centro escolar forman parte también de las variables que se suelen considerar dentro del estudio del estilo de vida relacionado con la salud. Es una cuestión interesante porque no sólo da una idea de la valoración que realiza el alumno de la asignatura, sino que se vincula a la participación en el ámbito extraescolar. Generalmente, nuestra disciplina intenta acercar al alumnado a la práctica de alguna actividad motriz; de hecho, en la actualidad, uno de los principales objetivos de los profesores es el de contribuir en la participación fuera de las horas de clase y en la creación de hábitos saludables. Se cree que la práctica de estas actividades puede verse afectada por las experiencias vividas en el aula, por eso la actitud que tienen los alumnos se incluye dentro de los aspectos que los acercan o alejan de la práctica.

Las opiniones del alumno hacia las actividades físicas y sus ideas sobre qué es importante en el aula pueden influenciar las motivaciones para la participación (Antshel y Anderman, 2000; Solmon y Lee, 1992); por eso, en un contexto educativo que tiene que enfrentarse al abandono y al fracaso escolar, se hace necesario desarrollar una actitud favorable hacia las actividades físicas que vaya más allá de la escolaridad (Piéron, 2002).

Los datos aportados por la literatura respecto a esta cuestión evidencian que existe una clara tendencia a valorar la asignatura de manera positiva (Casimiro, 1999; Da Silva, 1997; Machargo et al., 1999; Mendoza, 2000; Mendoza et al., 1994; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003; Piéron, 2001; 2002; Piéron, Delfosse, Ledent y Cloes, 1997; Sánchez-Bañuelos, 1996; Torre et al., 1997; 2001); además, por norma general, la mejor valoración de las

clases de educación física se vincula a la práctica fuera del horario escolar (Casimiro, 1999; Da Silva, 1997; Mendoza et al., 1994; Moreno et al., 2003; Sánchez-Bañuelos, 1996; Torre et al., 1997; 2001).

En cuanto a las diferencias entre alumnas y alumnos, normalmente, son ellos los que presentan actitudes más favorables hacia la educación física; en la comparativa europea llevada a cabo por Maurice Piéron, los chicos de 15 años de Andorra, Bélgica, Chequia, Estonia, Finlandia, Gran Bretaña, Alemania y Hungría tienen opiniones más favorables que sus compañeras de la misma edad (Piéron, 2002). También se advierte esta tendencia en la investigación realizada en Portugal por Da Silva (1997) y en otras dentro de nuestro país (Casimiro, 1999), aunque tenemos constancia de que los resultados de agrado también pueden ser mayores en las chicas (Torre et al., 2001) e incluso que no se aprecian apenas divergencias en función del género (Machargo et al., 1999; Mendoza et al., 1994; Piéron et al., 1997; Torre et al., 1997).

Merece la pena comentar el trabajo realizado por Torre et al. (2001) con una muestra de 1153 estudiantes granadinos distribuidos en grupos mixtos, femeninos y masculinos, en el cual se pone de manifiesto que son las chicas las que presentan porcentajes mayores respecto a una serie de adjetivos calificativos que definen las clases de educación física (saludables, amistosas, participativas, formativas, útiles, divertidas, variadas...); solamente se dan valores mayores en el grado de facilidad y el nivel de competitividad a favor de los chicos. Los autores comentan que estas proporciones tan favorables se refieren fundamentalmente a chicas que pertenecen a grupos exclusivamente femeninos, mientras que los porcentajes negativos están influenciados en gran medida por los chicos que pertenecen a grupos masculinos. Además, los chicos de grupos mixtos tienen porcentajes mayores respecto a la percepción

de clases más fáciles y sencillas frente al resto de grupos y las chicas de grupos mixtos presentan mayores proporciones en las categorías de complejas y difíciles. También, los sujetos que perciben las clases más competitivas son los chicos que forman parte de grupos masculinos.

En cuanto a la titularidad del centro en el que se estudia, los valores más positivos referentes al grado de motivación (motivantes, estimulantes, emocionantes y divertidas), de utilidad (formativas, útiles), de solidaridad (solidarias, respetuosas, amistosas y pacíficas) y de competitividad se dan en los jóvenes de instituciones privadas. Sin duda, todos estos datos ofrecen argumentos interesantes para la reflexión.

Otro estudio que analiza en profundidad los intereses y actitudes del alumnado hacia la educación física es el realizado por Moreno et al. (2003), con 934 escolares de 12 a 15 años pertenecientes a centros de titularidad pública y privada. El campo de las actitudes es conceptualizado en varios factores, estudiándose: la valoración del alumnado respecto a la asignatura de educación física; la percepción que tienen de su importancia frente a otras materias; la influencia que ejercen en las actitudes hacia la educación física variables como el género del profesorado, el tipo de centro en el que estudian, la cantidad de clases, la práctica físico-deportiva o las calificaciones...

Cabe destacar que, globalmente, los resultados de esta investigación señalan buenas actitudes hacia la educación física y hacia sus profesores. Los adolescentes que practican deporte valoran más la materia, la encuentran más fácil, creen que es útil para el futuro y prefieren las actividades físico-deportivas frente a otras tareas de tiempo libre. Respecto al género, los chicos valoran menos la asignatura que las chicas, aunque muestran más empatía hacia la misma y hacia el profesor; por otro lado, las chicas declaran mayor

dificultad y utilidad de la asignatura. Los estudiantes de centros públicos prefieren la educación física y el deporte frente a otro tipo de actividades, valorándola más y percibiéndola más difícil que el alumnado de centros privados. Un dato curioso es que en las instituciones privadas la educación física y el deporte se engloban dentro de un mismo concepto, lo que los autores interpretan como debido a que en estos centros existe una mayor carga en contenidos deportivos. Además, los alumnos con mejores notas son los que presentan actitudes más positivas.

Fuera de nuestro país, el trabajo llevado a cabo por Silverman y Subramaniam (1999) abarca una importante revisión sobre las actitudes de los estudiantes hacia la educación física y la actividad física; justificando ampliamente la necesidad de investigar este tema; indicando los métodos de medida, tanto cuantitativos como cualitativos; señalando resultados de investigación y comentando variables como el género, la edad, el cambio de actitud...

Después de fundamentar teóricamente algunos factores que forman parte del estilo de vida en relación con la salud en la adolescencia, queremos finalizar este apartado comentando brevemente la pertinencia de incluir las variables *sexo*, *tipo de centro* y *calificación* dentro del presente estudio.

- Respecto a la variable *sexo*

El estudio de las diferencias existentes entre personas del género femenino y masculino está cada día más documentado (Botelho, Silva y Queirós, 2000; Jaime y Sau, 1996; Macías y Moya, 2002; Oliveira, 1998; Scraton, 1992; Vázquez-Gómez, 2001; Vázquez-Gómez et al., 2000).

En lo que respecta al estudio de los estilos de vida, como hemos podido

comprobar en párrafos anteriores, ésta es una cuestión que se ha de tener presente, pues diferencia de modo manifiesto los datos que se refieren a la generalidad y ayuda a comprender el pensamiento y comportamiento de los chicos y chicas de nuestra sociedad.

Normalmente, el género masculino presenta actitudes más positivas hacia la práctica de actividad motriz, participa más frecuentemente y con mayor intensidad, tiene índices menores de abandono, mejor autoconcepto físico...; por tanto, el problema más grande de cara a la planificación de programas y a la promoción de hábitos saludables se encuentra en la inactividad y pensamientos desfavorables de las chicas.

Una visión optimista nos permite reconocer que cada día el mundo del deporte y del ejercicio físico está más asumido por el género femenino; es importante no sólo evaluar si se da una evolución de estos parámetros en las chicas y conocer cómo se dan en los chicos, describiendo primeramente tanto los aspectos derivados del pensamiento como los relativos a la conducta, para así intervenir posteriormente de manera eficaz.

- Respecto a la variable *tipo de centro*

Los trabajos que incluyen esta variable dentro de los estilos de vida de los estudiantes son más reducidos (Edo, 2001; Mendoza, 2000; Mendoza et al., 1994; Moreno y Hellín, 2002; Moreno et al., 2003; Rodríguez-Allen, 2000; Torre et al., 1997; 2001). Algunos dejan entrever que la pertenencia a una institución privada facilita la adquisición de comportamientos más saludables; sin embargo, también tenemos constancia de otros en los que se da el caso opuesto o ninguna relación.

Nos parece interesante dedicarle una atención especial a este tema, para

definir más específicamente los intereses y conductas de los adolescentes que intervienen en el presente trabajo, comprobando si el hecho de cursar sus estudios en centros de una u otra titularidad se relaciona con otros elementos de su estilo de vida.

- Respecto a la variable *calificación*

La calificación obtenida en la asignatura de educación física es otro factor a tener presente, pues puede tener conexión con las percepciones y conductas del alumnado. Por ejemplo, se ha comprobado que los jóvenes con mejores calificaciones en esta asignatura se corresponden con los que presentan mayores niveles de práctica deportiva, valoración más positiva de la disciplina, mejores percepciones de éxito y mayor competencia percibida (Da Silva, 1997).

En un trabajo realizado con jóvenes gallegos de enseñanzas medias se aprecia una relación entre las calificaciones escolares y la práctica deportiva que los estudiantes realizan en su tiempo libre; en concreto, la participación en deportes competitivos y recreativos tiene una relación positiva con el aprobado de la nota media, mientras que el suspenso se vincula más a las actividades al aire libre (Trigo, 1990).

También, como señalábamos anteriormente, el estudio de Moreno et al. (2003) permite establecer relaciones entre las notas del estudiante en el curso anterior en educación física y las actitudes hacia la disciplina: los alumnos con calificaciones altas (notable/sobresaliente) valoran más la asignatura y al profesorado, entienden al docente, encuentran la materia útil y prefieren la educación física y el deporte frente a otras actividades de tiempo libre.

Por otro lado, Antshel y Anderman (2000) manifiestan, en un artículo

sobre las influencias sociales en la participación durante la adolescencia, que los logros académicos no emergen como un predictor significativo de participación deportiva, y comentan que pocos estudios han encontrado fuertes vínculos a este respecto.

En consonancia con esto, de la amplia revisión llevada a cabo por Edo (2001) sobre práctica deportiva y rendimiento académico (general) se puede constatar que mayoritariamente los investigadores no hallaron una relación significativa entre ambos elementos. Este autor utiliza como variable en su investigación el *número de áreas no aprobadas* (número de suspensos) por los jóvenes y concluye que la pertenencia a grupos de adolescentes más o menos practicantes no supone ninguna relación con mejores o peores calificaciones.

La pertinencia de estudio respecto a este tema queda reflejada en palabras del propio autor como sigue:

“Conocer con más exactitud el efecto de la práctica deportiva habitual moderada, que no suponga una extrema dedicación, sobre el rendimiento escolar, es una interesante tarea de investigación pendiente. Todo parece indicar que es posible que en estudiantes de primaria estas actividades apenas influyan en sus notas y en estudiantes universitarios en algunos casos suponga una disminución, ya que éstos necesitan más tiempo de estudio. Sin embargo, en el nivel de la educación secundaria ¿puede tener una influencia positiva en determinados valores o aspectos de la personalidad, de manera que ejerza un efecto positivo, aunque sea de modo indirecto, en el rendimiento escolar? (Edo, 2001, p. 118).

**IV. Relación entre la atribución causal en
educación física y la participación físico-
deportiva extraescolar del alumnado**

Tomando como punto de partida el vínculo que existe entre el pensamiento del estudiante y su conducta, queremos plantear en este capítulo una serie de cuestiones que pueden relacionar la atribución que realiza el alumnado sobre sus éxitos y sus fracasos en la asignatura de educación física con su participación en actividades físicas y/o deportes fuera del horario escolar.

“La motivación es un elemento importante para llevar a cabo la práctica física. Podría decirse, en términos generales, que si no hay motivación no hay participación. En el ámbito del deporte, la motivación hace referencia a cómo actúan las variables sociales, ambientales e individuales determinando la elección de un deporte u otro, la intensidad en la práctica de esa actividad, la persistencia en la tarea y el rendimiento” (Ruiz-Pérez, 2001, p. 256).

En la actualidad está asumido que la motivación es un factor esencial para que se dé un acercamiento o alejamiento del adolescente hacia la práctica de actividades físico-deportivas. Basándonos en las *atribuciones*, consideradas por los investigadores como elementos cognitivos dentro del pensamiento de los sujetos y como un aspecto a tener en cuenta a la hora de abordar los procesos motivacionales (entre otros, Bandura, 1987; Barreiro y Porto, 2000; Biddle y Hanrahan, 1998; Biddle et al., 2001; Fonseca, 1996; González-Valeiro, 2001a; González y Tourón, 1994; Weinberg y Gould, 1996; Weiner, 1990) se ha justificado en el capítulo II que las interpretaciones que un individuo realiza tienen consecuencias de tipo cognitivo (mayores o menores expectativas de éxito) y de tipo afectivo (sentimientos de orgullo, confianza, vergüenza, desamparo...) con los consiguientes efectos sobre su conducta.

En coherencia con algunos documentos que han mostrado la presencia de

conexiones entre la participación motriz y alguna variable cognitivo-motivacional como las perspectivas de meta (Castillo, 2000), el autoconcepto (Zulaica, 1998) o la percepción de competencia (Da Silva, 1997; Carreiro da Costa et al., 1997; Pastor y Balaguer, 2001; Piéron, 2002; Trew et al., 1999), las atribuciones se muestran como un elemento importante en la regulación del comportamiento futuro de los individuos. De hecho, hay evidencia de estudios que presentan correlaciones entre la persistencia/ejecución y las interpretaciones causales (Johnson y Biddle, 1988; Martinek y Griffith, 1994; Miserandino, 1998; Robinson y Carron, 1982; Rudisill, 1989; Stipeck y Kowalski, 1989).

Como postula la teoría de la atribución causal, las diferencias en las percepciones de éxito/fracaso se pueden reflejar en las expectativas de futuro inherentes al ámbito al que se refieren, en las reacciones afectivas que favorecen o perjudican la adherencia a la práctica (satisfacción, percepción de competencia...), en la elección de una u otra actividad, la persistencia en la participación, etc.

Por tanto, en lo que respecta a nuestro estudio, creemos que el vínculo más próximo que une a la atribución causal y al estilo de vida del adolescente es la participación, o más bien, la motivación para la participación; a priori presuponemos que las denominadas *atribuciones adaptativas* (aquellas que acercan al sujeto a la motivación de logro) pueden estar relacionadas con la mayor práctica de actividad físico-deportiva y que las *desadaptativas* con mayores niveles de inactividad.

Si un alumno tiene ciertas percepciones derivadas de sus éxitos y fracasos en la asignatura de educación física que aumentan su motivación de logro en este contexto, lo lógico es que dichos patrones mentales favorezcan la participación en actividades similares aunque éstas no se den en el aula, puesto

que sus expectativas y sentimientos se dirigen en esa dirección. En el caso contrario, ante interpretaciones que disminuyen la motivación de rendimiento, cabe pensar que se dará una tendencia inhibitoria con respecto a la práctica.

Si las atribuciones del alumnado respecto a la asignatura de educación física se orientan en un sentido u otro, influenciando más o menos su participación e interés hacia este tipo de actividades que ejercitan en las clases, la motivación para practicar ejercicio físico fuera de ellas puede verse afectada de modo que el joven estará en mayor o menor grado predispuesto a participar en tareas de la misma naturaleza o cuyo objetivo es similar. Ésta es una manera más de vincular las sensaciones y conductas que se dan en el aula con la práctica extraescolar, pues no son, como indica Casimiro (1999) aludiendo a palabras de Cagigal, entidades independientes.

Ejemplificamos en palabras de Weinberg y Gould (1996) lo que acabamos de comentar:

“ (...) Por ejemplo, si Susie, estudiante de educación física de primaria, achaca su éxito de ejecución a una causa estable (por ejemplo, su gran capacidad), supondrá que este resultado se va a repetir en el futuro, por lo que se sentirá más confiada y motivada. Puede que incluso les pregunte a sus padres si puede apuntarse a gimnasia después de clase. Por el contrario, si Zachary atribuye su buen rendimiento a una causa inestable (por ejemplo, la suerte), no esperará que se produzca regularmente, de tal modo que su motivación y su confianza no se verán aumentadas. Es probable que tampoco quiera asistir a sesiones de gimnasia después de acabar el horario de la escuela” (Weinberg y Gould, 1996, p. 87).

Segunda parte: estudio empírico en el ámbito de las actividades físico- deportivas

V. Dimensión metodológica del estudio

VI. Presentación y análisis de resultados

V. Dimensión metodológica del estudio

En este capítulo se presentan la metodología y los procedimientos de estudio. En primer lugar, se plantea el problema de estudio; seguidamente, se exponen los objetivos y las hipótesis de la investigación; también se describen la población y la muestra, así como las variables utilizadas. A continuación, se explica el proceso de recogida de datos en el que se justifican y presentan los instrumentos y procedimientos empleados. Finalmente, se detalla el proceso de codificación, almacenamiento y tratamiento de los datos.

V.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La revisión bibliográfica realizada en torno a los temas de atribución causal y estilo de vida en el ámbito de las actividades físico-deportivas en los jóvenes ha puesto de manifiesto la necesidad de continuar profundizando en dichas temáticas, de manera cada vez más específica y abarcando posibilidades más amplias.

Como indicamos en el apartado II.4.2, la investigación atribucional en el campo de la educación física es un tema que no se ha estudiado en profundidad y son múltiples las posibilidades que se nos presentan a la hora de abordarlo. Basándonos en la perspectiva de Weiner, nuestra intención primera consiste en describir los factores causales que explican el éxito/fracaso del alumnado en esta disciplina; pero además, hemos considerado que el *sexo*, la *institución educativa* y la *calificación* son elementos de análisis importantes para comprender mejor el proceso de la atribución causal.

Según la literatura, los chicos tienen atribuciones más adaptativas que las chicas y esto los sitúa en una posición de ventaja si tenemos en cuenta las relaciones entre la forma de interpretar los resultados académicos y la motivación de logro.

La influencia del *tipo de centro* como antecedente de las interpretaciones del alumnado es una cuestión que está muy poco estudiada y nuestra principal referencia es el trabajo de González-Valeiro (1995) en el que las atribuciones más favorables pertenecen a los alumnos de centros públicos.

Respecto a la variable *calificación/rendimiento académico*, la teoría de Weiner establece, aunque de forma indirecta, una conexión entre ésta y las atribuciones del alumno, de manera que la percepción que se tenga de los resultados influye, por medio de consecuencias psicológicas de tipo cognitivo (expectativas) y afectivo (autoestima, esperanza/desesperanza, culpa, etc.) en el mejor o peor rendimiento escolar. Partiendo de esta base, nos parece oportuno dilucidar si en nuestra asignatura se dan ese tipo de vínculos; además, si bien conocemos la existencia de trabajos que estudian la calificación en educación física, no tenemos constancia de investigaciones que relacionen esta variable con la atribución causal, exceptuando los de Da Silva (1997) y González-Valeiro (1995).

Por otra parte, hemos considerado varias cuestiones que se integran dentro de los estilos de vida en relación con la actividad físico-deportiva del joven. El hecho de analizar estas variables es positivo al menos por dos motivos: por un lado, estamos estudiando el pensamiento del alumnado para conocer su percepción y sus actitudes relacionadas con la actividad física y el deporte, aspectos vinculados a la motivación y al aprendizaje, y que constituyen un conocimiento sin duda beneficioso de cara a la mejora de las clases de educación física; y por otro, se está contribuyendo al estudio de factores que intervienen en la adquisición de un estilo de vida activo.

Las diferencias de género en el estilo de vida están hoy en día suficientemente documentadas; los chicos tienden a tener actitudes más

positivas hacia la práctica, presentan mejores índices de autoconcepto físico y participan más que las chicas. A la hora de evaluar los temas relativos a los hábitos de vida de los jóvenes, la diferenciación por género se hace imprescindible.

Menos estudiado está el vínculo entre el hecho de estudiar en centros de titularidad privada o pública y el estilo de vida físico-deportivo que tiene el estudiante; por eso, queremos comprobar si la participación y percepción de los adolescentes que intervienen en este trabajo se relaciona con la institución en la que cursan sus estudios.

En cuanto a la posible conexión entre los resultados académicos y el estilo de vida, y debido a los diferentes resultados que se han encontrado respecto al tema, pretendemos concretar si la relación es positiva, negativa o neutra, para así definir más específicamente a esta población.

En definitiva, en lo que atañe al estudio del estilo de vida relacionado con la salud y la participación físico-deportiva en la adolescencia, este trabajo pretende aumentar el cuerpo de conocimientos existente, aportando datos sobre una población concreta de jóvenes gallegos.

Como apuntamos en el capítulo IV, algunas investigaciones han constatado los vínculos existentes entre la participación motriz y alguna variable cognitivo-motivacional (Carreiro da Costa et al., 1997; Castillo, 2000; Da Silva, 1997; Pastor y Balaguer, 2001; Piéron, 2002; Trew et al., 1999; Zulaica, 1998) y conocemos varios trabajos extranjeros que asocian las atribuciones y la persistencia en las tareas (Johnson y Biddle, 1988; Martinek y Griffith, 1994; Miserandino, 1998; Robinson y Carron, 1982; Rudisill, 1989; Stipeck y Kowalski, 1989).

Tomando como fundamento estas conexiones entre los procesos cognitivos y comportamentales, nos parece interesante comprobar si éstas se dan en nuestro trabajo; en este caso, entre la atribución causal de los alumnos (que, como nos dice la literatura, es un factor más que ejerce una influencia en la persistencia en las tareas) y la participación del estudiante fuera del horario escolar (puesto que se presupone que la persona más motivada llevará su motivación a otras esferas o campos de actuación similares).

Recordemos que Lee (1997) manifiesta que las variables mediadoras del alumnado pueden dividirse en dos grupos: uno en el que se sitúan los factores característicos del sujeto y otro en el que se incluyen aquéllos que resultan de interactuar con el entorno. Variables de un grupo y de otro pueden estar vinculadas a la participación del joven; por ello, el *sexo*, la *institución en la que se estudia* y las *calificaciones* en educación física, además de las *atribuciones causales*, pueden asociarse al hecho de ser un individuo más *activo* o más *sedentario*. Las diferencias en función de los factores mencionados, entre estudiantes catalogados como sedentarios o activos, será otro de los propósitos de la presente investigación.

Por todo lo expuesto hasta el momento, creemos que está plenamente justificado el abordaje de estudio de estos temas y por ello estimamos pertinente la realización de este trabajo.

V.2. OBJETIVOS

- Describir la presencia de factores de atribución causal con respecto al éxito y al fracaso académico en educación física dentro del pensamiento del alumnado, analizando las diferencias existentes en función del *sexo*, del *tipo de centro* y de la *calificación* obtenida en dicha asignatura.

- Conocer el estilo de vida del alumnado en relación con la actividad física y el deporte, analizando las diferencias existentes en función del *sexo*, del *tipo de centro* y de la *calificación* obtenida en educación física.
- Estudiar las diferencias existentes entre sujetos activos y sedentarios en función de distintas variables de la investigación: *factores causales*, *sexo*, *tipo de centro* y *calificación*.

V.3. HIPÓTESIS

A partir de la literatura revisada y del planteamiento y objetivos de nuestro estudio, se pueden establecer las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: El alumnado, en relación con el proceso de atribución causal en educación física tiende a autoatribuirse el éxito y fracaso académicos, aunque valora la influencia del factor contexto en sus resultados.
- Hipótesis 2: La adscripción causal del alumnado en el ámbito académico de la educación física varía en función del género, del tipo de centro en el que se estudia y de la calificación que se obtiene en dicha asignatura, siendo más adaptativa en los chicos, en los centros privados-concertados y en los estudiantes con mejores calificaciones.
- Hipótesis 3: Existen diferencias significativas en el estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte en función del género, del tipo de centro en el que se estudia y de la calificación que se obtiene en educación física, siendo la participación extraescolar, el autoconcepto físico y la opinión sobre la asignatura más favorable en los chicos, en los centros privados-concertados y en los estudiantes con mejores calificaciones.

- Hipótesis 4: Existen relaciones significativas entre el estilo de vida del alumnado (activos-sedentarios) y su atribución causal en el ámbito académico de la educación física, el género, el tipo de centro en el que estudia y la calificación, de manera que los estudiantes más activos presentan atribuciones más adaptativas, son chicos, pertenecen a centros privados-concertados y obtienen mejores calificaciones.

V.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

V.4.1. DETERMINACIÓN DE LA POBLACIÓN

La población está constituida por alumnas y alumnos pertenecientes al segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), o sus equivalentes con la anterior estructura educativa, de todos los centros del Ayuntamiento de Oleiros (A Coruña, Galicia) donde se imparten Enseñanzas Medias o, según los casos, ESO. Son jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 17 años aproximadamente, distribuidos en dos centros públicos y dos privados-concertados.

Las razones que nos han llevado a elegir esta población son varias, pero quizás las principales hayan sido el hecho de poder realizar nuestro estudio en todos los centros educativos de un mismo ayuntamiento, la cercanía a nuestro centro de trabajo (Instituto Nacional de Educación Física de Galicia) y la posibilidad de llevar a cabo la investigación con estudiantes de edades similares a las elegidas en un trabajo que hemos tenido muy presente (González-Valeiro, 1995). Además, hemos de tener en cuenta que la enseñanza en estas edades constituye un campo profesional importante en el que muchos licenciados en educación física y licenciados en ciencias de la actividad física y el deporte desempeñan su labor docente, de ahí que el

colectivo de jóvenes de esta etapa educativa sea motivo de nuestro interés. A todo ello hemos de añadir que esta etapa es crucial para el aprendizaje, modulado de conductas y creación de hábitos que favorezcan estilos de vida más saludables, tema al que dedicamos especial atención en el presente estudio.

V.4.2. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Se realiza un muestreo exhaustivo, pues pretendemos obtener datos del mayor número de sujetos posible. Al aplicar dos cuestionarios diferentes al alumnado en distintas fechas, el número de personas encuestadas varía según nos refiramos a uno u otro. De los 662 estudiantes que había en un principio en todos los centros, cubren el primer cuestionario (atribución causal) 597, de los cuales 284 son chicos y 313 son chicas. El segundo cuestionario (estilo de vida), es contestado por 553 sujetos: 269 alumnos y 284 alumnas. Si distribuimos la muestra bajo el criterio *tipo de centro*, con respecto al primer cuestionario nos encontramos con 411 estudiantes pertenecientes a centros públicos y 186 pertenecientes a centros privados-concertados. El cuestionario de estilo de vida lo cubrieron 388 jóvenes de centros públicos y 165 de centros privados-concertados. Del mismo modo, y repartiendo la muestra en función del *curso*, nos referiremos en el caso del primer cuestionario a 309 estudiantes de 3º de ESO y 288 de 4º de ESO (o su equivalente, 2º de BUP) y en el segundo, a 298 de 3º de ESO y 255 de 4º de ESO (o 2º de BUP).

Como se puede apreciar en la tabla V.1, contestaron más estudiantes al primer cuestionario que al segundo, siendo la diferencia proporcionalmente similar en las diferentes variables de nuestro estudio.

La edad de los estudiantes oscila entre los 14 y 19 años, pero la inmensa mayoría tiene 14, 15, 16 o 17; los porcentajes de alumnos de 18 y 19 años son

muy pequeños. Por ello, a la hora de referirnos a los sujetos objeto de estudio nos parece más adecuado hablar de la franja de edad 14-17.

Tabla V.1. Distribución de la muestra según las variables sexo, tipo de centro y curso en los dos cuestionarios

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA		CUESTIONARIO DE FACTORES CAUSALES (n = 597)		CUESTIONARIO DE ESTILO DE VIDA (n = 553)	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
Según el sexo	Chicos	284	47'6	269	48'6
	Chicas	313	52'4	284	51'4
Según el tipo de centro	Público	411	68'8	388	70'2
	Privado	186	31'2	165	29'8
Según el curso	3º ESO	309	51'8	298	53'9
	4º ESO	288	48'2	255	46'1

V.5. VARIABLES

En esta investigación distinguimos dos tipos de variables; las que estudiamos específicamente, variables de estudio, y las que nos permiten analizar las diferencias en las variables de estudio, variables de agrupación.

V.5.1. VARIABLES DE ESTUDIO

a) Respecto al estudio de la atribución causal en el ámbito académico en educación física

En nuestra investigación, para estudiar el fenómeno de la atribución causal, utilizamos *factores causales*, que son modelos utilizados por un sujeto

para explicar una situación de éxito o fracaso; en este caso, el éxito y el fracaso académico en la asignatura de educación física.

El éxito y el fracaso académico deben entenderse en este estudio como calificaciones favorables y calificaciones desfavorables, lo que en el lenguaje coloquial se denomina "obtener buenas o malas notas".

Al analizar cada factor causal con respecto al éxito y al fracaso, nos referiremos a ocho variables distintas:

- Esfuerzo-Éxito (EE): atribución del éxito académico al esfuerzo realizado.

Hace referencia a una explicación que sostiene que los buenos resultados académicos se deben al trabajo realizado por el alumno, entendido como "esfuerzo habitual", que se da asiduamente, y que es, por ejemplo, el que realiza una persona que estudia a lo largo de todo el curso; y no como "esfuerzo inmediato", que es inestable porque no es algo que se dé constantemente, y que se podría ejemplificar en el hecho de que una persona estudie dos días antes de un examen.

- Esfuerzo-Fracaso (EF): atribución del fracaso académico al poco esfuerzo realizado.

Sugiere la idea de que los malos resultados académicos son consecuencia de no haber trabajado con suficiente dedicación, de la falta de esfuerzo habitual por parte del alumno.

- Capacidad-Éxito (HE): atribución del éxito académico a la capacidad.

Se refiere al hecho de interpretar unos resultados académicos favorables como el producto de unas cualidades físicas óptimas y de tener buenas

aptitudes para la educación física.

- Capacidad-Fracaso (HF): atribución del fracaso académico a la falta de capacidad.

Sostiene la idea de que los malos resultados académicos se deben a la escasa aptitud física del alumno, a tener pocas facultades para la asignatura.

- Contexto-Éxito (CE): atribución del éxito académico a un contexto favorable.

Hace referencia a una explicación que afirma que los buenos resultados académicos son producto de la facilidad de la asignatura y de la generosidad del profesor a la hora de evaluar.

- Contexto-Fracaso (CF): atribución del fracaso académico a un contexto desfavorable.

Alude a una interpretación de los malos resultados académicos basada en la escasa capacidad pedagógica del docente, sus explicaciones deficientes, la “tacañería” a la hora de puntuar, el mal planteamiento de los criterios de evaluación, su incapacidad para definir los objetivos didácticos...

- Suerte-Éxito (SE): atribución del éxito académico a la suerte.

Se refiere a una explicación que afirma que los buenos resultados académicos se deben a la suerte o fortuna que se ha tenido.

- Suerte-Fracaso (SF): atribución del fracaso académico a la mala suerte.

Sostiene la idea de que unos resultados académicos desfavorables son

consecuencia de la mala fortuna, de no haber tenido suerte en esta materia.

b) Respecto al estudio del estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte

Para analizar el estilo de vida físico-deportivo de los jóvenes, la investigación se ha centrado en tres aspectos: la participación, la percepción de uno mismo (autoconcepto físico) y la actitud/opinión sobre las clases de educación física. Estas tres cuestiones se dividen en dimensiones que incluyen las variables utilizadas para su estudio (un total de 13, numeradas a continuación) aunque en algunos casos la dimensión constituye en sí misma una variable.

Primera cuestión: la participación

- Regularidad e importancia otorgada a la participación en actividades deportivo-recreativas
 - Participación regular en deportes competitivos (1)
 - Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos (2)
 - Participación regular en deportes recreativos (3)
 - Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos (4)
 - Asistencia regular a espectáculos deportivos (5)
 - Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos (6)
- Frecuencia de participación en actividades deportivo-recreativas fuera del horario escolar

- Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar (7)
- Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar (8)
- Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar (9)
- Participación en competiciones deportivas (10)

Segunda cuestión: percepción de uno mismo

- Percepción de las facultades deportivas (11)
- Satisfacción con el propio aspecto (12)

Tercera cuestión: opinión sobre las clases de educación física

- Opinión sobre las clases de educación física (13)

c) Respecto a las relaciones entre el estilo de vida físico-deportivo y otras variables

- Sujetos sedentarios y activos: nos informa si el sujeto es sedentario o activo.

Se utiliza como variable de estudio en las asociaciones entre el estilo de vida físico-deportivo y el *sexo* (véase VI.3.2), el *tipo de centro* (véase VI.3.3) y la *calificación* (véase VI.3.4).

Los sujetos del estudio son caracterizados como sedentarios o activos a partir de un índice de actividad física (Yang, 1993), como explicaremos posteriormente.

V.5.2. VARIABLES DE AGRUPACIÓN

- Sexo: nos informa si el sujeto es chico o chica.
- Tipo de centro: clasifica a los alumnos en dos niveles, según la institución en la que estudian sea pública o privada (privada-concertada).

En este punto queremos destacar que por razones de comodidad para la lectura en ocasiones utilizaremos a lo largo del estudio el adjetivo “privado” en vez de “privado-concertado”.

- Calificación: nos informa del resultado final de la evaluación que el profesor realiza con respecto a cada alumno. Se indica de forma cualitativa y sus niveles son: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.
- Sujetos sedentarios y activos: nos informa si el sujeto es sedentario o activo.

Únicamente se utiliza como variable de agrupación en las relaciones entre el estilo de vida físico-deportivo y los factores causales (véase VI.3.1).

V.6. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

La presente investigación emplea, al igual que otros estudios que abordan la misma temática, una metodología descriptiva. Concretamente, se utiliza la técnica de encuesta como principal estrategia para recopilar los datos, empleando para ello uno de los instrumentos que la caracterizan: el cuestionario. Elegimos esta herramienta porque nos pareció desde un principio la idónea para poder llevar a cabo nuestro trabajo, pues nos permitía obtener gran cantidad de respuestas en corto tiempo, que era lo que nosotros necesitábamos. Pero además,

dentro de la recogida de datos, han sido necesarios otros instrumentos para obtener toda la información que precisábamos; nos estamos refiriendo a la solicitud de las calificaciones finales de los estudiantes.

V.6.1. JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

a) Cuestionario sobre atribución causal en el ámbito académico de la educación física (Anexo 1.1)

Se emplea este cuestionario para lograr nuestro primer objetivo, relacionado con el estudio de factores causales en el pensamiento del alumnado. Es adecuado para estudiar el concepto de atribución causal y para ser utilizado en el ámbito educativo, específicamente en la asignatura de educación física, y concretamente en Enseñanzas Medias.

Pero para explicar cómo se llega a la elaboración de este instrumento hemos de remontarnos a sus orígenes. En el año 1986, Alonso, Mateos y Montero presentan el EMA II, un cuestionario que estudiaba la atribución causal mediante una serie de ítems que hacían referencia a la dimensión académica e interpersonal del estudiante y que era apto para el ámbito educativo en general. Posteriormente, en 1995, González-Valeiro realiza una adaptación de dicho instrumento, por considerar que no se ajustaba a la materia que él estudiaba, la educación física. En este sentido se tuvieron en cuenta tres aspectos:

1) Se eliminan los ítems que los propios creadores rechazaron por no existir relación entre los enunciados que evaluaban el mismo tipo de atribución.

2) Se reformulan, debido a que el cuestionario original hace referencia a

cuestiones de tipo cognitivo y se pretende estudiar además el ámbito procedimental de la educación física. Veamos un ejemplo de este cambio; se modifica el término “preguntas” del cuestionario original, por el de “ejercicios”:

<p>Ítem nº 24 del cuestionario EMA II:</p> <p>“Creo que algunas de mis buenas notas dependen, en buena medida, de factores causales tales como que me hayan caído en un examen las preguntas que me sabía”</p>
<p>Ítem nº 20 de la adaptación:</p> <p>“Creo que algunas de mis buenas notas dependen, en buena medida, de factores causales tales como que me hayan caído en un examen los ejercicios que mejor realizaba”</p>

3) Los ítems referidos a la dimensión afectiva se mantienen, no experimentan cambios.

El resultado de esta adaptación es el *EMA II adaptado a la educación física*. Este cuestionario consta de 63 ítems, que abarcan las dimensiones cognitiva, motriz y afectivo-social del ser humano.

En nuestro estudio, pretendemos abarcar solamente el aspecto académico; por eso, los ítems relativos a las relaciones interpersonales se suprimen. Se toma el EMA II adaptado a la educación física (González-Valeiro, 1995) y se eliminan los ítems que hacen alusión a este tipo de cuestiones. De esta forma, seleccionamos única y exclusivamente aquellos que se refieren a aspectos académicos en educación física. El nuevo cuestionario se reduce a 30 ítems de respuesta categorizada, en el que se puntúa del 1 al 5 el grado de acuerdo o desacuerdo con lo que en ellos se manifiesta.

Las opciones para responder a cada ítem del cuestionario son:

- 1- Total desacuerdo con lo que dice el ítem
- 2- Desacuerdo con lo que dice el ítem
- 3- Ni acuerdo ni desacuerdo con lo que dice el ítem
- 4- Acuerdo con lo que dice el ítem
- 5- Total acuerdo con lo que dice el ítem

Consecuentemente, será necesario validar este instrumento, porque nos encontramos ante un nuevo cuestionario. De cómo se llevó a cabo el estudio piloto para la validación del mismo hablaremos en el apartado V.6.2.

b) Cuestionario de estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte (Piéron et al., 1996) (Anexo 1.2)

Este cuestionario se utiliza para conocer el “perfil” de estilo de vida en relación con la actividad física y deportiva de los alumnos sometidos a estudio. Lo elegimos porque creemos que se puede recoger una amplia información sobre el pensamiento/comportamiento de los jóvenes en relación con este tema así como por el prestigio que tiene a nivel europeo y por estar avalado por otras investigaciones en las que fue utilizado con éxito.

Se aplicó a una gran población de distintos países europeos que participaron en el *Análisis comparativo de los estilos de vida en países europeos seleccionados* (Piéron et al., 1996). Además es un instrumento de fácil comprensión para los jóvenes, enfocado a su nivel de entendimiento y de madurez. Consta de 24 preguntas (18 categorizadas, 4 abiertas y 2 cerradas),

es anónimo y los únicos datos que se solicitan son los relacionados con la edad, el sexo al que se pertenece y la fecha de nacimiento.

Fue elaborado por un grupo coordinado de investigadores pertenecientes a varios países: L. Almond (Universidad de Loughborough, Gran Bretaña), R. Naul (Universidad de Gesamthochschule, Essen, Alemania), M. Piéron (Universidad de Liège, Bélgica) y R. Telama (Universidad de Jyväskylä, Finlandia) que contaron a su vez con el apoyo de diversos colaboradores.

Este grupo de investigadores se basó en una descripción realizada con anterioridad sobre los estilos de vida, el tipo e importancia de las actividades de tiempo libre, así como en los determinantes psicológicos y sociales del deporte y de la actividad física. Su objetivo era llevar a cabo un proyecto en el que se evaluara la participación en actividades físico-deportivas de niños y adolescentes de distintos países europeos, comparando los resultados obtenidos en cada uno de ellos. Se suponía que, ya que los países europeos tienen distintos estilos de vida y también diferentes condiciones medioambientales, existirían variaciones de acuerdo con las condiciones de vida de cada nación. El comprender las diferencias culturales en el estilo de vida de los jóvenes en una comunidad pluralista como la Unión Europea podía resultar un proceso altamente enriquecedor. Estos son los países implicados en el análisis comparativo: Gran Bretaña, Estonia, Hungría, Portugal, Alemania, Bélgica, República Checa y Finlandia. En este proyecto no participa España; solamente se realiza la recogida de datos, pero no se llega a efectuar su análisis.

Los directores de grupos de investigación europeos seleccionan el contenido y los ítems del cuestionario escrito originalmente en inglés y unifican su fiabilidad. A partir de éste se realizan las traducciones en los

distintos idiomas de los diversos países que forman parte del proyecto.

Debido a las características sociales y culturales de cada país, se introducen pequeñas adaptaciones que permiten conservar la validez de las preguntas propuestas y mantener el significado y las posibilidades de comparar las respuestas.

Las preguntas versan sobre los siguientes aspectos:

- La participación regular en actividades realizadas durante el tiempo libre e importancia otorgada a las mismas
- La participación fuera del horario escolar en actividades físico-deportivas
- Percepción de uno mismo y percepción de la salud
- Motivación para participar en actividades deportivas
- Influencia social sobre la participación deportiva (en especial el papel de padres y compañeros)
- La actitud de los jóvenes hacia la escuela y la educación física

Aunque todos los aspectos del cuestionario nos parecen interesantes, se decide estudiar únicamente algunas de las cuestiones relativas a la participación, percepción y actitud del alumnado porque consideramos que son las que nos van a dar una información más concreta en relación con nuestros objetivos. Además, al abarcar también nuestra investigación el tema de la atribución causal, creímos conveniente acotar el estudio de las variables sobre estilo de vida, de modo que el análisis respondiera a nuestras posibilidades.

La pertinencia del estudio de la participación en actividades extraescolares, de la autopercepción y de la opinión sobre las clases de educación física se ha justificado en el apartado III.3 de la fundamentación teórica.

A continuación comentamos las cuestiones elegidas para el estudio del estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte:

- **La participación regular en actividades realizadas durante el tiempo libre e importancia otorgada a las mismas**

Pregunta 1:

Existen diferentes posibilidades de organizar tu tiempo libre. Nos gustaría saber qué actividades consideras más importantes y en cuáles participas.

En la siguiente lista aparecen diversas actividades, señala lo importante que es cada una de ellas para ti (1.2). Luego, en la parte izquierda, señala las que realizas regularmente (1.1).

Este bloque consta de una pregunta con dos apartados. Se presentan veintiún ítems que hacen referencia a diferentes actividades (físico-deportivas, sociales, culturales, funcionales y recreativas). Se les pide a los estudiantes que señalen la importancia que dan a cada actividad en una escala de cuatro niveles que varía desde *muy importante* hasta *poco importante*. Después, han de marcar aquéllas que realizan regularmente (como mínimo dos o tres veces por semana).

Para nuestra investigación, del total de actividades que se presentan en el cuestionario en esta pregunta, se seleccionan los tres ítems que tienen una

relación más directa con la actividad física y el deporte:

Ítem 9. Participar en deportes competitivos

Ítem 10. Acudir a espectáculos deportivos

Ítem 21. Practicar deportes recreativos (paseo, footing, bicicleta)

- **La participación fuera del horario escolar en actividades físico-deportivas**

Este bloque consta de nueve preguntas que giran en torno a la práctica de actividades físicas y deportes de carácter organizado y no organizado. De todas ellas, elegimos las que nos parecieron más importantes para evaluar la participación del alumnado.

Pregunta 3:

Fuera del horario escolar: ¿con qué frecuencia participas en actividades recreativas al aire libre como por ej. paseos, ir en bici, nadar y correr?

En esta pregunta las opciones que el alumno tiene para responder son: *nunca, una vez por semana, dos o tres veces por semana y casi todos los días.*

Se le explica al alumnado que las actividades recreativas no tienen que ser exclusivamente “al aire libre”, pues nuestro estudio se realiza en una comunidad donde a menudo, debido a las malas condiciones meteorológicas, este tipo de actividades se realizan a cubierto.

Pregunta 5:

Fuera del horario escolar y en tu tiempo libre: ¿cuántas veces por

semana participas en deportes (como mínimo durante 20 minutos)?

La escala tiene siete niveles que abarcan desde *nunca* hasta *todos los días*. Tanto en este caso como en el de la pregunta anterior se considera una participación *infrecuente* la de aquellos sujetos que afirman practicar desde nunca a una vez por semana; *frecuente*, de dos a tres veces por semana y *muy frecuente* desde cuatro veces por semana hasta todos los días.

Pregunta 6:

Fuera del horario escolar y en tu tiempo libre: ¿cuántas horas a la semana practicas deporte de tal modo que te haga sudar y jadear?

En esta pregunta se puede elegir entre seis opciones que varían desde *ninguna* a *siete horas o más*. Consideramos que la intensidad semanal es *baja*, desde ninguna hasta una hora; *media o moderada*, cuando se utilizan dos o tres horas; y *alta*, al abarcar más de cuatro horas.

Pregunta 9:

¿Participas en competiciones deportivas (por ejemplo, atletismo, partidos de fútbol)?

También se interroga al alumnado sobre el grado de participación en competiciones deportivas. Las opciones de respuesta son cinco; dos hacen referencia a la no participación (*no, nunca he participado* y *antes sí, pero ahora no participo*) y las tres restantes a la participación (*sí, participo a nivel interescolar*; *sí, participo a nivel comarcal o provincial* y *sí, participo a nivel nacional o internacional*).

- **Percepción de uno mismo y percepción de la salud**

Pregunta 12:

Piensa en ti misma comparada con otras chicas de tu edad, o en ti mismo comparado con otros chicos de tu edad. Elige el punto de la escala que mejor te describa. Por ejemplo, si eres más rubia/o que morena/o, pon una X como en el ejemplo.

De los diez ítems que se proponen en este bloque (relacionados con la percepción del alumnado sobre sus movimientos, fortaleza, atrevimiento, estética, etc.) se seleccionaron dos:

- el referido a la autopercepción de las facultades deportivas
- el referido a la satisfacción con el propio aspecto físico

La respuesta a estos dos ítems se sitúa en una escala de cinco puntos; en uno de los extremos está la opción más favorable y en el otro la más desfavorable.

- **La actitud de los jóvenes hacia la escuela y la educación física**

Pregunta 14:

¿Qué opinas de las clases de educación física de tu colegio?

Las alternativas para responder en esta ocasión son cinco, en una escala que abarca desde *no me gustan nada* hasta *me gustan mucho*, con un valor intermedio que se corresponde con la indiferencia.

V.6.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El procedimiento llevado a cabo para la obtención de datos comienza con la realización del estudio piloto para validar el cuestionario sobre atribución causal que utilizamos en este estudio y continúa con la aplicación de los instrumentos elegidos y la recogida de datos de las calificaciones de los estudiantes, tal y como se detalla en los subsiguientes apartados.

a) Estudio piloto (Cuestionario sobre atribución causal en el ámbito académico de la educación física; EMA II-EFA) (Anexo 1.1)

Una vez elegida la población que iba a ser estudiada y los instrumentos y técnicas a emplear, el primer paso fue realizar un estudio piloto con el fin de proceder a la validación del cuestionario sobre atribución causal en educación física. Para ello, primeramente pedimos consejo a un experto metodológico que nos asesoró sobre las condiciones en las que se debería llevar a cabo dicho estudio.

Recordemos que del cuestionario EMA II adaptado a la educación física (González-Valeiro, 1995) se eliminan los ítems que hacen alusión a las relaciones interpersonales y por ello se hace necesario validar este nuevo cuestionario, que es una adaptación del anterior y que hemos denominado EMA II-EFA.

El instrumento se aplica en cuatro aulas de cuatro centros (dos públicos y dos privados) de la ciudad de A Coruña. Son un total de 122 alumnos que cursan 3º o 4º de ESO (o su equivalente, 2º de BUP). La condición que se exige al profesor es que sea conocedor del grupo.

Tabla V.2. Distribución del alumnado participante en el estudio piloto

CENTRO	TIPO DE CENTRO	SUJETOS	CURSO
CENTRO A	Privado	28	4º ESO
CENTRO B	Público	29	2º BUP (= 4º ESO)
CENTRO C	Privado	35	3º ESO
CENTRO D	Público	30	2º BUP (= 4º ESO)

Se realiza una reunión con cada uno de los docentes, en la que se les explica en qué consiste el tema de la atribución causal así como el protocolo que han de seguir para la recogida de datos y se aclara cualquier tipo de duda al respecto, pues serán ellos los encargados de llevarla a cabo.

Se les entrega un sobre con cuestionarios numerados de acuerdo con el listado de estudiantes de la clase, de manera que se pueda identificar mediante ese código a quién pertenece cada cuestionario.

Básicamente las normas de actuación que se piden a los profesores son:

- Explicar el motivo de la aplicación del instrumento, solicitando seriedad y sinceridad en las respuestas.
- Comentar que él o ella (profesor de ese curso) no va a conocer las respuestas de los estudiantes, de forma que éstos se sientan más cómodos a la hora de cubrir el cuestionario.
- Reiterar al alumnado que comente y pregunte todas las dudas que tengan, por pequeñas que sean.

- Llamar por orden de lista y entregar a cada estudiante su cuestionario.
- Anotar las dudas que surjan y señalar qué alumnos están exentos, pues sus respuestas no se tendrán en cuenta en el análisis de datos debido al contenido de los ítems.
- Agradecer al alumnado su colaboración.
- Entregar el sobre a la investigadora con los cuestionarios y los datos de identificación correspondientes (profesor, centro, curso...).

Como hemos señalado, en el estudio piloto se anotan las dudas que pudieran surgir por parte del alumnado, aunque predecíamos, debido al conocimiento que teníamos del instrumento por otras investigaciones, que salvo alguna expresión o palabra poco conocida, los jóvenes no tendrían grandes problemas para comprenderlo; en efecto, así fue.

En este punto es necesario comentar que cada uno de los ítems del cuestionario hace referencia a un factor causal y que cada uno tiene implícitas unas dimensiones, como la externalización o internalización; concretamente, la capacidad y el esfuerzo son causas internas (pues se percibe que están dentro de uno mismo) mientras que el contexto y la suerte son causas externas (pues se percibe que están fuera de uno mismo).

Una vez recogidos los datos, se informatizan de forma que sabemos la puntuación que obtiene cada estudiante con respecto a la externalización e internalización del éxito y del fracaso académico en educación física. El proceso para conocer estos datos consistió en hallar la media de los valores que cada sujeto otorgaba a los ítems relativos a la internalización del éxito, internalización del fracaso, externalización del éxito y externalización del

fracaso. Por tanto, cada persona tenía cuatro puntuaciones relativas a estos cuatro aspectos.

Se realiza una primera extracción de datos, seleccionando a aquellos sujetos cuyas puntuaciones son ≤ 2 y ≥ 4 , siendo los valores mínimo y máximo para responder en el cuestionario 1 y 5 respectivamente. De esta forma discriminábamos a las personas cuyas valoraciones se encontraban en los extremos, con el fin de contrastar los resultados de nuestro estudio con la opinión de los profesores y así, proceder a la validación (o no validación) del cuestionario.

Descubrimos que en alguna de las selecciones realizadas, son muchos los casos que se presentan, lo que puede entorpecer nuestra labor a la hora de consultar a los docentes. Se decide, entonces, realizar algunas modificaciones en la selección de casos, de forma que su número se vea reducido (así, por ejemplo, se restringe la búsqueda a valores $\leq 1,1$ o valores $\geq 4,8$).

Posteriormente, se le pide a los docentes que nos den un perfil, con respecto a la atribución, de los sujetos seleccionados en la investigación (“extremos” inferiores y superiores de la *externalización del éxito*, *externalización del fracaso*, *internalización del éxito* e *internalización del fracaso*). Se les muestran en una cartulina ejemplos de todos los posibles perfiles para que tengan en todo momento presente cuáles son las causas externas y cuáles las internas y dejamos que expresen su opinión sobre ese estudiante concreto y argumenten a qué atribuye esa persona el éxito y/o el fracaso en la asignatura de educación física. Dejamos que el profesor manifieste lo que piensa acerca de los estudiantes en cuestión, de forma que en ningún momento se comienza diciendo el resultado de las puntuaciones que ese sujeto ha obtenido, con el fin de evitar una predisposición del docente a

decirnos que efectivamente ese alumno tiene ese tipo de atribución. Cada vez que termina de dar su respuesta, anotamos en nuestro cuaderno si existe o no coincidencia entre lo que nos acaba de decir y nuestros datos. Esta información no la conoce el profesor, de manera que responde libremente con respecto a cada caso sin saber si se ratifican o no las respuestas del estudiante.

En la mayoría de los casos el profesor responde con convicción; sin embargo, en otros tiene dudas porque no conoce del todo al alumno o alumna – generalmente se trata de estudiantes “invisibles” (Torres, 1991) que no exteriorizan su pensamiento –.

Para explicar el proceso de validación, detallaremos los resultados obtenidos de la contrastación con cada profesor:

Respecto al profesor A, cuyos alumnos seleccionados fueron 7, se confirman los resultados de la investigación en 5 casos y el profesor duda con respecto a 2.

Respecto al profesor B, cuyos alumnos seleccionados fueron 6, se confirman los resultados de la investigación en 5 casos y el profesor duda con respecto a 1.

Respecto al profesor C, cuyos alumnos seleccionados fueron 17, se confirman los resultados de la investigación en 14 casos, el profesor duda con respecto a 1 y no ratifica nuestros resultados en 2.

Respecto al profesor D, cuyos alumnos seleccionados fueron 13, se confirman los resultados de la investigación en 9 casos, el profesor duda con respecto a 2 y no ratifica nuestros resultados en 2.

La no ratificación de nuestros resultados por parte del profesor se puede

explicar porque en algunos de los casos el estudiante no presenta un estilo atributivo definido (por ejemplo es “extremo” en internalización del éxito pero tiene una puntuación media en externalización del éxito) o bien porque puede que el profesor no lo conozca como cree hacerlo. También es posible que el sujeto exteriorice lo contrario a lo que piensa (que suponemos es lo que ha contestado en el cuestionario) y por eso no coincide el pensamiento del alumno con el pensamiento del profesor.

De un total de 43 casos seleccionados, se confirman nuestros resultados en 33 (76,8%), los profesores dudan en 6 (14%) y no coinciden explícitamente con nosotros en 4 (9,3%). Según estos datos, podemos decir que el instrumento tiene validez interna y mide lo que pretende medir, puesto que en la mayoría de los casos la opinión de los profesores confirma los resultados de nuestra investigación.

b) Recogida de datos sobre atribución causal en el ámbito académico en educación física

Dentro del proceso de recogida de datos sobre atribución causal, se incluye una entrevista semiestructurada a cada uno de los docentes de los centros educativos; sin embargo, decidimos no analizar esta información para este trabajo, debido a la ingente cantidad de datos existente.

Después de validar el cuestionario EMA II-EFA se procede a realizar la recogida de datos, en lo que a atribución causal se refiere, en los cuatro centros objeto de estudio, situados en el Ayuntamiento de Oleiros.

Aunque todos los estudiantes que están presentes lo cubren, no tenemos en cuenta a los exentos, pues ciertas preguntas hacen referencia a cuestiones prácticas dentro de la asignatura de educación física. Asimismo, tampoco se

utilizan para el análisis de datos las respuestas de estudiantes con necesidades educativas especiales, pues no comprendían el significado de los ítems del cuestionario y no lo cubrían en su totalidad.

Se aplica por norma general en las aulas donde se imparten las clases teóricas. Al no ser demasiado amplio se cubre aproximadamente en media hora, aunque hubo personas que ocuparon casi toda la sesión para este fin. En la mayoría de las ocasiones contamos con el apoyo de los docentes para organizar y controlar el proceso. El cuestionario se aplica personalmente, aunque en algunos casos se recurre a la ayuda de una colaboradora conocedora del cuestionario y de su protocolo.

En uno de los centros es el docente el encargado de administrar el instrumento a sus alumnos. Éste es preparado previamente para aplicarlo en correctas condiciones, aclarar dudas que puedan surgir y seguir el protocolo de actuación.

Después de la presentación del encuestador por parte del docente, que explica a sus alumnos la finalidad de este trabajo y exige sinceridad a la hora de cubrir el cuestionario, procedemos a dar las instrucciones pertinentes para que los sujetos comprendan los pasos que deben seguir. Se reitera la importancia que tiene esta investigación (se les dice que si alguien no va a hacerlo con seriedad es mejor que obvie cubrirlo) y se insiste en que se pregunten todas las dudas que puedan surgir.

Para mantener el anonimato en cuanto al nombre de los sujetos, pero poder enlazar los instrumentos de estudio, se le asigna también en esta ocasión una clave o código a cada estudiante, que coincide con el del cuestionario. Se llama por orden de lista a cada estudiante y se le entrega el que le corresponde, dejando a un lado los de los sujetos que no estén presentes, al igual que se hizo

en el estudio piloto.

La sesión finaliza cuando todos los sujetos han cubierto el cuestionario y se da las gracias a los alumnos por su paciencia y colaboración. A continuación, se anota cuántas personas lo han contestado y se comprueba que el número que tienen los cuestionarios sobrantes coincide con el número que tienen los estudiantes marcados en nuestro listado como no presentes. Esta es una forma de corroborar que la aplicación del instrumento se ha realizado de forma adecuada.

c) Recogida de datos sobre estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte

Posteriormente, se aplica el cuestionario de estilos de vida en relación con la actividad física y el deporte, siguiendo un protocolo casi idéntico al utilizado con el cuestionario de atribución causal. Generalmente se administra durante las clases de educación física, aunque en contadas ocasiones se utilizan horas de “estudio” o la mitad de una clase y parte del recreo. Al ser un instrumento más extenso, se tarda más tiempo en completarlo, pero nunca más de los 50 minutos destinados a esa sesión. Al igual que en el primer cuestionario, se hace hincapié en la seriedad de la investigación y se insiste continuamente al alumnado para que consulte todas aquellas cuestiones que no entienda. También se llama a cada alumno según el lugar que ocupa en las listas confeccionadas previamente.

d) Recogida de datos de Calificaciones (documentos personales)

Para completar esta fase, se solicitan las calificaciones que el alumnado obtuvo en la asignatura de educación física. Nos son facilitadas por los propios profesores al finalizar el curso.

V.7. CODIFICACIÓN, ALMACENAMIENTO Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Una vez recogidos los datos, y tras codificarlos, se informatizan, realizándose este proceso de forma paralela al trabajo de campo.

Se lleva a cabo una verificación de la introducción de los mismos; para ese fin se escogen aleatoriamente 30 cuestionarios EMA II-EFA y otros 30 sobre el estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte y se comprueba que su registro es correcto.

El análisis realizado es de tipo descriptivo y también se utiliza la inferencia estadística.

Para el tratamiento de los datos de ambos cuestionarios se utiliza el paquete estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 10.0 en castellano, en el entorno Windows 98.

V.7.1. RESPECTO AL ESTUDIO DE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN FÍSICA

La puntuación que cada sujeto obtiene en cada factor causal es la media de los valores otorgados a cada uno de los ítems representativos de ese factor en el cuestionario.

Además, se recurre a la utilización de variables de estudio derivadas, para hacer más fácil la comprensión de resultados. Así, en ocasiones, los registros obtenidos de cada una de las variables de estudio se incluyen dentro de los intervalos: 1-2, 2'01-3'99 y 4-5, tal y como se explicita en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla V.3. Recodificación de valores en los factores causales

POSIBILIDADES PARA RESPONDER EN EL CUESTIONARIO	RECODIFICACIÓN DE VALORES
1- total desacuerdo con lo que dice el ítem 2- desacuerdo con lo que dice el ítem	Bajos [1.....2]
3- ni acuerdo ni desacuerdo con lo que dice el ítem	Medios [2'01.....3'99]
4- acuerdo con lo que dice el ítem 5- total acuerdo con lo que dice el ítem	Altos [4.....5]

De esta forma establecemos tres niveles diferentes de puntuaciones:

- Las de aquellos sujetos que claramente no están de acuerdo con lo que significa el factor causal (valores bajos)
- Las de aquellos sujetos que claramente están de acuerdo con lo que significa el factor causal (valores altos)
- Las de aquellos sujetos cuyas puntuaciones son intermedias (valores medios)

Interesa principalmente el comentario sobre los valores altos y bajos, puesto que las personas cuyas puntuaciones se incluyen dentro de estos rangos son las que muestran de una forma más patente la conformidad o disconformidad con cualquiera de los factores causales (el hecho de tener puntuaciones tan bajas o tan altas es una consecuencia de haber sido concluyente en el cuestionario, mientras que el puntuar con valores medios no muestra de manera tan clara la adhesión o el rechazo ante los ítems correspondientes a un determinado factor).

En el apartado relativo al perfil de los factores causales con respecto a la calificación (VI.1.4.1), para las tablas de contingencia hemos recodificado esta

variable, de forma que el nivel *suspensos* incluye al alumnado de insuficiente; el nivel *aprobados* incluye al alumnado de suficiente y bien; y el nivel *not/sob* incluye al alumnado de notable y sobresaliente.

Al realizar la descripción de las medias obtenidas en un determinado factor en función de la calificación, utilizaremos la misma terminología empleada hasta ahora – valores altos (de 4 a 5), medios (de 2'01 a 3'99) y bajos (de 1 a 2) –. Pero en esta ocasión, y para ser más precisos, hablaremos en algún momento de puntuaciones mediobajas (las comprendidas entre 2'01 y 3) y medioaltas (las comprendidas entre 3 y 3'99).

Tabla V.4. Objetivos, instrumentos y variables en el estudio de la atribución causal en el ámbito académico en educación física

Objetivos	Instrum.	Variables					
		Nombre	Tipo	Valores			
Describir la presencia de factores de atribución causal con respecto al éxito y al fracaso académico en educación física dentro del pensamiento del alumnado, analizando las diferencias existentes en función del sexo, del tipo de centro y de la calificación obtenida en dicha asignatura	Cuestionario EMA II-EFA	De estudio	Esfuerzo-éxito Esfuerzo-fracaso Capacidad-éxito Capacidad-fracaso Contexto-éxito Contexto-fracaso Suerte-éxito Suerte-fracaso	Cuantitativa Razón	1 2 3 4 5		
			De estudio derivadas	Esfuerzo-éxito recodificada Esfuerzo-fracaso recodificada Capacidad-éxito recodificada Capacidad-fracaso recodificada Contexto-éxito recodificada Contexto-fracaso recodificada Suerte-éxito recodificada Suerte-fracaso recodificada	Cualitativa Ordinal	Altos Medios Bajos	
				De agrupación	Sexo	Cualitativa Nominal	Chico Chica
					Tipo de centro	Cualitativa Nominal	Público Privado
					Calificación	Cualitativa Ordinal	Insuficiente Suficiente Bien Notable Sobresaliente
					Calificación recodificada	Cualitativa Ordinal	Suspense Aprobado Notable/Sobresaliente

Con respecto al análisis estadístico, interesa:

- La presentación de gráficas de barras de las variables de estudio derivadas (porcentajes de valores altos, medios y bajos en los ocho factores causales con respecto al éxito y al fracaso académicos en educación física: *esfuerzo-éxito recodificada*, *esfuerzo-fracaso recodificada*, *capacidad-éxito recodificada*, *capacidad-fracaso recodificada*, *contexto-éxito recodificada*, *contexto-fracaso recodificada*, *suerte-éxito recodificada* y *suerte-fracaso recodificada*). (Véase VI.1.1).

- La comparación del comportamiento de las variables de estudio (*esfuerzo-éxito*, *esfuerzo-fracaso*, *capacidad-éxito*, *capacidad-fracaso*, *contexto-éxito*, *contexto-fracaso*, *suerte-éxito* y *suerte-fracaso*) por *sexo*. Para ello utilizamos las pruebas de Mann-Whitney (véase VI.1.2) y Kolmogorov-Smirnov (véase Anexo 2.1) para los ocho factores causales y en función de sus resultados se presentan las gráficas de barras relativas a los factores en los que se hallaron diferencias significativas. La presentación de estas gráficas se realiza mostrando los valores de las variables de estudio derivadas (porcentajes de valores altos, medios y bajos) en chicos y en chicas (véase VI.1.2).

- La comparación del comportamiento de las variables de estudio por *tipo de centro* y *sexo*. Para ello utilizamos las pruebas de Mann-Whitney (véase VI.1.3.1) y Kolmogorov-Smirnov (véase Anexo 2.1) y en función de sus resultados se presentan las gráficas de barras relativas a los factores causales en los que se hallaron diferencias significativas. La presentación de estas gráficas se realiza mostrando los valores de las variables de estudio derivadas tanto en los chicos de centros públicos y privados, como en las chicas de centros públicos y privados (véase VI.1.3.1).

- La comparación del comportamiento de las variables de estudio por *tipo de centro*. Para ello utilizamos las pruebas de Mann-Whitney (véase VI.1.3.2) y Kolmogorov-Smirnov (véase Anexo 2.1) y en función de sus resultados se presentan las gráficas de barras relativas a los factores causales en los que se hallaron diferencias significativas. La presentación de estas gráficas se realiza mostrando los valores de las variables de estudio derivadas en el alumnado de centros públicos y privados (véase VI.1.3.2).

- La presentación de tablas y gráficas de barras de error de las medias de las ocho variables de estudio según la variable de agrupación *calificación* (véase VI.1.4.1).

- Las asociaciones entre las variables de estudio derivadas y la variable de agrupación *calificación recodificada*. Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (Tau-b de Kendall y Gamma). (Véase VI.1.4.1).

- La comparación del comportamiento de las variables de estudio por *sexo* para cada calificación específica (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente). (Véase VI.1.4.2.1). Para ello utilizamos las pruebas de Mann-Whitney (véase Anexo 2.2) y Kolmogorov-Smirnov (véase Anexo 2.5).

- La comparación del comportamiento de las variables de estudio por *tipo de centro* y *sexo* para cada calificación específica (véase VI.1.4.2.2). Para ello utilizamos las pruebas de Mann-Whitney (véase Anexo 2.3) y Kolmogorov-Smirnov (véase Anexo 2.6).

- La comparación del comportamiento de las variables de estudio por *tipo de centro* para cada calificación específica (véase VI.1.4.2.2). Para ello utilizamos las pruebas de Mann-Whitney (véase Anexo 2.4) y Kolmogorov-

Smirnov (véase Anexo 2.7).

- La presentación de gráficas de barras que muestren las diferencias significativas en las variables de estudio, representadas por las medias en los factores causales, en función de las variables de agrupación *sexo* y/o *tipo de centro* para cada calificación específica (véase VI.1.4.2.3, VI.1.4.2.4, VI.1.4.2.5, VI.1.4.2.6, VI.1.4.2.7).

V.7.2. RESPECTO AL ESTUDIO DEL ESTILO DE VIDA EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Con respecto a la variable *frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar* se realiza una recodificación de sus valores de forma que:

- Los niveles *nunca, menos de una vez al mes y una vez al mes* se incluyen en un único nivel denominado *nunca*.

- El nivel *una vez a la semana* se mantiene.

- El nivel *2-3 veces por semana* se mantiene.

- Los niveles *4-6 veces por semana y todos los días* se incluyen en un solo nivel denominado *casi todos los días*.

En el apartado VI.2.4, en el que se estudian las diferencias en el estilo de vida según la variable calificación, utilizamos como variables de agrupación únicamente los valores extremos (sobresaliente e insuficiente), pues consideramos que de esta manera se observarán de forma más clara esas divergencias en el caso de que existan.

Tabla V.5. Objetivos, instrumentos y variables en el estudio del estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte

Objetivos	Instrum.	Variables			
		Nombre	Tipo	Valores	
Conocer el estilo de vida del alumnado en relación con la actividad física y el deporte, analizando las diferencias existentes en función del sexo, del tipo de centro y de la calificación obtenida en educación física	Cuestionario de estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte	De estudio	Participación regular en deportes competitivos	Cualitativa Nominal	Si No
			Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos	Cualitativa Ordinal	Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante
			Participación regular en deportes recreativos	Cualitativa Nominal	Si No
			Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos	Cualitativa Ordinal	Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante
			Asistencia regular a espectáculos deportivos	Cualitativa Nominal	Si No
			Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos	Cualitativa Ordinal	Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante
			Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar	Cualitativa Ordinal	Nunca Una vez por semana 2-3 veces por semana Casi todos los días
			Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar	Cualitativa Ordinal	Nunca Menos de una vez al mes Una vez al mes Una vez por semana 2-3 veces por semana 4-6 veces por semana Todos los días
			Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar	Cualitativa Ordinal	Ninguna Una media hora Una hora 2-3 horas 4-6 horas Siete horas o más
			Participación en competiciones deportivas	Cualitativa Ordinal	No, nunca he participado Antes sí, pero ahora no participo Sí participo, a nivel interescolar Sí participo, a nivel comarcal Sí participo, a nivel nacional
			Percepción de las facultades deportivas	Cualitativa Ordinal	Muy buenas Buenas Ni buenas ni malas Malas Muy mala
			Satisfacción con el propio aspecto	Cualitativa Ordinal	Muchísimo Mucho Ni mucho ni poco Poco Poquísimo
			Opinión sobre las clases de educación física	Cualitativa Ordinal	No me gustan nada No me gustan Ni me gustan ni me disgustan Me gustan Me gustan mucho

Conocer el estilo de vida del alumnado en relación con la actividad física y el deporte, analizando las diferencias existentes en función del sexo, del tipo de centro y de la calificación obtenida en educación física	Cuestionario de estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte	De estudio derivadas	Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos	Cualitativa Nominal	Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante No sabe / no contesta	
			Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos	Cualitativa Nominal	Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante No sabe / no contesta	
			Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos	Cualitativa Nominal	Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante No sabe / no contesta	
			Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar	Cualitativa Nominal	Nunca Una vez por semana 2-3 veces por semana Casi todos los días No sabe / no contesta	
			Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada	Cualitativa Ordinal	Nunca Una vez por semana 2-3 veces por semana Casi todos los días	
			Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada nominal	Cualitativa Nominal	Nunca Una vez por semana 2-3 veces por semana Casi todos los días No sabe / no contesta	
			Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar	Cualitativa Nominal	Ninguna Una media hora Una hora 2-3 horas 4-6 horas Siete horas o más No sabe / no contesta	
			Participación en competiciones deportivas	Cualitativa Nominal	No, nunca he participado Antes sí, pero ahora no participo Sí participo, a nivel nacional Sí participo, a nivel comarcal Sí participo, a nivel interescolar No sabe / no contesta	
			Percepción de las facultades deportivas	Cualitativa Nominal	Muy buenas Buenas Ni buenas ni malas Malas Muy malas No sabe / no contesta	
			Satisfacción con el propio aspecto	Cualitativa Nominal	Muchísimo Mucho Ni mucho ni poco Poco Poquísimo No sabe / no contesta	
		Opinión sobre las clases de educación física	Cualitativa Nominal	No me gustan nada No me gustan Ni me gustan ni me disgustan Me gustan Me gustan mucho No sabe / no contesta		
		De agrupación				
		Sexo	Cualitativa Nominal	Chico Chica		
Tipo de centro	Cualitativa Nominal	Público Privado				
Calificación	Cualitativa Ordinal	Insuficiente Sobresaliente				

Con respecto al análisis estadístico, interesa:

- La presentación de gráficas de barras que describan los porcentajes de los valores de las variables de estudio *participación regular en deportes competitivos, participación regular en deportes recreativos, asistencia regular a espectáculos deportivos* y de los valores de las variables de estudio derivadas *importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos, importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos, importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos, frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar, frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada nominal, horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar, participación en competiciones deportivas, percepción de las facultades deportivas, satisfacción con el propio aspecto y opinión sobre las clases de educación física* (véase VI.2.1).

- Las asociaciones entre las variables de estudio *participación regular en deportes competitivos, participación regular en deportes recreativos y asistencia regular a espectáculos deportivos* y la variable de agrupación *sexo*. Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (Phi y V de Cramer). (Véase VI.2.2 y Anexo 2.8).

- La asociación entre la variable de estudio derivada *frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada* y la variable de agrupación *sexo*, así como las asociaciones entre las variables de estudio *importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos, importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos, importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos, frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario*

escolar, horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar, participación en competiciones deportivas, percepción de las facultades deportivas, satisfacción con el propio aspecto y opinión sobre las clases de educación física y la variable de agrupación *sexo*. Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (V de Cramer y Coeficiente de contingencia, pues tomamos todas las variables como cualitativas nominales). (Véase VI.2.2 y Anexo 2.8).

- La presentación de gráficas de barras que describan los valores de las variables mencionadas en el primer párrafo, mostrando aquellas que representen la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas. (Véase VI.2.2).

- Las asociaciones entre las variables de estudio *participación regular en deportes competitivos, participación regular en deportes recreativos y asistencia regular a espectáculos deportivos* y las variables de agrupación *tipo de centro y sexo* (véase VI.2.3.1). Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (Phi y V de Cramer). (Véase Anexo 2.9 y Anexo 2.10).

- Las asociaciones entre las variables mencionadas en el tercer párrafo y las variables de agrupación *tipo de centro y sexo* (véase VI.2.3.1). Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (V de Cramer y Coeficiente de contingencia, pues tomamos todas las variables como cualitativas nominales). (Véase Anexo 2.9 y Anexo 2.10).

- La presentación de gráficas de barras que describan los valores de las variables mencionadas en el primer párrafo, mostrando aquellas que representen la existencia de diferencias significativas tanto entre los chicos de centros públicos y privados, como entre las chicas de centros públicos y privados (véase VI.2.3.1).

- Las asociaciones entre las variables de estudio *participación regular en deportes competitivos, participación regular en deportes recreativos y asistencia regular a espectáculos deportivos* y la variable de agrupación *tipo de centro* (véase VI.2.3.2). Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (Phi y V de Cramer). (Véase Anexo 2.11).

- Las asociaciones entre las variables mencionadas en el tercer párrafo y la variable de agrupación *tipo de centro* (véase VI.2.3.2). Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (V de Cramer y Coeficiente de contingencia, pues tomamos todas las variables como cualitativas nominales). (Véase Anexo 2.11).

- La presentación de gráficas de barras que describan los valores de las variables mencionadas en el primer párrafo, mostrando aquellas que representen la existencia de diferencias significativas entre el alumnado de centros públicos y privados. (Véase VI.2.3.2).

- Las asociaciones entre las variables de estudio *participación regular en deportes competitivos, participación regular en deportes recreativos y asistencia regular a espectáculos deportivos* y la variable de agrupación *calificación* (véase VI.2.4). Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (Phi y V de Cramer, pues tomamos todas las variables como cualitativas nominales). (Véase Anexo 2.12).

- Las asociaciones entre las variables mencionadas en el tercer párrafo y la variable de agrupación *calificación* (véase VI.2.4). Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (Tau-c de Kendall y Gamma). (Véase Anexo 2.12).

- La presentación de gráficas de barras que describan los valores de las

variables mencionadas en el primer párrafo, mostrando aquéllas en las que existan diferencias significativas entre el alumnado de insuficiente y sobresaliente. (Véase VI.2.4).

V.7.3. RESPECTO A LAS RELACIONES ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO Y OTRAS VARIABLES

Para seleccionar los sujetos sedentarios y activos (esto es, para obtener la variable *sujetos sedentarios y activos*) y bajo la supervisión de expertos, tomamos como referencia cuatro de los ítems del cuestionario. Estas variables forman parte de un índice global de actividad física, correctamente validado y particularmente interesante por su posibilidad de predicción. En efecto, presenta las correlaciones significativas con la actividad de la persona años más tarde (Yang, 1993). Las variables mencionadas y sus valores se muestran en la siguiente tabla:

Tabla V.6. Variables consideradas para la selección de sujetos sedentarios y activos y sus niveles

VARIABLE	VALORES DE LA VARIABLE
Participación en deportes competitivos	Sí No
Participación en deportes recreativos (paseo, footing, bicicleta)	Sí No
Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar	Ninguna Una media hora Alrededor de 1 hora Unas 2 o 3 horas De 4 a 6 horas 7 horas o más
Participación en competiciones deportivas	No, nunca he participado Antes sí, pero ahora no participo Sí, participo a nivel inter-escolar Sí, participo a nivel comarcal o provincial Sí, participo a nivel nacional o internacional

Clasificamos como jóvenes *sedentarios* a aquéllos que cumplían las siguientes condiciones:

- No participar regularmente en deportes competitivos
- No participar regularmente en deportes recreativos
- Practicar con intensidad una hora o menos a la semana
- No participar en competiciones deportivas en la actualidad

Del mismo modo, seleccionamos a los sujetos *activos*, quienes tenían que cumplir los siguientes requisitos:

- Participar regularmente en deportes competitivos
- Participar regularmente en deportes recreativos
- Practicar con intensidad dos-tres horas o más a la semana
- Participar en competiciones deportivas en la actualidad (en cualquiera de los tres niveles)

Tabla V.7. Objetivos, instrumentos y variables en el estudio de las relaciones entre el estilo de vida y otros elementos

Objetivos	Instrum.	Variables			
			Nombre	Tipo	Valores
Estudiar las diferencias existentes entre sujetos activos y sedentarios en función de distintas variables de la investigación: <i>factores causales, sexo, tipo de centro y calificación</i>	Cuestionario EMA II-EFA Cuestionario de estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte	De estudio	Esfuerzo-éxito Esfuerzo-fracaso Capacidad-éxito Capacidad-fracaso Contexto-éxito Contexto-fracaso Suerte-éxito Suerte-fracaso	Cuantitativa Razón	1 2 3 4 5
			Sujetos sedentarios y activos	Cualitativa Ordinal	Activos Sedentarios
		De estudio derivadas	Esfuerzo-éxito recodificada Esfuerzo-fracaso recodificada Capacidad-éxito recodificada Capacidad-fracaso recodificada Contexto-éxito recodificada Contexto-fracaso recodificada Suerte-éxito recodificada Suerte-fracaso recodificada	Cualitativa Ordinal	Altos Medios Bajos
		De agrupación	Sujetos sedentarios y activos	Cualitativa Ordinal	Activos Sedentarios
			Sexo	Cualitativa Nominal	Chico Chica
			Tipo de centro	Cualitativa Nominal	Público Privado
			Calificación	Cualitativa Ordinal	Insuficiente Suficiente Bien Notable Sobresaliente

Con respecto al análisis estadístico, interesa:

- La comparación del comportamiento de las variables de estudio (*esfuerzo-éxito, esfuerzo-fracaso, capacidad-éxito, capacidad-fracaso, contexto-éxito, contexto-fracaso, suerte-éxito y suerte-fracaso*) entre *sujetos sedentarios y activos*. Para ello utilizamos las pruebas de Mann-Whitney (véase VI.3.1) y Kolmogorov-Smirnov (véase Anexo 2.13) para los ocho factores causales y en función de sus resultados se presentan las gráficas de barras relativas a los factores en los que se hallaron diferencias significativas.

La presentación de estas gráficas se realiza mostrando los valores de las variables de estudio derivadas (porcentajes de valores altos, medios y bajos) en sujetos activos y sedentarios (véase VI.3.1).

- La asociación entre la variable de estudio *sujetos sedentarios y activos* y la variable de agrupación *sexo*. Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (Phi y V de Cramer, pues tomamos todas las variables como cualitativas nominales). Además, se presenta la gráfica de barras que muestre los valores de la variable de estudio en chicos y chicas (véase VI.3.2).

- La asociación entre la variable de estudio *sujetos sedentarios y activos* y la variable de agrupación *tipo de centro*. Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (Phi y V de Cramer, pues tomamos todas las variables como cualitativas nominales). Además, se presenta la gráfica de barras que muestre los valores de la variable de estudio en el alumnado de centros públicos y privados (véase VI.3.3).

- La asociación entre la variable de estudio *sujetos sedentarios y activos* y la variable de agrupación *calificación*. Para ello utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación (Tau-c de Kendall y Gamma). Además, se presenta la gráfica de barras que muestre los valores de la variable de estudio en estudiantes de sobresaliente, notable, bien, suficiente e insuficiente (véase VI.3.4).

VI. Presentación y análisis de resultados

VI.1. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE ATRIBUCIÓN CAUSAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN FÍSICA

En este apartado se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario de atribución causal en el ámbito académico de la educación física (EMA II-EFA) aplicado a los sujetos objeto de estudio con el propósito de cumplir el objetivo que hace referencia a esta cuestión: *“Describir la presencia de factores de atribución causal con respecto al éxito y al fracaso académico en educación física dentro del pensamiento del alumnado, analizando las diferencias existentes en función del sexo, del tipo de centro y de la calificación obtenida en dicha asignatura”*.

Para este fin, utilizamos las siguientes variables de estudio (factores causales): *esfuerzo-éxito*, *esfuerzo-fracaso*, *capacidad-éxito*, *capacidad-fracaso*, *contexto-éxito*, *contexto-fracaso*, *suerte-éxito* y *suerte-fracaso* y presentamos los resultados primeramente de forma general, para después hacerlo en función de diferentes variables de agrupación: *sexo* (chico/chica), *tipo de centro* (público/privado) y *calificación final* (insuficiente, suficiente, bien, notable, sobresaliente).

Analizamos las puntuaciones que el alumnado concede a los distintos factores explicativos de su éxito-fracaso académico en educación física (variables mencionadas anteriormente). La puntuación que el estudiante obtiene en cada factor causal es la media de los valores otorgados a cada uno de los ítems que representan a ese factor en el cuestionario, como ya apuntamos en el apartado V.7.1.

Recordemos que las opciones que el alumno tenía para responder a cada ítem se situaban en una escala de 1 a 5 (de total desacuerdo a total acuerdo con respecto a la causa sugerida como motivo de éxito/fracaso académico en educación física). Asimismo, es importante tener en cuenta que se denominan valores bajos a aquéllos que se sitúan entre 1 y 2, medios a los comprendidos entre 2'01 y 3'99, y altos a los que se encuentran entre 4 y 5.

VI.1.1. PERFIL DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON LOS FACTORES CAUSALES

En este apartado se muestran los resultados generales del pensamiento del alumnado respecto a la atribución de su éxito/fracaso académico en educación física. Presentamos dos subapartados para explicar los datos que hacen referencia a los ocho factores causales: uno, en el que se especifican las puntuaciones en las variables de atribución del éxito (*esfuerzo-éxito*, *capacidad-éxito*, *contexto-éxito* y *suerte-éxito*, *recodificadas*) y otro, en el que se describen los datos sobre las variables de atribución del fracaso (*esfuerzo-fracaso*, *capacidad-fracaso*, *contexto-fracaso* y *suerte-fracaso*, *recodificadas*).

VI.1.1.1. FACTORES CAUSALES CON RESPECTO AL ÉXITO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN FÍSICA

El análisis de las puntuaciones respecto a la variable *esfuerzo-éxito* nos desvela que la mayoría de los alumnos tiende a realizar este tipo de atribución. El 55'8% de las personas encuestadas puntúa con valores altos y sólo un 1'8% lo hace con valores bajos. Las puntuaciones medias representan el 42'4% (figura VI.1). Esto indica que en nuestro estudio existe una clara tendencia a atribuir el éxito académico en educación física al esfuerzo.

Comprobamos que, en general, la capacidad también se percibe como

causa explicativa de unos resultados académicos favorables. Los valores altos en la variable *capacidad-éxito* suponen el 31'8%, los medios el 59'3% y los bajos el 8'9%. Se distingue, por tanto, una propensión por parte del alumnado a achacar en esta asignatura el éxito a la capacidad, aunque no de forma tan manifiesta como en el caso del esfuerzo.

En cuanto a la atribución del éxito al contexto, se verifica una preponderancia de las puntuaciones bajas (38'4%) sobre las altas, que se dan en porcentaje muy reducido (5'4%). Un 56'3% de los estudiantes tiene puntuaciones medias. Esto pone de manifiesto que, en general, los alumnos parecen no realizar este tipo de atribución o se sitúan en torno a valores medios y que, por lo tanto, existe una tendencia a desestimar este criterio como causante de su éxito académico en educación física.

La suerte, al igual que el contexto, no se percibe normalmente como causa de éxito académico, pues en la variable *suerte-éxito* los valores bajos constituyen un 41'5% frente al 3'7% de los altos.

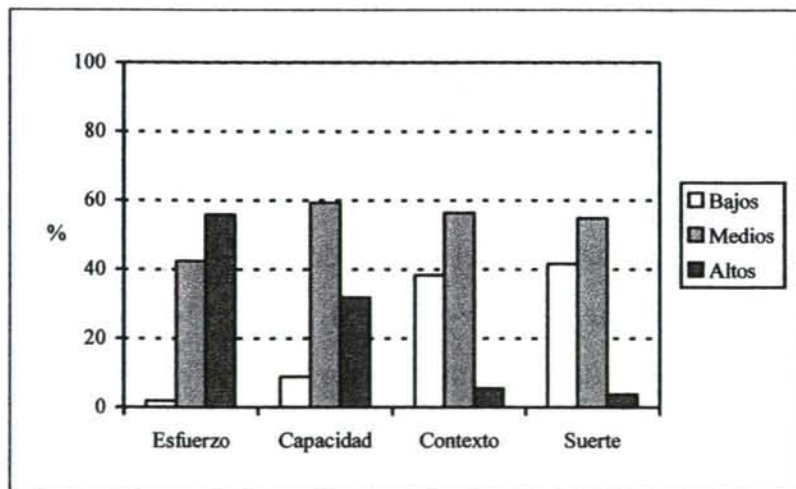


Figura VI.1. Perfil general de atribución causal con respecto al éxito académico en educación física

VI.1.1.2. FACTORES CAUSALES CON RESPECTO AL FRACASO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Las puntuaciones obtenidas con respecto a la variable *esfuerzo-fracaso* muestran la inclinación por parte de los estudiantes a atribuir los fracasos académicos al poco trabajo realizado, aunque no de forma contundente, pues, aunque un 31'7% de los encuestados tiene puntuaciones altas, el 16'1% presenta puntuaciones bajas.

Con respecto a la capacidad, no sucede lo mismo; solamente el 9'2% de los alumnos puntúa con valores altos mientras que el 46'4% de las puntuaciones son bajas, lo que quiere decir que, en la mayoría de los casos, se desestima este criterio como causante de fracaso académico en educación física. Las puntuaciones medias representan el 44'4%.

El 6'4% de los valores en la variable *contexto-fracaso* son altos mientras que el 36'3% son bajos, siendo la mayoría de las puntuaciones medias (57'3%). Esto supone que, aunque la mayor parte de estudiantes puntúa con valores medios, existe una notable superioridad de las puntuaciones bajas sobre las altas, indicativa de una mayor adhesión por parte de los alumnos a la idea de que el contexto no es un motivo causante de fracaso académico en esta disciplina.

El factor menos puntuado por el alumnado es el que se refiere a atribuir el fracaso a la mala suerte (*suerte-fracaso*), puesto que el porcentaje de estudiantes que presentan una alta atribución es muy reducido (3'7%) y más de la mitad de las puntuaciones son bajas (51'3%).

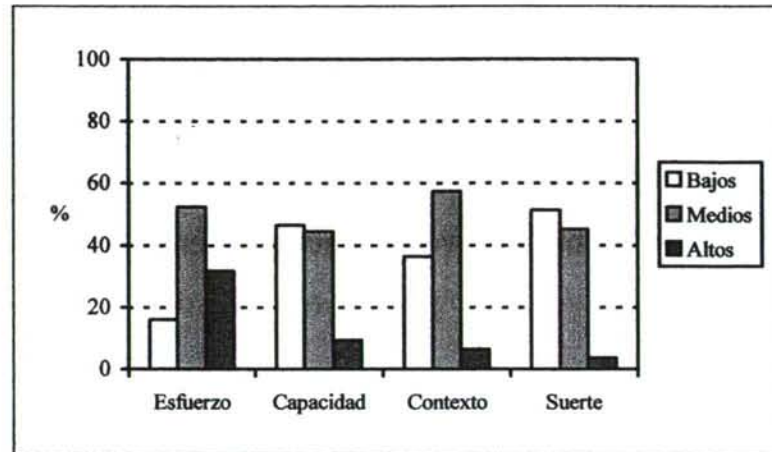


Figura VI.2. Perfil general de atribución causal con respecto al fracaso académico en educación física

Como resumen de esta primera parte, presentamos una tabla que muestra de manera general las tendencias de atribución de las alumnas y alumnos respecto a los cuatro factores causales para el éxito y para el fracaso académicos en esta asignatura.

Tabla VI.1. Tendencias de adscripción causal del alumnado a los factores causales con respecto al éxito y al fracaso académico en educación física

	Tendencias de adscripción al factor causal	Tendencias de no adscripción al factor causal
ÉXITO	Esfuerzo Capacidad	Contexto Suerte
FRACASO	Esfuerzo	Capacidad Contexto Suerte

VI.1.2. FACTORES CAUSALES SEGÚN LA VARIABLE SEXO

Las puntuaciones que los chicos y chicas de esta investigación presentan con respecto a los distintos factores causales en cuanto al éxito y al fracaso académico en educación física, revelan algunas diferencias en las variables *capacidad-éxito*, *capacidad-fracaso* y *contexto-fracaso*.

Esto se comprueba al someter los datos a las pruebas de Mann-Whitney y Kolmogorov-Smirnov, observando que las diferencias significativas ($p < 0'05$) se dan en estos tres factores. Posteriormente, las comentaremos de forma más detallada.

En las variables *esfuerzo-éxito*, *esfuerzo-fracaso*, *contexto-éxito*, *suerte-éxito* y *suerte-fracaso*, se comprueba que el p-valor asociado al estadístico de contraste es mayor que 0'05; por lo tanto, en estos casos, no podemos rechazar la hipótesis nula que dice, respecto a cada factor causal, que *la probabilidad de obtener en los chicos un resultado menor que en las chicas es igual a la probabilidad de obtener un resultado mayor*.

Dado que la diferencia observada entre las dos medias de rangos no es estadísticamente significativa, consideramos que la atribución del éxito al esfuerzo, al contexto y a la suerte y la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo y a la mala suerte, al nivel de significación 0'05, es la misma independientemente del sexo.

Presentamos las tablas de rangos y de estadísticos de contraste correspondientes a la prueba de Mann-Whitney, donde se contrastan los ocho factores causales de nuestro estudio en función de la variable de agrupación *sexo*:

Tabla VI.2. Diferencias significativas en los factores causales con respecto al sexo

Rangos				
	Sexo al que pertenece	N	Rango promedio	Suma de rangos
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico	284	310,55	88195,00
	Chica	313	288,52	90308,00
	Total	597		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico	284	288,94	82060,00
	Chica	313	308,12	96443,00
	Total	597		
Atribución del éxito a la capacidad	Chico	284	330,29	93802,50
	Chica	313	270,61	84700,49
	Total	597		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chico	284	249,48	70852,50
	Chica	313	343,93	107650,50
	Total	597		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico	284	313,21	88950,50
	Chica	313	286,11	89552,50
	Total	597		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico	284	322,16	91493,50
	Chica	313	277,99	87009,50
	Total	597		
Atribución del éxito a la suerte	Chico	284	285,45	81069,00
	Chica	313	311,29	97434,00
	Total	597		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico	284	309,55	87911,50
	Chica	313	289,43	90591,50
	Total	597		

Estadísticos de contraste^a

	Atribución del éxito al esfuerzo	Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Atribución del éxito a la capacidad	Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Atribución del éxito a un contexto favorable	Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Atribución del éxito a la suerte	Atribución del fracaso a la mala suerte
U de Mann-Whitney	41167,000	41590,000	35559,500	30382,500	40411,500	37868,500	40599,000	41450,500
W de Wilcoxon	90308,000	82060,000	84700,500	70852,500	89552,500	87009,500	81069,000	90591,500
Z	-1,567	-1,364	-4,250	-6,719	-1,930	-3,129	-1,837	-1,435
Sig. asintót. (bilateral)	,117	,173	,000	,000	,054	,002	,066	,151

a. Variable de agrupación: Sexo al que pertenece

La prueba de Kolmogorov-Smirnov cuya hipótesis nula dice que *la distribución del factor causal es la misma en los chicos y en las chicas*, nos permite reafirmarnos en los resultados obtenidos mediante la prueba de Mann-Whitney (véase Anexo 2.1).

Seguidamente, comentaremos los resultados hallados con respecto a los factores en los que encontramos diferencias significativas:

1) Atribución del éxito a la capacidad

Se confirma que la probabilidad de que la atribución del éxito a la

capacidad sea mayor en los chicos que en las chicas no es igual a la probabilidad de que sea menor, ya que el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que 0'001. La diferencia observada entre las dos medias de rangos, por tanto, es significativa (chicos: 330'3 y chicas: 270'6), lo cual nos indica que este tipo de atribución es distinta en los chicos que en las chicas.

Aunque mayoritariamente, las atribuciones de alumnos y alumnas en este factor oscilan entre puntuaciones medias y altas (lo que quiere decir que existe una tendencia a atribuir el éxito académico a la capacidad por ambas partes), el porcentaje de personas que consideran claramente que su capacidad es una causa explicativa de su éxito académico es mayor en el sexo masculino que en el femenino; siendo además menor la proporción de chicos que de chicas que no están de acuerdo con lo que significa este factor.

Diferenciando los valores según el sexo al que se pertenece, observamos que las puntuaciones altas constituyen el 38'7% en los chicos y el 25'6% en las chicas y las bajas suponen, en el caso de los alumnos, el 6'3% y, en el caso de las alumnas, el 11'2%.

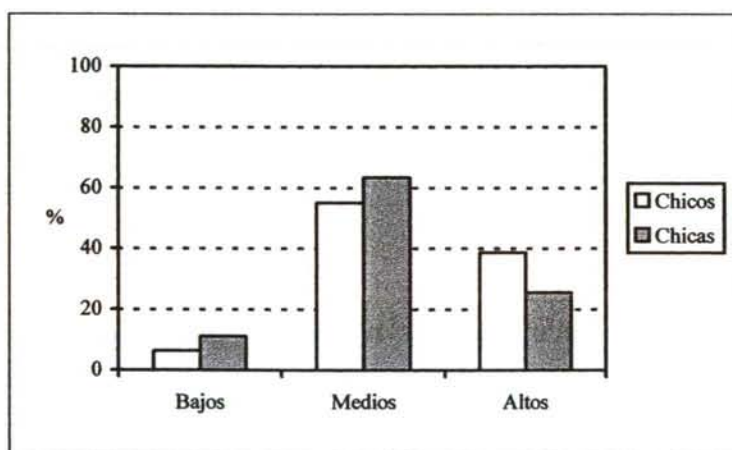


Figura VI.3. Diferencias en la atribución del éxito académico en educación física a la capacidad entre chicos y chicas

2) Atribución del fracaso a la falta de capacidad

La prueba de Mann-Whitney revela que en la variable *capacidad-fracaso*, el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que 0'001, siendo el rango promedio de las alumnas (343'9) significativamente mayor que el de los alumnos (249'5). Dado que la diferencia observada entre los rangos promedio es significativa, se puede aceptar que la atribución del fracaso a la falta de capacidad es diferente en chicos y chicas.

En general, los chicos consideran que la escasa capacidad física no es la causa de su fracaso, pues se niega esta explicación en la mayoría de varones estudiados (58'1%) (figura VI.4). En el caso de las chicas, los resultados nos indican que rechazan menos que ellos esta explicación (35'8%) y que se sitúan sobre todo en torno a valores medios, de forma que hay una gran proporción de chicas que no niega tan drásticamente la idea de que su fracaso se pueda deber a su escasa aptitud para la materia. Los valores altos se dan en un porcentaje reducido en ambos casos, siendo mayor el de las chicas (11'2%).

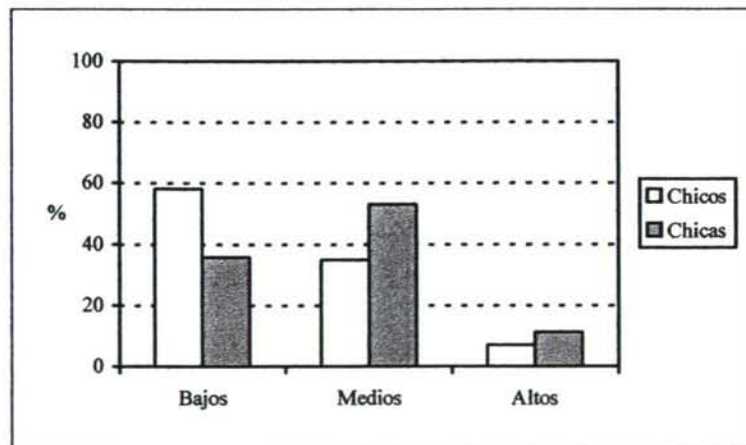


Figura VI.4. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a la falta de capacidad entre chicos y chicas

3) Atribución del fracaso a un contexto desfavorable

Finalmente, comentaremos las desigualdades que hemos encontrado en el factor causal *contexto-fracaso*, en el que también se aprecian diferencias significativas entre ambos sexos.

La probabilidad de que la atribución del fracaso al contexto sea mayor en los chicos que en las chicas no es igual a la probabilidad de que sea menor, pues el p-valor asociado al estadístico de contraste es 0'002; los rangos promedio son de 322'2 en el caso de los chicos y 278 en el de las chicas.

Abundan las puntuaciones situadas en valores medios, tanto en las alumnas como en los alumnos. Los valores bajos suponen el 32'4% en los chicos y el 39'9% en las chicas, quienes descartan de una forma más patente que sus malas calificaciones se deban a un contexto desfavorable. Además, ellas presentan tan sólo un 3'8% en valores altos, frente al 9'1% de los chicos (de las pocas personas que claramente creen que su fracaso académico se debe a un contexto inadecuado, la mayoría pertenece al sexo masculino).

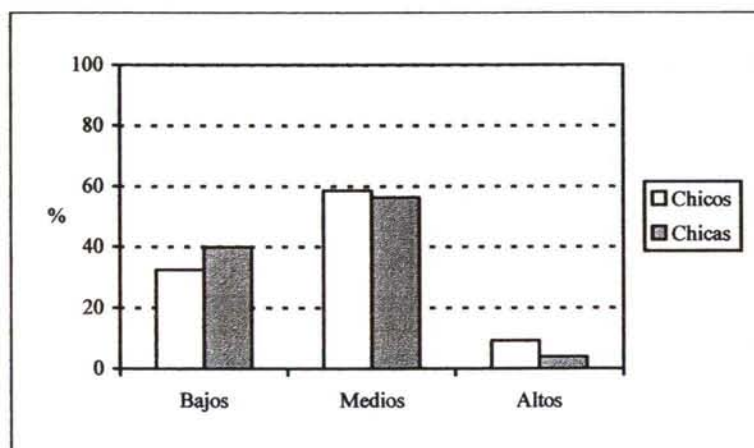


Figura VI.5. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a un contexto desfavorable entre chicos y chicas

A modo de resumen, presentamos una tabla que muestra de manera general las diferencias de atribución de las alumnas y alumnos respecto a sus resultados académicos en esta asignatura.

Tabla VI.3. Diferencias significativas entre chicos y chicas en los factores causales con respecto al éxito y al fracaso académico en educación física

	CHICOS	CHICAS
Atribución del éxito a la capacidad	Mayor	Menor
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Menor	Mayor
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Mayor	Menor

VI.1.3. FACTORES CAUSALES SEGÚN LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

Al igual que en el apartado anterior, queremos conocer si existen diferencias significativas entre el alumnado al explicar los éxitos y fracasos académicos en educación física con arreglo a una variable de agrupación; en este caso, según el tipo de centro al que pertenecen.

En función de los resultados obtenidos con respecto a la variable *sexo*, haremos en este apartado dos tipos de análisis estadístico:

→ *Análisis de resultados según el tipo de centro de aquellas variables en las que se hallaron diferencias significativas en función del sexo*

Queremos comparar el comportamiento de las variables de estudio en función del *tipo de centro* y del *sexo*. Para ello, realizamos las pruebas de Mann-Whitney y de Kolmogorov-Smirnov teniendo en cuenta ambas variables

de agrupación, para los tres factores causales en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas por *sexo*.

En estos casos se observan las diferencias existentes entre chicos de centros públicos y chicos de centros privados y también las diferencias encontradas entre chicas de centros públicos y chicas de centros privados con respecto a esos factores.

→ *Análisis de resultados según el tipo de centro de aquellas variables en las que no se hallaron diferencias significativas en función del sexo*

En esta ocasión, queremos conocer también las divergencias que existen según la titularidad del centro en el que se estudia; sin embargo, el tratamiento estadístico no será el mismo, pues ya sabemos que no existen desigualdades significativas entre sexos. Realizaremos las mismas pruebas teniendo en cuenta la variable *tipo de centro* para estudiar las diferencias existentes entre estudiantes de centros públicos y estudiantes de centros privados con respecto a los cinco factores causales en los que no se pudo rechazar la hipótesis nula en relación con la variable *sexo*.

VI.1.3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO DE AQUELLAS VARIABLES EN LAS QUE SE HALLARON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

VI.1.3.1.1. Variables capacidad-éxito, capacidad-fracaso y contexto-fracaso en los chicos

1) Atribución del fracaso a un contexto desfavorable

Debemos rechazar la hipótesis nula solamente en la variable *contexto-fracaso*, pues el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que

0'001. La diferencia existente entre las dos medias de rangos es estadísticamente significativa, siendo el rango promedio de los chicos de centros públicos de 163'4 y el de los de centros privados de 89'1. Esto nos indica que, en lo que a la atribución del fracaso al contexto se refiere, hay diferencias específicas entre los varones según el tipo de centro al que acuden.

En el resto de factores causales asumimos que, al nivel de significación 0'05, en los chicos, la realización de atribuciones de éxito o de fracaso a la capacidad es la misma independientemente del tipo de centro en el que estudian.

Tabla VI.4. Diferencias significativas en los factores causales con respecto al tipo de centro en los chicos

Rangos^a

	Tipo de centro al que pertenece	N	Rango promedio	Suma de rangos
Atribución del éxito a la capacidad	Público	204	145,16	29612,50
	Privado	80	135,72	10857,50
	Total	284		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Público	204	144,39	29456,00
	Privado	80	137,68	11014,00
	Total	284		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Público	204	163,42	33338,00
	Privado	80	89,15	7132,00
	Total	284		

a. Sexo al que pertenece = Chico

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Atribución del éxito a la capacidad	Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Atribución del fracaso a un contexto desfavorable
U de Mann-Whitney	7617,500	7774,000	3892,000
W de Wilcoxon	10857,500	11014,000	7132,000
Z	-,877	-,627	-6,864
Sig. asintót. (bilateral)	,380	,531	,000

a. Variable de agrupación: Tipo de centro al que pertenece

b. Sexo al que pertenece = Chico

Estos resultados se confirman en la prueba de Kolmogorov-Smirnov (véase Anexo 2.1).

Si nos fijamos en los datos relativos a la variable *contexto-fracaso*, observamos que denotan la existencia de grandes desigualdades entre centros públicos y centros privados, sobre todo las relativas a puntuaciones bajas y medias. En general, los chicos de instituciones privadas consideran que el contexto no es la causa del fracaso académico (61'2%). Sin embargo, en los chicos de centros públicos, la proporción de valores bajos es mucho menor (21'1%) y la mayoría de alumnos tiene puntuaciones medias. Además, esta idea se corrobora si comparamos las puntuaciones altas en ambos centros; el porcentaje de chicos que creen claramente que su fracaso se debe a la mala actuación y escasa capacidad del docente es mayor en los centros públicos que en los privados.

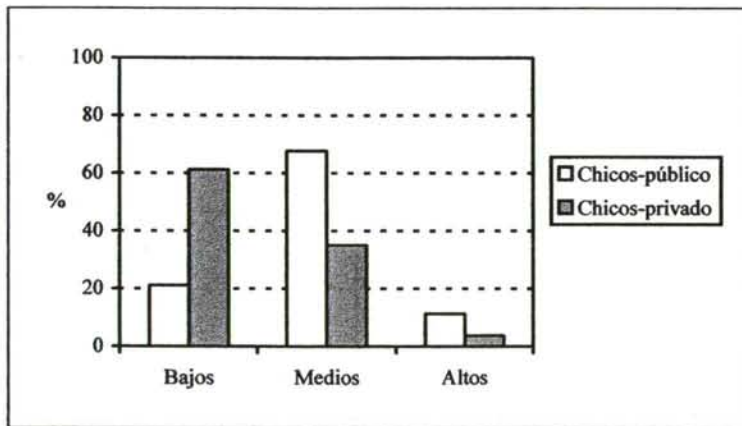


Figura VI.6. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a un contexto desfavorable entre chicos de centros públicos y privados

VI.1.3.1.2. Variables capacidad-éxito, capacidad-fracaso y contexto-fracaso en las chicas

En las variables relativas a la capacidad (*capacidad-éxito* y *capacidad-fracaso*) no podemos rechazar la hipótesis nula pues en la prueba de Mann-Whitney el p-valor asociado al estadístico de contraste es mayor que 0'05.

Esto quiere decir que no hemos encontrado motivos para argumentar que la atribución del éxito o fracaso a la capacidad en las chicas es distinta en función de la institución en la que se estudia.

En lo que respecta al otro factor causal, sí se han detectado desigualdades significativas que a continuación detallamos:

1) Atribución del fracaso a un contexto desfavorable

Rechazamos la hipótesis nula en el caso de la variable *contexto-fracaso*, puesto que el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que 0'001. El rango promedio de las chicas de centros públicos, que es de 181'1, es significativamente mayor que el de las chicas de instituciones privadas, que es de 110. Podemos asumir, entonces, que el hecho de que las chicas atribuyan sus fracasos académicos a la escasa capacidad del profesor y a su mala actuación como docente es diferente según el tipo de centro en el que estudian.

Tabla VI.5. Diferencias significativas en los factores causales con respecto al tipo de centro en las chicas

Rangos ^a				
	Tipo de centro al que pertenece	N	Rango promedio	Suma de rangos
Atribución del éxito a la capacidad	Público	207	156,91	32480,50
	Privado	106	157,17	16660,50
	Total	313		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Público	207	158,67	32845,00
	Privado	106	153,74	16296,00
	Total	313		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Público	207	181,06	37480,00
	Privado	106	110,01	11661,00
	Total	313		

^a. Sexo al que pertenece = Chica

Estadísticos de contraste ^{a,b}

	Atribución del éxito a la capacidad	Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Atribución del fracaso a un contexto desfavorable
U de Mann-Whitney	10952,500	10625,000	5990,000
W de Wilcoxon	32480,500	16296,000	11661,000
Z	-,025	-,459	-6,585
Sig. asintót. (bilateral)	,980	,646	,000

a. Variable de agrupación: Tipo de centro al que pertenece

b. Sexo al que pertenece = Chica

Los datos obtenidos en la prueba de Kolmogorov-Smirnov corroboran el rechazo de la hipótesis nula en el caso de la variable *contexto-fracaso* en las chicas (véase Anexo 2.1).

Mayoritariamente (62'3%), las chicas de centros privados opinan que su fracaso académico no se debe a un contexto desfavorable; sin embargo, las de centros públicos no valoran este aspecto de la misma manera, pues las puntuaciones bajas suponen el 28'5% y las medias el 66'2%. Además el porcentaje de chicas que están de acuerdo con lo que significa este factor es mayor en los centros públicos.

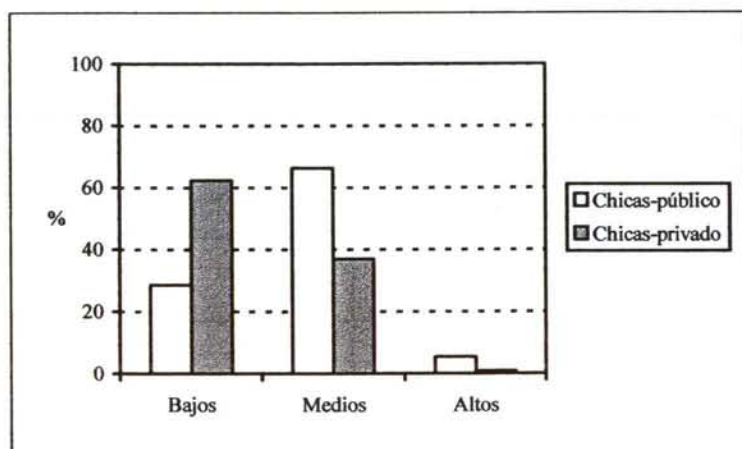


Figura VI.7. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a un contexto desfavorable entre chicas de centros públicos y privados

VI.1.3.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO DE AQUELLAS VARIABLES EN LAS QUE NO SE HALLARON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

En los cinco casos estudiados, se comprueba que la probabilidad de obtener en los centros públicos resultados menores que en los centros privados no es igual a la de obtener en los privados resultados menores que en los públicos. Rechazamos la hipótesis nula en todos los factores causales, pues el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que 0'05, lo cual nos indica que la atribución del éxito académico al esfuerzo, al contexto y a la suerte y el fracaso académico a la falta de esfuerzo y a la mala suerte es distinta en los estudiantes de centros públicos y en los de privados.

Los datos extraídos de la prueba de Mann-Whitney se muestran en la siguiente tabla:

Tabla VI.6. Diferencias significativas en los factores causales con respecto al tipo de centro

Rangos				
	Tipo de centro al que pertenece	N	Rango promedio	Suma de rangos
Atribución del éxito al esfuerzo	Público	411	277,08	113879,50
	Privado	186	347,44	64623,50
	Total	597		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Público	411	284,48	116920,49
	Privado	186	331,09	61582,50
	Total	597		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Público	411	318,27	130807,50
	Privado	186	256,43	47695,50
	Total	597		
Atribución del éxito a la suerte	Público	411	317,49	130486,99
	Privado	186	258,15	48016,00
	Total	597		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Público	411	337,20	138590,00
	Privado	186	214,59	39913,00
	Total	597		

Estadísticos de contraste^a

	Atribución del éxito al esfuerzo	Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Atribución del éxito a un contexto favorable	Atribución del éxito a la suerte	Atribución del fracaso a la mala suerte
U de Mann-Whitney	29213,500	32254,500	30304,500	30625,000	22522,000
W de Wilcoxon	113879,500	116920,500	47695,500	48016,000	39913,000
Z	-4,642	-3,073	-4,084	-3,913	-8,110
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,002	,000	,000	,000

a. Variable de agrupación: Tipo de centro al que pertenece

De nuevo, la prueba de Kolmogorov-Smirnov nos permite confirmar los resultados obtenidos con la U de Mann-Whitney (véase Anexo 2.1).

1) Atribución del éxito al esfuerzo

En la prueba de Mann-Whitney, el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor de 0'001, siendo los rangos promedios de 277'1 en el caso de los centros públicos y de 347'4 en el de los privados.

Al hallar diferencias significativas entre estas dos muestras, podemos decir que la atribución del éxito al esfuerzo es distinta en el alumnado de centros públicos y privados; o lo que es lo mismo, el realizar este tipo de atribución varía en función de la titularidad del centro.

Aunque la mayoría de las puntuaciones son altas tanto en los centros públicos como en los centros privados (50'4% y 67'7% respectivamente), es en estos últimos en donde dichas puntuaciones se presentan en una proporción mayor. Los alumnos de centros públicos tienen más puntuaciones *medias* y *bajas*. Esto nos lleva a afirmar que se atribuye el éxito académico al esfuerzo de una forma más contundente en los centros de carácter privado.

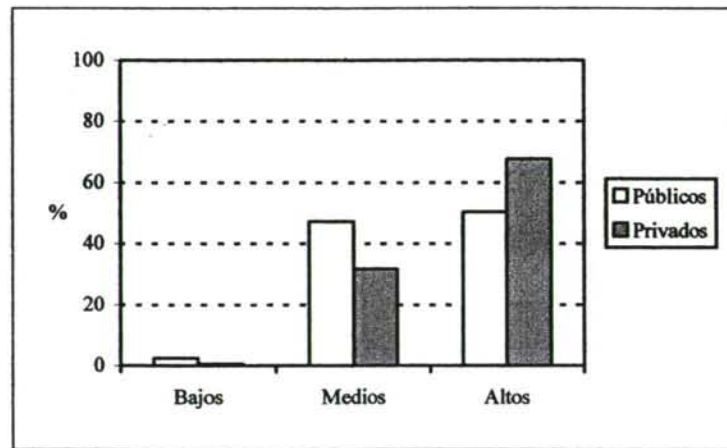


Figura VI.8. Diferencias en la atribución del éxito académico en educación física al esfuerzo entre centros públicos y privados

2) Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo

El p-valor asociado al estadístico de contraste es de 0'002, por lo que podemos afirmar que el rango promedio de los centros privados (331'1) es significativamente mayor que el de los centros públicos (284'5); por tanto, la atribución del fracaso al poco esfuerzo realizado es diferente según nos refiramos al alumnado de centros públicos o al de centros privados.

Existe un cierto equilibrio en cuanto a las puntuaciones bajas, que significan disconformidad, y que se dan en un porcentaje bastante pequeño. No obstante, en lo que respecta a las puntuaciones altas, se observa que la proporción de alumnos que más acepta este tipo de explicación corresponde a los de centros privados (40'3%), mientras que en los centros públicos este porcentaje es mucho menor (27'7%).

Podemos concluir que los estudiantes de centros privados sostienen de forma más clara que los de centros públicos la idea de que su fracaso académico se debe a la falta de esfuerzo por su parte.

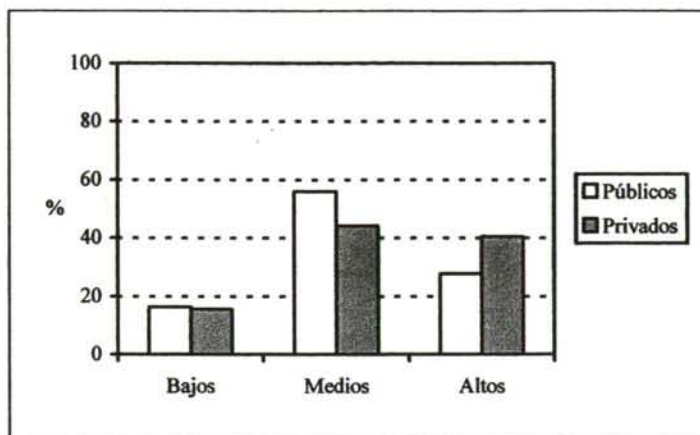


Figura VI.9. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a la falta de esfuerzo entre centros públicos y privados

3) Atribución del éxito a un contexto favorable

Existen diferencias significativas en la variable *contexto-éxito* ($p < 0'001$), siendo el rango promedio de los centros públicos (318'3) mayor que el de los privados (256'4).

Los alumnos de instituciones públicas rechazan en menor medida que los de instituciones privadas (33'6% y 48'9% en puntuaciones bajas, respectivamente) la idea de que el contexto sea el causante de sus triunfos académicos. Aquéllos presentan mayores porcentajes en cuanto a valores altos y medios.

Esto indica que los alumnos de centros privados se oponen más firmemente que los de centros públicos, a la idea de que sus buenas calificaciones se deban a un contexto favorable.

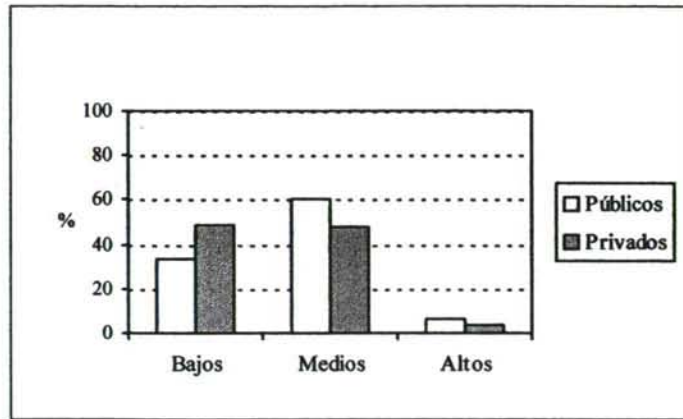


Figura VI.10. Diferencias en la atribución del éxito académico en educación física a un contexto favorable entre centros públicos y privados

4) Atribución del éxito a la suerte

El p-valor asociado al estadístico de contraste toma un valor menor que 0'001, lo que indica que la diferencia entre las medias de rangos es significativa (317'5 para públicos y 258'1 para privados).

Observamos que los alumnos de instituciones privadas desestiman de forma más manifiesta la idea de que sus buenos resultados académicos se deban a la suerte que hayan podido tener (53'2% de puntuaciones bajas frente al 36'2% de centros públicos).

En el caso de las instituciones públicas se aprecia que la mayoría de las puntuaciones son medias (59'4%) y que existe un mayor porcentaje de valores altos.

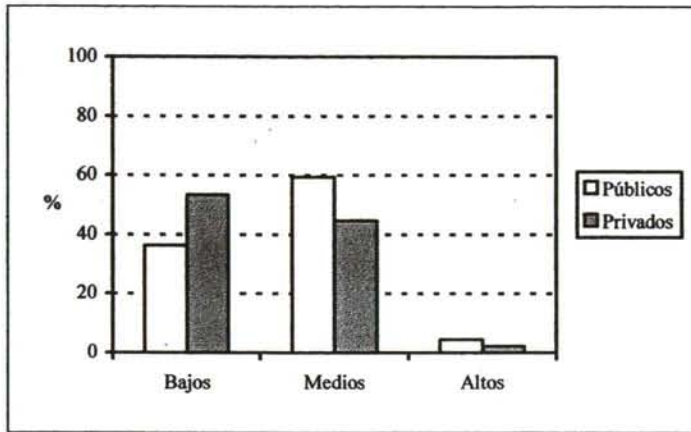


Figura VI.11. Diferencias en la atribución del éxito académico en educación física a la suerte entre centros públicos y privados

5) Atribución del fracaso a la mala suerte

Finalmente, volvemos a apreciar desigualdades relevantes con respecto a la pertenencia a un tipo de centro u otro en lo referente al factor causal *suerte-fracaso*, en el que la diferencia observada entre las dos medias (337'2 en los públicos y 214'6 en los privados) es significativa, pues el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que 0'001; todo ello nos permite afirmar que la atribución del fracaso académico a la mala suerte es distinta en el alumnado de centros públicos y privados.

La generalidad de estudiantes de centros privados (72%) niega que la mala fortuna sea la causa de sus malos resultados académicos, mientras que en las instituciones de carácter público la proporción de alumnos que se adhiere a esta opción es menor (41'8%) y hay un mayor porcentaje que puntúa con valores medios.

Por lo tanto, podemos concluir que los estudiantes de centros privados rechazan más que los de centros públicos la idea de que su fracaso académico se deba a la mala suerte.

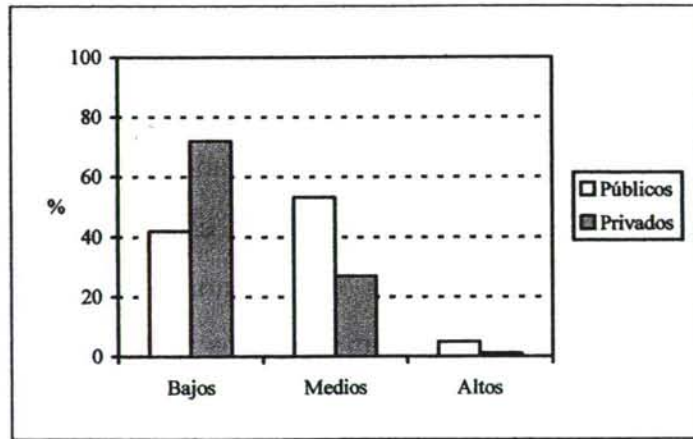


Figura VI.12. Diferencias en la atribución del fracaso académico en educación física a la mala suerte entre centros públicos y privados

A continuación, se presenta la tabla que muestra una síntesis de las diferencias significativas observadas entre los estudiantes de centros públicos y privados:

Tabla VI.7. Diferencias significativas entre el alumnado de centros públicos y privados en los factores causales con respecto al éxito y al fracaso académico en educación física

	PÚBLICOS	PRIVADOS
Atribución del éxito al esfuerzo	Menor	Mayor
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Menor	Mayor
Atribución del éxito al contexto	Mayor	Menor
Atribución del fracaso al contexto	Mayor	Menor
Atribución del éxito a la suerte	Mayor	Menor
Atribución del fracaso a la mala suerte	Mayor	Menor

VI.1.4. FACTORES CAUSALES SEGÚN LA VARIABLE CALIFICACIÓN

En el presente apartado veremos, por un lado, el perfil general de los factores causales de éxito-fracaso académico en educación física en relación con la nota final que han obtenido las alumnas y alumnos de nuestra investigación y, posteriormente, especificaremos qué rasgos característicos tiene cada *grupo de calificación* en cada uno de los factores causales según las variables *sexo* y *tipo de centro*.

VI.1.4.1. PERFIL GENERAL DE LOS FACTORES CAUSALES CON RESPECTO A LA CALIFICACIÓN

En este primer subapartado se pretende comprobar si existen diferencias significativas con respecto a las variables de estudio derivadas en función de la variable de agrupación *calificación recodificada* (véase tabla V.4); esto es, si las atribuciones que realizan nuestros alumnos sobre el éxito/fracaso académico en educación física tienen relación con la nota obtenida en esta asignatura.

Para detallar los resultados se recurre al análisis de las medias en cada uno de los factores causales, agrupando al alumnado según la nota alcanzada a final de curso. Asimismo, se comprueba la significación y asociación de las variables.

Se presenta, primeramente, la tabla de medias en la que aparecen todos los resultados relativos a esta cuestión y después los comentarios con respecto a cada una de las variables de estudio, realizando una descripción del factor causal basada en la distribución de las medias según la calificación del alumnado. Posteriormente, se detalla la información que nos aportan las tablas de contingencia y las medidas de asociación.

Tabla VI.8. Puntuación media en los factores causales según la calificación final obtenida en educación física

Estadísticos										
CALIFICACIÓN FINAL DEL ALUMNO			Atribución del éxito al esfuerzo	Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Atribución del éxito a la capacidad	Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Atribución del éxito a un contexto favorable	Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Atribución del éxito a la suerte	Atribución del fracaso a la mala suerte
	Insuficiente	N	Válidos	50	50	50	50	50	50	50
		Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
		Media	3,6300	3,1933	3,4200	2,1033	2,6333	2,8343	2,5563	2,3867
Suficiente	N	Válidos	180	180	180	180	180	180	180	180
		Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
		Media	3,8069	3,1993	3,2565	2,4806	2,5204	2,6474	2,4565	2,3630
Bien	N	Válidos	154	154	154	154	154	154	154	154
		Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
		Media	4,0406	3,2067	3,4134	2,4091	2,4589	2,4147	2,3312	2,2338
Notable	N	Válidos	153	153	153	153	153	153	153	153
		Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
		Media	4,0038	3,4020	3,5033	2,2919	2,2614	2,1730	2,1895	1,9967
Sobresaliente	N	Válidos	55	55	55	55	55	55	55	55
		Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
		Media	4,1384	3,3970	3,5545	2,4788	2,3576	2,0545	2,2136	1,9879

NOTA: en esta tabla no aparecen los datos relativos a los cinco alumnos (valores perdidos) que no tienen "calificación final" (suponemos que debido al abandono del curso, cambio de centro, etc.).

1) Atribución del éxito al esfuerzo

El análisis de las medias según el tipo de calificación final en la variable *esfuerzo-éxito*, nos desvela que hay una tendencia a tener mayor puntuación en el factor cuanto mejor es la nota obtenida (salvo en el caso de la calificación de *notable*, cuya media es similar a la de *bien*). El rango de medias oscila entre 3'6 (alumnos de *insuficiente*) y 4'1 (alumnos de *sobresaliente*). En el primer caso, el valor se sitúa entre las puntuaciones medioaltas y en el último, la media se encuentra dentro de las puntuaciones altas. Esto nos hace suponer que existe una mayor tendencia a considerar que el esfuerzo es la causa de unos buenos resultados cuanto mejores son dichos resultados. En otras palabras, en general, la atribución del éxito al esfuerzo es mayor cuanto mejores son las calificaciones.

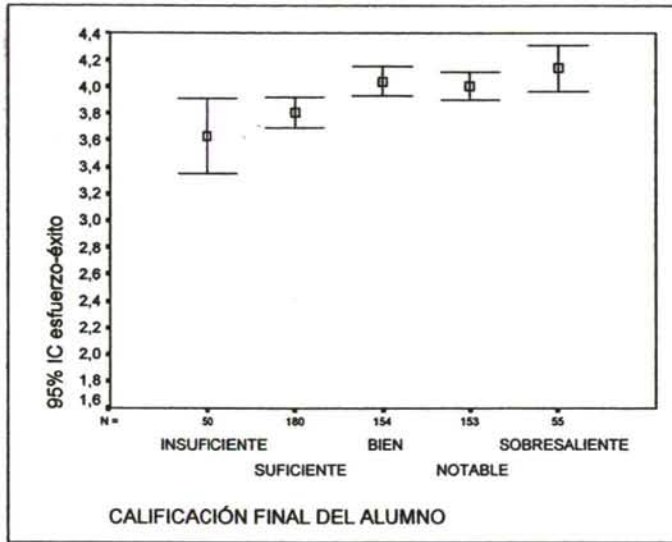


Figura VI.13. Medias de atribución del éxito académico en educación física al esfuerzo según la calificación

Según la tabla de contingencia y las medidas de asociación, rechazamos la hipótesis nula, que afirma que *la calificación en educación física es independiente del nivel de atribución del éxito al esfuerzo*, ya que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, Tau-b de Kendall y Gamma, son de 0'007. Existe, por tanto, una relación de dependencia de las dos variables citadas que toma un valor de 0'108, que es positiva (a medida que aumentan los valores de una variable aumentan los de la otra) y débil.

En el caso de los suspensos, las personas que piensan que su éxito no se debe al esfuerzo realizado son más de las esperadas y las que creen que su éxito sí se debe a esta causa son menos de las esperadas por la hipótesis nula. Por otro lado, con respecto a los alumnos que tienen *notable/sobresaliente*, existen más alumnos de los estimados con una alta atribución del éxito al esfuerzo y menos de los estimados con una atribución media. De este modo, podemos decir, que los alumnos que suspenden la asignatura de educación física presentan una menor atribución del éxito al esfuerzo y los que tienen las mejores notas presentan una atribución mayor.

Tabla VI.9. Nivel de atribución del éxito académico en educación física al esfuerzo según la calificación obtenida

Tabla de contingencia Calificación recodificada * Atribución del éxito al esfuerzo recodificada

			Atribución del éxito al esfuerzo recodificada			Total
			Bajos	Medios	Altos	
Calificación recodificada	suspenso	Recuento	4	24	22	50
		Frecuencia esperada	,9	21,1	28,0	50,0
		Residuo	3,1	2,9	-6,0	
		Residuos tipificados	3,2	,6	-1,1	
	aprobado	Recuento	5	149	180	334
		Frecuencia esperada	6,2	141,0	186,7	334,0
		Residuo	-1,2	8,0	-6,7	
		Residuos tipificados	-,5	,7	-,5	
	not/sob	Recuento	2	77	129	208
		Frecuencia esperada	3,9	87,8	116,3	208,0
		Residuo	-1,9	-10,8	12,7	
		Residuos tipificados	-,9	-1,2	1,2	
Total	Recuento	11	250	331	592	
	Frecuencia esperada	11,0	250,0	331,0	592,0	

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,108	,040	2,706	,007
	Gamma	,201	,073	2,706	,007
N de casos válidos		592			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

2) Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo

En este caso se verifica que las medias obtenidas son mayores a medida que aumenta la nota, salvo en las relativas a las de *notable* y *sobresaliente*, en las que no hay aumento sino igualdad (= 3'4). La diferencia de valores entre los niveles *insuficiente*, *suficiente* y *bien* es muy pequeña; sin embargo, en los niveles superiores, indicativos de las mejores notas (*notable/sobresaliente*) hay una diferencia mayor con respecto a los tres precedentes. Esto nos revela que, tendencialmente, la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo es mayor cuanto mejores son los resultados; en todo caso, no hemos de olvidar que se trata de valores medioaltos, no de "aceptación" propiamente dicha.

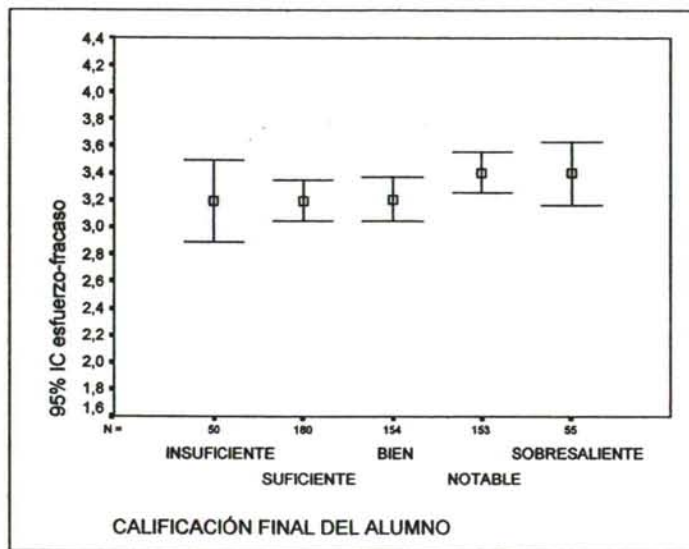


Figura VI.14. Medias de la atribución del fracaso académico en educación física a la falta de esfuerzo según la calificación

En la tabla de contingencia y en las medidas de asociación se observa que la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo depende de la calificación, pues los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, Tau-b de Kendall y Gamma, son de 0'046, siendo esta relación de dependencia positiva y muy pequeña (valor tau-b de Kendall = 0'075).

El residuo tipificado de los alumnos con calificación de *aprobado* señala que los valores bajos son más de los esperados por la hipótesis nula y los valores altos, son menos de los esperados.

En el caso de los alumnos que tienen *notable* o *sobresaliente*, los valores bajos son menos de los que cabría esperar si las variables fuesen independientes y los valores altos son más. Entonces, podemos afirmar que los estudiantes que tienen aprobado como calificación final en la asignatura de educación física, atribuyen menos el fracaso a la falta de esfuerzo y los que tienen *notable/sobresaliente* más.

Tabla VI.10. Nivel de atribución del fracaso académico en educación física a la falta de esfuerzo según la calificación obtenida

Tabla de contingencia Calificación recodificada * Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo recodificada

			Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo recodificada			Total
			Bajos	Medios	Altos	
Calificación recodificada	suspensio	Recuento	7	27	16	50
		Frecuencia esperada	7,9	26,1	16,0	50,0
		Residuo	-,9	,9	,0	
		Residuos tipificados	-,3	,2	,0	
	aprobado	Recuento	62	176	96	334
		Frecuencia esperada	53,0	174,3	106,6	334,0
		Residuo	9,0	1,7	-10,6	
		Residuos tipificados	1,2	,1	-1,0	
	not/sob	Recuento	25	106	77	208
		Frecuencia esperada	33,0	108,6	66,4	208,0
		Residuo	-8,0	-2,6	10,6	
		Residuos tipificados	-1,4	-,2	1,3	
Total	Recuento	94	309	189	592	
	Frecuencia esperada	94,0	309,0	189,0	592,0	

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,075	,037	1,993	,046
	Gamma	,130	,065	1,993	,046
N de casos válidos		592			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

3) Atribución del éxito a la capacidad

Se aprecia un incremento de las medias en la variable *capacidad-éxito* entre los niveles *suficiente*, *bien*, *notable* y *sobresaliente*. Sin embargo, la media en este factor causal en los alumnos de *insuficiente* (3'4) es similar a la de los alumnos de *bien*, lo que a priori, nos hace pensar que la atribución del éxito a la capacidad es independiente de la calificación.

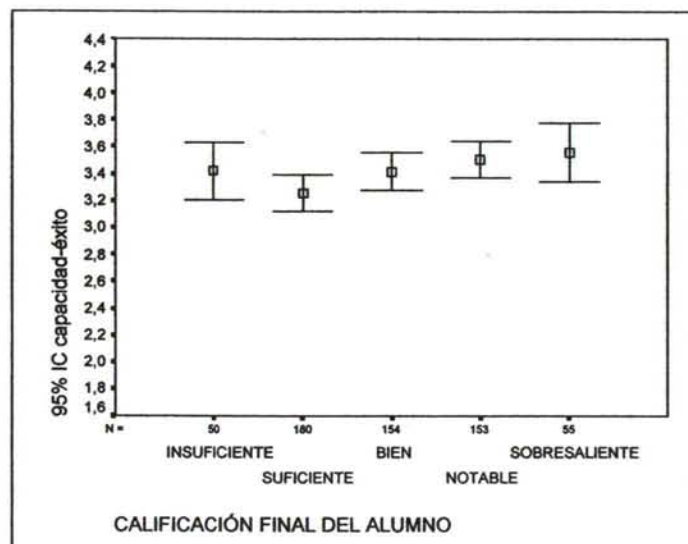


Figura VI.15. Medias de la atribución del éxito académico en educación física a la capacidad según la calificación

Continuando con nuestro análisis, y para tener datos más concluyentes, recurrimos a la información que nos aportan la tabla de contingencia y las medidas de asociación y verificamos que, efectivamente, no se demuestra relación de dependencia entre la calificación obtenida y el nivel de atribución del éxito a la capacidad, puesto que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste toman un valor de 0'092, mayor que α .

No obstante, podemos destacar que, en el caso de los suspensos hay menos puntuaciones bajas de las esperadas y, en el caso de los aprobados, más. Asimismo, los alumnos que tienen las mejores notas atribuyen más de lo estimado el éxito a la capacidad.

Tabla VI.11. Nivel de atribución del éxito académico en educación física a la capacidad según la calificación obtenida

Tabla de contingencia Calificación recodificada * Atribución del éxito a la capacidad recodificada

			Atribución del éxito a la capacidad recodificada			Total
			Bajos	Medios	Altos	
Calificación recodificada	suspense	Recuento	2	34	14	50
		Frecuencia esperada	4,3	29,6	16,0	50,0
		Residuo	-2,3	4,4	-2,0	
		Residuos tipificados	-1,1	,8	-,5	
	aprobado	Recuento	36	197	101	334
		Frecuencia esperada	28,8	198,0	107,2	334,0
		Residuo	7,2	-1,0	-6,2	
		Residuos tipificados	1,3	-,1	-,6	
	not/sob	Recuento	13	120	75	208
		Frecuencia esperada	17,9	123,3	66,8	208,0
		Residuo	-4,9	-3,3	8,2	
		Residuos tipificados	-1,2	-,3	1,0	
Total	Recuento	51	351	190	592	
	Frecuencia esperada	51,0	351,0	190,0	592,0	

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,063	,037	1,686	,092
	Gamma	,116	,069	1,686	,092
N de casos válidos		592			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

4) Atribución del fracaso a la falta de capacidad

Según la figura VI.16, se confirma, en lo relativo a la variable *capacidad-fracaso*, que no existe un incremento o decremento de las medias con respecto a las calificaciones. En todos los casos los datos corresponden a valores medibajos, siendo menor la media relativa al nivel *insuficiente* (los alumnos que suspenden la asignatura son los que más se oponen a que su fracaso se deba a la falta de capacidad). Los estudiantes que obtienen *sobresaliente* en la calificación final (junto con los que obtienen *suficiente*) niegan menos la idea de que las malas notas son consecuencia de la poca capacidad física.

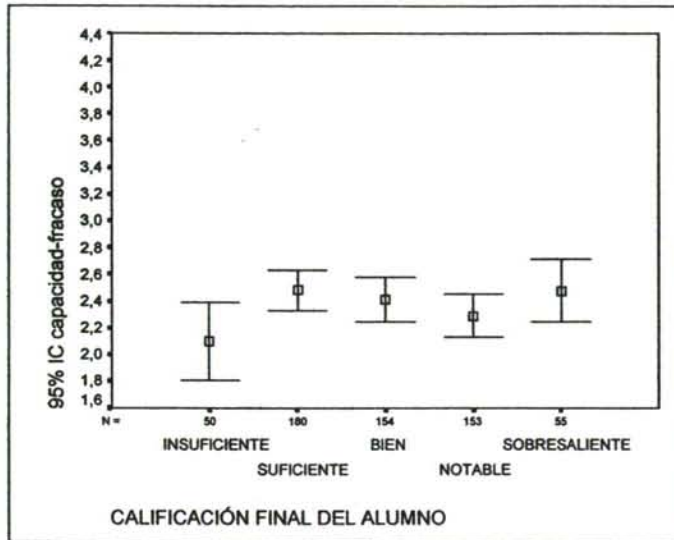


Figura VI.16. Medias de la atribución del fracaso académico en educación física a la falta de capacidad según la calificación

No podemos rechazar la hipótesis nula que dice que *la calificación del alumno en educación física es independiente de su nivel de atribución del fracaso a la falta de capacidad*, porque los p-valores asociados a los estadísticos de contraste toman el valor de 0'453.

No obstante, apreciamos lo siguiente: en el caso de los suspensos, existen más alumnos de los esperados con una baja atribución del fracaso a la capacidad y menos de los esperados con una atribución media.

Con respecto a los aprobados, hay menos alumnos de los estimados con una baja atribución y más de los esperados con una atribución alta.

Además, los alumnos de *notable* y *sobresaliente* que atribuyen claramente el fracaso a la escasa capacidad son menos de los esperados por la hipótesis nula.

Tabla VI.12. Nivel de atribución del fracaso académico en educación física a la falta de capacidad según la calificación obtenida

Tabla de contingencia Calificación recodificada * Atribución del fracaso a la falta de capacidad recodificada

			Atribución del fracaso a la falta de capacidad recodificada			Total
			Bajos	Medios	Altos	
Calificación recodificada	suspense	Recuento	30	16	4	50
		Frecuencia esperada	23,1	22,2	4,6	50,0
		Residuo	6,9	-6,2	-6	
		Residuos tipificados	1,4	-1,3	-,3	
	aprobado	Recuento	140	157	37	334
		Frecuencia esperada	154,6	148,4	31,0	334,0
		Residuo	-14,6	8,6	6,0	
		Residuos tipificados	-1,2	,7	1,1	
	not/sob	Recuento	104	90	14	208
		Frecuencia esperada	96,3	92,4	19,3	208,0
		Residuo	7,7	-2,4	-5,3	
		Residuos tipificados	,8	-,3	-1,2	
Total	Recuento	274	263	55	592	
	Frecuencia esperada	274,0	263,0	55,0	592,0	

Medidas simétricas

		Valor	Error tip. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,029	,038	-,751	,453
	Gamma	-,051	,068	-,751	,453
N de casos válidos		592			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

5) Atribución del éxito a un contexto favorable

Desde el nivel de *insuficiente* hasta el de *notable*, la media referente a la variable *contexto-éxito* disminuye progresivamente; sin embargo, en los alumnos que tienen la máxima calificación, la media aumenta con respecto a los que tienen *notable*. En cualquier caso, observamos, globalmente, que los alumnos que tienen las mejores notas se oponen más que los que tienen malas notas a la explicación de que su éxito académico se deba a un contexto favorable.

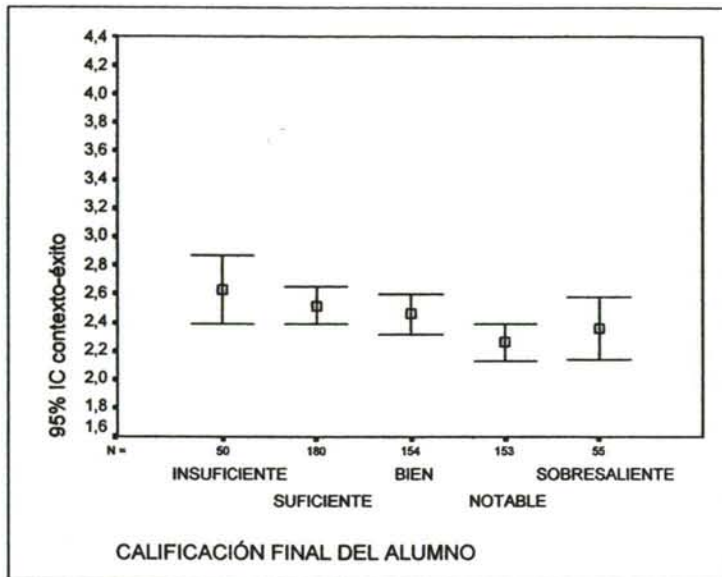


Figura VI.17. Medias de la atribución del éxito académico en educación física a un contexto favorable

Rechazamos la hipótesis nula, que afirma que *la calificación en educación física del alumno es independiente de su nivel de atribución del éxito al contexto*, ya que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son de 0'041 y constatamos la dependencia de las variables mencionadas (el valor tau-b de Kendall es de -0'080), que es negativa (a medida que aumentan los valores de una variable disminuyen los de la otra) y débil.

En este punto, ratificamos la idea que se mencionaba en párrafos anteriores: con respecto a la calificación de *notable/sobresaliente*, existen más alumnos de los esperados que están en desacuerdo con lo que señala el factor, lo que indica que los estudiantes que tienen mejores notas atribuyen menos el éxito académico al contexto.

Tabla VI.13. Nivel de atribución del éxito académico en educación física a un contexto favorable según la calificación obtenida

Tabla de contingencia Calificación recodificada * Atribución del éxito a un contexto favorable recodificada

			Atribución del éxito a un contexto favorable recodificada			Total
			Bajos	Medios	Altos	
Calificación recodificada	suspenso	Recuento	16	30	4	50
		Frecuencia esperada	19,3	28,0	2,6	50,0
		Residuo	-3,3	2,0	1,4	
		Residuos tipificados	-,8	,4	,9	
	aprobado	Recuento	122	194	18	334
		Frecuencia esperada	129,2	187,3	17,5	334,0
		Residuo	-7,2	6,7	,5	
		Residuos tipificados	-,6	,5	,1	
	not/sob	Recuento	91	108	9	208
		Frecuencia esperada	80,5	116,6	10,9	208,0
		Residuo	10,5	-8,6	-1,9	
		Residuos tipificados	1,2	-,8	-,6	
Total	Recuento	229	332	31	592	
	Frecuencia esperada	229,0	332,0	31,0	592,0	

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,080	,039	-2,044	,041
	Gamma	-,147	,071	-2,044	,041
N de casos válidos		592			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

6) Atribución del fracaso a un contexto desfavorable

Las medias obtenidas en este factor causal van disminuyendo a medida que la calificación final aumenta. Estos valores oscilan entre el 2'8 que tienen como media los alumnos que suspenden la asignatura y el 2'1 de quienes obtienen los mejores resultados. Por lo tanto, basándonos en los datos que nos aporta la figura VI.18, observamos que a medida que las calificaciones son mejores, se rechaza más la atribución del fracaso a un contexto desfavorable, aunque debemos recordar que estos datos de la media (al igual que en el caso de la variable anterior) se refieren a valores medibajos, por lo que, tal vez, sería más acertado hablar de "tendencia al rechazo"; tengamos presente que,

en realidad, estas cantidades se sitúan entre el 2 (puntuación que significa *desacuerdo*) y el 3 (puntuación que significa *ni acuerdo ni desacuerdo*).

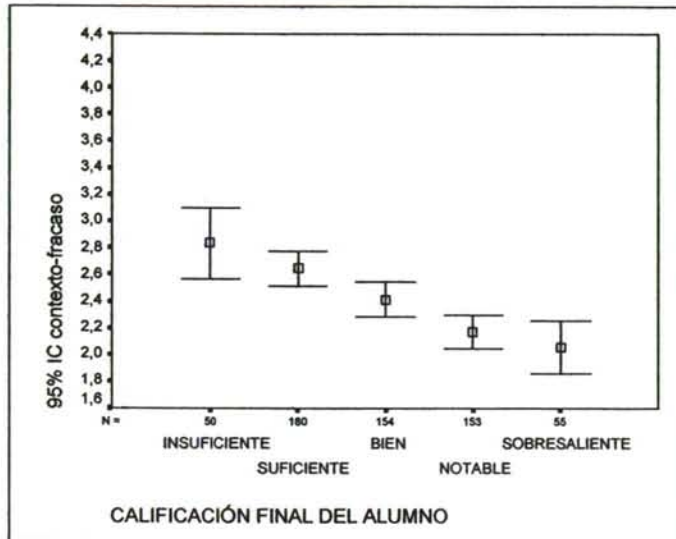


Figura VI.18. Medias de la atribución del fracaso académico en educación física a un contexto desfavorable

Se refuta la hipótesis nula que afirma que *la calificación es independiente del nivel de atribución del fracaso al contexto*, pues los p-valores asociados son menores que 0'001. Existe una relación de dependencia entre las variables (valor tau-b de Kendall = -0'220), que es negativa y débil.

Los residuos tipificados relativos a las personas que suspenden la asignatura indican que los alumnos con una baja atribución del fracaso al contexto son menos de los esperados y que los que tienen una alta atribución son más. En cuanto a los aprobados, existen menos personas de las estimadas con una atribución baja y más de las esperadas con una atribución media. En el caso de los alumnos que presentan las mejores calificaciones, los valores que rechazan el factor son más de los que cabría esperar por la hipótesis nula, los valores medios son menos y los que aceptan la explicación de que el fracaso se debe al contexto son también menos.

Según lo expuesto, podemos afirmar que a medida que la calificación es mayor, disminuye la atribución del fracaso a cuestiones como la incompetencia del profesor o su escasa capacidad pedagógica.

Tabla VI.14. Nivel de atribución del fracaso académico en educación física a un contexto desfavorable según la calificación obtenida

Tabla de contingencia Calificación recodificada * Atribución del fracaso a un contexto desfavorable recodificada

			Atribución del fracaso a un contexto desfavorable recodificada			Total
			Bajos	Medios	Altos	
Calificación recodificada	suspense	Recuento	9	33	8	50
		Frecuencia esperada	18,2	28,6	3,1	50,0
		Residuo	-9,2	4,4	4,9	
		Residuos tipificados	-2,2	,8	2,8	
	aprobado	Recuento	103	209	22	334
		Frecuencia esperada	121,9	191,3	20,9	334,0
		Residuo	-18,9	17,7	1,1	
		Residuos tipificados	-1,7	1,3	,2	
	not/sob	Recuento	104	97	7	208
		Frecuencia esperada	75,9	119,1	13,0	208,0
		Residuo	28,1	-22,1	-6,0	
		Residuos tipificados	3,2	-2,0	-1,7	
Total	Recuento	216	339	37	592	
	Frecuencia esperada	216,0	339,0	37,0	592,0	

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,220	,038	-5,741	,000
	Gamma	-,393	,063	-5,741	,000
N de casos válidos		592			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

7) Atribución del éxito a la suerte

Las puntuaciones señalan una disminución de las medias (que corresponden a valores mediobajos) a medida que la calificación del alumno es mejor, exceptuando la relativa a los alumnos de *sobresaliente* (2'2) en la que se da un ligero incremento con respecto a la media de los alumnos de *notable*.

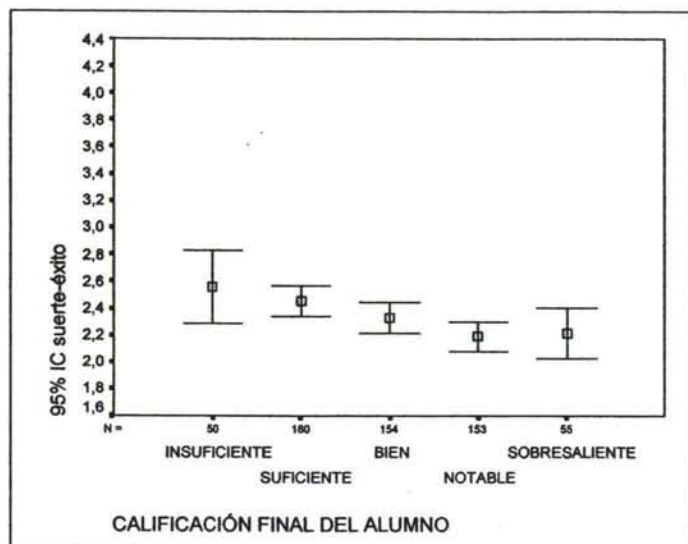


Figura VI.19. Medias de la atribución del éxito académico en educación física a la suerte

Los p-valores asociados son de 0'001, lo que indica que debemos rechazar la idea de que las variables contrastadas sean independientes; la relación de dependencia es negativa (el valor tau-b de Kendall es de -0'130) y esto supone que a medida que aumentan los valores de una variable disminuyen los de la otra. La dependencia es mínima, pues este valor se acerca a 0.

Los alumnos que suspenden la asignatura presentan (como se muestra en la tabla VI.15) menos puntuaciones bajas y más puntuaciones altas de las esperadas. En el caso de aquellos que la aprueban, las personas que piensan que el éxito no se debe a la suerte son menos de las esperadas y, respecto a los estudiantes que obtienen las mejores calificaciones, existen más alumnos de los estimados con una baja atribución del éxito a la suerte y menos de los estimados con una atribución media y alta. Como vemos, los estudiantes que tienen mejores notas atribuyen menos el éxito académico a la suerte y los que suspenden lo atribuyen más. Todo ello nos hace concluir que la atribución del éxito académico a la suerte es menor cuanto mejores son las calificaciones obtenidas.

Tabla VI.15. Nivel de atribución del éxito académico en educación física a la suerte según la calificación obtenida

Tabla de contingencia Calificación recodificada * Atribución del éxito a la suerte recodificada

		Atribución del éxito a la suerte recodificada			Total	
		Bajos	Medios	Altos		
Calificación recodificada	suspenso	Recuento	16	30	4	50
		Frecuencia esperada	20,8	27,4	1,9	50,0
		Residuo	-4,8	2,6	2,1	
		Residuos tipificados	-1,0	,5	1,6	
	aprobado	Recuento	126	195	13	334
		Frecuencia esperada	138,8	182,8	12,4	334,0
		Residuo	-12,8	12,2	,6	
		Residuos tipificados	-1,1	,9	,2	
	not/sob	Recuento	104	99	5	208
		Frecuencia esperada	86,4	113,8	7,7	208,0
		Residuo	17,6	-14,8	-2,7	
		Residuos tipificados	1,9	-1,4	-1,0	
Total		Recuento	246	324	22	592
		Frecuencia esperada	246,0	324,0	22,0	592,0

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,130	,039	-3,323	,001
	Gamma	-,239	,070	-3,323	,001
N de casos válidos		592			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

8) Atribución del fracaso a la mala suerte

En este factor causal, la media disminuye progresivamente a medida que aumenta la calificación, lo que significa que la atribución del fracaso académico a la mala suerte se refuta más cuanto mejores son las notas obtenidas por los estudiantes, aunque las diferencias son bastante discretas; el rango de medias oscila entre 2'4 (alumnos de *insuficiente*) y 2 (alumnos de *sobresaliente* y *notable*). En el primer caso el valor está situado dentro de las puntuaciones mediobajas y, en el último, entre las puntuaciones bajas o de desacuerdo con el factor causal.

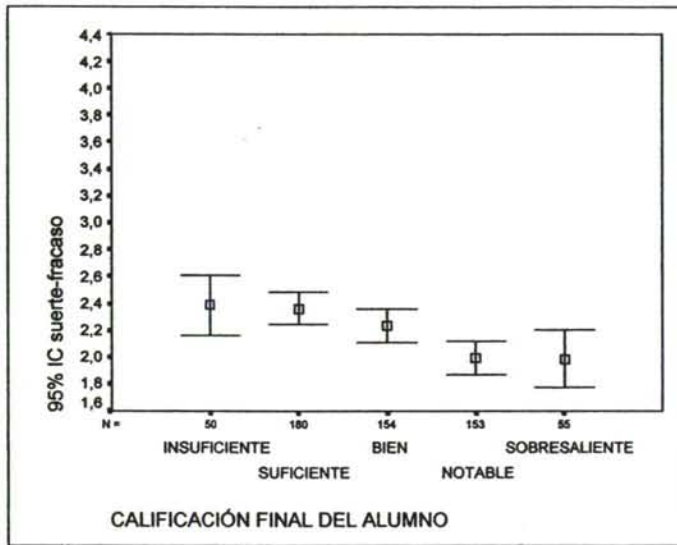


Figura VI.20. Medias de la atribución del fracaso académico en educación física a la mala suerte

Según la tabla de contingencia y las medidas de asociación (p-valores asociados a los estadísticos de contraste menores que 0'001) existe una relación de dependencia entre las variables contrastadas; la dependencia es negativa y débil (valor tau-b de Kendall = -0'151).

El residuo tipificado relativo a los estudiantes que suspenden la asignatura indica que existen menos alumnos de los estimados por la hipótesis nula con una baja atribución del fracaso a la suerte y más de los estimados con una atribución media.

En el caso de los aprobados, las puntuaciones relativas al desacuerdo con el factor son menos de las estimadas y las medias y altas más de las esperadas.

Finalmente, en cuanto a los alumnos de mejores notas, nos encontramos con más de los esperados con una baja atribución del fracaso a la mala suerte y con menos de los esperados con una atribución media y alta.

Se percibe, por tanto, que los estudiantes que tienen mejores calificaciones atribuyen menos el fracaso a la mala suerte y que los que han suspendido la asignatura más.

Tabla VI.16. Nivel de atribución del fracaso académico en educación física a la mala suerte según la calificación obtenida

Tabla de contingencia Calificación recodificada * Atribución del fracaso a la mala suerte recodificada

			Atribución del fracaso a la mala suerte recodificada			Total
			Bajos	Medios	Altos	
Calificación recodificada	suspense	Recuento	20	29	1	50
		Frecuencia esperada	25,6	22,6	1,9	50,0
		Residuo	-5,6	6,4	-,9	
		Residuos tipificados	-1,1	1,4	-,6	
	aprobado	Recuento	154	164	16	334
		Frecuencia esperada	170,9	150,6	12,4	334,0
		Residuo	-16,9	13,4	3,6	
		Residuos tipificados	-1,3	1,1	1,0	
	not/sob	Recuento	129	74	5	208
		Frecuencia esperada	106,5	93,8	7,7	208,0
		Residuo	22,5	-19,8	-2,7	
		Residuos tipificados	2,2	-2,0	-1,0	
Total	Recuento	303	267	22	592	
	Frecuencia esperada	303,0	267,0	22,0	592,0	

Medidas simétricas

		Valor	Error ttp. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,151	,038	-3,989	,000
	Gamma	-,277	,068	-3,989	,000
N de casos válidos		592			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Como resumen, los resultados anteriormente indicados aparecen sintetizados en la tabla VI.17.

Tabla VI.17. Dependencia entre la calificación en educación física y los factores causales

Factores causales	Asociación ($p < 0'05$) de la calificación y tipo
Atribución del éxito al esfuerzo	Positiva (0'108)
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Positiva (0'075)
Atribución del éxito a la capacidad	No encontrada
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	No encontrada
Atribución del éxito a un contexto favorable	Negativa (0'080)
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Negativa (0'220)
Atribución del éxito a la suerte	Negativa (0'130)
Atribución del fracaso a la mala suerte	Negativa (0'151)

VI.1.4.2. PERFIL DE DIFERENCIAS EN CADA CALIFICACIÓN SEGÚN EL SEXO Y EL TIPO DE CENTRO PARA CADA FACTOR CAUSAL

Una vez conocido el “perfil de atribución” según la nota obtenida en la asignatura de educación física, e intentando ahondar en esta cuestión, se pretende conocer si dentro del grupo de los alumnos que tienen una calificación específica existen diferencias relevantes en los factores causales según el sexo y el tipo de centro al que se pertenece. Para ello, se recurre a la prueba de Mann-Whitney (y a su corroboración mediante la Z de Kolmogorov-Smirnov) para determinar la diferenciación por sexo; a partir de este primer análisis, se realiza el correspondiente al tipo de centro, en el que se utilizan las mismas pruebas.

Para que la lectura sea lo más sencilla posible, y como las explicaciones son similares a las que han aparecido en apartados anteriores, procederemos a realizar un breve comentario referente a las diferencias significativas en los factores causales para cada una de las cinco calificaciones, presentando en anexos las tablas que muestran estos resultados (p-valor asociado al estadístico de contraste y rangos promedio).

A continuación, y para finalizar, se muestran las gráficas concernientes a cada calificación específica, con resultados de medias en los factores causales, incluyendo en la figura solamente aquéllos que sean indicadores de diferencias entre las variables de estudio por razón de sexo y/o titularidad de centro. Se presentan todos los datos estadísticos que nos permiten hacer esta selección en anexos que mencionaremos seguidamente, para permitir la lectura y conocimiento de lo que en este subapartado se muestra.

Dentro de nuestro estudio, que se refiere a la atribución causal en el ámbito académico en educación física, destacamos los siguientes aspectos en relación con las diferencias relativas al sexo y al tipo de centro según la calificación de las alumnas y alumnos objeto de estudio:

VI.1.4.2.1. Diferencias según la calificación específica en los factores causales con respecto a la variable sexo

En el caso de los estudiantes que suspenden la asignatura (todos de centros públicos), los datos nos indican que existen diferencias significativas entre chicos y chicas en la atribución del éxito a la capacidad (he) y en la atribución del fracaso a la falta de capacidad (hf) y al contexto hostil (cf). Observando los resultados obtenidos en la prueba de Mann-Whitney (véase Anexo 2.2) y ratificados en la de Kolmogorov-Smirnov (véase Anexo 2.5) se puede comprobar que para estos factores se rechaza la hipótesis nula y

también apreciar los valores de los rangos promedio, que determinan las diferencias entre alumnas y alumnos, las cuales serán explicadas con más detalle en párrafos posteriores con el fin de no ser repetitivos a la hora de exponer la información.

Con respecto a aquellos sujetos del estudio cuya calificación es de *suficiente*, *bien* o *notable*, se observan diferencias importantes en las dos variables relativas a la capacidad (he y hf). En los anexos mencionados anteriormente podemos observar que en estos dos factores causales (y para estos alumnos en concreto) el p-valor es menor que 0'05; los rangos promedio nos indican las diferencias de sexo con respecto a esta cuestión.

Por último, en cuanto a los que obtienen las mejores calificaciones, se confirma la existencia de diferencias relativas al sexo en la atribución de los buenos resultados a la suerte (se). (Véase Anexo 2.2 y Anexo 2.5).

VI.1.4.2.2. Diferencias según la calificación específica en los factores causales con respecto a la variable tipo de centro

En este punto es imprescindible señalar que no se pueden contrastar las posibles diferencias derivadas de la titularidad del centro en el caso de los alumnos de *insuficiente*, puesto que no hay alumnos en los centros privados con esta calificación. Por lo tanto, no es posible la comparación de estos estudiantes con los de centros públicos.

Comentaremos, en primer lugar, los resultados relativos a aquellos factores en los que no se observaron diferencias significativas con respecto al sexo (dentro de cada calificación) y seguidamente los relativos a las variables en donde sí se han encontrado desigualdades estadísticas importantes en este sentido.

→Análisis de resultados según el tipo de centro de aquellas variables en las que no se hallaron diferencias significativas en función del sexo, en relación con cada calificación

Los datos nos indican, en el caso de los estudiantes con calificación de *suficiente*, que existen desigualdades entre centros públicos y privados en la atribución del fracaso al contexto (cf) y a la mala suerte (sf). Con respecto a los que obtienen *bien* como nota final en educación física, aparecen diferencias significativas según este criterio en lo tocante a la atribución del éxito al contexto (ce) y a la suerte (se) y a la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo (ef), al contexto (cf) y a la mala suerte (sf); lo mismo sucede en los alumnos de *notable*, y, en este caso, se deben añadir también desigualdades entre instituciones públicas y privadas a la hora de atribuir el éxito al esfuerzo (ee). Finalmente, comentar, en cuanto a los estudiantes de *sobresaliente*, que confirmamos la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la atribución del fracaso al contexto (cf) y a la mala suerte (sf) y en la atribución del éxito al esfuerzo (ee).

Mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (véase Anexo 2.7) podemos ratificar estos resultados obtenidos con la U de Mann-Whitney (véase Anexo 2.4).

→Análisis de resultados según el tipo de centro de aquellas variables en las que se hallaron diferencias significativas en función del sexo, en relación con cada calificación

Según las pruebas estadísticas realizadas (véase Anexo 2.3 y Anexo 2.6) podemos apreciar la existencia de diferencias con respecto a la atribución del éxito a la capacidad (he) entre los chicos de centros públicos y los chicos de centros privados cuya calificación final es de *bien*.

En el caso del alumnado de *sobresaliente* decide la prueba de Kolmogorov-Smirnov, según la cual no podemos rechazar la hipótesis nula (véase Anexo 2.3 y Anexo 2.6).

Con el fin de concretar los resultados obtenidos en este subapartado, se muestran las figuras correspondientes a las medias de los factores causales con las diferencias relativas al sexo y al tipo de institución (en el caso de que existan) para cada calificación.

VI.1.4.2.3. Perfil de diferencias de atribución con respecto al alumnado que obtiene insuficiente en educación física

La figura VI.21 nos muestra las diferencias existentes en los factores causales entre los estudiantes que suspenden la asignatura dependiendo del sexo al que pertenecen; en este caso, los jóvenes son todos de centros públicos, por lo que en esta figura no podrían aparecer diferencias según el tipo de centro porque todos los alumnos y alumnas que suspenden la asignatura de educación física en nuestra investigación pertenecen a instituciones públicas y no ha lugar la comparación.

Con respecto a la atribución del éxito a la capacidad (he), observamos que la media es mayor en los chicos (3'5) que en las chicas (2'9) y lo mismo sucede en cuanto a la atribución del fracaso a un contexto desfavorable (cf), en donde la media de los varones (3) – que es bastante alta si la comparamos con las correspondientes a otros chicos que tienen otra calificación – supera a la media de las mujeres (2'3). Por último, observamos que la media de los chicos en la variable *capacidad-fracaso* (1'9) es menor que la de las chicas (2'8), de modo que ellos dan menos importancia a la capacidad que ellas al interpretar su fracaso académico.

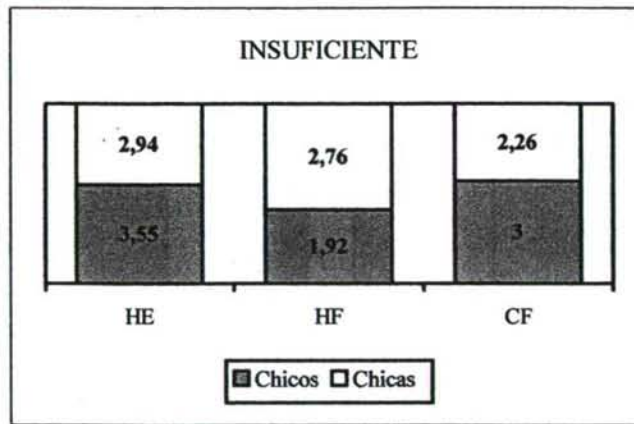


Figura VI.21. Perfil de medias de diferencias significativas en los factores causales para los estudiantes que obtienen *insuficiente* como calificación final

VI.1.4.2.4. Perfil de diferencias de atribución con respecto al alumnado que obtiene suficiente en educación física

En este caso, se encuentran diferencias en función del sexo en las variables *capacidad-éxito* y *capacidad-fracaso* y diferencias según la titularidad del centro en las variables *contexto-fracaso* y *suerte-fracaso*.

La media de los chicos (3´4) es mayor que la de las chicas (3´1) en la atribución del éxito a la capacidad (he) y menor (2´2) que la de éstas (2´8) en lo que respecta a la atribución del fracaso a la falta de capacidad o aptitud (hf); estas desigualdades entre alumnos y alumnas son similares a las del caso anterior, en el sentido de que las personas que más aceptan (según los datos de la media) que su éxito académico se debe a su capacidad son chicos y las que mayor grado de atribución tienen en la variable *capacidad-fracaso* son chicas. Constatamos además, en lo tocante a la atribución del fracaso al contexto (cf) y a la mala suerte (sf), que la media de los estudiantes de centros públicos es mayor que la de los de centros privados en ambos casos, lo que quiere decir que los primeros dan más importancia a este tipo de explicaciones externas e incontrolables a la hora de explicar su fracaso académico.

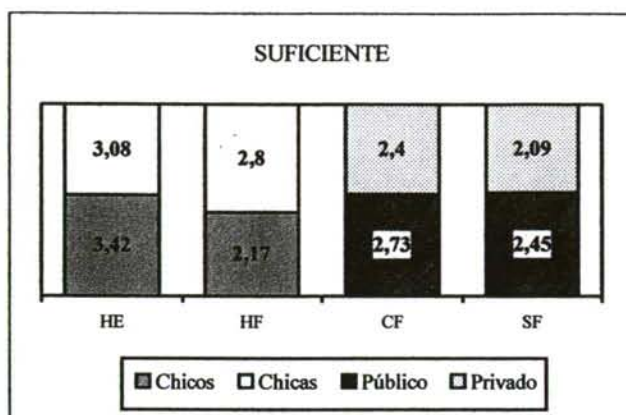


Figura VI.22. Perfil de medias de diferencias significativas en los factores causales para los estudiantes que obtienen *suficiente* como calificación final

VI.1.4.2.5. Perfil de diferencias de atribución con respecto al alumnado que obtiene bien en educación física

En la figura VI.23 podemos apreciar las diferencias existentes entre chicos y chicas en los factores que se relacionan con la aptitud; una vez más, volvemos a encontrarnos con una superioridad en la media del factor *capacidad-fracaso* (hf) por parte de las alumnas (2'7 frente a 2'1) y puede observarse también que la media de las mujeres es menor que la de los varones en lo que respecta a la atribución del éxito a la capacidad (he); en esta variable se verifica, a su vez, la existencia de diferencias entre los chicos de centros públicos y los de centros privados, siendo aquéllos los que tienden a valorar más la aptitud como causante de éxito académico en educación física.

Las diferencias en cuanto a la titularidad del centro denotan un mayor rechazo por parte de los estudiantes de instituciones privadas hacia explicaciones externas e incontrolables (contexto y suerte) tanto a la hora de explicar el éxito como el fracaso, siendo este criterio más rechazado que el de éxito; las puntuaciones de estos alumnos se sitúan por debajo del 2 en las variables *contexto-fracaso* (cf) y *suerte-fracaso* (sf), lo que muestra una

oposición clara a este tipo de interpretación.

Asimismo, puede observarse que en la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo (ef) la media de las personas que cursan estudios en instituciones privadas (3'4) es mayor a la de aquellas que lo hacen en centros públicos (3'1), lo que indica una ligera superioridad por parte de estos sujetos hacia explicaciones internas, estables y controlables con respecto al fracaso académico en educación física; en todo caso no debemos olvidar que se trata de un valor medioalto.

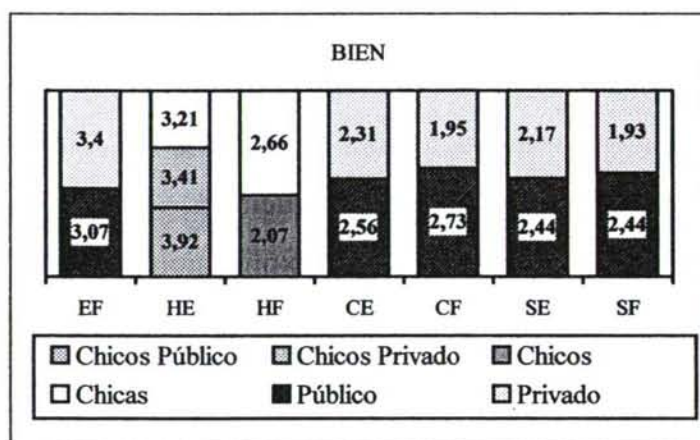


Figura VI.23. Perfil de medias de diferencias significativas en los factores causales para los estudiantes que obtienen *bien* como calificación final

VI.1.4.2.6. Perfil de diferencias de atribución con respecto al alumnado que obtiene notable en educación física

Se verifica, en relación con los estudiantes calificados con *notable*, que existe cierta disparidad entre chicos y chicas a la hora de explicar el éxito y el fracaso académico como una consecuencia de la aptitud física; de nuevo, la media de las mujeres en el factor causal *capacidad-éxito* (3'4) es menor que la de los varones (3'7) y también se vuelven a repetir las diferencias de sexo en

cuanto a la atribución del fracaso a la falta de capacidad (hf): son ellas las que presentan menor tendencia a rechazar esta explicación.

La figura VI.24 muestra, además de las mencionadas, diferencias entre centros públicos y privados en las variables que se refieren al esfuerzo, al contexto y a la suerte, tanto para el éxito como para el fracaso. Con respecto a estas dos últimas, observamos nuevamente que las medias del alumnado de instituciones privadas son menores que las del de centros públicos; en el primer caso son todas menores que 2, lo que indica que niegan que su éxito o su fracaso se pueda deber a cuestiones como la suerte o la actuación/competencia del profesor, mientras que la media de los estudiantes de centros con titularidad pública se sitúa en torno a valores mediobajos. Finalmente, en cuanto a la atribución del éxito/fracaso al esfuerzo, se observan datos superiores en los estudiantes de instituciones privadas, lo que nos hace ratificar la mayor adhesión de éstos hacia explicaciones estables, controlables e internas y la negación o rechazo de causas incontrolables y externas a ellos a la hora de explicar sus resultados académicos.

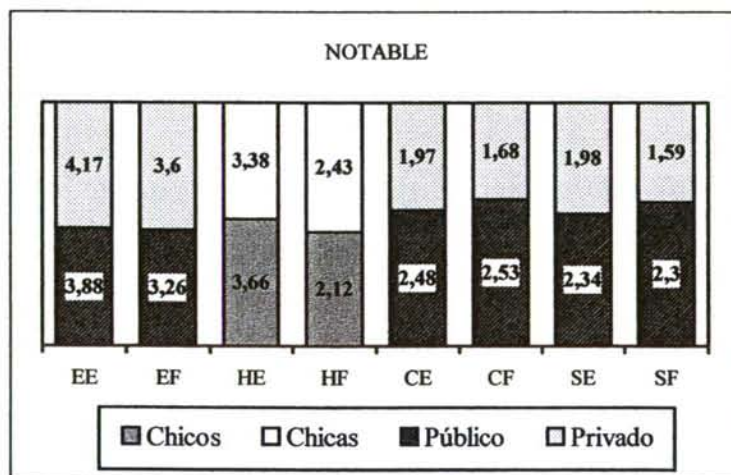


Figura VI.24. Perfil de medias de diferencias significativas en los factores causales para los estudiantes que obtienen *notable* como calificación final

VI.1.4.2.7. Perfil de diferencias de atribución con respecto al alumnado que obtiene sobresaliente en educación física

En la figura VI.25 pueden observarse desigualdades entre los distintos sexos en la atribución del éxito a la suerte (se), pues la media de los chicos rechaza claramente esta idea (1'9) mientras que la de las alumnas hace referencia a puntuaciones algo más altas (2'4).

De nuevo, se hacen patentes las diferencias entre instituciones a la hora de atribuir los malos resultados al contexto (cf) y a la suerte (sf) y los éxitos al esfuerzo (ee). Los alumnos de centros privados atribuyen de manera más clara los buenos resultados académicos al trabajo y esfuerzo realizado; además, rechazan con mayor rotundidad la atribución del fracaso a factores externos e incontrolables.

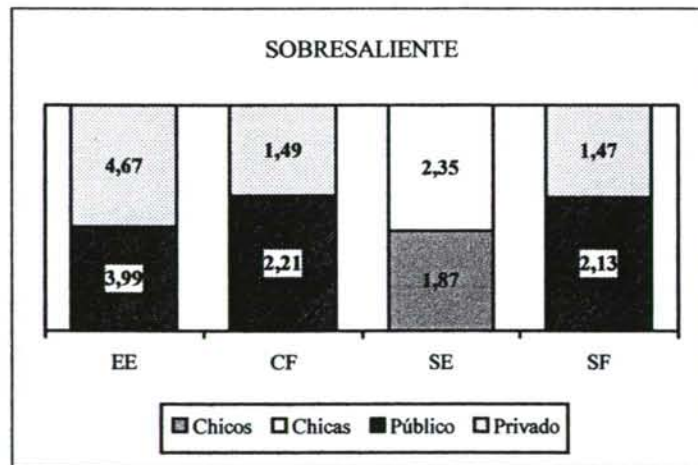


Figura VI.25. Perfil de medias de diferencias significativas en los factores causales para los estudiantes que obtienen *sobresaliente* como calificación final

A continuación, se muestra una síntesis de los resultados relativos al apartado VI.1, sobre la atribución causal en el ámbito académico de la educación física:

Tabla VI.18. Síntesis de los resultados sobre atribución causal en el ámbito académico de la educación física

		EE	EF	HE	HF	CE	CF	SE	SF
<i>Perfil general</i> <i>(tendencias)</i>		+	+	+	-	-	-	-	-
<i>Diferencias según sexo</i>				X	X		X		
<i>Diferencias según sexo y centro</i>	♂						X		
	♀						X		
<i>Diferencias según centro</i>		X	X			X		X	X
<i>Diferencias según calificación</i>		X	X			X	X	X	X

VI.2. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE ESTILO DE VIDA EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

En este apartado se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario de estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte administrado a los sujetos de nuestro estudio con el fin de llevar a cabo el objetivo que hace referencia a esta cuestión: *“Conocer el estilo de vida del alumnado en relación con la actividad física y el deporte, analizando las diferencias existentes en función del sexo, del tipo de centro y de la calificación obtenida en educación física”*.

Como ya hemos explicado y justificado en el apartado V.6.1.b, mostraremos una parte de los datos del cuestionario, y nos centraremos en tres aspectos: la participación, la percepción de uno mismo y la opinión sobre las clases de educación física.

Primera cuestión: la participación

- Regularidad e importancia otorgada a la participación en actividades deportivo-recreativas
 - Participación regular en deportes competitivos
 - Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos
 - Participación regular en deportes recreativos
 - Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos

- Asistencia regular a espectáculos deportivos
- Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos
- Frecuencia de participación en actividades deportivo-recreativas fuera del horario escolar
- Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar
- Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar
- Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar
- Participación en competiciones deportivas

Segunda cuestión: percepción de uno mismo

- Percepción de las facultades deportivas
- Satisfacción con el propio aspecto

Tercera cuestión: opinión sobre las clases de educación física

- Opinión sobre las clases de educación física

Los resultados se muestran, en primer lugar, de manera global, refiriéndonos a todo el alumnado, para posteriormente hacerlo en función de las variables de agrupación *sexo*, *tipo de centro* y *calificación final*.

VI.2.1. PERFIL DEL ESTILO DE VIDA DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Dentro de nuestro estudio, que tiene como contexto el ámbito académico de la educación física en la Educación Secundaria Obligatoria, y en relación con el estilo de vida físico-deportivo de las alumnas y alumnos objeto de estudio, comentamos inicialmente los resultados derivados de un primer análisis realizado con el fin de conocer de manera global qué piensan y cómo se comportan estos estudiantes en relación con las cuestiones que hemos seleccionado para este trabajo.

VI.2.1.1. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

VI.2.1.1.1. Regularidad e importancia de la participación en actividades deportivo-recreativas

Destacamos tres cuestiones que se refieren a la regularidad con que los jóvenes participan en distintas manifestaciones relacionadas con la actividad física y el deporte: la participación en deportes competitivos, la asistencia a espectáculos deportivos y la participación en deportes recreativos; asimismo, explicamos la importancia que los alumnos conceden a estos hábitos.

En primer lugar, mostramos la figura que hace referencia a si los alumnos objeto de estudio intervienen o no en estas actividades, en la que se puede observar que es en los deportes recreativos donde más se participa y que la asistencia a espectáculos deportivos es la actividad menos practicada.

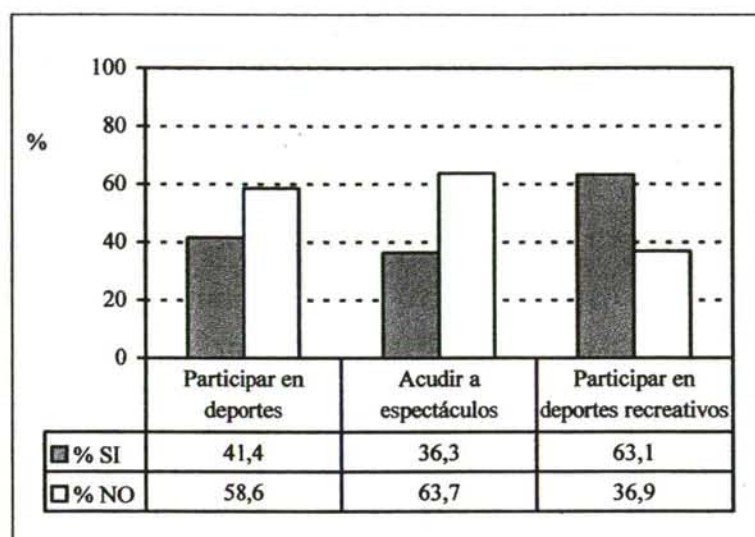


Figura VI.26. Participación en actividades deportivo-recreativas

1) Participación regular en deportes competitivos e importancia concedida

Sobre esta cuestión (figura VI.26), gran parte de los alumnos (58'6%) manifiesta no practicar con regularidad deportes de carácter competitivo, aun considerando la mayoría que el realizar este tipo de actividades tiene importancia (véase no participantes, figura VI.27).

De los alumnos que sí participan regularmente (41'4%), más del 60% (figura VI.27) considera este tipo de práctica como de gran interés y la suma de respuestas *muy importante* e *importante* sobrepasa el 95% de las opiniones, frente al 61%, en el caso de los no participantes. Si nos fijamos en los datos que señalan poco o muy poco interés, comprobamos que las respuestas de los que no practican habitualmente esta actividad superan en un 27% a las de los que sí la practican. Como vemos, los estudiantes que participan regularmente conceden mayor importancia a este tipo de actividades que los que no participan de forma habitual.

Ambos grupos otorgan relevancia a este tema, pero los porcentajes se distribuyen de forma diferente, como se puede apreciar en la figura que a continuación se muestra.

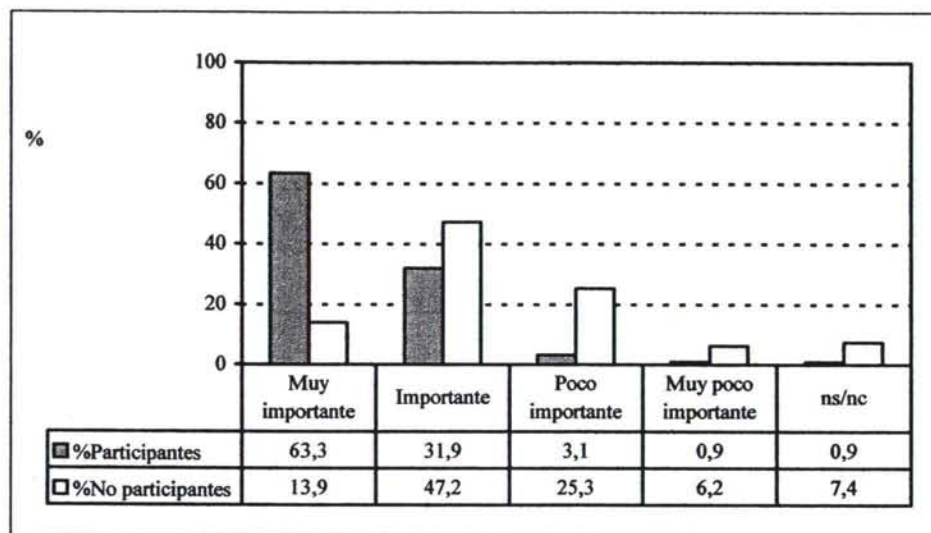


Figura VI.27. Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos

2) Participación regular en deportes recreativos e importancia concedida

El alumnado, en general, (figura VI.26) practica con regularidad (63'1%) actividades recreativas como ir de paseo, hacer footing o andar en bicicleta, ocupación que estima la mayoría como algo de interés (figura VI.28) independientemente de la participación; aunque, al igual que en la cuestión anterior, los porcentajes son mayores en los jóvenes participantes. Más del 90% de los alumnos que practican opina que la participación en deportes recreativos es *muy importante* o *importante*.

También los no participantes tienen un concepto positivo sobre la relevancia de la práctica, aunque no es tan determinante como el de sus

compañeros. El número de jóvenes no practicantes que no tiene una opinión clara en torno a este tema se acerca al 10%.

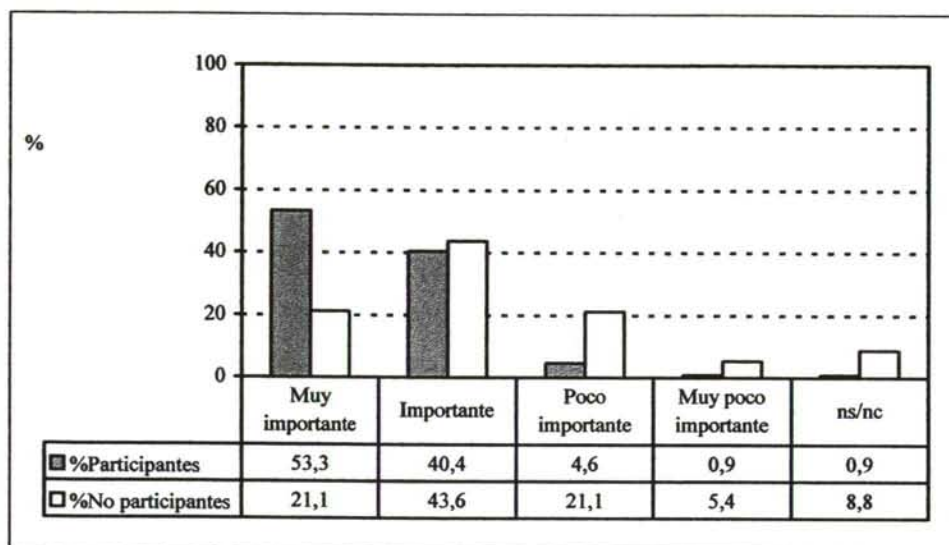


Figura VI.28. Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos

3) Asistencia regular a espectáculos deportivos e importancia concedida

El acudir a espectáculos de índole deportiva (figura VI.26), no constituye una práctica habitual para la mayor parte de los estudiantes encuestados (63'7%), quienes tienden a otorgar poca importancia (alumnos que *no acuden*, figura VI.29) a dicha actividad.

Pero la mayoría de los que sí suelen asistir a este tipo de eventos considera este hábito de interés (la suma de las respuestas *muy importante* e *importante* es del 78%). En este caso, se pone más de manifiesto la relación directa entre participación e importancia concedida a esa práctica.

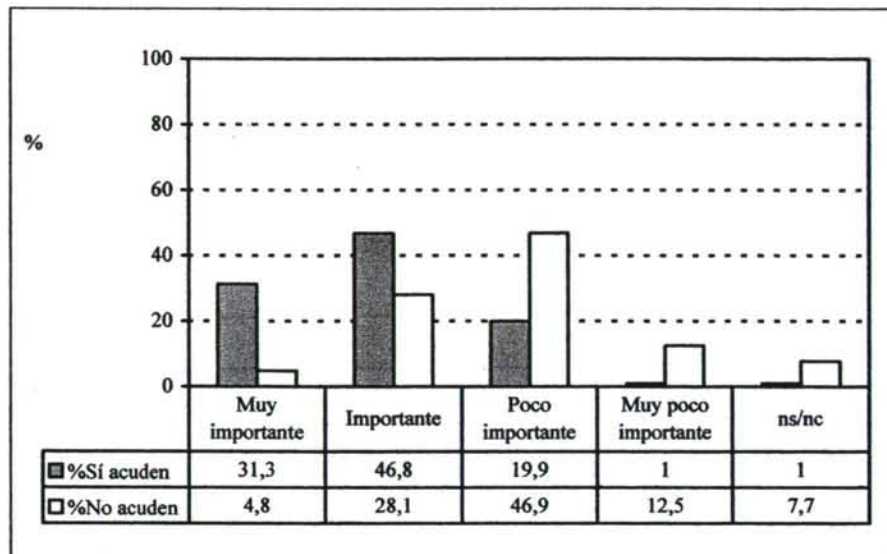


Figura VI.29. Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos

VI.2.1.1.2. Frecuencia de participación en actividades deportivo-recreativas fuera del horario escolar

En esta ocasión, analizamos la frecuencia de participación en deportes y actividades recreativas, y nos encontramos en ambos casos con que poco más de la mitad de los jóvenes de nuestro estudio realizan estas actividades varias veces por semana (en el caso de los deportes, como mínimo durante veinte minutos, tal y como se especifica en el cuestionario administrado).

En las dos variables (figura VI.30), el porcentaje de estudiantes que dice practicar *2-3 veces por semana* se sitúa en torno al 30%. En cuanto a aquéllos que practican *casi todos los días*, en lo que respecta a las actividades recreativas, tenemos que hablar de valores del 20% aproximadamente, y, con respecto a la frecuencia de participación en deportes, de casi el 28%.

Sin embargo, existen puntuaciones bastante elevadas de nula o escasa participación; si sumamos los datos relativos a las dos categorías que indican la menor frecuencia de práctica, observamos porcentajes cercanos al 42% en

cuanto a deportes y del 47% en el caso de las actividades recreativas y esto es preocupante si pensamos que por cada persona que realiza a menudo ejercicio físico hay otra que no lo hace o lo hace de manera insuficiente (*una vez por semana* representa un estado de mínimos).

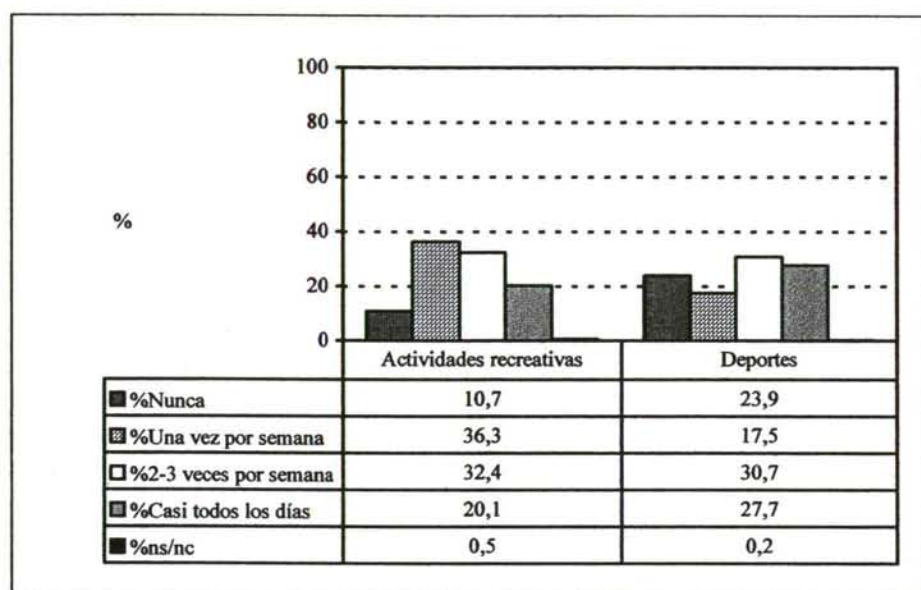


Figura VI.30. Frecuencia de participación en actividades deportivo-recreativas fuera del horario escolar

En esta figura se observan porcentajes menores en comparación con los obtenidos en el primer apartado en el ítem *participación regular en deportes recreativos*, en donde las respuestas positivas eran del 63%. Creemos que este dato del 63% se debería corresponder con la suma de respuestas en *2-3 veces por semana* y *casi todos los días*, valores indicativos de una práctica habitual, pero, en este caso, el dato es del 52%. Es posible que, para muchos alumnos, el hacer actividades recreativas una vez por semana sea “hacerlo regularmente”, aunque al administrar el cuestionario se hiciese hincapié en que por “regularmente” se entendía como mínimo dos o tres veces por semana (véase apartado V.6.1.b).

VI.2.1.1.3. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar

Podemos observar que el 49% de los estudiantes de nuestro estudio dedican como máximo una hora a la semana a realizar deporte con intensidad, mientras que el 50'5% dedica varias o muchas horas, siendo la categoría más elegida la de 2-3 horas semanales (23'7%). Esto quiere decir que casi la mitad de los alumnos y alumnas no emplean las horas que se suponen "mínimas" en relación con la práctica deportiva si hablamos de un estilo de vida activo, pues practicar media hora o una hora a la semana es casi como no practicar. Un 19% de ellos, manifiesta no dedicar tiempo alguno a esta actividad fuera del horario escolar.

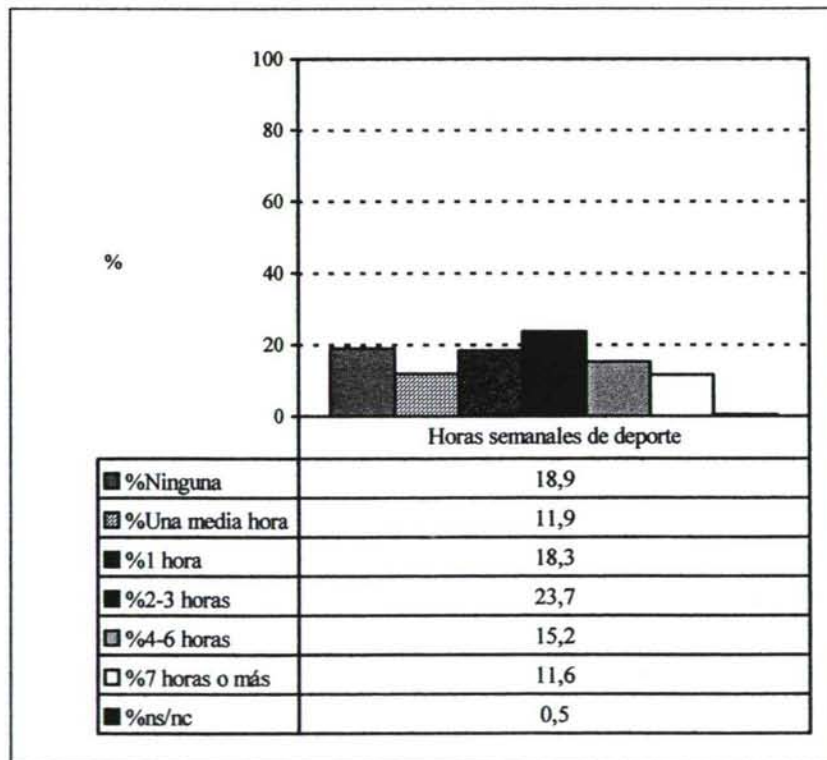


Figura VI.31. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar

VI.2.1.1.4. Participación en competiciones deportivas

El 50'5% de los alumnos ha competido anteriormente pero no lo hace en la actualidad (el número de “bajas “ es muy elevado) y una proporción importante manifiesta no haberlo hecho nunca (19%), lo que supone que la mayor parte de los jóvenes no realiza en este momento actividades de competición (cerca del 70%) y de los que sí las realizan, la mayoría lo hace a nivel comarcal/provincial (20'8%).

La categoría que presenta el valor más bajo, es la que se refiere a la competición a nivel interescolar (2'7%), dato que da idea de la mínima participación de chicas y chicos en las competiciones entre centros (o de la inexistencia de dichas competiciones).

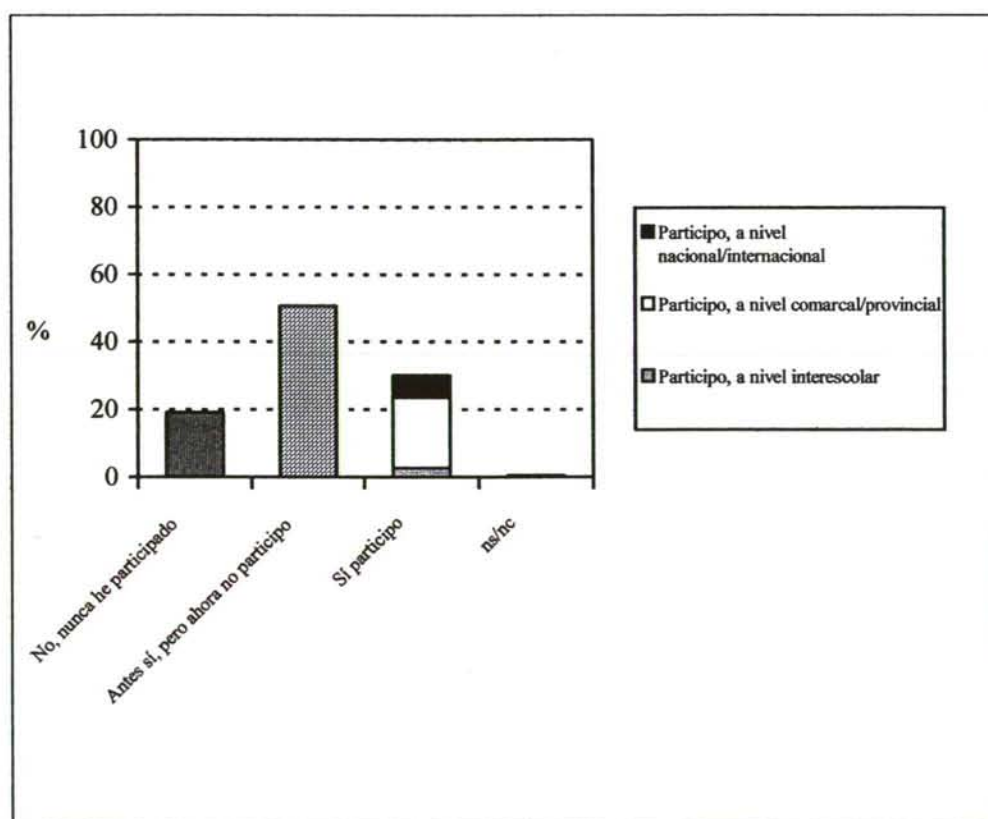


Figura VI.32. Participación en competiciones deportivas

VI.2.1.2. PERCEPCIÓN DE UNO MISMO

VI.2.1.2.1. Percepción de las facultades deportivas

El alumnado tiende a considerar que sus cualidades deportivas son buenas, pues los datos relativos a las dos categorías que se refieren a una valoración positiva de éstas suman el 50'6%; sin embargo, casi el 20% considera que son insuficientes (malas o muy malas).

Otra lectura nos llevaría a afirmar que casi la mitad de los jóvenes encuestados no tienen una opinión favorable sobre sus facultades físicas, ya que, o bien consideran que no son *ni buenas ni malas*, o bien las evalúan de manera negativa.

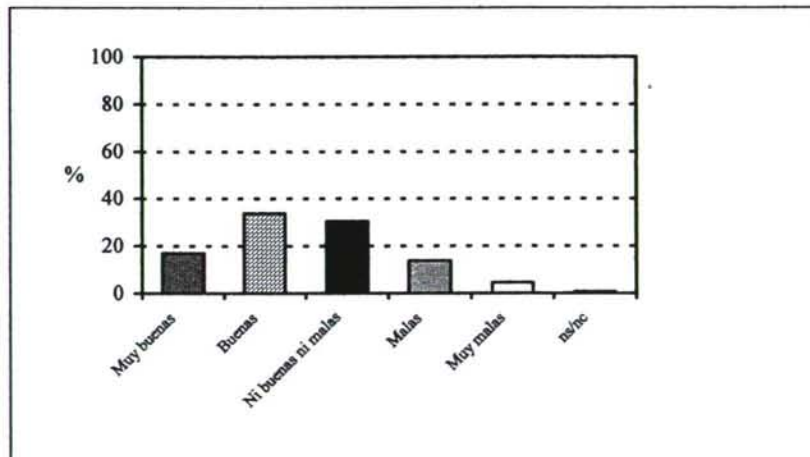


Figura VI.33. Percepción de las facultades deportivas

VI.2.1.2.2. Satisfacción con el propio aspecto

Se confirma que, mayoritariamente, las alumnas y alumnos de nuestro estudio están conformes con su apariencia; de hecho, la categoría que presenta un tanto por ciento mayor es la de *muchísima* (28'4%) y si a ésta le añadimos los datos relativos al valor *mucha*, estaríamos abarcando a más de la mitad de

los estudiantes. Sin embargo, considerando los datos desde otra perspectiva (la que más nos preocupa a nosotros) observamos que, al igual que en la variable anterior, cerca de un 20% de los estudiantes eligen las dos opciones indicativas de una percepción negativa de sí mismos, manifestando estar poco conformes con su aspecto físico. Esta proporción alcanza el 45% si le añadimos el valor *ni mucha ni poca*, lo que nos permite afirmar que son muchos los estudiantes que no están especialmente satisfechos con su aspecto físico.

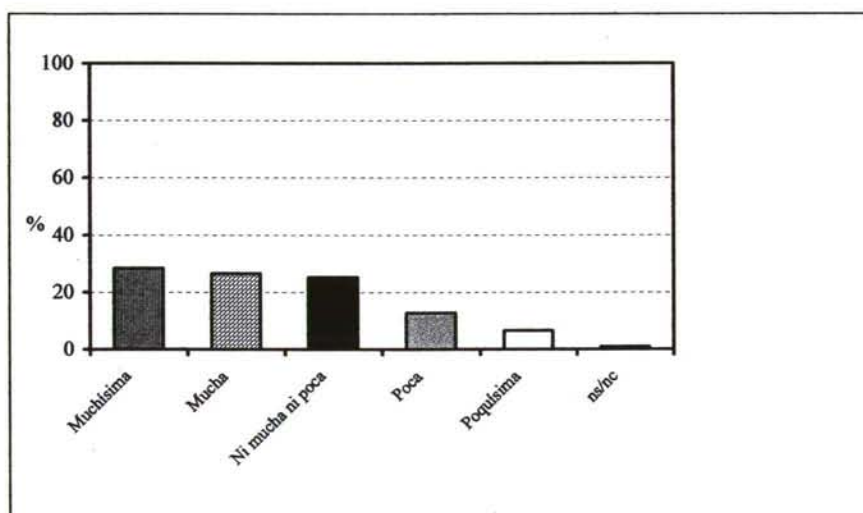


Figura VI.34. Satisfacción con el propio aspecto

VI.2.1.3. OPINIÓN SOBRE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

VI.2.1.3.1. Opinión sobre las clases de educación física

Las clases de educación física tienden a estar bastante bien valoradas por el alumnado, pues, aunque un 35'4% de los encuestados se sitúa en una postura intermedia, casi la mitad de los estudiantes afirma disfrutar con esta asignatura (36% y 12'8% en las respuestas *me gustan* y *me gustan mucho*, respectivamente) y son menos los que manifiestan desencanto por la misma.

Otra lectura, sin tener en cuenta las respuestas positivas, nos llevaría a afirmar que la mitad de los alumnos no están especialmente motivados hacia las clases de educación física, manifestando en algunos casos indiferencia y, en otros, valorándolas de forma negativa.

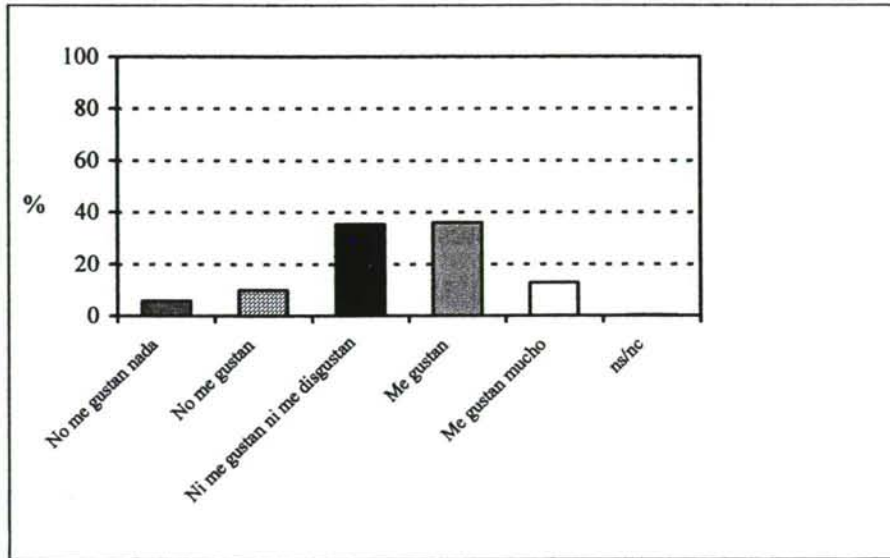


Figura VI.35. Opinión sobre las clases de educación física

VI.2.2. ESTILO DE VIDA EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE SEGÚN LA VARIABLE SEXO

En este apartado queremos conocer si existe asociación entre el sexo y las distintas variables del estilo de vida que hemos considerado para la investigación. Para comprobarlo, empleamos tablas de contingencia y medidas de asociación (véase apartado V.7.2).

Mostramos únicamente los resultados concernientes a las variables en las que hemos encontrado asociaciones significativas, presentando en anexos los datos relativos a aquéllas en las que no podemos rechazar la hipótesis nula (véase Anexo 2.8).

VI.2.2.1. PARTICIPACIÓN EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE SEGÚN EL SEXO

VI.2.2.1.1. Regularidad e importancia de la participación en actividades deportivo-recreativas

1) Participación regular en deportes competitivos

Los resultados nos indican que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, Phi y V de Cramer, son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula. El grado de asociación entre las variables en la V de Cramer es de 0'386.

Tabla VI.19. Participación regular en deportes competitivos según el sexo

Tabla de contingencia

			Sexo al que pertenece		Total
			Chico	Chica	
Participación regular en deportes competitivos	no	Recuento	105	219	324
		Frecuencia esperada	157,6	166,4	324,0
		Residuo	-52,6	52,6	
		Residuos tipificados	-4,2	4,1	
	si	Recuento	164	65	229
		Frecuencia esperada	111,4	117,6	229,0
		Residuo	52,6	-52,6	
		Residuos tipificados	5,0	-4,9	
Total	Recuento	269	284	553	
	Frecuencia esperada	269,0	284,0	553,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,386	,000
	V de Cramer	,386	,000
N de casos válidos		553	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existe una importante diferencia entre chicos y chicas a la hora de participar en deportes competitivos.

Las alumnas se sitúan en torno al 20% en cuanto a práctica regular, mientras que ellos muestran valores alrededor del 60%; es decir, casi tres veces más.

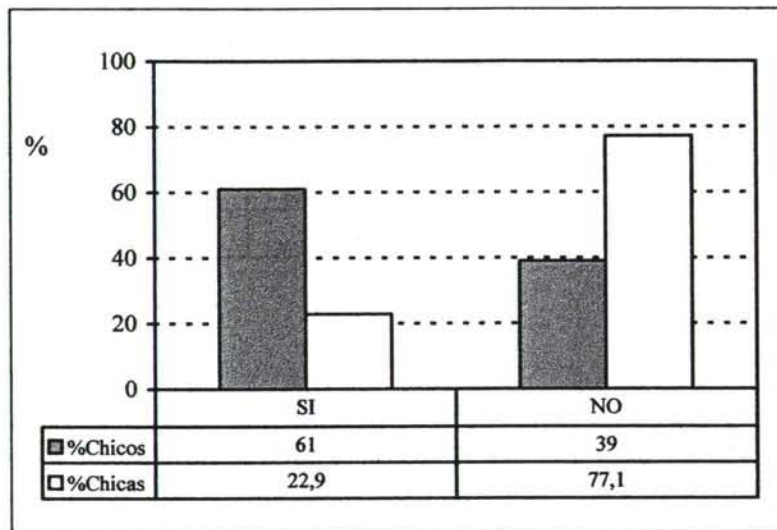


Figura VI.36. Participación en deportes competitivos según el sexo

2) Importancia de la participación regular en deportes competitivos

Un 95'3% del alumnado responde a esta cuestión y el análisis de estas respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'320 en la V de Cramer y de 0'305 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.20. Importancia de la participación regular en deportes competitivos según el sexo

Tabla de contingencia importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos * Sexo al que pertenece

			Sexo al que pertenece		Total
			Chico	Chica	
Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos	Muy importante	Recuento	133	57	190
		Frecuencia esperada	94,5	95,5	190,0
		Residuo	38,5	-38,5	
		Residuos tipificados	4,0	-3,9	
	Importante	Recuento	94	132	226
		Frecuencia esperada	112,4	113,6	226,0
		Residuo	-18,4	18,4	
		Residuos tipificados	-1,7	1,7	
	Poco importante	Recuento	31	58	89
		Frecuencia esperada	44,2	44,8	89,0
		Residuo	-13,2	13,2	
		Residuos tipificados	-2,0	2,0	
	Muy poco importante	Recuento	4	18	22
		Frecuencia esperada	10,9	11,1	22,0
		Residuo	-6,9	6,9	
		Residuos tipificados	-2,1	2,1	
Total	Recuento	262	265	527	
	Frecuencia esperada	262,0	265,0	527,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,320	,000
	V de Cramer	,320	,000
	Coefficiente de contingencia	,305	,000
N de casos válidos		527	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

La importancia atribuida a esta práctica (figura VI.37) presenta también perfiles diferentes según el sexo, pero es algo considerado como importante por la mayoría de los jóvenes. En los chicos, las dos categorías que reflejan la importancia recogen en torno al 84% de respuestas positivas, en cierta contradicción con una participación real más baja, como veíamos en el apartado anterior, equivalente al 60%. Las chicas dan también importancia a esta práctica, aunque los porcentajes son menores que los de los chicos; si sumamos las respuestas en las categorías *muy importante* e *importante*, estaríamos hablando de un 66'6%. Al comparar estas respuestas con las de la

cuestión anterior (la participación regular) nos llama la atención la disparidad de resultados, puesto que para ellas el deporte de objetivos competitivos es importante pero no participan en él (cerca del 80%, figura VI.36).

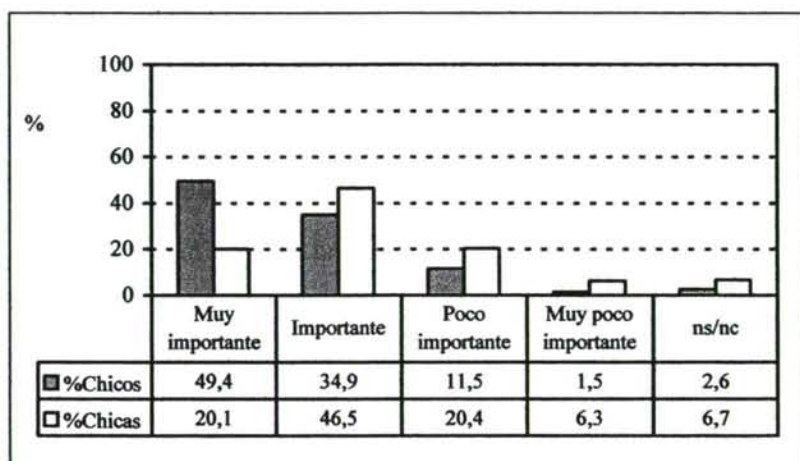


Figura VI.37. Importancia de la participación regular en deportes competitivos según el sexo

3) Participación regular en deportes recreativos

Los resultados nos indican que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, Phi y V de Cramer, son de 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula. El grado de asociación entre las variables en la V de Cramer es de 0'137.

Tabla VI.21. Participación regular en deportes recreativos según el sexo

		Sexo al que pertenece		Total	
		Chico	Chica		
Participación regular en deportes recreativos	no	Recuento	81	123	204
		Frecuencia esperada	99,2	104,8	204,0
		Residuo	-18,2	18,2	
		Residuos tipificados	-1,8	1,8	
	si	Recuento	188	161	349
		Frecuencia esperada	169,8	179,2	349,0
		Residuo	18,2	-18,2	
		Residuos tipificados	1,4	-1,4	
Total	Recuento	269	284	553	
	Frecuencia esperada	269,0	284,0	553,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,137	,001
	V de Cramer	,137	,001
N de casos válidos		553	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

En nuestro estudio, la participación en este tipo de actividad deportiva es mayor en los chicos que en las chicas, pero esta diferencia es más pequeña que la existente en deportes competitivos por razón de sexo.

Los alumnos anuncian una práctica cercana al 70% (superior que en los deportes competitivos), mientras que ellas se sitúan cerca del 57% (en este caso, la participación es mayor que la ausencia de práctica, de modo distinto a la cuestión anterior, en donde observábamos que la proporción de chicas practicantes era muy baja, lo que nos lleva a afirmar que las alumnas a la hora de practicar deportes, se decantan más por los de índole recreativa, rechazando más los competitivos).

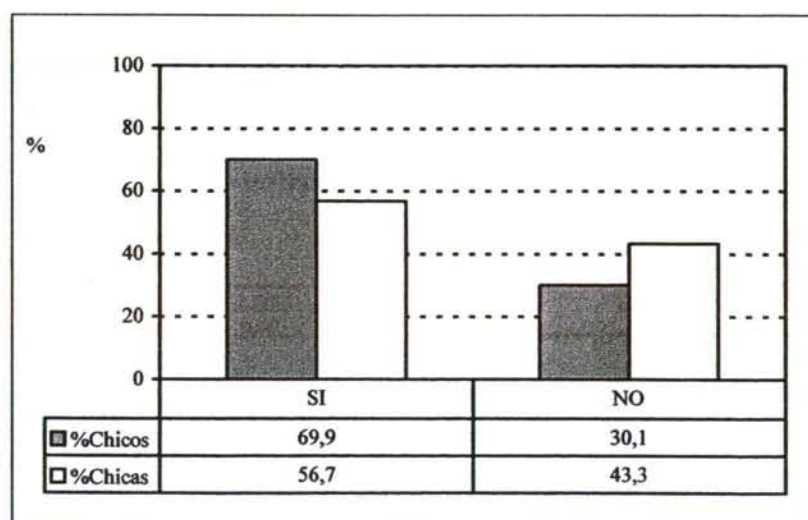


Figura VI.38. Participación en deportes recreativos según el sexo

4) Asistencia regular a espectáculos deportivos

Los resultados nos indican que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, Phi y V de Cramer, son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables en la V de Cramer es de 0'235.

Tabla VI.22. Asistencia regular a espectáculos deportivos según el sexo

Tabla de contingencia

			Sexo al que pertenece		Total
			Chico	Chica	
Asistencia regular a espectáculos deportivos	no	Recuento	140	212	352
		Frecuencia esperada	171,2	180,8	352,0
		Residuo	-31,2	31,2	
		Residuos tipificados	-2,4	2,3	
	si	Recuento	129	72	201
		Frecuencia esperada	97,8	103,2	201,0
		Residuo	31,2	-31,2	
		Residuos tipificados	3,2	-3,1	
Total	Recuento	269	284	553	
	Frecuencia esperada	269,0	284,0	553,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,235	,000
	V de Cramer	,235	,000
N de casos válidos		553	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Casi el 50% de los chicos encuestados acude con regularidad a espectáculos deportivos mientras que tan sólo el 25% de las chicas afirma tener este hábito.

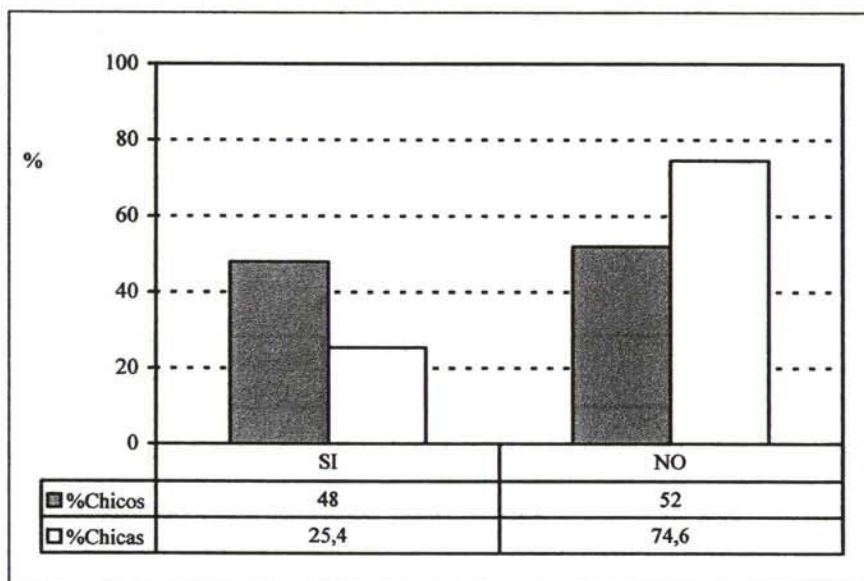


Figura VI.39. Asistencia regular a espectáculos deportivos según el sexo

5) Importancia de la asistencia regular a espectáculos deportivos

Un 94'7% del alumnado responde a esta cuestión y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'207 en la V de Cramer y de 0'203 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.23. Importancia de la asistencia regular a espectáculos deportivos según el sexo

Tabla de contingencia importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos * Sexo al que pertenece

			Sexo al que pertenece		Total
			Chico	Chica	
Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos	Muy importante	Recuento	57	23	80
		Frecuencia esperada	39,2	40,8	80,0
		Residuo	17,8	-17,8	
		Residuos tipificados	2,8	-2,8	
	Importante	Recuento	97	96	193
		Frecuencia esperada	94,7	98,3	193,0
		Residuo	2,3	-2,3	
		Residuos tipificados	,2	-,2	
	Poco importante	Recuento	85	120	205
		Frecuencia esperada	100,5	104,5	205,0
		Residuo	-15,5	15,5	
		Residuos tipificados	-1,6	1,5	
	Muy poco importante	Recuento	18	28	46
		Frecuencia esperada	22,6	23,4	46,0
		Residuo	-4,6	4,6	
		Residuos tipificados	-1,0	,9	
Total	Recuento	257	267	524	
	Frecuencia esperada	257,0	267,0	524,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,207	,000
	V de Cramer	,207	,000
	Coefficiente de contingencia	,203	,000
N de casos válidos		524	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
 b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

La importancia atribuida a esta actividad es claramente menor en las chicas. Más del 50% de ellas muestran poco o muy poco interés por este entretenimiento relacionado con el deporte. Sin embargo, cerca del 58% de los chicos concede importancia o mucha importancia al hecho de asistir a este tipo de eventos.

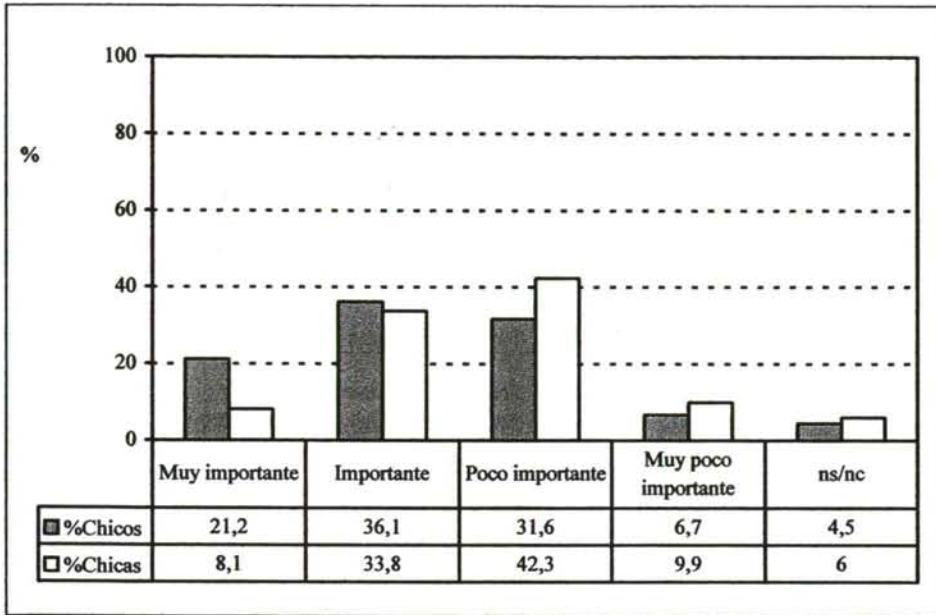


Figura VI.40. Importancia de la asistencia regular a espectáculos deportivos según el sexo

VI.2.2.1.2. Frecuencia de participación en actividades deportivo-recreativas fuera del horario escolar

1) Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar

A esta cuestión responde el 99'8% de los estudiantes y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'376 en la V de Cramer y de 0'352 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.24. Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar según el sexo

Tabla de contingencia Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada * Sexo al que pertenece

			Sexo al que pertenece		Total
			Chico	Chica	
Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada	nunca	Recuento	28	104	132
		Frecuencia esperada	64,3	67,7	132,0
		Residuo	-36,3	36,3	
		Residuos tipificados	-4,5	4,4	
	una vez por semana	Recuento	36	61	97
		Frecuencia esperada	47,3	49,7	97,0
		Residuo	-11,3	11,3	
		Residuos tipificados	-1,6	1,6	
	2-3 veces por semana	Recuento	98	72	170
		Frecuencia esperada	82,8	87,2	170,0
		Residuo	15,2	-15,2	
		Residuos tipificados	1,7	-1,6	
	casi todos los días	Recuento	107	46	153
		Frecuencia esperada	74,6	78,4	153,0
		Residuo	32,4	-32,4	
		Residuos tipificados	3,8	-3,7	
Total	Recuento	269	283	552	
	Frecuencia esperada	269,0	283,0	552,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,376	,000
	V de Cramer	,376	,000
	Coefficiente de contingencia	,352	,000
N de casos válidos		552	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existe una diferencia muy destacada entre las frecuencias de participación de los chicos y de las chicas en deportes. El valor del 36'6% de alumnas que nunca practican es particularmente inquietante; al igual que el del 58% cuando se añade al primer valor el de aquéllas que practican sólo una vez a la semana, pudiendo calificar a este grupo de jóvenes como "sedentarias", al menos respecto a esta cuestión. Estas proporciones son más que el doble de las que corresponden a los chicos (23'8%).

Aproximadamente el 76% de los chicos de nuestro estudio (frente al 41'6% de las chicas) realiza deporte de 2 a 3 veces por semana o casi todos los días, frecuencias que a priori favorecen la adquisición de un estilo de vida activo. Casi el 40% de ellos practica muy frecuentemente, obteniendo esta categoría la mayor proporción de respuestas por parte del sexo masculino y, contrariamente, siendo la menos elegida en el caso de las chicas.

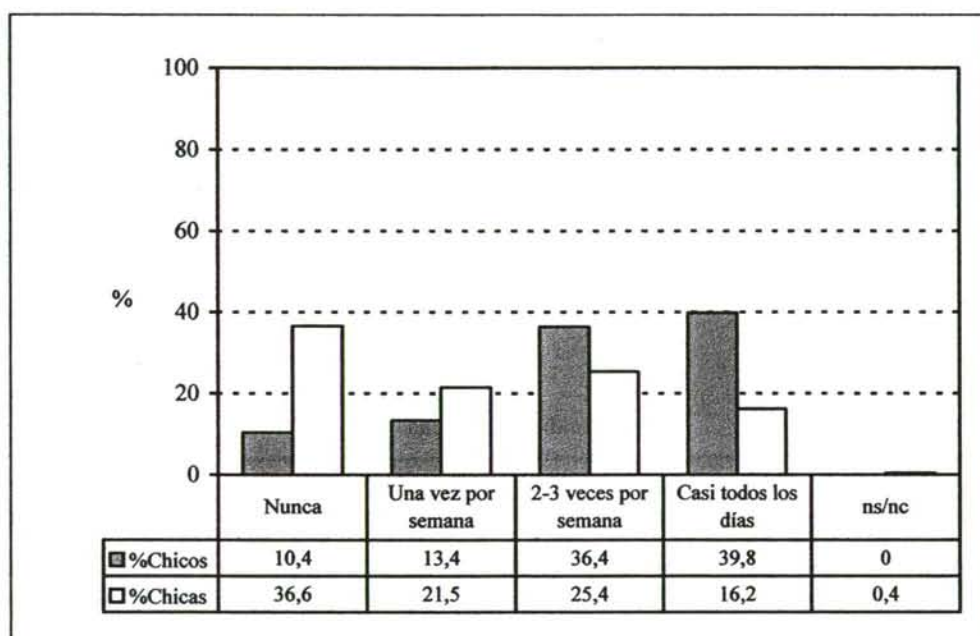


Figura VI.41. Frecuencia de participación en deportes según el sexo

VI.2.2.1.3. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar

Un 99'4% del alumnado responde a esta cuestión y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula. El grado de asociación entre las variables es de 0'448 en la V de Cramer y de 0'409 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.25. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar según el sexo

**Tabla de contingencia Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar *
Sexo al que pertenece**

			Sexo al que pertenece		Total
			Chico	Chica	
Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar	ninguna	Recuento	16	88	104
		Frecuencia esperada	50,7	53,3	104,0
		Residuo	-34,7	34,7	
		Residuos tipificados	-4,9	4,7	
	una media hora	Recuento	18	48	66
		Frecuencia esperada	32,2	33,8	66,0
		Residuo	-14,2	14,2	
		Residuos tipificados	-2,5	2,4	
	una hora	Recuento	44	57	101
		Frecuencia esperada	49,2	51,8	101,0
		Residuo	-5,2	5,2	
		Residuos tipificados	-,7	,7	
	2-3 horas	Recuento	79	52	131
		Frecuencia esperada	63,8	67,2	131,0
		Residuo	15,2	-15,2	
		Residuos tipificados	1,9	-1,9	
	4-6 horas	Recuento	58	26	84
		Frecuencia esperada	40,9	43,1	84,0
		Residuo	17,1	-17,1	
		Residuos tipificados	2,7	-2,6	
7 horas o más	Recuento	53	11	64	
	Frecuencia esperada	31,2	32,8	64,0	
	Residuo	21,8	-21,8		
	Residuos tipificados	3,9	-3,8		
Total	Recuento	268	282	550	
	Frecuencia esperada	268,0	282,0	550,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,448	,000
	V de Cramer	,448	,000
	Coefficiente de contingencia	,409	,000
N de casos válidos		550	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Una hora de participación fuera del horario escolar se revela como insuficiente según los criterios definidos para esperar efectos beneficiosos sobre la condición física y sobre la previsión de una futura participación en la vida adulta. Teniendo esto en cuenta, los datos de nuestro estudio relativos a la participación intensa en deportes, son bastante pesimistas si nos referimos a las chicas, pues casi el 70% llega a este nivel.

En los chicos, este porcentaje representa el 29% de la muestra. Por lo tanto, casi el 71% de ellos se sitúa dentro de una situación adecuada de práctica semanal intensa, en oposición a sus compañeras.

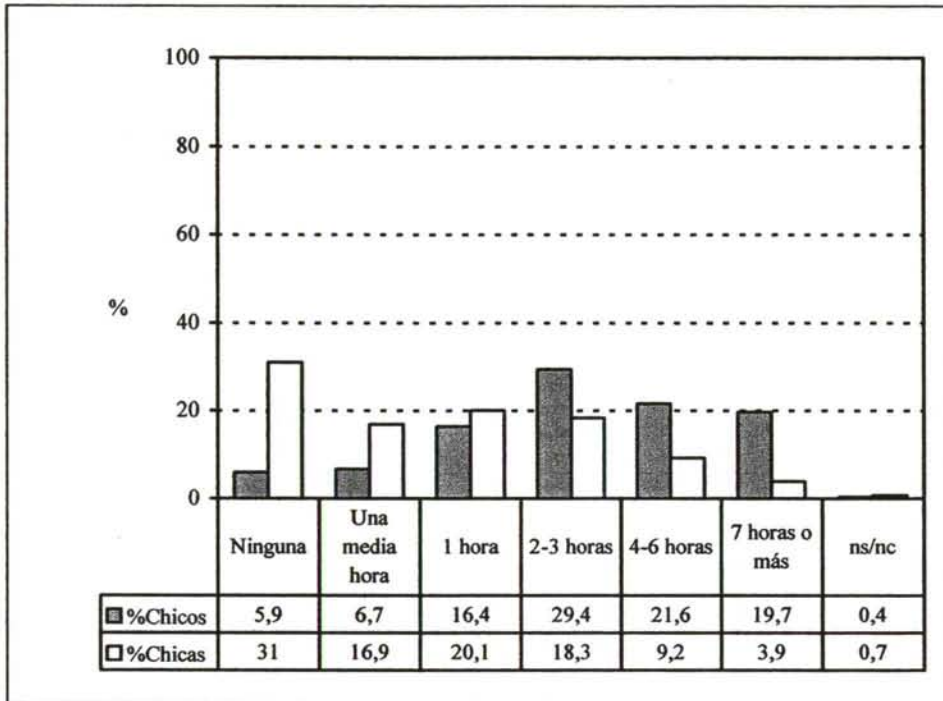


Figura VI.42. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar según el sexo

VI.2.2.1.4. Participación en competiciones deportivas

A esta cuestión responde el 99'4% de los estudiantes y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'450 en la V de Cramer y de 0'410 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.26. Participación en competiciones deportivas según el sexo**Tabla de contingencia Participación en competiciones deportivas * Sexo al que pertenece**

			Sexo al que pertenece		Total
			Chico	Chica	
Participación en competiciones deportivas	No, nunca he participado	Recuento	15	90	105
		Frecuencia esperada	51,0	54,0	105,0
		Residuo	-36,0	36,0	
		Residuos tipificados	-5,0	4,9	
	Antes, sí pero ahora no participo	Recuento	122	157	279
		Frecuencia esperada	135,4	143,6	279,0
		Residuo	-13,4	13,4	
		Residuos tipificados	-1,2	1,1	
	Sí, a nivel inter-escolar	Recuento	11	4	15
		Frecuencia esperada	7,3	7,7	15,0
		Residuo	3,7	-3,7	
		Residuos tipificados	1,4	-1,3	
	Sí, a nivel comarcal	Recuento	92	23	115
		Frecuencia esperada	55,8	59,2	115,0
		Residuo	36,2	-36,2	
		Residuos tipificados	4,8	-4,7	
Sí, a nivel nacional	Recuento	27	9	36	
	Frecuencia esperada	17,5	18,5	36,0	
	Residuo	9,5	-9,5		
	Residuos tipificados	2,3	-2,2		
Total	Recuento	267	283	550	
	Frecuencia esperada	267,0	283,0	550,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,450	,000
	V de Cramer	,450	,000
	Coefficiente de contingencia	,410	,000
N de casos válidos		550	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Las diferencias entre sexos en esta variable son bastante notables; el 87% de las alumnas no compiten en la actualidad y dentro de este valor se incluye más de un 30% que nunca ha querido participar o no ha tenido la oportunidad de hacerlo. Apenas el 11% participa en los deportes organizados generalmente por las federaciones (frente al 44'2% en los alumnos). Los resultados relativos a los chicos muestran proporciones bastante más ventajosas, sobre todo si tenemos en cuenta la participación a nivel comarcal y el bajo porcentaje de aquéllos que manifiestan no haber participado nunca.

Los datos concernientes al abandono de la participación son especialmente elevados y más en el caso de las alumnas. También la participación en el deporte escolar nos llama la atención por la mínima cantidad de respuestas encontradas a este respecto (4% en chicos y 1'4% en chicas).

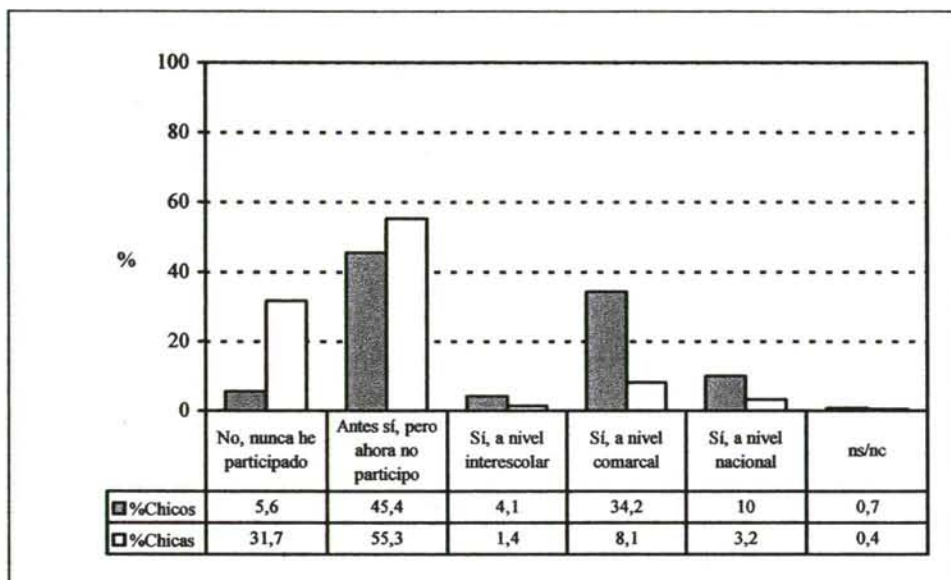


Figura VI.43. Participación en competiciones deportivas según el sexo

VI.2.2.2. PERCEPCION DE UNO MISMO SEGÚN EL SEXO

VI.2.2.2.1. Percepción de las facultades deportivas

Un 99'3% del alumnado responde a esta cuestión y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'394 en la V de Cramer y de 0'366 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.27. Percepción de las facultades deportivas según el sexo

Tabla de contingencia Percepción de las facultades deportivas * Sexo al que pertenece

			Sexo al que pertenece		Total
			Chico	Chica	
Percepción de las facultades deportivas	Muy buenas	Recuento	73	20	93
		Frecuencia esperada	45,4	47,6	93,0
		Residuo	27,6	-27,6	
		Residuos tipificados	4,1	-4,0	
	Buenas	Recuento	115	72	187
		Frecuencia esperada	91,3	95,7	187,0
		Residuo	23,7	-23,7	
		Residuos tipificados	2,5	-2,4	
	Ni buenas ni malas	Recuento	54	114	168
		Frecuencia esperada	82,0	86,0	168,0
		Residuo	-28,0	28,0	
		Residuos tipificados	-3,1	3,0	
	Malas	Recuento	19	57	76
		Frecuencia esperada	37,1	38,9	76,0
		Residuo	-18,1	18,1	
		Residuos tipificados	-3,0	2,9	
	Muy malas	Recuento	7	18	25
		Frecuencia esperada	12,2	12,8	25,0
		Residuo	-5,2	5,2	
		Residuos tipificados	-1,5	1,5	
Total	Recuento	268	281	549	
	Frecuencia esperada	268,0	281,0	549,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,394	,000
	V de Cramer	,394	,000
	Coefficiente de contingencia	,366	,000
N de casos válidos		549	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Como en otras variables consideradas, las percepciones de chicas y chicos son visiblemente distintas. Aproximadamente el 30% de las alumnas afirma poseer buenas o muy buenas facultades deportivas frente a casi el 70% de los alumnos que responden de esa forma.

Entre el alumnado que se considera poco o muy poco competente encontramos un porcentaje relativamente bajo en el sexo masculino, el cual se incrementa hasta más de su doble cuando nos referimos a las chicas. Por tanto, quienes tienen una percepción más positiva de sus facultades deportivas son los chicos.

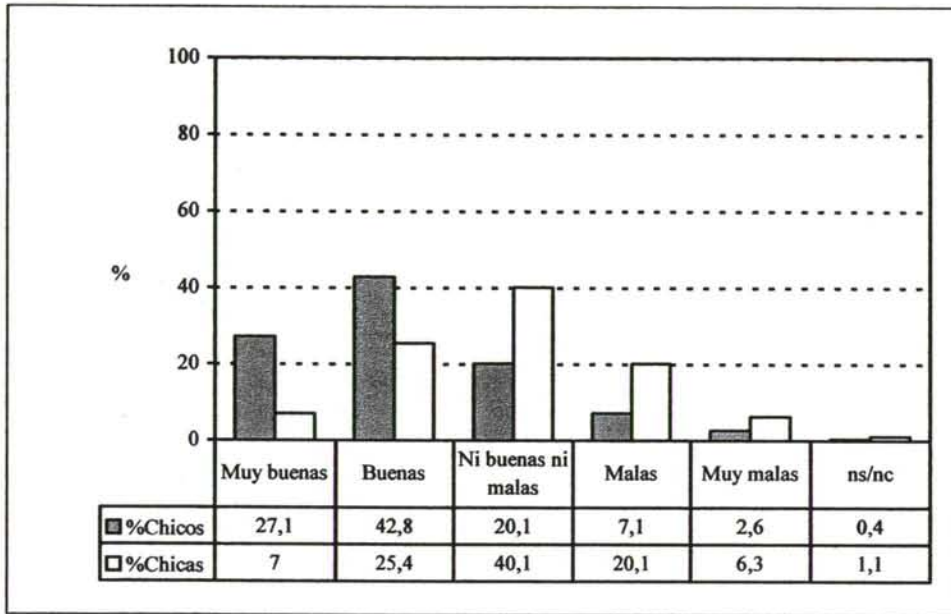


Figura VI.44. Percepción de las facultades deportivas según el sexo

VI.2.2.2.2. Satisfacción con el propio aspecto

A esta cuestión responde el 99'1% de los estudiantes y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'356 en la V de Cramer y de 0'335 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.28. Satisfacción con el propio aspecto según el sexo

Tabla de contingencia Satisfacción con el propio aspecto * Sexo al que pertenece

			Sexo al que pertenece		Total
			Chico	Chica	
Satisfacción con el propio aspecto	Muchísimo	Recuento	110	47	157
		Frecuencia esperada	76,5	80,5	157,0
		Residuo	33,5	-33,5	
		Residuos tipificados	3,8	-3,7	
	Mucho	Recuento	79	67	146
		Frecuencia esperada	71,1	74,9	146,0
		Residuo	7,9	-7,9	
		Residuos tipificados	,9	-,9	
	Ni mucho ni poco	Recuento	57	82	139
		Frecuencia esperada	67,7	71,3	139,0
		Residuo	-10,7	10,7	
		Residuos tipificados	-1,3	1,3	
	Poco	Recuento	15	55	70
		Frecuencia esperada	34,1	35,9	70,0
		Residuo	-19,1	19,1	
		Residuos tipificados	-3,3	3,2	
Muy poco	Recuento	6	30	36	
	Frecuencia esperada	17,5	18,5	36,0	
	Residuo	-11,5	11,5		
	Residuos tipificados	-2,8	2,7		
Total	Recuento	267	281	548	
	Frecuencia esperada	267,0	281,0	548,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,356	,000
	V de Cramer	,356	,000
	Coefficiente de contingencia	,335	,000
N de casos válidos		548	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se puede observar que el 70% de los chicos está satisfecho con su aspecto físico, mientras que el porcentaje de chicas que presenta las mismas características es tan sólo del 40%. Es evidente que, en nuestro estudio, el género femenino tiene una visión de su aspecto personal bastante más negativa que el masculino, hasta el punto de que un 30% de las chicas no están satisfechas con su apariencia.

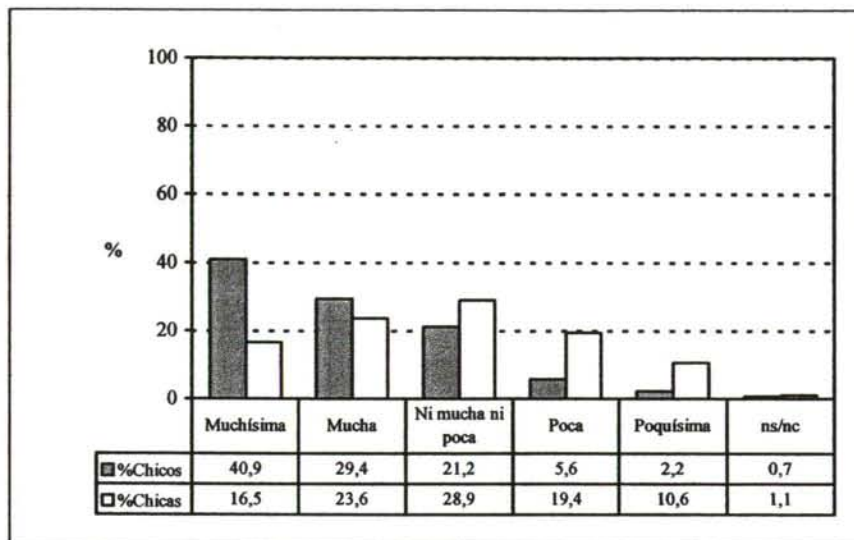


Figura VI.45. Satisfacción con el propio aspecto según el sexo

VI.2.3. ESTILO DE VIDA EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE SEGÚN LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

Una vez analizado el pensamiento/comportamiento de chicas y chicos, nos interesa conocer si existe asociación entre el tipo de centro al que se pertenece y las distintas variables del estilo de vida que estudiamos. Al igual que en el apartado relativo a atribución causal, se analizan los datos a partir de los resultados obtenidos con respecto a la variable *sexo*, realizando dos tipos de análisis estadístico:

→ *Análisis de resultados según el tipo de centro de aquellas variables en las que se hallaron asociaciones significativas en función del sexo*

Queremos conocer cómo se manifiestan en la variable de agrupación *tipo de centro* las diferencias halladas por razón de *sexo* en relación con el estilo de vida. En estos casos se observan las desigualdades existentes entre chicos de centros públicos y chicos de centros privados y también las encontradas entre chicas de centros públicos y chicas de centros privados con respecto a las diez

variables en las que se han hallado asociaciones estadísticamente significativas entre sexos.

→ *Análisis de resultados según el tipo de centro de aquellas variables en las que no se hallaron asociaciones significativas en función del sexo*

Queremos conocer si existen desigualdades en relación con el estilo de vida según la titularidad del centro en el que se estudia. Para ello, analizamos las diferencias entre estudiantes de centros públicos y estudiantes de centros privados, con respecto a las tres variables en las que no se han hallado asociaciones estadísticamente significativas entre sexos.

En ambos subpartados utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación y mostramos únicamente los datos relativos a aquellas variables en las que se rechaza la hipótesis nula. La información restante se presenta en anexos (véase Anexo 2.9, Anexo 2.10 y Anexo 2.11).

VI.2.3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO DE AQUELLAS VARIABLES EN LAS QUE SE HALLARON ASOCIACIONES SIGNIFICATIVAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

VI.2.3.1.1. Asociaciones significativas en el estilo de vida con respecto al tipo de centro en los chicos (diferencias significativas entre chicos de centros públicos y chicos de centros privados) (Véase Anexo 2.9)

1) Percepción de las facultades deportivas

Un 99'6% de los chicos responde a esta cuestión y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son de 0'004; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'238 en la V de Cramer y de 0'232 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.29. Percepción de las facultades deportivas según el tipo de centro en los chicos

Tabla de contingencia Percepción de las facultades deportivas * Tipo de centro al que pertenece^a

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Percepción de las facultades deportivas	Muy buenas	Recuento	42	31	73
		Frecuencia esperada	52,6	20,4	73,0
		Residuo	-10,6	10,6	
		Residuos tipificados	-1,5	2,3	
	Buenas	Recuento	87	28	115
		Frecuencia esperada	82,8	32,2	115,0
		Residuo	4,2	-4,2	
		Residuos tipificados	,5	-,7	
	Ni buenas ni malas	Recuento	45	9	54
		Frecuencia esperada	38,9	15,1	54,0
		Residuo	6,1	-6,1	
		Residuos tipificados	1,0	-1,6	
	Malas	Recuento	12	7	19
		Frecuencia esperada	13,7	5,3	19,0
		Residuo	-1,7	1,7	
		Residuos tipificados	-,5	,7	
Muy malas	Recuento	7	0	7	
	Frecuencia esperada	5,0	2,0	7,0	
	Residuo	2,0	-2,0		
	Residuos tipificados	,9	-1,4		
Total	Recuento	193	75	268	
	Frecuencia esperada	193,0	75,0	268,0	

a. Sexo al que pertenece = Chico

Medidas simétricas^c

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,238	,004
	V de Cramer	,238	,004
	Coeficiente de contingencia	,232	,004
N de casos válidos		268	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
 b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
 c. Sexo al que pertenece = Chico

Las discrepancias de pensamiento en cuanto a esta cuestión entre los chicos de centros públicos y privados se reflejan principalmente en la

categoría que hace referencia a la óptima percepción de sus cualidades deportivas, en donde existe una diferencia del 20% entre los dos valores, siendo superior en el caso de los estudiantes de centros privados. En todo caso, observamos una tendencia a valorar como positivas las facultades que uno tiene para el deporte.

Estos datos están en relación con los de la práctica, pues los alumnos de centros privados tienen mejor percepción de las facultades deportivas y son los que practican más.

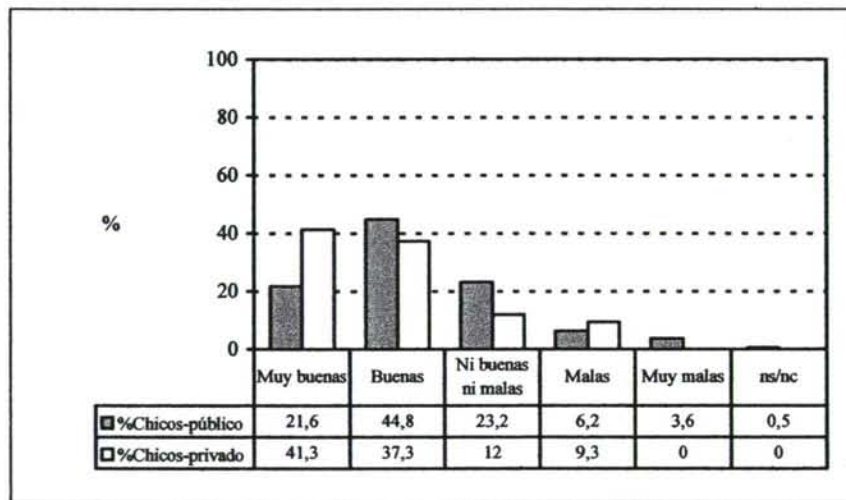


Figura VI.46. Diferencias en la percepción de las facultades deportivas entre chicos de centros públicos y privados

VI.2.3.1.2. Asociaciones significativas en el estilo de vida con respecto al tipo de centro en las chicas (diferencias significativas entre chicas de centros públicos y chicas de centros privados) (Véase Anexo 2.10)

1) Participación regular en deportes competitivos

Los resultados nos indican que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, Phi y V de Cramer, son de 0'002; por lo que, a nivel de

significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables en la V de Cramer es de 0'187.

Tabla VI.30. Participación regular en deportes competitivos según el tipo de centro en las chicas

Tabla de contingencia

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Participación regular en deportes competitivos	no	Recuento	160	59	219
		Frecuencia esperada	149,6	69,4	219,0
		Residuo	10,4	-10,4	
		Residuos tipificados	,9	-1,2	
	si	Recuento	34	31	65
		Frecuencia esperada	44,4	20,6	65,0
		Residuo	-10,4	10,4	
		Residuos tipificados	-1,6	2,3	
Total	Recuento	194	90	284	
	Frecuencia esperada	194,0	90,0	284,0	

a. Sexo al que pertenece = Chica

Medidas simétricas ^c

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,187	,002
	V de Cramer	,187	,002
N de casos válidos		284	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Sexo al que pertenece = Chica

Las jóvenes que cursan sus estudios en centros privados participan más que las de públicos en deportes de competición, representando el porcentaje de respuestas positivas en unas y otras el 34% y 18% respectivamente.

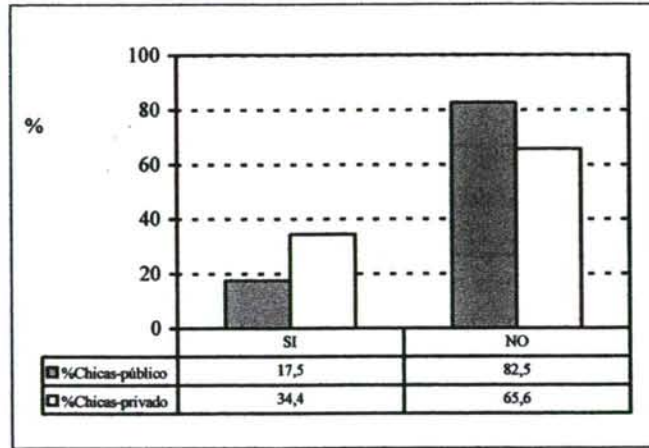


Figura VI.47. Diferencias en la participación en deportes competitivos entre chicas de centros públicos y privados

2) Participación regular en deportes recreativos

Los resultados señalan que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, Phi y V de Cramer, son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula. El grado de asociación entre las variables en la V de Cramer es de 0'351.

Tabla VI.31. Participación regular en deportes recreativos según el tipo de centro en las chicas

Tabla de contingencia^a

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Participación regular en deportes recreativos	no	Recuento	107	16	123
		Frecuencia esperada	84,0	39,0	123,0
		Residuo	23,0	-23,0	
		Residuos tipificados	2,5	-3,7	
	si	Recuento	87	74	161
		Frecuencia esperada	110,0	51,0	161,0
		Residuo	-23,0	23,0	
		Residuos tipificados	-2,2	3,2	
Total		Recuento	194	90	284
		Frecuencia esperada	194,0	90,0	284,0

a. Sexo al que pertenece = Chica

Medidas simétricas ^c

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,351	,000
	V de Cramer	,351	,000
N de casos válidos		284	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
- Sexo al que pertenece = Chica

Algo más del 80% de las chicas de centros privados practica deportes recreativos regularmente, mientras que la participación en las alumnas de centros públicos es mucho menor. Si comparamos estos resultados con los de la cuestión anterior, comprobamos que las respuestas afirmativas son mayores en los deportes recreativos, tanto en las estudiantes de instituciones públicas como en las de privadas y, con respecto a estas últimas, que existe una diferencia mucho más marcada.

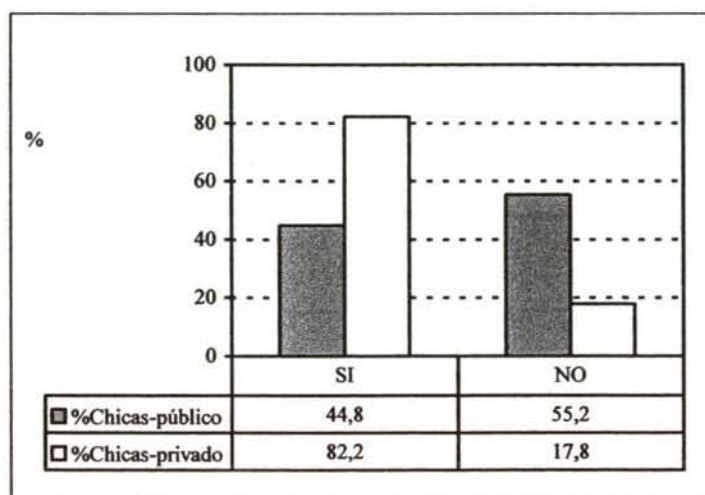


Figura VI.48. Diferencias en la participación en deportes recreativos entre chicas de centros públicos y privados

3) Asistencia regular a espectáculos deportivos

Los resultados señalan que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, Phi y V de Cramer, son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula. El grado de asociación entre las variables es de 0'282.

Tabla VI.32. Asistencia regular a espectáculos deportivos según el tipo de centro en las chicas

Tabla de contingencia

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Asistencia regular a espectáculos deportivos	no	Recuento	161	51	212
		Frecuencia esperada	144,8	67,2	212,0
		Residuo	16,2	-16,2	
		Residuos tipificados	1,3	-2,0	
	si	Recuento	33	39	72
		Frecuencia esperada	49,2	22,8	72,0
		Residuo	-16,2	16,2	
		Residuos tipificados	-2,3	3,4	
Total	Recuento	194	90	284	
	Frecuencia esperada	194,0	90,0	284,0	

a. Sexo al que pertenece = Chica

Medidas simétricas ^c

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,282	,000
	V de Cramer	,282	,000
N de casos válidos		284	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Sexo al que pertenece = Chica

La asistencia regular a espectáculos deportivos con respecto a las alumnas de centros públicos es bastante baja si la comparamos con la de las alumnas de centros privados, en donde el número de respuestas afirmativas se acerca al 45%; lo que quiere decir que casi por una alumna que no asiste a espectáculos deportivos regularmente, otra sí lo hace. Sin embargo, en las chicas de centros públicos, la no participación supera el 80% de las respuestas.

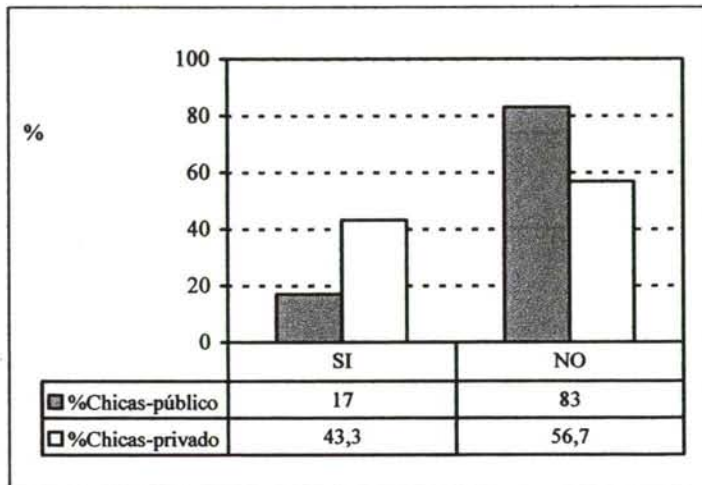


Figura VI.49. Diferencias en la asistencia regular a espectáculos deportivos entre chicas de centros públicos y privados

4) Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar

A esta cuestión responde el 99'6% de las chicas y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'326 en la V de Cramer y de 0'310 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.33. Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar según el tipo de centro en las chicas

Tabla de contingencia Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada * Tipo de centro al que pertenece

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada	nunca	Recuento	83	21	104
		Frecuencia esperada	70,9	33,1	104,0
		Residuo	12,1	-12,1	
		Residuos tipificados	1,4	-2,1	
	una vez por semana	Recuento	50	11	61
		Frecuencia esperada	41,6	19,4	61,0
		Residuo	8,4	-8,4	
		Residuos tipificados	1,3	-1,9	
	2-3 veces por semana	Recuento	40	32	72
		Frecuencia esperada	49,1	22,9	72,0
		Residuo	-9,1	9,1	
		Residuos tipificados	-1,3	1,9	
	casi todos los días	Recuento	20	26	46
		Frecuencia esperada	31,4	14,6	46,0
		Residuo	-11,4	11,4	
		Residuos tipificados	-2,0	3,0	
Total	Recuento	193	90	283	
	Frecuencia esperada	193,0	90,0	283,0	

a. Sexo al que pertenece = Chica

Medidas simétricas^c

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,326	,000
	V de Cramer	,326	,000
	Coefficiente de contingencia	,310	,000
N de casos válidos		283	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Sexo al que pertenece = Chica

Las estudiantes pertenecientes a centros de titularidad privada participan más frecuentemente en deportes que las que pertenecen a centros de titularidad pública.

Sumando los dos valores relativos a la escasa participación, nos encontramos con casi el 70% de alumnas sedentarias en el caso de las

estudiantes de centros públicos, siendo especialmente importante la proporción que se refiere a las que manifiestan no practicar nunca deporte fuera del horario escolar. Los valores más altos de participación aparecen en las estudiantes de centros privados en las categorías que implican mayor frecuencia, que suman alrededor del 65% de práctica habitual.

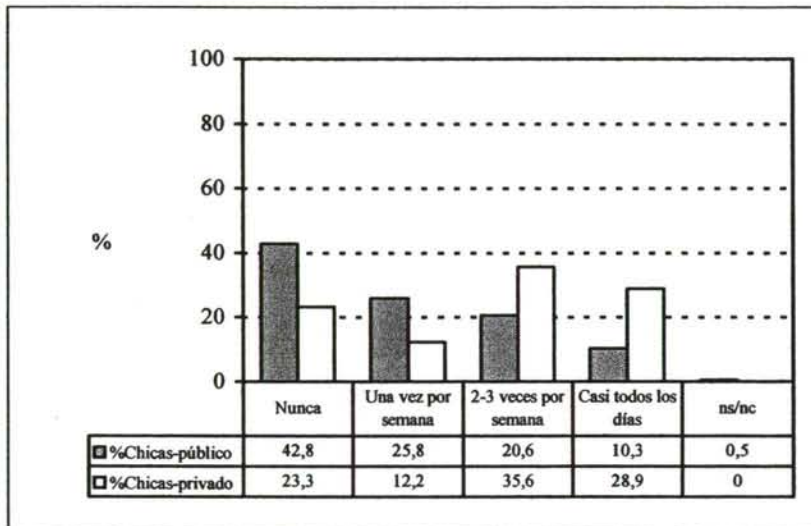


Figura VI.50. Diferencias en la frecuencia de participación en deportes entre chicas de centros públicos y privados

5) Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar

El 99'3% de las chicas responde a esta cuestión y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'292 en la V de Cramer y de 0'280 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI. 34. Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar según el tipo de centro en las chicas

Tabla de contingencia Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar * Tipo de centro al que pertenece

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar	ninguna	Recuento	71	17	88
		Frecuencia esperada	59,9	28,1	88,0
		Residuo	11,1	-11,1	
		Residuos tipificados	1,4	-2,1	
	una media hora	Recuento	39	9	48
		Frecuencia esperada	32,7	15,3	48,0
		Residuo	6,3	-6,3	
		Residuos tipificados	1,1	-1,6	
	una hora	Recuento	37	20	57
		Frecuencia esperada	38,8	18,2	57,0
		Residuo	-1,8	1,8	
		Residuos tipificados	-,3	,4	
	2-3 horas	Recuento	25	27	52
		Frecuencia esperada	35,4	16,6	52,0
		Residuo	-10,4	10,4	
		Residuos tipificados	-1,7	2,6	
	4-6 horas	Recuento	15	11	26
		Frecuencia esperada	17,7	8,3	26,0
		Residuo	-2,7	2,7	
		Residuos tipificados	-,6	,9	
7 horas o más	Recuento	5	6	11	
	Frecuencia esperada	7,5	3,5	11,0	
	Residuo	-2,5	2,5		
	Residuos tipificados	-,9	1,3		
Total	Recuento	192	90	282	
	Frecuencia esperada	192,0	90,0	282,0	

a. Sexo al que pertenece = Chica

Medidas simétricas^c

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,292	,000
	V de Cramer	,292	,000
	Coefficiente de contingencia	,280	,000
N de casos válidos		282	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Sexo al que pertenece = Chica

Se comprueba que las alumnas que realizan menos horas de práctica deportiva con intensidad son las que pertenecen a instituciones públicas, representando algo más del 75% aquéllas que, a priori, tienen más posibilidades de convertirse en personas sedentarias (nos referimos a las que

practican una hora o menos por semana). Existe una diferencia destacada en el valor *ninguna* entre los dos grupos de estudiantes, superando en casi un 18% el porcentaje de alumnas de centros públicos a las de centros privados.

Si hablamos de alumnas activas con respecto a este tema, nos referiremos a aquéllas que practican *dos-tres horas* o más a la semana; en el caso de las estudiantes de centros privados el porcentaje (aproximadamente 50%) es mucho más alentador que el de las alumnas de centros públicos (23%).

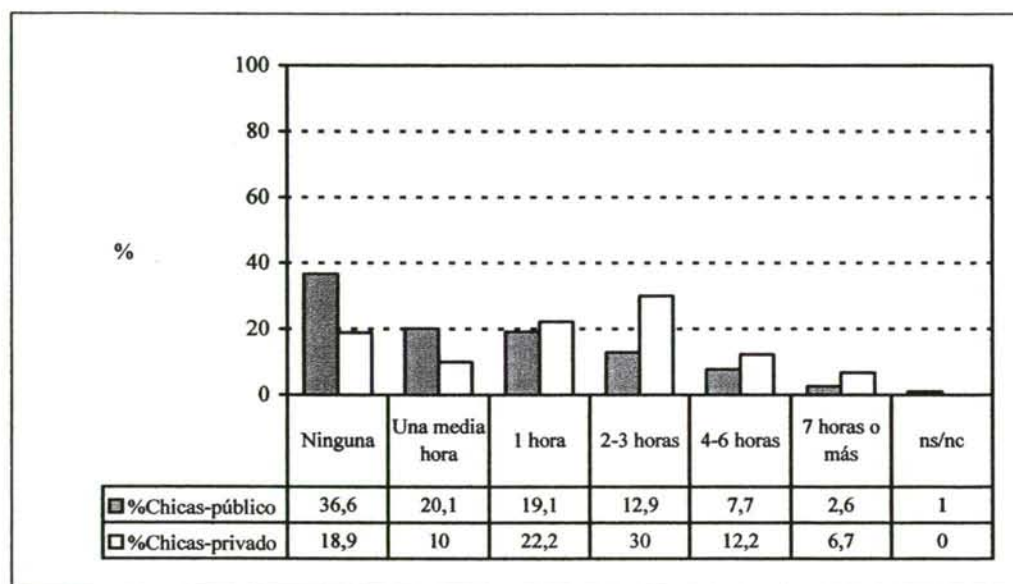


Figura VI.51. Diferencias en las horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar entre chicas de centros públicos y privados

6) Percepción de las facultades deportivas

A esta cuestión responde el 99% de las estudiantes y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula. El grado de asociación entre las variables es de 0'280 en la V de Cramer y de 0'270 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.35. Percepción de las facultades deportivas según el tipo de centro en las chicas

Tabla de contingencia Percepción de las facultades deportivas * Tipo de centro al que pertenece ^a

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Percepción de las facultades deportivas	Muy buenas	Recuento	5	15	20
		Frecuencia esperada	13,6	6,4	20,0
		Residuo	-8,6	8,6	
		Residuos tipificados	-2,3	3,4	
	Buenas	Recuento	45	27	72
		Frecuencia esperada	48,9	23,1	72,0
		Residuo	-3,9	3,9	
		Residuos tipificados	-,6	,8	
	Ni buenas ni malas	Recuento	84	30	114
		Frecuencia esperada	77,5	36,5	114,0
		Residuo	6,5	-6,5	
		Residuos tipificados	,7	-1,1	
Malas	Recuento	44	13	57	
	Frecuencia esperada	38,7	18,3	57,0	
	Residuo	5,3	-5,3		
	Residuos tipificados	,8	-1,2		
Muy malas	Recuento	13	5	18	
	Frecuencia esperada	12,2	5,8	18,0	
	Residuo	,8	-,8		
	Residuos tipificados	,2	-,3		
Total	Recuento	191	90	281	
	Frecuencia esperada	191,0	90,0	281,0	

a. Sexo al que pertenece = Chica

Medidas simétricas ^c

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,280	,000
	V de Cramer	,280	,000
	Coficiente de contingencia	,270	,000
N de casos válidos		281	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Sexo al que pertenece = Chica

Observamos una tendencia, por parte de las chicas de centros públicos, a valorar como bastante pobres sus cualidades deportivas, pues, cerca del 30% las consideran *malas o muy malas*; el 43'3% se sitúa en una posición intermedia y tan sólo la cuarta parte de ellas tiene una opinión positiva con respecto a este tema.

No sucede lo mismo en el caso de las alumnas de centros privados, puesto que casi la mitad de respuestas están en los valores relativos a una concepción favorable de sus facultades deportivas y, en concreto, en la categoría *muy buenas* la diferencia respecto a las alumnas de centros públicos es bastante notable.

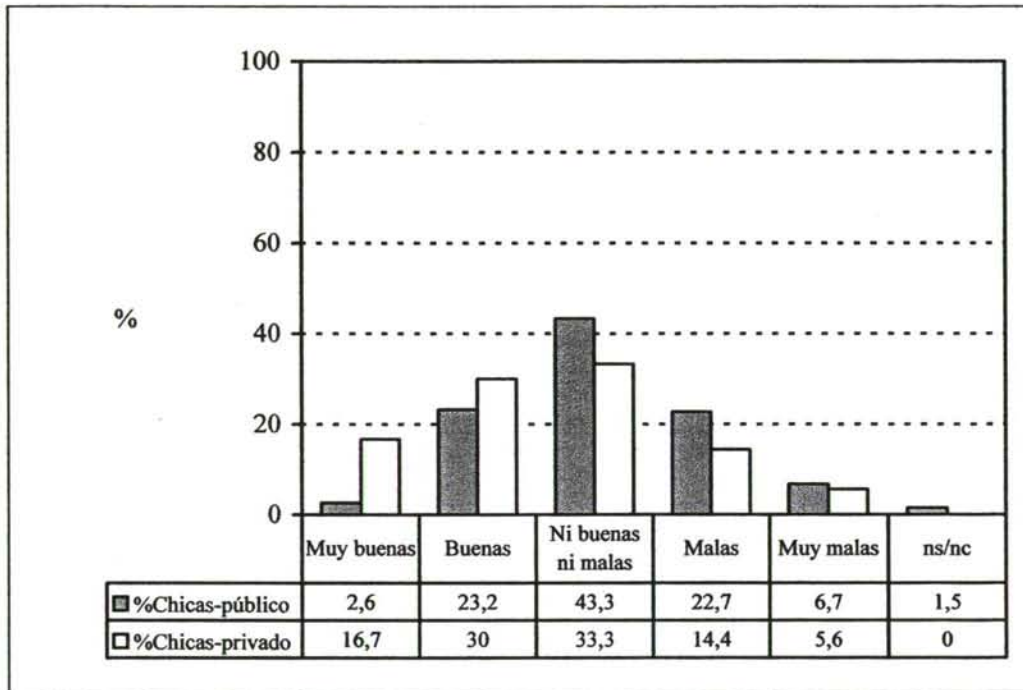


Figura VI.52. Diferencias en la percepción de las facultades deportivas entre chicas de centros públicos y privados

7) Satisfacción con el propio aspecto

El 99% de las chicas responde a esta cuestión y el análisis de sus respuestas señala que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son de 0'019; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula. El grado de asociación entre las variables es de 0'205 en la V de Cramer y de 0'201 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.36. Satisfacción con el propio aspecto según el tipo de centro en las chicas

Tabla de contingencia Satisfacción con el propio aspecto * Tipo de centro al que pertenece ^a

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Satisfacción con el propio aspecto	Muchísimo	Recuento	25	22	47
		Frecuencia esperada	32,1	14,9	47,0
		Residuo	-7,1	7,1	
		Residuos tipificados	-1,3	1,8	
	Mucho	Recuento	43	24	67
		Frecuencia esperada	45,8	21,2	67,0
		Residuo	-2,8	2,8	
		Residuos tipificados	-,4	,6	
	Ni mucho ni poco	Recuento	56	26	82
		Frecuencia esperada	56,0	26,0	82,0
		Residuo	,0	,0	
		Residuos tipificados	,0	,0	
	Poco	Recuento	46	9	55
		Frecuencia esperada	37,6	17,4	55,0
		Residuo	8,4	-8,4	
		Residuos tipificados	1,4	-2,0	
	Muy poco	Recuento	22	8	30
		Frecuencia esperada	20,5	9,5	30,0
		Residuo	1,5	-1,5	
		Residuos tipificados	,3	-,5	
Total	Recuento	192	89	281	
	Frecuencia esperada	192,0	89,0	281,0	

a. Sexo al que pertenece = Chica

Medidas simétricas ^c

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,205	,019
	V de Cramer	,205	,019
	Coefficiente de contingencia	,201	,019
N de casos válidos		281	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Sexo al que pertenece = Chica

Las respuestas que las alumnas de centros públicos dan con respecto a esta cuestión se sitúan en torno al 35% tanto en los valores que se refieren a la satisfacción con el propio aspecto como en los referidos a la no satisfacción. Mejor opinión tienen las de centros privados, pues la mitad de ellas manifiesta tener una concepción favorable o muy favorable de su apariencia física.

Las diferencias más notorias se pueden observar en la categoría indicativa de una percepción muy positiva, donde el porcentaje de respuestas de alumnas de centros privados supera especialmente al de las de centros públicos.

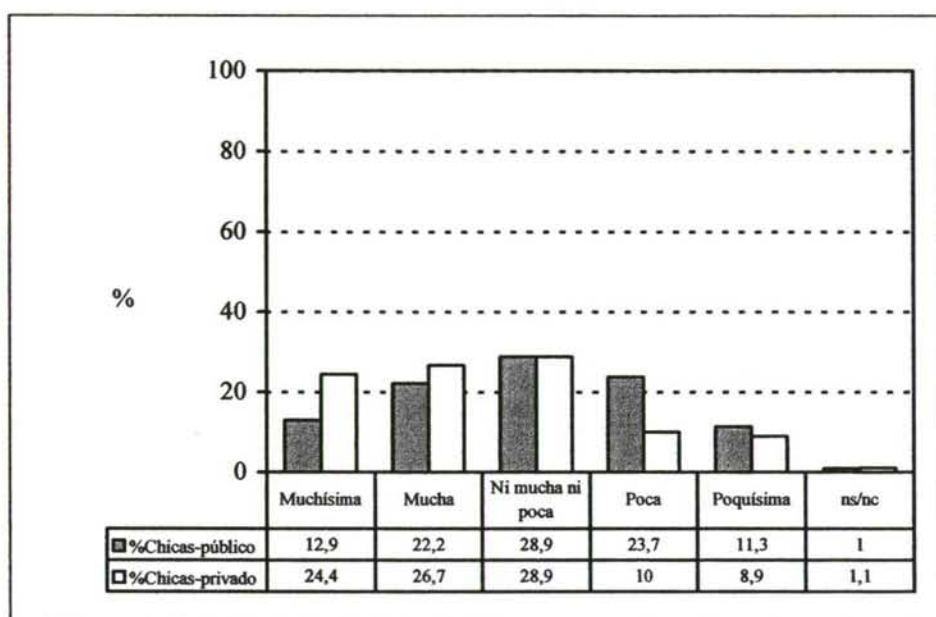


Figura VI.53. Diferencias en la satisfacción con el propio aspecto entre chicas de centros públicos y privados

VI.2.3.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO DE AQUELLAS VARIABLES EN LAS QUE NO SE HALLARON ASOCIACIONES SIGNIFICATIVAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

En este subapartado también se pretende conocer las asociaciones que existen según la titularidad del centro en el que se estudia; se realizan las mismas pruebas estadísticas teniendo en cuenta la variable de agrupación *tipo de centro*, para analizar las desigualdades en el estilo de vida entre estudiantes de centros públicos y estudiantes de centros privados con respecto a las tres variables en las que no se pudo rechazar la hipótesis nula en relación con la variable *sexo* (véase Anexo 2.11).

1) Importancia de la participación regular en deportes recreativos

El 96,2% del alumnado responde a esta cuestión y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son de 0,002; por lo que, a nivel de significación 0,05, se rechaza la hipótesis nula. El grado de asociación entre las variables es de 0,166 en la V de Cramer y de 0,164 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.37. Importancia de la participación regular en deportes recreativos según el tipo de centro

Tabla de contingencia importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos * Tipo de centro al que pertenece

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos	Muy importante	Recuento	143	86	229
		Frecuencia esperada	160,1	68,9	229,0
		Residuo	-17,1	17,1	
		Residuos tipificados	-1,4	2,1	
	Importante	Recuento	167	63	230
		Frecuencia esperada	160,8	69,2	230,0
		Residuo	6,2	-6,2	
		Residuos tipificados	,5	-,7	
	Poco importante	Recuento	50	9	59
		Frecuencia esperada	41,3	17,7	59,0
		Residuo	8,7	-8,7	
		Residuos tipificados	1,4	-2,1	
	Muy poco importante	Recuento	12	2	14
		Frecuencia esperada	9,8	4,2	14,0
		Residuo	2,2	-2,2	
		Residuos tipificados	,7	-1,1	
Total	Recuento	372	160	532	
	Frecuencia esperada	372,0	160,0	532,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,166	,002
	V de Cramer	,166	,002
	Coeficiente de contingencia	,164	,002
N de casos válidos		532	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

La importancia atribuida a la participación en este tipo de actividades es superior en los estudiantes de centros privados, aunque, como se puede apreciar en la figura VI.54, los jóvenes de centros públicos consideran también que la práctica de deportes recreativos es interesante. La diferencia más destacada de opiniones se da en la categoría *muy importante*, en la que se incluyen las respuestas de algo más de la mitad de los alumnos de centros de titularidad privada.

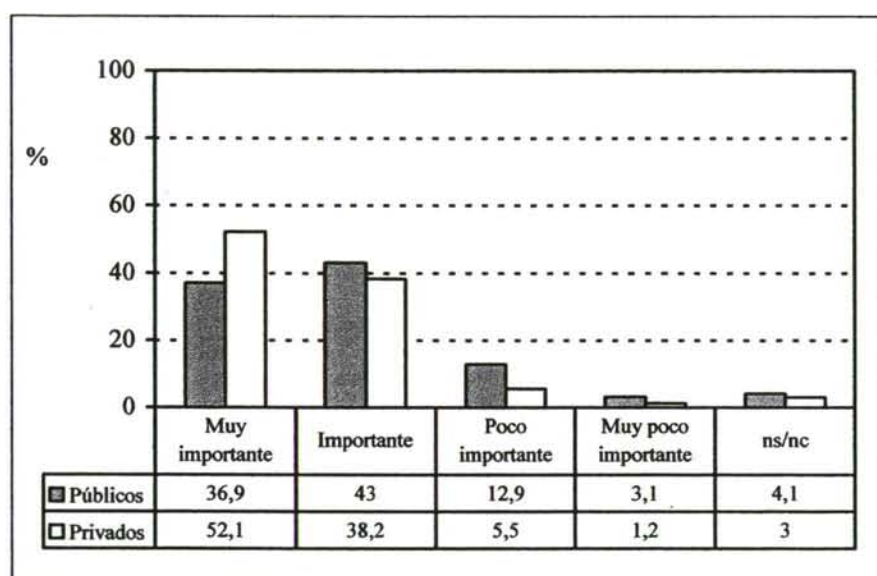


Figura VI.54. Diferencias en la importancia de la participación regular en deportes recreativos entre centros públicos y privados

2) Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar

A esta cuestión responde el 99'4% de los estudiantes y el análisis de sus respuestas muestra que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son de 0'002; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'165 en la V de Cramer y de 0'163 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.38. Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar según el tipo de centro

Tabla de contingencia Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar * Tipo de centro al que pertenece

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar	Nunca	Recuento	53	6	59
		Frecuencia esperada	41,3	17,7	59,0
		Residuo	11,7	-11,7	
		Residuos tipificados	1,8	-2,8	
	Una vez por semana	Recuento	144	57	201
		Frecuencia esperada	140,7	60,3	201,0
		Residuo	3,3	-3,3	
		Residuos tipificados	,3	-,4	
	2-3 veces por semana	Recuento	116	63	179
		Frecuencia esperada	125,3	53,7	179,0
		Residuo	-9,3	9,3	
		Residuos tipificados	-,8	1,3	
Casi todos los días	Recuento	72	39	111	
	Frecuencia esperada	77,7	33,3	111,0	
	Residuo	-5,7	5,7		
	Residuos tipificados	-,6	1,0		
Total	Recuento	385	165	550	
	Frecuencia esperada	385,0	165,0	550,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,165	,002
	V de Cramer	,165	,002
	Coeficiente de contingencia	,163	,002
N de casos válidos		550	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Algo más de la mitad de los estudiantes de instituciones públicas pueden ser considerados como sedentarios en lo que respecta a esta variable, pues manifiestan realizar actividad física de carácter recreativo solamente *una vez por semana o nunca*, siendo este último dato (13'7%) especialmente superior

al relativo a alumnos de centros privados (3'6%).

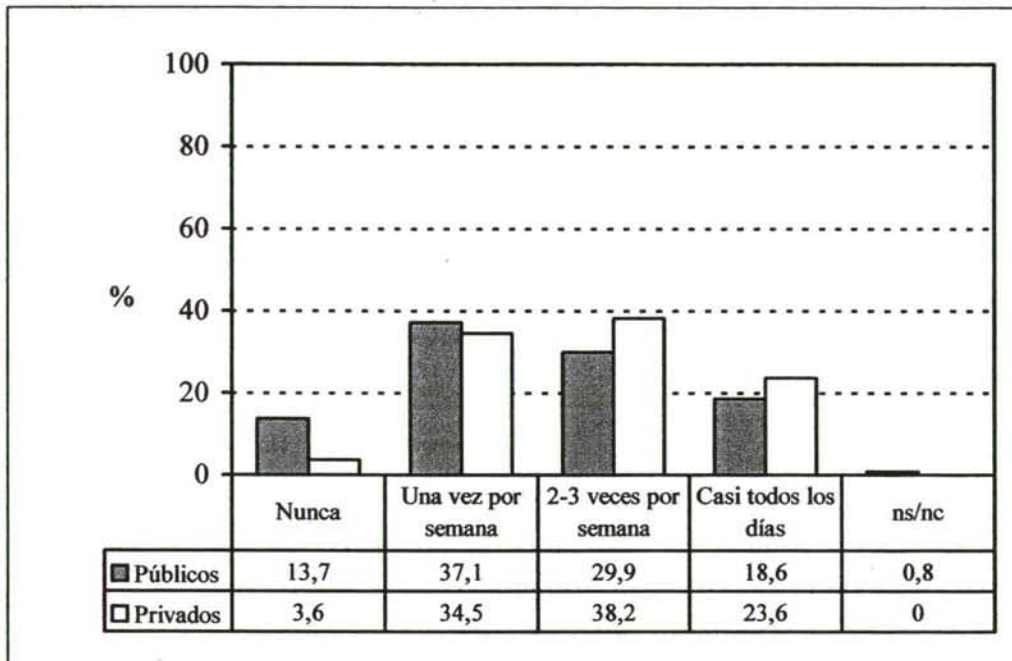


Figura VI.55. Diferencias en la frecuencia de participación en actividades recreativas entre centros públicos y privados

3) Opinión sobre las clases de educación física

Un 99'8% de los estudiantes responde a esta cuestión y el análisis de sus respuestas indica que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables es de 0'251 en la V de Cramer y de 0'244 en el Coeficiente de contingencia.

Tabla VI.39. Opinión sobre las clases de educación física según el tipo de centro

Tabla de contingencia Opinión sobre las clases de educación física * Tipo de centro al que pertenece

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Opinión sobre las clases de educación física	no me gustan nada	Recuento	22	10	32
		Frecuencia esperada	22,4	9,6	32,0
		Residuo	-,4	,4	
		Residuos tipificados	-,1	,1	
	no me gustan	Recuento	50	4	54
		Frecuencia esperada	37,9	16,1	54,0
		Residuo	12,1	-12,1	
		Residuos tipificados	2,0	-3,0	
	ni me gustan ni me disgustan	Recuento	151	45	196
		Frecuencia esperada	137,4	58,6	196,0
		Residuo	13,6	-13,6	
		Residuos tipificados	1,2	-1,8	
	me gustan	Recuento	129	70	199
		Frecuencia esperada	139,5	59,5	199,0
		Residuo	-10,5	10,5	
		Residuos tipificados	-,9	1,4	
	me gustan mucho	Recuento	35	36	71
		Frecuencia esperada	49,8	21,2	71,0
		Residuo	-14,8	14,8	
		Residuos tipificados	-2,1	3,2	
Total	Recuento	387	165	552	
	Frecuencia esperada	387,0	165,0	552,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,251	,000
	V de Cramer	,251	,000
	Coefficiente de contingencia	,244	,000
N de casos válidos		552	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se comprueba que la opinión que se tiene acerca de las clases de educación física en el centro escolar varía dependiendo de la titularidad del mismo, pues los datos muestran concepciones más positivas por parte de los alumnos de centros privados; si sumamos las respuestas de las categorías *me gustan* y *me gustan mucho* nos encontramos aproximadamente con el 64% de respuestas favorables en los centros privados, frente al 42'2% de centros públicos.

Casi el 60% de estudiantes de centros de titularidad pública manifiestan no tener una idea clara con respecto a este tema o despreciar las clases de educación física.

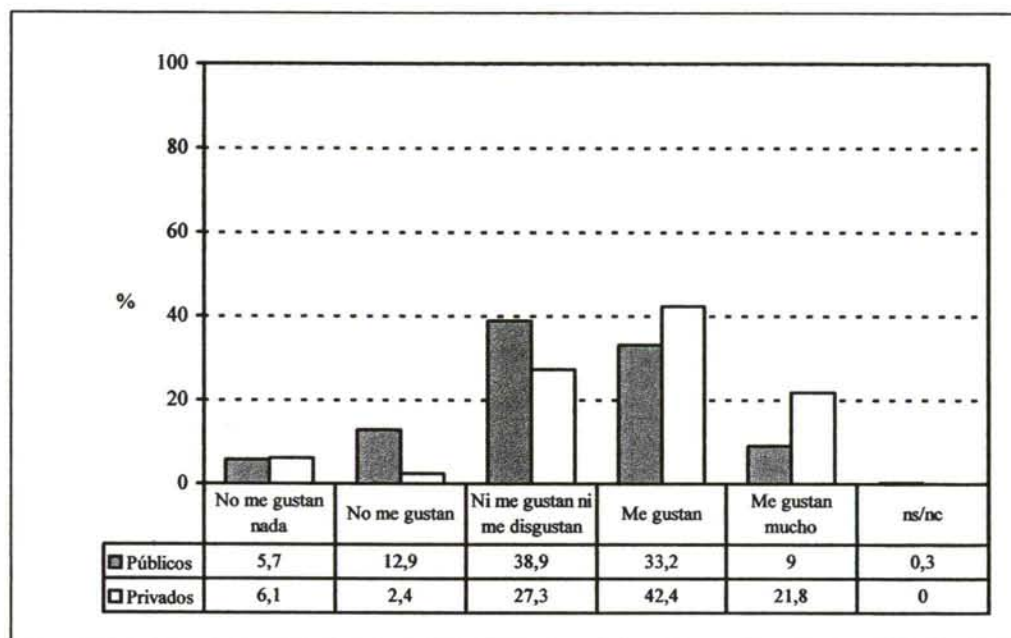


Figura VI.56. Diferencias en la opinión sobre las clases de educación física entre centros públicos y privados

VI.2.4. ESTILO DE VIDA EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE SEGÚN LA VARIABLE CALIFICACIÓN

En el presente apartado queremos conocer si existe asociación entre la calificación (utilizamos los valores extremos: *sobresaliente e insuficiente*) y las distintas variables del estilo de vida. Se muestran, una vez más, los resultados concernientes a las variables en las que se han encontrado asociaciones significativas y presentamos en anexos (véase Anexo 2.12) los datos relativos a los casos en los que no se puede rechazar la hipótesis nula.

1) Opinión sobre las clases de educación física

Los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula. El grado de asociación entre las variables es de 0'621 en la Tau-c de Kendall y de 0'769 en Gamma.

Tabla VI.40. Opinión sobre las clases de educación física según la calificación

Tabla de contingencia Opinión sobre las clases de educación física * Calificación

			Calificación		Total
			Insuficiente	Sobresaliente	
Opinión sobre las clases de educación física	no me gustan nada	Recuento	4	0	4
		Frecuencia esperada	1,6	2,4	4,0
		Residuo	2,4	-2,4	
		Residuos tipificados	1,9	-1,6	
	no me gustan	Recuento	10	1	11
		Frecuencia esperada	4,3	6,7	11,0
		Residuo	5,7	-5,7	
		Residuos tipificados	2,7	-2,2	
	ni me gustan ni me disgustan	Recuento	14	10	24
		Frecuencia esperada	9,5	14,5	24,0
		Residuo	4,5	-4,5	
		Residuos tipificados	1,5	-1,2	
	me gustan	Recuento	3	31	34
		Frecuencia esperada	13,4	20,6	34,0
		Residuo	-10,4	10,4	
		Residuos tipificados	-2,8	2,3	
	me gustan mucho	Recuento	3	10	13
		Frecuencia esperada	5,1	7,9	13,0
		Residuo	-2,1	2,1	
		Residuos tipificados	-,9	,8	
Total	Recuento	34	52	86	
	Frecuencia esperada	34,0	52,0	86,0	

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,621	,098	6,325	,000
	Gamma	,769	,100	6,325	,000
N de casos válidos		86			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Los alumnos de *sobresaliente* tienen una concepción mucho más favorable sobre las clases de educación física que sus compañeros con calificación de *insuficiente*.

En la categoría *me gustan* las respuestas de los alumnos con mejores notas superan en un 51% a las de los que obtienen peores notas y los porcentajes de las dos categorías que indican una valoración negativa de la asignatura se distribuyen de forma muy desigual (en el caso de los alumnos de *sobresaliente* tendríamos que hablar de apenas el 2% frente al 41% en los alumnos de *insuficiente*).

Además, los datos nos indican que tan sólo el 18% de los alumnos de *insuficiente* tiene una consideración positiva sobre las clases de educación física y que el 82% o bien siente indiferencia o bien desencanto por las mismas.

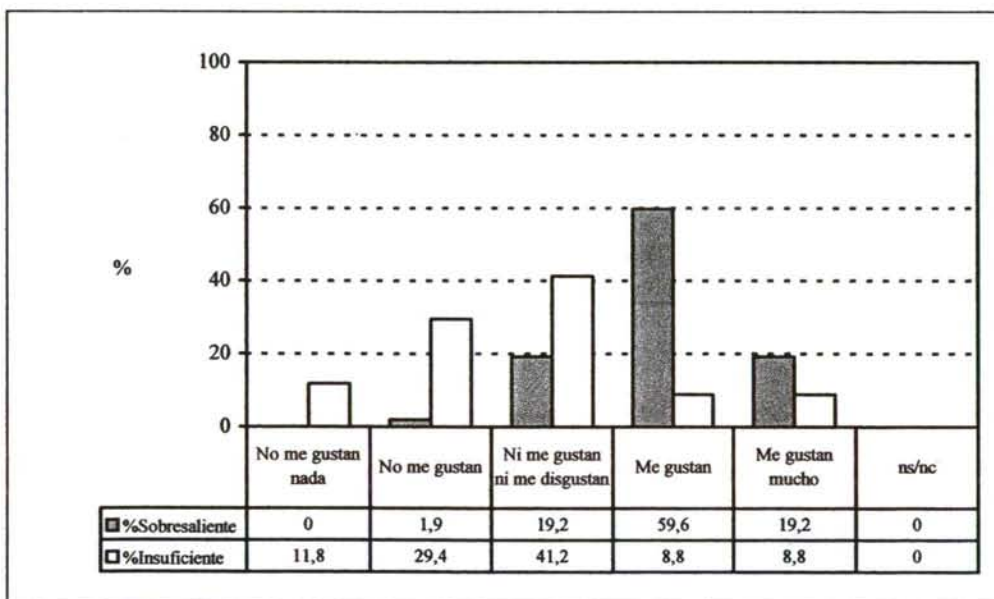
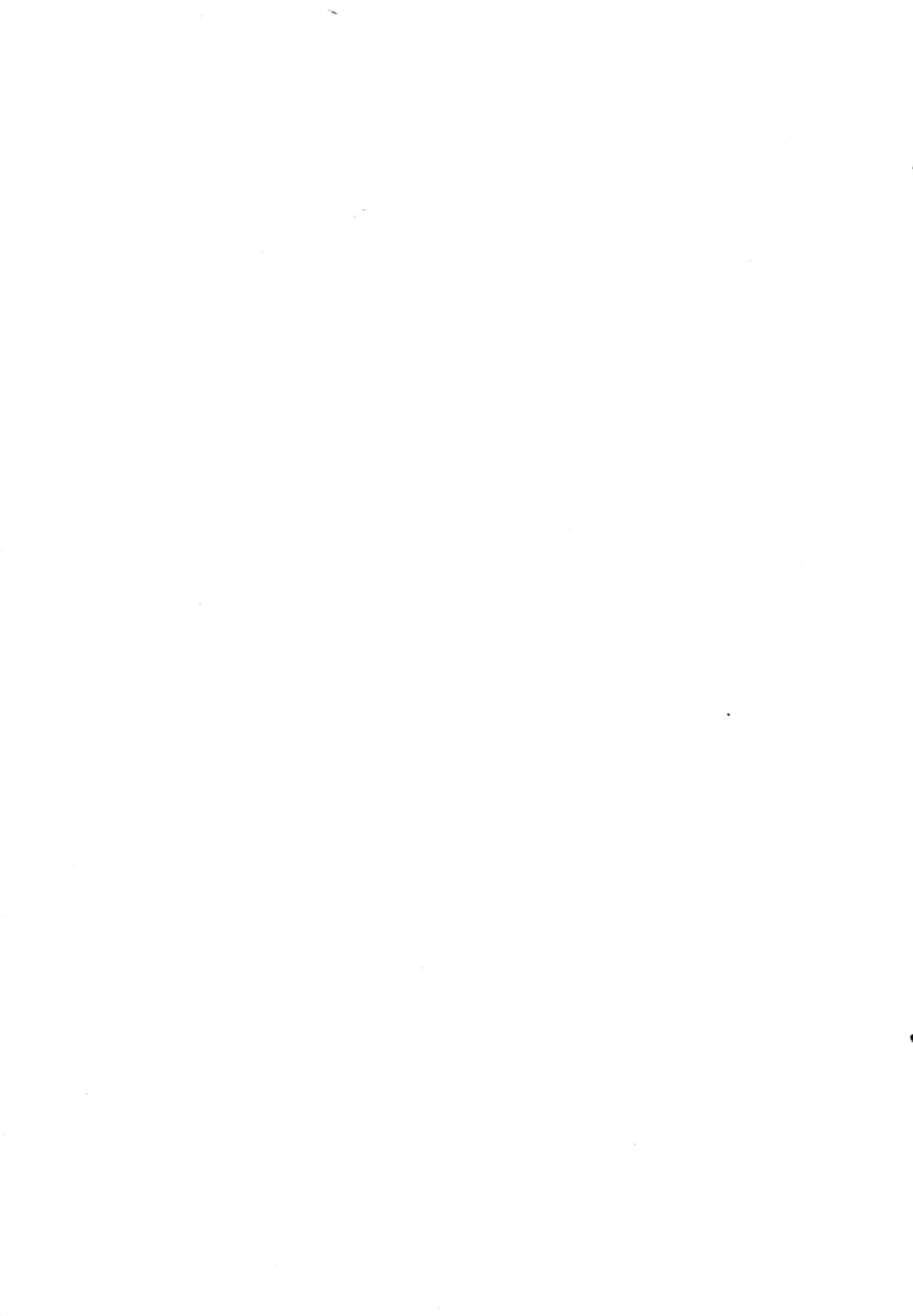


Figura VI.57. Diferencias de opinión sobre las clases de educación física entre alumnos de sobresaliente e insuficiente

A continuación, y para finalizar el apartado VI.2, sobre el estilo de vida físico-deportivo del alumnado, se muestra una síntesis de los resultados:

Tabla VI.41. Síntesis de los resultados sobre estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte

	Perfil general	Diferencias según sexo	Diferencias según sexo y centro		Diferencias según centro	Diferencias según calificación
			♂	♀		
Participación regular en deportes competitivos	Tendencia negativa	X		X		
Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos	Tendencia positiva	X				
Participación regular en deportes recreativos	Tendencia positiva	X		X		
Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos	Tendencia positiva				X	
Asistencia regular a espectáculos deportivos	Tendencia negativa	X		X		
Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos	Tendencia intermedia	X				
Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar	Tendencia intermedia				X	
Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar	Tendencia intermedia	X		X		
Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar	Tendencia intermedia	X		X		
Participación en competiciones deportivas	Tendencia negativa	X				
Percepción de las facultades deportivas	Tendencia positiva	X	X	X		
Satisfacción con el propio aspecto	Tendencia positiva	X		X		
Opinión sobre las clases de educación física	Tendencia positiva				X	X



VI.3. ANÁLISIS RELACIONAL ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO (SUJETOS ACTIVOS/SEDENTARIOS) Y OTRAS VARIABLES (FACTORES CAUSALES, SEXO, TIPO DE CENTRO Y CALIFICACIÓN)

En este apartado se presentan los resultados de las relaciones halladas entre diferentes variables de nuestro estudio, tal y como se especifica en el tercer objetivo del mismo: *Analizar las diferencias existentes entre sujetos activos y sedentarios en función de distintas variables de la investigación: factores causales, sexo, tipo de centro y calificación*".

Primeramente, hemos seleccionado a los jóvenes que podemos considerar *sedentarios* y *activos* siguiendo el índice de Yang (1993) y a continuación, se han analizado las diferencias existentes entre un grupo y otro en relación con los factores causales, el sexo al que pertenecen, el tipo de centro en el que estudian y las calificaciones que tienen (véase apartado V.7.3).

VI.3.1. RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO (SUJETOS ACTIVOS/SEDENTARIOS) Y LOS FACTORES CAUSALES

La prueba de Mann-Whitney señala que el p-valor asociado al estadístico de contraste, es menor que 0'001 en las variables *esfuerzo-éxito* y *capacidad-éxito* y es de 0'004 en la variable *capacidad-fracaso*, de 0'032 en la variable *contexto-éxito*, de 0'048 en *contexto-fracaso*, de 0'003 en *suerte-éxito* y de 0'028 en *suerte-fracaso*; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula. No sucede lo mismo con respecto a la variable *esfuerzo-fracaso* y, en este caso, no podemos rechazarla ($p = 0'417$).

Tabla VI.42. Diferencias significativas entre estudiantes activos y sedentarios en los factores causales

Rangos				
	Sujetos sedentarios y activos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Atribución del éxito al esfuerzo	Activos	103	132,77	13675,50
	Sedentarios	114	87,52	9977,50
	Total	217		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Activos	103	112,62	11600,00
	Sedentarios	114	105,73	12053,00
	Total	217		
Atribución del éxito a la capacidad	Activos	103	127,69	13152,50
	Sedentarios	114	92,11	10500,50
	Total	217		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Activos	103	96,22	9911,00
	Sedentarios	114	120,54	13742,00
	Total	217		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Activos	103	99,43	10241,50
	Sedentarios	114	117,64	13411,50
	Total	217		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Activos	103	100,15	10315,00
	Sedentarios	114	117,00	13338,00
	Total	217		
Atribución del éxito a la suerte	Activos	103	95,65	9852,00
	Sedentarios	114	121,06	13801,00
	Total	217		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Activos	103	99,20	10218,00
	Sedentarios	114	117,85	13435,00
	Total	217		

Estadísticos de contraste

	Atribución del éxito al esfuerzo	Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Atribución del éxito a la capacidad	Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Atribución del éxito a un contexto favorable	Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Atribución del éxito a la suerte	Atribución del fracaso a la mala suerte
U de Mann-Whitney	3422,500	5498,000	3945,500	4555,000	4885,500	4959,000	4496,000	4862,000
W de Wilcoxon	9977,500	12053,000	10500,500	9911,000	10241,500	10315,000	9852,000	10218,000
Z	-5,331	-,812	-4,196	-2,866	-2,149	-1,978	-2,996	-2,200
Sig. asintót. (bilatera)	,000	,417	,000	,004	,032	,048	,003	,028

a. Variable de agrupación: Sujetos sedentarios y activos

La prueba de Kolmogorov-Smirnov (véase Anexo 2.13) nos permite reafirmarnos en los resultados obtenidos mediante la U de Mann-Whitney.

Los alumnos *activos* atribuyen mucho más que los *sedentarios* el éxito académico en la asignatura de educación física a su esfuerzo personal; las puntuaciones de ambos grupos en los valores altos muestran una diferencia del 35% de los primeros sobre los segundos.

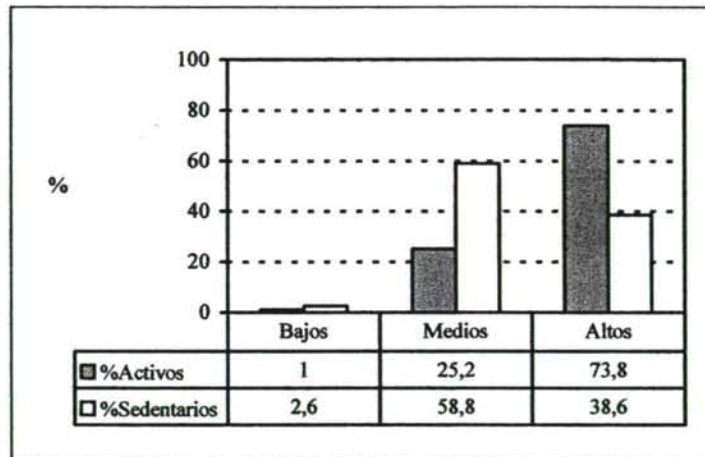


Figura VI.58. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del éxito al esfuerzo

Los sujetos *sedentarios* rechazan más que los *activos* la idea de que su éxito académico en la asignatura de educación física se deba a su capacidad y tan sólo el 24% de ellos presenta porcentajes de acuerdo con el factor causal, mientras que las proporciones de los *activos* en este valor son casi el doble.

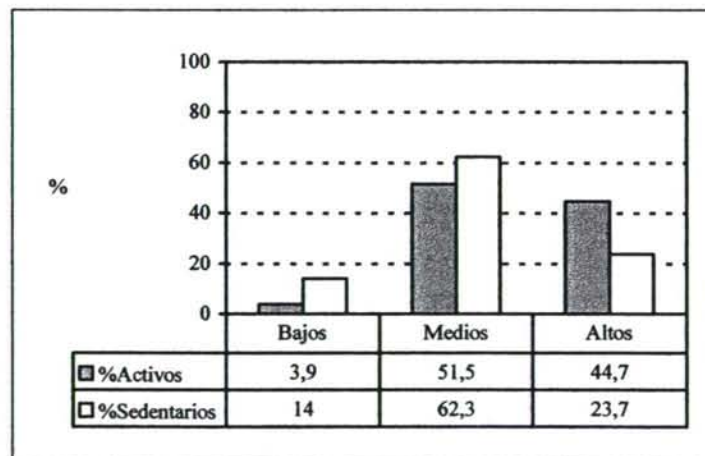


Figura VI.59. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del éxito a la capacidad

Se puede observar, en lo que atañe a la atribución del fracaso académico a la poca capacidad, que el alumnado que está menos de acuerdo con esta

explicación se corresponde con el de personas activas, mientras que las sedentarias tienen menos valores bajos y más valores altos.

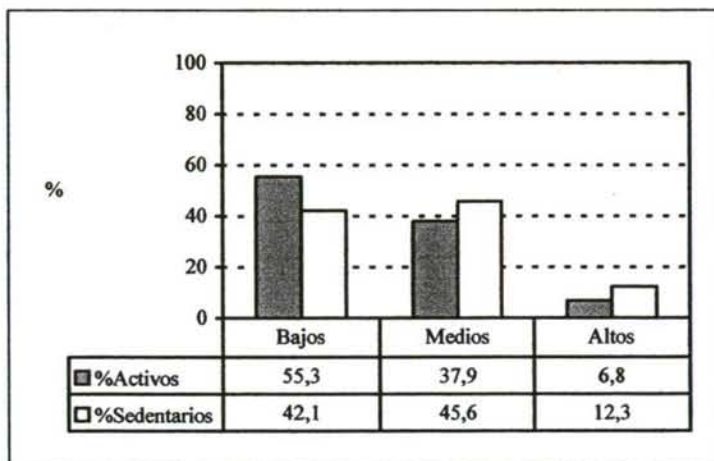


Figura VI.60. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del fracaso a la falta de capacidad

La baja adscripción de los estudiantes a la atribución del éxito al contexto es mayor en el alumnado clasificado como activo; los valores bajos en este grupo superan en un 16% a los de los alumnos sedentarios.

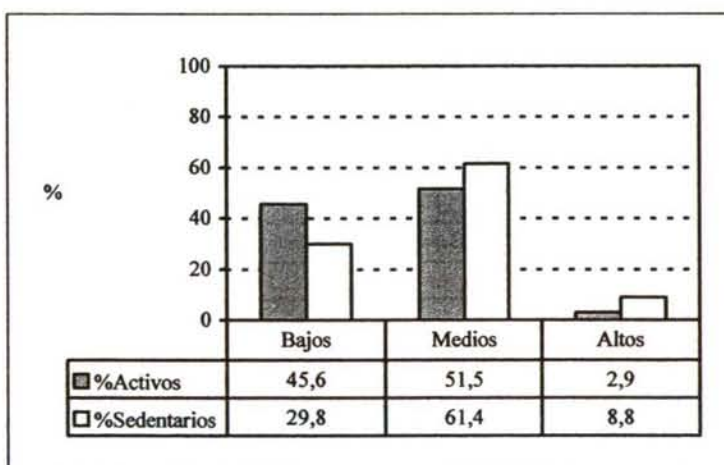


Figura VI.61. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del éxito a un contexto favorable

De forma similar, la atribución del fracaso a un contexto inadecuado es más rechazada por el alumnado activo y estos porcentajes de rechazo son también un 16% superiores a los que corresponden a los sujetos sedentarios.

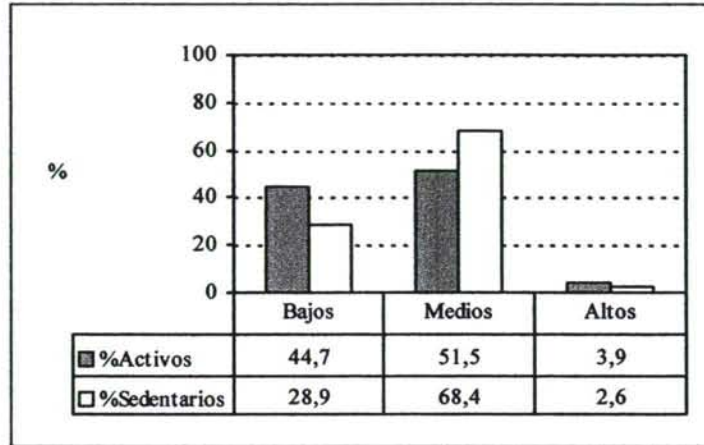


Figura VI.62. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del fracaso a un contexto desfavorable

Los alumnos *activos* muestran su desacuerdo respecto a la atribución del éxito a la suerte de forma más patente que los *sedentarios*; en este caso, las puntuaciones de ambos grupos en los valores inferiores de la escala muestran una diferencia del 17% de los primeros sobre los segundos.

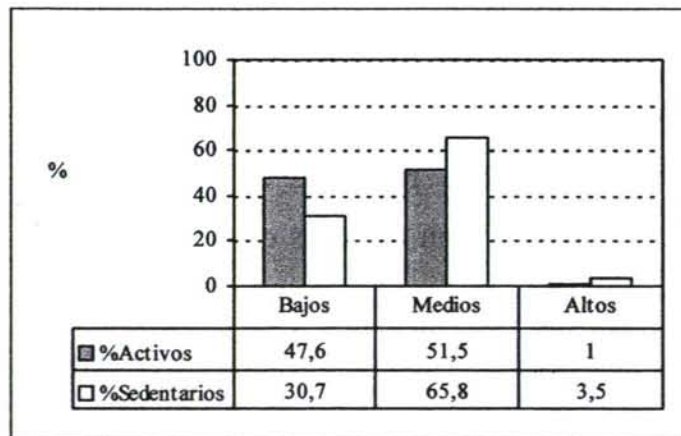


Figura VI.63. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del éxito a la suerte

Finalmente, y siguiendo la misma tendencia, el rechazo de la atribución de fracaso a la mala suerte es superior en el alumnado seleccionado como activo.

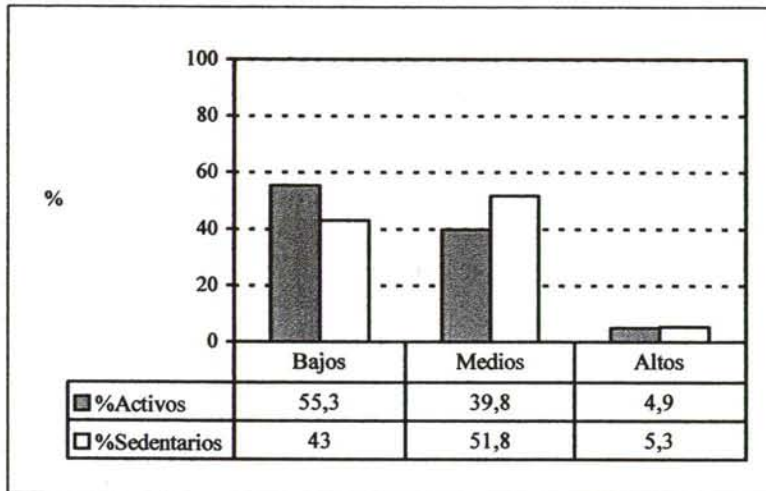


Figura VI.64. Diferencias entre estudiantes activos y sedentarios con respecto a la atribución del fracaso a la mala suerte

VI.3.2. RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO (SUJETOS ACTIVOS/SEDENTARIOS) Y EL SEXO

Queremos conocer cómo se distribuyen los alumnos sedentarios y activos en función del sexo al que pertenecen y si existen diferencias significativas con respecto a esta cuestión.

Para ello, utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación y los resultados nos indican que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, Phi y V de Cramer, son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula.

El grado de asociación entre las variables en la V de Cramer es de 0'587.

Tabla VI.43. Estudiantes activos y sedentarios en función del sexo

Tabla de contingencia Sujetos sedentarios y activos * sexo al que pertenece

			sexo al que pertenece		Total
			Chico	Chica	
Sujetos sedentarios y activos	Activos	Recuento	84	19	103
		Frecuencia esperada	52,2	50,8	103,0
		Residuo	31,8	-31,8	
		Residuos tipificados	4,4	-4,5	
	Sedentarios	Recuento	26	88	114
		Frecuencia esperada	57,8	56,2	114,0
		Residuo	-31,8	31,8	
		Residuos tipificados	-4,2	4,2	
Total	Recuento	110	107	217	
	Frecuencia esperada	110,0	107,0	217,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,587	,000
	V de Cramer	,587	,000
N de casos válidos		217	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
 b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

La figura VI.65 pone de manifiesto que el 82% de las chicas pertenece al grupo de *sedentarios* y que el 76% de los chicos al grupo de los *activos*. Estos datos reflejan una importante diferencia entre sexos en relación con el estilo de vida saludable.

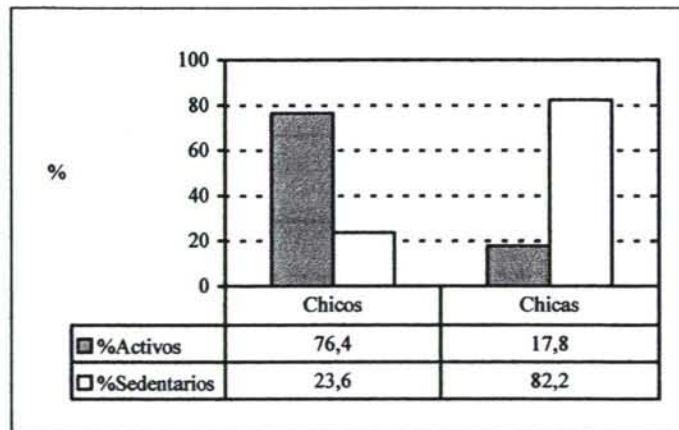


Figura VI.65. Estudiantes activos y sedentarios en función del sexo

VI.3.3. RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO (SUJETOS ACTIVOS/SEDENTARIOS) Y EL TIPO DE CENTRO

También nos interesa saber cómo se distribuyen los alumnos sedentarios y activos en función del tipo de centro al que pertenecen y si existen diferencias significativas o no. Para ello, utilizamos tablas de contingencia y medidas de asociación y los resultados señalan que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, Phi y V de Cramer, son menores que 0'001; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula. El grado de asociación entre las variables en la V de Cramer es de 0'257.

Tabla VI.44. Estudiantes activos y sedentarios en función del tipo de centro

Tabla de contingencia Sujetos sedentarios y activos * Tipo de centro al que pertenece

			Tipo de centro al que pertenece		Total
			Público	Privado	
Sujetos sedentarios y activos	Activos	Recuento	67	36	103
		Frecuencia esperada	78,8	24,2	103,0
		Residuo	-11,8	11,8	
		Residuos tipificados	-1,3	2,4	
	Sedentarios	Recuento	99	15	114
		Frecuencia esperada	87,2	26,8	114,0
		Residuo	11,8	-11,8	
		Residuos tipificados	1,3	-2,3	
Total	Recuento	166	51	217	
	Frecuencia esperada	166,0	51,0	217,0	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,257	,000
	V de Cramer	,257	,000
N de casos válidos		217	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Los alumnos de centros de titularidad privada pertenecen en su mayoría al grupo de *activos* (71%) y casi el 60% de los de centros públicos pertenece al grupo de *sedentarios*.

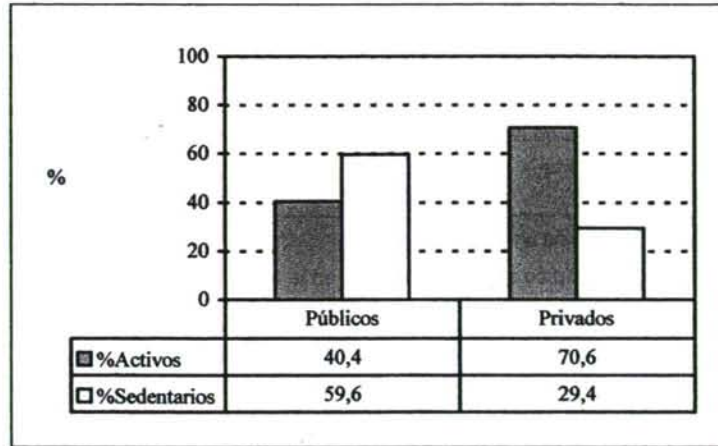


Figura VI.66. Estudiantes activos y sedentarios en función del tipo de centro

VI.3.4. RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO (SUJETOS ACTIVOS/SEDENTARIOS) Y LA CALIFICACIÓN

Finalmente, nos interesa saber si existe asociación entre la calificación final y ser sedentario o activo. Los resultados nos indican que los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, son de 0'005; por lo que, a nivel de significación 0'05, se rechaza la hipótesis nula, siendo el grado de asociación entre las variables de -0'209 en la Tau-c de Kendall y de -0'274 en Gamma.

Tabla VI.45. Estudiantes activos y sedentarios en función de la calificación

Tabla de contingencia Sujetos sedentarios y activos * Calificación

			Calificación					Total
			INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE	
Sujetos	Activos	Recuento	3	23	28	33	16	103
		Frecuencia esperada	5,7	29,4	27,1	27,5	13,3	103,0
		Residuo	-2,7	-6,4	,9	5,5	2,7	
		Residuos tipificados	-1,1	-1,2	,2	1,0	,7	
	Sedentarios	Recuento	9	39	29	25	12	114
		Frecuencia esperada	6,3	32,6	29,9	30,5	14,7	114,0
		Residuo	2,7	6,4	-,9	-5,5	-2,7	
		Residuos tipificados	1,1	1,1	-,2	-1,0	-,7	
Total		Recuento	12	62	57	58	28	217
		Frecuencia esperada	12,0	62,0	57,0	58,0	28,0	217,0

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,209	,074	-2,837	,005
	Gamma	-,274	,094	-2,837	,005
N de casos válidos		217			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

A medida que la calificación es mejor nos encontramos con más alumnos activos (25% en *insuficiente* y 57% en *sobresaliente*) y menos alumnos sedentarios. La mayor proporción de sedentarismo corresponde a aquéllos que suspenden la asignatura de educación física.

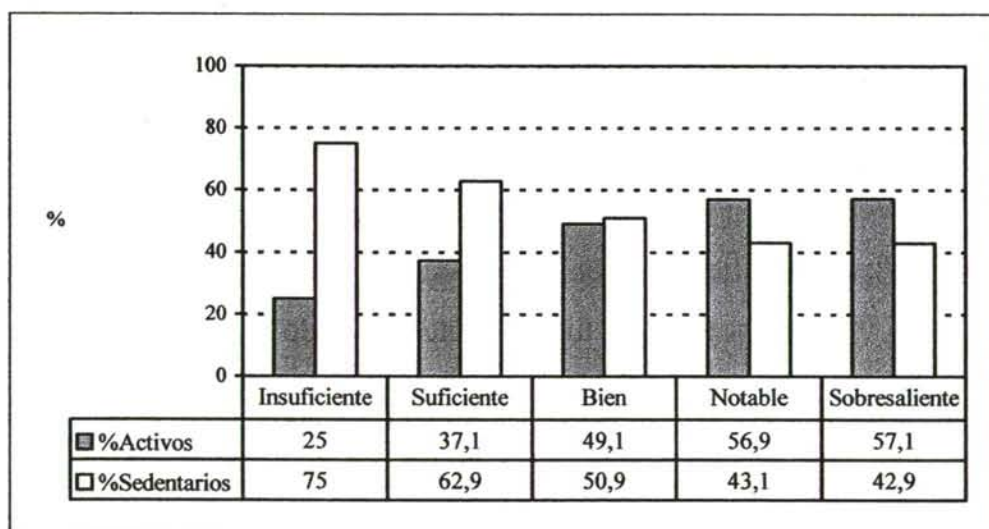
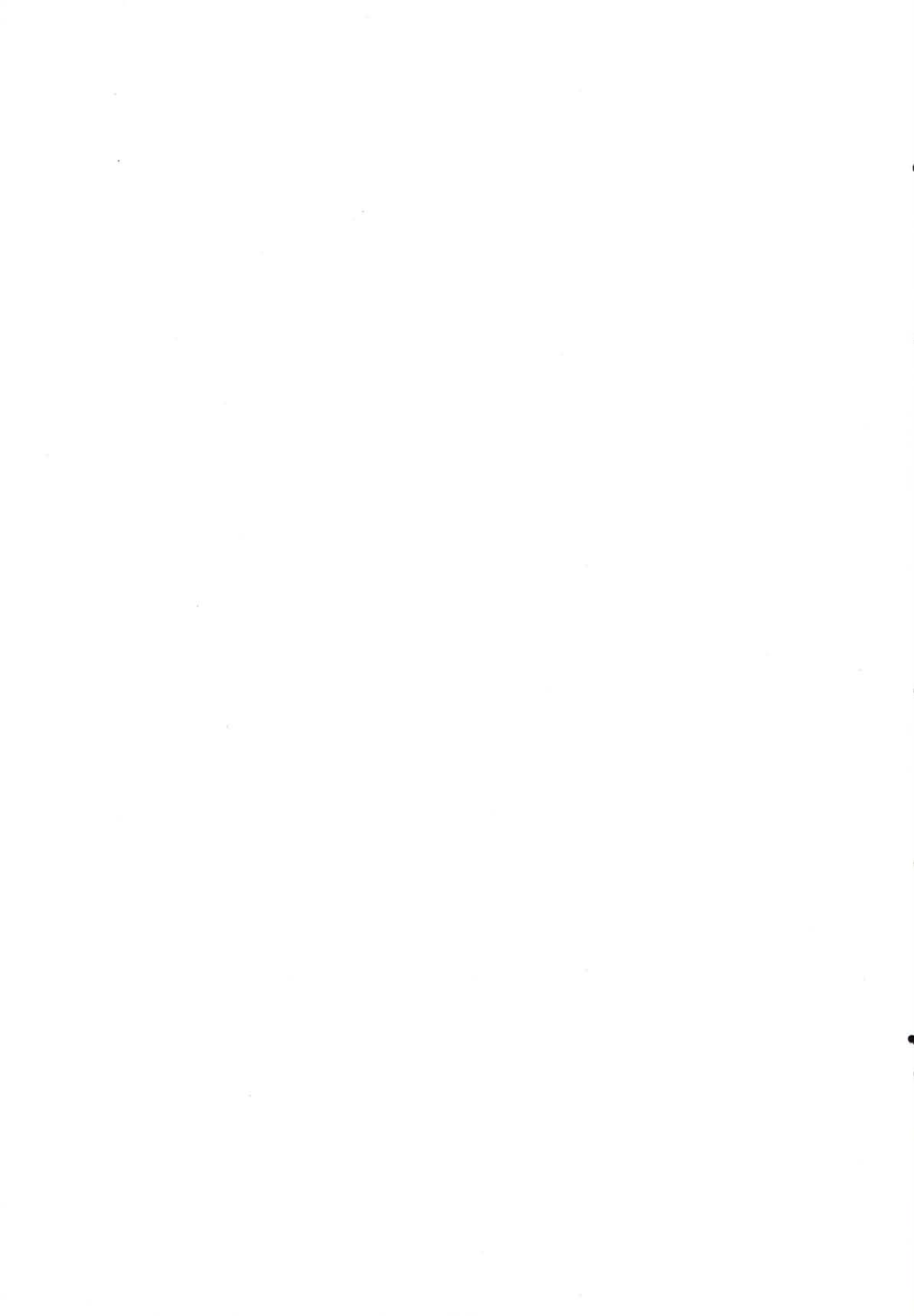


Figura VI.67. Estudiantes activos y sedentarios en función de la calificación

VII. Discusión



Este capítulo se ha organizado teniendo en consideración las hipótesis formuladas en este estudio: se realiza, por una parte, la discusión de los resultados obtenidos respecto al proceso de atribución causal en educación física en el alumnado de segundo ciclo de ESO del Ayuntamiento de Oleiros (A Coruña) y las diferencias existentes en función de las variables *sexo*, *tipo de centro* y *calificación*; por otra parte, la discusión sobre el estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte en función de las variables señaladas anteriormente; y por último, la discusión sobre las conexiones existentes entre sujetos *activos* o *sedentarios* y distintas variables de la investigación (*factores causales*, *sexo*, *tipo de centro* y *calificación*).

VII.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS SOBRE ATRIBUCIÓN CAUSAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Como se ha señalado a lo largo del presente documento, las atribuciones que realiza el alumnado sobre sus éxitos y fracasos académicos en la asignatura de educación física forman parte de las variables mediacionales de su pensamiento. Siguiendo la teoría de Bernard Weiner, las autoatribuciones de los estudiantes pueden influir en su conducta, haciendo variar sus actos de participación; de esta manera, las alumnas y alumnos persistirán más en ciertos comportamientos o se alejarán de ellos dependiendo del tipo de interpretación que realicen. Las explicaciones que dan acerca de las causas de su propia conducta (en este caso de sus resultados académicos en educación física) forman parte de los procesos mediadores entre las experiencias pasadas y las expectativas para abordar logros futuros. Dichas expectativas, junto con las emociones, constituyen factores clave para la motivación.

En nuestro estudio, nos ha interesado conocer cuáles son las

autoatribuciones que el alumnado realiza, precisamente por la conexión que éstas tienen con los comportamientos de participación y con la persistencia en conductas relacionadas con el ámbito de la educación física. Seguidamente, destacamos la discusión de resultados hallados a este respecto.

VII.1.1. SOBRE EL PERFIL DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON LOS FACTORES CAUSALES

A partir de la fundamentación teórica y de los apoyos empíricos existentes sobre atribución causal, hemos intentado aclarar a lo largo de este proyecto que las interpretaciones que realiza un determinado sujeto acerca de sus resultados constituyen elementos sustanciales de su motivación de logro. Basándonos en el modelo de Weiner, se han contemplado cuatro factores causales explicativos del rendimiento académico en educación física: la suerte, el contexto (en concreto, la facilidad/dificultad de la asignatura y el profesor), el esfuerzo y la capacidad. Estos factores están formados por dimensiones (*lugar de causalidad, estabilidad y controlabilidad*) que son las verdaderas “protagonistas” de las consecuencias cognitivas y afectivas tras la percepción de éxito/fracaso y de sus derivaciones en lo comportamental.

Dependiendo de la atribución causal que el estudiante haga acerca de sus resultados escolares, el desempeño puede disminuir, mantenerse o incrementarse. Por eso, se habla de *patrones atribucionales desadaptativos o adaptativos*, que inhiben o favorecen la motivación de rendimiento; es importante identificarlos, conocerlos y crear las pautas de intervención necesarias para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado.

Después de analizar los datos respecto a las variables de estudio, observamos que en cada factor causal, tanto para el éxito como para el fracaso,

aproximadamente la mitad del alumnado sitúa sus respuestas en valores intermedios; esto es, puntuaciones que no muestran de una manera absoluta la adscripción o el rechazo de un factor como determinante de sus resultados académicos. Este hecho hace que nos tengamos que referir a *tendencias de atribución* puesto que, en la mayoría de los casos, no se da una respuesta categórica por parte de los estudiantes. Por otro lado, esto es bastante lógico si tenemos en cuenta que hemos discriminado claramente los valores altos y bajos (de acuerdo y desacuerdo respectivamente), dejando un intervalo bastante amplio para el resto de respuestas que incluimos dentro de los valores medios (por ejemplo, una puntuación que supere en dos centésimas el 2 forma parte de las valoraciones intermedias, aunque esté muy cercana al valor que significa baja atribución y se aleje del 3, que es el punto central de la escala).

Teniendo presente la aclaración anterior, podemos afirmar que en general, el alumnado tiende a atribuir su éxito académico principalmente al esfuerzo realizado y también, aunque de forma más discreta, a la capacidad o buenas aptitudes que tiene para la asignatura. Nos referimos en ambos casos a variables estables, que se asocian al aumento de las expectativas de logro futuro; también son causas internas, y la literatura indica que los estudiantes que atribuyen sus buenos resultados académicos a este tipo de factores, son más proclives a desarrollar actitudes favorables como sentimientos de competencia, confianza y motivación más altos que implican una aproximación al logro para obtener nuevamente un resultado satisfactorio.

Estos resultados van en consonancia con estudios en otras disciplinas que muestran la propensión por parte del alumnado a autoatribuirse el éxito académico, asociándolo principalmente a causas internas (Bempechat et al., 1996; Núñez y González-Pienda, 1994; Rubio et al., 1991). También en el contexto de la educación física encontramos datos que confirman esta

tendencia, en los que los factores internos (principalmente el esfuerzo realizado) se consideran importantes en la consecución de los logros escolares (Da Silva, 1997; González-Valeiro, 1995; Llanos y Tabernero, 2003; Walling y Duda, 1995). En esta dirección, aunque refiriéndose a las causas de éxito en el deporte, el trabajo de Castillo (2000) también revela que, por lo general, los adolescentes valencianos consideran que la principal causa de dicho éxito proviene del esfuerzo.

Otro aspecto interesante, con independencia del ámbito al que se refiera, es que en todos los casos citados anteriormente, salvo en el de Rubio et al. (1991), el esfuerzo es más valorado que la capacidad como causante de éxito, algo que sucede también en nuestro estudio. Esto indica que para alcanzar los logros académicos, el alumnado da más valor al “querer” que al “poder”, ya que el trabajo desempeñado y el interés que se pone en él se consideran más importantes que el hecho de tener aptitudes para conseguir esa meta.

En los estudios de Da Silva (1997) y Walling y Duda (1995) las causas externas, además de las internas, tienen gran peso a la hora de valorar el éxito académico en la asignatura de educación física. En el primer trabajo, de las cinco causas calificadas por los jóvenes como relevantes en su éxito, tres son de naturaleza externa y la que ocupa el primer lugar es el profesor; en concreto, el 95% del alumnado lo considera importante o muy importante para su éxito académico. En el segundo, los aspectos relacionados con la actuación del docente también son valorados como causa relevante del éxito del alumno, junto con el esfuerzo/interés.

De todas formas, hemos de precisar que en la investigación de Da Silva, el éxito académico no se define exactamente en términos de “calificaciones” del alumno, como suele ser habitual.

En nuestro estudio, la mayoría del alumnado no percibe como causas de éxito académico ni la facilidad de la asignatura, ni la actuación del profesor, ni tampoco la suerte que se haya podido tener. Se trata de causas externas e incontrolables y queda patente la tendencia a rechazar este tipo de explicaciones a la hora de interpretar el porqué de unos buenos resultados en la asignatura que nos ocupa.

Por tanto, si tenemos en cuenta, por un lado, que cuando los éxitos académicos se atribuyen a causas internas, originan reacciones de satisfacción y orgullo mucho más intensas que cuando estos resultados se atribuyen a factores externos; y, por otro, que si los factores son estables las expectativas de éxito son mayores; apreciamos que las tendencias de atribución que presentan los estudiantes de nuestro estudio sobre su éxito académico en la asignatura de educación física son positivas y, a priori, favorecerán la persistencia y consecución de nuevas metas en esta disciplina.

En cuanto al fracaso académico, se constata que es la falta de esfuerzo (explicación interna, estable y controlable) el motivo más aceptado por los estudiantes a la hora de argumentar cuáles son las causas de unos resultados adversos, aunque esta adscripción causal no se realiza de forma tan clara como en el caso de la atribución del éxito académico al esfuerzo y, además, una proporción nada despreciable de estudiantes (16%) puntúa con valores bajos, indicativos del rechazo a esta explicación.

A priori, la atribución del fracaso a causas internas, puede hacer que el autoconcepto disminuya; sin embargo, las posibles sensaciones de vergüenza, insatisfacción o culpabilidad que experimente el sujeto pueden actuar como instigadores de cara a la consecución de nuevas metas. Además, como afirma De la Torre (2000), la controlabilidad percibida ante acontecimientos

negativos puede tener la capacidad de diluir los efectos desfavorables de la atribución del fracaso a causas internas.

El esfuerzo es controlable e interno y se considera uno de los patrones más adaptativos junto con el uso de estrategias inadecuadas, independientemente de la estabilidad del mismo, aunque es mejor para el aprendizaje si se percibe como inestable. En situaciones de fracaso, el control percibido es fundamental para la motivación hacia nuevos logros; la percepción de control nos aproxima a las metas deseadas y la percepción de no control nos aleja de ellas (González y Tourón, 1994). Desde nuestro punto de vista, esta dimensión tiene un peso más importante que las otras dos; de hecho, la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo se considera clave en los programas de cambio atribucional en contraposición a la capacidad, que es un factor incontrolable; por eso, desde estos programas se intenta hacer ver al sujeto que el cambio de sus resultados depende de sus actos (interno) y está bajo su control, no a merced del destino, proporcionándole mayor seguridad (controlable).

En cuanto a la capacidad, se aprecia una propensión por parte del alumnado hacia la baja atribución. Resulta peculiar que los estudiantes valoren sus buenas aptitudes para la educación física a la hora de explicar su éxito y no la consideren al explicar su fracaso. Esto se puede interpretar como una forma de defender la propia valía y no mostrarse “incompetente” para la materia o quizás los estudiantes objeto de estudio realmente no crean que sus fracasos se deban a esta cuestión.

Se rechaza, además, de forma mayoritaria, la atribución de los resultados desfavorables al contexto (escasa capacidad del profesor, tacañería a la hora de puntuar, mala actuación como docente...), y a la mala suerte, lo que revela nuevamente la tendencia a negar toda explicación externa con respecto al

rendimiento académico.

En un primer momento, y a tenor de la literatura revisada, cabía pensar que el contexto y el esfuerzo serían dos causas importantes de explicación de los malos resultados; sin embargo, la opinión de los estudiantes no parece ir en esa línea exactamente, ya que el contexto no parece ser una interpretación representativa del fracaso académico en educación física.

Con respecto al “sesgo hedónico” que puede existir en el alumnado consistente en atribuir el éxito académico a factores internos y el fracaso a factores externos, hemos de manifestar que los datos de nuestro estudio no confirman este modelo atribucional, puesto que se aprecia una inclinación de los estudiantes a autoatribuirse los malos resultados (falta de esfuerzo) y a rechazar las causas externas.

Por norma general, los sujetos que participan en los estudios revisados atribuyen mayoritariamente el fracaso académico a causas internas y no externas (Barreiro, 1997a; Barreiro, 1997b; Bempechat et al., 1996; Núñez y González-Pienda, 1994; Valle et al., 1999a). Por eso, al plantear la primera hipótesis se optó por pensar que no existiría tal sesgo, ya que la revisión bibliográfica nos hacía pensar en la no existencia del mismo.

En el ámbito de la educación física, los trabajos de Da Silva (1997) y González-Valeiro (1995) revelan que los alumnos a la hora de valorar el fracaso académico en esta asignatura consideran, además de las causas internas, factores de naturaleza externa. Concretamente, en el caso de la investigación de González-Valeiro, aunque el fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo, también se aprecia la existencia de un factor en el que los malos resultados se atribuyen a “otros”, al contexto. De forma similar, en el estudio de Da Silva, los alumnos consideran que la principal causa de fracaso en

educación física es el profesor y el ambiente de la clase es la tercera causa más elegida (ambas son causas externas). Sin embargo, los estudiantes también se decantan por la elección de factores internos, responsabilizándose de sus actos; el esfuerzo es la segunda causa más elegida y además, el interés/motivación del alumno y su comportamiento se encuentran entre las valoradas como importantes o muy importantes.

Como apuntan estos autores, se podría entender que existe cierta tendencia autoprotectora por parte del alumnado, culpabilizando de su fracaso escolar a otros agentes y exculpando sus propias responsabilidades. Por otro lado, hemos de tener en cuenta que los estudiantes no eluden su compromiso, pues también se autoinculpan de su malogro, manifestando que su interés, esfuerzo o comportamiento en las clases de educación física son motivo de sus malos resultados académicos.

Los datos hallados en estas dos investigaciones sobre el pensamiento del alumnado de Educación Secundaria ponen de manifiesto que cuando los resultados son desfavorables en nuestra área, los alumnos aceptan su grado de responsabilidad en ellos, pero también creen que el fracaso académico depende en cierta medida de la actuación del profesor o del contexto. En este punto nos deberíamos de preguntar si la externalización del fracaso académico es realmente una tendencia de autoprotección del estudiante o si éste nos está transmitiendo la idea de que los malos resultados, no son únicamente producto de su propia actuación, sino también del ambiente que le rodea, de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la capacitación del docente, etc.

A este respecto, Barreiro (1997a) en su trabajo sobre el fracaso escolar con alumnos de Enseñanzas Medias, indica que lo que fracasa realmente es el sistema constituido por la sociedad, la familia, la estructura educativa, el

alumnado, los programas y contenidos, la administración y el profesorado.

Para finalizar con los comentarios en torno a la asimetría atribucional, quisiéramos señalar que el hecho de que los estudiantes se responsabilicen más de los logros escolares que de los fracasos podría entenderse como un sesgo. En nuestro estudio, apreciamos cierta dificultad de adscripción a una causa concreta a la hora de explicar el fracaso académico, pues de los cuatro factores causales propuestos, tan sólo uno de ellos se reconoce como tal, y de forma moderada: la falta de esfuerzo. Además, como ya se ha indicado, la capacidad se tiene en cuenta al valorar los buenos resultados, pero no los malos, como si “costase” más reconocer los errores que los aciertos. Y es que, como da a entender Lamberth (1982), otorgarnos el mérito cuando las cosas salen bien es más normal que atribuirnos los fracasos que nos suceden, cosa que no debe de sorprendernos, dada la condición humana. Por otro lado, es posible que los factores utilizados hayan resultado insuficientes para los alumnos y ninguno sirva para explicar verdaderamente sus malos resultados.

En todo caso, aun cuando la responsabilidad del estudiante es mayor para los éxitos que para los fracasos, el hecho de que éstos no se atribuyan a causas externas nos hace rechazar la idea de que exista un esquema de asimetría atributiva, pues, como indican Núñez y González-Pienda (1994) al hacer una reflexión similar, no se trata de un sesgo propiamente dicho e implica un patrón adaptativo razonable.

Como hemos visto, la tendencia del alumnado objeto de estudio respecto a la atribución causal en el ámbito académico de la educación física se orienta a aceptar más las explicaciones internas y estables (capacidad, esfuerzo) que las externas e incontrolables (contexto, suerte).

Las dos investigaciones que se asemejan a la nuestra (Da Silva, 1997;

González-Valeiro, 1995), por abordar el tema de las autoatribuciones causales del alumnado en la disciplina de educación física y por utilizar una muestra de edades similares, tienen en común con nuestros datos el que a la hora de valorar tanto el éxito como el fracaso académico, el factor suerte no tiene importancia y el esfuerzo (o la falta de él) es considerado como una de las causas más importantes de los resultados de los jóvenes.

El trabajo de González-Valeiro (1995) realizado también con alumnado perteneciente a la provincia de A Coruña, utiliza los mismos ítems que nosotros para preguntar a los estudiantes sobre sus resultados escolares y coincide con nuestros datos en que el factor más valorado es el que atribuye el éxito al esfuerzo y el menos valorado el referido al éxito-fracaso a la suerte.

Por el contrario, estas dos investigaciones indican que un porcentaje importante de los jóvenes valoran el contexto que les rodea (el ambiente de la clase, el profesor, la asignatura...) y esta cuestión es probablemente la discrepancia más llamativa en la comparación de resultados.

En general, podemos hablar de tendencias de atribución bastante adaptativas si observamos que en las consideraciones de los alumnos sobre sus resultados académicos está presente un elevado grado de control. Esta dimensión alude a la percepción de que las situaciones están bajo nuestro dominio y que no nos sentimos indefensos ante ellas. A ello hemos de sumar que los jóvenes objeto de estudio internalizan sus resultados escolares, lo que nos acerca a un alumnado autocrítico, que reconoce su grado de compromiso y responsabilidad en sus acciones.

En un campo que todavía está por definir, como son las autoatribuciones del estudiante en el terreno de la educación física escolar, acometer la investigación de manera prudente, utilizando categorías básicas como las que

se han tenido en cuenta en este trabajo, nos ha parecido la mejor forma de abordarlo; de hecho la mayor parte de los estudios revisados han partido también de esta perspectiva (Bempechat et al., 1996; Crawford y Brigham, 2000; Navas et al., 2000; Núñez y González-Pienda, 1994; Fernández y Bermúdez, 2000; González-Valeiro, 1995; Martinek y Griffith, 1994; Pérez-García, Sanjuán, Bermúdez y Sánchez-Elvira, 2002; Valle et al., 1999a, 1999b; Walling y Duda, 1995) y son menos los que abarcan un abanico amplio de interpretaciones causales (Barreiro, 1997a; Barreiro, 1997b; Da Silva, 1997; Rubio et al., 1990; 1991).

Así, una de las finalidades de este estudio consistía en describir la presencia (o ausencia) de cuatro factores clásicos de la teoría de la atribución causal de Weiner en las explicaciones de los estudiantes y en ese sentido se ha cumplido el objetivo. Sin embargo, una vez finalizado el análisis de los datos, y con una visión más madura del trabajo, pensamos que la información que tenemos es interesante, pero no suficiente; sobre todo, en el caso del fracaso, no nos permite saber a qué se atribuye realmente; en todo caso, conocemos “a qué no se atribuye”.

De cara a futuras investigaciones, quizás sería apropiado tener presentes estudios en los que se han utilizado muchas “posibles causas” de los resultados académicos. Un ejemplo de ello, aunque fuera de nuestro ámbito, lo tenemos en el trabajo de Barreiro (1997b) que recurre a 43 adscripciones causales de fracaso, mostrando que de las cuatro inferencias de Weiner sólo el esfuerzo aparece en un lugar destacado y que las causas más valoradas por los adolescentes son el nerviosismo, dedicar poco tiempo al estudio, los problemas personales y la dificultad de atención/concentración. Por su parte, Da Silva (1997) utiliza 12 factores para estudiar las atribuciones de los estudiantes en educación física y, sin embargo, comenta que puede ser

interesante reducir el número de categorías causales y hacer comparaciones entre grupos extremos, opción que hemos contemplado en nuestro trabajo y que será comentada en párrafos posteriores.

Como punto final de este apartado, y respecto a la primera hipótesis planteada en este estudio que sugería que *el alumnado, en relación con el proceso de atribución causal en educación física tiende a autoatribuirse el éxito y fracaso académicos, aunque valora la influencia del factor contexto en sus resultados*; podemos decir que se confirma, pero sólo parcialmente, pues sí se ha podido comprobar esa tendencia de autoatribución, pero los estudiantes no valoran el contexto como algo influyente en sus calificaciones escolares.

VII.1.2. SOBRE LOS FACTORES CAUSALES SEGÚN LA VARIABLE SEXO

Se han encontrado diferencias significativas entre los chicos y las chicas de nuestro estudio a la hora de interpretar sus resultados académicos en la atribución del éxito académico a la capacidad y del fracaso académico a la falta de capacidad y al contexto.

Respecto a la atribución del fracaso académico a un contexto desfavorable, los chicos rechazan menos que las chicas la idea de que su fracaso se deba a motivos como la tacañería del profesor a la hora de evaluar, la escasa capacidad pedagógica o su incapacidad para hacer la asignatura interesante. Ellas manifiestan más claramente que el contexto no es la causa de su fracaso académico (40% frente a 32%). Además, los datos han revelado que de las pocas personas que creen claramente que el contexto inadecuado es una causa importante de sus malos resultados, la mayoría pertenece al sexo masculino.

Esta tendencia de no adscripción, adaptativa para ambos grupos al tratarse de una causa estable e incontrolable de fracaso, es más intensa en las chicas, pues en conjunto están más lejos de tener sentimientos de vergüenza y bajas expectativas de logro.

Nuestros hallazgos sobre esta variable, referida a la asignatura y al docente, se distinguen de los de Da Silva (1997) y González-Valeiro (1995) en los que este aspecto no supone una diferencia notoria entre las interpretaciones de chicos y chicas sobre su fracaso académico.

En cuanto a la atribución del éxito/fracaso a la capacidad, se aprecia que son los chicos los que afirman más claramente que sus buenas aptitudes son causa de su éxito académico y los que rechazan de manera más rotunda la idea de que sus malas notas se deban a una escasa capacitación física. Ellas admiten más que ellos que sus malos resultados se puedan deber a sus pocas aptitudes para la educación física y atribuyen menos el éxito a la capacidad.

Si tenemos en cuenta las dimensiones de los factores causales, podemos afirmar que los alumnos tienen patrones atributivos más adaptativos que las alumnas, pues atribuyen más que ellas las buenas calificaciones en esta disciplina a una causa *estable e interna*, lo cual los aproxima en mayor grado a logros futuros y a la persistencia en tareas semejantes; y además, con respecto a las explicaciones del fracaso académico, se alejan de manera más notable de una interpretación que disminuye las expectativas de logro futuro y que conlleva consecuencias afectivas poco ventajosas para la motivación. En todo caso, no hemos de olvidar que la tendencia de las estudiantes se dirige a rechazar el fracaso a la falta de capacidad, aunque lo hagan de manera más discreta que los chicos (36% frente a 58%, en valores bajos, respectivamente).

Estos resultados van en consonancia con estudios que sugieren que las

personas de sexo masculino vinculan más el éxito académico a la capacidad/habilidad dentro del ámbito de la educación física (González-Valeiro, 1995; Lirgg, 1993; Llanos y Tabernero, 2003), algo que también se da en referencia al éxito en el deporte (Castillo, 2000; Rudisill, 1988). Además, cuando se analiza la percepción de competencia en nuestro ámbito, ésta es menor en las chicas (Balaguer y Castillo, 2002; Da Silva, 1997; Macías y Moya, 2002; Mendoza et al., 1994; Piéron, 2002; Piéron et al., 2002; Trew et al., 1999; Vázquez-Gómez et al., 2000). Por otra parte, también tenemos constancia de trabajos en los que la atribución del fracaso académico a la escasa capacidad es mayor en las personas de sexo femenino (González-Valeiro, 1995).

Como se ha sugerido anteriormente, los chicos están más orientados al éxito en esta disciplina, porque realizan explicaciones más adaptativas. La interpretación de nuestros datos podría ir en la línea de reflexiones realizadas ya por numerosos investigadores que ponen de manifiesto que esta forma de pensar responde a la influencia, entre otras, de dos importantes variables mediacionales, como son el género y la experiencia motriz del estudiante.

De esta manera, se podría suponer que los patrones androcéntricos presentes en nuestro ámbito influyen en las atribuciones, realizándose éstas en base a creencias estereotipadas. Pero, además, es muy posible que en esta disciplina las alumnas tengan menor experiencia (y cualidades) que los chicos. El “historial” físico-deportivo también juega un papel importante en las percepciones de los estudiantes y parece lógico que las interpretaciones que se hagan coincidan con ese bagaje; así, el hecho de que las alumnas crean en mayor medida que su fracaso se debe a la falta de capacidad y que los alumnos atribuyan más su éxito a las aptitudes que tienen, puede tener que ver con que la forma en que son evaluados les exige ciertas condiciones que los chicos

seguramente cumplen con más facilidad. Por ejemplo, en las clases de educación física siguen primando actividades que se acercan más al modelo masculino, como ciertos deportes o tareas de competición (Vázquez-Gómez et al., 2000). A ello se debe sumar que la práctica físico-deportiva es más escasa en las chicas (Álvarez y López, 1999; Blasco et al., 1996; Casimiro, 1999; Castillo, 2000; Castillo y Balaguer, 1998; Edo, 2001; García-Ferrando, 1994; INCE, 2000; Mendoza, 2000; Pérez-Prieto et al., 2001; Piéron, 2002; Rodríguez-Allen, 2000; Ruiz-Juan et al., 2001a; 2001b; Torre et al., 1997; 2001; Trew et al., 1999). En este sentido, es lógico que las autoatribuciones de las alumnas sobre sus “cualidades” físicas para esta asignatura sean más negativas.

Barreiro (1997a) manifiesta que en el tema de las atribuciones causales, las diferencias entre hombres y mujeres son cada vez menores con el paso de los años y que dependen de muchos factores como la disciplina a la que nos refiramos, el nivel socioeconómico, cultural, etc.

Nosotros encontramos una mejoría en las atribuciones de fracaso de las chicas de nuestro estudio si comparamos sus respuestas con las de aquéllas que participaron en el estudio de González-Valeiro (1995). En su tesis doctoral, este autor constata que las alumnas interpretan su fracaso académico achacándolo a la falta de habilidad e indica que en esta asignatura existe una mayor tendencia por parte de las mujeres a acercarse a estilos atributivos vinculados al desamparo aprendido. Por el contrario, en el presente documento se ha verificado que las alumnas atribuyen sus malos resultados escolares principalmente a la falta de esfuerzo, explicación que las acerca mucho más a la motivación de logro.

Como vemos, en la asignatura de educación física, el género constituye un

antecedente a tener en cuenta en las diferencias de atribución de los adolescentes, como se ha confirmado en varias investigaciones (Da Silva, 1997; González-Valeiro, 1995; Lirgg, 1993; Llanos y Taberner, 2003) y también en la nuestra. Por eso, como profesionales, debemos tener presente que puede influir en las autopercepciones de los estudiantes, repercutiendo no sólo en su pensamiento, sino también en su manera de sentir y de comportarse. En este sentido, cuanto más amplio sea el conocimiento sobre este tema, más posibilidades habrá de llevar a cabo una intervención coeducativa.

Una vez analizados los aspectos relativos a las diferencias de atribución en educación física entre alumnas y alumnos, consideramos que, globalmente, se confirman las predicciones sugeridas en la segunda hipótesis del presente estudio; pues, la adscripción causal varía en función de la variable sexo y, en su mayoría, las interpretaciones son más adaptativas para los chicos.

VII.1.3. SOBRE LOS FACTORES CAUSALES SEGÚN LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

Es un hecho indudable que en nuestro país los centros educativos públicos y privados han tenido y tienen particularidades diferentes. En un estudio reciente, refiriéndose al rendimiento escolar de adolescentes de ESO, Funes y Rifà (2001) afirman que las diferencias de éxito académico se consolidan a favor de los jóvenes de centros privados e interpretan los datos favorecedores de estos estudiantes aludiendo a su origen social, a los sistemas de evaluación o a la selección del alumnado. En algunos trabajos se ha contemplado que los estudiantes que acuden a instituciones privadas presentan características que los ubican en una situación de ventaja respecto a distintas cuestiones relacionadas con nuestro ámbito, en oposición a los de centros públicos (INCE, 2000; Torre et al; 1997; 2001).

Aunque las aportaciones que tenemos respecto a esta variable en el tema de las atribuciones causales en educación física se reduce al trabajo de González-Valeiro (1995) en el que se verifica que los estudiantes de centros públicos tienen estilos atributivos más orientados al éxito, nosotros nos inclinamos por la opción contraria en el planteamiento de hipótesis.

Al tener cierto conocimiento sobre el entorno en el que realizamos el estudio, nuestra intuición nos lleva a creer que muchos factores benefician el rendimiento académico en esta disciplina en los centros privados-concertados que hay en él (nivel socioeconómico, oportunidades de participación en tareas extraescolares, etc.) y que las atribuciones más adaptativas serán las que pertenezcan a los estudiantes de estas instituciones. Además, aportaciones como las de Barreiro (1997b) o De la Torre (2000) respecto a esta variable, nos reforzaron en nuestra idea.

Se han encontrado diferencias significativas entre el alumnado de centros públicos y de centros privados-concertados en los factores causales relativos al esfuerzo, al contexto y a la suerte en relación con el éxito y con el fracaso académico en educación física.

Los estudiantes de centros privados-concertados atribuyen con mayor firmeza que los de centros públicos el éxito y el fracaso al esfuerzo realizado. Como ya hemos indicado, la investigación de González-Valeiro (1995) evidencia justo lo contrario; los alumnos de centros públicos atribuyen más tanto los buenos como los malos resultados académicos a este factor.

También, el alumnado de instituciones de titularidad privada-concertada presenta una menor adscripción a las explicaciones que se refieren a achacar el éxito académico a un contexto idóneo o a la suerte y el fracaso académico a la mala suerte o a un contexto hostil (único factor causal en el que se encontraron

diferencias significativas entre personas del mismo sexo según el tipo de centro). Estos alumnos manifiestan “tener más claro” que los de centros públicos, que sus buenos o malos resultados en la asignatura de educación física se deben a causas internas, estables y controlables (esfuerzo) y no a causas externas e incontrolables (contexto, suerte).

Por lo tanto, podemos afirmar que la autorresponsabilidad de los logros escolares se hace más patente en el alumnado de centros privados-concertados.

Si tenemos en cuenta la dimensión de controlabilidad, nuestros datos coinciden con los aportados por De la Torre (2000). Aunque se trata de un trabajo en el que las atribuciones se refieren a los resultados académicos en general, nos parece oportuno comentar que se encuentran mayores niveles de controlabilidad en los sujetos que pertenecen a instituciones educativas de carácter privado-concertado. En nuestro caso, el alumnado que cursa sus estudios en este tipo de centros no sólo puntúa de forma más patente la causa controlable, sino que además rechaza más la idea de que sus calificaciones académicas se deban a causas incontrolables.

Es posible, como apunta el autor señalado anteriormente, que estas tendencias se relacionen con el mayor nivel socioeconómico que suele acompañar a las personas que estudian en instituciones privadas, si se tiene en cuenta la asociación que parece existir entre dicho nivel o estatus y una mayor controlabilidad de las causas percibidas. Otro dato interesante es que en esta investigación los docentes de la enseñanza pública son más pesimistas respecto al fracaso de su alumnado y además presentan mayores niveles de estrés y depresión que los de centros privados-concertados, factores asociados tradicionalmente a la falta de control.

Atendiendo a la dimensión de lugar de causalidad, puede que desde las

instituciones privadas se haga mayor hincapié por parte del profesorado y/o de otros miembros de la comunidad educativa en que los resultados que el estudiante alcanza son una consecuencia de su constancia y que dependen de uno mismo y no de factores externos, influenciando este pensamiento las percepciones del alumnado.

Evidentemente, no tenemos datos para afirmar que ésas sean las razones de la diferencia de respuestas entre los sujetos de un tipo de centro y otro, pero creemos pertinente hacer el comentario, aunque no vaya más allá de la conjetura, en un intento de interpretar el porqué de las percepciones de los alumnos y de invitar a la reflexión sobre este tema.

Merece la pena destacar que nuestros resultados confirman la coherencia entre el pensamiento atribucional y el rendimiento académico, pues los alumnos de centros concertados presentan interpretaciones más orientadas a la motivación de logro y son los que tienen mejor rendimiento académico: ninguno suspende la asignatura y, en conjunto, las calificaciones son mejores en comparación con las de los estudiantes de centros públicos. No obstante, sería impropio establecer una relación de causa-efecto, pues existen muchos factores implicados en esta cuestión, como la evaluación u otros intereses que se alejan de los objetivos de este estudio; de hecho, la constatación de que ningún estudiante obtenga insuficiente en la disciplina nos parece algo que se escapa de la normalidad.

Para concluir este apartado, ratificamos el pronóstico planteado en la segunda hipótesis respecto a la variación de los patrones atributivos en la asignatura de educación física entre las distintas instituciones, confirmando que los sujetos pertenecientes a centros privados-concertados tienen tendencias de atribución más adaptativas.

VII.1.4. SOBRE LOS FACTORES CAUSALES SEGÚN LA VARIABLE CALIFICACIÓN

En el presente trabajo, después de comprobar el grado de atribución causal que alumnos y alumnas otorgan a los distintos factores estudiados según el tipo de calificación obtenida, observamos que:

- La atribución del éxito/fracaso al esfuerzo es mayor cuanto mejor es la calificación en educación física.

- El nivel de atribución del éxito/fracaso a la capacidad es independiente de la calificación final obtenida en educación física.

- La atribución del éxito/fracaso al contexto y la atribución del éxito/fracaso a la suerte es menor cuanto mejor es la calificación en educación física.

Se trata, por tanto, de datos que evidencian que a medida que las notas del estudiante se incrementan, las atribuciones son más internas y controlables y, además, menor es la externalización e incontrolabilidad de las mismas; por tanto, los “mejores” estudiantes se autorresponsabilizan más de sus resultados académicos. Podemos hablar de coherencia entre pensamiento atribucional y comportamiento, pues los pensamientos más positivos de cara a la motivación de logro corresponden a los que presentan mejores notas, quedando los estudiantes de peores calificaciones en una situación de desventaja respecto a aquéllos, pues tienen patrones más desfavorables además de un rendimiento académico más pobre.

Si tenemos en cuenta aportaciones como las de De la Torre (2000) en las que se confirma que los estudiantes de bajo rendimiento además de tener atribuciones más negativas, presentan índices mayores en depresión, ansiedad-

estado y autoconcepto académico, apreciamos que la situación de desventaja se acrecenta en este grupo de estudiantes. Este hecho, al igual que otros relacionados con el alumnado que fracasa en sus estudios, merece una atención especial por parte de los profesionales del ámbito educativo, ya que son muchos los factores que debilitan el acercamiento a las situaciones de éxito en los estudiantes menos aventajados.

Nuestros datos son coherentes con la literatura atribucional, que subraya que el rendimiento académico de los alumnos se relaciona con las autopercepciones que tienen respecto a las causas de ese resultado, de manera que los estudiantes con mejores calificaciones deberán explicar sus éxitos/fracasos de manera más adaptativa.

Esto se ha ratificado en diversos estudios realizados dentro del ámbito educativo; por ejemplo, Núñez y González-Pienda (1994) han confirmado el modelo de Weiner destacando que las atribuciones y el autoconcepto, como variables cognitivas, mediatizan las calificaciones de los estudiantes. Valle et al. (1999b) y De la Torre (2000) aprecian diferencias entre estudiantes de alto y bajo rendimiento de manera que estos últimos realizan atribuciones causales menos adaptativas que sus compañeros con mejores notas. Respecto a los logros en la asignatura de matemáticas, Bempechat et al. (1996) encuentran relaciones entre la atribución del éxito a la habilidad y los altos rendimientos. Barreiro (1997b) destaca diferencias significativas entre estudiantes repetidores y no repetidores en diferentes causas relacionadas con el fracaso académico; entre ellas podemos destacar las referidas a la mala suerte, al poco tiempo dedicado al estudio y las relacionadas con el profesor, de las que se deriva también que los estudiantes de mejores notas tienen patrones más adaptativos.

En nuestro ámbito, se ha confirmado la existencia de nexos entre las calificaciones del alumnado en educación física y ciertos factores atribucionales (Da Silva, 1997), aunque también se ha constatado su inexistencia (González-Valeiro, 1995).

Da Silva (1997), en su estudio con jóvenes portugueses, detecta que los alumnos con mejores notas expresan mayor preocupación por obtener éxito y evitar el fracaso; y también presentan una mejor autopercepción de éxito. En cuanto a la adscripción causal a distintos factores propuestos, merece la pena destacar por la coincidencia con nuestros datos, que los alumnos con peor calificación puntúan la atribución de éxito y de fracaso a la dificultad de la tarea más que el total de la muestra, en la opción *importante*; y la atribución de éxito a la suerte de forma muy superior a sus compañeros en la opción *importante* también.

Independientemente del contexto, y a raíz de la revisión realizada, podemos estimar que las atribuciones de los estudiantes de mejor rendimiento acerca de sus resultados académicos presentan mayor grado de controlabilidad, tanto para el éxito como para el fracaso, respecto a las de sus compañeros con peores calificaciones. Nuestros datos corroboran esta perspectiva, que entendemos lógica, ya que la percepción de control y seguridad personal se relaciona con la alta motivación de logro, y ésta con la consecución de las metas deseadas.

Lo expuesto hasta el momento nos permite confirmar las predicciones realizadas en la segunda hipótesis, pues la adscripción causal del alumnado varía en función de las calificaciones obtenidas en educación física, siendo más adaptativa la de los estudiantes con mejores notas.

En cuanto a las diferencias significativas encontradas por razón de sexo

y/o titularidad del centro en cada tipo de calificación, apreciamos lo siguiente:

- Tan sólo se encuentran desigualdades importantes de opinión en la atribución del fracaso a un contexto hostil según la variable *sexo*, en los estudiantes que tienen *insuficiente* como calificación final, en donde observamos que los chicos atribuyen más el fracaso académico al contexto que las chicas. Esto es, ante un suspenso, las alumnas culpan menos al profesor que ellos.

- En lo referido a la atribución del éxito a la capacidad, se observan diferencias entre chicos y chicas en todos los niveles de calificación, excepto en el de *sobresaliente*, siendo en todos los casos mayor la atribución de los chicos que la de sus compañeras. En cuanto a la atribución del fracaso a la falta de aptitud, se aprecia que los chicos tienden a negar más que ellas que sus malos resultados se puedan deber a la poca capacidad; y, nuevamente, estas diferencias se dan en todos los niveles de calificación salvo en el de *sobresaliente* (es posible que el sentimiento de autoeficacia sea alto en ambos casos) pero lo que sí existen son divergencias de opinión con respecto a la atribución del éxito a la suerte en estos estudiantes porque los chicos rechazan esta explicación más que ellas; sin embargo, en los otros “grupos de calificación” no hay diferencias a nivel de *sexo* en este factor.

- Solamente aparecen diferencias entre centros públicos y privados-concertados en cuanto a la atribución del éxito al esfuerzo en los niveles máximos de calificación, *notable* y *sobresaliente*, siendo mayor en el alumnado de centros privados.

- Las atribuciones de fracaso relativas al contexto y a la mala suerte denotan diferencias entre centros de titularidad pública y concertada en todos los niveles de calificación (salvo en el de *insuficiente* porque no se pueden

hacer comparaciones), siendo más rechazadas estas explicaciones por parte de los estudiantes de instituciones privadas.

- Encontramos diferencias importantes entre chicos de centros públicos y chicos de centros concertados con calificación de *bien* respecto a la atribución del éxito a la aptitud o capacidad, observando valores mayores en los alumnos de instituciones privadas.

Estos datos relativos al segundo análisis realizado respecto a la variable calificación (véase apartado VI.1.4.2) nos describen de forma minuciosa las diferencias que tiene cada grupo de calificación, pero en conjunto presentan características ya comentadas en los anteriores apartados.

Para finalizar la discusión sobre atribución causal en el ámbito académico de la educación física haremos referencia a la segunda hipótesis de nuestro estudio, que se confirma en su totalidad y que planteaba que *la adscripción causal del alumnado en el ámbito académico de la educación física varía en función del género, del tipo de centro en el que se estudia y de la calificación que se obtiene en dicha asignatura, siendo más adaptativa en los chicos, en los centros privados-concertados y en los estudiantes con mejores calificaciones.*

VII.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS SOBRE ESTILO DE VIDA EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

En este apartado se presenta la discusión sobre el estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte en el alumnado de segundo ciclo de ESO del Ayuntamiento de Oleiros (A Coruña). Primeramente, comentaremos nuestros resultados desde un punto de vista global y, seguidamente, discutiremos las diferencias encontradas en función de las variables *sexo, tipo de centro y calificación*.

Por supuesto, los comentarios que realicemos a partir de los datos de esta investigación, en comparación con otras en las que se miden ítems iguales o similares en poblaciones con características parecidas a la nuestra, han de concebirse con cierta relatividad y prudencia, debido a las distintas peculiaridades que tiene cada trabajo. No obstante, esta comparación entre los estilos de vida en relación con la actividad física y la salud de los jóvenes implica la posibilidad de alcanzar criterios comunes que contribuyan a la realización de propuestas y toma de decisiones con el objetivo de mejorar los hábitos saludables en la adolescencia.

VII.2.1. SOBRE EL PERFIL DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON EL ESTILO DE VIDA SALUDABLE

En el capítulo relativo a los resultados sobre el estilo de vida del alumnado, se optó por presentar un perfil global de las respuestas de los estudiantes como paso previo al análisis en función de otras variables, aunque suponíamos que el mejor entendimiento de los datos se daría al distribuirlos según el sexo de los sujetos. Consideramos que este análisis de los resultados,

en el que se tienen en cuenta la generalidad de las respuestas podría dar una visión conjunta del grupo encuestado de cara a la posible comparación con otros grupos de edades similares; además esta forma de proceder parece ser algo común en los trabajos revisados.

El estudio sobre los hábitos de los jóvenes en relación con la actividad física y el deporte se ha dividido en tres apartados que hacen referencia a su participación, autoconcepto físico y opinión sobre las clases de educación física.

En el primero de ellos, que hace referencia a varios aspectos de la participación, se ha observado que casi el 60% de los jóvenes manifiesta no participar regularmente en deportes competitivos, mientras que algo más de esta proporción afirma practicar actividades recreativas como ir de paseo, andar en bicicleta o hacer footing con cierta frecuencia. Sin embargo, independientemente del nivel de adherencia, el alumnado opina de forma mayoritaria que practicar estas actividades es importante; y esta actitud tan positiva no se corresponde con los niveles reales de participación. Este alto interés de los jóvenes hacia la práctica físico-deportiva es algo bastante usual (Álvarez y López, 1999; García-Ferrando, 1994; 2001; Piéron, 2002; Ruiz-Juan et al., 2001a) y también la falta de consistencia entre el interés mostrado y la verdadera implicación (Álvarez y López, 1999; García-Ferrando, 2001; Piéron et al., 1996).

Tanto en la participación recreativa como en la competitiva, los estudiantes que practican regularmente son los que consideran más importantes esas actividades; pero, los que no participan también están interesados en ellas. Estos datos ponen de manifiesto que aunque el adolescente no se esté involucrando en dichas tareas en el momento presente,

éstas no dejan de ser atractivas para él y es posible que se tengan en cuenta en el futuro. Esta interpretación se corresponde con el hecho de que muchos jóvenes hayan abandonado temporalmente la práctica de ejercicio físico, pero, sin embargo, sus expectativas futuras estén encaminadas a volver a practicar (Castillo y Balaguer, 1998; García-Ferrando, 1994; Ruiz-Juan et al., 2001a), algo que sucede en la población española en general (García-Ferrando, 2001). Además, supone una prueba de que la importancia que se le dé a una cuestión no se tiene que corresponder exactamente con la conducta que lleve asociada y que pueden existir factores de mayor relevancia que hagan que se dé esta inconsistencia.

La mayoría de las investigaciones sobre jóvenes coinciden en que los principales motivos por los que éstos no participan o por los que interrumpen sus hábitos de práctica físico-deportiva se relacionan principalmente con la falta de tiempo y la pereza (Casimiro, 1999; Piéron, 2002; Ruiz-Juan et al., 2001a; Torre et al., 1997); algunos apuntan a la preferencia de otras actividades y a los estudios (Rodríguez-Allen, 2000); e incluso se ha verificado que casi la mitad de los jóvenes españoles entre 15 y 17 años no hacen deporte porque no les gusta (García-Ferrando, 2001).

Las circunstancias que rodean al adolescente pueden hacer que en un momento determinado no esté inmerso en la práctica regular de ejercicio físico o esté cambiando de actividad. Continuamente se producen abandonos debido a las condiciones de vida de nuestra sociedad y a las múltiples ofertas que tenemos; por eso, debemos tener en cuenta que la falta de práctica es generalmente transitoria. Ejemplo de ello, son los datos del trabajo de Edo (2001) en el que las dos categorías más señaladas por los adolescentes andorranos para explicar el abandono de la práctica aluden a que es temporal, por estudios o por otras causas.

Respecto al predominio de la práctica *recreativa* sobre la *competitiva*, tendencia apreciada también en otras investigaciones (Edo, 2001; Mendoza et al., 1994) creemos que puede ser debido a las mayores dificultades con que se encuentra el joven al realizar deporte competitivo, siendo el de índole recreativa más accesible y más gratificante, sobre todo para las chicas. En nuestro caso, como veremos más adelante, el sexo es una variable que hace variar los datos generales porque las chicas apenas practican deporte competitivo, mientras que los chicos tienden a practicarlo con cierta asiduidad.

Como cabía suponer, la asistencia a espectáculos deportivos es una actividad llevada a cabo por la minoría de los jóvenes de nuestro estudio, recibiendo gran consideración por parte de aquéllos que acuden habitualmente a este tipo de eventos y poca importancia por parte de los que no la practican.

Parece lógico que se le otorgue mayor interés a hacer deporte que a verlo; socialmente está más valorado por los agentes que rodean al joven (medios de comunicación, padres, profesores, entrenadores...), que resaltan la importancia de practicar una actividad beneficiosa para la salud, mientras que la asistencia a estos acontecimientos se corresponde con un ocio más pasivo.

Esta distracción es minoritaria en la sociedad española; así, García-Ferrando (2001) señala que el 23% de la población asiste pocas veces a este tipo de actos y que el 52% no lo hace nunca, siendo el 25% restante la proporción de personas que acuden con cierta frecuencia a ellos. Respecto a los jóvenes, los estudios de este autor (1994; 2001) presentan coincidencias con los hallazgos de nuestro trabajo si tenemos en cuenta que este colectivo en su tiempo libre se involucra más en la práctica de deporte activo (hacer deporte) que en la de deporte pasivo (ver deporte).

La literatura ha aportado numerosas evidencias de que la tendencia global

en cuanto a participación en actividades físico-deportivas, sin diferenciar los resultados en función del género, se dirige hacia la realización de las mismas (Álvarez y López, 1999; Casimiro, 1999; Edo, 2001; García-Ferrando, 1997; 2001; INCE, 2000; Mendoza, 2000; Pérez-Prieto et al., 2001; Piéron, 2002; Ruiz-Juan et al., 2001a; Vázquez-Gómez et al., 2000), pero también ha dejado constancia de que una proporción de la juventud presenta importantes índices de inactividad o de una baja actividad que no reporta los beneficios esperados para contribuir a lo que entendemos por un estilo de vida saludable (Balaguer y Castillo, 2002; Castillo y Balaguer, 1998; Cantera y Devís, 2002; Edo, 2001; García-Ferrando, 2001; Mendoza et al., 1994; Rodríguez-Allen 2000; Torre et al., 1997; 2001).

Otro de los aspectos interesantes que se contempla en el presente documento es el que se refiere a la frecuencia con la que los adolescentes se involucran en actividades recreativas o deporte fuera del horario escolar.

En nuestra investigación se ha constatado que poco más de la mitad de los jóvenes realiza frecuentemente actividades deportivo-recreativas, pero que un 47% en el caso de la práctica recreativa y un 41% en la práctica de deportes, pueden ser considerados como no participantes, puesto que nunca se implican en estas tareas o lo hacen solamente una vez por semana.

Algunos trabajos que han utilizado ítems similares a los que estamos comentando muestran, al igual que en nuestro caso, que más del 50% de los sujetos se sitúan en una frecuencia que oscila entre los 2 y los 7 días semanales de práctica de actividad recreativa y/o deportiva (Balaguer y Castillo, 2002; Edo, 2001; García-Ferrando, 2001; Mendoza, 2000; Pérez-Prieto et al., 2001; Piéron, 2002; Vázquez-Gómez et al., 2000); sin embargo, la preocupación de los profesionales de la educación física y el deporte se

dirige hacia el resto de personas que no consiguen esos índices de actividad.

Por tanto, a la vista de los datos contemplados hasta el momento, podemos afirmar que nuestros hallazgos coinciden con la generalidad de trabajos revisados, en los que se verifica una propensión hacia la práctica regular por parte de nuestros jóvenes, pero que no alcanza los niveles óptimos ya que el porcentaje de sujetos poco activos es bastante importante.

En cuanto a las horas de práctica deportiva intensa que los alumnos realizan fuera del horario escolar sucede algo similar a la cuestión anterior, ya que la mitad de la muestra dedica varias o muchas horas a la semana, siendo la categoría más elegida la de 2-3 horas semanales, mientras que la otra mitad no emplea las horas mínimas para llevar un estilo de vida activo.

Tal y como han mostrado Castillo et al. (1999), la competición deportiva es una actividad asociada positivamente a otras conductas saludables y negativamente a conductas perjudiciales para la salud. Asimismo, se vincula a la práctica y a la autopercepción de la forma física; estas autoras han comprobado en un grupo de adolescentes que hacen deporte habitualmente, que aquéllos que compiten practican con mayor frecuencia ejercicio físico intenso, deporte y actividad física extraescolar, se perciben con mejor forma física y tienen mejores expectativas de futuro respecto a la participación que los que no compiten. En otro trabajo realizado por Pastor y Balaguer (2001) se ha comprobado que tanto en la adolescencia media como en la adolescencia temprana y en ambos sexos, las personas que compiten tienen mayores índices de competencia percibida respecto a los grupos que no compiten.

Partiendo de esta perspectiva, que señala a la competición como un factor que marca diferencias importantes en la motivación hacia la práctica, en la implicación deportiva y en algunas conductas saludables, los datos de nuestro

estudio no son demasiado halagüeños, ya que ésta no parece ser una actividad habitual en los jóvenes; cerca del 70% no la practica, ya sea porque nunca lo ha hecho o bien porque la ha abandonado (50%).

Los niveles de participación en competiciones deportivas son ligeramente menores que los encontrados en otros trabajos con adolescentes de edades similares. En concreto, investigaciones como la de García-Ferrando (2001) y Edo (2001) muestran valores del 37% de implicación entre los 15 y los 17 años aproximadamente. Pero también en estos casos se hace patente que la competición no supone una propuesta demasiado apreciada por los jóvenes. En el trabajo de José Antonio Edo, realizado con adolescentes del Principado de Andorra, además de encontrarse una clara tendencia de los estudiantes hacia la práctica de deporte recreativo, se ha confirmado que casi el 30% de los padres encuestados en su trabajo no desean que sus hijos participen en el deporte competitivo.

Si comparamos nuestros datos con los de los jóvenes andorranos, éstos compiten a nivel nacional/internacional cuatro veces más; sin embargo, los porcentajes de la competición escolar siguen siendo mínimos también (Edo, 2001). No podemos dar respuesta al porqué de tan escasa participación en el ámbito de los centros educativos, pues va más allá de nuestros objetivos; es posible que las competiciones no se organicen o bien que tengan poca aceptación por parte de los alumnos aunque sí se lleven a cabo.

Para finalizar con los comentarios generales sobre la participación, quisiéramos señalar que los hallazgos de este estudio están en consonancia con otros que señalan niveles bastante bajos de práctica en la juventud española respecto a la de otros países. En el estudio comparativo presentado por Mendoza (2000), basado en datos de 1994, entre adolescentes de 11, 13 y 15

años de 23 países europeos y Canadá, al analizar la frecuencia semanal del ejercicio físico intenso extraescolar, se pone de manifiesto que España ocupa el peor lugar de los 24 países. En la misma línea, Balaguer y Castillo (2002) indican que los adolescentes españoles figuran entre los menos activos de Europa.

Piéron (2001), en referencia a otro estudio realizado en nueve países europeos (Piéron et al., 1996) señala, entre otros aspectos, que los chicos españoles de 15 años se sitúan en el peor lugar en cuanto a abandono de la competición (40%) al equiparar los resultados con los de otros chicos de su misma edad de Bélgica, Portugal, Finlandia, Gran Bretaña, Alemania, Hungría, Estonia y República Checa.

En un trabajo publicado posteriormente por este autor, en el que se incluyen resultados sobre los adolescentes de Andorra, la comparativa europea muestra que, a los 15 años, las frecuencias más bajas de participación deportiva corresponden a las chicas de nuestro país; y los chicos españoles se sitúan en el segundo lugar de menor práctica, después de los portugueses.

El segundo apartado dentro del estudio del estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte, se refiere a dos cuestiones de gran interés dentro del autoconcepto físico de los jóvenes: la percepción de sus cualidades físicas y de su apariencia corporal.

La literatura sostiene que la forma de percibir las propias capacidades físicas puede tener influencia en la elección de actividades, en la persistencia y en los hábitos relacionados con la práctica deportiva. Varias investigaciones han dejado clara evidencia de la asociación positiva entre la competencia percibida y el grado de participación (Carreiro et al., 1997; Castillo et al., 1999; Da Silva, 1997; García-Ferrando, 2001; Mendoza et al., 1994; Pastor y

Balaguer, 2001; Piéron, 2002; Rudisill, 1989; Trew et al., 1999; Vázquez-Gómez et al., 2000).

A tenor de nuestros datos, el 51% del alumnado realiza una valoración favorable de sus cualidades deportivas, lo cual se corresponde, en términos generales, con la participación regular que aducen. El porcentaje que las considera negativas se sitúa cerca del 20%, por lo que podemos apreciar una tendencia positiva en este sentido.

Estos resultados van en consonancia con estudios que muestran que, globalmente, los jóvenes estiman su grado de competencia en esta disciplina catalogándolo en un nivel medio/alto (Da Silva, 1997; Piéron, 2002; Vázquez-Gómez et al., 2000); y con los que constatan porcentajes parecidos a los nuestros en las opciones superiores de respuesta al ítem. Por ejemplo, García-Ferrando (2001) indica que el 53% de los jóvenes españoles entre 15 y 24 años considera buena o excelente su forma física; igualmente, Mendoza et al. (1994) afirman que el 54% de su muestra se autocalifican respecto a su aptitud deportiva como buenos o los mejores.

Para algunos autores, la autopercepción del aspecto físico es una cuestión que se puede vincular a la práctica (Piéron, 2001). Aunque éste no es un aspecto que se estudie normalmente, se ha relacionado la participación en competiciones y la percepción de la apariencia, de forma que los chicos entre 15 y 18 años que compiten presentan mejores opiniones acerca de su aspecto que los que no lo hacen (Pastor y Balaguer, 2001). Por su parte, Piéron (2002) ha constatado que los adolescentes andorranos que no practican actividades extraescolares deportivas tienen peor concepto de su apariencia que los que practican.

En nuestro caso, se ha verificado una tendencia similar a la comentada

anteriormente en relación con la autopercepción de las cualidades deportivas; algo más de la mitad de los estudiantes alude estar satisfecho o muy satisfecho con su aspecto físico y cerca del 20% eligen las opciones referentes a una percepción negativa.

Por supuesto, en relación con estas dos variables del autoconcepto físico de los jóvenes, nuestra principal preocupación está en la de aquéllos cuyas valoraciones son desfavorables. Los datos ponen de manifiesto que tanto en un caso como en el otro, si sumamos los valores que se refieren a las respuestas intermedias con los valores negativos, las proporciones se acercan a la mitad del alumnado. Esto indica que un tanto por ciento elevado de adolescentes tiene una opinión negativa o indeterminada sobre ambas cuestiones y que, según algunos autores, puede repercutir en su participación, sobre todo en el caso de la percepción de competencia.

El último punto, trata sobre la opinión que tienen los jóvenes hacia las clases de educación física; este tema se considera interesante porque nos da una idea de las actitudes del adolescente respecto a la disciplina y por las conexiones positivas que puede tener con la participación en el ámbito extraescolar, como ya se ha comprobado (Casimiro, 1999; Da Silva, 1997; Mendoza et al., 1994; Moreno et al., 2003; Sánchez-Bañuelos, 1996; Torre et al., 1997; 2001).

Existe una clara tendencia a considerar las clases de educación física como satisfactorias (49%), aunque un porcentaje elevado de estudiantes se sitúa en una postura intermedia (35%) y algunos están descontentos con la asignatura. Resultados en esta dirección figuran en muchas investigaciones sobre este tema, dejando constancia de la propensión de los jóvenes a valorar esta disciplina positivamente (Casimiro, 1999; Da Silva, 1997; Machargo et

al., 1999; Mendoza, 2000; Mendoza et al., 1994; Moreno et al., 2003; Piéron, 2001; 2002; Sánchez-Bañuelos, 1996; Torre et al., 1997; 2001).

VII.2.2. SOBRE EL ESTILO DE VIDA SALUDABLE SEGÚN LA VARIABLE SEXO

Como cabía esperar, se han encontrado diferencias significativas entre las alumnas y los alumnos de nuestro estudio en la mayoría de las cuestiones analizadas y en todos los casos los resultados favorecen al género masculino.

Los chicos se implican tres veces más que las chicas en la práctica de deportes competitivos y les dan mayor importancia; aunque con una diferencia menor, la participación en deportes recreativos es también superior en los varones; los datos de asistencia regular a espectáculos deportivos suponen el doble en ellos, elevándose la no participación de las chicas de tal manera que el 75% de ellas no participa en esta actividad y además muestran mucho menos interés que sus compañeros.

Si tenemos en cuenta los valores relativos a la frecuencia con que se realiza deporte semanalmente y a las horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar, observamos que el nivel de sedentarismo en las chicas es muy importante, mientras que los chicos se sitúan en un nivel bastante adecuado.

El 76% de los alumnos realiza deporte como mínimo dos veces por semana frente al 42% de las alumnas. El 40% de ellos practica casi todos los días y el 37% de ellas no lo hace nunca; si a este último dato le sumamos las respuestas de las que participan una vez por semana, podríamos señalar al 58% resultante como chicas no activas, valor que casi triplica al que corresponde a los chicos.

El 71% de los varones manifiesta realizar entre dos y siete horas semanales de práctica deportiva intensa, más del doble que sus compañeras (31%); las respuestas de implicación mínima respecto a esta cuestión (una hora o menos a la semana) en las chicas se elevan a casi el 70%.

El género marca también importantes diferencias en la participación en competiciones; en nuestro estudio, apreciamos que los chicos compiten más del triple que las chicas y que esta actividad no la practica en la actualidad el 87% de ellas. En cuanto al abandono de la competición, las tasas son elevadas en ambos grupos, aunque más en el de las jóvenes, algo que la literatura señala como común a estas edades.

Por norma general, los diversos estudios que han analizado la participación en actividades físicas y deportivas de los jóvenes, abarcando alguna o varias de las variables que recoge el presente trabajo, encuentran diferencias entre chicos y chicas a favor de los primeros. La investigación ha constatado que éstos practican más frecuentemente, con mayor intensidad y duración, se muestran más interesados en la práctica, presentan índices de abandono menores, pertenecen en mayor medida a clubs, compiten más, tienen expectativas de práctica futura superiores y son claramente más activos que las chicas (Álvarez y López, 1999; Antshel y Anderman, 2000; Balaguer y Castillo, 2002; Blasco et al., 1996; Cantera y Devís, 2002; Casimiro, 1999; Castillo, 2000; Castillo y Balaguer, 1998; Da Silva, 1997; Edo, 2001; García-Ferrando, 1994; INCE, 2000; Macías y Moya, 2002; Mendoza, 2000; Mendoza et al., 1994; Pérez-Prieto et al., 2001; Piéron, 1996; 2002; Rodríguez-Allen, 2000; Ruiz-Juan et al., 2001a; 2001b; Torre et al., 1997; 2001; Trew et al., 1999; Trigo, 1990; Vázquez-Gómez et al., 2000).

Que el nivel de adherencia a la actividad físico-deportiva es superior en el

género masculino es algo hoy en día totalmente asumido en nuestra profesión; la mayoría de los chicos suelen responder bastante bien a las recomendaciones en relación con los efectos esperados sobre su salud, aunque sus niveles no sean los óptimos, pero no sucede lo mismo con sus pares de género femenino.

Como veremos a continuación, si tenemos en cuenta algunos hallazgos de la literatura específica respecto a la implicación de las chicas españolas en este tipo de actividades, observamos que las diferencias de práctica entre ambos géneros en ocasiones van más allá de lo “habitual” y son realmente grandes, al igual que ocurre en nuestro estudio. Además, si consideramos que la participación en nuestro país no es de las más aceptables cuando se compara con la de otros, el problema de sedentarismo en las adolescentes españolas se revela como preocupante.

Varios autores participantes en proyectos de índole internacional y otros que han realizado una amplia revisión bibliográfica sobre el tema que nos ocupa, coinciden al manifestar que las tasas de inactividad de las adolescentes de España son superiores a las de jóvenes de su misma edad de otros países (Balaguer y Castillo, 2002; Castillo, 2000; Mendoza, 2000; Piéron, 2002). Como muestra de este hecho, podemos destacar que las chicas españolas aparecen en el trabajo de Mendoza (2000) como las más sedentarias de los 24 países participantes; además, nuestro país es el que presenta diferencias de género mayores. Las aportaciones de Piéron (2002) corroboran esta tendencia, al constatar que las españolas de 15 años ocupan el peor lugar respecto a la práctica poco frecuente, llegando a alcanzar proporciones de casi el 80% y alejándose radicalmente de las chicas andorranas (15%) o finlandesas (30%).

Todo lo comentado hasta el momento respecto a las diferencias existentes entre chicas y chicos se puede interpretar en relación con la temática del

género, que abarca a todas las sociedades y a todas las franjas de edad, ocupando un lugar importante de estudio en el ámbito educativo en general (Bonaf, 1997; Moreno, 1992; Subirats y Brullet, 1988) y en la educación física en particular (Botelho et al., 2000; Scraton, 1992; Vázquez-Gómez et al., 2000).

El hecho de ser hombre o mujer condiciona el pensamiento y la forma de sentir de las personas, modulando sus actitudes y conductas; factores de índole histórico, social, educativo y psicosocial son los responsables de las diferencias de género observadas en ésta y en otras investigaciones. Tradicionalmente el mundo del ejercicio físico y del deporte ha estado asociado al hombre, sobre todo cuando se relaciona con objetivos competitivos, y el género masculino goza en la actualidad de mayor reconocimiento y atención que el femenino en esta disciplina. El modelo de enseñanza utilizado en los centros educativos responde todavía a patrones androcéntricos; el trato sigue siendo diferenciado, las experiencias de las chicas son más insatisfactorias, los programas y contenidos de la educación física escolar favorecen al varón, el lenguaje es sexista y la representación social dominante del deporte como actividad propia de los varones supone que las chicas puedan tener dificultades para la igualdad, por ejemplo en lo que respecta a su bagaje motriz. Asimismo, los estereotipos y los roles de género influyen sobre la percepción de uno mismo y de su conducta a través de las expectativas de éxito y de la valoración subjetiva que se realiza acerca de determinadas decisiones. Por eso, es probable que las diferencias de género en la implicación en diferentes actividades físico-deportivas se deban, entre otros motivos, a que las perspectivas de obtener éxito en las chicas y en los chicos son distintas y que éstas serán mediadoras de su elección conductual (Botelho et al., 2000; Macías y Moya, 2002; Vázquez-Gómez et al., 2000).

Además, hemos de tener en cuenta, que la transmisión de estereotipos no se da únicamente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física, sino que los comportamientos diferenciados de personas de distinto género son consecuencia de la distinta forma de vida de hombres y mujeres. El problema al que nos enfrentamos es un reflejo de la realidad de cada sociedad; así, como se destaca en la literatura revisada, en aquellos países en los que las diferencias entre hombres y mujeres no son tan manifiestas en otras parcelas de la vida cotidiana, la discriminación es menor en el contexto físico-deportivo. En todo caso, las características de nuestra disciplina son cultural e históricamente tan profundas, que los cambios deseados respecto a la práctica del género femenino han de ser tomados como un objetivo a largo plazo.

Como venimos indicando, nuestros resultados muestran que el estilo de vida relacionado con la actividad física y el deporte de las adolescentes difiere del de los adolescentes; ese conjunto de patrones de conducta, producto de todo lo que se aprende mediante el proceso de socialización, nos afecta como individuos y como grupo. Por eso, las motivaciones que llevan al colectivo de género femenino a practicar actividades físico-deportivas no son exactamente las mismas que las del género masculino, ni su historia personal, ni sus metas, ni sus experiencias, ni sus percepciones.

Los motivos por los que los jóvenes se involucran en la práctica de actividades físicas y deportivas se relacionan con la salud, la diversión, el gusto por la actividad y el mantenimiento de la forma física (Casimiro, 1999; Castillo y Balaguer, 2001; Edo, 2001; García-Ferrando, 2001; Piéron, 2002; Rodríguez-Allen, 2000; Ruiz-Juan et al., 2001a; Torre et al., 1997). Pero, además de estas motivaciones comunes a ambos géneros, se ha demostrado que las chicas dan mayor importancia que los chicos a perder peso, obtener un

cuerpo atractivo, mantener la línea y tener buen aspecto físico, y que ellos valoran más el gusto por competir y la demostración de su capacidad (Blasco et al., 1996; Casimiro, 1999; Castillo y Balaguer, 2001; Piéron, 2002; Torre et al., 1997).

Estos argumentos están en estrecha relación con las dos cuestiones que hemos estudiado sobre el autoconcepto físico de los jóvenes; a los chicos les empuja más la idea de mostrar competencia que a las chicas y sus percepciones sobre ella son mejores, mientras que las adolescentes muestran más insatisfacción con su aspecto y confiesan en mayor medida que la mejora de su apariencia es un motivo para practicar.

La competencia percibida está considerada como una variable de importantes efectos motivacionales (Bandura, 1987; Piéron, 2001) y, como ya hemos señalado en el apartado anterior, la investigación ha dejado muestras evidentes de que la adherencia a actividades físico-deportivas correlaciona positivamente con la autopercepción que los sujetos tienen de sus capacidades o cualidades para lograr las metas que se proponen.

Mayoritariamente, los chicos objeto de estudio tienen una buena impresión de sus cualidades deportivas (70%); sin embargo, los datos relativos a las chicas verifican que sólo un tercio de ellas se considera competente. Resultados en esta dirección figuran en algunos trabajos que analizan esta variable u otras muy similares. Por ejemplo, Balaguer y Castillo (2002) indican que tanto la autovaloración de la forma física como la autovaloración deportiva son claramente superiores en los chicos; Casimiro (1999) confirma que ellos valoran su condición física como favorable mientras que las chicas la catalogan principalmente como normal; en definitiva, todos los trabajos revisados han mostrado esta tendencia, tanto a nivel nacional (Macías y Moya,

2002; Mendoza et al., 1994; Vázquez-Gómez et al., 2000) como internacional (Da Silva, 1997; Piéron, 2002; Piéron et al., 2002; Trew et al., 1999).

En estos estudios, al igual que en el nuestro, las chicas son las que tienen peor concepción de sus capacidades físico-deportivas y son también las que menos participan y las que más abandonan. Como indican Pastor y Balaguer (2001) lo más lógico es pensar que la autopercepción sobre las capacidades físicas y la práctica se influyen mutuamente; siguiendo este razonamiento, las jóvenes participan menos porque su competencia percibida es menor y, por otro lado, si la adherencia al ejercicio es escasa, no se aumentará dicha competencia.

Es comprensible que sean los chicos los que presenten pensamientos más positivos a este respecto y que éstos favorezcan su participación; si nos basamos en el hecho de que las tareas y los entornos en los que nos involucramos dependen de nuestras percepciones sobre si somos capaces o no, de si podremos conseguir las metas que nos proponemos, etc., es más probable que se eviten aquellas actividades y contextos que creemos que están por encima de nuestras posibilidades y nos decantemos por aquellos que nos parecen más fáciles de afrontar. Las experiencias socializantes suelen ser distintas en función del género y por eso existen marcadas diferencias en cuanto a competencia percibida entre hombres y mujeres (Villamarín, 1999). Estas diferencias se ven reflejadas en la distinta elección de tareas y en el comportamiento más activo o pasivo de los individuos respecto a ellas. De este modo, la pertenencia a un género u otro se corresponde normalmente con la preferencia para practicar actividades típicamente masculinas o femeninas (Balaguer y Castillo, 2002; Casimiro, 1999; Edo, 2001; Macías y Moya, 2002; Rodríguez-Allen, 2000; Vázquez-Gómez et al., 2000).

En cuanto a la percepción de la apariencia, nuestros resultados muestran un índice de satisfacción bien diferenciado en alumnos y alumnas (70% frente a 40% respectivamente). Estos hallazgos van en consonancia con el estudio realizado por Machargo et al. (1999) en el que se pone de manifiesto que los chicos indican mayor conformidad con su aspecto físico. Piéron (2002) constata la misma idea respecto a los adolescentes andorranos participantes en su estudio, y además aporta resultados referentes a otros países europeos en los que se repite esta tendencia. Otro trabajo llevado a cabo con jóvenes de Guipúzcoa verifica el contraste entre la satisfacción masculina y la insatisfacción femenina en cada una de las partes del cuerpo y en la valoración global del mismo; los datos revelan que los chicos presentan una puntuación media de 3 o más sobre 5, y que las chicas no llegan a 2 (Cruz y Maganto, 2002).

El género influye en la identidad de la persona y la preocupación que se tiene por el aspecto es un reflejo de ello; Silvennoinen (2001) afirma que las chicas se preocupan más por su apariencia y su corporalidad, siendo más conscientes de su cuerpo, mientras que los chicos no profundizan tanto en estas cuestiones. Piéron (2001; 2002) manifiesta que el estar satisfecho con el aspecto físico conlleva unas consecuencias psicológicas esenciales en la vida del adolescente, sobre todo en las chicas, determinando ciertos comportamientos importantes en relación con el estilo de vida o la participación. De forma parecida, Oliveira (1998) comenta que la imagen corporal mediatiza nuestras relaciones con los demás y que se construye en interacción con las personas que nos rodean, influyendo en nuestro autoconcepto y en nuestro equilibrio emocional; por eso, esta autopercepción que los adolescentes tienen sobre su apariencia puede llevar al aislamiento de actividades sociales en el caso de que sea negativa. Consideraciones como las realizadas por estos autores nos permiten interpretar algunos datos observados

en la investigación sobre los estilos de vida de los adolescentes, según los cuales, las personas que tienen peores percepciones sobre su aspecto físico se corresponden con las que menos participan; aunque no debemos olvidar que la adherencia al ejercicio está supeditada a numerosas y complejas variables interrelacionadas entre sí y ésta, probablemente, no sea la más importante.

Los porcentajes de descontento con su apariencia por parte de las chicas nos hacen reflexionar sobre las exigencias que la sociedad demanda del cuerpo de la mujer, sobre la publicidad, el lenguaje y las imágenes de los medios de comunicación, etc., en consonancia con otros trabajos que muestran la misma preocupación por este tema (Álvarez-Villa, 2001; Cortés, 2000; Oliveira, 1998).

Pese a la presión social existente acerca del desproporcionado culto al cuerpo, que cada vez afecta más al género masculino, creemos fundamental la labor que se puede realizar desde la educación física; los profesionales deben enseñar a su alumnado a ser críticos y reflexionar sobre un problema que hoy en día tiene consecuencias tan graves como la bulimia o la anorexia. Enseñar a desaprender el curriculum oculto que afecta a los cuerpos y a los valores asociados a ellos ha de ser un objetivo prioritario en la formación de nuestros jóvenes.

Para finalizar, haremos mención a las diferencias existentes entre las jóvenes y los jóvenes respecto a la opinión que tienen sobre las clases de educación física que se imparten en su centro educativo.

Nuestra área da la oportunidad a todo el alumnado a comprometerse en la práctica de actividades físicas y deportivas durante los años de enseñanza obligatoria; la implicación en este tipo de actividades en años posteriores podría verse afectada por esta experiencia previa, por eso la actitud hacia la

educación física se considera algo particularmente importante en este estudio y en otros que tratan los estilos de vida en la adolescencia.

Partiendo de las informaciones que venimos argumentando respecto al pensamiento diferenciado que se da en función del género, podríamos pensar que los chicos presentarían concepciones más positivas cuando se les preguntase sobre esta cuestión, tal y como han confirmado algunos estudios (Casimiro, 1999; Da Silva, 1997; Piéron, 2002). No obstante, en nuestro trabajo no se aprecian diferencias significativas en este sentido, al igual que ha sucedido en las investigaciones de Machargo et al. (1999), Mendoza et al. (1994), Piéron et al. (1997) o Torre et al. (1997).

En dos estudios recientes, se pone de manifiesto que son las chicas las que creen que las clases de educación física son más saludables, útiles, participativas, divertidas, formativas... (Torre et al., 2001) y que éstas presentan una valoración mayor de la disciplina y del profesor (Moreno et al., 2003) aunque sean ellos los que manifiesten una empatía superior con el docente y la asignatura.

Es posible que los esfuerzos puestos desde algunas instituciones y por parte de muchos docentes estén dando sus frutos, haciendo que la asignatura de educación física no sea sólo del agrado del género masculino. Pese a la desigualdad todavía existente y lo mucho que queda por hacer, podemos observar a diario cambios importantes en las clases, como que los contenidos son cada vez más coeducativos y las interacciones entre las distintas partes implicadas están menos contaminadas por prejuicios y estereotipos que marcan “lo que es para las chicas y lo que es para los chicos”. Por supuesto, ésta es una visión optimista de la realidad, pero el hecho de que algunas investigaciones muestren que las actitudes de alumnas y alumnos hacia la

disciplina son similares, se puede considerar como un paso positivo en esta dirección.

Una vez analizados los aspectos relativos a las diferencias en el estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte en función del género, consideramos que se confirman las predicciones sugeridas en la tercera hipótesis del presente estudio en lo que atañe a la participación extraescolar y al autoconcepto físico, pues ambas cuestiones favorecen a los chicos; sin embargo, no podemos concluir lo mismo respecto a la opinión sobre la asignatura, porque no se han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas en esta variable.

VII.2.3. SOBRE EL ESTILO DE VIDA SALUDABLE SEGÚN LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

Los resultados de este estudio evidencian que son los estudiantes de centros privados-concertados los que otorgan más relevancia a la práctica de actividades recreativas extraescolares, tales como montar en bicicleta, pasear o hacer footing; el 52% de estos alumnos considera que son muy importantes, en contraste con el 37% de los de centros públicos. Asimismo, la frecuencia de práctica recreativa sigue esta tendencia; la participación menor a una vez por semana constituye el 51% en el alumnado de instituciones públicas, frente al 38% en el de privadas.

Estos datos difieren de los de Mendoza et al. (1994), en los que, ante un ítem similar, los porcentajes de participación favorecen a los jóvenes de centros públicos. También, en un estudio realizado posteriormente por este autor, se comprueba que este colectivo de estudiantes es el que presenta mayor práctica de actividad físico-deportiva (Mendoza, 2000). Sin embargo, la mayoría de estudios revisados muestran que la participación extraescolar suele

ser superior en el alumnado que cursa sus estudios en entidades educativas de carácter privado, concertado o no, como veremos más adelante.

Si los resultados relativos a la participación, considerando globalmente a los estudiantes de centros de distinta titularidad, muestran sólo diferencias en el ámbito recreativo, al realizar el análisis teniendo en cuenta también la variable sexo, nos encontramos con el hecho de que entre los chicos de entidades privadas y públicas no existen diferencias en cuanto a la práctica extraescolar; cosa muy distinta a lo que se ha observado entre las chicas de un tipo de centro y otro, pues las diferencias son realmente importantes.

Nuestros hallazgos han mostrado que las adolescentes que acuden a centros privados tienen un estilo de vida más activo, llegando a ser preocupante el nivel de sedentarismo en las alumnas de centros públicos; éstas tienen en todos los casos en los que se han detectado diferencias significativas, valores más desfavorables de participación. En concreto, relatan una participación regular en deportes competitivos del 17%, frente al 34% de las chicas de centros privados; la asistencia a espectáculos deportivos es también del 17%, en contraste con el 43% de sus compañeras; la participación en deportes recreativos es del 45%, mientras que el 82% de las chicas de centros privados practican regularmente este tipo de actividades. Finalmente, tanto la frecuencia de implicación en deportes (64% frente a 31% de participación entre 2 y 7 veces por semana) como las horas semanales de práctica deportiva intensa (49% frente a 23% que dedican 2 o más horas semanales) supone el doble en las jóvenes que cursan sus estudios en instituciones privadas.

Todo lo comentado hasta el momento, corrobora las aportaciones de otros trabajos en los que se incluye la institución educativa como un elemento que puede diferenciar alguna de las variables de la participación de los jóvenes, a

favor de los que estudian en instituciones privadas.

Por ejemplo, se ha comprobado que entre los estudiantes de ESO, los que más practican deporte y ballet/danza son los de centros de carácter privado (INCE, 2000). Otra investigación señala que las instalaciones en estos centros son más adecuadas para la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar y que estos estudiantes participan más en dicha actividad, además de presentar expectativas futuras más positivas para la práctica (Torre et al., 1997). La participación fuera del horario lectivo en el propio centro escolar también es mayor en los jóvenes de instituciones privadas (Rodríguez-Allen, 2000; Torre et al., 1997). Mendoza (2000) señala que la percepción acerca de las instalaciones deportivas es mejor entre el alumnado de estos centros. Mendoza et al. (1994), pese a indicar una adherencia mayor a los ejercicios físicos no concebidos como deporte en el alumnado de centros públicos, han constatado que los chicos de privados presentan mayores porcentajes de práctica deportiva frecuente y que, el alumnado de este tipo de instituciones, además de las actividades comunes, practica tenis, esquí y natación.

En lo que atañe a las diferencias de autoconcepto físico en función de esta variable, nuestros resultados reflejan que las alumnas de centros públicos tienen peores percepciones sobre su aspecto físico y sus cualidades deportivas que las de privados. Al respecto, queremos recordar que este grupo de alumnas son también las que presentan proporciones de peor actividad, algo que Torre et al. (2001) han encontrado en adolescentes granadinas. En nuestro caso, podemos vincular la esfera del pensamiento a la de la conducta, pues, este colectivo tiene los datos más negativos de percepciones que se vinculan a la práctica y dicha práctica es verdaderamente pobre.

De igual modo, entre los chicos de centros privados y públicos se

encontraron diferencias en la variable relativa a la percepción de las facultades deportivas, la cual es más favorable en los alumnos de centros privados.

Por último, haremos mención a las discrepancias encontradas entre el alumnado de distintas instituciones educativas respecto a la opinión que tienen sobre las clases de educación física. En consonancia con los datos relativos a la participación y a las autopercepciones, que favorecen claramente a los estudiantes de centros privados, las actitudes sobre la asignatura siguen la misma tendencia. Específicamente, si sumamos los porcentajes de los dos valores de respuestas positivas, nos encontramos con un 64% en los jóvenes de privados y con un 42% en los de públicos, quienes presentan más del doble de valoraciones negativas en comparación con aquéllos.

Este pensamiento parece verificarse en un estudio en el que se pone de manifiesto que los estudiantes que acuden a centros privados presentan valores más positivos hacia la asignatura en el grado de motivación, de utilidad, solidaridad y competitividad respecto a los de centros públicos (Torre et al., 2001). En relación con este último aspecto, también se ha sugerido que el alumnado de instituciones privadas valora más los aspectos competitivos de las actividades físicas (Moreno y Hellín, 2002) y que engloba educación física y deporte dentro de un mismo concepto, debido probablemente a que en estos centros existe una mayor carga en contenidos deportivos (Moreno et al., 2003).

Por otra parte, nuestros resultados difieren de los de otros autores, que constatan justamente lo contrario; Mendoza et al. (1994) y Mendoza (2000), en referencia a dos estudios de ámbito nacional, señalan que los jóvenes que acuden a instituciones públicas son los que más aprecian las clases de educación física; igualmente, Moreno y Hellín (2002) comentan que los

adolescentes de centros públicos, en comparación con los de centros privados-concertados, prefieren hacer deporte a cualquier otra actividad y valoran de manera más positiva la asignatura.

Grosso modo, nuestros datos muestran que el alumnado objeto de estudio perteneciente a centros privados-concertados muestran estilos de vida en relación con la actividad física y el deporte más activos que el de los centros públicos, sobre todo en el caso de las chicas, entre las que se han observado diferencias muy destacadas. Que la participación, el autoconcepto físico, la opinión sobre las clases, e incluso las atribuciones y calificaciones, sean mejores en este colectivo no es algo fortuito; como ya se ha sugerido, la interpretación de estos resultados entronca posiblemente con procesos de socialización diferenciados en función del contexto en el que se estudia y del *modus vivendi* de la familia a la que se pertenece. Seguramente, las características sociales, culturales y económicas asociadas al alumnado de centros privados favorecen las oportunidades de participación y unas percepciones más orientadas a la motivación de logro en el ámbito de las actividades físico-deportivas, algo que también hemos corroborado en los resultados sobre atribución causal. En esta línea, creemos que, en lo que atañe a nuestra asignatura y a la muestra considerada en este trabajo, las diferencias de éxito académico y la adherencia al ejercicio se consolidan a favor de los jóvenes de instituciones privadas, y que tanto su pensamiento como su conducta se acercan más a un estilo de vida saludable.

Ratificamos, por tanto, el pronóstico planteado en la tercera hipótesis, según el cual el tipo de centro en el que se estudia constituye una variable diferenciadora del estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte, confirmando que los sujetos pertenecientes a centros privados-concertados presentan, globalmente, mayor participación extraescolar, mejores

autopercepciones y actitudes más favorables hacia la educación física.

VII.2.4. SOBRE EL ESTILO DE VIDA SALUDABLE SEGÚN LA VARIABLE CALIFICACIÓN

La relación existente entre el rendimiento académico del alumno y algunas características de su estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte es una cuestión analizada en algunos de los trabajos que investigan los hábitos de los jóvenes y los elementos que pueden influir en ellos.

Las calificaciones se han relacionado con la dimensión de la práctica, de manera que los jóvenes con mejores notas se corresponden con los que presentan mayor participación deportiva extraescolar (Da Silva, 1997) y también se han vinculado al tipo de actividades elegidas en el tiempo libre (Trigo, 1990); asimismo, se ha señalado que los estudiantes con mejores calificaciones son los que tienen mayor competencia percibida (Da Silva, 1997); y, además, el mejor rendimiento académico parece corresponderse con actitudes más positivas hacia las clases de educación física y su profesorado, y con la preferencia de las actividades físico-deportivas frente a otras diferentes (Moreno et al., 2003).

Nuestros resultados muestran grandes diferencias entre los estudiantes de mejor y peor calificación, en las opiniones acerca de la asignatura; casi el 70% del alumnado que obtiene sobresaliente indica valoraciones positivas respecto a la misma, frente al 18% de los estudiantes de insuficiente y los porcentajes de descontento suponen el 41% en estos últimos, mientras que la insatisfacción en los de mejores notas es tan sólo del 2%.

Sin embargo, no se han detectado diferencias significativas en las dimensiones de participación y autoconcepto físico. En lo tocante a la práctica,

nuestros datos van en la línea de investigaciones como la de Edo (2001) o Antshel y Anderman (2000); en la primera se indica, aunque refiriéndose al rendimiento académico general, que esta variable no tiene relación con la adherencia deportiva; en la segunda se constata que los logros académicos no predicen la participación. Ambos autores, defienden, a raíz de las revisiones llevadas a cabo, que la mayoría de estudios que han intentado vincular ambas cuestiones han concluido que no existen conexiones importantes al respecto.

Estos hallazgos no permiten confirmar las predicciones de la tercera hipótesis, pues, la calificación, aunque sí diferencia al alumnado respecto a la opinión que tienen sobre las clases de educación física, no lo hace en relación al autoconcepto físico ni a la práctica extraescolar. Sin embargo, como veremos en el apartado posterior, otro tipo de análisis sí mostrará la existencia de relaciones entre la participación y las notas del estudiante.

Para finalizar la discusión sobre el estilo de vida saludable en el alumnado objeto de estudio, haremos referencia a la tercera hipótesis en su globalidad, la cual planteaba que *existen diferencias significativas en el estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte en función del género, del tipo de centro en el que se estudia y de la calificación que se obtiene en educación física, siendo la participación extraescolar, el autoconcepto físico y la opinión sobre la asignatura más favorable en los chicos, en los centros privados-concertados y en los estudiantes con mejores calificaciones.*

Esta hipótesis se confirma parcialmente, ya que, aunque en todas las demás cuestiones se ratifican los pronósticos realizados, la opinión sobre las clases de educación física no es distinta según el género, y, además, ni la participación ni el autoconcepto físico se diferencian en función del rendimiento académico obtenido.

VII.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS SOBRE LAS RELACIONES ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO (SUJETOS ACTIVOS/SEDENTARIOS) Y OTRAS VARIABLES

Tal y como se detalla en el apartado V.7.3, algunos jóvenes que cumplen determinados requisitos llegan a ser clasificados como activos o sedentarios respecto a su estilo de vida físico-deportivo. Uno de los objetivos de nuestro trabajo consistía en estudiar las diferencias entre estos dos grupos, analizando las conexiones existentes con otras variables del estudio (*factores causales, sexo, tipo de centro y calificación*). A continuación, se expone la discusión de resultados a este respecto.

VII.3.1. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO (SUJETOS ACTIVOS/SEDENTARIOS) Y LOS FACTORES CAUSALES

Los fundamentos de la teoría de la atribución causal sostienen que las diferentes interpretaciones que realizan los individuos respecto a su éxito/fracaso pueden derivar, a través de las expectativas y de los sentimientos, en consecuencias de tipo conductual; prueba de ello es que las autoatribuciones, como mediadoras de la motivación, se han vinculado en ocasiones a la práctica y a la persistencia en conductas relacionadas con el ámbito de las actividades físicas y deportivas (Johnson y Biddle, 1988; Martinek y Griffith, 1994; Miserandino, 1998; Robinson y Carron, 1982; Rudisill, 1989).

En nuestro trabajo hemos hipotetizado que las percepciones que el alumnado presenta sobre sus resultados académicos en la asignatura de

educación física pueden relacionarse con la práctica fuera del horario lectivo, de manera que si son más o menos adaptativas, aumentarán o disminuirán la motivación para participar. La motivación de logro en este contexto implica la existencia de unos patrones mentales que acercan o alejan al estudiante de la práctica, y esto se puede ver reflejado en su estilo de vida físico-deportivo. En este sentido, Da Silva (1997) confirma que los practicantes tienen mayor preocupación hacia aspectos relacionados con obtener éxito y evitar el fracaso (motivación de logro) que los no practicantes.

Los resultados acerca de la relación existente entre el hecho de ser un joven sedentario o activo y la adscripción a determinados factores causales, revelan diferencias significativas entre unos y otros en la atribución del éxito al esfuerzo, a la capacidad, al contexto favorable y a la suerte, y en la atribución del fracaso a la falta de capacidad, a un contexto desfavorable y a la mala suerte.

Los estudiantes activos tienen atribuciones más adaptativas, pues valoran de forma claramente superior las causas internas y estables de éxito (esfuerzo, capacidad), rechazando en mayor medida las externas e incontrolables (contexto favorable, suerte); además, muestran un desacuerdo superior respecto a las causas incontrolables de fracaso (falta de capacidad, contexto desfavorable y mala suerte). Según los postulados atribucionales, este grupo debería aproximarse en mayor grado a situaciones de participación ya que las expectativas de logro y las consecuencias afectivas que llevan asociadas este tipo de percepciones les favorecen más que al grupo de sedentarios; y en efecto, los argumentos que estamos dando se corresponden con el "estatus" participativo. No obstante, queremos dejar claro que, aunque las respuestas de los estudiantes sedentarios no sean tan ventajosas, la adscripción a los factores que se están comentando sigue siendo también tendencialmente adaptativa en

este grupo.

Aunque no se trate del mismo tipo de investigaciones, nuestros resultados van en la línea de otras en las que la menor persistencia se relaciona con mayores atribuciones de fracaso a la falta de capacidad (Johnson y Biddle, 1988; Martinek y Griffith, 1994; Robinson y Carron, 1982) o con factores internos, estables e incontrolables de fracaso (Rudisill, 1989).

Estos hallazgos nos permiten establecer, una vez más, vínculos entre los procesos cognitivos y comportamentales; en este caso, entre la atribución causal en la asignatura de educación física, que es un factor influyente en la participación en ése y en otros campos de actuación similares, y la práctica físico-deportiva extraescolar.

VII.3.2. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO (SUJETOS ACTIVOS/SEDENTARIOS) Y EL SEXO

La gran mayoría de personas seleccionadas como sedentarias son chicas, sucediendo en el caso de los chicos exactamente lo contrario, pues las tres cuartas partes de ellos se pueden clasificar como activos. Estos datos cotejan los resultados obtenidos a lo largo de todo el estudio sobre la participación en función de esta variable.

Como ya hemos comentado en el apartado VII.2.2, la adherencia físico-deportiva tan diferenciada entre personas de distinto género es una constante en la mayoría de las investigaciones que tratan este tema, y son muchos los factores que influyen en esta realidad, haciendo que el mundo del deporte y del ejercicio físico siga interesando, favoreciendo e implicando en mayor grado al género masculino que al femenino en estas actividades.

Independientemente de los criterios utilizados, todas las investigaciones muestran que el sedentarismo es más acusado en las jóvenes, y que nuestro país presenta porcentajes elevados a este respecto en comparación con otros; por eso, se hace imprescindible proponer vías para solventar este problema. Evidentemente, los cambios que se den irán en consonancia con los procesos de socialización y el cambio de conducta deseado para el género femenino dependerá de una evolución paulatina que no está únicamente en manos de los profesionales de la actividad física y el deporte; no obstante, desde nuestro campo, y aunque sea a pequeña escala, seguramente podamos aportar estrategias para hacer que la participación sea cada vez más igualitaria.

Como indica Vázquez-Gómez (2001), es necesario cambiar la mentalidad de las mujeres, de las familias, de los profesores y de las instituciones, así como incorporar al género femenino en la toma de decisiones y dirección en el deporte. Esta autora, se hace eco de las conclusiones adoptadas en la conferencia sobre la mujer y el deporte, organizada por el Comité Olímpico Internacional en el año 2000, las cuales constituyen un buen ejemplo de algunas de las iniciativas que se están llevando a cabo en nuestro ámbito en relación con este tema.

Nuestra labor puede ayudar a la comprensión de que el mundo de las actividades físico-deportivas no es patrimonio de los hombres, facilitando la conciencia crítica en torno a la cultura y a los estereotipos que se establecen para ambos géneros, en cualquiera de las esferas de nuestro ámbito. Asimismo, se deben poner en práctica programas que potencien la motivación intrínseca, los sentimientos de satisfacción y la competencia percibida de las chicas, partiendo de sus intereses, haciendo que se sientan estimuladas y que tengan experiencias favorables, de manera que se pueda aumentar la adherencia a la práctica y prevenir el abandono.

VII.3.3. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO (SUJETOS ACTIVOS/SEDENTARIOS) Y EL TIPO DE CENTRO

Los alumnos de centros privados pertenecen principalmente al grupo clasificado como *activo* y la gran mayoría de los de centros públicos pertenece al grupo de *sedentarios*. En esta ocasión tampoco nos sorprende demasiado el dato, pues los resultados sobre el estilo de vida físico-deportivo del alumnado de centros de titularidad privada, sobre todo por parte de las chicas, muestran que este colectivo presenta mejor nivel de participación.

Como ya se ha sugerido, es posible que estas diferencias se deban a que el contexto social, familiar, económico, institucional y cultural en el que crecen y se forman los estudiantes de centros privados favorezca la participación en estas actividades y la adquisición de un estilo de vida más activo (véase apartado VII.2.3).

VII.3.4. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE VIDA FÍSICO-DEPORTIVO (SUJETOS ACTIVOS/SEDENTARIOS) Y LA CALIFICACIÓN

En el apartado VII.2.4, sobre el estilo de vida saludable según la variable calificación, se ha discutido que no encontramos diferencias significativas entre sujetos de sobresaliente e insuficiente en las variables referentes a la participación (véase Anexo 2.12). Sin embargo, al realizar el análisis de resultados entre el alumnado seleccionado como activo y sedentario (véase apartado VI.3.4), se observa que sí se dan conexiones entre dicho estatus y el rendimiento académico en educación física. Es posible que este hecho se deba a que al diferenciar a los estudiantes según las calificaciones mencionadas en el primer caso, el número de sujetos sea bastante reducido y eso haga que no detectemos diferencias significativas.

Hemos observado que el nivel de sedentarismo aumenta a medida que la calificación final del alumno disminuye, de forma que nos encontramos ante un grupo de jóvenes que no practican y que suspenden la asignatura y, por otro lado, a otro grupo que además de obtener buenas calificaciones en esta materia, tienen un estilo de vida activo fuera del horario escolar.

Quizás se pueda hablar de un círculo vicioso en el que el joven sedentario no tiene especial interés en la educación física, por lo que presenta mayores posibilidades de obtener malas calificaciones; si obtiene malas notas, puede autovalorarse negativamente y sentir poca motivación con respecto a esta materia, pues no se siente reforzado y es posible que se retraiga o que no experimente interés hacia la práctica de ejercicio físico, teniendo más probabilidades de convertirse en un sujeto sedentario. En todo caso, las conjeturas sobre si las calificaciones en educación física influyen en la participación extraescolar o si ésta influye en aquéllas, son objetivos que no corresponden al presente trabajo; nosotros sólo podemos constatar que, en nuestra investigación, se ha observado un vínculo entre el hecho de ser activo o sedentario y el rendimiento académico obtenido en esta asignatura.

Como punto final, y respecto a la cuarta hipótesis planteada en este estudio que afirmaba que *existen relaciones significativas entre el estilo de vida del alumnado (activos-sedentarios) y su atribución causal en el ámbito académico de la educación física, el género, el tipo de centro en el que estudia y la calificación, de manera que los estudiantes más activos presentan atribuciones más adaptativas, son chicos, pertenecen a centros privados-concertados y obtienen mejores calificaciones*; hemos de manifestar que se confirman las predicciones realizadas, ya que existen dichas conexiones y siguen la tendencia sugerida.



VIII. Conclusiones y sugerencias



Esta investigación ha pretendido contribuir al estudio de diversos elementos que se engloban dentro del pensamiento/acción del estudiante de educación física; específicamente, al conocimiento y análisis de las atribuciones causales en educación física y del estilo de vida saludable en una población concreta de adolescentes gallegos.

Somos conscientes de que el documento presenta ciertas limitaciones y de que existían otras muchas alternativas de análisis. Quizás el hecho de querer abarcar dos grandes núcleos temáticos ha supuesto el inconveniente de no haber profundizado en determinadas variables, pero por otro lado también se puede reconocer que, de algún modo, se ha colaborado en la ampliación del cuerpo de conocimientos existente respecto a estas dos cuestiones, desde una perspectiva más genérica, pero que alcanza información más variada y que, a nuestro parecer, puede resultar más enriquecedora.

Seguidamente, presentamos las conclusiones generales del estudio y algunas sugerencias para la realización de futuros proyectos.

VIII.1. CONCLUSIONES

Primera: el alumnado tiende a atribuir su éxito académico en educación física principalmente al esfuerzo realizado y, de forma más moderada, a la capacidad que tiene para la asignatura. Respecto al fracaso académico, la causa más valorada es la falta de esfuerzo. Este hecho pone de manifiesto que los estudiantes se autoatribuyen tanto los buenos como los malos resultados, huyendo de explicaciones que hagan referencia al contexto o a la suerte.

Segunda: las tendencias de adscripción causal varían en función del género, del tipo de institución en la que se estudia y de la calificación, siendo

más adaptativas en los chicos, en los centros privados-concertados y en los estudiantes con mejores notas.

Tercera: el estudio de la participación físico-deportiva extraescolar en los jóvenes revela un predominio de la práctica recreativa frente a la competitiva, un claro interés hacia ambos tipos de conductas, que la asistencia a espectáculos deportivos es minoritaria, que la presencia en competiciones es escasa y que tanto la frecuencia de participación en actividades deportivo-recreativas como las horas semanales de práctica deportiva intensa presentan importantes índices de inactividad.

Cuarta: los jóvenes más activos son chicos, pertenecen a centros privados-concertados y tienen mejores calificaciones en la asignatura de educación física; los más sedentarios son chicas, cursan sus estudios en instituciones de titularidad pública y tienen peores calificaciones.

Quinta: grosso modo, se puede afirmar que los sujetos que tienen mejor autoconcepto físico son chicos y pertenecen a centros privados-concertados.

Sexta: la opinión sobre las clases de educación física tiende a ser positiva y es más favorable en el alumnado de centros privados-concertados y en los estudiantes con mejores calificaciones.

Séptima: se confirma la existencia de relaciones entre la participación físico-deportiva extraescolar del alumnado y su atribución causal en educación física, de manera que los estudiantes más activos presentan atribuciones más adaptativas.

VIII.2. SUGERENCIAS

Basándonos en el proceso que hemos llevado a cabo y en los resultados obtenidos en el estudio, creemos que la línea de investigación seguida proporciona amplias posibilidades de continuidad, de forma que las informaciones aquí tratadas se perfeccionen y contribuyan a la elaboración de un conocimiento cada vez más autónomo en nuestra disciplina en general, y en estos temas en particular.

Nuestro afán por comprender las atribuciones causales del estudiante en educación física nos hace pensar en otras opciones de encuesta en las que la adscripción causal de éste quede más clara. Creemos que cerrar las vías de respuesta limita bastante el conocimiento de las interpretaciones del alumnado y que un enfoque más válido consistiría en ampliar las alternativas o incluso realizar preguntas abiertas para categorizar posteriormente. Todo ello no está reñido con la elección de los factores más relevantes y de su estudio con grupos extremos (buenas calificaciones/malas calificaciones, alta competencia percibida/baja competencia percibida, participantes/no participantes ...).

En este sentido, consideramos que un instrumento más idóneo para analizar esta cuestión debe, en primer lugar, preguntar al alumno qué entiende por éxito y por fracaso académico en el aula de educación física; en segundo lugar, posibilitar múltiples opciones de respuesta sobre los factores causales; y, finalmente, ante las causas más relevantes de éxito/fracaso, dejar que sea el estudiante el que especifique la dimensionalidad de las mismas.

Parece necesario continuar estudiando las inferencias causales realizadas por el alumnado, con el fin de ir definiendo con mayor claridad cuáles son sus pensamientos respecto a este tema; pero además, la investigación de estos

procesos en los docentes y en los padres se muestra como un campo de análisis que se debe tener presente.

Sería interesante estudiar la relación entre atribuciones-expectativas-comportamientos y entre atribuciones-afectos-comportamientos, así como averiguar hasta qué punto es posible la predicción de la conducta a través de las inferencias causales en educación física.

También, se pueden analizar las atribuciones de los docentes y su influencia en el pensamiento del alumnado y en su rendimiento académico.

Otra sugerencia consistiría en llevar a cabo estudios en los que se identifiquen casos de patrones desadaptativos, poniendo en práctica un programa de reentrenamiento atribucional y observando la utilidad del mismo. Esta propuesta sería extensible tanto al profesor como al alumno.

Todas estas posibilidades se pueden abarcar desde distintas perspectivas, con modelos que tengan en cuenta las características contextuales de la clase, integrando distintos elementos cognitivo-motivacionales y estudiando el posible influjo de ciertas variables en las atribuciones (feedback recibido, niveles de ansiedad, cultura/etnia, experiencias previas, autoconcepto...).

Respecto al estilo de vida en el ámbito de las actividades físico-deportivas en los jóvenes, se hace necesario poner en práctica programas de intervención que impliquen a los centros escolares y a la comunidad, con el fin de mejorar los hábitos de participación en estas edades. Estos programas deben tener en cuenta la información aportada por trabajos como el que aquí se presenta, en los que se pone de manifiesto que no todos los estudiantes parten del mismo nivel y que algunos están en situaciones de clara desventaja frente a otros.

Nuestro estudio revela la existencia de altos índices de sedentarismo en las chicas, sobre todo en los centros públicos; por eso, aunque el cambio de conducta a este respecto seguramente depende de instituciones, políticas de promoción y motivos que no controla el profesional de la educación física, desde nuestro ámbito se pueden llevar a cabo iniciativas que ayuden en cierta medida a modificar esta realidad. Muchos autores en nuestro país están elaborando un interesante cuerpo de conocimientos sobre el desarrollo de programas y pautas de actuación para combatir este problema; ahora se hace necesario ponerlos en práctica.

Cada una de las variables que hemos utilizado como parte del estilo de vida saludable del adolescente puede estudiarse por separado, constituyendo un nuevo trabajo de investigación; por ejemplo, el análisis de las actitudes del alumnado hacia la asignatura (que abarca varias dimensiones), la profundización en aspectos relativos a la imagen corporal del joven, etc.

Por supuesto, no queremos dejar de comentar el interés que tiene continuar con el estudio de las relaciones existentes entre la participación y distintas variables de influencia motivacional, como la autoeficacia, las expectativas, los estados de ánimo, las perspectivas de meta... y, en general, cualquier aportación relacionada con la motivación en educación física.

Referencias bibliográficas

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Águila, C., & Casimiro, A. J. (1997). Bases metodológicas para el correcto diseño de programas de ejercicio físico para la salud. *Revista de Educación Física, 67*, 11-15.
- Alonso, J. (1984). ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre motivación de logro y su modificación. *Infancia y aprendizaje, 26*, 3-13.
- Alonso, J., & Mateos, M. (1986). Atribuciones y conducta. *Revista de Ciencias de la Educación, 126*, 141-157.
- Alonso, J., Mateos, M., & Montero, I. (1986). Evaluación de los estilos atributivos en la Enseñanza Media: el cuestionario EMA II. *Revista de Ciencias de la Educación, 86*, 211-245.
- Álvarez, J., & López, M. (1999). Características y explicaciones de los hábitos de salud de los jóvenes. *Revista de Psicología Social, 14* (2-3), 271-296.
- Álvarez-Villa, A. (2001). Deporte y pasiones comunicativas: el caso del magacín radiofónico español. En J. Devís (Coord.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 245-267). Alicante: Marfil.
- American College of Sport Medicine (ACSM) (1998). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 30* (6), 975-991.

- Anderson, C. A., Krull, D. S., & Weiner, B. (1996). Explanations: Processes and Consequences. En E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of bases principles* (pp. 271-296). New York: Guilford Press.
- Antshel, K. M., & Anderman, E. M. (2000). Social influences on sports participation during adolescence. *Journal of Research and Development in Education*, 33 (2), 85-94.
- Armstrong, N., Balding, J., Gentle, P. & Kirby, B. (1990). Patterns of physical activity among 11 to 16 year old British children. *British Medical Journal*, 301, 203-205.
- Armstrong, N., & Welsman, J. R. (1997). *Young people and Physical Activity*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation princeton*. New Jersey: Van Nostrand.
- Balaguer, I. (2002) (Ed.). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-64). Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., & García-Merita, M. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48, 259-271.
- Bar-Tal, D. (1982). The effects of teachers behaviour on pupils attributions: a review. En C. Antaki & C. Brewin (Eds.), *Attributions and psychological change* (pp. 177-194). London: Academic Press.
- Baron, R. A. & Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.
- Barreiro, F. (1996). Atribución causal y rendimiento escolar. En Comité Organizador del Congreso, *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción* (pp. 107-109). A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Barreiro, F. (1997a). *Fracaso escolar e atribución causal en alumnos de Ensino Secundario de Santiago*. Tesis de licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela.
- Barreiro, F. (1997b). *Fracaso escolar e atribución causal na comarca do Barbanza*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela.
- Barreiro, F., & Porto, A. M. (2000). Atribucións dos alumnos e rendemento escolar: un estudio en Galicia. En M. A. Santos (Ed.), *A educación en perspectiva* (pp. 199-211). Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Baña, M. (2000). *La intervención psicopedagógica*. A Coruña: Servicio de Publicación de la Universidad de A Coruña.

- Bempechat, J., Nakkula, M. J., Wu, J. T., & Ginsburg, H. P. (1996). Attributions as predictors of mathematics achievement: a comparative study. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (2), 53-59.
- Berger, B. G. (1996). Psychological benefits of an active lifestyle: What we know and what we need to know. *Quest*, 48 (3), 330-353.
- Biddle, S., Sallis, J. F., & Cavill, N. (1998). Young and active? Young people and health-enhancing physical activity: Evidence and implications. London: Health Education Authority.
- Biddle, S. J. H., & Hanrahan, S. J. (1998). Attributions and Attributional Style. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 3-19). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Biddle, S. J. H., Hanrahan, S. J., & Sellars, C. N. (2001). Attributions: Past, present and future. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 444-471). New York: John Wiley & Sons.
- Bird, A. M., & Williams, J. M. (1980). A developmental attributional analysis of sex role stereotypes for sport performance. *Developmental Psychology*, 16, 319-322.
- Blasco, T., Capdevila, L., Pintanel, M., Valiente, L., & Cruz, J. (1996). Evolución de los patrones de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 51-63.
- Bonal, X. (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Barcelona: Graó.

- Bond, K. A., Biddle, S. J. H., & Ntoumanis, N. (2001). Self-efficacy and Causal Attribution in Female Golfers. *International Journal of Sport Psychology*, 32 (3), 243-256.
- Bornás, X. (1986). *La teoría de la atribución y del desamparo aprendido y su proyección sobre los problemas de rendimiento escolar*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Baleares.
- Botelho, P., Silva, P., & Queirós, P. (2000). *Equidade na Educação. Educação Física e Desporto na escola*. Queijas: Associação Portuguesa A Muller e o Desporto.
- Bouchard, C., Shephard, R., & Stephens, T. (1994). *Physical activity, fitness and health. International Proceedings and Consensus Statement*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Brawley, L. R. (1984). Unintentional egocentric biases in attributions. *Journal of Sport Psychology*, 6, 264-278.
- Bruner, J. S. (1975). From cognition to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 547-564.
- Cantera, M. A., & Devís, J. (2000). Physical Activity Levels of Secondary School Spanish Adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5 (1), 28-44.
- Cantera, M. A., & Devís, J. (2002). La promoción de la actividad física relacionada con la salud en el ámbito escolar. Implicaciones y propuestas a partir de un estudio realizado entre adolescentes. *Apunts de Educació Física y Deportes*, 67, 54-62.

- Carreiro da Costa, F. (1998). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas. Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. En M. González-Valeiro, R. Martín, J. L. Salvador, J. Fernández-Romero y M. Bobo, *VI Congreso Galego de Educación Física. Educación Física e Deporte no século XXI*. (Vol. II, pp. 427-454). A Coruña: Servicio de Publicación de la Universidad de A Coruña.
- Carreiro da Costa, F., Pereira, P., Diniz, J., & Piéron, M. (1997). Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des clases d'éducation physique. *Revue de l'Education 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 no publicada. Universidad de Granada.
- Casimiro, A. J., & Tercedor, P. (2002). Educar para la salud desde la educación física. *Tándem*, 8, 9-24.
- Castejón, J. L., Navas, L., & Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 46 (3), 293-305.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia.

- Castillo, I., & Balaguer, I. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts de Educació Física y Deportes*, 54, 22-29.
- Castillo, I., & Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts de Educació Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Castillo, I., Tomás, I., & Pastor, Y. (1999). Participación en competiciones deportivas, motivos de práctica deportiva y conductas de salud. En F. Guillén (Ed.), *La Psicología del Deporte en España al final del milenio* (pp. 471-477). Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Producción Documental de la ULPGC.
- Castro-Girona, M. J. (2001). *Análisis de la participación de los niños y de las niñas en la actividad física: un estudio de caso*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de A Coruña.
- Castro-Posada, J. A. (1986). Funcionalidad de la atribución causal en educación. *Revista de Ciencias de la educación*, 126 (4-6), 131-136.
- Contreras, O. R. (2003). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. En F. Sánchez-Bañuelos & E. Fernández-García (Coords.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 327-347). Madrid: Pearson educación.
- Corbin, C. B. (1984). Self-confidence of females in sports and physical activity. *Clinics in Sports Medicine*, 3, 895-908.
- Cortés, N. (2000). Mujer y actividad física: la trampa de las libertades. *Revista española de educación física y deportes*, 7 (1), 42-46.

- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984a). The trouble with pitfalls: a reply to Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1199-1213.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984b). An empirical examination of Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1214-1225.
- Cruz, S., & Maganto, C. (2002). Índice de masa corporal, preocupación por la delgadez y satisfacción corporal en adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (3), 455-473.
- Da Silva, P.A. (1997). *O pensamento do aluno: percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em educação física*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Técnica de Lisboa.
- De Andrés, B., & Aznar, P. (1996). Actividad física, deporte y salud: factores motivacionales y axiológicos. *Apunts de Educació Física y Deportes*, 46, 12-18.
- De Gracia, M., Marcó, M., & Garre, J. (1999). Valoración de los beneficios psicológicos del ejercicio físico en personas mayores. *Apunts de Educació Física y Deportes*, 57, 46-54.
- De la Cruz, J. (2000). Hábitos de salud en la Educación Física. *REEFD*, 4 (4), 39-42.

- De la Torre, C. (2000). *Las atribuciones causales de los docentes y su incidencia en los alumnos. Una propuesta de modificación*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga.
- De Vega, M. (1985). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol I). Orlando: Academic Press.
- Delgado, M., & Tercedor, P. (1998). Actividad física y salud: reflexiones y perspectivas. En F. Ruiz-Juan, A. García & A. Casimiro (Coord.), *Nuevos horizontes en la Educación Física y el deporte escolar* (pp. 35-44). Almería: Instituto Andaluz del Deporte, Junta de Andalucía.
- Delgado, M., & Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. (2000) (Coord.). *Actividad Física, Deporte y Salud*. Zaragoza: INDE.
- Devís, J. (2001) (Coord.). *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI*. Alicante: Marfil.
- Devís, J., & Peiró, C. (1993a). Evaluación de programas: Un programa de Educación Física y salud. *Apunts de Educación Física*, 31, 62-69.
- Devís, J., & Peiró, C. (1993b). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la salud y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 71-86.

- Devís, J., & Peiró, C. (2001). Fundamentos para la promoción de la salud física relacionada con la salud. En J. Devís (Coord.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 295-321). Alicante: Marfil.
- Devís, J., & Peiró, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem*, 8, 73-83.
- Devís, J., & Peiró, C. (2003). Actividad motriz y salud en la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 322, 64-68.
- Docampo, M. M. (2002). Influencia del estilo atribucional interno-externo en la indefensión aprendida y en su inmunización. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (2), 151-160.
- Domínguez-Bermejón, M. F., Borrell, C., Nebot, N., & Plàsencia, A. (1998). La actividad física de ocio y su asociación con variables sociodemográficas y otros comportamientos relacionados con la salud. *Gaceta Sanitaria*, 12 (4), 100-109.
- Duda, J. L. (2001). Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. En J. Devís (Coord.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 271-281). Alicante: Marfil.
- Edo, J. A. (2001). *Adolescencia y Deporte en el Principado de Andorra*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza.
- Fernández-Jiménez de Cisneros, I. (1999). El control psicológico. En J. F. Morales (Coord.), *Psicología social* (pp. 99-108). Madrid: McGraw-Hill.
- Fonseca, M. (1996). As atribuições causais em contextos desportivos. En J. Cruz (Ed.), *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 333-359). Braga: SHO, Lda.

- Försterling, F. (2001). *Attribution: an introduction to theories, research, and applications*. Hove (East Sussex): Psychology Press.
- Försterling, F. (1985). Attributional training: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.
- Forsyth, D. R., & McMillan, J. H. (1981). The attribution cube and reactions to educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 73, 632-641.
- Funes, J. & Rifà, F. (2001). *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- García, M. E., Hernández, A. I., Oña, A., Godoy, J. F., & Rebollo, S. (2001). La práctica física de tiempo libre en la mujer. *Motricidad*, 7, 145-186.
- García-Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Juventud.
- García-Ferrando, M. (1994). Estilos de vida, ocio y deporte en España. En A. Kaiero (Ed.), *II Jornadas de Sociología, abril 1993. Valores y estilos de vida de nuestras sociedades en transformación* (pp. 251-274). Bilbao: Universidad de Deusto.
- García-Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte (1980-1995): un análisis sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- García-Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.

- Generelo, E. (1998). Educación Física y Calidad de Vida. En J. Martínez (Comp.), *Deporte y Calidad de Vida. Investigación social y Deporte*, 4 (pp. 309-331). Madrid: Librerías Esteban Sanz.
- González, M. C., & Tourón, J. (1994). Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA.
- González-Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C., Baña, M. & Cuevas, L. M. (1996a). El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional. En Comité Organizador del Congreso, *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción* (pp. 9-26). A Coruña: Universidad de A Coruña.
- González-Cabanach, R., Valle, A., González-Seijas, R. M., & Franco, V. (1996b). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje. En Comité Organizador del Congreso, *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción* (pp. 27-52). A Coruña: Universidad de A Coruña.
- González-Valeiro, M. A. (1995). *Atribución causal e intervención pedagógica en el marco educativo: Un estudio centrado en el ámbito de la Educación Física*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela.
- González-Valeiro, M. A. (2001a). Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno I: Autoconcepto, percepciones y motivación. En B. Vázquez-Gómez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 137-156). Madrid: Síntesis.
- González-Valeiro, M. A. (2001b). Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno II: Atención y atribución causal. En B. Vázquez-

- Gómez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 157-174). Madrid: Síntesis.
- González-Valeiro, M. A.; Santos Rego, M. A.; Piéron, M.; Alvariñas, M., & Fernández-Carrera, S. (1996). La teoría de la atribución causal en el ámbito de las actividades físico-deportivas: Revisión y perspectivas de futuro. *Revista de Educación Física*, 62, 19-25.
- Graham, G. (1995). Physical Education through students' eyes and students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of teaching in Physical Education*, 14, 478-483.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad Física, Estilos de Vida y Calidad de Vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- Harvey, J. H., & Weary, G. (1984). Current issues in attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 35, 427-459.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Heider, F. (1976). A conversation with Fritz Heider. En J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Comps.), *New directions in attribution research* (Vol. 1). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Hewstone, M. (1989). *Causal attribution: From cognitive processes to collective beliefs*. Oxford: Blackwell.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). (2000). *Actividades del alumno fuera del horario extraescolar (2)*. Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Resumen informativo, 11 de Mayo de 2001. Extraído desde <http://www.ince/mec/es/ri/00-01/00-01.htm>.

- Jaime, M., & Sau, V. (1996). *Psicología diferencial del sexo y el género*. Barcelona: Icaria & Antrazyt.
- Johnson, L., & Biddle, S. J. H. (1988). Persistence after failure: An exploratory look at 'learned helplessness' in motor performance. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 5, 7-10.
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkowitz (Comp.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kelley, H. H. (1979). *Personal relationships: Their structures and processes*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-503.
- Lamberth, J. (1982). *Psicología social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Latorre, J. M. (1995) (Coord.). *Ciencias Psicosociales Aplicadas II*. Madrid: Síntesis.
- Lee, A. M. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 16, 262-277.
- Lee, A. M., Carter, J. A., & Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 14, 384-393.

- Lee, A. M., & Solmon, M. A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44 (1), 57-71.
- Lirgg, C. D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (3), 324-334.
- Llanos, C., & Taberero, B. (2003). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido y las creencias de éxito en las clases de Educación Física. En S. Márquez (Ed.), *Actas del IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 303-309). León: Asociación Castellano-Leonesa de Psicología del Deporte y Federación Española de Psicología del Deporte.
- Machargo, J., Gutiérrez, C., Hernández, M. E., & Velázquez, C. M. (1999). En F. Guillén (Ed.), *La Psicología del Deporte en España al final del milenio* (pp. 495-504). Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Producción Documental de la ULPGC.
- Macías, V., & Moya, M. (2002). Género y Deporte. La influencia de variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos. *Revista de Psicología social*, 17 (2), 129-148.
- Manassero, M. A., & Vázquez-Alonso, A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: Patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- Manidi, M. J., & Dafflon-Arvanitou, I. (2002). *Actividad física y salud*. Barcelona: MASSON.

- Martinek, T., & Griffith, J. (1994). Learned helplessness in Physical Education. A developmental study of causal attributions and task persistence. *Journal of Teaching in Physical Education, 13*, 108-122.
- Martinez-Mallén, E., & Toro, J. (2001). Anorexia, bulimia y ejercicio físico. En J. Devís (Coord.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 283-293). Alicante: Marfil.
- McAuley, E., & Rudolf, D. (1995). Physical activity, aging and psychological wellbeing. *Journal of Aging and Physical Activity, 3* (1), 67-98.
- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: Implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la actividad físico-deportiva. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 765-790). Jerez: FEDE.
- Mendoza, R.; Sagraera, M. R., & Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionados con la salud (1986-1990)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Metalsky, G. & Abramson, L. Y. (1981). Attributional style: toward a framework for conceptualization and assessment. En P. Kendall & S. Hollon (Comps.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions*. Nueva York: Academic Press.
- Miserandino, M. (1998). Attributional retraining as a method of improving athletic performance. *Journal of Sport Behavior, 21* (3), 286-297.
- Moreno, M. (1992). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- Moreno, J. A., Rodríguez, P., & Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *REEFD*, 11 (2), 14-28.
- Moreno, J. A., & Hellín, P. (2002). ¿Es importante la educación física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 8. Extraído desde <http://cdeporte.rediris.es/revista/revistas/portada8.html>.
- Navas, L. (1990). Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas (aplicación a la escuela). Cartagena: Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Cartagena.
- Navas, L., Castejón, J. L. & Sampascual, G. (2000). Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos. *Revista de Psicología Social*, 15 (2), 69-85.
- Navas, L., Sampascual, G., & Castejón, J. L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 45 (1), 55-62.
- Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1994). Autoconcepto y procesos de atribución causal. En J. C. Núñez & J. A. González-Pienda, *Determinantes del rendimiento académico (variables cognitivo-motivacionales, uso de estrategias y autoconcepto)* (pp. 215-246). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S., & García, S. I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.

- Oliveira, M. (1998). *La educación sentimental*. Barcelona: Icaria & Antrazyt.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000). Global strategy for the prevention and control of noncommunicable diseases. 52^a World Health Assembly. Extraído desde <http://www.who.int/gb/EB-WHA/PDF/WHA53/ea14.pdf>.
- Orbach, I., Singer, R. N. & Murphey, M. (1997). Changing attributions with an attribution training technique related to basketball dribbling. *The Sport Psychologist*, 11, 294-304.
- Orbach, I., Singer, R. N. & Price, S. (1999). An attribution training program and achievement in sport. *The Sport Psychologist*, 13, 69-82.
- Pastor, Y., & Balaguer, I. (2001). Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos. *Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada. 11-18 de Noviembre de 2001*. Extraído desde <http://www.psicología-online.com.ciopa2001/indexdep>.
- Pastor, Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (1998). Dimensiones del estilo de vida relacionado con la salud en la adolescencia: una revisión. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (3-4), 469-483.
- Pérez-Prieto, R., Fernández-Manzanares, M. D., Amigo, M. T., De Rufino, P., González-Lamiño, D., Tercedor, P., Gutiérrez, A. & grupo AVENA. (2001). Aproximación al estudio descriptivo de los hábitos físico-recreativos de los adolescentes de Santander en su tiempo de ocio. En V. Mazón, D. Sarabia, J. Canales, F. Ruiz-Juan & R. Torralbo (Coords.), *Actas del 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. (2001). Participación de jóvenes europeos en actividades físicas y deportivas, actitudes hacia la escuela y la educación física. Consecuencias pedagógicas. En V. Mazón, D. Sarabia, J. Canales, F. Ruiz-Juan & R. Torralbo (Coords.), *IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio* (pp. 112-132). Santander: ADEF Cantabria.
- Piéron, M. (2002). *Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra*. Andorra: Ministeri d'Educació, Joventut i Esports.
- Piéron, M., & Cloes, M. (2002). Compromiso motor y participación en actividades físicas y deportivas extraescolares: comparación del alumnado en relación con su habilidad. En M. González-Valeiro, J. A. Sánchez-Molina & J. Gómez-Varela (Eds.), *Preparación profesional y necesidades sociales* (pp. 615-620). A Coruña: Diputación de A Coruña (En prensa).
- Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M., & Cloes, M. (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'Education Physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37, 1, 31-41.
- Piéron, M., Ledent, M., Almond, L., Airstone, M., & Newberry, I., B. (1996). *Comparative analysis of youth lifestyle in selected European Countries*. University of Liège & University of Loughborough. Study prepared to be submitted to the International Council of Sport and Physical Education. Liège.

- Piéron, M., Almond, L., Telama, R., Ledent, M., & Carreiro da Costa, F. (2002). Student perception of health, fitness, and perceived physical competence and appearance. Comparative analysis of youth lifestyle in selected european countries. En L. Sena Lino, R. Trindade Ornelas, F. Carreiro da Costa & M. Piéron (Eds.) *Proceedings of the AIESEP International Congress of Madeira*. Madeira: University of Madeira.
- 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.
- Pimentel, M. (2001). *Análisis de los programas de actividad física y su efecto sobre la condición física saludable de los sujetos drogodependientes ingresados en las comunidades terapéuticas de Galicia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de A Coruña.
- Portman, P. (1995). Who is having fun in Physical Education classes? Experiences of sixth-grade student in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445-453.
- Raitakari, O., Porkka, K., Taimela, S., Telama, R., Rasanen, L., & Viikari, J. (1994). Effects of persistent physical activity and inactivity on coronary risk factors in children and young adults. *American Journal of Epidemiology*, 140 (3), 195-205.
- Robinson, D. W. (1990). An attributional analysis of student demoralisation in physical education settings. *Quest*, 42, 27-39.
- Robinson, T., & Carron, A. (1982). Personal and situational factors associated with dropping out versus maintaining participation in competitive sport. *Journal of Sport Psychology*, 4 (4), 364-378.

- Robinson, D. W., & Howe, B. L. (1989). Appraisal variable/affect relationships in youth sport: A test of Weiner's attributional model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 431-443
- Rodríguez-Allen, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Ross, M., & Sicoly, F. (1979). Egocentric biases in availability and attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 322-337.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rubio, A., Rojo, C., & Ferré, F. (1990). El fracaso escolar en BUP y COU: un estudio empírico de la atribución causal. *Educadores*, 153, 41-67.
- Rubio, A., Rojo, C., & Ferré, F. (1991). El éxito académico en BUP y COU: un estudio empírico de la atribución causal. *Educadores*, 158 (33), 273-299.
- Rudisill, M. E. (1988). The influence of causal dimension orientations and perceived competence on adults' expectations, persistence, performance, and the selection of causal dimensions. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 184-198.
- Rudisill, M. E. (1989). Influence of perceived competence and causal dimension orientation on expectations, persistence, and performance during perceived failure. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 (2), 166-175.
- Ruiz-Juan, F. (2001). Hacia una mejora de la calidad de vida a través de la práctica de actividades físico-deportivo-recreativas. Nuevos retos para la

- escuela del siglo XXI. En V. Mazón, D. Sarabia, J. Canales, F. Ruiz-Juan & R. Torralbo (Coords.), *IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio* (pp. 86-110). Santander: ADEF Cantabria.
- Ruiz-Juan, F., García-Montes, M. E., & Hernández-Rodríguez, I. (2001a). Comportamientos de actividades físico-deportivas de tiempo libre del alumnado almeriense de enseñanza secundaria post obligatoria. *Motricidad*, 7, 113-143.
- Ruiz-Juan, F., García-Montes, M. E., & Hernández-Rodríguez, I. (2001b). La práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Revista de Educación Física*, 82, 5-9.
- Ruiz-Pérez, (2001). Aspectos psicosociales y ambientales del desarrollo de la competencia motriz. En L. M. Ruiz-Pérez (Coord.), *Desarrollo, comportamiento motor y deporte* (pp. 235-276). Madrid: Síntesis.
- Sallis, J. F., & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: Consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Sampascual, G., Navas, L., & Castejón, J. L. (1994). Procesos atribucionales en la Educación Secundaria Obligatoria: Un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 47 (4), 449-459.
- Sánchez, M. C., & Cantón, E. (1999). Psicología de la actividad físico-deportiva, estilos y hábitos de vida. En F. Guillén (Ed.), *La Psicología del Deporte en España al final del milenio* (pp. 453-469). Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Producción Documental de la ULPGC.

- Sánchez-Barrera, M. B., Pérez, M., & Godoy, J. F. (1995). Patrones de actividad física en una muestra española. *Revista de Psicología del deporte*, 7-8, 51-71.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1998). El concepto de salud, su relación con la actividad física y la Educación Física orientada hacia la salud. En F. Ruiz-Juan, A. García y A. J. Casimiro. *Nuevos horizontes en la Educación Física y el deporte escolar*, (pp. 17-33). Almería: Instituto Andaluz del Deporte, Junta de Andalucía.
- Santos-Rego, M. A. (1989). La teoría de la atribución causal como marco de intervención pedagógica. En Varios: *Conceptos y propuestas* (pp. 121-155). Valencia: Universidad de Valencia.
- Santos-Rego, M. A., Doval, L., & Sobrado, L. (1987). A Strategy for Empirically Evaluating Holistic Teaching. En I. L. Sonnier (Ed.), *Methods and techniques in affective education*. Hattiesburg: University of Southern Mississippi.
- Scraton, S. (1992). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. En M. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

- Sicilia, A. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la educación física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. En J. Devís (Coord.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp.203-212). Marfil: Alicante.
- Silverman, S., & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- Sinnott, K., & Biddle, S. (1998). Changes in attributions, perceptions of success and intrinsic motivation after attribution retraining in children's sport. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7, 137-144.
- Slepicka, P. (1990). Sport spectators from social-psychological aspects. *Acta Universitatis Carolinae Gymnica*, 26, 5-22.
- Spinks, W. (1990). The effects of self-efficacy manipulation and achievement motivation on motor performance and causal attribution. En J. Bond y J. Gross, *Australian sport psychology: The eighties* (pp. 28-42). Camberra: Australian Institute of Sport.
- Stipeck, D. J., & Kowalski, P. S. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 384-391.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura.

- Telama, R., Leskinen, E., & Yang, X. (1996). Stability of habitual physical activity and sport participation: a longitudinal tracking study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6, 371-378.
- Tercedor (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla: Wanceulen.
- Torre, E. (2002). Factores personales y sociales vinculados a la práctica físico-deportiva desde la perspectiva de género. *Apunts de Educació Física y Deportes*, 70, 83-89.
- Torre, E, Cárdenas, D., & García, E. (2001). Las percepciones que se derivan de las experiencias recibidas en las clases de Educación Física y su repercusión en los hábitos deportivos en el alumnado de Bachillerato. *Motricidad*, 7, 95-112.
- Torre, E., Cárdenas, D., & Girela, M. J. (1997). Los hábitos deportivos extraescolares y su interrelación con el área de Educación física en el alumnado de bachillerato. *Motricidad*, 3, 109-129.
- Torres, X. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres-Tobío, G. (1998). *El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de una técnica deportiva en balonmano: el lanzamiento en salto con caída desde el extremo. La perspectiva de los expertos, entrenadores y jugadores*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de A Coruña.
- Trew, K., Scully, D., Kremer, J., & Ogle, S. (1999). Sport, Leisure and Perceived Self-Competence among Male and Female Adolescents. *European Physical Education Review*, 1 (5), 53-73.

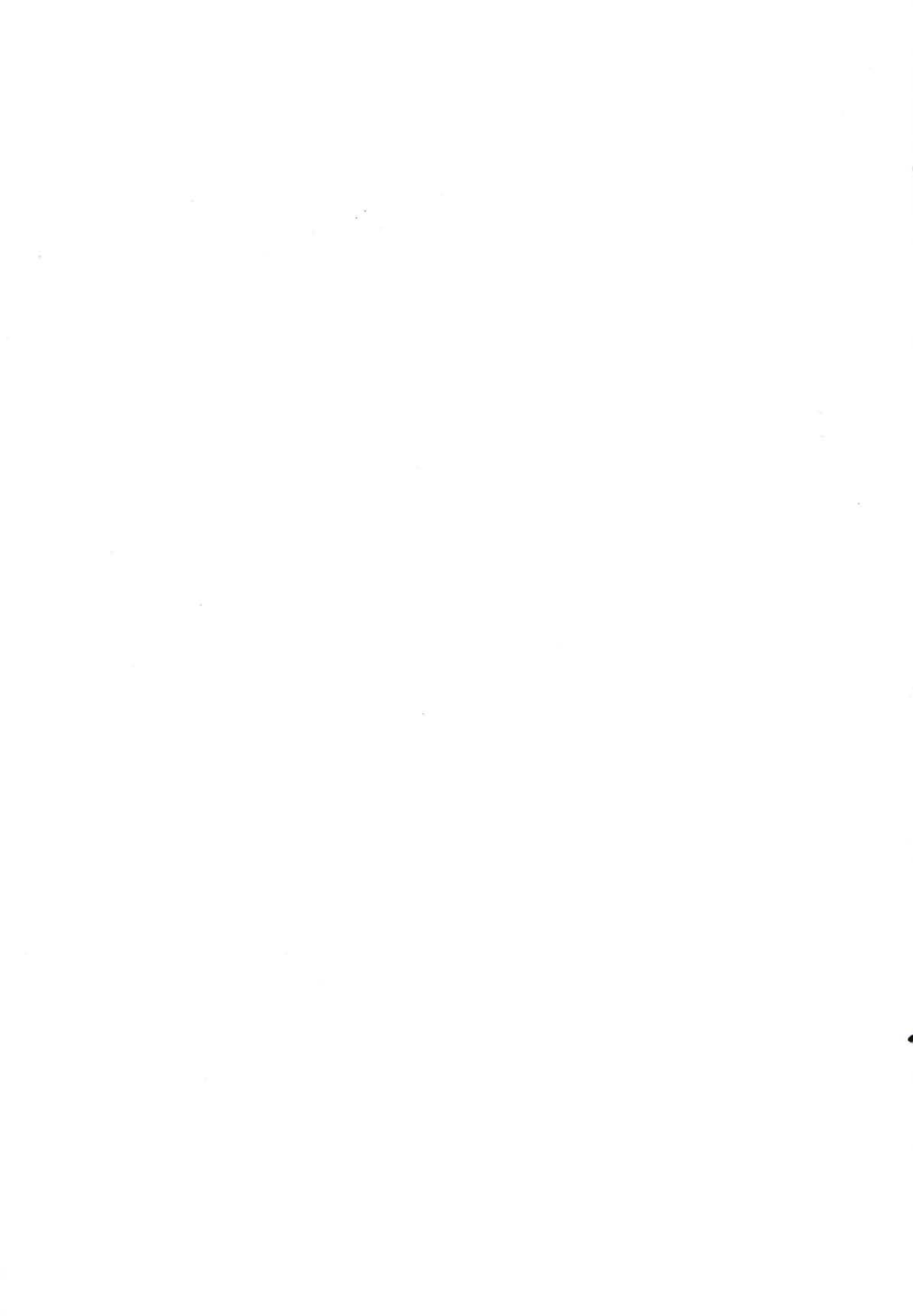
- Trigo, U. (1990). La actividad deportiva de los jóvenes estudiantes de Enseñanzas Medias de Galicia durante su tiempo libre. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física*, 15-16, 69-81.
- US Department of Health and Human Service (USDHHS) (1996). *Physical Activity and Health: A report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: US Department of Health and Human Service, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Gómez-Taibo, M. L., & Piñeiro, I. (1998a) Factores motivacionales y aprendizaje escolar. En A. Valle & R. González-Cabanach, *Psicología de la Educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar* (pp. 145-182). A Coruña: Servicio de Publicación de la Universidad de A Coruña.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Gómez-Taibo, M. L., Rodríguez-Martínez, S., & Piñeiro, I. (1998b). Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas. *Bordón*, 50 (4), 405-413.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., Rodríguez-Martínez, S., & Piñeiro, I. (1999a). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (4), 499-519.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez-Martínez, S., Piñeiro, I., & Suárez, J. M. (1999b). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.

- Valle, A., Rodríguez-Martínez, S., Baspino, M., & González-Seijas, R. M. (1998c). Autoconcepto y aprendizaje escolar. En A. Valle & R. González-Cabanach, *Psicología de la Educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar* (pp. 119-143). A Coruña: Servicio de Publicación de la Universidad de A Coruña.
- Van Reusel, B., Renson, R., Lefevere, J., Beunen, G., Simons, J., Claessens, A., Lysens, R., Vanden Eynde, B., & Maes, H. (1990). Sportdeelname. Is jong geleerd ook oud gedaan? *Sport*, 32 (3), 68-72.
- Vázquez-Gómez, B. (2001). La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI (Eds.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 213-227). Marfil: Alicante.
- Vázquez-Gómez, B.; Fernández-García, E., & Ferro, S. (2000). Educación Física y género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado. Gymnos: Madrid.
- Villamarín, F. (1999). Motivación con bases cognitivas: La propuesta de la teoría cognitivo social. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 65-83.
- Vlachopoulos, S, Biddle, S., & Fox (1997). Determinants of emotion in children's physical activity: A test of goal perspectives and attribution theories. *Pedriatic Exercise Science*, 9, 65-79.
- Walling, R., & Duda, J. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of Physical Education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156.
- Weary, G., Stanley, M. A., & Harvey, J. H. (1989). *Attribution*. New York: Springer-Verlag.

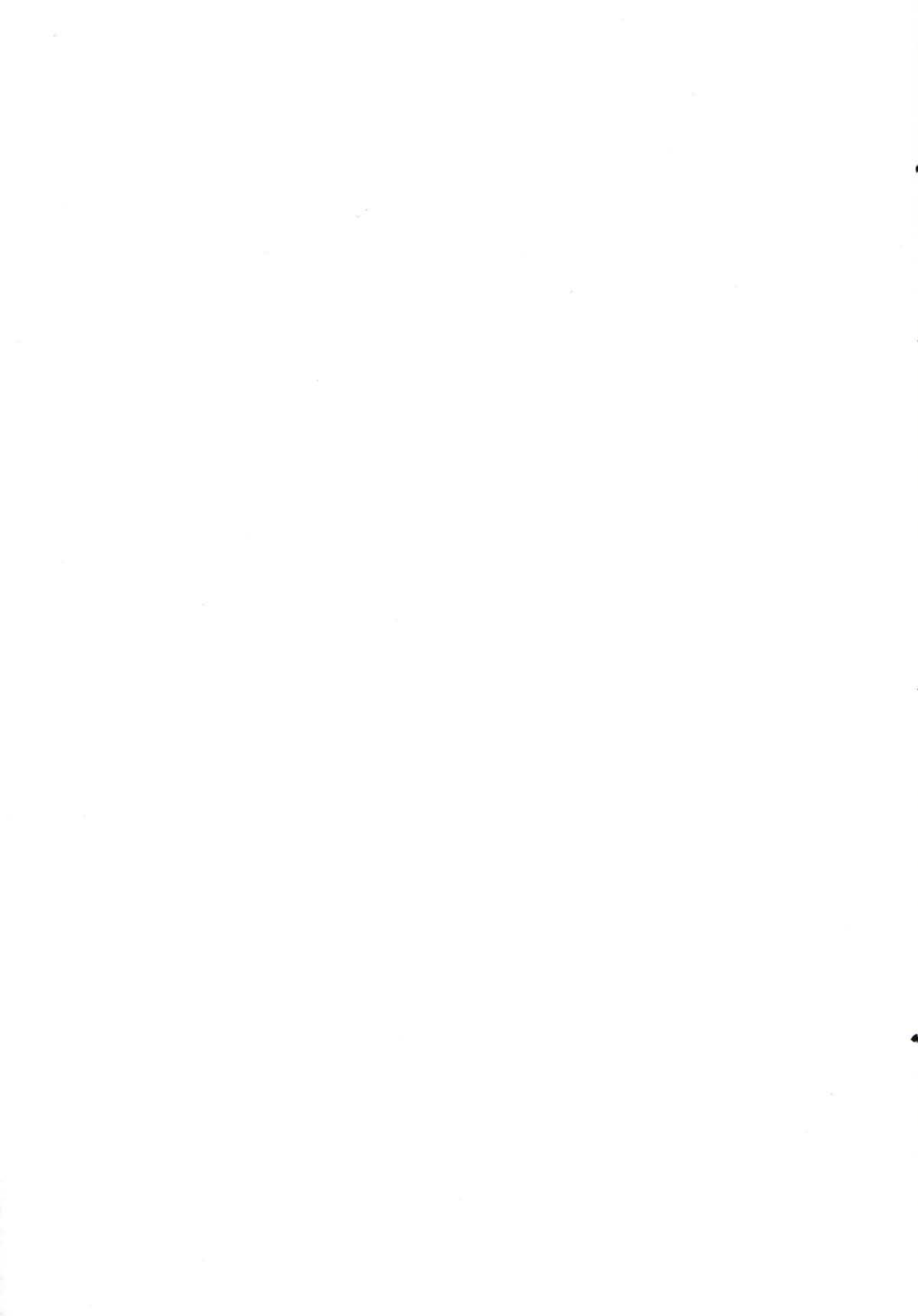
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory for student motivation and their application within attributional framework. En R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education* (vol.1). New York: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B., Amirkhan, J., Folkes, V. S., & Verette, J. A. (1987). An attributional analysis of excuse giving: Studies of a naive theory of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 316-324.

- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1972). Perceiving the causes of success and failure. En E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal adscriptions. En J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Comps.), *New directions in attribution research* (Vol. 2). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- Weiss, M. R., McAuley, E., Ebbeck, V., & Wiese, D. (1990). Self-esteem and causal attributions for children's physical and social competence in sport. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 12, 21-36.
- Wittrock, M. (1986). Students' thought processes. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 297-314). New York: McMillan.
- Yang, X. (1993). *Longitudinal analysis of Finnish children's and youths' participation in competitive sport and physical activity*. Licentiate thesis in sport pedagogy. University of Jyväskylä.
- Zulaica, L. (1998). *Educación física y autoconcepto. Análisis correlacional y eficacia en la mejora del autoconcepto físico de un programa de intervención*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del País Vasco.

Anexos



Anexo 1. Cuestionarios



1.1. Cuestionario sobre atribución causal en el ámbito académico de la educación física (EMA II-EFA)

OS ROGAMOS QUE CONTESTÉIS A LAS PREGUNTAS QUE A CONTINUACIÓN SE EXPONEN CON TODA SINCERIDAD.

PARA CONTESTAR A ESTE CUESTIONARIO, UTILIZAD LA HOJA QUE SE ENTREGA APARTE, CUBRIENDO LOS DATOS QUE SE PIDEN EN LA CABECERA Y RESPETANDO LAS SIGUIENTES INSTRUCCIONES:

RODEAD CON UN **CÍRCULO** EL NÚMERO QUE CONSIDERÉIS ADECUADO PARA LA RESPUESTA. EL 1 SIGNIFICA TOTAL DESACUERDO CON LA PREGUNTA Y EL 5 COMPLETO ACUERDO.

SI AL MARCAR EL CÍRCULO OS EQUIVOCÁIS, TACHADLO CON UNA **X** Y RODEAD NUEVAMENTE OTRO NÚMERO CON EL CÍRCULO.

HOJA N° 1

1. Cuando me dan una mala nota en Educación Física, normalmente pienso que es porque no he trabajado lo suficiente.

2. Si sacase malas notas en Educación Física dudaría de mi capacidad física.

3. Algunas de las veces que he sacado buenas notas en Educación Física ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.

4. Algunas veces mi éxito en los ejercicios prácticos de Educación Física depende de haber tenido un poco de suerte.

5. En mi caso, sacar buenas notas en Educación Física es siempre fruto directo de mi esfuerzo.

6. Mis aptitudes para la Educación Física constituyen el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.

7. Según mi experiencia, cuando un profesor piensa que haces mal los ejercicios de Educación Física, si haces alguno bien es mucho más probable que recibas peores notas que si lo hubiera hecho otra persona.

8. Si las notas que saco en Educación Física no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a una falta de esfuerzo por mi parte.

9. Si suspendo la Educación Física, es probablemente por no estar dotado físicamente para la misma.

10. Algunas de mis buenas notas en Educación Física puede que reflejen simplemente que esa asignatura es más fácil que las demás.

HOJA N° 2

11. Creo que algunas de mis buenas notas en Educación Física dependen, en buena medida, de factores causales tales como que me hayan caído en un examen precisamente los ejercicios que mejor realizaba.

12. Siempre que obtengo buenas notas en Educación Física es porque he trabajado con intensidad.

13. Pienso que mis buenas notas reflejan directamente lo apto que soy para la Educación Física.

14. Es frecuente, si saco malas notas en Educación Física, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.

15. Algunas veces, cuando mis puntuaciones son bajas en Educación Física, pienso que lo único que ocurre es que no he tenido suerte.

16. Lo que las malas notas en Educación Física significan para mí es que no he trabajado con suficiente dedicación.

17. Si sacase malas notas en Educación Física pensaría que no tengo el talento necesario para cursar con éxito esta asignatura.

18. A veces saco buenas notas en Educación Física sólo porque lo que tenía que realizar era fácil.

19. Pienso que algunas veces debo considerarme afortunado por haber sacado buenas notas en la asignatura de Educación Física.

20. Si trabajo con ahínco, puedo superar cualquier obstáculo que me impida tener éxito en la Educación Física.

HOJA N° 3

21. Si saco buenas notas es por mis aptitudes para la Educación Física.

22. Algunas de las veces que he recibido malas notas en Educación Física, lo único que reflejaban era la tacañería del profesor a la hora de puntuar.

23. Es posible que algunas de mis notas en Educación Física se deban a la mala suerte, a haberme examinado de lo que no debía cuando no debía.

24. La incapacidad de los profesores para definir de modo preciso los objetivos didácticos es la causa principal de que haya tenido a veces notas bajas en Educación Física.

25. Normalmente cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en Educación Física.

26. La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en la Educación Física.

27. A menudo las explicaciones de los profesores de Educación Física han sido tan deficientes que han dado lugar a que yo haya tenido calificaciones pobres.

28. La mala suerte que tengo para muchas cosas ha hecho con frecuencia que no consiguiese unas calificaciones aceptables en Educación Física.

29. Con frecuencia, mis malas notas se deben a la escasa capacidad pedagógica del profesor de Educación Física.

30. Si los profesores de Educación Física hubiesen tenido criterios de evaluación más objetivos, no habría tenido las notas bajas que he sacado algunas veces.

HOJA DE RESPUESTAS

COLEGIO/INSTITUTO:.....

SEXO: CHICO CHICA

HOJA N° 1	HOJA N° 2	HOJA N° 3
1 ^a . 1 2 3 4 5	11 ^a . 1 2 3 4 5	21 ^a . 1 2 3 4 5
2 ^a . 1 2 3 4 5	12 ^a . 1 2 3 4 5	22 ^a . 1 2 3 4 5
3 ^a . 1 2 3 4 5	13 ^a . 1 2 3 4 5	23 ^a . 1 2 3 4 5
4 ^a . 1 2 3 4 5	14 ^a . 1 2 3 4 5	24 ^a . 1 2 3 4 5
5 ^a . 1 2 3 4 5	15 ^a . 1 2 3 4 5	25 ^a . 1 2 3 4 5
6 ^a . 1 2 3 4 5	16 ^a . 1 2 3 4 5	26 ^a . 1 2 3 4 5
7 ^a . 1 2 3 4 5	17 ^a . 1 2 3 4 5	27 ^a . 1 2 3 4 5
8 ^a . 1 2 3 4 5	18 ^a . 1 2 3 4 5	28 ^a . 1 2 3 4 5
9 ^a . 1 2 3 4 5	19 ^a . 1 2 3 4 5	29 ^a . 1 2 3 4 5
10 ^a . 1 2 3 4 5	20 ^a . 1 2 3 4 5	30 ^a . 1 2 3 4 5

1.2. Cuestionario de estilo de vida en relación con la actividad física y el deporte

Por favor, responde a las siguientes preguntas marcando con una x aquella que elijas.

1. Existen diferentes posibilidades de organizar tu tiempo libre. Nos gustaría saber qué actividades consideras más importantes y en cuáles participas. En la siguiente lista aparecen diversas actividades, señala lo importante que es cada una de ellas para tí (1.2). Luego, en la parte izquierda, señala las que realizas regularmente (1.1).

1.1.		1.2.					
Realizo regularmente			1 muy importante	2 importante	3 poco importante	4 muy poco importante	
1	()	Escuchar música	1.2.1	()	()	()	()
2	()	Tocar un instrumento o cantar en coro	1.2.2	()	()	()	()
3	()	Ver Televisión y/o videos	1.2.3	()	()	()	()
4	()	Ganar dinero	1.2.4	()	()	()	()
5	()	Estar y hablar con mis amigos/as	1.2.5	()	()	()	()
6	()	Estar con mi novia/o	1.2.6	()	()	()	()
7	()	Jugar a cartas o con videojuegos / ordenador	1.2.7	()	()	()	()
8	()	Leer (por ej. libros, revistas)	1.2.8	()	()	()	()
9	()	Participar en deportes competitivos	1.2.9	()	()	()	()
10	()	Acudir a espectáculos deportivos	1.2.10	()	()	()	()
11	()	Hacer los deberes al día	1.2.11	()	()	()	()
12	()	Ir a fiestas, bailar	1.2.12	()	()	()	()
13	()	Hacer manualidades (fotografía, coser, hacer cosas, etc.)	1.2.13	()	()	()	()
14	()	Pasar el tiempo a solas (relajado, soñando)	1.2.14	()	()	()	()
15	()	Ir de compras	1.2.15	()	()	()	()
16	()	Ir al cine, conciertos, teatro	1.2.16	()	()	()	()
17	()	Hacer trabajo de voluntariado o social	1.2.17	()	()	()	()
18	()	Ayudar en las tareas de casa	1.2.18	()	()	()	()
19	()	Ir a centros de jóvenes	1.2.19	()	()	()	()
20	()	Visitar a mis familiares	1.2.20	()	()	()	()
21	()	Practicar deportes recreativos (paseo, footing, bicicleta)	1.2.21	()	()	()	()
22a	()	Otros (descríbelas por favor en el apartado 1.1.22b.)	1.2.22	()	()	()	()

1.1.22b.

2. Fuera del horario escolar: ¿con qué frecuencia participas en actividades deportivas?

1	Nunca	()
2	Una vez por semana	()
3	2-3 veces por semana	()
4	Casi todos los días	()

3. Fuera del horario escolar: ¿con qué frecuencia participas en actividades recreativas al aire libre como por ej. paseos, ir en bici, nadar y correr?

1	Nunca	()
2	Una vez por semana	()
3	2-3 veces por semana	()
4	Casi todos los días	()

4. Si realizas actividades físicas en clubs deportivos, (equipo o asociación no del colegio) fuera del horario escolar, ¿cuáles realizas normalmente?**5. Fuera del horario escolar y en tu tiempo libre: ¿cuántas veces por semana participas en deportes (como mínimo durante 20 minutos)?**

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

6. Fuera del horario escolar y en tu tiempo libre: ¿cuántas horas a la semana practicas deporte de tal modo que te haga sudar y jadear?

1	Ninguna	()
2	Una media hora	()
3	Alrededor de 1 hora	()
4	Unas 2 ó 3 horas	()
5	De 4 a 6 horas	()
6	7 horas o más	()

7. ¿Hay algún club deportivo en tu colegio?

1. Sí () 2. No ()

8. ¿Eres miembro de algún club deportivo escolar?

1	No	()
2	Sí, normalmente entreno y participo en competiciones con un club deportivo escolar	()
3	Sí, pero no participo normalmente	()

9. ¿Participas en competiciones deportivas (por ejemplo, atletismo, partidos de fútbol)?

1	No, nunca he participado	()
2	Antes sí, pero ahora no participo	()
3	Sí, participo a nivel inter-escolar	()
4	Sí, participo a nivel comarcal o provincial	()
5	Sí, participo a nivel nacional o internacional	()

10. Si participas en competiciones, ¿en qué deportes compites? Escribe el nombre del deporte o deportes y la edad a la que comenzaste a competir.

10.1.

1 Comencé a competir en _____ a los ____ años

2 Comencé a competir en _____ a los ____ años

3 Comencé a competir en _____ a los ____ años

10.2.

¿Has participado anteriormente en deporte/s de competición, pero ahora ya no participas? Escribe el nombre de esos deportes y la edad a la que comenzaste y dejaste de competir.

1 Comencé a competir en _____ a los ____ años y lo dejé a los ____ años

2 Comencé a competir en _____ a los ____ años y lo dejé a los ____ años

3 Comencé a competir en _____ a los ____ años y lo dejé a los ____ años

11. ¿Qué piensas con respecto a tu salud?

1	Me encuentro muy sano	()
2	Me encuentro bastante sano	()
3	No me encuentro muy sano	()

12. Piensa en ti misma comparada con otras chicas de tu edad, o en ti mismo comparado con otros chicos de tu edad. Elige el punto de la escala que mejor te describa. Por ejemplo, si eres más rubia/o que morena/o, pon una X como en el ejemplo.

Ej.	Soy rubia/o						Soy morena/a
			X				
12.1	Tengo buenas facultades deportivas						No tengo buenas facultades deportivas
12.2	Mis movimientos son elegantes						Mis movimientos son torpes
12.3	Soy flexible						No soy flexible
12.4	Estoy en forma						Me canso fácilmente
12.5	Soy rápida/o						Soy lenta/o
12.6	Soy fuerte						Soy débil
12.7	Soy atrevida/o						Soy tímida/o
12.8	Soy demasiado alta/o						Soy demasiado baja/o
12.9	Soy demasiado delgada/o						Soy demasiado gorda/o
12.10	Estoy satisfecha/o con mi aspecto						No estoy satisfecha/o con él

13. ¿Qué piensas sobre ir al colegio?

1	No me gusta nada	()
2	No me gusta	()
3	Ni me gusta ni me disgusta	()
4	Me gusta	()
5	Me gusta mucho	()

14. ¿Qué opinas de las clases de educación física de tu colegio?

1	No me gustan nada	()
2	No me gustan	()
3	Ni me gustan ni me disgustan	()
4	Me gustan	()
5	Me gustan mucho	()

15. ¿Cuánto tiempo pasas con tus amigos/as fuera de las horas de clase?

1	No tengo amigos/as por el momento	()
2	Una vez por semana o menos	()
3	2-3 días por semana	()
4	4-6 días por semana	()
5	Todos los días incluso fines de semana	()

16. Esta pregunta se refiere a lo que sientes cuando participas en actividades deportivas. Lee atentamente las siguientes afirmaciones y señala aquéllas que mejor describan cuándo sientes tener éxito en el deporte.

Creo que tengo éxito en el deporte cuando:

		1	2	3	4
		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
16.1	Soy el/la único/a que puede realizar una habilidad o jugar bien	()	()	()	()
16.2	Aprendo una habilidad nueva y me motiva a practicar más	()	()	()	()
16.3	Puedo hacerlo mejor que mis amigos/as	()	()	()	()
16.4	Los otros/as no pueden hacerlo tan bien como yo	()	()	()	()
16.5	Aprendo algo que es divertido de hacer	()	()	()	()
16.6	Otros/as entorpecen el juego y yo no	()	()	()	()
16.7	Aprendo una tarea nueva esforzándome	()	()	()	()
16.8	Yo trabajo y me esfuerzo mucho	()	()	()	()
16.9	Yo soy el/la que más puntúa o el/la que gana	()	()	()	()
16.10	Soy el/la mejor	()	()	()	()
16.11	Aprender una habilidad me hace sentir realmente bien	()	()	()	()
16.12	Lo hago lo mejor que puedo	()	()	()	()

**17. A continuación piensa lo importantes que son estos seis aspectos.
Es importante para mí...**

		1 Muy importante	2 Importante	3 Poco importante	4 Muy poco importante
17.1	Ser bueno/a en la mayoría de las asignaturas escolares	()	()	()	()
17.2	Ser bueno/a en el deporte	()	()	()	()
17.3	Ser popular entre los chicos	()	()	()	()
17.4	Ser popular entre las chicas	()	()	()	()
17.5	Ser guapo/a	()	()	()	()
17.6	Estar en forma	()	()	()	()

**18. A continuación aparecen diversas razones para participar en el deporte.
Piensa lo importante que es para tí participar. Participo en el deporte porque...**

		1 Muy importante	2 importante	3 Poco importante	4 Muy poco Importante
18.1	Van mis amigos/as	()	()	()	()
18.2	Quiero seguir la carrera deportiva	()	()	()	()
18.3	Conozco a gente nueva	()	()	()	()
18.4	Puedo hacer algo que me beneficia	()	()	()	()
18.5	Disfruto con la competición	()	()	()	()
18.6	Quiero estar en forma	()	()	()	()
18.7	Me relaja	()	()	()	()
18.8	Disfruto haciendo ejercicio	()	()	()	()
18.9	Me gusta formar parte de un equipo	()	()	()	()
18.10	Mi familia quiere que lo practique	()	()	()	()
18.11	Puedo así estar en forma	()	()	()	()
18.12	Puedo ganar dinero	()	()	()	()
18.13	Es emocionante	()	()	()	()
18.14	Me hace más atractivo/a físicamente	()	()	()	()
18.15	Puedo hacer amigos/as	()	()	()	()
18.16	Me da la oportunidad de expresarme como soy	()	()	()	()

19. Si no practicas ningún deporte, ¿puedes nombrar algunas de las razones del por qué no lo practicas?

20. Sueles practicar algún deporte sólo o con amigos/as?

1	Solo/a	()
2	Con otros	()
3	Algunas veces sólo/a y otras con amigos/as	()
4	Ni hago ejercicio, ni practico deporte	()

21. ¿Tus padres participan activamente en actividades deportivas?

21a. PADRE

1	Nunca	()
2	Algunas veces	()
3	Normalmente	()

21b. MADRE

1	Nunca	()
2	Algunas veces	()
3	Normalmente	()

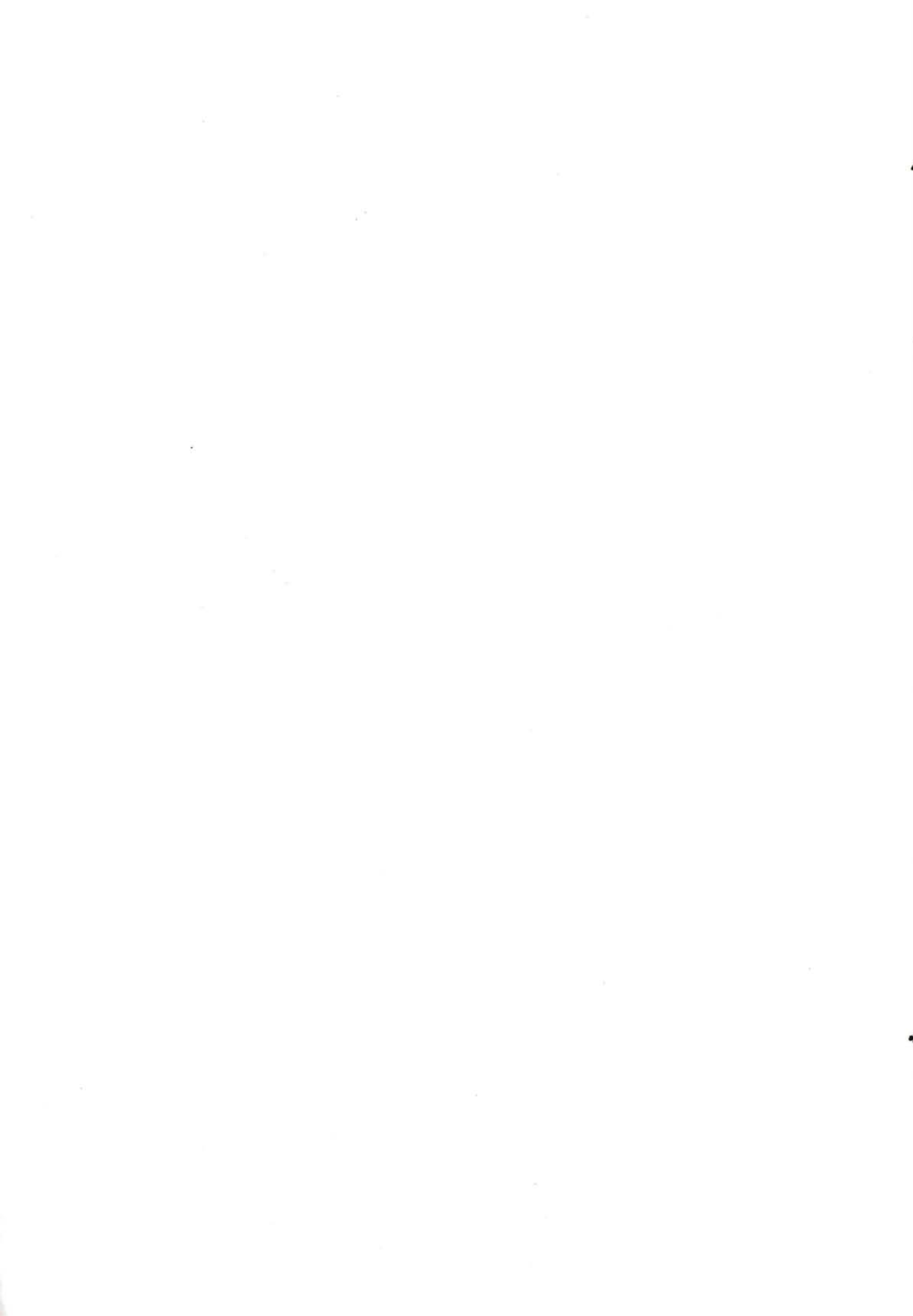
22. Tu sexo: 1 hombre () 2 mujer ()

23. Tu edad:

24. Fecha de nacimiento: día _____ mes _____ año _____

MUCHAS GRACIAS POR HABER COMPLETADO ESTE CUESTIONARIO!

Anexo 2. Análisis estadísticos



2.1. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: factores causales en función del sexo, del centro-sexo y del centro

	Sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico Chica	284 313	0'084	0'248
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico Chica	284 313	0'084	0'249
Atribución del éxito a la capacidad	Chico Chica	284 313	0'167	0'000
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chico Chica	284 313	0'255	0'000
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico Chica	284 313	0'077	0'341
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico Chica	284 313	0'133	0'010
Atribución del éxito a la suerte	Chico Chica	284 313	0'080	0'293
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico Chica	284 313	0'079	0'311
	Tipo de centro y sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. bilateral
Atribución del éxito a la capacidad	Chicos Público Chicos Privado	204 80	0'082	0'836
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicos Público Chicos Privado	204 80	0'082	0'839
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chicos Público Chicos Privado	204 80	0'402	0'000
Atribución del éxito a la capacidad	Chicas Público Chicas Privado	207 106	0'045	0'999
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicas Público Chicas Privado	207 106	0'096	0'532
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chicas Público Chicas Privado	207 106	0'350	0'000
	Tipo de centro	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. bilateral
Atribución del éxito al esfuerzo	Público Privado	411 186	0'185	0'000
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Público Privado	411 186	0'150	0'006
Atribución del éxito a un contexto favorable	Público Privado	411 186	0'153	0'005
Atribución del éxito a la suerte	Público Privado	411 186	0'173	0'001
Atribución del fracaso a la mala suerte	Público Privado	411 186	0'309	0'000

2.2. Resultados de la prueba de Mann-Whitney: factores causales en función del sexo para cada calificación

INSUFICIENTE					
	Sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico	39	26'09	191'500	0'589
	Chica	11	23'41		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico	39	25'56	212'000	0'953
	Chica	11	25'27		
Atribución del éxito a la capacidad	Chico	39	27'87	122'000	0'029
	Chica	11	17'09		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chico	39	22'78	108'500	0'012
	Chica	11	35'14		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico	39	26'13	190'000	0'562
	Chica	11	23'27		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico	39	28'06	114'500	0'019
	Chica	11	16'41		
Atribución del éxito a la suerte	Chico	39	25'62	210'000	0'916
	Chica	11	25'09		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico	39	27'29	144'500	0'098
	Chica	11	19'14		
SUFICIENTE					
	Sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico	92	95'18	3617'500	0'216
	Chica	88	85'61		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico	92	88'67	3879'500	0'628
	Chica	88	92'41		
Atribución del éxito a la capacidad	Chico	92	99'24	3244'000	0'020
	Chica	88	81'36		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chico	92	74'13	2541'500	0'000
	Chica	88	107'62		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico	92	93'74	3750'000	0'391
	Chica	88	87'11		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico	92	94'22	3706'000	0'327
	Chica	88	86'61		
Atribución del éxito a la suerte	Chico	92	83'78	3429'500	0'075
	Chica	88	97'53		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico	92	92'38	3875'000	0'617
	Chica	88	88'53		
BIEN					
	Sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico	65	85'46	2375'000	0'057
	Chica	89	71'69		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico	65	78'49	2828'000	0'813
	Chica	89	76'78		
Atribución del éxito a la capacidad	Chico	65	91'28	1997'000	0'001
	Chica	89	67'44		
Atribución del fracaso a la	Chico	65	62'82		

falta de capacidad	Chica	89	88'22	1938'500	0'000
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico Chica	65 89	83'45 73'16	2506'000	0'155
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico Chica	65 89	80'11 75'60	2723'000	0'535
Atribución del éxito a la suerte	Chico Chica	65 89	75'05 79'29	2733'500	0'559
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico Chica	65 89	74'24 79'88	2680'500	0'434
NOTABLE					
	Sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico Chica	69 84	77'49 76'60	2864'500	0'901
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico Chica	69 84	73'52 79'86	2658'000	0'376
Atribución del éxito a la capacidad	Chico Chica	69 84	85'12 70'33	2337'500	0'038
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chico Chica	69 84	68'54 83'95	2314'500	0'031
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico Chica	69 84	78'27 75'96	2810'500	0'746
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico Chica	69 84	82'01 72'88	2552'000	0'204
Atribución del éxito a la suerte	Chico Chica	69 84	71'70 81'35	2532'500	0'177
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico Chica	69 84	84'03 71'23	2413'000	0'073
SOBRESALIENTE					
	Sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico Chica	16 39	32'69 26'08	237'000	0'161
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico Chica	16 39	24'16 29'58	250'500	0'248
Atribución del éxito a la capacidad	Chico Chica	16 39	30'53 26'96	271'500	0'449
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chico Chica	16 39	22'00 30'46	216'000	0'073
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico Chica	16 39	27'44 28'23	303'000	0'866
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico Chica	16 39	26'44 28'64	287'000	0'642
Atribución del éxito a la suerte	Chico Chica	16 39	19'75 31'38	180'000	0'014
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico Chica	16 39	22'41 30'29	222'500	0'092

2.3. Resultados de la prueba de Mann-Whitney: factores causales en función del tipo de centro y del sexo para cada calificación

SUFICIENTE					
	Tipo de centro y sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito a la capacidad	Chicos Público	75	48'33	500'500	0'165
	Chicos Privado	17	38'44		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicos Público	75	48'07	519'500	0'230
	Chicos Privado	17	39'56		
Atribución del éxito a la capacidad	Chicas Público	59	44'29	843'000	0'911
	Chicas Privado	29	44'93		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicas Público	59	44'47	854'000	0'989
	Chicas Privado	29	44'55		
BIEN					
	Tipo de centro y sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito a la capacidad	Chicos Público	36	37'81	349'000	0'021
	Chicos Privado	29	27'03		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicos Público	36	31'03	451'000	0'342
	Chicos Privado	29	35'45		
Atribución del éxito a la capacidad	Chicas Público	56	43'38	833'000	0'436
	Chicas Privado	33	47'76		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicas Público	56	46'69	829'000	0'420
	Chicas Privado	33	42'14		
NOTABLE					
	Tipo de centro y sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito a la capacidad	Chicos Público	40	33'26	510'500	0'394
	Chicos Privado	29	37'40		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicos Público	40	38'13	455'000	0'124
	Chicos Privado	29	30'69		
Atribución del éxito a la capacidad	Chicas Público	48	46'26	683'500	0'099
	Chicas Privado	36	37'49		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicas Público	48	43'40	821'000	0'696
	Chicas Privado	36	41'31		
SOBRESALIENTE					
	Tipo de centro y sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito a la suerte	Chicos Público	12	9'08	17'000	0'446 *
	Chicos Privado	4	6'75		
Atribución del éxito a la suerte	Chicas Público	31	20'79	99'500	0'401 *
	Chicas Privado	8	16'94		

* No corregidos para los empates

2.4. Resultados de la prueba de Mann-Whitney: factores causales en función del tipo de centro para cada calificación

SUFICIENTE					
	Tipo de centro	N	Rango promedio	U de Mann-W.	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Público	134	86'47	2541'500	0'075
	Privado	46	102'25		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Público	134	90'24	3047'500	0'909
	Privado	46	91'25		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Público	134	90'03	3019'500	0'837
	Privado	46	91'86		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Público	134	96'05	2338'000	0'015
	Privado	46	74'33		
Atribución del éxito a la suerte	Público	134	90'41	3070'000	0'968
	Privado	46	90'76		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Público	134	96'77	2242'000	0'005
	Privado	46	72'24		
BIEN					
	Tipo de centro	N	Rango promedio	U de Mann-W.	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Público	92	74'37	2564'000	0'285
	Privado	62	82'15		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Público	92	71'51	2300'500	0'041
	Privado	62	86'40		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Público	92	83'85	2268'000	0'030
	Privado	62	68'08		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Público	92	94'71	1268'500	0'000
	Privado	62	51'96		
Atribución del éxito a la suerte	Público	92	84'13	2242'500	0'024
	Privado	62	67'67		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Público	92	89'09	1786'000	0'000
	Privado	62	60'31		
NOTABLE					
	Tipo de centro	N	Rango promedio	U de Mann-W.	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Público	88	68'08	2075'000	0'004
	Privado	65	89'08		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Público	88	69'00	2156'000	0'009
	Privado	65	87'83		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Público	88	88'86	1816'000	0'000
	Privado	65	60'94		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Público	88	97'72	1037'000	0'000
	Privado	65	48'95		
Atribución del éxito a la suerte	Público	88	86'31	2041'000	0'002
	Privado	65	64'40		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Público	88	94'59	1312'500	0'000
	Privado	65	53'19		
SOBRESALIENTE					
	Tipo de centro	N	Rango promedio	U de Mann-W.	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Público	43	24'08	89'500	0'001
	Privado	12	42'04		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Público	43	25'90	167'500	0'062
	Privado	12	35'54		
Atribución del éxito a la capacidad	Público	43	26'81	207'000	0'295
	Privado	12	32'25		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Público	43	26'33	186'000	0'139
	Privado	12	34'00		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Público	43	29'56	191'000	0'168
	Privado	12	22'42		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Público	43	32'20	77'500	0'000
	Privado	12	12'96		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Público	43	31'36	113'500	0'003
	Privado	12	15'96		

2.5. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: factores causales en función del sexo para cada calificación

INSUFICIENTE				
	Sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico	39	0'217	0'815
	Chica	11		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico	39	0'179	0'945
	Chica	11		
Atribución del éxito a la capacidad	Chico	39	0'359	0'219
	Chica	11		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chico	39	0'448	0'064
	Chica	11		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico	39	0'140	0'996
	Chica	11		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico	39	0'564	0'009
	Chica	11		
Atribución del éxito a la suerte	Chico	39	0'098	1'000
	Chica	11		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico	39	0'333	0'296
	Chica	11		
SUFICIENTE				
	Sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico	92	0'094	0'823
	Chica	88		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico	92	0'157	0'220
	Chica	88		
Atribución del éxito a la capacidad	Chico	92	0'159	0'208
	Chica	88		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chico	92	0'361	0'000
	Chica	88		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico	92	0'089	0'865
	Chica	88		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico	92	0'104	0'718
	Chica	88		
Atribución del éxito a la suerte	Chico	92	0'139	0'351
	Chica	88		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico	92	0'105	0'702
	Chica	88		
BIEN				
	Sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico	65	0'149	0'372
	Chica	89		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico	65	0'079	0'972
	Chica	89		
Atribución del éxito a la capacidad	Chico	65	0'226	0'043
	Chica	89		
Atribución del fracaso a la	Chico	65		

falta de capacidad	Chica	89	0'243	0'023
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico	65		
	Chica	89	0'163	0'269
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico	65		
	Chica	89	0'133	0'524
Atribución del éxito a la suerte	Chico	65		
	Chica	89	0'114	0'712
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico	65		
	Chica	89	0'115	0'704
NOTABLE				
	Sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico	69		
	Chica	84	0'102	0'826
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico	69		
	Chica	84	0'139	0'455
Atribución del éxito a la capacidad	Chico	69		
	Chica	84	0'184	0'155
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chico	69		
	Chica	84	0'198	0'103
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico	69		
	Chica	84	0'058	1'000
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico	69		
	Chica	84	0'128	0'566
Atribución del éxito a la suerte	Chico	69		
	Chica	84	0'122	0'629
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico	69		
	Chica	84	0'157	0'309
SOBRESALIENTE				
	Sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Chico	16		
	Chica	39	0'220	0'645
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Chico	16		
	Chica	39	0'269	0'383
Atribución del éxito a la capacidad	Chico	16		
	Chica	39	0'284	0'321
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chico	16		
	Chica	39	0'258	0'437
Atribución del éxito a un contexto favorable	Chico	16		
	Chica	39	0'184	0'836
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Chico	16		
	Chica	39	0'111	0'999
Atribución del éxito a la suerte	Chico	16		
	Chica	39	0'332	0'165
Atribución del fracaso a la mala suerte	Chico	16		
	Chica	39	0'232	0'573

2.6. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: factores causales en función del tipo de centro y del sexo para cada calificación

SUFICIENTE				
	Tipo de centro y sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito a la capacidad	Chicos Público	75	0'246	0'370
	Chicos Privado	17		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicos Público	75	0'212	0'563
	Chicos Privado	17		
Atribución del éxito a la capacidad	Chicas Público	59	0'099	0'991
	Chicas Privado	29		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicas Público	59	0'139	0'846
	Chicas Privado	29		
BIEN				
	Tipo de centro y sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito a la capacidad	Chicos Público	36	0'309	0'092
	Chicos Privado	29		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicos Público	36	0'203	0'522
	Chicos Privado	29		
Atribución del éxito a la capacidad	Chicas Público	56	0'084	0'998
	Chicas Privado	33		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicas Público	56	0'156	0'690
	Chicas Privado	33		
NOTABLE				
	Tipo de centro y sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito a la capacidad	Chicos Público	40	0'176	0'676
	Chicos Privado	29		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicos Público	40	0'255	0'224
	Chicos Privado	29		
Atribución del éxito a la capacidad	Chicas Público	48	0'208	0'334
	Chicas Privado	36		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Chicas Público	48	0'076	1'000
	Chicas Privado	36		
SOBRESALIENTE				
	Tipo de centro y sexo	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito a la suerte	Chicos Público	12	0'583	0'259
	Chicos Privado	4		
Atribución del éxito a la suerte	Chicas Público	31	0'310	0'572
	Chicas Privado	8		

2.7. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: factores causales en función del tipo de centro para cada calificación

SUFICIENTE				
	Tipo de centro	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Público	134	0'203	0'117
	Privado	46		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Público	134	0'094	0'922
	Privado	46		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Público	134	0'105	0'841
	Privado	46		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Público	134	0'226	0'861
	Privado	46		
Atribución del éxito a la suerte	Público	134	0'052	1'000
	Privado	46		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Público	134	0'219	0'075
	Privado	46		
BIEN				
	Tipo de centro	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Público	92	0'112	0'740
	Privado	62		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Público	92	0'189	0'142
	Privado	62		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Público	92	0'209	0'079
	Privado	62		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Público	92	0'438	0'000
	Privado	62		
Atribución del éxito a la suerte	Público	92	0'206	0'086
	Privado	62		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Público	92	0'308	0'002
	Privado	62		
NOTABLE				
	Tipo de centro	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Público	88	0'257	0'014
	Privado	65		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Público	88	0'236	0'031
	Privado	65		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Público	88	0'301	0'002
	Privado	65		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Público	88	0'533	0'000
	Privado	65		
Atribución del éxito a la suerte	Público	88	0'239	0'028
	Privado	65		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Público	88	0'420	0'000
	Privado	65		
SOBRESALIENTE				
	Tipo de centro	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Público	43	0'508	0'016
	Privado	12		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Público	43	0'341	0'225
	Privado	12		
Atribución del éxito a la capacidad	Público	43	0'234	0'681
	Privado	12		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Público	43	0'225	0'730
	Privado	12		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Público	43	0'258	0'561
	Privado	12		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Público	43	0'647	0'001
	Privado	12		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Público	43	0'504	0'017
	Privado	12		

2.8. Resultados de las medidas de asociación: variables del estilo de vida en función del sexo

	V de Cramer	Sig. aproximada
Participación regular en deportes competitivos	0'386	0'000
Participación regular en deportes recreativos	0'137	0'001
Asistencia regular a espectáculos deportivos	0'235	0'000
	V de Cramer	Sig. aproximada
	Coefficiente de contingencia	Sig. aproximada
Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos	0'320 0'305	0'000
Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos	0'080 0'080	0'335
Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos	0'207 0'203	0'000
Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar	0'096 0'096	0'165
Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada	0'376 0'352	0'000
Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar	0'448 0'409	0'000
Participación en competiciones deportivas	0'450 0'410	0'000
Percepción de las facultades deportivas	0'394 0'366	0'000
Satisfacción con el propio aspecto	0'356 0'335	0'000
Opinión sobre las clases de educación física	0'122 0'121	0'083

2.9. Resultados de las medidas de asociación: variables del estilo de vida en función del tipo de centro y del sexo (chicos)

	V de Cramer	Sig. aproximada
Participación regular en deportes competitivos	0'073	0'233
Participación regular en deportes recreativos	0'083	0'174
Asistencia regular a espectáculos deportivos	0'050	0'409
	V de Cramer	Sig. aproximada
	Coefficiente de contingencia	
Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos	0'037 0'037	0'949
Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos	0'008 0'008	0'999
Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada	0'026 0'026	0'980
Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar	0'136 0'135	0'422
Participación en competiciones deportivas	0'099 0'099	0'619
Percepción de las facultades deportivas	0'238 0'232	0'004
Satisfacción con el propio aspecto	0'120 0'119	0'429

2.10. Resultados de las medidas de asociación: variables del estilo de vida en función del tipo de centro y del sexo (chicas)

	V de Cramer	Sig. aproximada
Participación regular en deportes competitivos	0'187	0'002
Participación regular en deportes recreativos	0'351	0'000
Asistencia regular a espectáculos deportivos	0'282	0'000
	V de Cramer Coeficiente de contingencia	Sig. aproximada
Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos	0'152 0'150	0'106
Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos	0'123 0'122	0'259
Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada	0'326 0'310	0'000
Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar	0'292 0'280	0'000
Participación en competiciones deportivas	0'151 0'149	0'168
Percepción de las facultades deportivas	0'280 0'270	0'000
Satisfacción con el propio aspecto	0'205 0'201	0'019

2.11. Resultados de las medidas de asociación: variables del estilo de vida en función del tipo de centro

	V de Cramer Coeficiente de contingencia	Sig. aproximada
Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos	0'166 0'164	0'002
Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar	0'165 0'163	0'002
Opinión sobre las clases de educación física	0'251 0'244	0'000

2.12. Resultados de las medidas de asociación: variables del estilo de vida en función de la calificación (sobresaliente/insuficiente)

	V de Cramer	Sig. aproximada
Participación regular en deportes competitivos	0'095	0'378
Participación regular en deportes recreativos	0'124	0'249
Asistencia regular a espectáculos deportivos	0'011	0'917
	Tau-c de Kendall	Sig. aproximada
	Gamma	
Importancia otorgada a la participación regular en deportes competitivos	-0'035 -0'063	0'755
Importancia otorgada a la participación regular en deportes recreativos	-0'117 -0'189	0'303
Importancia otorgada a la asistencia regular a espectáculos deportivos	0'066 0'099	0'588
Frecuencia de participación en actividades recreativas fuera del horario escolar	-0'003 -0'005	0'978
Frecuencia de participación en deportes fuera del horario escolar recodificada	0'082 0'120	0'487
Horas semanales de práctica deportiva intensa fuera del horario escolar	0'088 0'114	0'452
Participación en competiciones deportivas	0'134 0'202	0'222
Percepción de las facultades deportivas	-0'168 -0'227	0'168
Satisfacción con el propio aspecto	0'108 0'153	0'359
Opinión sobre las clases de educación física	0'621 0'769	0'000

2.13. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: factores causales en función de sujetos activos-sedentarios

	Sujetos sedentarios y activos	N	Diferencias más externas (absol.)	Sig. asintót. (bilateral)
Atribución del éxito al esfuerzo	Activos	103	0'352	0'000
	Sedentarios	114		
Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	Activos	103	0'094	0'726
	Sedentarios	114		
Atribución del éxito a la capacidad	Activos	103	0'245	0'003
	Sedentarios	114		
Atribución del fracaso a la falta de capacidad	Activos	103	0'186	0'047
	Sedentarios	114		
Atribución del éxito a un contexto favorable	Activos	103	0'158	0'134
	Sedentarios	114		
Atribución del fracaso a un contexto desfavorable	Activos	103	0'157	0'137
	Sedentarios	114		
Atribución del éxito a la suerte	Activos	103	0'181	0'058
	Sedentarios	114		
Atribución del fracaso a la mala suerte	Activos	103	0'201	0'025
	Sedentarios	114		

368