

ARTÍCULO ORIGINAL

Dominio afectivo de los alumnos de 6º curso de primaria hacia la asignatura de educación física

Pedro Gil Madrona

Pedro.Gil@uclm.es

Universidad de Castilla la Mancha

Arturo Díaz Suárez

ardiaz@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN: El principal objetivo de este estudio fue analizar las actitudes y reacciones emocionales, el dominio afectivo, que perciben los estudiantes de 6º curso de Educación Primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, para a partir de ahí, diseñar y determinar con mayor precisión todo lo que los alumnos son capaces de aprender en Educación Física. La muestra estuvo compuesta por 525 alumnos de 6º curso de Educación Primaria de veinte colegios públicos de la provincia de Albacete (España), a los que se les aplicó el cuestionario sobre el dominio afectivo (Physical Education Orientation Questionnaire PEOQ). Los datos resultantes de los diferentes factores del cuestionario no presentan diferencias significativas en la variable género. Queda constatado que los alumnos aprecian la asignatura, aplican los conocimientos que en ella adquieren, conocen su valor y defienden su importancia, si bien dicha circunstancia queda lejos de alcanzar la máxima valoración.

PALABRAS CLAVE: Dominio Afectivo, Actitudes, Emociones, Educación Física

Affective domain of the students of the 6th grade of primary education toward physical education

ABSTRACT: The aim of this study was to analyze the emotional attitudes and reactions, the affective domain, experimented by the students of the 6th Grade of Primary Education in the teaching and learning process of Physical Education. From there, it will be possible to design and determine more accurately everything that the students are able to learn in Physical Education. The sample comprised 525 students from the 6th Grade of Primary Education and took place in 20 public schools of the province of Albacete (Spain). These students completed the questionnaire of the affective domain (Physical Education Orientation Questionnaire PEOQ). The resulting data of the different factors of the questionnaire do not present significant differences in the gender variable. It was found that students esteem the subject, they apply the acquired knowledge, they recognize its value and they defend its relevance, even though that circumstance is far beyond the maximum assessment.

KEY WORDS: Affective Domain, Attitudes, Emotions, Physical Education

Fecha de recepción 7/12/2011 · Fecha de aceptación 1/10/2012

Dirección de contacto:
Pedro Gil Madrona
Facultade de Educación
Universidad de Albacete

1. INTRODUCCIÓN

Estamos experimentando un gran cambio en la educación. Hemos pasado desde un sistema que tuvo como principal protagonista al profesor y asignó a lo cognitivo y memorístico la máxima consideración, a otro modelo que instala en el aula el uso de métodos activos y colaborativos, en el que el propio alumno asume una alta responsabilidad en su proceso educativo. En este último modelo, el profesor cambia su rol tradicional de expositor y transmisor de conocimientos por el de estimulador y guía en el proceso de educativo. Esto es, no enfocar solamente su atención hacia la enseñanza, sino focalizar también la atención a lo que se espera que el alumno sea capaz de aprender, de hacer, y en el cómo es capaz de demostrar lo aprendido al final del programa de instrucción, curso o etapa educativa. Para ello se utilizan enunciados denominados *resultados de aprendizaje*.

En este nuevo escenario el alumno debe abordar nuevos espacios y desafíos de aprendizaje, que en ocasiones le producen ansiedad y con frecuencia conflictos emocionales. Manejar dichos desafíos y conflictos queda en manos del profesor, si quiere evitar impactos negativos en el proceso educativo. En efecto, la calidad de las respuestas del alumno a los estímulos del profesor configura un ciclo que es particular para cada alumno y condiciona el progreso pedagógico de éste. Sin duda en el éxito del proceso educativo influyen el contexto familiar del alumno, su interés y voluntad en lograr los cambios perseguidos, y la calidad de los estímulos y respuestas presentes en el trascurso instructivo. De igual forma un conjunto de sólidos valores, una adecuada formación pedagógica, y afecto por lo que hace, facilitarán al profesor su rol de motivador y guía.

Marchesi y Hernández (2003) señalan que los factores que mejor explican el fracaso académico son, por un lado, la falta de conocimientos y habilidades cognitivas y, por

otro, la ausencia de motivación, interés y afectos positivos. En este sentido insisten en que la abundancia de fracasos en el aprendizaje en diversas edades y niveles educativos, puede ser explicada, en gran parte, por la aparición de actitudes negativas debidas a factores personales y ambientales, cuya detección será el primer paso para contrarrestar su influencia negativa con efectividad.

En este marco de necesidades y desafíos educativos, de los que tan sólo se han esbozado algunos de ellos, será sumamente importante entrelazar los resultados de aprendizaje con las actividades de enseñanza y la evaluación de estos aprendizajes. Por lo que será sumamente preciso establecer los fines concretos que se deseen perseguir.

De ahí que se ha propuesto estudiar el dominio afectivo en concreto en un área eminentemente procedimental como es la Educación Física, ya que esto puede, de una parte, explicar la ansiedad de los alumnos, la frustración o inseguridad que perciben en determinados momentos y amentar la autocompetencia motriz percibida por los alumnos. La motivación de los alumnos en Educación Física es un problema para los profesores de la materia en todos los niveles. Sin duda, fomentar la motivación de los alumnos, suscitando su interés y sentimientos de competencia ayudará a alcanzar los objetivos de esta disciplina (Scrabis-Fietcher y Silverman, 2010). También, en muchas ocasiones, los alumnos tienen una imagen estereotipada que les ha sido transferida por su mismo entorno y que en ocasiones les hace tomar una determinada posición ante los aprendizajes en Educación Física (Chen y Ennis, 2004). Y, de otra parte, permitirá que la planificación del dominio afectivo en el área de Educación Física sea más eficiente. Ello ayudará al profesor en la propia selección o diseño de los materiales educativos, los métodos, las actividades para realizar en la sala gimnasio y los instrumentos de evaluación. El área afectiva comprende aquellos objetivos de educación relacionados con procesos ligados a las emociones, que involucran una valoración por parte del alumno. Estos procesos afectivos van desde un nivel mínimo, o sea la percepción de hechos o fenómenos de la realidad, hasta la integración de sistemas complejos de valores que orientan el comportamiento del alumno; tienen una íntima

relación con las opiniones, actitudes y creencias que condicionan la actuación social de los estudiantes.

Krathwohl, Bloom y Masia (1956) escribieron un manual sobre el dominio afectivo. Un manual que no solo se convirtió en una ayuda crucial en la planificación, análisis y evaluación pedagógica, sino también en un auténtico indicador del hecho de que la buena educación requiere un componente afectivo bien planificado (Eisner, 1997). El dominio afectivo de la educación fue conceptualizado por Krathwohl, et al. (1956) como resultados de aprendizaje relacionados con creencias, sentimientos, actitudes, entusiasmo, intereses, motivación, curiosidad, y orgullo en el compromiso. Involucran por tanto dichos sentimientos, actitudes, valores y conjunto de emociones o predisposiciones, desde los niveles más bajos de adquisición hasta los más altos de internalización. Por su parte McLeod (1989: 245) se refiere al dominio afectivo como “un extenso rango de sentimientos y estados de ánimo, que son generalmente considerados como algo diferente de la pura cognición”, e incluye como componentes específicos de este dominio las actitudes, creencias y emociones.

Kozlow y Nay (1976) señalan que hay una falta de consideración práctica de los objetivos afectivos y esta puede estar causada por un sentimiento generalizado entre los alumnos y los profesores de que el tratar de desarrollar actitudes y valores concretos en los estudiantes es algo parecido al “adocctrinamiento y al lavado de cerebro”. También señalan estos autores que otras causas son las deficiencias metodológicas y de materiales para tratar con el dominio afectivo, así como la carencia de buenos instrumentos y técnicas para su evaluación.

Taxonómicamente, el dominio afectivo tiene cinco categorías interrelacionadas y coincidentes, en parte, dimensiones o niveles, que abarcan desde *Recibir*, pasando por *Responder*, *Valorar*, *Organización* y *Caracterización*. Indicado de otro modo, el dominio afectivo está ordenado a lo largo de un continuo que empieza con la conciencia y termina en el nivel de interiorización (ver Tabla 1). Diversos estudios han confirmado que el dominio afectivo determina el que los educandos consigan el éxito en cualquier contexto educativo (Bandura, 1983; Biggs y

Moore, 1993; Morgan, Bourke y Thompson, 2001).

Como espacio de acción la presente investigación se ha inspirado en autores tales como Polya (1965), Vygotski (1979), Piaget (2001), Vila y Callejo (2004), Epic, Skof, Boben y Zabukovec, (2005), quienes advierten de la necesidad de considerar tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y contextuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier materia, dada la escasez de bibliografía sobre el tema en cuestión en el ámbito de la Educación Física.

Diversos autores (entre otros Hastie y Cutner-Smith, 2006; Metzler, 2000; McMabon y MacPhail, 2007) manifiestan que para aprender Educación Física se deben conjugar los aspectos intelectuales y procedimentales con los emocionales, siendo estos últimos impulsores clave de la actividad en Educación Física. De ahí que los factores afectivos constituyen factores clave para determinar y dar cuenta del éxito o del fracaso no sólo de los alumnos y alumnas o de sus docentes, sino de, por ejemplo, las técnicas, los métodos y los recursos utilizados para enseñar o aprender determinados contenidos motrices. En efecto tal y como plantea Bisquerra (2003) el desarrollo de la competencia emocional está considerada como una competencia básica para la vida y desemboca en la educación emocional. Por lo tanto, habrá que definir objetivos, asignar contenidos, planificar actividades, estrategias de intervención y de evaluación inicial, continua y final (instrumentos e indicadores) a la hora de diseñar programas de intervención educativa que vayan a ser experimentados y evaluados.

Se hace preciso trabajar la motivación para erradicar definitivamente el temor en Educación Física y con ello las barreras que este interpone en el proceso educativo y, de esa forma, evitar posibles traumas que podrían afectar el comportamiento futuro del alumno en la materia. En esta línea Van Acker, Carreriro da Costa, Bourdeaudhuij, Cardon y Haerens (2010), bajo el prisma de la teoría social cognitiva, sostienen que los factores ambientales (contexto de la clase, su contenido, el comportamiento del profesor, etc.) influyen directa e indirectamente en los niveles de actividad física durante las clases de Educación Física, así como en el interés de los alumnos por esta materia.

CATEGORÍA	SUBCATEGORIAS	CONCEPTO
I-RECIBIR	Conciencia	Conocer la importancia del tema o situación, capacidad de tenerlo en cuenta, noción simple
	Disposición a recibir	Tolerar o aceptar los estímulos; disposición a participar
	Atención controlada o selectiva	Preferencia de alumno a ciertos aspectos del estímulo, como estéticos, humorísticos, de críticas
II-RESPONDER	Consentimiento en responder	Primer nivel de respuesta activa del alumno
	Disposición a responder	Voluntad de responder, decisión del alumno
	Satisfacción al responder	Agrado o entusiasmo por responder
III-VALORIZAR	Aceptación de un valor	Atribuir valor a un fenómeno, cosa o comportamiento
	Preferencia por un valor	Disposición a buscar, desear o procurar un valor
	Compromiso	Convicción absoluta del valor del fenómeno o cosa
IV-ORGANIZACIÓN	Conceptualización de un valor	Relacionar valores adquiridos y los en adquisición
	Organización de un sistema de valores	Interrelación coherente de un complejo de valores
V-CARACTERIZACIÓN POR UN VALOR	Conjunto Generalizado	Coherencia interna a sistema de actitudes y valores
	Caracterización	Cosmovisión, filosofía de vida, actitud fundamental

Tabla 1. Resumen de Taxonomía del Dominio Afectivo de Krathwohl

Por lo tanto será determinante conocer la predisposición y los gustos de los alumnos y alumnas hacia las clases de Educación Física. A tal efecto, se ha partido de los planteamientos de la Taxonomía de Krathwohl, por ser uno de los pioneros en este campo y por considerar dicha taxonomía y su clasificación de la metas de educación de vigente actualidad, resumida en la Tabla 1; con ella se ha intentado visualizar el grado de aproximación de comportamientos afectivos en la clase de Educación Física. La finalidad será analizar las actitudes y reacciones emocionales, el dominio afectivo, que experimentan los estudiantes de 6º curso de Educación Primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. El objetivo por tanto será conocer, desde los planteamientos de Krathwort, si las creencias, actitudes, y atribuciones positivas acerca de sí mismos, como aprendices, son una fuente de éxito en Educación Física, para, a partir de ahí, diseñar y determinar con mayor precisión todo lo que los alumnos son capaces de aprender en Educación Física y reducir las distancias entre lo que los docentes intentan enseñar y lo que de hecho sus alumnos aprenden.

Se ha querido averiguar si los alumnos en las clases de Educación Física han desarrollado al alza su afecto en la asignatura. Específicamente, se intenta dar respuesta las preguntas: ¿Cuál es la disposición en la que se hallan y se perciben los alumnos hacia la Educación Física, en relación con las dimensiones afectivas de Krathwohl? ¿Hay diferencias significativas en dicha disposición hacia la Educación Física de los alumnos en función del género o nivel de estudios?

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La población de estudio estuvo compuesta por 525 alumnos de 6º curso de Educación Primaria de veinte colegios públicos de la provincia de Albacete (España). Ocho colegios son de Albacete Capital y catorce colegios están distribuidos por la provincia. El 49,9% son chicos y el 40,1% chicas, de una edad media de 11 años.

2.2. Instrumento

Se aplicó un cuestionario de 50 preguntas de Orientación en Educación Física consistente en cinco sub-escalas, basado en la Taxonomía de Krathwohl: con diez puntos o preguntas en cada una de ellas para analizar las dimensiones de Recibir, Responder, Valorar, Organización y Caracterización (Physical Education Orientation Questionnaire: PEOQ). Los 50 ítems están aleatoriamente asignados a lo largo del cuestionario elaborado de modo que guíen al alumno y evite respuestas preconcebidas. Los ítems se contestan usando la escala de tipo Likert con unas valoraciones del 1 – 5 (5. Casi siempre; 4. La mayoría del tiempo; 3. Algunas veces; 2. Casi nunca; 1. Raramente). Por tanto las puntuaciones de cada sub-escala pueden ir de 10 a 50 puntos. Hay que señalar también que en cada sub-escala, las 5 primeras preguntas tienen un valor positivo y las 5 últimas tienen un valor negativo.

2.3. Procedimiento

El estudio contó con la previa aprobación de los padres y madres de los participantes, así como con el permiso de los centros educativos. El cuestionario fue cumplimentado en clase de Educación Física en el mes de noviembre de 2011, en presencia de un investigador que informó a los alumnos del objeto de la investigación, así como de la voluntariedad para participar y el anonimato del cuestionario.

Asimismo, el investigador resolvió algunas preguntas formuladas por los participantes. La cumplimentación del mismo se llevó a cabo en un tiempo aproximado de unos 20 minutos.

2.4. Analisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de la variable edad y de los factores del cuestionario (1) Recibir, (2) Responder, (3) Valorar, (4) Organizar y (5) Caracterización, con error estándar ($s_{\bar{x}}$) e índices de confianza, (Tabla 1) desagregados por género. Se realizó un segundo análisis para comprobar la asociación entre los factores, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. En un tercer análisis, para la comparación de medias de los diferentes factores entre chicos y chicas, se utilizó el t-test para grupos independientes con la distribución de Student. Se estableció un nivel de significación $p < 0.05$. Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa SPSS para Windows, version 20 (SPSS Inc, IBM, USA).

3. RESULTADOS

En la Tabla 2 se presentan las medias de cada uno de los factores del cuestionario, de toda la muestra en general y desagregada por género (Chicos, Chicas). La muestra está balanceada al estar los sujetos igualmente distribuidos en los dos grupos. La edad media de los sujetos es 11 años, siendo igual en chicos y chicas.

Variable	Todos ($n=525$)			Chicos ($n=262$, 49.9%)			Chicas ($n=263$, 40.1%)		
	Media	$s_{\bar{x}}$	(95% IC)	Media	$s_{\bar{x}}$	(95% IC)	Media	$s_{\bar{x}}$	(95% IC)
Edad	11.1	0.021	(11.0-11.1)	11.1	0.032	(11.0-11.2)	11.0	0.027	(10.9-11.1)
Recibir	31.4	0.186	(31.0-31.8)	31.3	0.268	(30.8-31.9)	31.6	0.259	(31.1-32.1)
Responder	30.2	0.158	(29.9-30.5)	30.0	0.234	(29.5-30.5)	30.4	0.215	(30.0-30.8)
Valorar	39.3	0.235	(28.9-29.8)	29.4	0.348	(28.7-30.1)	29.3	0.316	(28.7-29.9)
Organización	28.1	0.277	(27.6-28.6)	28.5	0.382	(27.8-29.3)	27.7	0.402	(26.9-28.5)
Caracterización	31.8	0.247	(31.3-32.3)	32.0	0.329	(31.3-32.7)	31.6	0.367	(30.9-32.3)

Nota. $s_{\bar{x}}$: Error Estándar; IC: Intervalo de Confianza

Tabla 2. Estadística Descriptiva

Atendiendo a la primera categoría, Recibir, se pudo observar que tanto los alumnos como las alumnas solamente algunas veces tienen una aceptable “Disposición a prestar atención a un estímulo determinado”. Sin embargo interesa

que el educando adquiera la suficiente sensibilidad frente un estímulo o fenómeno presentado por el profesor, con el fin de provocar su participación. Esta categoría se descompone en tres subcategorías:

a) Toma de Conciencia, que tiene una clara connotación cognitiva y apunta a conocer la importancia de un tema e implica el conocimiento y comprensión de las ventajas asociadas a una disposición favorable a recibir estímulos.

b) Disposición a Recibir o lo que es lo mismo el estado de expectativas de los alumnos por los estímulos que se generen en la clase de Educación Física. Dichos estímulos los debe de percibir cada alumno de manera personal y diferente, lo que condicionará su posición a aceptarlos y a superar sus temores a la hora de realizar las tareas motrices. Ello implicará un compromiso personal que va mucho más allá de la toma de conciencia de la subcategoría anterior.

c) Atención Controlada o Selectiva y que se refiere a la disposición personal del alumno para recibir ciertos estímulos –como puede ser el reconocimiento de su fracaso en la ejecución de un comportamiento motor–, frente a los cuales es sensible. A tal efecto, el profesor de Educación Física deberá hacer uso de esos estímulos selectivos, haciéndose cargo de la diversidad de personalidades de su curso.

Se confirma que en la práctica algunas veces existe un clima de respeto, cordialidad y permanente disponibilidad, lo cual contribuye a reducir el temor y las barreras que se generan en la clase, facilitando de esa forma una interacción activa y colaborativa en la clase de Educación Física, si bien dicho clima es preciso mejorarlo. El proceso formativo en y desde la Educación Física debe de brindar oportunidades para compartir con los alumnos y alumnas, como parte del programa, la importancia de desarrollar actitudes y habilidades sociales que ayudan a mantener comportamientos apropiados en la sociedad.

La categoría Responder, que en el estudio obtiene una valoración muy similar a la categoría Recibir, tiene lugar en un momento en que ya está superada la resistencia a recibir estímulos, En este estado aparecen expectativas que se hacen presentes en las siguientes Subcategorías:

a)“Consentimiento en responder”, que equivale a una decisión voluntaria del alumno basándose es su convencimiento de que es

conveniente esforzarse cognitiva, motriz, emocional y socialmente en las clases de Educación Física por responder a los estímulos.

b) “Disposición a responder” donde se progresa hacia una respuesta autónoma a los estímulos. El reconocimiento de los logros motrices, cognitivos y afectivos en la clase de Educación Física fortalece esta disposición.

c) “Satisfacción al responder”, en donde el consentimiento progresa hacia un mejor grado de cumplimiento, a través de respuestas de mayor autonomía, y la consecuente satisfacción derivada de las expresiones de reconocimiento. A la luz de los datos será determinante que el docente de Educación Física no deje o descuide de focalizar su atención y su trabajo en las clases de Educación Física en esta categoría.

La categoría Valorar obtiene la puntuación más alta de todas las categorías. Ello implica un alto grado de comprometerse o dedicarse a una actividad porque uno cree que merece la pena. Esta categoría implica un grado tal de internalización que la reiteración habitual de la conducta valorada como aceptable y digna de ser mantenida, respondería a lo que generalmente se conoce como actitud. El alumno está motivado por el valor conscientemente admitido de los estímulos que orientan su conducta hacia la Educación Física (aprendizajes motrices, cognitivos, adquisición de valores, sentimientos y emociones, relaciones sociales y somáticos, orgánicos o físicos). Esta categoría está conformada por tres subcategorías: a) Aceptación de un valor, donde el alumno está identificado ya, como portador de la creencia, el valor y la actitud hacia los beneficios que genera la asignatura; b) Preferencia en donde el alumno se halla suficientemente comprometido con un valor, para buscarlo, ejecutarlo o exigirlo; y c) Realización, en donde el alumno manifiesta una profunda convicción en la aceptación de una conducta que considera valiosa y digna de ser imitada.

La categoría Organización, que obtiene la puntuación más baja, comprende la propia perspectiva de adoptar nuevos valores adquiridos en Educación Física e integrarlos en un sistema de valores existente de forma metódica en su vida diaria. Y la conforman las subcategorías de conceptualización de un valor y la organización de un sistema de valores. A

medida que las experiencias del alumno se lo permiten, su discernimiento y capacidad de valorar va ensamblando actitudes, intereses y valores en un sistema de jerarquías. Un nuevo valor, una nueva actitud sólo se incorporan en la medida en que el esquema aún se mantiene flexible. A la luz de los datos el docente de Educación Física debe centrar la atención en conseguir una mayor transferencia de los aprendizajes de todo tipo que se producen en cada una de las clases de Educación Física.

La categoría Caracterización, que obtiene una puntuación algo superior a la categoría Recibir, está presuponiendo la existencia de una organización de valores que el alumno ha internalizado de modo consciente y estable,

proporcionándole al chico su dominio. Ello supone construir un modo de vida alrededor de ciertos valores; estar predispuesto a comportarse de forma coherente con los valores ya interiorizados.

En la Tabla 3 se presentan los coeficientes de correlación de Pearson entre los diferentes factores del cuestionario. La relación entre ellos es baja, en ningún caso explican el 25% de la varianza ($r = 0.5$). Los factores que presentan una mayor correlación son Organización y Caracterización ($r = 0.41$), y la correlación más baja es entre Recibir y Organización ($r = 0.19$).

Subescala	1	2	3	4	5
Recibir	---				
Responder	0.39	---			
Valorar	0.33	0.29	---		
Organización	0.19	0.25	0.27	---	
Caracterización	0.22	0.26	0.25	0.41	---

Tabla 3. Matriz de correlacion para las subescalas

Los datos resultantes de la comparación de medias de los diferentes factores del cuestionario no presentan diferencias significativas en la variable género (chicos, chicas). Además las medias y desviaciones estándar son similares en

todos los factores analizados. Los p-valor resultantes de t-test son superiores al 5%, con lo cual no existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas en ninguna de las variables analizadas (Tabla 4).

Variable	Chicos ($n=262$)		Chicas ($n=263$)		<i>t-test</i>	
	Media	DE	Media	DE	<i>t</i>	<i>P-valor</i>
Edad	11.1	0.52	11.0	0.44	1.17	0.241
Recibir	31.3	4.36	31.6	4.19	-0.62	0.537
Responder	30.0	3.80	30.4	3.48	-1.25	0.210
Valorar	29.4	5.63	29.3	5.17	0.32	0.744
Organización	28.5	6.19	27.7	6.50	1.55	0.120
Caracterización	32.0	5.34	31.6	5.97	0.94	0.344

Nota. DE: Desviación Estándar; *t*: T de Student.

Tabla 4. T-test de diferencias de género en los resultados afectivos

4. DISCUSIÓN

El tema del dominio afectivo tiene una mayor implicación no solo por realzar el aprendizaje cognitivo y psicomotor, sino también

porque los alumnos de Educación Primaria ponen en primer lugar, dentro de las distintas materias del curriculum escolar, su interés por las clases de Educación Física (Gil Madrona y Contreras Jordán, 2003), lo cual crea en ellos un

deseo de aprender (Almond, 1997; Anderson y Bourke, 2000; Prusak, Treasure, Darst y Pangrazi 2004). Desde la aparición de la Educación Física en las escuelas y en concreto desde la promulgación de LOGSE en España los argumentos de compromiso y disfrute se han convertido en puntos principales. Para rentabilizar socialmente este disfrute que sienten los alumnos por la Educación Física, los maestros deben de ser sensibles respecto del afecto de los alumnos por la asignatura y proponer prácticas variadas, motivadoras y que proporcionen aprendizajes auténticos y efectivos.

Si comparamos los datos de este estudio con los datos del trabajo que sirvió para validar el cuestionario (Farosn y Shehu, 2008) podemos observar que hay ciertas similitudes, ya que en ambos la categoría Organización es la que más baja puntuación obtiene. No obstante, se encuentran algunas diferencias en los resultados obtenidos a favor del estudio que sirvió para validar el cuestionario. En nuestro estudio estudio, los alumnos de 6º y último curso de Educación Primaria tienen un dominio afectivo inferior y por tanto les cuesta más integrar e interiorizar dicha asignatura que a los alumnos del trabajo de Farosn y Shehu (2008) de primer curso de Educación Secundaria, posiblemente sea debido a que existe una diferencia de edad de un año y de un curso académico entre ambos grupos de alumnos. En ambos estudios, separados por la distancia, queda constatado que los alumnos aprecian la asignatura, aplican los conocimientos que en ella adquieren, conocen su valor y defienden su importancia.

5. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES

A la luz de los datos cabe concluir que no hay diferencias significativas entre los alumnos en función del género. Los alumnos estiman y tienen buena consideración por la asignatura de Educación Física, usan los conocimientos que en ella alcanzan, conocen su valor y defienden su importancia, si bien dicha circunstancia queda lejos de alcanzar la máxima estimación.

A la luz de los hallazgos de esta investigación cabría resaltar la importancia de diseñar objetivos de dominio afectivo en la asignatura de Educación Física y utilizar estrategias didácticas para guiar los aprendizajes en este ámbito educativo, ya que los alumnos en

la actualidad están mostrando una alta valoración de la asignatura de Educación Física, aunque si bien los docentes favorecen escasamente el aumento de interés del alumnado por la asignatura (Gil-Madrona, Cuevas, Contreras y Diaz, 2012) y como advierten McMillan y May (1979: 217) “la personalidad y la conducta del profesor son muy importantes en la formación de actitudes de los alumnos”. En este sentido los docentes de Educación Física en ejercicio deberían diseñar y desarrollar objetivos afectivos en la clase de Educación Física, así como la adquisición, por parte de los alumnos, de las habilidades intrapersonales e interpersonales que inciden en el manejo del miedo, la ansiedad, el interés, la motivación, la curiosidad, el entusiasmo y el compromiso.

BIBLIOGRAFÍA

- Almond, L. (1997). *Physical education in schools*. London: Kogan Page.
- Anderson, L.W. y Bourke, S.F. (2000). *Assessing affective characteristics in the schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1983). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1.175-1.184.
- Biggs, J.B. y Moore, P.J. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Chen, A. y Ennis, C. (2004). Goals, interest, and learning in physical education. *Journal of Educational Research*, 97, 329-338.
- Eisner, E.W. (1997). Educational objectives-help or hindrance? In D. J. Flinders y S.J. Thornton (Eds) *The curriculum studies reader* (69-75). London: Routledge.
- Epic, S.C., Skof, B., Boben, D. y Zabukoven, V. (2005). Pupils' attitudes and motivation for physical education-some psychological aspects of physical education: Pupils' attitudes and motivation. *Internacional Journal of Physical Education*, 42 (2), 58-67.
- Farosn A.S. y Shehu, J. (2008). *Minding the Affective Domain: An Exploratory Study of Physical Education Orientation of Junior Secondary School Students in Botswana*. 131-138. *IJPE* 3/08.
- Gil Madrona, P. y Contreras Jordán, O. (2003). Interés y valoración del área de Educación

- Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 332, 255-283.
- Gil Madrona, P., Cuevas Campos, R., Contreras Jordán, O.R. y Díaz Suarez, A. (2012). Educación Física y hábitos de vida activa: percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo, *Aula Abierta*, 3 (40), 67-82.
- Hastie, P. y Cutner-Smith, M.D. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (1), 1-27.
- Kozlow, M.J. y Nay, M.A. (1976). An approach to measuring science attitudes. *Science Education*, 60, 147-172.
- Krathwohl, D., Bloom, B. y Masia, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (Coords) (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- McMabon, E. y MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13, (2), 229-246.
- McLeod, D.B. (1989). Beliefs, attitudes, and emotions: new view of affect in mathematics education. En D.B. Mcleod y V.M. Adams, (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective*. New York: Springer-Verlan, 245-258.
- McMillan, J.H. y May, M.J. (1979). «A study of factors influencing attitudes toward science of junior high school students». *Journal of Research in Science Teaching*, 16, 217-222.
- Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn and Bacon: Boston.
- Morgan, P., Bourke, S. y Thompson, K. (2001). The influence of personal school physical education experience on non specialist teachers' attitudes and beliefs about physical education. Retrieved November 13, 2010, from <http://www.aare.edu.au/01pp/.htm>.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad* (M. S. Dorin, Trad.). Argentina: Editorial Aique (Trabajo original publicado en 1954: Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant).
- Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas* (J. Zagazagoitia, Trad.). México: Editorial Trillas.
- Prusak, K.A., Treasure, D.C., Darst, P.W. y Pangrazi, R.P. (2004). Effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), 19-29.
- Scrabis-Fietche, K. y Silverman, S. (2010). Perception of competence in middle school physical education: instrument development and Validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81 (1), 52-61.
- Van Acker, R. Carrerio da Costa, F., Bourdeaudhuij de, I. Cardon, G. y Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15 (2), 159-173.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. (S. Furio, Trad.). Barcelona. España: Editorial Crítica, S.A. (Trabajo original publicado en 1978).