

LAS VARIABLES DE ATENCIÓN Y SATISFACCIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA.

CUÉLLAR MORENO, M.J. *Universidad de la Laguna. España. E-mail: mcuellar@ull.es.*

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje de la Educación Física (E.F.) se configura como una actividad extremadamente compleja, constituida por un proceso interpersonal e intencional en el que se persigue tanto el desarrollo del contenido como el de competencias socio-culturales esenciales para la socialización e integración cultural del individuo (Carreiro da Costa, 2001). Dos grandes visiones han coexistido en su investigación Didáctica: el “*modelo positivista*” y el “*modelo interpretativo*”. En la visión positivista se encuentran encuadrados aquellos estudios de enseñanza-aprendizaje en los que se trata de analizar fundamentalmente la “*parte visible*” de este proceso, es decir, los comportamientos del profesorado, del alumnado y su relación pedagógica. En la visión interpretativa, podemos situar a todas aquellas investigaciones que valorizan, fundamentalmente, la “*parte invisible*” de la actividad física, es decir, las creencias, los pensamientos y las actitudes del profesorado y del alumnado (Carreiro da Costa, 1998). Ver *Figura 1*.

Una mirada a los estudios sobre pedagogía experimental induce a pensar que una aplicación de los paradigmas de la investigación pedagógica general a la enseñanza de las actividades físicas podía ser beneficiosa. Los dos modelos de paradigmas más utilizados son el bucle “*Descripción-Correlación-Experimentación*” y el paradigma “*Pronóstico-Proceso-Producto*” . Con posterioridad, estos paradigmas han sido completados con otros modelos: el *procedimiento etnográfico*, el paradigma de los *procesos mediadores* y el concepto de *experto principiante* (Piéron, 1999).

La incorporación de estos últimos paradigmas se encuentra justificada en la propia complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en E.F. que hace que

ningún tipo de investigación sea autosuficiente por sí misma. Los comportamientos observables (“*datos visibles*”) aportados por estos modelos debían ser analizados por los observadores, surgiendo la necesidad de apoyar los resultados obtenidos en datos que facilitarán su interpretación (“*datos invisibles*”) e indicarán el por qué de los comportamientos analizados.

El punto de partida del paradigma de los “*procesos mediadores*” se encuentra fundamentado en el hecho de que los resultados de la enseñanza-aprendizaje están condicionados por la interacción y lo que sucede dentro de la clase (Carreiro da Costa, 1998). El profesorado puede aprender a diseñar las tareas y seleccionar las prácticas de enseñanza de manera que promuevan sentimientos positivos o negativos en los estudiantes (Lee, 1997). Los métodos didácticos se configuran como una forma de manipular el grado de motivación y responsabilidad conseguidos en clase (Sicilia y Delgado, 2002).

En este paradigma de “*procesos mediadores*” las percepciones del alumnado se resuelven como importantes componentes afectivos y cognitivos que representan las diferentes formas de aproximarse y responder a los sucesos de la clase (Carreiro da Costa, 1998). Sicilia (2001) en su libro “*La investigación de los Estilos de Enseñanza en la Educación Física*” realiza un estudio en el que se analizan los Estilos de Enseñanza y su vinculación con las variables que condicionan y mediatizan el éxito en la enseñanza.

Los temas más estudiados a este respecto han sido: las percepciones personales del alumnado (autoconcepto de su capacidad, pensamientos motivacionales, percepción sobre los objetivos de aprendizaje, atribuciones causales sobre el éxito en el aprendizaje), las percepciones sobre el comportamiento del profesorado (expectativas, feedback y comportamiento de enseñanza) y los procesos cognitivos del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (atención y participación en la actividad pedagógica) (Carreiro da Costa, 1998). Ver *Figura II*. La satisfacción forma parte de este cuadro, en tanto se configura como un proceso de percepción personal del alumnado influido por otras variables y manifestada mediante un estado de afecto positivo.

En este artículo se realiza un análisis de la literatura de las variables mediacionales atención y satisfacción, así como de los factores que afectan a estas variables mediadoras, conclusiones al respecto y algunas recomendaciones en torno al estudio de estas variables que ayudarán a la consecución de un mayor nivel de atención y satisfacción del alumnado en las aulas.

2. INVESTIGACIONES SOBRE LAS VARIABLES MEDIADORAS ATENCIÓN Y SATISFACCIÓN

El análisis de la literatura sobre los procesos de pensamiento del alumnado considera estos procesos como una cuestión importante en la investigación de las actividades físico-deportivas, en tanto permiten una mejor comprensión de cómo se facilita el aprendizaje en la enseñanza. Por ello, es considerada su importancia en el estudio de los factores que afectan al aprendizaje, complementando a las observaciones de comportamiento exterior (Torres, 1998).

Lee (1997) enfatizó los efectos del profesorado sobre las percepciones, expectativas, proceso atencional, motivación, atribución, creencias, actitudes y estrategias de aprendizaje del alumnado. Los esfuerzos recientes para comprender como aprende el alumnado incluyen el estudio de sus creencias, expectativas, motivaciones, actitudes y sentimientos. Esta misma autora establece las siguientes variables mediacionales del proceso enseñanza-aprendizaje: metas, esfuerzo realizado, persistencia en la actividad, uso de estrategias, actitudes y satisfacción.

Wittrock (1986) enfatizó como la enseñanza puede influir en el logro a través del estudio de los pensamientos de los estudiantes, subrayando la importancia de estudiar sus pensamientos como un modo de constatación de la toma de conciencia, entendimiento y mejora de los efectos que mediatizan el logro de la misma.

A continuación, se realiza un análisis de la literatura sobre atención y satisfacción del alumnado en clase.

2.1. INVESTIGACIONES SOBRE LA VARIABLE ATENCIÓN

Para William James (1980) la atención es la capacidad de tomar posesión a través de la mente, de una forma clara y vivida en varios temas o serie de pensamientos que pueden ser voluntarios. Este autor enfoca su esencia en la concentración del conocimiento, aunque destaca la pluralidad de la misma. Rosselló (1997) comenta la estrecha relación entre atención, motivación y emoción, definiéndolas como tres de las grandes variables mediadoras de nuestra conducta y “*performance*” e incluyendo de manera decisiva en el “*output*” que emite un organismo a partir de los estímulos a los que está expuesto. De esta manera, la atención pasa a formar parte activa en la primera escala de la Taxonomía de los objetivos de la Educación enunciada por Bloom (1972), reconociéndose su importante papel en el ámbito del conocimiento.

La atención es un elemento a tener en cuenta en el aprendizaje, en tanto juega un importante papel como proceso mediador facilitador del rendimiento del alumnado. No obstante, la variedad de estudios e investigaciones sobre este tema hace que se preste a controversia (Pereira, 1995). Los pensamientos de atención del alumnado durante las prácticas de E.F. están relacionados con su nivel de comprensión, con la calidad de su práctica y el nivel de aprendizaje alcanzado en las mismas (Solmon, 1991). En el ámbito de las actividades físicas la atención se sitúa también como un elemento facilitador de aprendizaje (Magill, 1984).

Para Singer (1986) los aprendizajes motores son mayores cuando este aspecto aumenta. De igual modo, Locke y Jensen (1974) y Lee, Landin y Carter (1992) defienden que la calidad de la práctica y el nivel de éxito conseguido por el alumnado está asociado a este parámetro. Peterson et al. (1982) encuentran también altas correlaciones entre las tasas de atención y el rendimiento del alumnado.

Carreiro da Costa, Pereira y Dínez (1996), Greenockle, Lee y Lomax (1990), Roberts (1984), Solmon (1991), Solmon, Wirthy, Lee y Carter (1991), Thomas, Lee

y Thomas (1988) realizaron estudios en los que se analizan los niveles de atención y motivación conseguidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuéllar (1999) realizó un estudio sobre la metodología de la danza en la escuela. En él, la autora identifica esta variable como facilitadora de mejores resultados educativos. Estos resultados se hacen evidentes tanto a nivel motor (variables de tipo rítmico y técnico) como conceptual. Asimismo, hace patente la necesidad de diferenciar entre el tiempo de atención a la instrucción controlado de manera externa por el comportamiento del alumnado y el tiempo real de atención influido por procesos cognitivos.

Locke y Jensen (1974) encontraron que existían diferencias significativas en los niveles de atención entre alumnado en función del ambiente de aprendizaje y percepción de su nivel de inhabilidad. A este respecto, la creencia de no superación del nivel mínimo de aceptación puede crearle imposibilidad a la hora de crear estrategias que le ayuden a aprender.

Como proceso mediador la atención se manifiesta como un factor de entendimiento y retención. En un estudio realizado por Cloes, Moreau y Piéron (1990) se constató que la información retenida y comprendida por el alumnado discernía del feedback otorgado por el profesorado. Marques da Costa (1991) evidencia que la retención del alumnado en una Unidad Experimental de Enseñanza (ETU) no sobrepasaba el 70%. Quina (1993), por su parte, analiza también la información retenida y constata que apenas se alcanzan niveles del 50%.

No obstante y a pesar de la importancia de la atención en la enseñanza de las actividades físicas, los estudios sobre ella son relativamente recientes y escasos.

2.2. INVESTIGACIONES SOBRE LA VARIABLE SATISFACCIÓN

La satisfacción juega un importante papel como factor de refuerzo en el aprendizaje. En la actualidad es considerada su importancia para el entendimiento y explicación de la participación en la práctica de las actividades físicas (Kimiecik y

Harris, 1996; Scalan y Simons, 1992). No obstante, la investigación de esta variable en el ámbito de las actividades físicas es escasa.

Wankel (1993) la considera como una emoción positiva reflejada a través de un estado de afecto positivo. Entre sus propiedades más relevantes destaca el mantenimiento y aumento de la actividad y sus implicaciones directas sobre la salud al funcionar como reguladora de los niveles de estrés.

Kimiecik y Harris (1996) la definen como una “*experiencia fluida*”, reconociendo que su concepto es por naturaleza ambiguo, debido a la dificultad que supone entender y explicar las experiencias de la actividad física y su interrelación con otros constructos como el placer, la motivación intrínseca, las actitudes y los afectos.

Para Alderman (1974) la satisfacción desempeña un papel fundamental de refuerzo en los comportamientos, siendo más importante el refuerzo que ese estímulo específico proporciona a situaciones futuras que las consecuencias inmediatas del mismo.

Ferreira, Neves, Abreu y Caetano (1996) consideran la satisfacción como una respuesta emocional y afectiva que gratifica al alumnado en su trabajo de forma individual. A este respecto, dos personas pueden tener un mismo índice de satisfacción por motivos diferentes. Esto reafirma su papel como conjunto complejo e interrelacional de tareas, papeles, responsabilidades, interacciones e incentivos (Pinto, 1997).

El análisis de la literatura revela como principales facetas comunes en la variables satisfacción: el trabajo desafiante, igualdad de posibilidades, condiciones de trabajo adecuadas, relaciones interpersonales y adecuación de la personalidad del sujeto a la tarea requerida.

Delens, Renard y Swalus (1987) estudiaron la relación entre los niveles de satisfacción obtenidos al finalizar una sesión, el contenido de la misma, la actividad desempeñada y el feedback recibido. En ellos, se pone de manifiesto la influencia

positiva que ejerce una elevada actividad motriz, la motivación y la utilización de feedback positivo. Por el contrario, se establece que la satisfacción es independiente a la materia enseñada e inversamente proporcional al tiempo considerado como inútil o desperdiciado para la enseñanza. En este mismo artículo se establecen las principales relaciones entre los parámetros estudiados y la satisfacción del alumnado. Son los siguientes:

- Relaciones entre satisfacción y contenido de la lección: Se determina que la materia enseñada no influencia los niveles de satisfacción conseguidos por el alumnado.

- Relaciones entre satisfacción y actividad del alumnado: Se determina que la satisfacción depende de los porcentajes de actividad motriz, tiempo de espera y tiempo útil. Asimismo, la satisfacción aparece altamente relacionada con la percepción que tiene el alumnado de su actividad.

- Relaciones entre satisfacción y feedback: Se determina que la satisfacción del alumnado es independiente del número total de feedback recibido, mientras que aparece altamente relacionada con una evaluación positiva.

Nicholls (1984) subrayó el rol central de unas percepciones individuales de su propia competencia en el comportamiento motivado, argumentando que los sentimientos de ejecución se maximizaron por la percepción de que uno había demostrado habilidad.

Pintrich y Schrauben (1992) indican que los estudiantes que tienen sentimientos positivos sobre su propia competencia se implican más cognitivamente e intentan aprender con mayor interés las actividades asignadas por el profesorado.

Ames (1992) argumentó que las estrategias de objetivos diseñadas para crear un clima envuelto en la tarea mejoran los patrones de efectividad motivacional. Estas estrategias están agrupadas dentro de 6 dimensiones: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupamiento, evaluación y tiempo. A este respecto, Theeboom, De Knop y Weiss (1995) asignaron aleatoriamente a varios chicos a un clima de tarea implicada y a otros a un programa tradicional para la instrucción en artes marciales. La investigación fue realizada en un programa de campamento de

verano. El alumnado de la tarea implicada demostró una superior ejecución y expresó un mejor nivel de divertimento que el de un programa tradicional.

Treasure (1993) manipuló el clima motivacional en el contexto de E.F. demostrando que los estudiantes en un clima de tarea implicada demostraban más patrones adaptativos en el logro de respuestas cognitivas y afectivas que aquellos que lo hacían en un clima autoimplicado.

Pereira (1995) en un estudio sobre el grado de satisfacción en aulas de E.F. y su relación con otros parámetros determina que el alumnado con valores superiores a la media general de autoconcepto e información dada por el profesorado presenta mayores niveles de satisfacción. En este estudio se constata también que en estos grupos de mejores resultados existe una tendencia inicial más positiva hacia el deporte estudiado (baloncesto).

Cuéllar (1999) estableció dos grupos con distintas metodologías de enseñanza (Estilo de Enseñanza Mando Directo (Delgado, 1991) o Comando (Mosston y Ashworth, 1993) y Estilo de Enseñanza Mixto en el que se combinan la enseñanza mediante el Mando Directo, la Enseñanza Recíproca, el Descubrimiento Guiado y el Estilo de Enseñanza de Autoevaluación). Los resultados mostraron que los grupos de Estilo Mixto consiguieron niveles significativos de satisfacción superiores a los conseguidos por los grupos de Estilo de Enseñanza Mando Directo.

3. INSTRUMENTOS Y MODO EN QUE SE HAN ESTUDIADO LAS VARIABLES ATENCIÓN Y SATISFACCIÓN

A continuación, se ha realizado una descripción de los instrumentos utilizados para la medición de la atención y satisfacción en la investigación realizada por Cuéllar (1999), así como del modo en que fueron utilizados. Según esta autora ambas variables juegan un papel determinante en los resultados obtenidos en dicha investigación. Estos resultados se encuentran tanto en las variables que condicionan la enseñanza-aprendizaje como en las diferencias entre los estilos de enseñanza utilizados, estimándose que las diferencias significativas entre las

variables que condicionan el éxito pueden ser paliados con la presencia de estas variables.

A continuación se detallan los instrumentos y su modo de utilización :

Para el estudio de la **variable atención** en esta investigación se ha utilizado el cuestionario de Locke y Jensen (1974). En el *Cuadro I* se muestra el sistema de categorías definido por estos autores. En el *Cuadro II* se presenta el cuestionario de atención elaborado por ellos, adaptado a las características del estudio citado (Cuéllar, 1999).

El cuestionario de atención fue aplicado en tres sesiones y realizado de manera simultánea al desarrollo de cada una de ellas. El cuestionario se componía de 4 preguntas idénticas que debían ser contestadas en distintos momentos de la sesión: inmediatamente posterior a una de las explicaciones de la profesora, inmediatamente posterior a la realización de un ejercicio elegido por la misma, inmediatamente posterior al intervalo existente después de la realización de un ejercicio (momento de pausa) e inmediatamente posterior a una situación de juego o baile libre. Para ver el sistema de puntuación de este cuestionario consultar el *Cuadro I*.

Para la aplicación de este cuestionario a las necesidades de este estudio, se realizó un cálculo de la fiabilidad del mismo. El tipo de observación realizada fue intra-observador, calculándose el porcentaje de acuerdos de Bellack, Kliebard, Hyman y Smith (1966) por considerarse uno de los más adecuados. Siguiendo a Turcotte (1973) se estimó que el índice de adecuación debía ser superior al 80%.

Los resultados obtenidos del análisis de seis de las sesiones analizadas indican que el coeficiente de fiabilidad se eleva a .96 en el primer cuestionario, .97 en el segundo y .96 en el tercero. El coeficiente de fiabilidad global de la prueba completa fue de .98.

Para Baranowski (1988), Baranowski, Dworkin, Cieslik, Hooks, Clearan, Day, Dunn y Nader (1984); Washburn y Montoye (1986) la validez puede ser comprobada fácilmente observando el comportamiento de los sujetos.

Para el estudio de la **variable satisfacción** en esta investigación se ha utilizado un cuestionario puesto en práctica por Carlier, Radeler y Renard (1991). Ver *Cuadro III*. Este cuestionario era de simple aplicación y realización. Se componía de una única pregunta que era contestada al finalizar la sesión y en la que el alumnado tenía cuatro posibilidades de respuesta. La escala de puntuación obtenida podía tener un mínimo de 1 punto (me gusta poquísimo) y un máximo de 4 (me gusta muchísimo) para cada una de las sesiones aplicadas.

El cuestionario de satisfacción fue aplicado con inmediata posterioridad a la realización de la sesión, siendo contestados en 3 ocasiones distribuidas de manera uniforme en el desarrollo de la Unidad Experimental de Enseñanza (ETU). Su realización fue individual.

4. FACTORES QUE AFECTAN A LAS VARIABLES MEDIADORAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Del estudio de la literatura consultada se pueden destacar factores que afectan a estas dos variables mediadoras de aprendizaje. Los principales son: la edad del estudiante, sexo, valor que otorgue a la tarea y pensamiento y nivel de implicación con la tarea. A continuación, se analizan cada uno de ellos:

4.1. Edad del estudiante

En referencia a la edad se ha demostrado que los niños/as más pequeños (7 u 8 años) tienen metas más altas, pero predicen peor su habilidad real y son más optimistas, por lo que aumentan sus posibilidades de éxito (Lee, 1997).

Nichols (1978) demuestra que la autoevaluación de habilidades crece con la edad y encuentra relaciones significativas entre los autoratios de niños/as de 3^º y 5^º. Este estudio sugiere que un desarrollo importante en el entendimiento del alumno/a radica en la distinción entre habilidad y esfuerzo debido a que con edad adquirirán un mejor conocimiento de sí mismos, de su imagen y posibilidades reales.

4.2. Sexo del estudiante

El género hace variar también las percepciones sobre la actividad. Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman y Yeend (1989), Harter (1982), Lee (1997); Marsh, Barns, Cairns y Tidman (1984) encuentran que los niños tienen mejores percepciones y son más positivos en deportes tradicionales, mientras que las niñas se encuentran más atraídas hacia actividades como la danza, gimnasia y otras actividades consideradas femeninas. Para estos autores el sexo es un factor más poderoso que el nivel, logro académico, participación, creatividad, timidez, habilidad verbal y popularidad.

4.3. Valor que se otorgue a la tarea

Luke y Sinclair (1991) señalan la importancia del valor que el alumnado otorgue a la tarea. En su estudio se denota que el alumnado con actitudes positivas hacia la tarea obtiene un mayor índice de participación y satisfacción al realizar las actividades.

4.4. Pensamiento y nivel de implicación en la tarea

Lee (1997) establece relaciones entre el nivel de éxito conseguido y su implicación en la tarea. En esta investigación el alumnado experimentó un mayor nivel éxito durante la instrucción, siendo capaz de desarrollar estrategias específicas para mejorar su ejecución. Sin embargo, los estudiantes con bajo nivel de éxito

permanecieron más preocupados en su inhabilidad, no desarrollando estrategias cognitivas que le permitieran una realización más adecuada. Delens, Renard y Swalus (1987) llegaron a conclusiones similares cuando analizaron estos dos parámetros en un estudio en el que se establecían las relaciones entre el nivel de satisfacción y el contenido de la lección, la actividad del alumnado y el feedback del profesorado a los mismos.

Solmon y Lee (1996) establecen que el nivel de habilidad y competencia percibida están relacionados con la motivación y autocorrecciones que el alumnado realiza durante su práctica. Sin embargo, en esta investigación los estudiantes que se percibieron a sí mismos como faltos de habilidad para el éxito emplearon más estrategias cognitivas, mientras que los que poseían más confianza en su destreza emplearon menos. Los autores de este estudio sugieren que esto puede ser debido a que la tarea asignada por el profesorado no respetaba el nivel de habilidad del alumnado por lo que no se hizo necesario un cambio, mientras que los estudiantes con alta percepción de competencia fueron motivados y regulados para hacer sus propias autocorrecciones siendo capaces de comprender los componentes básicos de la habilidad con niveles mínimos de implicación cognitiva.

Solmon y Boone (1993) encontraron que en clases de tenis las metas de implicación y motivaciones positivas hacia la tarea juegan un importante papel en la mediación entre el comportamiento del profesorado y el logro de los estudiantes. De este modo, los estudiantes que con una perspectiva implicada en la tarea seleccionaron más tareas cambiantes, indicaron más niveles de interés y usaron más estrategias para comprender los conceptos relevantes de la misma, manifestando persistencia en la práctica y una actitud para regular su propio aprendizaje.

Según Bandura (1986) y Hebert (1995) el nivel de implicación en las actividades mejora cuando existen sentimientos positivos sobre su autoeficacia y el alumnado se encuentra motivado. El método más utilizado para la recolección de estos datos ha sido el de las entrevistas, diarios y cuestionarios.

5. CONCLUSIONES

El estudio de las variables que actúan como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido clasificado en función de los factores que influyen sobre los resultados de aprendizaje. Las conclusiones que podemos obtener del estudio realizado son las siguientes:

① La **habilidad inicial** del alumnado, el **conomimiento** y los **pensamientos** interactúan con los factores ambientales para producir los resultados de enseñanza. Por lo tanto, una planificación cuidadosa del clima social y ambiental de la clase puede favorecer las percepciones de habilidad y valor, así como promover una unión hacia la persistencia y el esfuerzo durante la práctica, activar el uso de estrategias que regulen el propio aprendizaje y alentar formas deseables de respuesta a los fallos.

Los pensamientos y la habilidad inicial son dos aspectos de entrada que se combinan para actuar sobre el aprendizaje, de manera que influyan tanto en la competencia real como en la percibida.

② Las **experiencias pasadas** y **expectativas culturales** son también dos importantes factores a la hora de determinar las expectativas de éxito del estudiante y evaluar el lugar que ocupan las actividades, en tanto la implicación de los estudiantes durante el aprendizaje esta influido por la habilidad inicial y el conocimiento.

③ La **edad**, el **sexo** y **dominio** del estudiante (nivel de habilidad inicial) son factores que afectan directamente a los resultados obtenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

④ La **habilidad percibida** o juicio que tiene el estudiante sobre su posibilidad de tener éxito, confianza en su habilidad para ejecutar diferentes tareas y autoestima en las diferentes habilidades, se consolidan como importantes factores que afectan a los resultados de la enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se precisa de una adecuada planificación del profesorado en él mismo para proveer al

alumnado de éxitos iniciales, así como procurar que el profesorado desarrolle tareas que aumenten los niveles de confianza del alumnado.

⑤ Las creencias sobre el **valor de la tarea y orientaciones hacia la meta** juegan también un importante papel en los pensamientos y acciones del estudiante. Por tanto, es importante aprender más sobre lo que las decisiones del profesor/a pueden mejorar la confianza del estudiante y crear un ambiente de aprendizaje orientado hacia él mismo.

⑥ Por el contrario, la **elaboración de estrategias** sólo resultan útiles para aquellos estudiantes que las necesitan, dependiendo del nivel de dificultad de la misma.

Siguiendo a Lee (1997), se proponen las siguientes recomendaciones en torno al estudio de estas variables que ayudarán a la consecución de un mayor nivel de atención y satisfacción del alumnado en las aulas:

1.- El profesorado debe tomar conciencia de las características iniciales de su alumnado y del impacto que sus pensamientos y creencias tienen durante la instrucción. El profesorado debería tener en cuenta el género en las prácticas curriculares dentro del conocimiento que los chicos y chicas pueden tener diferentes significados de las mismas experiencias.

2.- El profesorado debe estudiar y conocer los factores que conforman las creencias iniciales, actitudes y los valores de sus estudiantes porque afectan de manera directa al desarrollo de sus experiencias.

3.- La sociedad y cultura afecta a la percepción y expectativas propias de los estudiantes, limitando o posibilitando el aprendizaje de nuestros alumnos.

4.- Evaluar a los estudiantes sobre el esfuerzo y mejora conseguidas, más que sobre las habilidades iniciales, ya que éstas cambian a través de los años.

5.- Aumentar el número de investigaciones sobre los tipos de tareas y su valor de motivación sobre el alumnado, a fin de que el profesorado pueda diseñar actividades que produzcan resultados más significativos y positivos.

En suma, los resultados de esta línea de investigación proveen fuertes evidencias de los recursos y estrategias que el profesorado debe usar en sus clases para exaltar y mejorar los resultados de atención y satisfacción en sus aulas, y por tanto en el aprendizaje de la E.F.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERMAN, R. (1974). *Psychological Behavior in Sport*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- AMES, C. (1992). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. In G.C.Roberts (Comps.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of thought and Action: A Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- BARANOWSKI, T. (1988). Validity and reliability of self-report of Physical Activity: An information-processing perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 4, 314-327.
- BARANOWSKI, T.; DWORKIN, R.; CIESLIK, C.; HOOKS, P.; CLEARMAN, D.; DAY, L.; DUNN, J. & NADER, P. (1984). Reliability and Validity of self-report of Aerobic Activity: Family Health Project, 1, 2. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 309-317.
- BELLACK, A. ; KLIEBARD, H.; HYMAN, R. & SMITH, F. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College, Columbia University Press.
- BLOOM, B. (1972). *Taxonomía de los Objetivos de la Educación: Ámbito del Conocimiento*. Alcoy: Marfil. (Trad.orig. de 1953).
- CARLIER, G.; RADELET, K. et RENARD, J. (1991). Sources de Variations des Feedbacks et leur Perception par les Élèves. *Revue de l'Éducation Physique*, 31, 137-176.
- CARREIRO DA COSTA, F. From the Curriculum as text to the Curriculum Students Experience in Physical Education. Lecture delivered at the AIESEP Taiwan. 2001.

"The Exchange and Development of Sport Culture in East and West, National Taiwan Normal University. June, 20-22.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1998). Condições e factores de ensino-aprendizagem e conductas motoras significativas. Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. En Gonzalez, M.; Martín, R.; Salvador, J.L.; Bobo, M. Y Fernández (Comps.). *VI Congreso Galego de Educación Física e deporte. Volumen I* (pp.427-454). Santiago: Universidade da Coruña.

- CARREIRO DA COSTA, F.; PEREIRA, P. e DINIZ, J. (1996). *The Students' thoughts and Behaviours in Physical Education Classes*. AIESEP Internationa. Seminar. Lisboa.

- CLOES, M.; MOREAU, A & PIÉRON, M. (1990). Students Retentions of Teachers' Feedback in Physical Education. Institut Supérieur d'Education Physique. *AIESEP World Convention Moving Toward Excelence*. England: University of Liège.

- CUÉLLAR, M.J. (1999). *Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a Sesiones de Danza Flamenca Escolar. Un Nuevo Planteamiento Didáctico*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- DELGADO, M.A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.

- DELENS, C.; RENARD, J. et SWALUS, P. (1987). Étude des Liens entre la Satisfaction des Élèves et Differentes Parametres Observes. *Sport*, 30, 1, 37-43.

- ECCLES, J.S.; WIGFIELD, A.; FLANAGAN, C.; MILLER, C.; REUMAN, D. & YEED, D. (1989). Self-Concepts, Domain Values, and Self Esteem: Relations and Changes at Early Adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.

- FERREIRA, J.; NEVES, J.; ABREU, P. & CAETANO, A. (1996). *Psicosociología das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- GREENOCKLE, K.; LEE, A. & LOMAX, R. (1990). The Relationship between Selected Student Characteristics and Activity Patterns in a Required high School Physical Education Class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 1, 59-69.

- HARTER, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Developmen*, 53, 87-97.

- CUÉLLAR, M^ªJ. (2003). Las variables de atención y satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Habilidad Motriz*, 21, 25-36.

- HERBERT, E. (1995). *Content Development Strategies in Physical Education: An Exploratory Investigation of Student Practice Cognition and Achievement*. Unplished Doctoral Dissertation. Louisiana State University: Baton Rouge.

- JAMES, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.

- KIMJECIK, J. & HARRIS, A. (1996). What is Enjoyment?. A Conceptual Definitional Analysis with implications for Sport and Exercise Psychology. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 247-263.

- LEE, M. (1997). Contributions of Research on Student thinking in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 3, 262-277.

- LEE, A.; LANDIN, D. & CARTER, J. (1992). Student Thoughts During Tennis Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 3, 256-267.

- LOCKE, L. & JENSEN, M. (1974). Thought Sampling: A Study of Student Attention Through Self-report. *Research Quarterly*, 45, 3, 263-275.

- LUKE, M.D. & SINCLAIR, G.D. (1991). Gender differences in Adolescents' Attitudes toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.

- MAGILL, R. (1984). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. São Paulo: Edgard Blucher.

- MARQUES DA COSTA, A. (1991). Estudo Qualitativo do Feedback Pedagógico - Análise da Coerência entre a Informação do Professor e o Relato Posterior do Aluno. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

- MOSSTON, M. Y ASHWORTH, S. (1993). La Enseñanza de la Educación Física. La Reforma de los Estilos de Enseñanza. Barcelona: Hispano Europea (Traducc.Orig.1986).

- MARSH, H.W.; BARNS, J.; CAIRNS, L. & TIDMAN, M. (1984). Self-description Questionnaire: Age and Sex Effects in the Structure and Level of Self-Concept for Preadolescent Children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.

- NICHOLS, J.G. (1978). The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perceptions of Academic Attainment, and the Understanding that Difficult Tasks Require more Ability. *Child Development*, 49, 800-814.

- PEREIRA, P. (1995). *O Pensamento e Ação do Aluno em Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

- CUÉLLAR, M^ªJ. (2003). Las variables de atención y satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Habilidad Motriz*, 21, 25-36.

- PETERSON, P.; SWING, S. BRAVERMAN, M. & BUSS, R. (1982). Students' Aptitudes and Their Reports of Cognitive Processes During Direct Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 4, 535-547.

- PIÉRON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.

- PINTO, T. (1997). *Comportamentos de Liderança dos Professores e Satisfação dos Alunos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

- PINTRICH, P.R. & SCHRAUBEN, B. (1992). Students' Motivational beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. In D.H.Schunk & J.C.Meece (Comps.), *Students Perceptions in the Classroom* (pp.149-179). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- QUINA, J. (1993). *Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física - Um Estudo sobre o Feedback Pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

- ROBERTS, G. (1984). Achievement Motivation in Children's Sport. In J.G.Nicholls & M.L.Maehr (Comps.), *Advances in Motivation and Achievement. The Development of Achievement Motivation* (pp.251-281). Greenwich, CT: JAI Press.

- ROSSELLÓ, J. (1997). *Psicología de la Atención. Instrucción al Estudio del Mecanismo Atencional*. Madrid: Pirámide.

- SCANLAN, T. & SIMONS, J. (1992). The Construct of Sport enjoyment. In G.Roberts (Comp.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.199-216). Champaign: Human Kinetics.

- SICILIA, A. (2001). *La Investigación de los Estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.

- SICILIA, A. y DELGADO, M.A. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: INDE.

- SINGER, R. (1986). *El Aprendizaje de las Acciones Motrices en el Deporte*. Barcelona: Hispano Europea.

- SOLMON, M. (1991). *Student thought Processes an Quality of Practice during Motor Skill Instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation. Louisiana State: University Baton Rouge.

- CUÉLLAR, M^ªJ. (2003). Las variables de atención y satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Habilidad Motriz*, 21, 25-36.

- SOLMON, N. & BOONE, J. (1993). the Impact of Student Goal Orientation in Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 95, 355-365.

- SOLMON, M. & LEE, A. (1996). Entry Characteristics, practice variables and Cognition: Student mediation of Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 2, 136 - 150.

- SOLMON, M.; WORTHY, T.; LEE, A. & CARTER, J. (1991). Teacher Role Identity of Student Teachers in Physical Education. An Interactive Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 2, 188-209.

- THEEBOOM, M.; DE KNOP, P. & WEISS, M.R. (1995). Motivational Climate, Psychological Responses, and Motor Skill Development in Children's Sport: A Field-Based Intervention Study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.

- THOMAS, J.; LEE, A. & THOMAS, K. (1988). *Physical Education for Children. Concepts into Practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- TORRES, G. (1998). *El Conocimiento Didáctico de Contenido en la Enseñanza de una Técnica Deportiva en Balomnano: El lanzamiento en Salto con Caída desde el Extremo. La Perspectiva de los Expertos, Entrenadores y Jugadores*. Coruña: Universidad de La Coruña.

- TREASURE, D.C. (1993). *A Social-Cognitive Approach to Understanding Children's Achievement Behavior, Cognition, and Affect in Competitive Sport*. Unpublished Doctoral Dissertation. Illinois: University of Illinois at Urbana Champaign.

- TURCOTTE, C. (1973). La Fiabilité des Systèmes de l'Analyse de l'Enseignement. In G.Dussault, M.Declerc, J.Brunelle & C.Turcotte (Comps.), *L'Analyse de l'Enseignement*. Montréal: Presses Universitaires du Québec.

- WANKEL, L. (1993). The Importance of Enjoyment to Adherence and Psychological Benefits from Physical Activity. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 151-169.

- WASHBURN, R. & MONTOYE, H. (1986). The assessment of Physical Activity by questionnaire. *American Journal of Epidemiology*, 123, 563-576.

- WITTROCK, M. (1986). Students' thought Processes. In M.Wittrock (Comp.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.297-314). New York: Macmillan.

1.- DIMENSIÓN RELACIONADA CON LA TAREA.

1.1.- Plano Motor.

La atención está centrada en los elementos críticos de la ejecución de la tarea.

Por ejemplo: Pensaba en hacer bien los pasos para no salirme del compás.

Se valorará con 5 puntos las preguntas encuadradas en esta subcategoría.

1.2.- Observación y evaluación.

La atención se centra en aspectos relacionados con la evaluación crítica de la ejecución de la tarea por parte de un compañero/a. Por ejemplo: Pensaba que mi compañera no hacía correctamente las rotaciones de cintura.

Esta subcategoría es valorada con 5 puntos.

1.3.- Capacidad general.

La atención esta dirigida hacia aspectos generales de la tarea y no a aspectos específicos de su ejecución técnica. Por ejemplo: Estaba pensando en bailar.

Esta subcategoría es valorada con 4 puntos.

1.4.- Instrucción.

El pensamiento del alumno/a se dirige hacia aspectos relacionados con la instrucción o demostración de la tarea, pero no en el contenido activo de la misma. Por ejemplo: Pensaba en lo que decía la señorita.

La valoración de esta subcategoría es de 4 puntos.

2.- DIMENSIÓN RELACIONADA CON EL AULA.

2.1.- Organización del aula.

La atención del alumnado se dirige hacia aspectos relacionados con el aula u organización de la misma. Por ejemplo: Pensaba en que tenía que ponerme detrás de mi compañero/a.

Esta subcategoría se valora con 3 puntos.

2.2.- Social.

La atención esta centrada en un compañero/a o profesor/a, pero no en aspectos relacionados con la tarea. Por ejemplo: Estaba pensando que mi compañero/a no me dejaba ver al profesor/a.

La atención centrada en aspectos sociales se valora con 2 puntos.

Cuadro I: DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS DEL SISTEMA DEFINIDO POR LOCKE Y JENSEN (1974) SOBRE ATENCIÓN.(Hoja 1^ª)

3.- DIMENSIÓN RELACIONADA CON ASPECTOS DEL PROPIO INDIVIDUO.

3.1.- Estado Físico.

La atención estaba centrada con aspectos relacionados con el estado físico del propio alumno/a. Por ejemplo: Pensaba que estaba cansada.

La valoración de esta subcategoría es de 1 punto.

3.2.- Estado Psicológico.

El alumno/a centra su atención en su propio estado de ánimo. Por ejemplo: Pensaba que tenía miedo de hacer mal el ejercicio.

Esta subcategoría es puntuada con 1 punto.

4.- DIMENSIÓN RELACIONADA CON ASPECTOS EXTERNOS AL AULA.

4.1.- Elementos externos al aula.

La atención del alumno/a no está relacionada con aspectos relativos a la clase, sino con cualquier otra cosa externa a ella. Por ejemplo: Pensaba que tenía ganas de irme para casa.

La puntuación de esta subcategoría es de 0 puntos.

5.- DIMENSIÓN NO UTILIZABLE.

5.1.- No utilizable.

La respuesta del alumno/a no puede ser categorizada o no contesta. Por ejemplo: No pensaba en nada.

Esta subcategoría no es puntuada.

**Cuadro I: DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO DE ATENCIÓN.
(Hoja 2^a)**

Cuadro II: CUESTIONARIO DE ATENCIÓN.

ALUMNO: _____	CURSO YGRUPO: _____
CENTRO: _____	PROFESOR/A: _____
FECHA: ____/____/____	SESION N° _____

1) ¿En qué pensabas en el momento anterior a la llamada del profesor/a? _____

2) ¿En qué pensabas en el momento anterior a la llamada del profesor/a? _____

3) ¿En qué pensabas en el momento anterior a la llamada del profesor/a? _____

4) ¿En qué pensabas en el momento anterior a la llamada del profesor/a? _____

Cuadro III: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN.

ALUMNO/A: _____	CURSO Y GRUPO: _____
CENTRO: _____	PROFESOR/A: _____
FECHA: ____/____/_____	SESION N° _____

Pon una X en el recuadro que consideres adecuado. ¿La clase de hoy me ha gustado?.

- Muchísimo
- Mucho
- Poco
- Pochísimo