

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES  
EXTRAESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA  
VARIABLE GÉNERO EN EL ALUMNADO DE  
PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA**



Inmaculada Argüelles Calero

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada.Tesis Doctorales  
Autor: Inmaculada Argüelles Calero  
ISBN: 978-84-9125-200-9  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/40437>

# ÍNDICE

<b><u>AGRADECIMIENTOS</u></b>	1
<b><u>INTRODUCCIÓN</u></b>	3
<b><u>PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO.</u></b>	8
<b>Capítulo I. Sexo y género. Aclaración terminológica.</b>	<b>8</b>
1.1. Género	8
1.2. Sexo	15
1.3. Desarrollo de la identidad sexual y de género	18
1.4. Factores que están en relación con la adquisición sexual y de género.	23
1.5. Teoría del sexo y género.	28
1.6. Situación legal en la igualdad de género	33
<b>Capítulo II. La coeducación y estereotipos en la práctica de actividades físico deportivas y escolares.</b>	<b>37</b>
2.1. ¿Qué entendemos por coeducación?	37
2.1.1. La coeducación en la actividad física deportiva.	44
2.2. Desarrollar la discriminación positiva.	47
2.3. Estereotipos. Aclaración conceptual.	51
2.4. Estereotipos de género y prejuicio	54
2.5. El sexismo	63
2.6. Estereotipos y su relación con la práctica deportiva.	70
2.7. Aspectos socio-culturales	74

<b>Capítulo III. Las actividades extraescolares.</b>	<b>77</b>
3.1. Introducción.	77
3.2. Concepto.	78
3.3. Relación de las actividades extraescolares con las competencias básicas.	86
3.4. La elección de las actividades extraescolares.	88
3.5. Actividades extraescolares según la personalidad del alumnado.	91
3.6. Las actividades extraescolares relacionadas con la educación en valores.	93
3.7. Actividades extraescolares en la sociedad actual.	97
3.8. Situación legal de las actividades extraescolares.	102
<b>Capítulo IV. Participación del alumnado de primaria en actividades físico deportivas y escolares.</b>	<b>107</b>
4.1. Aspectos positivos de la participación en actividades extraescolares físico deportivas y escolares.	107
4.2. Actividades extraescolares físico-deportivas.	110
4.3. Concepto de deporte.	114
4.3.1. Características para que el deporte se convierta en un hecho educativo.	117
4.3.2. Tratamiento pedagógico del deporte.	121
4.4. Factores que influyen en la participación de actividades físico deportivas extraescolares.	132
4.5. Actividades extraescolares de ámbito escolar o académico.	137
<b><u>SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO.</u></b>	<b>143</b>
<b>Capítulo V. Metodología de la investigación</b>	<b>143</b>
1. Justificación de la investigación.	143
2. Planteamiento del problema a investigar.	144
3. Objetivos de la investigación.	144

4. Metodología.	145
4.1. Descripción de la muestra.	149
4.2. Instrumentos de recogida de datos.	152
4.3. Procedimiento.	156
4.3.1. El cuestionario.	156
4.3.2. La entrevista.	156
4.4. Tratamiento y análisis de los resultados.	157
<b>Capítulo VI. Análisis e interpretación de los resultados</b>	<b>158</b>
6.1. Presentación y análisis estadístico de resultados cuantitativos	158
6.2. Análisis estadístico inferencial T-Student	196
6.3. Categorización manual de la entrevista	204
<b><u>TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.</u></b>	<b>216</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>216</b>
<b>FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>222</b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b>	<b>224</b>
<b><u>ANEXOS</u></b>	<b>245</b>
<b>ANEXO I. CUESTIONARIO</b>	<b>246</b>
<b>ANEXO II. ENTREVISTAS</b>	<b>253</b>

## AGRADECIMIENTOS

Parece ayer cuando empecé con el estudio de mi investigación, cuando con mi niña muy pequeña iba al despacho del profesor D. Juan Antonio López Núñez, y finalizo mi estudio con mi otro niño con tan sólo un añito, por ello quería empezar mis agradecimientos destacando la dulzura y cariño incondicional que mis niños me muestran día a día, lo cual me ha dado fuerza y energía para poder realizar y finalizar mi investigación.

***Con constancia y tenacidad se obtiene lo que se desea; la palabra imposible no tiene significado. Napoleón Bonaparte (1769-1821) Emperador francés.***

Constancia y tenacidad son dos características que se deben poseer para la labor de este estudio, así me lo mostraron mis preparadores Diego García Vergara y Jacobo Calvo, a los cuales tanto agradezco no sólo en su preparación como opositora sino también como persona.

Gracias a mi Facultad de Ciencias de la Educación de Granada que tan buenos momentos me aportaste en mis estudios como maestra de Educación Física, así como a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Agradezco por supuesto el apoyo, la orientación y la supervisión que el Profesor D. Juan Antonio López Núñez, me ha ofrecido en el desarrollo del presente estudio, así como al Profesor D. Mohamed El Homrani por animarme, tan acertadamente, en su día a escoger el Departamento de Didáctica y Organización Escolar para realizar esta

investigación, y como no, a Alfonso Conde ya que ha estado orientándome en todo aquello que he necesitado.

Todo ello no hubiera sido posible sin la labor tan importante que mis padres han realizado durante todos estos años, enseñándome a valorar el trabajo, así como a ser constante en la vida, ya que sin esfuerzo no se consigue nada, y así me lo han enseñado día tras día, gracias a mi padre y a mi madre por hacerme llegar a donde estoy.

Que decir de mi hermano y de mi hermana, todo un ejemplo a seguir por ser como son, gracias Ana por estar para todos y para todo, personas como tú debería haber más.

¿Y mi marido?, él ha estado apoyándome en este periodo de tiempo, gracias por ser el complemento que necesitaba en mi vida y por esa combustión de cariño y comprensión.

A toda mi familia gracias.

## INTRODUCCIÓN

A través del presente estudio se va a realizar una fundamentación teórica sobre el alumnado de primaria en la provincia de Granada en las actividades extraescolares tanto en el marco físico deportivo como en las de ámbito escolar (cultural/artístico), atendiendo a la variable género, realizando un diseño de investigación descriptivo basado en la entrevista y cuestionario.

La idea para la elaboración de este trabajo de investigación, surge tras constatar como cada vez más los niños y niñas ocupan su tiempo libre y de ocio con actividades extraescolares, debido a la ajetreada vida laboral de las familias, además de suscitar un gran interés a nivel social e individual, la consecución de una verdadera igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, de ahí el interés por ver la relación entre las actividades extraescolares que se practican atendiendo al género.

Estudiando los campos abordados con anterioridad, nos encontramos con numerosos trabajos de investigación centrados en el estudio de las actividades extraescolares, como pueden ser Darling, N., Cadwell, L.L. & Smith, R. (2005). *Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment*, o el estudio realizado por Fraile, A. y De Diego, R. (2006). *Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar*, o el trabajo de Hernández, J.L. y Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*, o el realizado por Molinuevo, B. (2008). *Actividades extraescolares y salud mental: estudio de su relación en población escolar de Primaria*, así como Mollá Serrano, M. (2007). *La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares*, o Moriana, J.A. et al (2006). *Actividades extraescolares y*

*rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria, así como el desarrollado por Nuviola, A., Ruiz, F. y García, M.E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres, o el lleva a cabo por Romero, G. A. (2010). Las actividades extraescolares como refuerzo del aprendizaje en el aula, o el de Ruiz Juan, F., García Montes, M.E. y Hernández, I. (2001). El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal, entre otros.*

Por otro lado, nos hallamos con numerosos trabajos de investigación centrados en el estudio del género, algunos de los más recientes estudios encontrados son; Cáceres, P. (2007). *Hacia un cambio social: reestructuración de roles y modelos educativos en la construcción del género.* Hernández, G. y Jaramillo, C. (2000). *Violencia y diferencia sexual en la escuela.* Santos Guerra, M.A. (coord.) (2000) *El harén pedagógico. Perspectivas de Género en la organización escolar.* Lagarde, M. (2015). *Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas.* Lemus, S. (2007). *Estereotipos y prejuicio de género: automatismo y modulación contextual;* Subirats, M (2015). *Acabar con la violencia de género.* Traba, A. (2010). *En torno al género como categoría de análisis.*

Vemos pues como se tratan de estudios en los que no se investiga sobre la relación existente entre el alumnado en actividades extraescolares y el género, sino que se trata de estudios aislados por una parte de las actividades extraescolares, y por otra el género en distintos ámbitos.

El género en el presente estudio conforma un marcado carácter transversal, puesto que, como se ha comentado con anterioridad se pretende conocer la influencia del género para el alumnado de primaria en las actividades extraescolares.

En el presente trabajo de investigación se ha llevado a cabo una organización estructural, basada en tres partes: una **primera parte**, dedicada al marco teórico del presente estudio, una **segunda parte**, en la que se aborda el marco empírico de la investigación, y una **tercera parte**, que trata sobre las conclusiones y perspectivas de futuro de esta investigación.

La **primera parte**, se compone por los cuatro primeros capítulos que pertenecen al marco teórico, en los cuales se ha pretendido realizar una revisión bibliográfica respecto al tema objeto de estudio.

El **capítulo I** versa sobre una aclaración terminológica sobre sexo y género, para a continuación exponer factores y teorías sobre dichos términos, concluyendo con una revisión sobre la situación legal en la igualdad de género.

En el **capítulo II**, se aborda la coeducación y estereotipos en la práctica de actividades físico deportivas y escolares (culturales/artísticas). De este modo, se comienza con un análisis sobre diferentes conceptos relevantes, como es el caso de la coeducación y los estereotipos, para finalizar estableciendo la relación entre los estereotipos y la práctica deportiva así como los aspectos socio-culturales que afectan a la realización de actividades físico-deportivas y escolares.

El **capítulo III**, está orientado al estudio de las actividades extraescolares, comenzando con una aproximación conceptual, que sirva de apoyo para el estudio de otros aspectos relacionados con las mismas, éstos son; la relación de las actividades extraescolares con las competencias básicas, su elección, la relación de éstas con la educación en valores, concluyendo con la exposición de una visión de las

actividades extraescolares en la sociedad actual así como su situación legal.

El marco teórico concluye con el **capítulo IV**, el cual está destinado al estudio sobre la participación del alumnado de primaria en actividades físico deportivas y escolares, tratando los aspectos positivos de la participación en dichas actividades, además de establecer un marco conceptual tanto de las actividades físico deportivas como de las escolares (culturales/artísticas).

La **segunda parte**, constituye el marco empírico, el cual se compone por el **capítulo V**, en donde se realiza la justificación de la investigación, así como el planteamiento del problema a investigar, los objetivos de la propia investigación, para concluir con la parte de metodología del presente estudio, donde se ha realizado una primera conceptualización sobre metodología, para adentrarnos en la descripción de la muestra, en los instrumentos de recogida de datos utilizados para obtener la información, en el procedimiento y en una primera aproximación al tratamiento y análisis de datos.

En el **capítulo VI**, de esta segunda parte, se analizan e interpretan los resultados, tanto desde una perspectiva cuantitativa, a través del cuestionario llevado a cabo, realizándose una presentación y un análisis estadístico de los resultados cuantitativos, además de un análisis estadístico inferencial T-Student, así como desde una perspectiva cualitativa, por medio de la categorización manual realizada para la entrevista.

La **tercera parte**, se ha destinado a exponer las conclusiones a las que se ha llegado a través del presente estudio, así como a presentar las posibles futuras líneas de investigación que se puedan realizar tras la finalización de esta investigación.

Para finalizar, se aporta un apartado específico en el que se ofrecen las **referencias bibliográficas** utilizadas en este trabajo de investigación, y los **anexos**, donde se incluye el cuestionario utilizado, así como la transcripción de las distintas entrevistas llevadas a cabo.

# **PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO.**

## **CAPÍTULO I. SEXO Y GÉNERO. ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA.**

En la actualidad en numerosas ocasiones se habla de los términos sexo y género indistintamente, veamos pues sus claras diferencias, realizando una aproximación terminológica.

### **1.1. GÉNERO**

Siguiendo a distintos autores el término género se refiere a los aspectos sociales adscritos a las diferencias sexuales.

Como define Zepeda (2003), el género se refiere a la construcción social y cultural de las diferencias entre los sexos. El género estructura la sociedad y sirve de base para la construcción social de las identidades femenina y masculina. Estas identidades no se pueden explicar simplemente por las diferencias biológicas, tratándose de un tema en constante debate.

La perspectiva de género permite establecer un análisis diferente y produce un discurso social emergente basado en las identidades masculina y femenina, y sus propios roles, como consecuencia de la lucha y las conquistas de las mujeres y de la incorporación del discurso reivindicativo a las políticas públicas, así como sociales y económicas.

Los valores asociados al género son los responsables de mantener los roles asignados socialmente a cada uno de los sexos, dando lugar a los estereotipos, que se definen como creencias populares

sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial, como se analizará más adelante.

De modo casi inconsciente, se asignan unos determinados comportamientos a cada uno de los sexos que se van interiorizando y asumiendo hasta tal punto que hay quien los considera como algo natural, que incluso viene determinado genéticamente. Es lo que denominamos roles de género, entendidos como un conjunto de tareas y funciones que se asignan a un grupo de personas dentro de una cultura en función de su sexo.

Estos roles se construyen a partir de paradigmas religiosos, sociales o políticos que definen como deben ser las características de los hombres y las mujeres, estipulan la división sexual del trabajo, tanto en el ámbito público como en el privado (relaciones familiares, cuidado de las hijas e hijos, del hogar, etc.).

Los valores asociados al género se manifiestan en las valoraciones y consideraciones que las personas realizan con respecto a lo masculino y lo femenino y suelen ser los responsables de mantener socialmente la relación rol-sexo convirtiéndose en estereotipos o creencias populares que llegan a convertirse en categoría social (Moreno, 2000).

De este modo Cáceres (2007), habla de la identidad de género desde un análisis psicosocial, señalando como los roles o funciones desarrolladas en la sociedad contribuyen a conformar nuestra identidad de género, como aquel elemento de nuestra subjetividad por el cual nos sentimos, nos percibimos y nos identificamos internamente como personas básicamente femeninas o personas básicamente masculinas en relación a lo que socialmente se entiende por masculinidad y feminidad (Brullet Tenas, 1996).

La adquisición de la identidad de género se explica a través de tres teorías:

### **1. Teoría del aprendizaje social:**

Es una teoría que presenta una síntesis de características, tanto del conductismo como del cognitivismo. Su postulado central hace referencia a la consideración de que el aprendizaje, la adquisición de comportamientos, normas, valores, actitudes, ideas, etc. se lleva a cabo mediante la observación e imitación de modelos sociales que reciben alguna recompensa o refuerzo, esto es, un estímulo que para ellos es deseado. Por lo que en base a las expectativas individuales de cada persona, se pondrían en práctica una serie de comportamientos observados para alcanzar los mismos estímulos reforzadores que los actores a los que se imita. O por el contrario, en el caso de comportamientos observados a los que se le acompaña un castigo o estímulo no deseado, se intentaría no reproducirlos, evitando la aplicación de una consecuencia negativa.

Aprender a ser hombre y ser mujer pasaría por tanto, por ese proceso de observación e imitación de los roles del padre y de la madre, en el que la sociedad se encargaría de reforzar o de castigar aquellas conductas que se desvían del rol masculino o femenino, asignado a su condición sexual. Algunos estudios (Lyn, 1969), demostraron que el niño presenta mayores dificultades para aprender su identidad de género, porque el padre pasa más horas fuera del hogar y la imitación del modelo requiere un tiempo de fijación para poder retenerlo, así como para su refuerzo posterior.

## **2. Teoría del desarrollo cognitivo:**

El aprendizaje de la identidad de género, según esta teoría, pasa por un proceso evolutivo a través de una serie de etapas o estadios, en el que a los 3 años de edad los niños empiezan a identificarse como tales, atendiendo a sus diferencias anatómicas sexuales (preidentidad). No será hasta los 6 años, cuando los niños van alcanzando una mayor conciencia de esas características, sobre todo atribuyéndoles un carácter fijo, estático, el niño o la niña seguirán siéndolo con el paso del tiempo (Kolberg, 1966). A partir de este momento, intentarán llevar a cabo su propio proceso de investigación y exploración de la realidad, clasificando y etiquetando todos aquellos elementos de la realidad que se asemejen a uno u otro sexo.

## **3. Teoría psicoanalítica:**

Esta teoría, al igual que la anterior, tienen en común su carácter psicodinámico, es decir, el aprendizaje se va canalizando mediante la secuenciación de una serie de estadios evolutivos en consonancia con la edad cronológica de la persona.

También se puede hablar de la distinción de cuatro etapas que vienen a ilustrar la formación de la identidad de género. La primera (etapa oral), no hay diferenciación entre la criatura y la persona que lo alimenta y cuida, generalmente la madre biológica. La segunda (etapa anal) a los dos o tres años de vida, la criatura aprende el control de los esfínteres y empieza a distinguir entre la madre, el padre, los hermanos y el resto de la familia. La tercera etapa, entre los tres y los cuatro años y hasta la adolescencia (etapa edípica) es en esta etapa cuando el niño o la niña, aprende su identidad de género, identificándose con el progenitor del sexo opuesto. En la cuarta etapa o adolescencia, el sujeto se

emancipa del control parental y se inicia a la actividad sexual genital con otros (Brullet Tenas, 1996).

La **identidad de género** se construye por medio de una serie de atributos asignados a la personalidad masculina o femenina, según el género. De forma tradicional estos atributos, considerados como estereotipos de género, han sido:

- **Mujeres:** bondad, generosidad, belleza, seducción, astucia, gusto por las relaciones sociales, cuidar la imagen, sensibilidad, madurez, comprensión, coquetear, inteligencia, elegancia, gusto por el estudio.
- **Hombres:** egoísmo, ambición, agresividad sexual, arrogancia, dinamismo, gusto por el alcohol, gusto por el riesgo, violencia, gamberrear, gusto por el deporte, gusto por la velocidad, éxito profesional.

Basándonos en el ámbito educativo, y siguiendo a Jiménez Fernández (1997), podemos encontrarnos con tres perspectivas teóricas básicas sobre las diferencias entre géneros:

- **La perspectiva biológica.**

Incluye diversas teorías que tratan de explicar las diferencias entre sexos desde las características biológicas, es decir, genéticas, endocrinas y neurológicas que determinan dos formas de ser o la realidad hembra varón.

- **La perspectiva psicosocial.**

Busca una explicación en los rasgos o características como papeles, estereotipos y expectativas que cada sociedad considera apropiados para cada sexo y tiene más que ver con dos formas de estar en el mundo o masculinidad o feminidad. Estos supuestos se apoyan en la socialización, destacando las teorías del aprendizaje social y las teorías cognitivo-evolutivas.

- **Los enfoques interaccionistas.**

Tratan de integrar aportaciones de las teorías sociales y de las teorías de la motivación desde un planteamiento cognitivo. Distinguen entre identidad del género y rol sexual, que tienen su propia naturaleza y siguen su propio patrón de desarrollo. Sus principales enfoques son la teoría de la identidad del rol sexual, las teorías socio-cognitivas, las cognitivo-motivacionales y las teorías biopsicosociales.

Llegados a este punto es preciso reflexionar sobre las palabras de Beauvoir “no se nace mujer, sino que se llega a serlo”, y podemos nosotros añadir por tanto, no se nace hombre, sino que se llega a serlo, he aquí la importancia del género, puesto que vemos su influencia social, obviando lo puramente biológico, es decir, el sexo de la persona. Observemos como nuestros niños y niñas de hoy, y por tanto los adultos del mañana, se van a encontrar con esta dicotomía, estando en las manos de la sociedad (escuela, familia, medios de comunicación...) el llegar a la igualdad que se pretende entre hombres y mujeres, en todos los ámbitos (social, económico, político...).

Sebastián (2001), destaca como desde la incorporación de la mujer a la educación formal se han dado varios modelos de intervención centrados en la existencia de los géneros, aunque cada uno parte de presupuestos teóricos e ideológicos diferentes, como se muestra en la siguiente tabla recogida de Bonal (1997).

	ROLES SEPARADOS	ESCUELA MIXTA	ESCUELA COEDUCATIVA
VALORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación para rol sexual.</li> <li>-Asignación de géneros.</li> <li>-Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación igual para todo el mundo.</li> <li>-Igualdad de oportunidades.</li> <li>-Desarrollo de capacidades personales.</li> <li>-Escuela para la producción.</li> <li>-Principio de no-coacción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escuela como institución dirigida a la eliminación de estereotipos sexuales.</li> <li>-Eliminación de la jerarquía de géneros.</li> </ul>
NORMAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Separación física del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- Currículo y pedagogías diferentes.</li> <li>-Reacciones instituciones explícitas ante trasgresores de género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individualización proceso educativo.</li> <li>- Igualdad de la asignación y distribución de recursos.</li> <li>- No relevancia de géneros.</li> <li>- Transgresión no pautada.</li> <li>- Libertad de elección.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Atención a las necesidades de cada grupo.</li> <li>-Atención a la diversidad cultural.</li> <li>-Control de desigualdad pautado.</li> </ul>
LEGITIMACIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Creencia en la superioridad masculina.</li> <li>-Roles sexuales diferenciados como necesidad social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sociedad meritocrática.</li> <li>-Escuela como instrumento neutral.</li> <li>-Igualdad individual, no grupal.</li> <li>-Homogeneidad cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escuela reproductora de desigualdades sociales y culturales.</li> <li>-Escuela como institución de uniformización cultural.</li> </ul>
CONOCIMIENTO EMPÍRICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No relevante.</li> <li>-Fundamentación es nivel moral, no racional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Psicológico y pedagógico.</li> <li>-Efectos positivos de la escuela mixta sobre la socialización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sociológico.</li> <li>-De la formas de discriminación sexista.</li> <li>- Especificidades de cada grupo sexual.</li> </ul>

## 1.2. SEXO

Con el paso de los años nos hemos dado cuenta de que debido al androcentrismo; entendiendo éste como un sesgo sexista que consiste en ver el mundo y la ciencia desde la perspectiva masculina, considerando a la mujer como objeto pasivo en la historia (Sebastián, 2001); se han dado unos rasgos biológicos, así como unas funciones a cada uno de los sexos, como se va a desarrollar a continuación.

Vemos pues como desde el punto de vista androcéntrico al hombre se le han atribuido unas funciones dispares a las atribuidas a la mujer, puesto que al hombre se han asignado trabajos fuera del hogar, es decir trabajos enfocados a la esfera pública, que por el contrario a la mujer se le ha asignado la esfera doméstica.

A lo largo de la historia la variable sexo ha ido adquiriendo una amplitud de contenidos dispares que no parece extraña una cierta perplejidad ante cualquier tipo de investigación en esta área. A ello se añade un cúmulo de creencias y especulaciones que dotan al sexo de ambigüedad.

La variable compleja sexo implica unos procesos de sexuación prenatales de tipo fundamentalmente biológico (niveles genético, endocrino y neurológico) a la par que un desarrollo a lo largo del ciclo vital de carácter eminentemente psicosocial en su doble vertiente de la consideración del sexo como variable estímulo –la interacción comportamental en función del estímulo sexo- y de su consideración como variable sujeto- las variables de personalidad, actitudinales y el desarrollo sexual (Fernández, 1988).

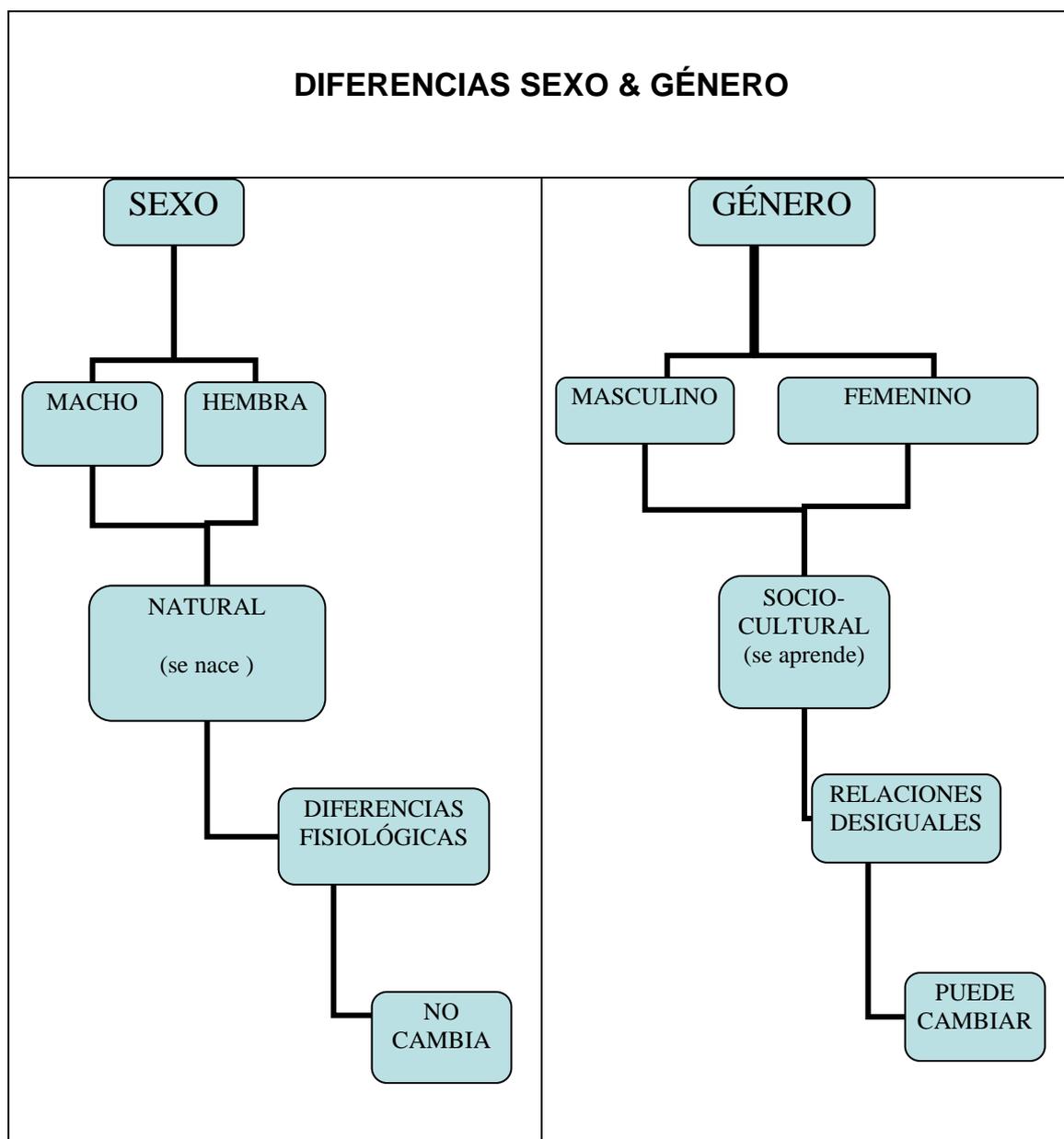
A lo largo de la historia humana la variable sexo fue juzgada según las características corporales exteriores que cada persona manifestaba. No se pudo sospechar hasta comienzos de nuestro siglo que esta variable externa que aparecía al nacer en todo individuo humano era el producto final de un conjunto de procesos estrechamente entrelazados que tenían lugar antes del nacimiento. Procesos, que en general, concordaban y se complementaban en la producción de un recién nacido varón o hembra. Será a mediados del presente siglo cuando, como anota Hampson (1965), se pueda hablar con conocimiento de causa de siete perspectivas distintas en la consideración de la variable sexo: el patrón de cromatina sexual, el sexo gonadal, el sexo hormonal, la morfología genital externa, las estructuras reproductoras accesorias internas, el sexo de asignación y crianza y, finalmente, el rol genético. Esto implica la existencia de unos procesos de sexuación prenatales que exigen una amplia y profunda investigación, dada su posible repercusión en los comportamientos conductuales. (Fernández, 1988).

Siguiendo a este autor, podemos decir que, con el nacimiento, el bebé comienza a desarrollar un nuevo paso de la diferenciación sexual, paso éste, complementario de los ocurridos en la etapa prenatal, que viene marcado por el sexo de asignación y de crianza. Los trabajos sobre sexo de asignación y de crianza hacen referencia tanto a la consideración del sexo en cuanto variable estímulo y variable sujeto como a su relación con la variable género. La relación entre las variables sexo del bebé y sexo de los progenitores, así como la variable género en cuanto a contexto social de tipificación sexual y socialización del rol sexual, obtiene apoyo empírico en la investigación de Rubin et al. (1974).

Dos hipótesis, elaboradas a partir del análisis de la literatura científica existente, se ponen a prueba. Por un lado, se hipotetiza que los padres ven a sus hijos recién nacidos de forma diferente en función del

sexo asignado. Por otro, se espera que los padres emitan juicios más estereotipados que las madres respecto a dichos hijos.

Veamos de forma gráfica y en líneas generales las diferencias fundamentales entre sexo y género:



### **1.3. DESARROLLO DE LA IDENTIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO**

Para hablar de identidad, parece fundamental destacar la consideración de Chartier (1995), de la existencia de una doble perspectiva para la construcción de las identidades sociales, la primera de ellas, “como resultantes siempre de una relación forzada entre las representaciones impuestas por aquellos que poseen el poder de clasificar y designar, y la definición, sumisa o resistente, que cada comunidad produce de sí misma”, y la segunda de ellas, la cual “considera la división social objetivada como la traducción del crédito acordado a la representación que cada grupo hace de sí mismo, por lo tanto, de su capacidad de hacer reconocer su existencia a partir de una exhibición de unidad”.

Otros autores como Lomnitz (1999), hablan de la identidad como un aspecto relacional, basado en la diferenciación entre el yo y los otros, que refleja y constituye al poder y a las relaciones desiguales de poder. Por lo cual, la identidad tiene además, perspectiva de género, ya que se establecen distintos comportamientos, expectativas y relaciones de poder para hombres y mujeres.

Las identidades se forman de circunstancias materiales específicas y al modo de la narrativa histórica, cualquier individuo, en cualquier momento, tiene una serie de opciones de identidad y puede ser un agente activo en su construcción (Ochoa, 2015).

Baron, A. (1991), señala que se debe concebir al género como categoría fundamental de todo el análisis histórico, que trascienda las

dicotomías tradicionales (capitalismo/patriarcado, público/privado, producción/reproducción, trabajo masculino/trabajo femenino), por un continuum que tenga en cuenta un rango de similitudes y diferencias entre hombres y mujeres, de acuerdo con la especificidad histórica del elemento genérico de la identidad.

La diferencia entre identidad sexual e identidad de género, podemos decir que se encuentra en la forma en que la identidad sexual es determinada biológicamente, tomándose conciencia de la función real como varón o hembra, por el contrario, la identidad de género se adquiere a través del marco social y psicológico de los sujetos, y por tanto lo podríamos definir como el sentimiento de ser hombre o mujer, con lo cual puede corresponder o no con el sexo asignado al nacer.

Los niños y niñas pequeños, o en parte incluso los adultos, no distinguen entre identidad sexual y de género. De hecho, los niños, durante años, se autoclasifican y clasifican a los demás a través de las características del rol de género sin tener en cuenta los rasgos biológicos que definen la identidad sexual. Sólo bien entrada la edad escolar, anteponen las diferencias biológicas a las culturales. Por ello se van a desarrollar, a la vez, ambas identidades en las distintas edades del sujeto (Fernández, 1988).

Desde las Ciencias Sociales, el enfoque de género se ha constituido en un verdadero prisma para la comprensión de las distintas expresiones e implicaciones de lo que se denomina el “sexo social” (Dio-Bleichmar, 1992).

Así, según numerosas investigaciones a partir del año y medio, los niños y niñas empiezan a mostrar intereses y juegos tipificados socialmente según el sexo. La observación espontánea de niños y niñas menores de dos años ha demostrado que éstos ya distinguen en algún

grado entre lo que se considera propio de niños y propio de niñas, aún antes de saber autodefinirse verbalmente como niño o niña. Estos resultados adquieren clara consistencia antes de los tres años. A esta edad los juegos, juguetes y vestidos están tan claramente tipificados que evitan con frecuencia usar juguetes del otro sexo, aunque se le ofrezcan otras alternativas. Muy pronto también verbalizan y conocen bien qué actividades y profesiones son propias del hombre y de la mujer.

Hacia los dos años se autoclasifican como niño o niña. Pero este autoetiquetado es más difícil de estudiar por las dificultades de lenguaje. Antes de los tres años, en todo caso, se autoclasifican con claridad a través de respuestas verbales que resisten a la sugestión contraria y usan correctamente pronombres personales.

A partir de los tres años recurren frecuentemente al rótulo de su identidad para aceptar o rechazar juegos, actividades, gestos, vestidos, etc.

Esta rotulación es, probablemente, la más importante a lo largo de la historia del individuo, Carter y McCloskey (1984) muestran cómo los niños y niñas rechazan, desde el periodo preescolar, a quienes hacen cosas consideradas como propias del otro sexo, los trabajos sobre amistades infantiles demuestran la tendencia a formar lazos más estrechos con niños del mismo sexo, la observación de actividades espontáneas de juegos hacen evidente la tendencia a formar grupos de chicos y grupos de chicas, y, por último, los estudios sobre interacción padres-hijos ponen de manifiesto conductas diferenciadas según el sexo, tanto en los hijos e hijas como en los padres y madres.

A continuación, se refleja un cuadro resumen sobre el desarrollo tanto de la identidad sexual como de la identidad de género en los niños y niñas de cuatro años hasta a partir de los nueve años.

<b>EDAD</b>	<b>EVOLUCIÓN DE LA IDENTIDAD SEXUAL</b>	<b>EVOLUCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO</b>
4 a 5 años	La identidad sexual depende de las apariencias externas.	Permisividad en relación con las actividades sexualmente marcadas.
5 a 8 años	Hay constancia de la identidad sexual. La identidad se define por estereotipos externos.	Fase muy estereotipada sexualmente. Desarrollo de actitudes sexistas.
A partir de 8 o 9 años	Identidad definitivamente fijada. La identidad se define por los genitales.	Flexibilización de los estereotipos sexuales. Atenuación del sexismo.

Los niños y niñas, por tanto, durante todo el periodo preescolar no distinguen entre los elementos determinantes de la identidad sexual (diferencias biológicas) y los contenidos de la identidad de género (diferencias culturales). Además, si hay contradicción entre ambas, dan prioridad a las características de género. Es posible que esta prioridad tenga su origen en el ocultamiento del desnudo corporal propio de nuestra cultura, y en la enorme importancia que damos a las características de género como elementos diferenciadores entre los sexos. En una cultura donde el desnudo fuera habitual, es posible que

las diferencias anatómicas se convirtieran en el elemento más determinante.

Llegados ya a la niñez intermedia y adolescencia, tiene lugar un triple proceso, cuyo resultado es una adquisición más madura de la identidad sexual y de género, teniendo un mejor conocimiento y, a la vez, menor consistencia de los estereotipos de género, adquisición de la permanencia de la identidad sexual y de género y adquisición de la diferenciación entre identidad sexual y de género.

Los tres procesos ya mencionados, de la niñez intermedia y adolescencia, están interrelacionados, siendo los siguientes:

- El conocimiento y consistencia de los estereotipos de género aumenta progresivamente hasta la adolescencia, de forma que cada vez los distinguen con mayor precisión.
- Adquisición de la permanencia o conservación de la identidad sexual y de género.
- Distinción de la identidad sexual y de género.

Según Kovalskys, D. (2005), la construcción de la identidad de género puede conllevar una tensión compleja, pues implica un conflicto entre la conservación de la individualidad y la confrontación ante referentes culturales que, en proceso de cambio, se han vuelto difusos y múltiples. Surgiría la necesidad de ubicarse como individuo único, en un escenario de amplios y variados referentes que se intentarían adoptar, articulados bajo un disfraz que protege la identidad: el rol de género.

Desde una perspectiva psicológica, la identidad de género se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el

lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a un conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad el niño estructura su experiencia vital, el género al que pertenece es identificado en todas sus manifestaciones, sentimientos o actitudes de niño o de niña, comportamientos, juegos, etc. después de establecida la identidad de género, el que un niño se sepa o asuma como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, esta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias, es usual ver a niños rechazar algún juguete porque es del género contrario, o aceptar sin cuestionar ciertas tareas porque son del propio género. Ya asumida la identidad de género es casi imposible cambiarla (Lamas, M. 1986).

De acuerdo con Arana y Orellana (2003), la identidad de género implica sentirse y reconocerse como hombre o como mujer, tomando como base las pautas sociales que se establecen para cada sexo. El rol de género se entiende como, el papel o la función que desempeñan los hombres y las mujeres según lo que indica o espera la sociedad.

#### **1.4. FACTORES QUE ESTÁN EN RELACIÓN CON LA ADQUISICIÓN SEXUAL Y DE GÉNERO.**

A continuación, siguiendo a Fernández (1988), se van a mostrar los distintos factores que están relacionados con la adquisición sexual y de género:

- **La edad.**

El proceso en relación con la edad puede resumirse así.

- 18-24 meses: juegos e intereses tipificados sexualmente. Reconocimiento conductual de que hay dos categorías.

- 24 meses: autclasificación como niño o niña.
- Tres años: uso generalizado de su autclasificación como forma de relacionarse con la realidad.
- Cinco-ocho años: adquisición de la permanencia de la identidad sexual y de género.
- Ocho-nueve años: prioridad a las diferencias anatómicas básicas, comienzo de la relativización de las diferencias de género y distinción entre identidad sexual y de género.

- **El sexo.**

Los niños demuestran estar más rígidamente tipificados que las niñas. Entre éstas es frecuente el interés por las actividades y los juguetes considerados masculinos. Las niñas se muestran también más inclinadas a admitir a los niños en sus juegos y actividades. Los niños se muestran más autosatisfechos con el rol que se les asigna que las niñas; consiguientemente, también con su identidad sexual y de género. Es mucho más frecuente que las niñas deseen o hayan deseado ser niños, que a la inversa.

- **La familia.**

La familia es el entorno más inmediato del niño pequeño, y son los padres quienes tienen el poder de elegir buena parte de los ambientes en que se desenvuelve el niño. De esta forma, tanto por influencia directa como indirecta, los padres ejercen una influencia decisiva en este proceso.

La familia es el lugar donde se perpetúan los roles que la sociedad establece para hombres y mujeres, las niñas son potenciadas para la sensibilidad, el miedo, la obediencia, la dependencia, la afectividad; mientras que los niños para la agresividad, la competitividad, la independencia.

La familia es la institución que socializa a las personas desde la infancia hasta la edad adulta e incluso la vejez, transmite con afecto y en la intimidad valores, normas, actitudes y pautas de comportamiento en lo que se refiere a sexualidad.

- **Nivel de desarrollo.**

El nivel de desarrollo, especialmente el intelectual, está también en estrecha relación con la adquisición de la identidad sexual y de género. Numerosos estudios han demostrado diferentes relaciones con el nivel de desarrollo: desarrollo del lenguaje y autclasificación como niño o niña; y permanencia de género y capacidad de conservación.

- **Cultura y sociedad.**

Los procesos de adquisición son básicamente los mismos en todas las culturas. Estos procesos dependen de causas normativas relacionadas con la edad, y en cuanto tales son universales.

- **Los medios de comunicación:**

De acuerdo con Zelaya (2007) los medios de comunicación constituyen una abundante fuente de recursos simbólicos en la construcción de identidades genéricas, es decir, que las imágenes

proyectadas y los mensajes transmitidos, con los que las personas interactúan constantemente y que cada vez penetran más en la vida de ellas, los utilizan como fuente de información, comparación y contraste entre su realidad social y la realidad subjetiva, presentada en forma visual, oral y escrita, que viene a convertirse, según Fisherkeller (2002), en un espejo que supone un parámetro de evaluación de su vida y de su situación personal. La dificultad que entraña para un chico o chica el contraste entre lo que vive y lo reflejado.

Para esta misma autora, en los medios de comunicación se transmiten normas construidas social y culturalmente, para cada uno de los sexos, y según Riviere (2003), el objetivo primario de los medios, que era el de informar, ha pasado a un plano secundario, tomando la primacía la misión de educar en forma permanente. Zepeda (2003), al respecto dice que los medios de comunicación transmiten mensajes referentes a conductas, valores, roles de género..., de una forma visual, auditiva y atractiva que induce a los receptores a asumir comportamientos para ser socialmente aceptados. Por tal razón, ella piensa que al educar no lo hacen con mensajes neutrales ni vacíos, sino que éstos refuerzan el sistema social, al mismo tiempo hacen que el comportamiento de los consumidores y consumidoras sea compatible con las concepciones culturales.

Los medios de comunicación son modeladores y transformadores de comportamientos sexuales en los jóvenes y adultos, ya que penetran en la mayoría de los hogares y lugares de trabajo por medio de televisión, radio, revistas, historietas, prensa, cine y publicidad en general.

- **Los juegos y juguetes:**

Nos encontramos con otro aspecto que contribuye a los roles tradicionales asignados según el sexo, son los juegos y juguetes. Para Calero (1999), los juegos, son formas de representación de las relaciones sociales, y por tanto promueven la creación de una imagen de si mismo y de su medio, así como una moral inherente a lo correcto e incorrecto, lo permisible, lo adecuado.

Según Zelaya (2007), los juegos y juguetes son elementos activos en el proceso socializador, que colaboran a construir, reforzar y legitimar las identidades de género, al estimularles en forma diferenciada la práctica de juegos que vienen a desarrollarles capacidades, valores y destrezas cargadas de simbolismo de las tradiciones, valores, normas, usos y costumbres de su contexto.

Calero (1999), dice que a través de los juguetes, las niñas y los niños reducen su universo referencial en función del tipo de objetos que se le han asignado y acaban imitando patrones de comportamientos observados en su entorno familiar, en la televisión, en el colegio, en la calle ...y lo reproducen fielmente.

En este sentido, Zelaya (2007), destaca como, a las niñas se les orienta y se les estimula, por ejemplo, al juego con muñecas, saltar a la cuerda, jugar a la casita, a la escuela..., juegos que van orientados a desarrollar sentimientos de ternura, protección y cuidado. Por el contrario a los niños se les proporcionan juegos de construcción, de movimiento, persecución, lucha, fuerza, y por tanto estos juegos desarrollan y refuerzan la motricidad fina, la creatividad, la cooperación, la imaginación, la fantasía, la competitividad, la agresividad, la investigación, la habilidad física,

el riesgo, la manipulación, el protagonismo, la seguridad, la violencia y el dominio espacio-temporal.

- **El lenguaje:**

La lengua, como construcción social y cultural, es una forma de ver la realidad, de percibir el mundo y de nombrarlo, además de ser un instrumento para crear o reproducir las relaciones de poder. Según Guillén (2005), reproducimos la lengua como nos la han enseñado, suponiendo que quien produce y recibe el discurso es un hombre, y que este sujeto representa también a una mujer, en las sociedades patriarcales, las lenguas presentan una marcada óptica androcentrista.

## **1.5. TEORÍA DEL SEXO Y GÉNERO**

La teoría del sexo/género introduce estos términos para facilitar la distinción entre los hechos biológicos y los hechos sociales.

No está demostrado que las diferencias biológicas, para las cuales se utiliza el término sexo, impliquen por si mismas, capacidades, aptitudes o actitudes diferentes entre hombres y mujeres. Lo que confiere capacidades, comportamientos o personalidades distintas es el género.

El término sexo, designa unas características transhistóricas, estrictamente biológicas, mientras que el término género depende del momento y del lugar, según Alberdi (1996).

En algunos casos, pueden producirse contradicciones entre sexo y género, haciendo con ello más evidente que los papeles de hombre y de mujer son fundamentalmente construcciones sociales. El género suele imponerse sobre el sexo. Hay sólo un límite en los posibles cruzamientos, de las posiciones habituales de sexo/género: la función desempeñada en la reproducción. Todas las demás posiciones, en el sistema social, pueden ser ocupadas y desarrolladas por personas biológicamente machos o hembras, aunque los cruces se produzcan sólo en circunstancias excepcionales, (Beauvoir, 1981).

La dominación de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, y este orden social jerárquico ha sido denominado como patriarcado (García Meseguer, 1986).

Es indiscutible que desde el punto de vista biológico hay diferencias entre hombres y mujeres en relación a sus órganos genitales y a su función en la reproducción humana. Sin embargo, no está demostrado que estas diferencias biológicas, para las cuales se utiliza el término sexo, impliquen por sí mismas capacidades, aptitudes o actitudes diferentes entre los individuos. Lo que confiere capacidades, comportamientos o personalidades distintas es el género, como se ha mencionado con anterioridad, y el género es un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo. Subirats (1994).

De este modo, como indica Subirats (1994), mientras el término sexo designa unas características transhistóricas, estrictamente biológicas -aunque los cuerpos tienen también historia-, la concreción del género depende del momento y del lugar. Los géneros son continuamente redefinidos por la sociedad, no son nunca totalmente estables y se van modificando en relación a otros cambios sociales, como la división del trabajo, la moral sexual, los cambios demográficos, incluso las guerras. Es también posible que en una sociedad queden definidos más de dos géneros. La antropología cita varios casos al respecto, como los Xanith de Omán, que biológicamente son hombres, van vestidos como los varones aunque con colores más vistosos, pero no pueden estar en público con otros hombres; les está permitido, en cambio, tratar con las mujeres de forma franca y natural y ejercer la prostitución como homosexuales pasivos, pero no pueden casarse ni dejar de ser Xanith. En este caso, se ha discutido si realmente se trata de un tercer género con características muy específicas, pero el hecho de que sus conductas estén socialmente reglamentadas parece indicar que es posible efectivamente hablar en este sentido.

Según Subirats (1994), en algunos casos pueden producirse contradicciones entre sexo y género, haciendo con ello más evidente que los papeles de hombre y de mujer son fundamentalmente construcciones sociales. Cuando tales contradicciones se producen, porque se encuentran hombres realizando papeles considerados propios y exclusivos de las mujeres, o viceversa, el género suele determinar en mayor medida que el sexo la posición social del individuo. Es decir, el género suele imponerse sobre el sexo. Hay sólo un límite en los posibles cruzamientos de las posiciones habituales de sexo/género: la función desempeñada en la reproducción. Todas las demás posiciones en el sistema social pueden ser ocupadas y desarrolladas por personas biológicamente machos o hembras, aunque los cruces se produzcan sólo en circunstancias excepcionales.

Para Subirats (1994) la consideración de los géneros como conjuntos de pautas sociales (es decir, como construcciones sociales) diferenciadoras y limitadoras de las posibilidades individuales, pone de manifiesto una relación de poder: la dominación de los hombres, y más específicamente del género masculino, sobre las mujeres. Esta dominación, da forma a todas las relaciones sociales: el trabajo, la política, la cultura, la ciencia y, obviamente, las relaciones interpersonales. En esta relación de poder, las actitudes y comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente ha estado considerado como propio de las mujeres es visto como un algo particular y sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. En este sentido, la dominación de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas. Este orden social jerárquico ha sido denominado patriarcado, como se ha citado con anterioridad.

Uno de los autores que marca un debate terminológico y filosófico en torno al concepto género es Robert Stoller, el cual a finales de la década de los setenta logra publicar el libro *Sexo y género*, en el cual se realiza una evidente separación del sexo biológico del género social, causando mucha polémica.

La distinción sexo-género fue planteada a su vez desde la sociología por S. Oakley en su libro *Sexo, Género y Sociedad*, quien atribuye al sexo las diferencias fisiológicas entre hombres y mujeres, y al género las pautas de comportamiento culturalmente establecidas en el ámbito de lo femenino y lo masculino.

Otra autora de especial relevancia en este campo es Simona de Beauvoir, quien en su libro “*El Segundo Sexo*”, expresó...una no nace, se hace mujer..., haciendo obvio como la feminidad se construye sin atender a la herencia biológica.

<b>TEORÍA SEXO-GÉNERO</b>		
<b>¿Cuándo surge? ¿Qué es?</b>		
Surge a finales de los 60 y principios de los 70		
<b><u>Sexo</u></b>	<b><u>Género</u></b>	
<b>Base biológica</b>	<b>Base social</b>	
Se basa en el sexo o genitales con los que nazca una persona, siendo mujer u hombre.	Construcción social.	
Se atribuyen unas características, normas y pautas en base a estas características biológicas	Cada sociedad elabora sus pautas y normas, roles y estereotipos de género que imponen a mujeres y hombres desde su nacimiento.	
<b>¿De dónde surge esta teoría?</b>		
<b>Médico</b>	<b>Social</b>	<b>Feminista</b>
Robert Stoller observó que la identidad sexual de sus pacientes transexuales no se correspondían a sus genitales.	A. Oakley: género designa la masculinidad y la feminidad	Simeone de Beauvoir "no se nace mujer, se llega a serlo"
<b>Figuras relevantes</b>		
<b>Robert Stoller</b>	<b>A. Oakley</b>	<b>S. de Beauvoir</b>
<i>Sexo y Género</i>	<i>Sexo, Género y Sociedad</i>	<i>El Segundo Sexo</i>
1968	1972	1949

Tabla basada en la figura extraída de <http://conocimientosocial.es>

## 1.6. SITUACIÓN LEGAL EN LA IGUALDAD DE GÉNERO

Para adentrarnos y profundizar en la situación actual en la igualdad de género debemos realizar un breve repaso histórico en el ámbito tanto educativo como social.

Veamos pues como desde la Ley General de Educación de 1970 se comienza a hablar de igualdad curricular, aunque no sea hasta 1984 cuando por ley se implante que los centros escolares debían ser mixtos, eliminando de este modo las materias específicas para las niñas. Siendo ya en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando se establece el principio de no discriminación por razón de sexo, posibilitando el tratamiento de connotaciones sexistas a través del currículo, en esta ley es donde se comenzó a plantear la igualdad de sexos como tema transversal, aspecto por tanto que debía ser abordado en todas las materias curriculares de forma transversal como su propio nombre indica, dotando así de importancia el trabajo en el marco de la igualdad de sexos.

Situándonos en el siglo XX a nivel social, destacar como tanto en la Constitución de 1931 como en la Constitución Española de 1978, han supuesto un gran logro en el desarrollo de la igualdad de derechos y libertades para la sociedad en su conjunto. Éste último marco legal ha sido el principal referente para la elaboración de una serie de programas y planes orientados a la igualdad de oportunidades, así se recoge en el art. 9.2. *Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social* o en el art. 14 sobre

Derechos y Libertades, *los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.*

A nivel de la autonomía andaluza, la Ley Orgánica de 6/1981, de 30 de diciembre, del Estatuto de Autonomía para Andalucía, se afirma en el art. 12.1 *la Comunidad Autónoma de Andalucía promoverá las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas; removerá los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitará la participación de todos los andaluces en la vida política, económica, cultural y social, y especialmente centrándose en la mujer destaca que la Comunidad Autónoma propiciará la efectiva igualdad del hombre y de la mujer andaluces, promoviendo la plena incorporación de ésta en la vida social y superando cualquier discriminación laboral, cultural, económica o política.*

Llegados a 2006, vemos como se aprobó el 21 de diciembre de 2006 la Ley de Igualdad entre Hombres y Mujeres, cuyos principios se nutren de la Constitución Española de 1978, siendo el objetivo principal superar las deficiencias de la igualdad formal ante la ley desde una visión más práctica, que trate directamente las problemáticas actuales, tales como: violencia de género, la discriminación salarial, el mayor desempleo femenino, la escasa presencia de la mujer en puestos de responsabilidad política, social y económica o la controversia originada por la conciliación entre la vida personal laboral y familiar.

Ya concretando un poco más en el ámbito escolar, la Consejería de Educación ha creado el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, como un intento para constituir un marco global de

intervención en el contexto escolar para posibilitar la consolidación del principio democrático de la igualdad entre los sexos, cuya intervención global en dicho marco educativo viene marcada por tres principios de actuación:

- **Visibilidad.**

Hacer visibles las diferencias entre chicos y chicas, para facilitar el reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones que aquellas pueden producir y producen. Visibilizar a las mujeres a través de: su contribución al desarrollo de las sociedades, valorando el trabajo que tradicionalmente han realizado; un uso no discriminatorio del lenguaje; la reflexión sobre la injusticia de los privilegios en una sociedad democrática y de la pervivencia de papeles sociales discriminatorios en función del sexo.

- **Transversalidad.**

Los principios de igualdad entre hombres y mujeres deben estar presentes en el conjunto de acciones y políticas emprendidas por la administración y los centros educativos. Este enfoque transversal supone la inclusión de la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de todas las actuaciones que afecten, directa o indirectamente, a la comunidad educativa. Por ello las actuaciones y medidas impulsadas por la administración educativa buscarán ser ejemplarizantes.

- **Inclusión.**

Las medidas y actuaciones educativas se dirigen al conjunto de la comunidad, porque educar en igualdad entre hombres y mujeres requiere

una intervención tanto sobre unos, como sobre otras para corregir así los desajustes producidos por cambios desiguales en los papeles tradicionales, conciliar intereses y crear relaciones de género más igualitarias. En efecto, los cambios políticos y sociales de las últimas décadas han repercutido de forma muy importante en la construcción de nuevos modelos de feminidad, sin que estos se hayan acompañado de cambios en el modelo de masculinidad, con graves consecuencias en algunos casos.

Dicho plan propone los siguientes objetivos:

1. Facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres, que permita evitar y corregir las discriminaciones que de aquellas se derivan, así como favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección.
2. Promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia.
3. Fomentar el cambio de las relaciones de género formando al alumnado en la autonomía personal.
4. Corregir el desequilibrio existente entre profesoras y profesores en actividades y responsabilidades escolares de tal modo que se ofrezca a niños y niñas y jóvenes modelos de actuación diversos, equipotentes y no estereotipados.

## **CAPÍTULO II. LA COEDUCACIÓN Y ESTEREOTIPOS EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS Y ESCOLARES.**

### **2.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COEDUCACIÓN?**

El término coeducación es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aún cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos, clase social, etnia, etc. Su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres (Michel, 1977).

Coeducar significa que todas las personas sean educadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas que no esté jerarquizado por el género social, lo que significa que cuando coeducamos queremos eliminar el predominio de un género sobre otro (Cremades, 1991).

La coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas, los partidarios y partidarias de ella han sido, en cada época, aquellas personas que creían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente, y recibir igual educación.

Según Subirats, M. (2015), bajo el nombre de coeducación se pueden identificar diversos tipos de objetivos, según las épocas de que

se trate. Hubo una etapa, en los inicios del siglo XX y al final de la dictadura franquista, en la que el reto fundamental para la coeducación era elevar el nivel educativo de las mujeres, muy inferior al de los hombres, y que, por lo tanto, les impedía desempeñar papeles de primer orden en la sociedad, estando limitadas a trabajos secundarios y auxiliares. El menor nivel educativo de las mujeres parecía demostrar que, efectivamente, no estaban dotadas para estudiar, para ejercer trabajos complejos. Con lo cual tampoco parecía necesario que estudiaran más allá de Primaria, o ni siquiera. Ante tal discriminación era evidente que la primera tarea era una mejor educación de las mujeres, y para lograrlo fue fundamental que compartieran la educación de los hombres en los mismos centros a los que estos acudían, y que cursaran un currículo idéntico, dejando atrás las labores y rezos prescritos por las leyes del XVIII y del XIX.

Este reto está casi enteramente superado y hay que decir que las consecuencias de este avance han sido extraordinarias. A partir de los años setenta fue generalizándose la escuela mixta, de la que se hablará más adelante, y ello permitió a las muchachas alcanzar el mismo nivel que tenían los muchachos e incluso sobrepasarlos (Subirats, 2015).

A lo largo de la historia se ha creado un debate sobre la conveniencia o no de la coeducación.

Otros términos han ido siendo utilizados como por ejemplo: “escuela mixta”, se ha opuesto “escuela separada”, “escuela separada” o con otro matiz, “escuela paralela”, “construcción” o “coenseñanza”, sustituyen a veces el término “coeducación”. Sea cual sea la palabra utilizada, el quid de la cuestión, gira siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación. Sin

embargo el concepto de “educación igual” no se mantiene de modo homogéneo en el tiempo, de manera que “coeducación” ha designado exactamente el mismo modelo educativo en todas las etapas históricas (Sau, 1986), (Siguán, 1979).

La evolución del concepto coeducación ha sido, simultáneo con el cambio de las posiciones de las mujeres en la sociedad. Y como todo cambio ha debido enfrentarse a opiniones contrarias, siendo en algunos casos considerado inadecuado e incluso ridículo. Por esta razón, es necesario conocer la evolución y consideración de la educación de la mujer en cada sociedad y en cada momento de la historia.

En efecto aunque la coeducación supone modelos de enseñanza que afectan tanto a la educación de los niños como la de las niñas, el debate que se establece sobre este término está especialmente relacionado con el concepto predominante en cada época sobre la forma adecuada de educar a las mujeres, (Moreno, 1988).

En la actualidad se habla del término coeducación, suponiendo un paso adelante e implicando no aceptar el modelo masculino como universal, así como eliminar todos los estereotipos y actitudes sexistas, al igual que ofreciendo posibilidades de desarrollar sus cualidades individuales para niños y niñas, y sin olvidar en el ámbito escolar proponer un currículo equilibrado.

Siguiendo a Subirats (1995), desde el ámbito escolar que es el que nos ocupa, crear una escuela coeducativa no es fácil, ni se presta a recetas, una escuela coeducativa es aquella que integra los saberes necesarios para los antiguos roles masculinos y femeninos y transmita a toda la población, niños y niñas, un conjunto de capacidades

indispensables con independencia del sexo, y que les permitan a ellas y ellos la autonomía tanto en los aspectos económicos como en los personales y domésticos (Subirats, 1995).

Se pueden citar diez ideas, para comprender que ha llegado el momento de actuar en este campo.

**1. Hacer el máximo esfuerzo para que niñas y niños vayan a la escuela, al menos en las edades de escolarización obligatoria.**

Analizar qué pasa con las niñas de determinadas etnias o religiones, que a veces desaparecen de la escuela a los diez u once años, y presionar a las familias con todos los recursos legales disponibles para que no abandonen los centros educativos antes de los 16 años.

**2. Seguir afirmando la necesidad de que niñas y niños acudan a los mismos centros educativos y compartan las mismas aulas,**

afianzando y mejorando las escuelas mixtas, aunque ocasionalmente puedan crearse grupos sólo de niños o sólo de niñas para tratar algunas materias o algunas actitudes específicas.

**3. Promover el acceso de las niñas, en igualdad de condiciones, a todas las formas de cultura, conocimientos, currícula, actividades, recursos, juegos, deportes, etc. a los que tienen acceso los niños.**

**4. Analizar los elementos de poder y autoridad, de uso del lenguaje, de uso de los espacios y los tiempos, los libros de texto, el currículo oculto, las formas del deporte, etc.** Presentes en los centros educativos y ver hasta que punto ocultan la presencia de mujeres e invisibilizan a las niñas.

5. **Establecer un plan de trabajo para modificar las pautas sexistas** que han aparecido en el análisis y crear mecanismos regulares para la intervención y el cambio de contenidos y actitudes.

6. **Modificar la distribución de poder en los centros** de modo que los cargos de dirección y de toma de decisiones tiendan a ser paritarios entre mujeres y hombres o que sigan las proporciones de presencia de mujeres y hombres entre el profesorado.

7. **Rescatar e introducir sistemáticamente la figura de mujeres que tuvieron relevancia en algún ámbito de la cultura o la sociedad** e integrarlas en la cultura escolar paralelamente a la figura de hombres prominentes.

8. **Rescatar e introducir sistemáticamente elementos característicos de las tareas de género** que tradicionalmente se consideraron propias de mujeres y mostrar su interés e importancia para la sociedad, así como el valor educativo que tienen también para los chicos.

Al mismo tiempo, reconsiderar los contenidos de los currícula desde el punto de vista de los aprendizajes básicos para la vida productiva y reproductiva, y utilizar ejemplos procedentes del ámbito productivo y también del ámbito doméstico. **Eliminar los estereotipos de género** en la elección de estudios profesionales y estimular la elección de estudios técnicos en las chicas y de estudios sociales en los chicos.

9. **Enseñar a las niñas a participar con eficacia en los juegos y deportes típicamente masculinos** y socialmente más valorados y al mismo tiempo enseñar a los niños a jugar y participar en los juegos de las niñas, valorando los aspectos positivos y educativos que estos contienen, así como los elementos de diversión. Eliminar toda forma de

etiquetaje respecto de lo que "es normal" para los chicos o para las chicas, así como cualquier juicio de valor respecto de los comportamientos que difieren de los estereotipos de género.

10. **Reconsiderar toda la cultura escolar a la luz de valores tradicionalmente femeninos**, como el respeto a la vida, la cooperación, el apoyo a las personas, etc. mostrando toda la importancia humana que tales valores contienen y dándoles mayor realce en el mundo educativo, mientras se rebaja, al mismo tiempo, el valor de la competitividad, la violencia y la agresividad y los elementos que enfatizan la importancia de la destrucción de la vida frente a los que enfatizan su preservación.

Dichos principios se podrían resumir en dos: **que niñas y niños tengan los mismos recursos y oportunidades para su educación y que vayan desapareciendo las barreras de género, que prescriben o prohíben unos comportamientos u otros en razón del sexo**, de modo que todas las capacidades humanas más positivas y necesarias estén al alcance de los futuros hombres y mujeres, sin olvidar, por supuesto, las **extraordinarias capacidades de las mujeres que hoy tenemos que dar a conocer y generalizar**, porque fueron largamente negadas y, sin embargo, el mundo se nos muere si no las rescatamos y compartimos.

Según Santos Guerra (1993), la coeducación es un compromiso social, así como una exigencia nacida de la justicia más elemental, la que exige que se trate a todos los individuos desde la igualdad esencial de su dignidad y de sus derechos. Porque la coeducación es un proceso que exige:

- La eliminación de las discriminaciones presentes, tanto en las estructuras y normas sociales como en las actitudes de las personas.

- Un trato discriminatoriamente positivo hacia la mujer para superar un desequilibrio histórico que tardará siglos en compensarse.
- Una aceptación del propio sexo y de la propia identidad sexual que se apoya en el trato justo y la actitud positiva de quienes ejercen influencia en la construcción de patrones sociales y educativos.
- Una relación respetuosa y equilibrada con el otro sexo que surge del conocimiento profundo.
- Una comunicación rica y positiva que conduce al diálogo y a la participación en proyectos comunes.

Alberdi (1996) señala la presencia de un cambio estructural en el sistema familiar como resultado del nivel formativo de la mujer, su acceso al mercado laboral y la consecución de su independencia económica, con la consiguiente desaparición del patriarcado. Este cambio implica una transformación de la estructura de relaciones familiares tradicional (dominación-subordinación al hombre) a una estructura familiar del tipo legal-racional, caracterizado por un equilibrio en las posiciones sociales y una igualdad de oportunidades recogidas en el marco legal.

En el presente estudio se pretende conocer si realmente se está llegando a una coeducación, la cual posee como instrumento el enfoque de género, en el entorno educativo, más concretamente en el marco de las actividades extraescolares, ya que atendiendo a las actividades, metodologías... pueden afectar de forma distinta a los niños y niñas, potenciando sus valores, actitudes, aptitudes, entre otros. Viendo pues también, si en dichas actividades se promueve la igualdad, libertad, la no discriminación...

### **2.1.1. LA COEDUCACIÓN EN LA ACTIVIDAD FÍSICO DEPORTIVA**

La coeducación en la actividad físico deportiva en edad escolar ha de estudiarse desde la perspectiva de la Educación Física, puesto que es en esta materia donde se trabaja explícitamente con juegos y deportes donde los niños y niñas interactúan, relacionándose, cooperando, participando..., por tanto dándose una igualdad entre niños y niñas en cuanto a participación en la actividad físico deportiva, se refiere.

De cualquier modo, para llegar realmente a una coeducación física, deberíamos plantearnos una discriminación positiva dentro del sistema, ya que constatamos como numerosos docentes incluyen en sus clases actividades como el atletismo, fútbol, baloncesto, balonmano..., perdiéndose o quedando en un segundo plano el trabajo de actividades rítmicas, como por ejemplo, danza, aeróbic..., siendo esto reflejo de la desvalorización que históricamente ha habido en las prácticas femeninas.

De cualquier modo, como docentes debemos perseguir un único objetivo, que abogue por la integración de niños y niñas en la práctica de la actividad física y deportiva, donde se valoren y respeten mutuamente, lo cual tendrá su reflejo en la práctica de dicha actividad no sólo a nivel escolar sino a nivel extraescolar, que es el que nos ocupa en el presente estudio.

De manera más específica Lasaga y Rodríguez (2006), destacan como una verdadera integración hacia la igualdad de sexo en el trabajo de iniciación a los deportes colectivos, se conseguirá teniendo en cuenta las siguientes estrategias de carácter coeducativo:

- Modificar el lenguaje en cuanto al género.
- Utilización de manera indistinta modelos femeninos y masculinos para la enseñanza de las diferentes modalidades deportivas.
- Fomentar el valor cooperativo para la consecución de la finalidad deportiva.
- Trabajar actividades nuevas en las que las niñas se encuentren más motivadas, creando así una discriminación positiva.
- Evitar la clasificación de los deportes según el sexo.
- Utilizar alternativas a normas existentes.

De acuerdo con Navarrete (2008), la coeducación física es un concepto reciente, que se utiliza para evidenciar que la Educación Física, tiene una responsabilidad, con la Escuela Coeducadora, cuyos principios son: la globalidad, reflexión, visibilidad, equilibrio, adaptación, compensación, responsabilidad, cooperación e interdisciplinariedad, veamos cada uno de ellos.

- **Principio de visibilidad:**

Se debe enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado de manera significativa, haciendo a los niños y niñas protagonistas y partícipes en dicho proceso.

- **Principio de reflexión:**

Es fundamental la implicación a nivel reflexivo y de toma de decisiones para el profesorado y alumnado, lo cual permitirá detectar situaciones de desigualdad entre los sexos.

- **Principio de equilibrio:**

En este sentido la inclusión a nivel curricular de la Expresión Corporal, ha significado dejar de asociar las prácticas y conocimientos expresivos y rítmicos a las niñas para comenzar a considerarlos contenidos para todos, en igualdad de oportunidades.

- **Principio de adaptación:**

Los distintos juegos y actividades lúdicas pueden ser adaptados atendiendo a las características del alumnado, evitando cualquier tipo de discriminación y desigualdad, de hay la importancia de los juegos modificados y las propias alternativas a los juegos.

- **Principio de responsabilidad:**

Toda responsabilidad conlleva la anulación de la subordinación y pretende la activación de la capacidad de pensar con independencia, con lo cual se ofrece la oportunidad de ser responsable para disfrutar de las actividades con igualdad de oportunidades.

- **Principio de cooperación:**

La cooperación es una estrategia acorde con el diálogo, el consenso, el debate, la empatía, la escucha activa..., en donde

niños y niñas comparten experiencias con igualdad de oportunidades, frente a cualquier actitud egoísta, competitiva, selectiva, excluyente y agresiva,

- **Principio de globalidad:**

La coeducación, dentro del marco de la educación en valores, debe ser compromiso no sólo del profesorado, y de cada materia, sino que debe implicar a todo el centro y comunidad educativa.

## **2.2. DESARROLLAR LA DISCRIMINACIÓN POSITIVA**

Si hablamos de discriminación positiva, hacemos reseña a aquellas actuaciones dirigidas a reducir o eliminar las prácticas discriminatorias en contra de sectores históricamente excluidos, como es el caso que nos ocupa, las mujeres, por lo cual, estamos haciendo referencia a toda aquella actuación positiva necesaria para alcanzar la coeducación, estudiada con anterioridad. Dicha discriminación se podrá conseguir siempre y cuando no se dejen las cosas como están en la sociedad actual, aunque ya hemos logrado y estamos en el camino para conseguirla.

En la escuela, tanto en el horario escolar como en el extraescolar, así como en la sociedad, debe existir discriminación positiva hacia la mujer, con el fin de compensar la desigualdad que durante siglos ha sufrido y que ha condicionado su presente y su futuro. También porque las situaciones actuales en que se produce la convivencia siguen perpetuando las prácticas sexistas.

Siguiendo a Sebastián (2001), toda acción positiva requiere la defensa y revalorización de la vida y la experiencia de las mujeres, de lo tradicionalmente femenino, hasta ahora minimizado, en todo lo que tiene de positivo para el género humano, de manera que se utilice en pie de igualdad por cualquiera de los dos sexos, la búsqueda de su presencia en las materias escolares, la revisión de todo funcionamiento de los centros escolares para tomar parte siempre a favor del no sexismo, tanto en lo que se refiere a objetivos, contenidos y demás elementos curriculares, como a currículum oculto, el apoyo y fomento de transgresión de roles. Se trata, de conseguir que las mujeres tengan abiertas realmente todas las posibilidades que esta sociedad puede ofrecer, al igual que los hombres, y que ambos colaboren activamente de un mundo más solidario.

Las formas de comportarse, las iniciativas que se toman, los modos de agrupamiento, etc. ofrecen ocasiones para que los educadores y educadoras intervengan de una forma crítica y positiva.

*"Consciente de que mis alumnas y alumnos, están presentes en ese aula y en todo el espacio escolar, en condiciones de desigualdad, me propongo colaborar, no en la única educación pretendidamente neutral, sino en una coeducación, que parte de una situación real, discriminatoria para las chicas" (Urruzola, 1993).*

En otro trabajo, esta misma autora (Urruzola, 1993) propone algunas sugerencias para romper la discriminación de la que suele ser objeto la chica en una escuela de chicos:

- No hablar en masculino y nombrar también a las chicas cuando hay que dirigirse al grupo.

- Considerar que las opiniones de las chicas, sus aciertos y despropósitos, son tan importantes como los de cualquier chico.
- Reforzar los comportamientos positivos de ellas y colaborar a través de ellos a su autoestima.
- No permitir a los chicos la ridiculización o ironía de algunos comportamientos comunes de las chicas.
- Frenar el protagonismo de los chicos cuando acaparan el debate, una asamblea o cuando sólo admiten participar en una actividad si la dirigen ellos.
- Corregir con energía los continuos comentarios despectivos que hacen de las mujeres y plantearlos a debate público.
- Valorar en los chicos cualidades mal consideradas femeninas.
- Resaltar la capacidad estética de los chicos, su gusto en el vestir, su cuidado de la belleza.
- Reconocer la capacidad de iniciativa de los chicos como un valor positivo también para ellas, etc.

Es frecuente que, cuando se pregunta a un profesor o profesora si trata igual a los chicos y a las chicas, responda afirmativamente. Es también frecuente que, cuando se analiza a través de una observación rigurosa la práctica, los hechos digan algo muy distinto.

De forma global destacar como la educación en y de la diversidad no consiste sólo en transmitir la variedad y heterogeneidad de los seres humanos, ni se trata de que los niños y niñas reciban información sobre

los tipos de discriminaciones que existan, ni de que se aprendan los discursos de la corrección política. Trabajar la diversidad pasa necesariamente, no sólo por visualizarla, sino también por valorarla, he aquí la importancia de la discriminación positiva. Con una mirada crítica pero respetuosa, intentando vencer prejuicios, aceptando la diferencia y aprendiendo de ella sin caer en el todo vale.

En la teoría política, las leyes de acción positiva son el principio de equidad para generar o equiparar las condiciones desiguales de grupos marginados en algunos aspectos, tales como el acceso y la representación popular. Este principio sólo se puede atender con acciones de discriminación, que tengan como objetivo, equiparar las condiciones de trato hacia las mujeres, por ello se denomina discriminación positiva.

En definitiva, podemos ver como, siguiendo a Jiménez Fernández (1997), la diferenciación entre sexo –como categoría biológica- y género –como tipificación social- desde las teorías interaccionistas, introducen la dimensión psicosocial y reivindican otro modelo, el coeducativo en el que los valores masculinos y femeninos no se encuentren jerarquizados como sucede en el modelo mixto sino que coexistan en un plano de igualdad en la diferencia. Esta postura implica una toma de conciencia del currículo oculto de la escuela mixta que contiene mecanismos de discriminación sexista y que puede reproducir, sutilmente, el clásico sistema social, cuando hablamos de escuela, y por tanto nos encontramos en el marco educativo no sólo hacemos referencia al horario escolar sino también al extraescolar, que es el que nos ocupa en el presente estudio.

## **2.3. ESTEREOTIPOS. ACLARACIÓN CONCEPTUAL.**

El concepto de estereotipo fue creado por Walter Lippman en 1922 para definir la unidad de análisis de la opinión pública. Este autor consideraba que nuestra representación del mundo y de las cosas se compone, en buena medida, de conocimientos indirectos que hemos extraído de otras fuentes que no son ni nuestra propia experiencia, ni la reflexión personal. Cada persona, se relaciona dentro de un círculo relativamente pequeño de personas, sólo vive alguno de los sucesos que tienen lugar, pero sus opiniones abarcan un ámbito mayor de las cosas que se pueden observar directamente, de modo que: “éstas tienen que ser, por tanto, completadas por lo que otros han dicho, así como por lo que nosotros podamos imaginar” (Lippmann, 1956).

Los estereotipos, señala Lippmann, sirven para orientarnos dentro del mundo social, en palabras del autor “seleccionamos lo que nuestra cultura ha definido ya para nosotros, y tendemos a percibir eso que hemos seleccionado en la forma estereotipada para nosotros por nuestra cultura”.

Lippmann consideraba los estereotipos como juicios, más o menos falsos, preconcebidos de modo irracional. Esta concepción se aceptará, por gran parte de los psicólogos sociales, durante décadas.

A nivel teórico no hay un acuerdo unánime en torno al concepto de estereotipo.

Otros autores definen estereotipo como “imagen mental muy simplificada de alguna categoría de personas, institución o acontecimientos que es compartida, en sus características esenciales, por gran número de personas. Los estereotipos van frecuentemente,

aunque no necesariamente, acompañados de prejuicios, es decir, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión”. Vemos pues en esta definición la significación psicológico-social de los estereotipos y de los procesos en los que se basa su funcionamiento.

Los estereotipos son ciertas generalizaciones a las que llegan los individuos. Tienen su origen, en gran medida, en el proceso cognoscitivo general de categorización. La función principal de este proceso es la de simplificar, o sistematizar, para lograr la adaptación cognoscitiva, o de la conducta, a la abundancia de estímulos y de información que provee el medio ambiente al organismo humano. Desde el punto de vista individual, los estereotipos ayudan a los individuos a defender, o preservar, su sistema de valores. Las funciones sociales contribuyen a la creación y mantenimiento de ideologías de grupo que explican y justifican una serie de acciones sociales, y ayudan a conservar y a crear diferenciaciones positivamente valoradas de un grupo respecto de otros grupos sociales (Musitu, 1980, 1986).

Atendiendo a Martín Recio, F. (2009) los hombres y mujeres se educan en un proceso de construcción cultural, de esta forma, del género masculino se esperan dotes de fuerza, dominio, valor e independencia, mientras que del género femenino valores de obediencia, dulzura, dependencia y sensibilidad. Por esto existen distintos modelos estereotipados que no conviven en la actualidad en equilibrio, sino que se universaliza el modelo masculino.

Traba (2010), destaca, que para el caso de los hombres se potencia el desarrollo del individualismo, la agresividad, la competitividad, la rudeza, mientras en las mujeres estos comportamientos y actitudes se sancionan negativamente, fomentándose características

complementarías e incluso antagónicas como la sumisión, la pasividad, la colaboración y la sensibilidad.

Como se ha visto con anterioridad, siguiendo a Cáceres, P. (2007), la identidad de género se construye por medio de una serie de atributos asignados a la personalidad masculina o femenina, según el género. Todo este conjunto de atributos determinan los estereotipos de género (cómo son y cómo deben comportarse hombres y mujeres). El problema en los estereotipos reside cuando unos rasgos, los femeninos, según las teorías feministas, presentan una connotación negativa o de minusvaloración social en relación a los atributos asociados al estereotipo masculino.

Se trataría por tanto, de la dimensión afectiva del prejuicio que puede manifestarse externamente mediante la discriminación, ya sea por las profesiones de mayor o menor prestigio, el número en los puestos de mayor jerarquía o por las prácticas habituales: la presencia desproporcionada de hombres en los niveles superiores de la jerarquía burocrática escolar refleja, en parte, la suposición tradicional de que los hombres son más adecuados para ocupar los puestos administrativos y de autoridad; pero también se debe a un tratamiento preferencial otorgado a ellos por normas y prácticas educativas establecidas desde hace tiempo (Fischman, 2005).

De tal modo, que los elementos estereotipo, afectividad y discriminación, integran las características esenciales del denominado sexismo o prejuicio (juicios previos automáticos basados en etiquetas, categorías sociales connotadas negativamente) por razón de género.

La familia ha sido en su proceso de socialización primaria, la encargada, junto a la escuela, los medios de comunicación y la sociedad, en su conjunto, de transmitir unos determinados estereotipos de género,

acordes con el modelo social vigente, como legado cultural de generación en generación.

## **2.4. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y PREJUICIO.**

Los estereotipos de género han sido definidos como un conjunto estructurado de creencias y expectativas, compartidas dentro de una sociedad, acerca de las características que poseen (componente descriptivo) y deben poseer (componente prescriptivo) los hombres y las mujeres (Fiske y Stevens, 1993).

Para Alport (1954), los estereotipos de género son ideas acerca de las características y conductas habituales de hombres y mujeres. En general, se percibe a los hombres como independientes, dominantes, agresivos, asertivos, confiados e intelectuales, y a las mujeres como emocionales, compasivas, hogareñas, sumisas y gentiles.

Otra definición de estereotipo de género en la misma línea que la definición anterior, la proporciona Arana y Orellana (2003), los estereotipos son categorizaciones rígidas y generalizadas sobre un grupo de personas. Éstos orientan la percepción de la persona, así como también su acción, lo cual tiende a confirmar lo que se considera característico de un grupo.

De dicha definición se extrae el término de categorización, entendiendo ésta como, un proceso cognoscitivo básico y automático que cumple una enorme función de adaptación en nuestros esfuerzos por enfrentar un mundo complicado. Cuando se hace la categorización a personas se agrupan por categorías como sexo, etnia, edad, ocupación, religión, entre otras, siendo un proceso automático, dando por hecho la

generalización del grupo, cuyo referente se encuentra en la socialización cultural, haciendo de nuevo hincapié, que los estereotipos se originan en el aprendizaje cultural y las experiencias personales, por lo tanto son aprendidos y no innatos (Zelaya, 2007).

En cuanto a su funcionalidad, se pueden destacar tres aspectos:

- Proporcionan una explicación psicológica ante determinados hechos sociales, como por ejemplo, considerar que no hay más mujeres en puestos de poder porque no tienen capacidad para ser líderes.
- Defender los intereses personales y grupales y proporcionar una identidad social positiva, por ejemplo, permitiendo que los hombres se sientan más capacitados que las mujeres para determinados trabajos o puestos, o que las mujeres consideren que sólo ellas tienen un don especial para el cuidado de los hijos.
- Mantener y justificar el status quo, los roles sociales tradicionales y las desigualdades de género. (Expósito y Moya, 2005).

Los estereotipos de género para otros autores son definidos como aquellos que califican lo apropiado del pensamiento, el afecto, la conducta y las expectativas sobre el ejercicio del control, el poder y la autoridad masculina (Hernández y Jaramillo, 2000).

Los estereotipos de género, reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles y los rasgos físicos que caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres (Ashmore y Del Boca, 1981). Por ejemplo, se espera de los chicos que monten más en bicicleta que las chicas, o que éstas sean más cuidadosas y ordenadas que los chicos

(Koblinsky, Cruse y Sugawara, 1978). También los teóricos y los investigadores del rol sexual han comenzado, a centrar su atención en los procesos cognitivos que contribuyen a la formación de estereotipos de género (Bem, 1982). Este énfasis de los procesos cognitivos sugiere que el individuo desarrolla una red de asociaciones que enmarcan sus concepciones de la masculinidad y la feminidad. Se presupone que existen diferencias individuales en relación con la fuerza, y la disponibilidad de estas estructuras cognitivas ligadas al sexo. Ciertos individuos pueden relacionar las asociaciones culturales estereotipadas con su interpretación de lo que es correcto para los varones y las mujeres. A medida que la estructura cognitiva se desarrolla puede producir diversos tipos de información prejuiciosa. El prejuicio es tal, que la información se organiza y procesa sobre aspectos que sólo remotamente, o metafóricamente, se encuentran asociados con el sexo biológico, pero, que sin embargo, son muy importantes para los individuos que poseen un alto desarrollo de esta estructura cognitiva ligada al sexo.

Elleanor Maccoby y Carol Jacklin (1974), realizaron una importante revisión acerca de las diferencias psicológicas reales entre los sexos y concluyeron que pocos estereotipos de género tradicionales tienen alguna base en los hechos. A decir verdad, su revisión señala sólo cuatro diferencias pequeñas pero confiables entre los sexos que fueron apoyadas en forma consistente por las investigaciones. A continuación se muestra de forma gráfica, algunas de sus conclusiones sobre las diferencias reales de los géneros.

<p><b><i>Habilidad verbal.</i></b></p>	<p>Las niñas tienen mayores habilidades verbales que los niños. Las niñas adquieren el lenguaje y desarrollan habilidades verbales a una edad más temprana que los niños y exhiben una ventaja verbal pequeña pero consistente en pruebas de comprensión de lectura y fluidez del habla a lo largo de la niñez y la adolescencia.</p>
<p><b><i>Habilidades visoespaciales.</i></b></p>	<p>Los niños superan a las niñas en pruebas de habilidades visoespaciales; es decir, la habilidad para extraer inferencias de la información pictórica o manipularla mentalmente de alguna otra manera. La ventaja masculina en habilidades espaciales no es grande, aunque es detectable para mediados de la niñez y persiste a lo largo de la vida.</p>
<p><b><i>Habilidad matemática.</i></b></p>	<p>A partir de la adolescencia, los niños muestran una ventaja pequeña pero consistente sobre las niñas en pruebas de razonamiento aritmético. Por su parte, las niñas superan a los niños en habilidades de cálculo; pero éstos han adquirido más estrategias de solución a problemas matemáticos.</p>
<p><b><i>Agresión.</i></b></p>	<p>Por último, los niños son física y verbalmente más agresivos que las niñas, comenzando ya desde los dos años de edad, y tienen una probabilidad más o menos diez veces mayor de estar involucrados en comportamiento antisocial y crímenes violentos durante la adolescencia. Sin embargo, las niñas tienen mayor probabilidad que los niños de exhibir formas encubiertas de hostilidad hacia otros humillándolos o ignorándolos o tratando de socavar sus relaciones o posición social.</p>

Para superar los estereotipos sociales que se han impuesto históricamente “profesiones de hombres” y “profesiones de mujeres” la orientación profesional no sexista puede trabajar sobre las aptitudes, favoreciendo que esta orientación se base en las capacidades y no en condicionantes de sexo, a través de la idea de que todos los trabajos, como también todos los juegos, requieren unas habilidades, y éstas pueden desarrollarse a través del aprendizaje.

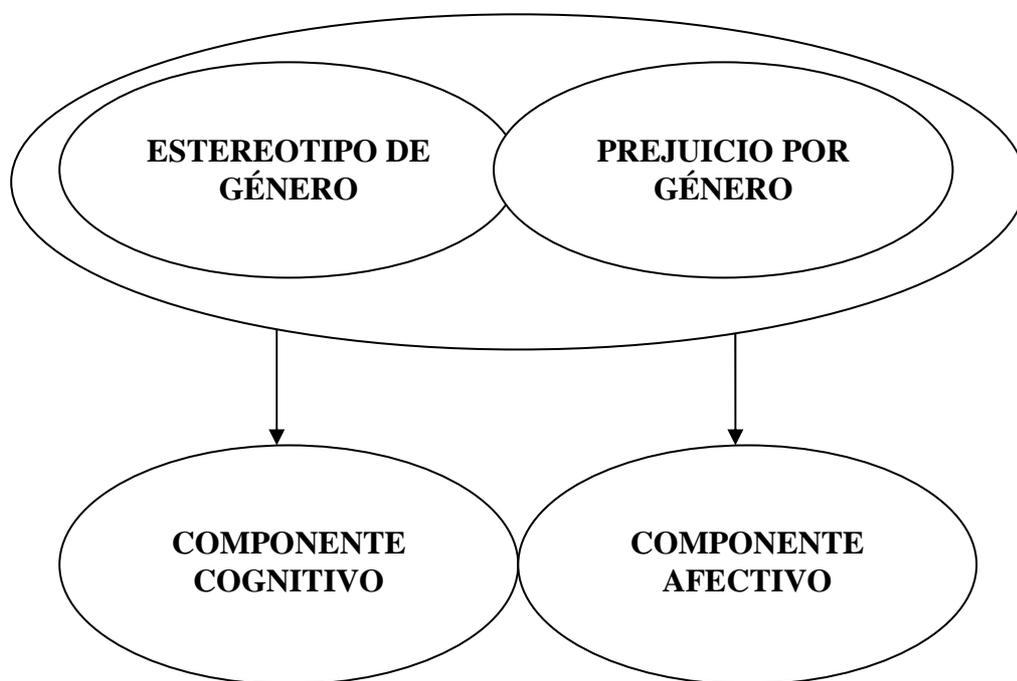
Así para Lemus (2007), los estereotipos sociales de género aluden a un conjunto estructurado de creencias y expectativas compartidas, dentro de una sociedad, acerca de las características y poseen y deben poseer las mujeres y los hombres como grupos, sexual y genéricamente, diferentes.

Las características que componen los estereotipos de género incluyen (Deaux y Lewis, 1984):

- Rasgos de personalidad: amable, asertivo.
- Roles: cuidadora, sustento económico de la familia.
- Profesiones: secretaria, mecánico.
- Características físicas: débil, atlético.
- Orientación sexual

Parece obvio como el estereotipo alude al aspecto cognitivo de las actitudes, vayamos más allá y veamos, como el prejuicio, en este caso alude al componente afectivo, entrando de este modo, es el aspecto

individual, así queda definido por la Real Academia de la Lengua como, la opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.



González (1999), define los prejuicios como el conjunto de juicios y creencias de carácter negativo con relación a un grupo social. Siendo considerados como fenómenos compuestos de conocimientos, juicios y creencias, y como tales constituidos por estereotipos, es decir, el estereotipo sería el componente cognitivo de los prejuicios. Siendo evidente que aunque existe una íntima relación entre ambos, existen numerosos estereotipos que no se encuentran asociados a prejuicios.

Lemus (2007), define prejuicio, como el proceso de formación de un concepto o juicio acerca de una persona o situación de forma anticipada o preconcebida, e implica la elaboración de ideas, creencias, actitudes, juicios u opiniones antes de someterlos a la primacía de la evidencia.

La literatura en el ámbito de las relaciones intergrupales diferencia entre dos tipos de funciones que el prejuicio puede ejercer dependiendo del contexto social en el que ocurren: una función de identidad y una función instrumental (Scheepers, Spears, Doosje y Manstead, 2003). Según éstos autores, en el primer caso, el prejuicio se utiliza como una forma de crear y fortalecer la identidad del grupo (por ejemplo, de los grupos privilegiados hacia los subordinados, cuando las diferencias de status entre ambos son estables), mientras que en el segundo caso, el prejuicio se utiliza como una estrategia de resistencia o de competición para lograr el cambio social (por ejemplo, de los grupos subordinados hacia los privilegiados cuando las diferencias de estatus son estables y existe una motivación por cambiar la situación). Lemus (2007).

Zelaya (2007), identifica cuatro factores en la teorización de los prejuicios:

- **Factores motivacionales:**

Los factores motivacionales de los prejuicios, se basan en la idea de que son los resultados de tensiones, emociones, miedos y necesidades básicas del individuo. En particular, los prejuicios y discriminaciones sirven para reducir estados emocionales negativos o satisfacer necesidades básicas (Worchel, 2002).

Los psicólogos sociales como Berkowitz (1969), han descubierto que hay una relación entre la frustración y muchas formas de comportamiento agresivo.

- **Factores socioculturales de los prejuicios:**

Se concentran en los procesos de socialización mediante los cuales padres, madres, compañeros, compañeras y medios de comunicación de masas enseñan los prejuicios a los niños y las niñas.

- **Factores de personalidad:** autoritarismo y prejuicios.

Tal como se ha destacado con anterioridad al definir los prejuicios, numerosos estudios han dejado claro que la existencia de una personalidad autoritaria la cual surge de una disciplina paterna, rígida aunada a las exigencias de perfección y obediencia. Las personas que se han desarrollado en ese tipo de ambientes y de socialización tienden a ser más prejuiciosas y discriminatorias con los grupos ajenos al propio. Así se ha demostrado que los factores de personalidad anticipan a los prejuicios (Worchel, 2002).

- **Factores cognoscitivos de los prejuicios:**

En las últimas dos décadas los psicólogos sociales se han interesado más en el papel de éstos, no significando, que los mecanismos cognoscitivos sean la causa principal de los prejuicios.

La fuerte conexión entre prejuicios y estereotipos se mediatiza por las categorías a las que pertenecen las personas, es decir, que cuando aplicamos los estereotipos y los prejuicios, lo hacemos bajo la influencia de múltiples categorías o variables sociales. Los estereotipos se atribuyen a los grupos sociales por pertenencia a un determinado sexo (el cual es objeto del presente estudio), nacionalidad, cultura, etnia o clase social, entre otros. Encontrándonos de este modo, estereotipos y prejuicios diferentes para cada grupo social.

Vemos pues la estrecha relación existente entre los estereotipos y los prejuicios, ya que son dos aspectos derivados de la actitud del sujeto.

Para Blair (2002), tanto los estereotipos como los prejuicios, poseen un carácter maleable de forma que no sólo su aplicación, sino también su activación se ve influida por diversos factores motivacionales y situacionales.

Según Lemus (2007), el carácter prescriptivo de los estereotipos es en gran parte el responsable del desarrollo de actitudes prejuiciosas. Así lo propone la teoría de la incongruencia de rol (Eagly y Diekman, 2002) que inicialmente se formuló para explicar el prejuicio hacia las mujeres en puestos de liderazgo.

Según Eagly y Diekman (2005), el prejuicio se desarrolla a partir de la interacción entre el contenido de los estereotipos y las demandas de los roles sociales. Así por ejemplo, en el caso de las mujeres en puestos directivos se da una falta de ajuste entre las características estereotípicamente femeninas y las consideradas como esenciales para desempeñar el rol. Ese desajuste es el que produce la evaluación negativa de los miembros del grupo, en este caso de las mujeres aspirantes a un puesto directivo o que desempeñan ya ese rol.

De acuerdo con Worchel (2002), la causa fundamental de los prejuicios a nivel cognoscitivo, son los estereotipos negativos, es decir, las convicciones de que un grupo posee características negativas genera desagrado y comportamientos discriminatorios, en cuanto a los factores de personalidad, cabe destacar, como, las personas que han convivido con una personalidad autoritaria que surge de una disciplina paterna rígida, tienden a ser más prejuiciosas y discriminatorias con los grupos ajenos al propio, así se ha demostrado que los factores de personalidad

anticipan a los prejuicios, por lo que podemos decir que al igual que otras actitudes, los prejuicios son aprendidos.

## **2.5. EL SEXISMO**

El prejuicio depende de la característica que se discrimine, de este modo si el prejuicio se desarrolla contra el sexo se denomina sexismo, siendo éste contenido fundamental de la autoidentidad.

El término sexismo apareció en los Estados Unidos a mediados de los años setenta, por analogía con el término racismo, con el propósito de demostrar que el sexo constituye para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización. Este término fue utilizado por los grupos de feministas que en aquella época estaban surgiendo.

El sexismo es una noción ideológica y una práctica que certifica la subordinación de la mujer y la excluye de participar en igualdad de derechos y oportunidades que el hombre, limitando su acceso a los mismos lugares, desempeñar las mismas tareas. Asigna roles rígidos, así como características y formas de comportamiento a uno y otro sexo; se manifiesta en la discriminación por razones de sexo.

En virtud del sexismo las mujeres salen más mal paradas que los hombres, por los ataques a los que son sometidas, ataques indirectos, que son resultado del sistema social. Todo esto provoca que las mujeres, a consecuencia del género, enfrenten situaciones que les impiden participar con plenitud en las sociedades donde viven.

El término sexismo, se utiliza en las ciencias sociales para designar, aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de diferenciación de sexo (Moreno, 1986).

El sexismo derivado del orden patriarcal de la sociedad, es una pauta cultural a la que hoy se oponen casi todas las leyes vigentes en el mundo occidental, dado que la democracia se basa en la idea de que todas las personas deben ser tratadas por igual y tener las mismas oportunidades.

El sexismo comporta consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos.

Se trata, por tanto, de indicaciones sexistas, que generalmente son asumidas como comportamientos prohibidos, dado que su práctica suele ir acompañada de una reprimenda o sanción negativa. El sexismo trae consecuencias negativas, tanto para los hombres como para las mujeres, limita las posibilidades de unas y otros como personas, además les niega determinados comportamientos que suelen considerarse como típicamente “femeninos” o como “masculinos.

En ocasiones se escuchan expresiones como: “los niños no lloran”, o “las niñas no deben hablar así”, “siéntate como las niñas”, se está indicando que los individuos deben adoptar comportamientos específicos y diferenciados por el hecho de pertenecer a uno u otro sexo.

Estas constituyen consideraciones sexistas, que se conciben como comportamientos prohibidos. Al niño que llora se le reprime por estar quebrando su hombría, por adoptar conductas “de niña”, se le está privando de manifestar sus sentimientos de manera abierta, lo cual traería consigo frustración en los pequeños y trastornos en su personalidad. A la niña que se interesa por determinados deportes considerados “masculinos”, se le acusa y se pone en duda su feminidad.

Las aportaciones de la antropología, y sobre los estudios realizados por M. Mead sobre los comportamientos de hombres y mujeres en distintas sociedades no occidentales, introducen criterios importantes en la creencia de que la naturaleza es la que marca los comportamientos de unos y otras. A partir de estos estudios, Mead llega a la conclusión de que en todas las sociedades analizadas por ella se hace distinción entre aquello que se considera propio de varones y lo considerado como propio de las mujeres; pero el tipo de actividades y aptitudes que se atribuyen a unos y otras, como características propias, varía, dice M. Mead: “A veces, una cualidad ha sido asignada a un sexo, a veces al otro”. La familia educa a niñas y niños de manera diferente bajo el patrón de las sociedades patriarcales poniéndose de manifiesto la división de roles sexuales, donde los hombres asumen la responsabilidad de los ingresos económicos y las mujeres los roles domésticos. El sexismo no es un problema relacionado con la condición biológica, sino un problema de construcción sociocultural, porque si las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra, ello significa que no están establecidas por la biología sino que su determinación es social.

A modo de resumen, veamos pues la definición social que se posee de hombres y mujeres, así como los ámbitos donde aparecen, acciones , atributos y características, que se poseen de hombres y mujeres, como se puede observar en la siguiente tabla.

	HOMBRES	MUJERES
Definición social	Escritores Filósofos Intelectuales Científicos Pintores ...Reyes Ministros Gobernantes Matemáticos Astrónomos Investigadores Arquitectos....	Administrativas Asistentas Enfermeras Azafatas ... Ama de casa Dama de compañía Aya Alcahueta Institutz Niñera
Ámbitos donde aparecen	Político y de Gobierno (CCSS) Cultural (Leng. y Lit.) Científico Técnico (CCNN) Lúdico deportivo (Ed. Fís.)	Doméstico cultural (más como consumidoras que como productoras) Económico (compradoras) Practicando deporte Actividades de ocio
Acciones	Creación intelectual y acciones que requieren y denotan voluntad y posibilidad de actuar.	Relación interpersonal, posesión y consumo, afectividad, trabajo doméstico, organización familiar, reproducción.
Atributos y características	Pertenencia a un territorio Lealtad Justicia Sabiduría Confianza Espíritu crítico Ingenio Sinceridad Valentía Crueldad Avaricia Cobardía Maldad Orgullo Inflexibilidad Torpeza	Relación o pertenencia a otro ser humano Generosidad Fidelidad Capacidad Cultura Cordialidad Estabilidad Felicidad Seguridad Fragilidad Amargura Tristeza Coquetería Mandonas Apocadas

Extraído de Mesa (2004).

Al niño que llora se le reprocha no ser bastante hombre, adoptar conductas «de niña», observación que, dada la jerarquía vista anteriormente, reviste un carácter despectivo. A la niña que habla quizás groseramente o que pone pasión en el deporte, e incluso a la que destaca en los estudios, se la ha amenazado durante mucho tiempo con un desprestigio de su feminidad, que obstaculizará su desarrollo como objeto del deseo masculino. Es cierto, sin embargo, que los cambios sociales que se han operado en la situación de las mujeres han anulado muchas de las prohibiciones explícitas a que éstas estaban sometidas tradicionalmente, pero hoy siguen transmitiéndose mensajes sexistas que básicamente suponen revestir de una carga agresiva a los estereotipos que hemos hecho referencia.

Ahora bien, las consecuencias negativas que el sexismo comporta para todos los individuos, se doblan para las mujeres, porque en una sociedad como la actual, en la que el género femenino está devaluado las sitúa en una posición de inferioridad y de dependencia. Para los hombres, en cambio, el sexismo tiene consecuencias negativas porque también limita sus posibilidades como personas, pero les proporciona más poder sobre su entorno. Por esta razón, muchos hombres tratan de mantener las formas del sexismo, presentándolas como un hecho natural e indiscutible, y ridiculizan a las mujeres que luchan para eliminarlo de las relaciones sociales. Subirats (1994).

A nivel cultural, sexismo es un contenido fundamental de la autoidentidad. De este modo, las personas lo aprenden, lo internalizan, lo adecuan y recrean, lo convierten en afectos, pensamientos, prejuicios y veredictos, en moral y norma de conducta, entre otros aspectos.

Las sociedades patriarcales han elaborado complejas creencias, mitos, ideologías y filosofías que legitiman las opresiones patriarcales y la expansión del sexismo en la vida cotidiana, en las instituciones, en la dinámica social y en la convivencia. Estas sociedades se aseguran de difundir el sexismo a través de procesos pedagógicos diversos y permanentes, y exigen a sus miembros existencias sexistas. El sexismo es generado socialmente porque parte del orden, de los mecanismos de funcionamiento, de las estructuras y las relaciones sociales que recrean formas de dominación basadas en el sexo de las personas (Lagarde, M., 2015).

De forma tradicional, el sexismo se ha manifestado en abierto machismo, según el cual las mujeres han sido percibidas como débiles, incompetentes y manipuladoras, percepción acorde con la creencia en su inferioridad natural (Martínez, 2008).



Debemos considerar el sexismo como un aspecto de gran relevancia en el campo de la Psicología y más en concreto en la psicología social, para Glick y Fiske (1996) la importancia e interés que posee el sexismo, viene en parte justificado por la relación existente entre la discriminación de las mujeres y la existencia de ciertos estereotipos y actitudes hacia ellas.

El sexismo tradicional se concebía como una actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo. En este sentido donde se marca el sexismo como una actitud negativa y exclusiva hacia las mujeres, cada vez está menos presente en muchas sociedades, eso sí numerosas investigaciones muestran como el sexismo sigue existiendo, pero en este caso camuflado bajo una máscara benévola.

Glick y Fiske (1996), definen el sexismo benévolo como un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto que las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero que tiene un subjetivo tono afectivo positivo (para el perceptor) y tiende a suscitar en él conductas típicamente categorizadas como prosociales, de ayuda, o de búsqueda de intimidad, revelación de uno mismo.

El sexismo benévolo, aunque muestre sentimientos positivos del perceptor, sigue siendo sexismo, puesto que se apoya sobre los estereotipos tradicionales y la dominancia masculina. Se puede considerar como un sexismo más elegante y dulcificado, puesto que se encuentra camuflado por buenas intenciones y propósitos de la persona sexista, en la cual se presenta una positiva intención hacia las mujeres que son percibidas como merecedoras de cariño, afecto y protección,

pero siempre y cuando éstas se adhieran a los roles tradicionalmente asignados a las mujeres (esposas y madres fundamentalmente) y no quieran poner en peligro el poder de los hombres (Glick y Fiske, 1996).

Si nos centramos en el marco educativo, y por tanto en el marco de las actividades extraescolares podemos decir que, el sexismo se manifiesta en las actuaciones que el personal docente (incluyendo aquí monitores y monitoras de actividades) realiza de forma diferenciada para niños y niñas, haciéndose de forma inconsciente. Vemos pues, como aunque vamos en el camino de evitar un modelo de educación coeducativo, sigue predominando el masculino, ya que nos encontramos en la vía adecuada para homogeneizar la educación, pero no alcanzamos todavía esa fusión lo cual se pone de manifiesto en el día a día.

## **2.6. ESTEREOTIPOS Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEPORTIVA**

Son precisamente los atributos considerados tradicionalmente masculinos los asociados a la práctica deportiva, por ello ha sido una actividad históricamente reservada a los hombres y del que las mujeres han sido excluidas o bien acusadas como desviadas o masculinas, en caso de practicarlo al no cumplir con las expectativas expresadas en el estereotipo.

Estudios sociológicos demuestran que la familia impulsa en numerosas ocasiones ciertos valores cercanos al sexismo. Es frecuente ver como muchas familias educan en valores distintos a sus hijos e hijas, ya que la sociedad espera en muchos casos valores distintos para ellos. En esta línea la familia organiza distintos juegos o actividades lúdicas

para sus hijos según sea el género, lo que unido a una vestimenta totalmente distinta, reduce la posibilidad de movilidad y práctica de las niñas. Para los niños se regalan camiones, coches, balones de fútbol o juegos de construcción, mientras que para las niñas muñecas, cocinas, etc.

A nivel social observamos que existe en pleno siglo XXI mayor oferta de actividades físico deportivas para el género masculino o incluso se rechazan ciertas actividades para los hombres u otras para las mujeres. Esto es demostrable con la escasa repercusión, en comparación con el género masculino, que tiene en nuestra sociedad el deporte femenino de alto rendimiento.

Si nos centramos en el campo de la actividad física, se puede observar como a lo largo de la historia, se han tenido una serie de tópicos como, que las mujeres son inferiores a los hombres en las actividades físico deportivas, que su práctica es perjudicial para su organismo, que el ejercicio físico violento masculiniza a las mujeres, etc. (Vázquez, 1996). Tanto es así que incluso cuando la gimnasia femenina o entrenamiento físico del cuerpo femenino se observaba con ojos positivos, era así porque podría justificarse argumentando que era beneficioso para la salud de las mujeres, pues era un requisito previo para la capacidad y el gozoso deseo de tener hijos (Pfister, 1995).

Pues bien, si analizamos los estereotipos que frecuentemente se asignan a las niñas y niños, vemos como, por ejemplo, el cliché de que los niños son más fuertes que las niñas, puede considerarse certero en la infancia ya que existe mayor testosterona en los niños, pero llegados a la pubertad esto es incierto puesto que dichos niveles son similares, por tanto en nuestras manos está el hacer ver y que el alumnado conozca este hecho, encaminándolos hacia una actividad física coeducativa, o por ejemplo, el escuchar que los deportes son cosa de niños, hay que

considerarlo y trabajarlo, haciendo ver a los niños y niñas que todos pueden participar en el desarrollo de los deportes, motivándoles para la participación en los mismos, lo que hará que niños y niñas cooperen y se encuentren motivados hacia la práctica de la actividad físico-deportiva.

En la actualidad estos postulados tienen validez, y los profesionales de la actividad física cada vez se preocupan más por ofrecer un programa que permita a cada individuo desarrollarse a partir de sus características y posibilidades personales, independientemente del sexo (Subirats, 1995).

Por tanto podemos decir que la coeducación en la actividad físico deportiva, contribuye al desarrollo de todas las capacidades del individuo sin tener en cuenta la variable sexo, fomentando un desarrollo total de la persona, así como respetando los intereses, motivaciones y necesidades de cada sujeto, aceptando el modelo masculino sin obviar el femenino.

Si nos adentramos en el ámbito de la actividad física y el género nos hallamos con varios estudios que analizaron las diferencias por género y edad, encontrando que los hombres activos mostraban mayores niveles de interés y disfrute, así como mayor competencia en su participación en las actividades físicas que las mujeres. Mientras que por el contrario en gran parte de dichos trabajos la Escala de Motivación Deportiva, creyeron que las niñas puntuaban más alto en motivación intrínseca y más bajo en extrínseca que los niños, es decir que las niñas tendrían más motivos sociales para practicar deporte que los niños, y estos estaban más excitados por motivos extrínsecos o instrumentales como la competición al exhibicionismo. Otros autores también revelan diferencias de género en las metas de logro adoptadas en ámbitos deportivos. Así el género masculino se encuentra asociado a las metas de logro orientadas al ego, ya que el femenino se asocia a las metas de

logro orientadas a la tarea. (Moreno, J.; López, M.; Martínez, C.; Alonso, N.; González, D.; 2007).

Las investigaciones sobre el deporte en España indican que la práctica entre las mujeres españolas es inferior a la de los hombres en todos los sectores analizados (García Ferrando, 1990 y Vázquez, 1996). Si bien hay que reconocer un evidente progreso y la tendencia es a aumentar la práctica deportiva de las mujeres, todavía se constata que es inferior a la de los hombres.

La diferente participación de hombres y mujeres en actividades físico deportivas no es sólo una cuestión cuantitativa, de más o menos, sino también de frecuencia, de tipo de deportes, motivaciones, de facilidad o dificultad, de simple disposición y distribución del tiempo, etc.

La práctica o no práctica deportiva también implica formas diferenciadas de concepción de la vida y de los roles sociales, de valoración diferencial de estatus social, de valores también diferenciados en razón del género, etc. Es decir, que no es un hecho aislado sino que forma parte de la distinta forma de vida de hombres y mujeres.

El proceso de socialización diferencial que sufren las chicas en su casa y en la escuela es el que marcará su participación en el deporte para el resto de sus vidas.

Hasta la llegada de la LOGSE en la década de 1990 no se reconoció la existencia de un problema de discriminación por razón de sexo, y se estableció un solo currículo, igual para niños y niñas.

La mera reunión de chicos y chicas en una misma clase y con un mismo programa de Educación Física no resuelve el problema de la

discriminación por sexo. A la escuela mixta le queda un trecho para llegar a una escuela coeducativa. El mundo del deporte, que trasciende de las aulas, sigue teniendo alambradas sexistas. Visualizarlas es el primer paso para superarlas.

Siguiendo a esta misma autora, y en estrecha relación con el presente estudio, podemos comenzar enunciando el problema de la participación de las niñas en concreto en actividades deportivas, ya que cada vez es mayor su participación, pero si observamos la dinámica de grupos mixtos en la escuela, son los niños los que monopolizan el juego en el deporte y, además, molestan e ignoran a las niñas. En relación a la participación en el deporte extraescolar, acudiendo a los datos del Ministerio de Salud y Consumo, se observa que la participación de las niñas sigue siendo más baja que las de los niños, declinándose la curva sobre todo a partir de la adolescencia.

Vemos pues como el ámbito deportivo es un campo en el cual queda mucho por trabajar para eliminar esos estereotipos sexuales, donde podemos escuchar expresiones del tipo, las niñas no están motivadas, no son activas, no les gusta el deporte, no quieren participar o ni siquiera lo intentan. Incidir nuevamente en la importancia de que no solo es suficiente con la existencia de grupos mixtos, sino que se han de realizar actuaciones encaminadas a la coeducación, pudiendo aumentar de este modo la participación de las niñas en las actividades deportivas.

## **2.7. ASPECTOS SOCIO-CULTURALES**

Son diversos los aspectos socio-culturales que se relacionan con la atribución social del género, veamos algunos de ellos.

## **Ocio:**

Las actividades físicas recreativas, están vinculadas con el concepto de ocio, por tanto, se precisa un tiempo de ocio para desarrollarlas. Encontrándonos que la atribución social de papeles según el género de las personas provoca que sólo dispongan de ocio real los hombres, ya que la mujer, tradicionalmente, es la responsable de las tareas domésticas, incluso cuando trabaja además fuera del hogar.

Si miramos tiempo atrás, un gran porcentaje de la población femenina eran amas de casa, las tareas que esto conlleva, no sólo están peor consideradas sino que además carecen de horario, por lo que consecuentemente apenas permiten tiempo de ocio (es lo que hemos oído a nuestras madres "...es que no termino nunca...esto es el cuento de nunca acabar...").

Y cuando este tiempo se da, se dedica a actividades que revierten algún beneficio para el hogar: cursos de cocina, de manualidades, de decoración, etc.

## **Rol social:**

La mujer ha interiorizado de tal modo su rol que éste es proyectado incluso a su tiempo libre. Sin duda, estas opciones están mejor vistas socialmente que el hecho de que la mujer realice algo que simplemente le va a entretener o divertir, o le va a permitir relacionarse con otras mujeres y hombres.

Esta atribución de roles, desgraciadamente, se reproduce en el ámbito familiar. De manera, que niños y niñas reciben desde el principio mensajes diferenciados: desde los juegos y juguetes, las canciones infantiles, la publicidad, los cuentos, los dibujos animados, etc.

### **La vestimenta:**

Igualmente, la vestimenta utilizada con una (vestidos que entorpecen o limitan los movimientos, que deben permanecer pulcros) y otros (ropa que le permite moverse cómodamente, más apta para la actividad) condicionan la práctica de la actividad física.

# **CAPÍTULO III. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.**

## **3.1. INTRODUCCIÓN.**

El marco de las actividades extraescolares se constituye, en la esfera de los centros educativos, como un espacio privilegiado; obviamente sin ser el único; para participar, crear, convivir y compartir experiencias y vivencias con otros. Lo extraescolar interrelaciona a los diferentes estamentos de la comunidad educativa y a estos con el entorno social en el que se asienta el centro (Vidal, 2005)

Según Moriana et al (2006), y de acuerdo al mismo, si hablamos de actividades extraescolares, que son las que nos ocupan, nos estamos refiriendo a las actividades realizadas fuera del horario escolar, las cuales apoyan, complementan y potencian no solo el rendimiento del alumnado, sino también su propio desarrollo personal y otros aspectos como el ocio, la salud, los valores, etc. Dichas actividades suelen agruparse en dos tipos bien diferenciados: por un lado las actividades extraescolares, mencionadas con anterioridad (actividades realizadas de forma externa fuera del currículum escolar) y las extracurriculares (actividades desarrolladas dentro del ámbito escolar como complemento para el alumnado y generalmente dependientes del centro educativo).

Actualmente asistimos a una proliferación cada vez mayor de actividades extraescolares académicas y escolares (clases particulares y de apoyo, idiomas, música, etc.), así como deportivas y culturales.

Si continuamos con la aclaración conceptual en relación al término de actividades extraescolares, podemos decir siguiendo a

Hernández y Velázquez (1996) que estas actividades son las que se realizan fuera del horario lectivo, que no se consideran imprescindibles en la formación del individuo pero que ayudan a completarla, que tienen carácter voluntario, que no pueden ser motivo de discriminación y que no pueden tener un carácter lucrativo. Además deben incluirse en la programación anual del centro.

### **3.2. CONCEPTO**

Las actividades extraescolares podrían considerarse como actividades constructivas y recomendables para ocupar parte del tiempo fuera del horario lectivo escolar, siendo beneficiosas por las características de voluntariedad, estructuración y organización, esfuerzo y desafío, redes sociales de apoyo, desarrollo de habilidades y competencias (Gilman, Meyers y Pérez, 2004).

Sicilia (1998), considera el término actividad extraescolar, como abstracto. Ya que por un lado el término actividad, lleva implícita cualquier acción humana sin necesidad de perseguir unos objetivos educativos, y por otro lado el adjetivo extraescolar, sitúa la acción fuera de lo escolar, por lo que añade mayor confusión al término, de este modo realiza una aproximación conceptual, centrada en el aspecto de ser unas actividades situadas fuera de lo escolar. Veamos pues sus consideraciones:

- En una primera consideración, Sicilia (1998), destaca como las actividades extraescolares podrían entenderse como aquellas que se sitúan fuera de los elementos curricularmente definidos, y por lo tanto, aquellas que no están pensadas para el desarrollo curricular de la materia. Dichas actividades requieren una planificación logística, nunca curricular.

- En segundo lugar, lo extraescolar tiene como referencia el ámbito de organización de las actividades, con lo cual lo extraescolar aborda aquellas actividades que se sitúan fuera de la organización y dirección del centro educativo.
- En tercer lugar, lo escolar se entiende como el espacio físico donde se lleva a cabo la enseñanza institucionalizada, por tanto las actividades extraescolares serían aquellas que se sitúan o tienen lugar fuera del recinto de la escuela.
- En cuarto lugar, la acepción que parece hoy día imponerse es la que considera lo extraescolar como las actividades, situadas fuera del tiempo en que la escuela desempeña su función educativa y socializadora. Desde este aspecto se establece un segundo tiempo pedagógico destinado a continuar la formación del alumnado fuera del horario lectivo.

A todo ello Ramírez (1989) añade que además de ser actividades ofertadas por la escuela fuera del horario lectivo y que tienen al movimiento corporal como medio y objeto de formación. Se desarrollan muy ligadas al ámbito escolar pero no se deben confundir ni con las actividades complementarias ni las alternativas a la Educación Física escolar, dichas actividades pretenden entre tanto dos objetivos fundamentales:

- Completar la formación del alumnado con actividades lúdicas, artísticas, deportivas... que son muy difíciles de integrar en los límites del horario escolar oficial.

- Ofrecer a las familias un complemento de horario de actividades en la escuela que se adapta a las necesidades de la vida familiar de padres y madres que trabajan.

Por tanto, se debe dejar claro como al hablar de actividades extraescolares estamos haciendo referencia a todas aquellas actividades que los niños y niñas practican en horario no lectivo y que deben estar enfocadas a contribuir con la acción educativa que se realiza en horario lectivo desde la escuela, haciendo que el alumnado realice una educación para el ocio y el tiempo libre, enmarcada en un ámbito voluntario, libre y no discriminatorio.

Dichas actividades aportarán una educación integral a los niños y niñas, adquiriendo hábitos saludables en esa educación para el ocio y el tiempo libre que se ha comentado con anterioridad.

La ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes contempla de forma expresa lo que se consideran actividades extraescolares en los centros públicos de enseñanza:

- Contemplan la formación mínima que han de recibir todos los ciudadanos y ciudadanas.
- Son actividades que no pueden formar parte del horario lectivo, por tanto de la jornada escolar.
- Tienen un carácter voluntario, por lo que ningún alumno puede ser obligado a asistir a dichas actividades.
- No pueden formar parte del proceso de evaluación individual por el que pasa el alumnado para la superación de las distintas enseñanzas que integran los planes de estudios, aunque el

proyecto debe ser evaluado como parte del plan anual de actuación del centro educativo.

- No puede ser motivo de discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa.
- No pueden tener carácter lucrativo.
- Deben incluirse en la Programación General Anual, y aprobadas por el Consejo Escolar.

Si citamos algunas de las características que poseen las presentes actividades, Hernández y Velázquez (1996), especifican las siguientes:

- Las actividades extraescolares no son imprescindibles en la educación mínima del individuo, pero la complementan y la enriquecen.
- Estas actividades no pueden formar parte del horario lectivo, es decir de la jornada escolar, manteniendo un carácter voluntario.
- Las actividades presentes no pueden formar parte del proceso de evaluación al que es sometido el alumnado.
- No pueden ser motivo de discriminación en función de su nivel de competencia motriz, ni por razones de sexo, raza, clase social...
- No pueden tener carácter lucrativo.
- Deben incluirse en la Programación General Anual, y aprobadas por el Consejo Escolar.

Ante el amplio abanico de posibilidades que los niños y niñas se encuentran de distintas actividades extraescolares, deberán, para la correcta elección de las mismas tener en cuenta su opinión, eligiendo aquellas con las que sientan más empatía, teniendo en cuenta una serie de premisas (Timón y Hormigo, 2010):

- Elegir actividades acordes con la personalidad del niño o niña.
- Dejar que el niño o niña participe en la elección de las actividades y que realmente sean de su agrado.
- Asegurarse que la actividad deja al niño o niña tiempo suficiente para hacer las tareas escolares y disfrutar de sus amigos y su familia.
- Procurar que alguna de las actividades extraescolares sea un deporte.
- Deberán poder compatibilizar las actividades académicas ordinarias y las extraescolares.

Según Timón y Hormigo (2010) las actividades extraescolares están diseñadas para cumplir los objetivos que se mencionan a continuación:

- Complementar el currículo de las diferentes materias.
- Incidir en los temas transversales (aunque sea un término cada vez menos usado).
- Fomentar actitudes culturales en el alumnado y contribuir a su desarrollo mediante actividades lúdicas y de ocio.

- Desarrollar en el alumnado habilidades sociales.
- Contribuir en la formación integral del alumnado como personas libres, responsables, creativas, críticas y solidarias.
- Facilitar la comunicación.
- Crear hábitos de participación.
- Contribuir al afianzamiento de valores relacionados con la socialización, el respeto a los demás o la solidaridad.
- Afianzar el rechazo al consumo de sustancias nocivas y propiciar hábitos de alimentación y conducta que desarrollen una vida llena de salud.
- Servir de nexo de unión entre el centro y el mundo exterior.

Dichos objetivos se pueden resumir en dos aspectos fundamentales con son: la formación integral del alumnado y la complementación del currículo; por tanto, las actividades extraescolares deben servir al alumnado como eje fundamental de conexión entre la sociedad y su propia escuela.

En las Instrucciones de 18-12-1998, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, sobre la organización y desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares, conviene, distinguir entre las actividades complementarias y las extraescolares, puesto que tienen diferente carácter, siendo unas desarrolladas en horario escolar y otras no, respectivamente.

Así, de acuerdo con el artículo 2 de la Orden de 14 de julio de 1998, se consideran actividades complementarias las organizadas durante el horario escolar por los Centros, de acuerdo con su Proyecto Curricular y que tienen un carácter diferenciado de las propiamente lectivas por el momento, espacios o recursos que utilizan.

Por el contrario, y según lo establecido en el artículo 3 de la mencionada Orden, las actividades extraescolares se realizarán fuera del horario lectivo, tendrán carácter voluntario para el alumnado, buscarán la implicación activa de toda la comunidad educativa y, en ningún caso, formarán parte del proceso de evaluación por el que pasa el alumnado para la superación de las distintas áreas o materias curriculares que integran los planes de estudio.

A resultas de lo enunciado en el punto anterior, cabe inferir lo siguiente:

a) Por su propia naturaleza, las actividades complementarias deben ser organizadas y vigiladas por el profesorado del Centro, como si de actividad lectiva ordinaria se tratara, independientemente de que otras personas relacionadas con el Centro puedan colaborar.

b) El caso de las actividades extraescolares es distinto, pues, de acuerdo con el artículo 4.5 de la citada Orden de 14 de julio de 1998, la organización de las actividades extraescolares puede realizarse también a través de las Asociaciones de Padres de Alumnos o de otras asociaciones colaboradoras, o en colaboración con las Administraciones Locales.

Así, según lo dispuesto en el artículo 5 de la referida Orden, la propuesta de programación de actividades extraescolares que se eleven para su inclusión en el Plan Anual del Centro comprenderá la

denominación específica de la actividad, el horario y lugar en que se desarrollará y el personal que la dirigirá y llevará a cabo.

En este sentido, las actividades extraescolares pueden ser desarrolladas de alguna de las formas siguientes:

- Por el personal adscrito al Centro.
  
- Mediante la suscripción de un contrato administrativo de servicios con una entidad legalmente constituida, la cual ha de asumir, en este caso, la plena responsabilidad contractual del personal que desarrollará la actividad.

En cuanto a la legislación aplicable a las actividades extraescolares, podemos destacar, la Orden de la Consejería de Educación y Ciencia de 14 de Julio de 1998, por la que se regulan las actividades complementarias y extraescolares y los servicios prestados por los centros docentes, a excepción de los universitarios, y se gestionarán de acuerdo con lo establecido en la misma y en la Orden de 6 de Mayo de 2002, por la que se regula la ampliación del horario de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia.

A este tenor entenderemos que:

1. Se consideran actividades extraescolares las encaminadas a potenciar la apertura del Centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre.

2. Las actividades extraescolares se realizarán fuera del horario lectivo, tendrán carácter voluntario para todos los alumnos y alumnas del Centro, y, en ningún caso, formarán parte del proceso de evaluación por el que pasa el alumnado para la superación de las distintas áreas o materias curriculares que integran los planes de estudio.
  
3. Los Centros docentes de una misma zona podrán coordinarse en la elaboración de sus actividades extraescolares, con objeto de conseguir un mejor aprovechamiento de sus instalaciones y recursos.

De igual modo y como se cita en la Orden de 6 de Mayo: las empresas, asociaciones o entidades colaboradoras que lleven a cabo estas actividades deberán acreditar ante el Consejo Escolar del centro, previamente al comienzo de las mismas, que su participación como tal está cubierta por una póliza de seguros en vigor que cubra la responsabilidad civil directa o subsidiaria según los casos. (...)

### **3.3. RELACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.**

Puesto que las actividades extraescolares son un complemento del currículo, destacar como contribuyen a la adquisición de las distintas competencias básicas (Ruiz Nebrera, 2008), partiendo que toda actividad contribuye en todo o en parte a la adquisición de las distintas competencias básicas, veamos algunos ejemplos concretos de dicha contribución:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: esta competencia se desarrolla mediante las escuelas deportivas.
- Competencia matemática: esta competencia se desarrolla en cualquier actividad de cálculo o similar de las distintas actividades extraescolares.
- Competencia en comunicación lingüística: esta competencia se desarrolla en cualquier actividad, puesto que en todas ellas se utiliza el lenguaje oral o escrito. Si hay que destacar algunas actividades que desarrollan esta competencia son las relacionadas a actividades de diversidad lingüística, escuelas de idiomas, talleres de teatro, actividades extraescolares de apoyo y refuerzo escolar, etc.
- Tratamiento de la información y competencia digital: esta competencia se trabaja de forma específica en las actividades de informática o mecanografía.
- Competencia social y ciudadana: en el desarrollo de cualquier actividad extraescolar tanto de ámbito físico deportivo o escolar formativo se establecen relaciones sociales donde se desempeñan diferentes habilidades sociales.
- Competencia cultural y artística: esta competencia se trabaja en las distintas actividades de teatro, danzas y bailes, música, etc.
- Competencia de aprender a aprender: al igual que la competencia social y ciudadana, en cualquier actividad se desarrolla esta

competencia, ya que se ayuda a regular los aprendizajes de los niños y niñas.

- Autonomía e iniciativa personal: de nuevo se hace referencia a que en cualquier actividad extraescolar se trabaja la presente competencia.

Según Timón y Hormigo (2010), las actividades extraescolares abarcan todo tipo de programas en los que el centro educativo se quiera implicar, entre otras podemos citar las actividades deportivas tradicionales, actividades en la naturaleza, juegos alternativos, teatro, música, bailes y danzas, manualidades, diferentes talleres (de lectura, de cine, de ritmo, etc.).

### **3.4. LA ELECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES**

Como indica Romero (2010), existen muchísimas actividades extraescolares por realizar, pero no todas son las más adecuadas para todos los niños y niñas.

Hoy día, la oferta de actividades extraescolares es cada vez más amplia, y elegir la más adecuada para el alumnado cada vez resulta más difícil. Por todo ello, es fundamental que las familias sepan o reflexionen sobre el por qué están apuntando a su hijo o hija a una actividad extraescolar, analizando así por qué lo apuntan, además de considerar si el niño o niña está preparado o interesado, o si es una forma de ocupar el tiempo de su hijo o hija al salir de clase.

Muchísimas familias consideran que las actividades fuera de clase ayudarán a sus hijos e hijas a relacionarse mejor y a conocer nuevos amigos o amigas, es decir, como un medio de socialización, de cualquier modo, algunos psicólogos advierten que dichas actividades no deben ser concebidas como una obligación.

Siguiendo a Romero (2010), decir que antes de aplicar una actividad extraescolar o antes de apuntar a un niño o niña a una determinada actividad, se han de señalar algunas consideraciones:

- Hay que motivar al niño o niña a que participe de la actividad extraescolar y no obligarlo ni imponérsela.
- Si se trata de una actividad extraescolar por la tarde, proponerle que el niño o niña asista primero a una clase para ver si le gusta.
- Hay que considerar la edad del alumnado a la hora de programar las actividades, así como el carácter.
- Antes de los seis o siete años de edad, las actividades extraescolares no deben exigir normas para el alumnado. En estos casos es aconsejable que hagan dibujo, pintura, danza, baile, etc.
- No se debe utilizar las actividades extraescolares como una forma de premiar o castigar.
- A partir de los seis o siete años es necesario tener en cuenta los gustos del alumnado, así como su aptitud y su capacidad.
- Tras el inicio de una actividad, hay que esperar un tiempo para ver si le gusta al niño o niña.

- En algunos casos en las familias practican algún deporte o afición, puede que el niño o niña se vea estimulado a imitar.
- En el caso de que se observe que el niño o niña no duerme bien, se muestra cansado y que pone excusas para no acudir a la actividad, puede que esté sobreocupado. Ante esta situación no se debe insistir para que él siga con la actividad. Cuando crezca un poco más podrá asumir más responsabilidades.
- Es muy importante que el niño o niña acuda a la actividad con ilusión y voluntad.
- No se debe apuntar a un niño o niña a más actividades extraescolares de las que esté preparado para desarrollar.
- El deporte es un buen canal para relacionarse con los demás y mejorar el físico y la coordinación.

Todas estas pautas señaladas por Romero (2010), son importantes a la hora de elegir la actividad extraescolar más adecuada. La mayoría de los niños y niñas no poseen ni el mismo carácter, gustos e ilusiones. Sin embargo, las actividades extraescolares pueden ayudarles a que superen algunos problemas. Por ello dependiendo de la personalidad que presenten, es preferible realizar una actividad u otra, como se va a desarrollar en el siguiente apartado.

### **3.5. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES SEGÚN LA PERSONALIDAD DEL ALUMNADO**

Las actividades extraescolares son ventajosas en la medida en que ayudan al desarrollo personal del alumnado y que éste debe vivirlas como experiencia lúdica, como un tiempo dedicado al juego, distinto de las clases convencionales.

Cada grupo-clase que podemos encontrar en la escuela es completamente diferente, ya no sólo en el ámbito colectivo, sino a nivel individual. Una clase estándar de veinticinco alumnos y alumnas presenta una variedad de personalidades que los docentes deben conocer para adaptar las actividades que deseen plantear y que el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje no se vea perjudicado.

Lo que sí hay que tener claro, es que esas características personales del alumnado las debemos tener en cuenta para organizar actividades, así como su opinión.

Las personalidades de los niños y las niñas, nos pueden ayudar a conocer que actividades son las más propicias para unos y otros y orientarnos para que sea fructífera tanto en la organización en el aprendizaje como en la diversión del alumnado.

La tabla que se muestra a continuación, recoge de manera orientativa según Timón y Hormigo (2010), las posibles actividades que se pueden realizar o que serían más adecuadas, si atendemos a las características de personalidad que los niños y las niñas pueden presentar, aunque claro está, después que la realidad de cada sujeto es diferente y puede que no se ajuste a lo establecido en dicha tabla.

<b>PERSONALIDADES DEL ALUMNADO</b>		
<b>Alumnado tímido e introvertido</b>	<b>Alumnado nervioso</b>	<b>Alumnado con dificultad para relacionarse</b>
<p>Las mejores actividades son las que se practican en grupo, ya que le ayudarán a relacionarse con sus compañeros y compañeras y a vencer miedos y temores.</p> <p>Ejemplos: danzas, ballet o teatro son algunas de las actividades más recomendadas.</p>	<p>Las actividades más adecuadas son aquellas que les obliguen a dominarse en situaciones de cierta tensión.</p> <p>Ejemplos: artes marciales, natación, hípica o ajedrez.</p>	<p>Deben realizar actividades de grupo, en las que tengan que formar parte de un equipo.</p> <p>Ejemplos: baloncesto, fútbol, balonmano, gimnasia rítmica, voleibol, etc.</p>

Tabla extraída de Timón y Hormigo (2010).

### **3.6. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES**

Siguiendo a Timón y Hormigo (2010), antes de hablar de educación en valores, es necesario comprender que significado tiene la palabra valor, entendida como un bien que responde a las necesidades de las personas, sirviendo de criterio para evaluar la benevolencia de las acciones que realizamos (Bastos y González, 1986). Así al hablar de valor, nos estamos refiriendo por regla general a cosas que permitan la realización de las personas (materiales, instituciones, profesiones, etc.), siendo una propiedad de éstas.

La educación en valores hace referencia simplemente a educar moralmente, ya que los valores enseñan a las personas a comportarse como persona, a jerarquizar, ver si algo importa o no (Carreras, 1997).

Educar en valores al alumnado, significa educarle para que conozca el valor real que poseen las cosas. Una persona que está verdaderamente implicada, cree que la vida tiene sentido, comprendiendo y respetando a todos los seres. Es decir, educar en valores es comprender tanto al mundo como a uno mismo, es enseñar una ética que favorezca la convivencia y posibilite al bien vivir (Hartman, 1991).

Es muy importante dentro del ámbito escolar, que la comunidad educativa participe de forma coherente y efectiva para la realización de los valores, su descubrimiento e incorporación (tres pilares básicos de cualquier tarea educativa), siendo mediante actividades, actuaciones y prácticas en el centro como verdaderamente se llegará al desarrollo de los valores.

Cuando el alumnado adquiere estos valores, forman parte de su vida, de sus formas de actuar, definiendo sus objetivos, las decisiones que deben tomar para seguir un camino u otro, así como a aceptarse tal y como son, y a desarrollar una serie de capacidades como sentir o actuar. En definitiva, se trata de una actuación que pretende lograr la autonomía e independencia de la persona.

En resumen, para proporcionar una educación de calidad y adecuar la enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo, se ha de posibilitar que el alumnado de las distintas etapas educativas tengan la ocasión de conocer, reflexionar y adoptar valores sobre las circunstancias, las necesidades y los problemas de la sociedad de hoy, con la perspectiva de futuro que ellos mismos van a hacer realidad (Orden de 19 de diciembre de 1995).

En definitiva, educar en valores no es enseñar a una persona cosas que no sabía sino hacer de ella alguien que no existía, creando condiciones para ello (Benavides, 1994).

Así, según el artículo 5º, de la Orden de 19 de diciembre de 1995, la educación en valores no sólo ha de estar implícita en todas las áreas y materias del currículo, sino que también ha de quedar reflejada en las normas de organización y funcionamiento del centro educativo como institución, en las relaciones y actuaciones de todos los componentes de la comunidad escolar y en la programación de las actividades docentes.

Dentro de la educación en valores podemos hablar de la educación para la paz, así como la educación para el consumidor, la cívica, la educación para la salud o la educación ambiental, entre otras, pero en este caso nos centraremos en la educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos o coeducación, viendo como, según

Rodríguez y Acuña (1995), en cualquier tipo de actividad se podría trabajar la igualdad de sexos, por medio de parejas mixtas o grupos heterogéneos, utilizando el mismo léxico para unos y otros, etc.

Muchas actividades extraescolares están relacionadas con actividades que actúan como un espacio privilegiado para favorecer los siguientes aspectos:

- Revisión de prejuicios tanto de hombres como de mujeres.
- Planteamiento de actividades para ambos sexos.
- Valoración de los avances en cuanto al desarrollo corporal.
- Análisis de la persona sobre la percepción que posee sobre sí mismo, como ser sexuado.

De cualquier modo, las actividades extraescolares, como ya se ha señalado con anterioridad, permiten una mayor participación de la comunidad educativa, especialmente del alumnado y de las familias de éstos, en la gestión, organización y realización de las actividades, potenciando la implicación de estos sectores en la vida del centro y desarrollando valores relacionados con la socialización, la participación, la cooperación, el respeto a las opiniones de los demás y la asunción de responsabilidades, entre otros (Orden de 14 de julio de 1998).

Por tanto, las actividades extraescolares consiguen inculcar al alumnado valores muy válidos de cara a su desarrollo en la sociedad, a la vez que los escolares aprenden cosas nuevas y disfrutan de la actividad, motivándose y pasando un buen rato en colaboración con sus compañeros y compañeras.

Según Hernández (2008), las actividades extraescolares reproducen fielmente estereotipos sexistas, sobre todo cuando están poco coordinadas con el funcionamiento del centro educativo o cuando son organizadas y orientadas hacia la competición escolar. Por tanto, las actividades extraescolares encaminadas a una educación en valores y más en concreto con la igualdad de sexos, deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Deberá existir al menos igual número de actividades para chicas que para chicos. Y nosotros nos preguntamos ante el planteamiento que realiza esta autora ¿Qué actividades son para chicos y cuáles para chicas?, partamos de una igualdad real, en donde todos practiquen todas las actividades, o por lo menos ese debe seguir el objetivo que se debe perseguir a nivel educativo.
- Los grupos han de ser siempre abiertos, no discriminatorios, mixtos, y en la medida de lo posible, organizar competiciones mixtas.
- Fomentar la participación de las chicas en las actividades extraescolares.
- Ampliar el número de actividades extraescolares de carácter ocupacional y recreativo más que competitivo.

De forma más específica si hablamos de las actividades extraescolares que van enfocadas al juego y al deporte, observamos como tanto el juego como el deporte van unidos desde nuestra primera infancia, y por tanto es en ellos, donde, como en otros aspectos sociales, se adquieren roles estereotipados según los juegos, juguetes, objetos..., es por ello interesante el estudio de por qué niños y niñas se decantan

por unos juegos y por otros, puesto que se encuentra en estrecha relación con la creación de la identidad de género.

Del mismo modo, si nos centramos en el mundo deportivo, tal como recoge Sebastián (2001), podemos citarlo como espacio reproductor de un modelo de masculinidad prepotente, concretado en argumentos como:

- La importancia de su influencia en el aumento de la violencia masculina y de la sociedad en general.

- En su papel de espacio iniciador en la configuración de una identidad masculina que rechaza los valores considerados femeninos, más activos en la vida afectiva y familiar.

- Por tanto, los educadores y educadoras tenemos la responsabilidad de hacer del juego y del deporte, actividades para el desarrollo social y cognitivo de los niños y niñas, y de velar para que nunca se conviertan, y menos en contextos educativos, en elementos que contribuyan a la discriminación en ninguna de sus formas, incidiendo en la importancia de dichos aspectos a la hora del trabajo y tratamiento de las actividades extraescolares.

### **3.7. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN LA SOCIEDAD ACTUAL.**

La tendencia a disminuir o agrupar la jornada escolar, con clases lectivas exclusivamente en horario de mañana, plantea una difícil situación para conciliar horarios familiares y laborales. La cantidad de horas que transcurre desde que los escolares terminan su jornada lectiva

hasta que se encuentran con sus padres y la ocupación de este espacio de tiempo difiere en los hogares.

Las familias del siglo XXI se encuentran en una situación de necesidad creciente de utilización de recursos y de cuidado para conciliar los horarios laborales y escolares (Molinuevo, 2008). En este sentido, han aumentado los recursos extrafamiliares públicos y privados dirigidos a cubrir estas necesidades, uno de los cuales es la oferta de actividades extraescolares por parte de las escuelas y otros organismos o entidades tanto públicas como privadas. Paralelamente, los padres actuales muestran mayor preocupación por la educación de sus hijos (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001). Se muestran interesados en la preparación que puedan recibir sus hijos e hijas para la vida, hecho que influye en las alternativas que escogen para ocupar el tiempo fuera del horario lectivo.

El tiempo fuera del horario lectivo se ha convertido en un auténtico desafío para madres y padres. Las formas de cuidado infanto-juvenil son muy heterogéneas, siendo objeto de diversas líneas de investigación. La conveniencia, el factor económico, el área geográfica y la necesidad de transporte son determinantes para la decisión de un tipo de cuidado u otro.

Sarampote, Bassett y Winsler (2004) agrupan en cuatro categorías las posibles alternativas después del colegio:

- a) Cuidado por parte de algún familiar (abuelos, tíos, etc.)
  
- b) Cuidado por parte de no familiares (personas externas a la familia como es el caso del personal contratado).
  
- c) Programas de después del colegio ofertados por colegios u otras entidades.

d) Auto-cuidado (sin supervisión adulta).

Según estos autores, los resultados de los estudios realizados asocian las actividades organizadas al salir de la escuela con consecuencias positivas. Por otra parte, Pettit, Laird y Dodge (1997) observaron peores resultados de adaptación a los 12 años en niños/as cuya forma principal de cuidado fue el auto-cuidado, así como en niños que no participaron en actividades extracurriculares organizadas (supervisadas por un adulto).

Estos autores abogan porque estas actividades puedan tener beneficios a nivel académico y cognitivo.

Conclusiones de este tipo apoyan la realización de estudios que permitan ampliar el conocimiento del impacto de participación de niños/niñas y adolescentes en actividades extraescolares en la promoción de la salud mental y en la prevención de problemas emocionales y de comportamiento (Molinuevo, 2008). Sus resultados tendrán consecuencias directas en las políticas familiares y sanitarias que tienen como objetivo mejorar el bienestar físico, mental y social de la población.

Durante décadas, la investigación sobre las actividades extraescolares ha sido objeto de atención de la Sociología, sin embargo, la literatura científica más reciente muestra que, mayoritariamente en EE.UU. (Eccles, Barber, Stone and Hunt, 2003; Feldman and Matjasko, 2005; Fredricks and Eccles, 2006), ha surgido el interés en el ámbito de la Psicología del Desarrollo, estudiando las consecuencias que para el desarrollo de los niños/as y adolescentes puedan tener este tipo de actividades. Según Eccles y Templeton (2002), los motivos se relacionan principalmente con aspectos académicos:

a) La preocupación por el posible papel de tales actividades en la promoción del rendimiento académico y en la prevención del abandono y la falta de compromiso escolares.

b) Los niveles de fracaso actual.

c) La preocupación por la adecuada preparación de los jóvenes para entrar en el mercado laboral.

d) La cantidad de tiempo que pasan sin supervisar un importante número de jóvenes.

Gilman, Meyers y Pérez (2004) consideran que las actividades extraescolares son constructivas y recomendables para ocupar parte del tiempo fuera del horario lectivo escolar. The Forum for youth investment, revista relacionada con las actividades que realizan los jóvenes fuera del horario escolar en EE.UU, expone el papel que juegan los programas extraescolares en la preparación de jóvenes para el trabajo, la universidad y la vida. Wilson-Ahlstrom & Yohalem (2009) informan de la importancia de dichos programas extraescolares y sus beneficios: mejoran los buenos hábitos y actitudes hacia el colegio, permite las relaciones positivas entre sus padres y adultos y contempla entre los retos que deben conseguirse, que aquellos niños y niñas que no les gusta el colegio, tengan buenas experiencias a través de los mismos, a la vez que desarrollan una serie de habilidades en arte, música, deportes y otras áreas, que contribuyen significativamente a su desarrollo y calidad de vida.

En España, Nuviala, Murguía, Fernández, Ruiz y García, (2009) analizan la ocupación de tiempo libre de los adolescentes y las medidas colectivas que afectan al desarrollo de un estilo de vida saludable entre

los jóvenes. Trilla y Ríos (2005) encontraron una relación positiva entre practicar actividades extraescolares y el rendimiento académico en la provincia de Barcelona entre escolares de 11 a 16 años, aunque existen diferencias según el tipo de actividad, el porcentaje de alumnos/as que iba a idiomas, actividades artísticas presentaban niveles altos de rendimiento académico. Molinuevo (2009), considera que la participación en actividades extraescolares durante la adolescencia es más positiva para el rendimiento académico que la no participación, tanto a corto, como a medio plazo. No obstante esta relación parece depender del tipo de actividad. Así, practicar únicamente actividades deportivas no parece tener relación con el nivel académico y, en cambio, hay cierta relación cuando se trata de actividades de tipo artística o académica.

Ponce de León, (1996) analiza las actividades de ocio, tiempo libre y el rendimiento escolar desde una perspectiva de una educación para el tiempo libre e informa que el practicar y ver deporte como actividad de tiempo libre no ha producido diferencias significativas en el rendimiento académico, aunque sí lo ha hecho el aspecto cuantitativo de su práctica. Se constata que las chicas de centros privados y de nivel socioeconómico medio-alto son las que menos practican esta actividad.

Hidalgo (2005) y Valera (2006), consideran que no hay suficientes investigaciones que se impliquen en el estudio de la influencia de las actividades extraescolares en la formación de los escolares ni en el análisis de la correspondencia de las necesidades de los alumnos y las características de la oferta. La relevancia tanto de la cantidad como de la calidad del tiempo de que dispone la población escolar una vez finalizado el horario lectivo, unido a los cambios educativos, ha generado una sociología y pedagogía del tiempo libre, que ha conducido a la creación de nuevas acciones sociales y educativas (Molinuevo, 2009). Ejemplo de ello es el proyecto *Tiempos de barrio, tiempos educativos compartidos* que nace desde la Fundació Jaume Bofill con el objetivo de contribuir a

reforzar la oferta y la calidad educativa de estas actividades, en beneficio tanto de las familias como de las asociaciones -especialmente las AMPA- que las impulsan (Fundació Jaume Bofill, 2006).

### **3.8. SITUACIÓN LEGAL DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.**

Llegamos a este punto, es preciso aportar un enfoque legislativo de referencia acerca de las actividades extraescolares.

La LOGSE propuso un conjunto de medidas para comprobar la calidad de los centros educativos, en las cuales se reflejan distintas medidas en relación a las actividades extraescolares, como son:

- 13. Se favorecerá la utilización, por parte de los estudiantes y de la sociedad en general, de los recursos de los centros en horario diferente al lectivo para la realización de actividades deportivas, artísticas y de estudio.
- 14. Se favorecerán e impulsarán las iniciativas sobre la realización de actividades artísticas y musicales en los centros.
- 19. Se promoverá la colaboración de la sociedad con los centros educativos a través de la acción voluntaria de personas o grupos que deseen contribuir a ampliar la oferta de servicios educativos.
- 34. El Ministerio de Educación y Ciencia impulsará la colaboración con las corporaciones locales para favorecer que los centros docentes promuevan para sus alumnos y los ciudadanos de su

entorno una amplia oferta de actividades extraescolares y de promoción cultural y deportiva.

La actual ley de Educación LOMCE, en su artículo 57 contempla las actividades extraescolares del siguiente modo:

Corresponde al Consejo Escolar del centro, en el marco de los principios establecidos en esta Ley:

.....

h) Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro e informar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, **actividades extraescolares** y servicios escolares.

i) Aprobar, a propuesta del titular del centro, las aportaciones de las familias de los alumnos y alumnas para la realización de **actividades extraescolares** y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones educativas.

j) Informar los criterios sobre la participación del centro en **actividades culturales, deportivas y recreativas**, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.

.....

A continuación se enumera la legislación educativa andaluza y española de ámbito estatal en vigor en Andalucía, para las actividades extraescolares.

- ORDEN de 5 de noviembre de 2014, por la que se modifica la de 3 de agosto de 2010, por la que se regulan los servicios complementarios de la enseñanza de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares en los centros docentes públicos, así como la ampliación de horario (BOJA 28-11-2014).

En dicha orden quedan plasmadas de forma explícita las actividades extraescolares, del siguiente modo:

*“3. En la oferta de actividades extraescolares, los Consejos Escolares de los centros docentes públicos determinarán el número de plazas, la idoneidad de las actividades ofertadas en función de la edad del alumnado, así como la admisión del alumnado solicitante en dichas actividades”.*

- ORDEN de 31 de julio de 2012, por la que se modifica la Orden de 3 de agosto de 2010, por la que se regulan los servicios complementarios de la enseñanza de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares en los centros docentes públicos, así como la ampliación de horario (BOJA 09-08-2012).
- ORDEN de 3-08-2010, por la que se regulan los servicios complementarios de la enseñanza de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares en los centros docentes públicos, así como la ampliación de horario (BOJA 12-08-2010).
- ORDEN de 17-2-1999 por la que se regulan las ayudas para la realización de actividades complementarias y extraescolares en los

Centros Docentes Públicos, a excepción de los centros de Adultos y los universitarios (BOJA 18-7-1999)

- INSTRUCCIONES de 18-12-1998, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, sobre la organización y desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares.
- ORDEN de 14-7-1998 que regula las actividades complementarias y extraescolares y los servicios prestados por los Centros Docentes Públicos no universitarios (BOJA 1-8-1998)

En dicha orden, y concretamente en su artículo 3, se definen las actividades extraescolares de forma explícita:

Artículo 3. Actividades extraescolares.

1. Se consideran actividades extraescolares las encaminadas a potenciar la apertura del Centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre.

2. Las actividades extraescolares se realizarán fuera del horario lectivo, tendrán carácter voluntario para todos los alumnos y alumnas del Centro, y, en ningún caso, formarán parte del proceso de evaluación por el que pasa el alumnado para la superación de las distintas áreas o materias curriculares que integran los planes de estudio.

3. Los Centros docentes de una misma zona podrán coordinarse en la elaboración de sus actividades extraescolares, con objeto de conseguir un mejor aprovechamiento de sus instalaciones y recursos.

- ORDEN de 11-11-1997 por la que se regula el voluntariado y la participación de Entidades Colaboradoras en Actividades Educativas Complementarias y Extraescolares de los Centros Docentes (BOJA nº 138 de 27-11-1997)
- ORDEN de 25-7-1996 por la que se establece el procedimiento para la solicitud de percepciones por servicios complementarios en Centros Privados Concertados (BOJA de 24-8-1996)
- REAL DECRETO 1694/1995, de 20 de octubre, que regula las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los Centros Concertados (B.O.E. nº 287, de 1-12-95)

# **CAPÍTULO IV. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO DE PRIMARIA EN ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS Y ESCOLARES.**

## **4.1. ASPECTOS POSITIVOS DE LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES FÍSICO DEPORTIVAS Y ESCOLARES.**

Siguiendo a Molinuevo (2008), se van a detallar distintos beneficios que reportan las actividades extraescolares para ocupar parte del tiempo fuera del horario lectivo escolar, como son: voluntariedad, estructuración y organización, esfuerzo y desafío, redes sociales de apoyo/capital social y desarrollo de habilidades y competencias.

### **- Voluntariedad:**

De forma general se puede decir que las actividades extraescolares no requieren requisitos de admisión. Todo el alumnado tiene libre acceso, salvo restricciones de edad. Tampoco se exige la permanencia, los niños/niñas y adolescentes pueden desapuntarse de la actividad durante el curso académico. Incluso se pueden probar actividades hasta dar con aquellas que satisfacen a los niños y niñas y/o a las familias (Gilman, Meyers y Pérez, 2004).

### **- Estructuración y organización:**

Las actividades extraescolares están sujetas a una serie de normas y objetivos (Larson y Verma, 1999) y cuentan con una programación regular de la participación (Fredricks y Eccles, 2006; Mahoney, Schweder y Stattin, 2002). Están respaldadas por el organismo

o entidad que las organiza y tienen al frente personas adultas (Mahoney, Cairns y Farmer, 2003) que en algunos casos, están formados específicamente. Los participantes se reúnen en un contexto específico (gimnasio, conservatorio de música, escuela de idiomas, colegios, etc.).

- **Esfuerzo y desafío:**

Las actividades extraescolares según Fredricks y Eccles (2006) requieren concentración y atención sostenida y ofrecen un entorno desafiante fuera del ámbito puramente académico, lo que les abre el abanico de intereses (Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003; Feldman y Matjasko, 2005).

- **Redes sociales de apoyo/capital social:**

La participación en actividades extraescolares, permite al alumnado a entrar en contacto con un grupo de iguales normativo y con adultos fuera del aula. Shaffer (2002) considera que las relaciones con iguales también representan una influencia notable en el proceso de socialización de los niños y niñas. Destaca su importancia porque facilita interacciones entre personas de la misma edad o estatus, diferentes de las que mantienen con los padres, madres, hermanos, docentes u otras personas que pertenecen al sistema social del niño o niña. De esta forma se cubren las necesidades de relación social y de sentido de pertenencia a un grupo, propias de la media infancia y temprana adolescencia (Eccles, 1999), contribuyendo al desarrollo de competencias sociales difíciles de adquirir en otro tipo de relaciones.

Podemos decir que a través de estas características expuestas por Gilman, Meyers y Pérez (2004) como potencialmente beneficiosas, las actividades extraescolares permiten un contexto de relación con iguales en un formato seguro y estructurado ocupando el tiempo en

actividades productivas. Feldman y Matjasko (2005), consideran también en esta línea, que ser miembro de un grupo estructura lo que la persona hace durante su tiempo y los valores y las normas a los que se expone. Si el grupo es normativo, se presupone que la influencia será positiva y resta tiempo para implicarse en actividades de riesgo. Hay otro factor importante a contemplar a favor de las actividades extraescolares organizadas; en ocasiones el clima familiar no es óptimo y tener un grupo social normativo extrafamiliar será de gran utilidad por la red de apoyo que permiten las actividades extraescolares.

- **Desarrollo de habilidades y competencias:**

Se trata de actividades que posiblemente permitan desarrollar un gran rango de habilidades físicas, interpersonales, de liderazgo e intelectuales (Bartko y Eccles, 2003; Davalos, Chavez y Guardiola, 1999; Eccles et al., 2003); así como el desarrollo de competencias sociales y emocionales tales como recuperarse de derrotas y fracasos, aprender a resolver los conflictos y disputas, útiles para su aplicación en una amplia variedad de contextos (Darling, Cadwell y Smith, 2005; Dworkin, Larson y Hansen, 2003). Estas actividades extraescolares, favorecen un sentido global de competencia, autoestima, bienestar, incluso para algunos escolares, puede ser el único lugar relacionado con el contexto escolar donde tienen éxito (Masten y Coatsworth, 1998).

Otros estudios han analizado las expectativas de los padres respecto a estas actividades y las propias experiencias de los adolescentes que las practican.

Así Dunn, Kinney y Hofferth (2003) realizaron un estudio cualitativo para medir las expectativas de los padres respecto a las actividades extraescolares. Éstos las concebían como herramientas útiles para el desarrollo moral, personal y social de los niños/as. Por otra

parte, además de proporcionar oportunidades para divertirse e interactuar con otros niños y niñas fuera del colegio, los padres veían que también les podían proporcionar oportunidades para descubrir talentos innatos y ser físicamente activos.

Es importante señalar que la ocupación de los escolares en actividades extraescolares contribuye al desarrollo de ciertas competencias y habilidades que conecta con las *competencias básicas* establecidas en el currículum de Educación Primaria, como se ha visto con anterioridad.

## **4.2. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES FÍSICO-DEPORTIVAS**

Las actividades extraescolares físico-deportivas deben abrir un gran abanico de posibilidades en el ámbito motriz, no quedándose en lo puramente físico y deportivo, sino que deben ser un campo donde el alumnado se enriquezca a través de su cuerpo y del movimiento, enfocándolo hacia una educación para el ocio y la salud, por tanto se han plantear gran diversidad de actividades en los centros escolares, para atender a todos los intereses, motivaciones y necesidades de los niños y niñas que las realicen.

Para Romero (2004) la práctica deportiva realizada fuera del horario lectivo, se puede producir fundamentalmente en las siguientes formas:

- Práctica deportiva realizada en el centro educativo en horario no lectivo, denominada popularmente como “actividad deportiva extraescolar”.

- Práctica deportiva realizada en horario no lectivo llevada a cabo en clubes deportivos, asociaciones, etc., es decir, actividades organizadas por instituciones públicas o privadas pero no practicadas en el centro educativo.

Por lo cual podemos considerar que las actividades extraescolares físico-deportivas han de tener como objetivo el despertar hábitos, aficiones, dar recursos a través de una práctica física multivariada que permita al alumnado utilizar la actividad física como forma de ocio de manera autónoma y crítica, valorando el rol que adquiere la práctica regular de actividad física y deportiva como medio de mejora de su bienestar personal, la repercusión en el aumento de su calidad de vida, al ser un medio de catarsis y liberación de tensiones. (Santos y Sicilia, 1998).

Liñán y Ortiz (1997), plantean diversas actividades extraescolares físico deportivas a trabajar en los centros escolares, a nivel deportivo, las actividades que más nos interesan son las clasificadas en el primer grupo, pero no deben ser las únicas actividades que se planteen, dichas actividades serán las siguientes:

### **1. Escuelas deportivas.**

Tendrán cabida tanto los deportes individuales (atletismo, judo, bádminton, tenis), como los colectivos (fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, fútbol-sala) o los alternativos (indíaca, palas).

### **2. Competiciones.**

La competición debe tener cabida en estas actividades, realizándose tanto competiciones dentro del centro como

fuera, con otros centros, con unas reglas propias y un sistema de competición adecuado a los niños y niñas que participan. Los resultados tendrán menos trascendencia.

### **3. Actividades de ritmo y danza.**

Aquí podrían colaborar tanto el profesorado de música como el alumnado y familias. Se podría plantear actividades de danza, bailes regionales o aeróbic o cualquier actividad donde el movimiento corporal sea la nota predominante de los ejercicios sin olvidarnos de la música.

### **4. Actividades en la naturaleza.**

Este tipo de actividades cada día tiene más importancia, pero su funcionamiento es más complicado por diferentes aspectos que hay que tener en cuenta: la seguridad, el coste económico y el tiempo que se necesita para prepararlas y ponerlas en práctica.

A pesar de ello son las actividades que más impactan en el alumnado, además de ser una oportunidad única para trabajar de forma transversal con otras áreas y profesorado. Cada día hay más actividades que se pueden plantear en el entorno natural como los juegos, actividades de orientación, marcha y acampada o bicicleta de montaña.

Actualmente desde el marco educativo se está favoreciendo la participación del alumnado en la práctica de actividades físico deportivas a través del desarrollo de programas de deporte en edad escolar que integran el Plan de Deporte en Edad Escolar en concreto en Andalucía, lo cual viene regulado entre otros por la *Orden de 23 de febrero de 2015, conjunta de las consejerías de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, y de*

*Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban los programas de deporte en edad escolar que integran el Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía en el curso 2014-2015, así como por el propio Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía, cuyos objetivos son:*

1. Incrementar la tasa de práctica deportiva de la población en edad escolar, hasta conseguir su universalización, con especial énfasis en la participación femenina.
2. Realizar una oferta de programas de deporte en edad escolar que atienda a la diversidad de necesidades e intereses de la población en edad escolar, con especial interés por colectivos vulnerables como las personas con problemas de salud o discapacidad, las personas inmigrantes y colectivos con dificultades socioeconómicas.
3. Alcanzar una coordinación efectiva de la Administración de la Junta de Andalucía, las entidades locales y las entidades deportivas andaluzas que propicie una oferta ordenada, coherente, conjunta y tendente a la excelencia de programas de deporte en edad escolar.

Como se puede observar se pretende fomentar la participación del alumnado en actividades físico deportivas, en un marco de educación en valores, que contempla la igualdad de sexos.

### 4.3. CONCEPTO DE DEPORTE

El concepto de deporte ha ido cambiando con el discurrir del tiempo, de este modo el juego en nuestra sociedad ha adquirido una orientación en una de sus vertientes, muy delimitado, el deporte propiamente dicho, valiéndose para ello de la codificación e hipercodificación, por medio de un reglamento, siendo múltiples los beneficios de dicha codificación.

Sobre este aspecto Durand (1988) considera la distinción entre juego y deporte radica en la codificación concreta que caracteriza al deporte.

La Real Academia de la Lengua Española entiende por deporte la actividad lúdica, sujeta a reglas fijas controladas por organismos internacionales, que se practica en forma de competición individual o colectiva, y que pone en juego cualidades tales como la movilidad física, la fortaleza y la habilidad de los competidores.

Parlebás (2003) define el deporte como, conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición y con un carácter institucional.

<b>CONCEPTO DE DEPORTE</b>	
<b>JUEGO</b>	Carácter lúdico
<b>SITUACIÓN MOTRIZ</b>	Implican ejercicio físico y motricidad más compleja
<b>COMPETICIÓN</b>	Pretenden superar una marca o a un adversario
<b>REGLAS</b>	Posee reglas codificadas y estandarizadas
<b>INSTITUCIONALIZACIÓN</b>	Está regido por instituciones oficiales (federaciones...)

Analizando las anteriores definiciones del concepto de deporte, podemos observar como nos encontramos con connotaciones masculinas, puesto que desde la antigüedad el deporte ha tenido valores enfocados a los hombres, siendo por el contrario, las mujeres menos valoradas e incluso discriminadas. Estos hechos se constatan en la actualidad donde nos hallamos con un deporte que los medios de comunicación, es decir, televisión, periódicos, entre otros, nos venden y promocionan mayoritariamente el deporte masculino, es por ello fundamental el no caer en este error al trabajar en la escuela tanto en el horario escolar, Educación Física, como en horario extraescolar, con el deporte extraescolar en toda sus especialidades o como multideporte, sin entrar en especificaciones y especializaciones que hacen que nos centremos en ese deporte que hemos comentado como masculino.

Si perseguimos ese objetivo en el marco escolar trabajaremos en una óptica que abogue por valores como la cooperación, la integración, la no discriminación, la coeducación..., y por ello nos encontraremos con niños y niñas motivados hacia la práctica deportiva.

Las ideas planteadas con anterioridad nos hacen reflexionar sobre una visión del deporte en relación con los roles de género, que durante años y años, nos hacen ver como las mujeres hemos estado apartadas de este mundo en el cual cada vez más, nos estamos haciendo nuestro espacio en dicho campo.

Más concretamente, si abordamos el campo del deporte educativo, por ser una parte dentro de las actividades físico deportivas escolares, se podría definir como aquellas actividades físico deportivas realizadas y organizadas por los centros de enseñanza, tanto en el marco de la Educación Física escolar como en el deporte escolar (que es el que nos ocupa), con una gran trascendencia en el desarrollo y la formación del alumnado, permitiendo el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad, respetando los estadios del ser humano.

En definitiva para poder hablar de actividades extraescolares físico-deportivas, no sólo se ha de aclarar el concepto de deporte a modo general, sino que se ha de distinguir el deporte educativo, del recreativo y del competitivo, que como define Blázquez (1995) podemos entender por deporte educativo aquel que pretende el desarrollo armónico y también potenciar valores del individuo; por deporte recreativo se entiende, aquel que es practicado por placer y diversión, sin perseguir la competición o superación del adversario, únicamente persigue el disfrute y goce; y el deporte competitivo es el practicado para vencer a un adversario o

superarse a sí mismo, por tanto si nos centramos en las actividades físico deportivas, siendo éstas las que nos ocupan, estaremos haciendo referencia sobre todo al deporte recreativo por su carácter abierto, pero sin obviar al resto.

#### **4.3.1. Características para que el deporte se convierta en un hecho educativo**

El deporte como fenómeno socio cultural se ha incorporado a los programas de Educación Física en los centros escolares, así como en las actividades extraescolares. Vemos pues como en cualquier caso el deporte debe encauzarse correctamente para que no se reproduzcan modelos del deporte de élite institucionalizado, teniendo en cuenta que debe ser un medio para la formación del alumnado como persona y no como fin en sí mismo.

Por todo ello, para que el deporte escolar pueda ser un hecho educativo y no una simple ejercitación física, debe cumplir las siguientes características:

- Debe permitir el desarrollo de los aspectos motrices así como de los afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad.
- No se puede olvidar la educación en valores, así como la creación de hábitos y actitudes positivas, tanto hacia la práctica deportiva como en la relación cotidiana con los demás.
- Carácter abierto y democrático, permitiendo la participación de todos los niños y niñas, sin ninguna discriminación en cuanto a sexo, nivel de ejecución, etc., obviando aquellas actividades físico deportivas o lúdicas que impliquen eliminación.

- Uso adecuado de la competición, restando importancia al hecho de ganar.
- Enfoque lúdico-recreativo, con planteamientos motivadores en forma de juego y respetando los intereses de los niños y niñas.

García y Asins (1994) consideran que un deporte es educativo si reúne los siguientes requisitos:

- o Tener un carácter abierto. La participación no puede establecerse por niveles de habilidad, capacidad, sexo u otro criterio.
- o No tener como única finalidad la mejora de las habilidades motrices, el rendimiento.
- o Plantear la actividad no exclusivamente en forma competitiva, donde sólo importa el resultado.
- o Los objetivos generales que plantea pueden sintetizarse en: aceptación de la singularidad en el propio cuerpo, disponibilidad motriz (desde la resolución de las capacidades básicas a las de resolución de problemas), creación y afianzamiento de hábitos (en relación a la calidad de vida), autoconocimiento, cooperación y aceptación de normas (desde una canalización de la necesidad de actividad física).

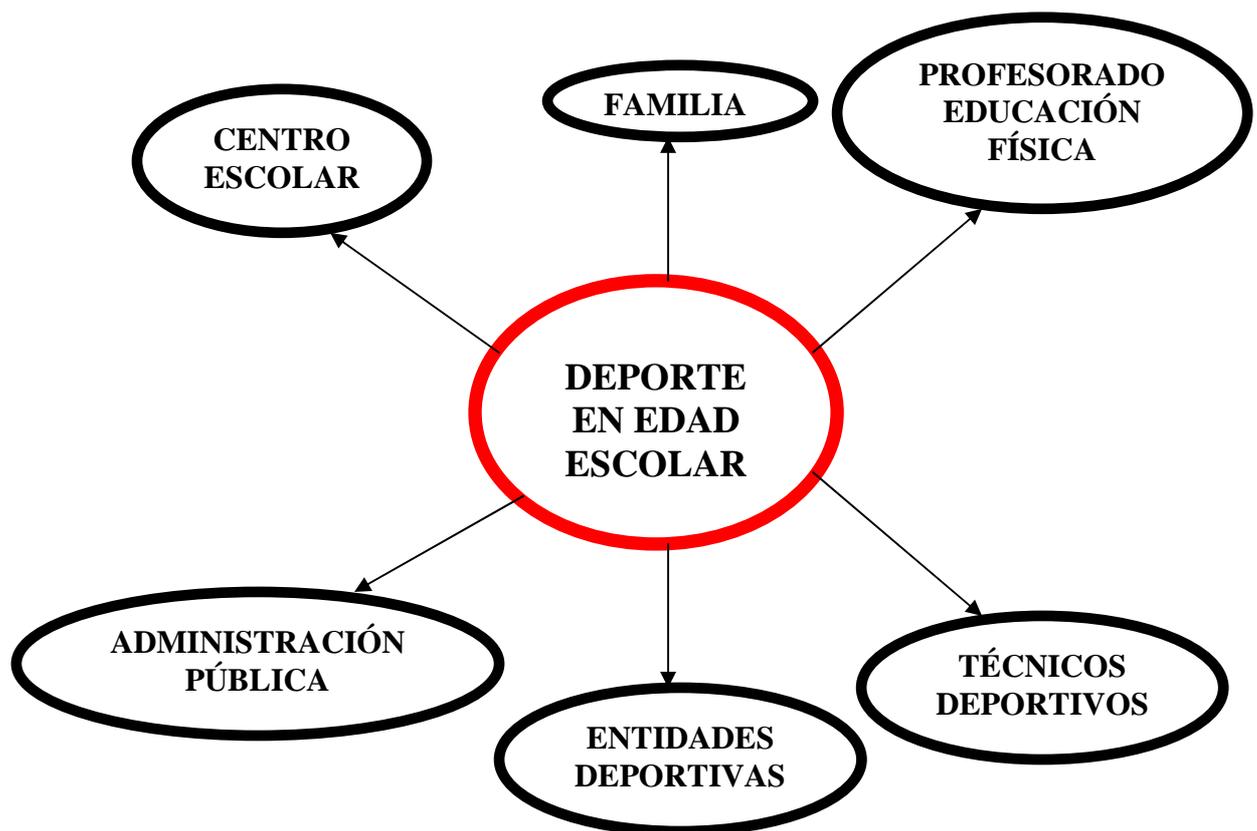
Por tanto toda práctica deportiva será educativa, siempre y cuando además de contemplar los propios aspectos técnico/tácticos del propio deporte, desarrolle aspectos para la mejora física y psíquica del propio niño o niña, además de contribuir a su desarrollo integral, es decir,

al desarrollo de sus capacidades no sólo físicas y psíquicas, sino también a las sociales.

Así Devís (1995), realiza en nuestro país una propuesta de elementos que se deben revisar para que verdaderamente el deporte escolar sea realmente educativo:

- La transcendencia social que se concede a la victoria y al resultado.
- La competición como único valor ligado a la participación deportiva.
- La rivalidad, competitividad y agresividad que puede surgir en el deporte, opuestos a ciertos valores morales como la cooperación, el respeto o la igualdad.
- La utilización política, ideológica y económica que posee el deporte.

De acuerdo con la revisión propuesta por Devís, sobre el deporte escolar, se podría añadir la labor fundamental que tanto profesorado, como monitores, árbitros, familias y amigos y amigas, entre otros agentes implicados en el deporte, para que este sea verdaderamente educativo. Así queda reflejado en la siguiente figura, tomada de Díaz y Martínez (2003).



Por tanto, las características de los distintos agentes serán también unos elementos fundamentales y condicionantes para que el deporte se convierta en hecho educativo.

Carranza (2008), se centra fundamentalmente en dos de los agentes anteriormente señalados, por ser más cercanos a los niños y niñas, así como por ser los que mayor cambio positivo pueden realizar en la transmisión de valores educativos, estos agentes son la familia y el profesorado (monitores y monitoras, entrenadores y entrenadoras, etc).

Los monitores y monitoras deben adquirir los conocimientos suficientes del deporte a enseñar y poseer recursos didácticos para impartir su enseñanza, además de aplicar una metodología adecuada al alumnado.

Por otra parte, las familias, son las que motivan, animan o atienden las demandas de sus hijos e hijas para que puedan practicar una modalidad deportiva u otra. Guerrero (2000) aboga porque los padres deberían reclamar a las instituciones que tuvieran competencias o responsabilidad sobre ello, la implantación de un modelo de deporte que respondiera a criterios educativos y de calidad.

#### **4.3.2. Tratamiento pedagógico del deporte**

Para desarrollar y contemplar el deporte dentro del ámbito de las actividades extraescolares, debe conllevar un adecuado tratamiento pedagógico, de esta manera, se pretende llamar la atención hacia la importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas, hacia la importancia de la propia aceptación, de sentirse bien con el propio cuerpo y de utilizarlo eficazmente. El movimiento tiene, además del valor funcional de instrumento, un carácter social que se deriva de sus propiedades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de interacción.

Hay que evitar ópticas reduccionistas o especializaciones tempranas y excesivas en detrimento de otros aspectos educativos importantes. La propuesta educativa consiste en integrar el cuerpo, el movimiento y el gesto, haciendo que se valore el papel que desempeñan en la expresión de sentimientos e ideas, que se esfuercen en ser más eficaces y en ampliar sus recursos en el campo motriz, que controle el movimiento, lo planifique y le confiera significado

De este modo sí hablamos del aprendizaje deportivo, destacando como el deporte entrena grandes valores educativos, siendo algo mayoritariamente aceptado.

De acuerdo con Robles, Abad y Giménez (2006), el deporte escolar debe caracterizarse por su marcado carácter socializador y formativo, así lo definen como toda actividad físico deportiva realizada por los niños y niñas en edad escolar, orientada a la educación integral, así como al desarrollo armónico de la personalidad, procurando que la práctica deportiva no sea exclusivamente concebida como competición, sino que dicha práctica promueva objetivos formativos y convencionales fomentando el espíritu deportivo de participación limpia y noble, la autodisciplina, el respeto a la norma y a los compañeros de juego, juntamente con el deseo de mejorar técnicamente.

A ello se suma Saura (1996), definiendo el deporte escolar como toda actividad física realizada en un periodo concreto de edad, la cual coincide con la edad escolar, la cual se desarrolla en horario extraescolar y debe responder a las características del niño o niña, a las finalidades básicas educativas y que tengan repercusión en el ámbito cognitivo, fisiológico, afectivo, motor y social.

Como señala Blázquez (1995) los objetivos propios del deporte escolar son:

- Ampliar el acervo motor de habilidades motrices deportivas.
- Perfeccionar y progresar en la ejecución de habilidades.
- Fomentar buena disposición para el rendimiento deportivo.
- Favorecer la socialización.

- Desarrollar la emancipación y autonomía.
- Orientar y ayudar a la adaptación deportiva.
- Permitir la opcionalidad y encauzar hacia una especialización.

Siguiendo al mismo autor se pueden plantear dos formas de practicar deporte en los centros educativos:

- **Práctica deportiva escolar:**

Englobando aquí el deporte extraescolar, entendiendo éste como, el deporte o las actividades físicas que se practican fuera del horario lectivo durante la edad escolar, y que se puede desarrollar o no en el contexto de la misma escuela o en un gimnasio, club o asociación, siendo los agentes organizadores de estas prácticas las escuelas, los clubes y las asociaciones.

El deporte extraescolar frecuentemente está orientado a imitar el modelo deportivo de los adultos y, como consecuencia, a reproducir sus valores, exceso competitivo, afán de resultados inmediatos, etc., con lo cual se empobrece la actividad educativa de la iniciación deportiva.

- **Práctica escolar deportiva.**

La cual es común a todos y previa a la anterior práctica ya que es más especializada. Debe permitir la educación de toda la población escolar y orientar a los que tienen talento hacia una posible especialización, pero también permite la práctica de todos los niños y niñas.

La escuela ha supuesto un importante elemento de igualación para los niños y niñas, así, García Ferrando (1986), mantiene que la escuela generaliza la educación física, (hablamos aquí de Educación Física, por ser el campo que más se aproxima a las actividades físico deportivas, entre otras), propiciando que las niñas practiquen más deporte legitimando su práctica como positiva para las mujeres y como consecuencia de ello un incremento en las tasas de práctica de las más jóvenes así como el de las deportistas de élite que se iniciaron en el deporte escolar. A pesar de ello, hay autores que mantienen posiciones pesimistas, concluyendo que la educación física es una actividad que en la etapa escolar se mantiene altamente segregada, esta conclusión se puede corroborar a través de las encuestas realizadas en diversos estudios, al alumnado de primaria y secundaria en las que entre otras cosas se les pregunta por sus actividades y aficiones, las actividades deportivas son las que más separan a los jóvenes según su sexo.

Con respecto a Actividad Física, según Sánchez Delgado, J. (2006) podemos definirla como movimiento corporal producido por la contracción esquelética que incrementa el gasto de energía por encima del nivel basal. Si bien, no es la única concepción de lo que es, cabe añadir otras definiciones encontradas, como: “cualquier actividad que involucre movimientos significativos del cuerpo o de los miembros”, y “todos los movimientos de la vida diaria, incluyendo el trabajo, la recreación, el ejercicio, y actividades deportivas”. Considerando cada una de estas definiciones, diríamos que la actividad física comprende diferentes dimensiones, formas y/o subcategorías.

En lo que concierne al deporte debemos hacer notar qué es una subcategoría de la actividad física, especializada, de carácter competitivo que requiere de entrenamiento físico y que generalmente se realiza a

altas intensidades. Además está reglamentada por instituciones y organismos estatales o gubernamentales. De modo que su objetivo principal no es el de mejorar o mantener salud, en definitiva está hecho principalmente para competir.

El concepto de deporte escolar, según Blázquez (1995), Añó (1997) y Guerrero (2000), nos acerca en primera instancia a la actividad física y el deporte que se desarrolla en el marco de la escuela, realizada en ésta o a través de ella. Con posterioridad, a partir de los años 80, nos encontramos con otra concepción, aquel tipo de actividad física que se desarrolla durante el periodo escolar al margen de las clases obligatorias de Educación Física y como complemento de éstas (Sánchez, 1992; Gómez y García, 1993; Blázquez, 1995; Añó 1997).

Actualmente, está más extendida la segunda concepción, ya que según Blázquez (1995) el deporte como fenómeno social ha superado la frontera de los centros escolares para insertarse dentro del tejido social. En España, estas prácticas físicas, a diferencia del modelo anglosajón en el que giran alrededor de los centros educativos, están ubicadas en torno al tejido asociativo de carácter deportivo (Guerrero, 2000). Para Gómez y García (1993), este tipo de deporte no se circunscribe únicamente a la práctica competitiva, aunque si que podemos decir que se trata de la manifestación más habitual. Prueba de ello es la aparición de cierto tipo de prácticas físicas lúdico recreativas que han calado entre los niños y niñas.

Los responsables de las actividades físico deportivas dirigidas a la población en edad escolar, para Nuvala, Ruiz y García (2003), deben orientar sus esfuerzos en la educación “en” y “mediante” el ocio a través de la práctica físico deportiva, ya se trate de actividades de iniciación, de perfeccionamiento, de especialización, de recreación... Las actividades físicas extraescolares se constituyen en una auténtica escuela; escuela

en la que se favorece la relación interpersonal y un aprendizaje global no selectivo.

El hecho de entender y realizar deporte en el centro escolar, como actividad extraescolar físico deportiva organizada y estructurada por instituciones y asociaciones a partir del modelo del deporte federado, es selectiva por su propia naturaleza lo que la convierte en una actividad apropiada únicamente para los más capacitados, contribuye a reproducir la idea de la segregación de sexos en la práctica deportiva, tiende a minimizar el carácter lúdico y recreativo que debería presidir su realización, y, por mimesis con el modelo que la sustenta, propicia la incorporación de algunos valores, actitudes y conductas que tienen lugar en el mundo de la alta competición cuyo valor ético y moral es bastante dudoso.

Por tales hechos, si la forma de práctica físico deportiva extraescolar se limita exclusivamente a la que está orientada hacia la competición, tal práctica es insuficiente, desde el punto de vista de la formación de actitudes y hábitos positivos hacia la realización de actividades físico deportivas en la mayor parte del alumnado del centro. En efecto, dicha orientación no sólo limita enormemente las posibilidades de participación de los alumnos y las alumnas menos capacitadas sino que, además, tiende a subordinar el elemento lúdico y recreativo de la práctica físico deportiva al competitivo.

Tal situación, también puede considerarse como insuficiente desde una perspectiva educativa al no existir un enfoque de dicha práctica que favorezca y promueva una visión integradora de la misma

como actividad de encuentro y diversión conjunta de chicos y chicas, y al centrarse en métodos de enseñanza y aprendizaje basados en la repetición y en la automatización, que restringen la espontaneidad del alumnado, su autonomía y, frecuentemente, su capacidad de reflexión sobre la práctica.

No se trata aquí tanto de cuestionar la adecuación y conveniencia de un deporte escolar orientado a la competición, como de subrayar la importancia y necesidad de que en los centros educativos abran otras posibilidades de actividades físico deportivas más apropiadas a la naturaleza y significado del contexto donde tienen lugar. Una práctica que propicie, desde la reflexión y la práctica, el desarrollo de las distintas capacidades (cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social) de los alumnos y las alumnas, contribuyendo así a su formación y desarrollo personal.

Así pues, desde nuestro punto de vista, aunque las actividades se realicen fuera del horario lectivo, no tengan un carácter académico y sean opcionales, deben estar entroncadas con el Proyecto Educativo del centro escolar donde tienen lugar. Para los niños, niñas no existe un tiempo de formación y otro diferente. Sus experiencias cotidianas, sus sensaciones y percepciones, la información que asimilan y procesan, constituyen aspectos que, desde diferentes contextos, forman parte de un proceso único y continuo que delimita y configura el cauce por el que transcurre la vida en cada uno de ellos (Hernández y Velázquez, 1996).

En coherencia con este planteamiento educativo de la práctica físico deportiva extraescolar, y en relación con el aspecto metodológico y

organizativo de las mismas, es preciso que no se sigan transfiriendo de forma acrítica valores, planteamientos, formas de juego y métodos de entrenamiento técnico - táctico del ámbito competitivo al educativo. Su inadecuación y falta de validez se ha puesto de manifiesto en repetidas ocasiones (Durand, 1988), siendo necesario profundizar en aquellos procedimientos organizativos y métodos de enseñanza que puedan hacer posible que las virtudes educativas de estas actividades lleguen a todos los niños, niñas que deseen participar en ellas, motivándolos hacia su práctica de manera que no se favorezca el abandono de las mismas al término de su etapa escolar, lo que en la actualidad constituye un hecho comprobado y problemático (Durand, 1988), (García Ferrando, 1990).

Por otra parte, desde el punto de vista de la finalidad que ha tener la iniciación en la práctica de actividades físico deportivas, ha de tenerse en cuenta que, en general, tales actividades constituyen en las sociedades actuales un contenido cultural que se vincula, fundamentalmente, a la salud física, mental y social de los individuos y a su utilización como una opción para el tiempo libre, respecto al cual todo parece indicar que irá en aumento en las próximas décadas (Hernández y Velázquez, 1996). Por ello mismo, y por coherencia con los objetivos del currículo de Educación Física, la práctica de actividades físico deportivas en los centros escolares debería orientarse, sobre todo, a la contribución de una Educación para la Salud y para el Ocio en los alumnos y las alumnas. Ello supondría profundizar en la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorezcan la posibilidad de que el alumnado quiera y pueda utilizar su tiempo libre de manera saludable a través de la actividad físico deportiva, lo que, en consecuencia, contribuiría a aumentar las posibilidades de alcanzar mayores niveles de bienestar personal y social.

Aunque no parece posible establecer una clara línea divisoria entre la iniciación deportiva orientada fundamentalmente en un sentido competitivo y la iniciación deportiva cuya finalidad principal esté orientada en un sentido recreativo, sí se puede afirmar que para que el deporte en los centros escolares se convierta en un hecho educativo y en una práctica recreativa al alcance de todo el alumnado no basta con la mera organización y realización de actividades deportivas, ya sea en el marco de la clase de Educación Física, ya sea en horario extraescolar.

Es necesario, además, dotar a dicha práctica de todos aquellos recursos organizativos, pedagógicos y materiales que favorezcan la existencia de situaciones en las que el alumnado pueda analizar y reflexionar críticamente sobre la finalidad y el sentido que tienen las actividades físico - deportivas; que atiendan a la diversidad de intereses y de capacidades del alumnado; que orienten el planteamiento de las actividades de forma abierta e integradora; que tiendan a realzar los aspectos recreativos y saludables de la práctica por encima de los meramente competitivos y eficientes; y que promuevan las relaciones entre ellos en un ambiente solidario, cooperativo y tolerante.

La oferta de las actividades extraescolares físico deportivas o de las de ámbito escolar las realiza la propia escuela, por tanto, se realizan por regla general dentro del centro escolar, pero, como su propio nombre indica (extra-escolar) dispuestas fuera del currículo, sin horario lectivo y con carácter voluntario (Torres, 2000). Por todo ello, Torres (2000) las denomina con el término de Segundo Tiempo Pedagógico, porque entiende que si la escuela, aunque sea mínima, tiene responsabilidad en su organización y ejecución, evidentemente tendrá unas finalidades educativas.

Sin lugar a duda, el desarrollo de las actividades extraescolares en general, y las de carácter físico-deportivo en particular, tendrá una significativa repercusión en la mejora de la calidad de la educación. Y para esa mejora educativa, es evidente que todos los centros deberían contar con una oferta de actividades lo más amplia posible, ya que de esta forma podría considerarse este espacio extraescolar muy apropiado para contribuir a la disminución de las desigualdades sociales (Maiztegui y Pereda, 2000).

El desarrollo integral del sujeto viene dado por la relación funcional que mantienen entre sí la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Esto quiere decir que las actividades físico deportivas extraescolares, al realizarse en la institución escolar, se pueden estimar como una favorable modalidad de completar y optimizar esa formación global.

Según González (2001), actualmente las actividades extraescolares están adquiriendo un importante papel dentro de la escuela. Al poner en marcha las de carácter físico deportivo, se está al mismo tiempo atendiendo a objetivos y cualidades provechosos para el desarrollo en general de los sujetos. Las actividades físico deportivas se proyectan al mismo tiempo desde una visión educativa y desde una visión lúdica, favoreciendo adecuadamente el desarrollo de las cualidades y capacidades físicas y fomentando las relaciones personales entre sus usuarios, ocupando así el tiempo libre de manera autónoma, divertida y saludable.

Las actividades físico deportivas extraescolares deben permitir el enriquecimiento motriz de los usuarios, por lo que deberían plantearse como tareas que ocasionen una diversificación del aprendizaje. De esta forma, se insiste, la oferta físico deportiva deberá ser amplia para ser capaz de atender a numerosos y diversos intereses, necesidades y motivaciones de los solicitantes o usuarios (Santos y Sicilia, 1998).

En este mismo campo, Romero (1997,2004) menciona que las actividades físico deportivas extraescolares pueden definirse como aquellas actividades para niños y jóvenes ofertadas por la escuela fuera del horario lectivo y que tienen al movimiento corporal como medio y objeto de formación.

En esta misma línea González (2001), se refiere al deporte extraescolar como aquellas actividades que fundamentalmente poseen un carácter competitivo o preparatorio para la competición, realizadas en los propios centros o instalaciones concertadas, reconocidas por las instituciones oficiales, que son las que fijan las reglas que tienen que aceptar todos los participantes. Dichas actividades poseen un modelo deportivo muy similar al fijado por federaciones, lo que crea situaciones que a veces son difíciles de compaginar con los aspectos educativos que deben buscar los centros escolares.

De acuerdo con Santos y Sicilia (1998), todas las actividades extraescolares tendrían en común los criterios de no desarrollar un currículum educativo, organizarse fuera de la organización del centro educativo, realizarse fuera del recinto escolar, desarrollarse a continuación del horario lectivo, pero fuera del mismo, teniendo un

carácter complementario, no formal, voluntario y con flexibilidad de contenidos y fines.

#### **4.4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES**

Una vez analizado el término de actividades físico-deportivas extraescolares en el ámbito educativo, se van a contemplar en el presente apartado, una serie de factores que influyen en la participación de los escolares en este tipo de actividades como pueden ser, la edad, el sexo y las características de la familia.

En la participación de jóvenes y adolescentes en las actividades físico-deportivas extraescolares, numerosos estudios coinciden que el alumnado de primaria es más activo que el de secundaria (Hernández y Velázquez, 2007; Chillón, 2005; Nuviala, Ruiz y García, 2003; García Ferrando, 2001, 2006; Guerrero, 2000; Cantera y Devís, 2000 y Casimiro, 1999). Hay un gran descenso de actividad en el período específico de transición de la educación Primaria a la Secundaria. Es importante destacar la importancia y necesidad de promover la actividad física durante estos períodos específicos de crecimiento, con el objeto de prevenir el desarrollo de un estilo de vida inactivo.

García Ferrando (2006), en el análisis que realiza del comportamiento deportivo de la población española, informa de la tendencia en la sociedad moderna y posmoderna hacia el sedentarismo por los avances tecnológicos, que han conducido a que buena parte de la población haya perdido contacto con los esfuerzos físicos que hasta hace poco era necesario realizar tanto en la vida doméstica como en la vida

laboral, por ello se pueden prever las consecuencias que puede tener el sedentarismo juvenil a corto y medio plazo, más aun teniendo en cuenta que la actividad física debe tener un mínimo de frecuencia e intensidad para producir efectos saludables.

De forma general, en los datos obtenidos en el observatorio de la juventud realizado por el Instituto de la Juventud en España (INJUVE), Funes (2008) informa que estamos ante una juventud algo más pasiva que en años anteriores, la práctica del deporte ocupaba un lugar entre las tres primeras actividades que decían realizar en 2001, cuando en la actualidad, al igual que en 2004, aparece como décima o undécima actividad elegida o deseada.

Otros estudios analizan el nivel de práctica de actividad física de la población escolar relacionado con el sexo. Se destacan niveles superiores en los chicos (Cantera, 2000; Sallis, 2000; Tercedor, et al., 2003; Chillón, 2005). Las chicas manifiestan menores aspiraciones de éxito/triunfo en las actividades deportivas, motivado por su carácter menos competitivo. Esta personalidad no competitiva de la mujer viene determinada por los valores que se transmiten en la familia (García Ferrando, 2006), así como por el bajo concepto que tienen de sí mismas en cuanto a la aptitud deportiva, cuestión que las hace participar menos (Chillón, 2005).

Las niñas, y de forma especial las adolescentes, presentan menor cantidad de ejecución física, en comparación con los niños en todos los grupos de edad (Nuviala et al., 2009), la influencia de los valores y normas adquiridos durante el proceso de socialización es importante para este hecho diferencial. Se asocian al deporte valores tradicionalmente considerados como masculinos (competir, ser el mejor, fuerza, potencia, tener éxito, etc.) razón por la que muchas mujeres, si no

han tenido una educación deportiva, no se sienten atraídas por el mismo (Puig y Mosquera, 2002).

Los chicos practican deporte y/o actividad física fuera del colegio y/o instituto con mayor frecuencia que las chicas. Además son miembros activos de algún club deportivo y compiten también con mayor frecuencia que las chicas según el estudio sobre patrones de actividad física en niños y adolescentes de 11 a 17 años (Castillo y Balaguer, 1998).

Tanto en el grupo de chicos como en el de chicas la pertenencia a un club deportivo, la participación en competiciones y la intención futura de ser activo son variables fuertemente relacionadas con la práctica de deporte y de ejercicio físico. De ahí que promover la pertenencia a clubes deportivos son variables a tener en cuenta en el diseño de intervenciones para incrementar la participación o adherencia de los niños/as y adolescentes, en actividades físicas realizadas en el tiempo libre.

Castillo y Balaguer (2001) en su estudio sobre la motivación de práctica deportiva de los adolescentes valencianos, informan que los más jóvenes parecen ser que están más motivados que los mayores por factores externos (estar con amigos, satisfacer a los padres, las recompensas, etc.).

Los motivos competitivos tales como ganar o ser una estrella del deporte decrecen en importancia conforme aumenta la edad tanto en chicas como en chicos. Este resultado es similar al encontrado en estudios previos (Balaguer y Atienza, 1994; Wold y Kanas, 1993) donde se mostró que son los más pequeños los que conceden más importancia a motivos tales como sentirse importantes y populares, ganar o ser como una estrella del deporte. A estos motivos también hay que añadir como informa Fraile y De Diego (2006) que las presiones de algunos padres a favor de la competición, buscando entre sus hijos los resultados

deportivos que ellos no tuvieron, condicionan el carácter competitivo de sus hijos/as.

Macías y Moya (2002), sugieren que en los últimos años chicos y chicas se han aproximado bastante en sus intereses y prácticas deportivas, aunque sigue reforzándose el dato de una menor práctica deportiva y menores intereses deportivos por parte de las chicas, aunque las diferencias no son tan abrumadoras como podría esperarse.

De forma global, se puede interpretar que los niveles de actividad física de los jóvenes y adolescentes no son los adecuados, motivo de preocupación según Cantera (2000) por la existencia de un amplio porcentaje de alumnos y alumnas que no realiza suficiente actividad física, ni para mejorar o mantener su salud, ni para consolidar o crear hábitos de práctica física. Otro factor que influye directa o indirectamente en las actividades que ocupan parte del tiempo libre de los escolares es la implicación del padre/madre en una vida deportiva más activa.

La actitud positiva de los progenitores hacia la actividad física-deportiva extraescolar de sus hijos parece influir en el interés de estos por dichas prácticas (Ruiz, García Montes y Hernández, 2001). La familia es el primer y más potente agente socializador en las primeras edades, transmisor de valores, comportamientos y normas, los miembros de la familia juegan papeles diversos entre los que se incluyen la creación de un clima positivo para la participación deportiva, el aumento de oportunidades para participar en el deporte, o incluso actuando como modelos.

En el estudio que realiza Mollá (2007) sobre la influencia de las actividades extraescolares en los hábitos deportivos de la población escolar, resalta la importancia del papel y apoyo de los padres en el inicio y mantenimiento de la práctica. Los padres encuentran en el deporte una

alternativa al sedentarismo y a la posible adicción de sus hijos a las tecnologías, así como otros aspectos. Sin embargo, cuando ellos inician la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria, se produce un aumento de preocupación por los estudios que es causa primordial de abandono de las actividades físico deportivas extraescolares.

En esta misma línea, García Ferrando (2006) en el estudio realizado sobre los veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005), informa que la variable que mejor predice la práctica o no de un deporte, es el hecho de tener padres/madres que hayan o no practicado o continúen o no practicando ellos mismos algún tipo de deporte. En la encuesta del año 2000, el 60% de los que tenían padres que hacían deporte practicaban ellos mismos deporte, en tanto que sólo el 30% de los que tenían padres no practicantes hacían ellos mismo deporte. Una relación, pues, de dos a uno.

Sería interesante que los centros transmitieran a las familias la importante labor que pueden y deben intentar realizar para evitar uno de los principales problemas de nuestra sociedad, el sedentarismo. Ellos son el primer modelo a seguir de sus hijos e hijas y, aunque no practiquen actividades físico-deportivas, pueden poner los medios para acercarlos a ellas. Debemos transmitirles que no antepongan la formación de sus hijos e hijas a la práctica deportiva, sería deseable encontrar un equilibrio para poder enseñarles a organizar su tiempo, ya que la práctica físico-deportiva es esencial para la calidad de vida y el desarrollo integral de los sujetos.

## 4.5. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DE ÁMBITO ESCOLAR O ACADÉMICO

Una vez estudiadas las actividades extraescolares físico deportivas, veamos pues las actividades extraescolares de ámbito escolar o académico, es decir, aquellas otras actividades que no implican actividad físico deportiva, pero si implican el desarrollo de otras capacidades tanto cognitivas como sociales, y por ello desarrollan distintas competencias que el alumnado adquirirá con su práctica, como son la competencia lingüística, digital, matemática, de autonomía e iniciativa personal, entre otras.

Puesto que dichas actividades pueden ser muy diversas y pueden proceder de ámbitos bastante dispares se van a citar algunas de ellas a modo de ejemplo (Romero, 2010).

### - Idiomas:

La experiencia pone de manifiesto que el alumnado que realiza actividades extraescolares de idiomas desde la niñez, crecen adquiriendo dicho idioma con facilidad y les resultará más sencillo el aprendizaje de un tercero o incluso cuarto idioma. Por este motivo, se recomienda iniciarse lo antes posible en un segundo idioma. Su posible utilidad en un futuro es indudable y además mejora la comunicación.

Las clases extraescolares de idiomas se basan principalmente en la adquisición de vocabulario y del aprendizaje de la lengua mediante juegos adaptados a cada edad, películas, canciones, etc.

Las actividades extraescolares de idiomas pretenden entre otros, los siguientes objetivos:

- Desarrollar habilidades escritas y orales que respondan a las necesidades académicas y de la vida diaria con el fin de motivar al alumnado, haciéndoles ver la finalidad y el objetivo de aprender un idioma.
- Fomentar la familiarización con las distintas culturas.
- Preparar e informar sobre el acceso a distintos exámenes oficiales.

- **Actividades de informática:**

Ni que decir tiene que los ordenadores personales e Internet, y en general, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, son herramientas de uso cotidiano, que pueden aprovecharse también como recursos didácticos para facilitar el aprendizaje de cualquier materia.

Aunque la primera aproximación a los ordenadores por parte del alumnado suele realizarse a edades cada vez más tempranas, las clases extraescolares de informática no deberían realizarse antes de los seis o siete años de edad.

A través de la presente actividad extraescolar, se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Fomentar la familiarización del alumnado con las nuevas tecnologías.

- Establecer vínculos de relación entre compañeros y profesorado.
- Explorar el entorno informático con actitud crítica, de curiosidad y cuidado, haciendo un uso responsable de Internet.

- **Actividades artísticas:**

Este tipo de actividades favorecen la creatividad, la imaginación, el gusto por la estética y el espíritu de superación.

Algunas de las actividades más comunes que se suelen ofertar como actividades extraescolares en los centros educativos son:

- **Danza, ballet, etc.:**

Las presentes actividades permiten conocer el propio cuerpo, aportando flexibilidad, agilidad... se trabaja la expresión y comunicación corporal, además favorecen la sociabilidad y la memoria. Normalmente, es una buena actividad para los niños y niñas en torno a los cuatro o cinco años de edad.

Dicha actividad extraescolar debe cumplir, entre otros, los siguientes objetivos:

- Favorecer el desarrollo psicomotor y espacial.
- Estimular el sentido del ritmo, la coordinación... entre otras capacidades y habilidades.

- Introducir la utilización de materiales propios de los bailes y danzas, como castañuelas, tacones, puntas, abanicos, mantones...
- Favorecer la cooperación y colaboración en el marco del trabajo en equipo.

- **Actividades de teatro, literatura:**

Nos encontramos ante una buena actividad para la estimulación de la mente, así como para el fomento a la lectura, la imaginación, la expresión y comunicación tanto oral como corporal, etc.

A través del teatro o actividades literarias el alumnado debe conseguir los siguientes objetivos, entre otros:

- Conocer la importancia cultural del teatro y literatura a través de la realización de pequeños teatros.
- Actuar ante un público de forma natural.
- Expresar sentimientos a través de la voz y los gestos.

- **Actividades de artes plásticas** como la pintura, la artesanía, la fotografía, las manualidades:

Estas actividades estimulan la capacidad creadora del niño o niña, su destreza manual y visual, la expresión plástica, etc. Es una actividad apropiada para niños y niñas imaginativos y extrovertidos, así como para poco imaginativos e introvertidos, para el desarrollo de dichas cualidades.

Con estas actividades extraescolares se pretenden conseguir, entre otros, los siguientes objetivos:

- Realizar actividades que favorezcan la creatividad, expresión cultural...
- Estimular la imaginación en el alumnado.
- Realizar actividades con autonomía.

- **Actividades musicales:**

En las actividades musicales y por tanto, el estudio de la música desarrolla además de la memoria, el sentido del orden, la capacidad de atención, la expresión y comunicación oral.

Cuyos objetivos deben ir encaminados a:

- Estimular el amor por la música.
- Conocer diferentes manifestaciones musicales.
- Utilizar instrumentos musicales tradicionales así como aquellos cotidianos que nos puedan servir para hacer ritmos de manera alternativa,

- Educar el oído musical.
- Fomentar el trabajo individual y grupal.

# **SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO.**

## **CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.**

De todos es sabido como en la actualidad las familias trabajan cada vez más fuera de su hogar, lo que conlleva que los hijos e hijas tengan que pasar a estar con cuidadores o cuidadoras e incluso participando en actividades extraescolares, que es el campo que nos ocupa, con ello no se pretende decir que las actividades extraescolares son meras actividades para ocupar ese espacio de tiempo sino que son actividades educativas, formativas y lúdicas, que por tanto deben tener en cuenta el aspecto de la igualdad entre hombres y mujeres, e aquí otro de los aspectos fundamentales en el presente estudio.

Vemos pues como en numerosas ocasiones se han realizado estudios sobre las actividades extraescolares, como por ejemplo Vidal (2005) realizó el estudio de *Educación para la participación y actividades extraescolares*, o el estudio realizado por Moriana, J.A. y otros (2006), *Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria*, o por ejemplo el estudio de Varela, L.(2006), *Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes*, o entre otros estudios el de Hermoso, Y. (2009), *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares*.

Ante esta situación en el presente caso nos centraremos en las actividades extraescolares, pero eso sí lo enfocaremos a la implicación de niños y niñas, haciendo la distinción por cuestión de género, así como por el tipo de actividad realizada por los mismos.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA A INVESTIGAR.**

A través del presente trabajo se pretende investigar la siguiente problemática ¿En las actividades extraescolares el nivel de participación es igual en niñas y niños? ¿Participan en el mismo tipo de actividades extraescolares niños y niñas?

Dicha problemática se va a investigar por medio de un estudio sobre la implicación que el alumnado de primaria tiene en las actividades extraescolares, atendiendo a los siguientes aspectos: tipo de actividad que se realiza, género de los participantes en las actividades, y relación entre el tipo de actividad y el género de los mismos.

## **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Llegados a este punto es preciso concretar el para qué el hecho de realizar la presente investigación. Esta cuestión se va a ver plasmada a través del desarrollo de los objetivos de investigación, los cuales quedan divididos en un primer objetivo general del cual emanan diversos objetivos específicos, como se recoge a continuación.

## **Objetivo General**

Describir la influencia de la variable género en las actividades extraescolares del alumnado de primaria en la provincia de Granada.

## **Objetivos Específicos**

1. Indagar sobre el nivel de participación en actividades extraescolares físico deportivas por parte del alumnado de primaria en Granada.
2. Indagar sobre el nivel de participación en actividades extraescolares de carácter escolar por parte del alumnado de primaria en Granada.
3. Observar el nivel de participación del alumnado de primaria en actividades extraescolares atendiendo a la variable género.
4. Conocer propuestas de mejora para el tratamiento del alumnado de forma coeducativa.
5. Identificar las percepciones que el alumnado posee de las actividades extraescolares, así como de las entes organizadoras de dichas actividades.
6. Abrir futuras líneas de investigación en el marco que nos ocupa en lo que se refiere a las actividades extraescolares.

## **4. METODOLOGÍA**

Uno de los aspectos fundamentales para el presente estudio es la metodología que se va a utilizar, entendiendo ésta como la forma en la que se va a realizar la investigación o la manera de enfocar los problemas y buscar las respuestas. De cualquier modo, para poder explicar el concepto de metodología es preciso clarificar otra serie de

conceptos como: método y técnica, puesto que en numerosas ocasiones se llegan a usar indistintamente.

**Método.** Como recoge Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) etimológicamente el término método significa, camino para intentar lograr un fin. Procede de la palabra griega métodos: de meta, a lo largo, y hodos, camino, senda, dirección, medio, procedimiento.

Sirve de instrumento para alcanzar los fines de la investigación, su carácter regular, explícito, repetible, racional, ordenado y objetivo para lograr algo, establece el camino que la investigación ha de seguir para alcanzar su fin.

El método se caracteriza por su carácter de procedimiento, así como por ser una actividad sistemática, con un fin.

**Técnica.** Según Latorre, Del Rincón y Arnal (2003), el término técnica deriva etimológicamente del griego tejné. Inicialmente tuvo dos sentidos: como arte práctico y como forma de actuación que se contraponía a episteme: la ciencia, en cuanto ésta es conocimiento o saber teórico y como tal no inmediatamente práctico. Actualmente, se denomina técnica a los procedimientos de actuación concretos y particulares, asociados a las distintas fases del método científico (Sierra Bravo, 1983).

Por tanto, se puede decir que los métodos engloban varias técnicas, y posee un carácter más global, es decir, las técnicas tienen un carácter más práctico y operativo.

**Metodología.** Según Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) el término metodología se caracteriza por su naturaleza multidimensional, lo que hace difícil su concepción y precisión. Para estos autores el término

metodología tiene un carácter general, refiriéndose a la manera de realizar la investigación, y más concretamente a los supuestos y principios que la rigen.

La metodología científica describe, explica y justifica el método científico. Trata de garantizar científicamente la utilización de las técnicas y estrategias implicadas en el método científico. La ciencia se sirve de dos elementos fundamentales: los datos u observaciones y la teoría, ambos imprescindibles para completar el ciclo de la investigación científica (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003).

La metodología de una investigación es sistemática e intencional. Los procedimientos están planificados para obtener datos sobre un problema de una investigación particular. La metodología se refiere a un diseño a través del cual el investigador selecciona procedimientos de recogida y de análisis de los datos para investigar un problema específico (McMillan y Schumacher, 2001).

En este sentido podemos decir que nos encontramos con tres perspectivas metodológicas, a continuación se van a destacar los rasgos que las diferencian, haciendo hincapié en la perspectiva empírico-analítica/cuantitativa que es la que nos ocupa en el presente estudio.

1. Perspectiva empírico-analítica-cuantitativa.
2. Perspectiva constructivista-cualitativa
3. Perspectiva orientada a la práctica educativa: esta perspectiva no posee metodología propia, sino que se sirve de los dos métodos anteriores, cuyo fin es optimizar la práctica educativa mediante la adquisición de conocimiento práctico.

En la siguiente tabla se va a realizar un estudio comparativo de las dos perspectivas todavía sin analizar.

	<b>Perspectiva empírico-analítica-cuantitativa.</b>	<b>Perspectiva constructivista-cualitativa</b>
<b>Naturaleza de la realidad</b>	La realidad como algo externo, único y tangible.	Realidad como algo múltiple e intangible.
<b>Finalidad de la investigación</b>	Conocer y explicar la realidad para predecirla y controlarla.	Comprender e interpretar los significados de los fenómenos y acciones sociales.
<b>Naturaleza de la relación investigador-objeto investigado</b>	Investigador: objetivo, apolítico, libre de valores.	Investigador: suele participar y actuar, hay interrelación entre investigador y sujetos investigados.
<b>Problemas</b>	Surgen de teorías y postulados.	Están relacionados con las necesidades del grupo social.
<b>Papel de los valores</b>	Metodología libre de valores.	Admite influencia de valores.
<b>Teoría y práctica</b>	Separa teoría de la práctica.	Hay intercambio entre teoría y práctica.
<b>Criterios de calidad</b>	Validez, fiabilidad y objetividad.	Credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad.
<b>Instrumentos</b>	Cuantitativos: test, cuestionarios, escalas de medida, entrevistas estructuradas, etc.	Cualitativos: observación, entrevista informal, diarios, registros de campo, análisis de documentos, etc.
<b>Análisis de los datos</b>	Es de carácter deductivo y estadístico.	Es un proceso de carácter cíclico interactivo.

#### **4.1. Descripción de la muestra.**

La población a la que se dirige el presente trabajo de investigación es todo aquel alumnado de Educación Primaria de la provincia de Granada, de centros públicos, que participa en actividades extraescolares organizadas y no organizadas tanto físico-deportivas como de ámbito escolar o académico.

La muestra puede considerarse como los grupos o subconjuntos de la población donde se estudia el fenómeno y son considerados una auténtica representación de la misma, donde todos y cada uno de los individuos de la población han de tener la misma oportunidad de ser incluidos en dicha muestra.

Para conseguir una muestra representativa de la población a la que nos dirigimos, se ha tenido que realizar un estudio previo del número de escolares de educación primaria de la provincia de Granada.

MUESTRA DE COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA PARA EL PRESENTE ESTUDIO	
URBANOS	RURALES
3	6

Siendo los colegios los siguientes:

Colegios urbanos:

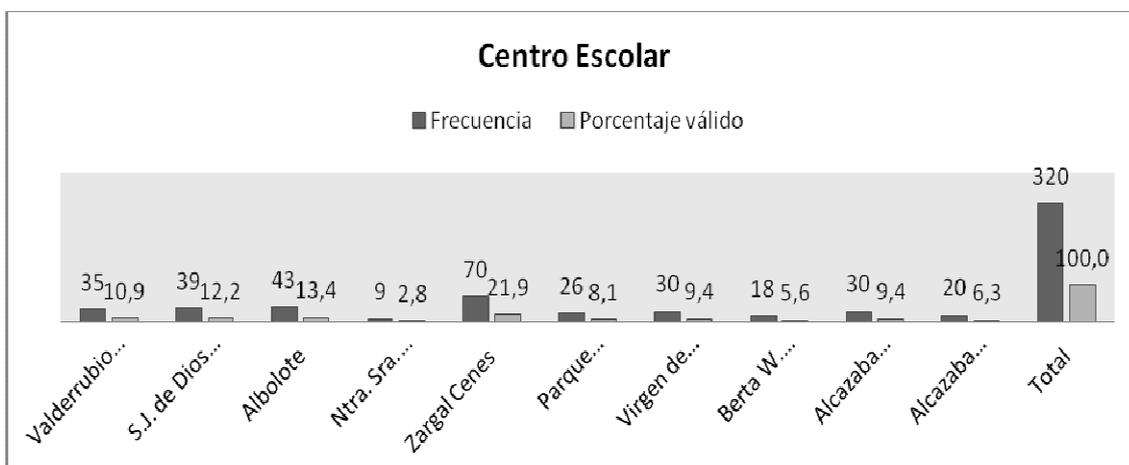
- C.P. Virgen de Fátima
- C.P. Parque Nueva Granada.
- C.P. Alcazaba

Colegios rurales:

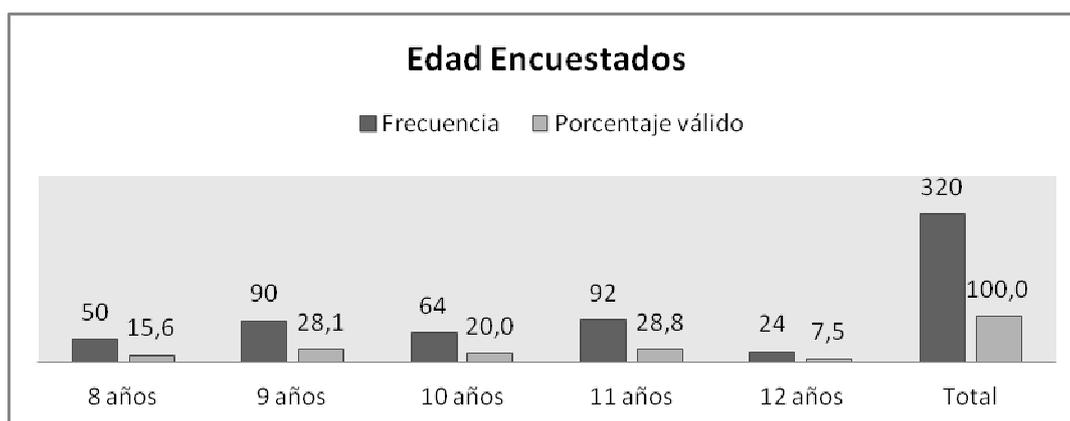
- C.P. Juan Pablo I (Valderrubio)
- C.P. San Juan de Dios (Cerrillo de Maracena)
- C.P. Abadía (Albolote)
- C.P. El Zargal (Cenes de la Vega)
- C.P. Nuestra Señora del Rosario (Calicasas)
- C.P. Berta Wilhemi (Pinos Genil)

Por tanto, en la presente investigación la muestra ha sido realizada de forma intencional, dado el gran número de centros educativos públicos de la provincia de Granada, así se han recogido los

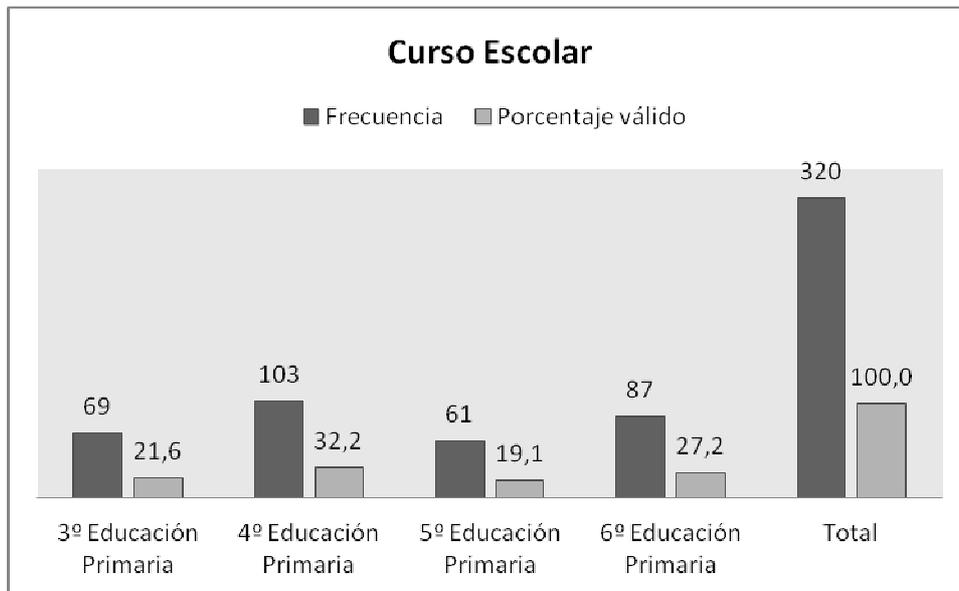
datos de forma intencionada de los centros que han optado por colaborar con la presente investigación.



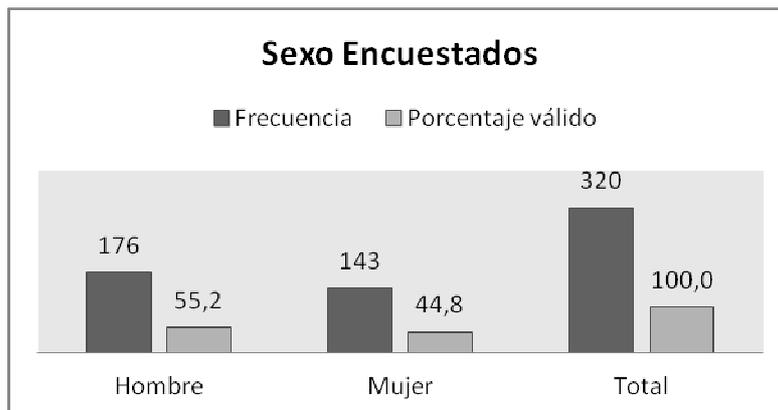
De cualquier modo, una vez realizado el muestreo aleatorio por los distintos centros, destacar que la muestra queda formada por 320 sujetos, con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años de edad, por tanto, se considera una investigación válida estadísticamente ya que acoge dos condiciones de la muestra, como son la representatividad y el tamaño.



Como se puede observar se trata de un alumnado de Educación Primaria, distribuidos por cursos atendiendo a la edad de los mismos.



En relación al sexo, se trata de una muestra bastante equilibrada que se compone de 176 hombres y 143 mujeres, lo que supone un 55,2% y un 44,8% respectivamente.



## 4.2. Instrumentos de recogida de datos.

Para realizar el presente estudio se han utilizado tanto técnicas cuantitativas como técnicas cualitativas, puesto que se va a llevar a cabo un cuestionario así como una entrevista, respectivamente.

Para McMillan y Schumacher (2001) los cuestionarios abarcan una variedad de documentos en los que el sujeto responde a cuestiones escritas que sondan reacciones, opiniones y actitudes. El investigador elige o construye un conjunto de preguntas adecuadas y le pide al sujeto que las conteste, normalmente en forma de pregunta en las que hay que elegir una respuesta.

Los cuestionarios se caracterizan por ser relativamente económicos, por tener las mismas preguntas para todos los sujetos, por asegurar el anonimato, por estas razones se ha elegido el cuestionario como instrumento de recogida de datos en el presente estudio.

Uno de los aspectos a tener en cuenta en un cuestionario es la redacción de sus cuestiones y enunciados, por ello Babbie (1998) sugiere las siguientes líneas de orientación:

1. Elaborar ítems claros.
2. Evitar las preguntas con dos objetivos.
3. Los entrevistados deben ser competentes para responder.
4. Las preguntas deben ser pertinentes.
5. Los mejores ítems son los cortos y sencillos.
6. Evitar los ítems negativos.
7. Evitar ítems o términos sesgados.

El cuestionario que se ha usado posee las siguientes categorías o secciones:

- Motivos o intereses por los cuales realizan actividades extraescolares.
- Influencias para la participación en actividades extraescolares.
- Tiempo dedicado a las actividades extraescolares.
- Opinión con respecto a las actividades extraescolares.

El cuestionario utilizado “**Participación del alumnado de primaria en las actividades extraescolares**” (ver anexo 1) se estructura en dos partes fundamentales, la primera de ellas responde a una serie de cuestiones cerradas, así como una segunda parte en la que se recoge una escala de Likert con una graduación de 1 a 4, quedando representada del siguiente modo:

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	2	3	4

Dicho cuestionario está formado por diversas variables, a través de las cuales se pretende conocer la opinión del alumnado de primaria en relación a las actividades extraescolares, así como la participación de los mismos en dichas actividades atendiendo al género de los participantes, como vía fundamental de la presente investigación.

### **Validez y Fiabilidad**

En relación con la validez y fiabilidad como características fundamentales de toda investigación científica, decir que los ítems que componen el cuestionario han sido sometidos a una exhaustiva revisión, tanto a nivel de formulación como en su contenido, ya que han sido extraídos de anteriores investigaciones científicas así como revisados por diversos expertos en la materia.

Resumen del procesamiento de los casos			
		<b><i>N</i></b>	<b><i>%</i></b>
Casos	<b><i>Válidos</i></b>	<b><i>296</i></b>	<b><i>92,5</i></b>
	<b><i>Excluidos</i></b>	<b><i>24</i></b>	<b><i>7,5</i></b>
	<b><i>Total</i></b>	<b><i>320</i></b>	<b><i>100,0</i></b>

En cuanto a la fiabilidad se ha utilizado el Alfa de Cronbach, obteniéndose los siguientes resultados:

Estadísticos de fiabilidad	
<i><b>Alfa de Cronbach</b></i>	<i><b>N de elementos</b></i>
<b>,880</b>	<b>91</b>

Respecto a la técnica cualitativa utilizada en la presente investigación, la entrevista, según McMillan y Schumacher (2001) en una entrevista existe interacción verbal directa entre el entrevistador y el sujeto. Una entrevista estructurada es un conjunto estándar de preguntas, que se plantean de forma oral y en persona y que están preparadas de antemano. Cuando se plantea una pregunta se da a elegir una respuesta o si es semiestructurada, se plantea una pregunta en la que el sujeto puede elegir la respuesta, éste la seleccionará de las alternativas proporcionadas por el entrevistador. Las preguntas semiestructuradas están redactadas para permitir respuestas únicas para cada sujeto. Independientemente del tipo de pregunta, las respuestas se codifican, tabulan y resumen numéricamente.

Con anterioridad se ha hablado de preguntas semiestructuradas, estructuradas, entre otros aspectos, veamos pues las diferencias en función del contenido y organización de las entrevistas:

- Estructuradas: el entrevistador tiene una lista de preguntas específicas, y no se aparta de los términos de estas preguntas, siendo a menudo las respuestas fijas.

- Semiestructuradas: el entrevistador tiene ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, permitiéndoles a éstos plantear problemas y preguntas en el transcurso de la entrevista.
- No estructuradas: en este caso los problemas y asuntos a analizar se dejan por entero al entrevistado.

### **4.3. Procedimiento.**

El desarrollo de la presente investigación se ha llevado a cabo en base a los dos instrumentos de recogida de datos utilizados, en el caso de las técnicas cuantitativas, el cuestionario, y en el de las técnicas cualitativas la entrevista, veamos cada uno de ellos.

#### **4.3.1. El cuestionario.**

El hecho de usar el cuestionario como forma de recogida de datos, ha sido entre otras causas, la rapidez con la que se puede disponer de dichos datos de forma eficaz, e incluso ha sido un cuestionario adaptado ha diversos cuestionarios ya existentes, con su correspondiente supervisión de varios expertos en dicha temática de la Facultad de Ciencias de la Educación.

#### **4.3.2. La entrevista.**

Al igual que el cuestionario, se ha usado la entrevista como forma de recogida de datos, por la rapidez con la que se han obtenido los datos. La entrevista ha sido elaborada en base al cuestionario y ha sido supervisada por expertos en la materia de la Facultad de Ciencias de la Educación.

#### **4.4. Tratamiento y análisis de los resultados.**

De todos es sabido que ante la realización de un cuestionario, se deben analizar los resultados obtenidos, por tanto, en este caso, se va a utilizar el paquete estadístico SPSS (Statistical Package Social Science), versión 14.0 para Windows por la fiabilidad del mismo para el análisis de datos en cuestionarios.

El paquete estadístico SPSS es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. En la actualidad, la sigla se usa tanto para designar el programa estadístico como la empresa que lo produce. Originalmente SPSS fue creado como el acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences* aunque también se ha referido como "Statistical Product and Service Solutions" (Pardo, A.; Ruiz, M.A., 2002).

Como programa estadístico es muy popular su uso debido a la capacidad de trabajar con bases de datos de gran tamaño.

Para analizar los datos de la entrevista se ha utilizado una categorización manual, realizada a través de un proceso deductivo derivado de los propios objetivos de la investigación, para obtener las categorías.

## CAPÍTULO VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

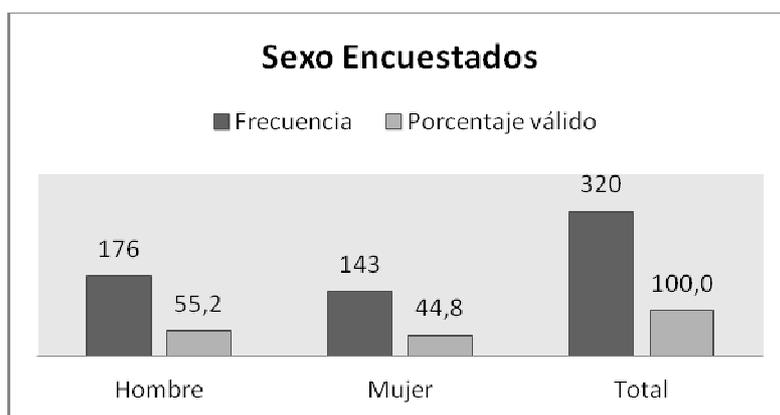
El presente punto de la investigación constituye la recogida y presentación de los resultados obtenidos en la parte cuantitativa, donde se presentan los datos recogidos en los cuestionarios, así como en la parte cualitativa, en la que se analiza la información extraída de la entrevista.

### 6.1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

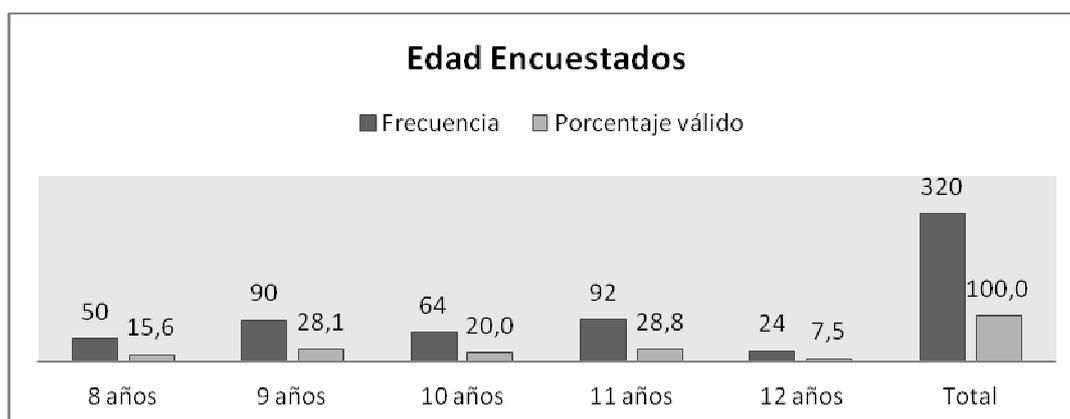
A continuación se presenta un cuadro resumen con los datos identificativos del cuestionario, así como son sus porcentajes.

La variable sexo se encuentra muy equilibrada entre un porcentaje de 55,2% de hombres, siendo dicho porcentaje algo menor en las mujeres 44,7%, como se puede ver en la siguiente tabla:

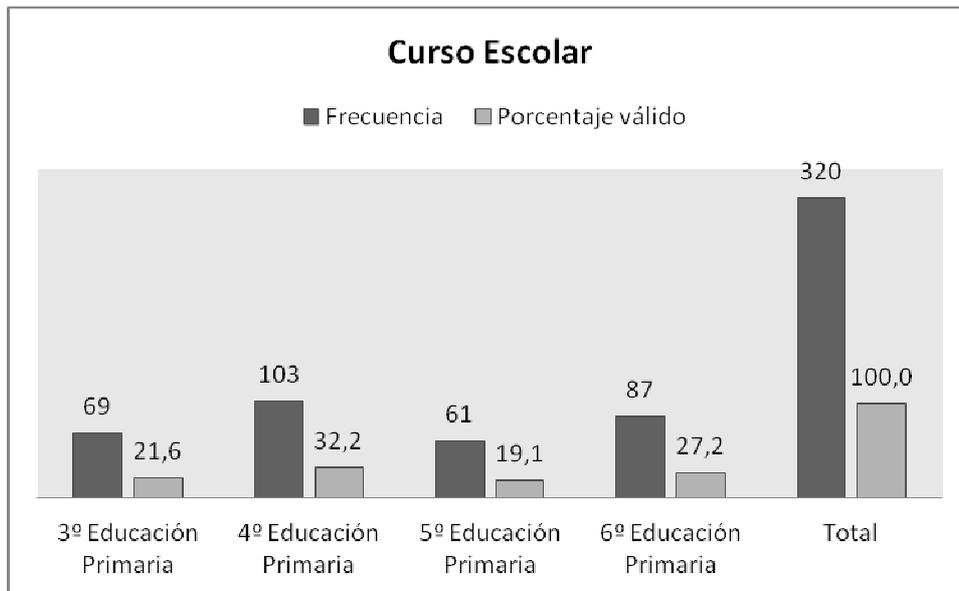
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	<b>176</b>	55,0	<b>55,2</b>	55,2
	Mujer	<b>143</b>	44,7	<b>44,8</b>	100,0
Total		320	100,0		



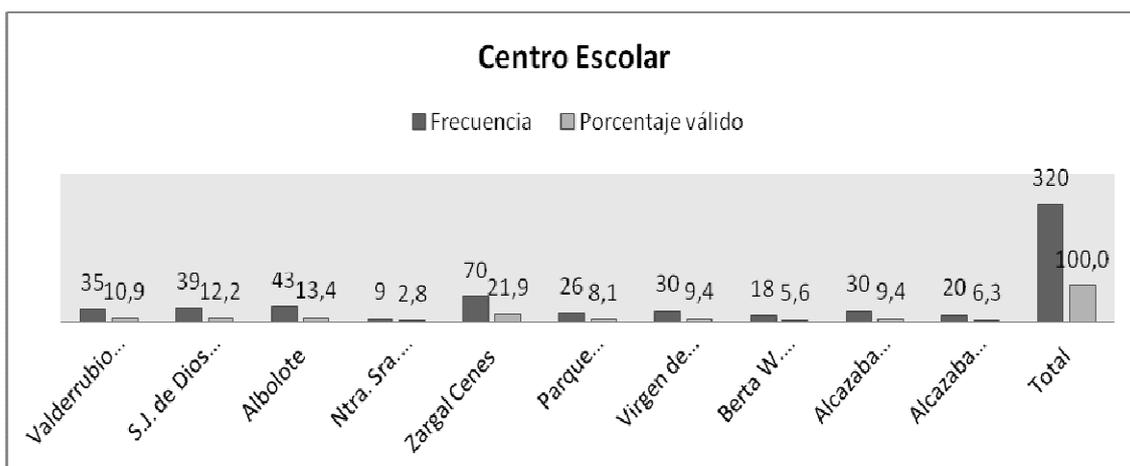
Se trata del alumnado de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 8 y 12 años de edad, distribuidos en los correspondientes cursos escolares desde tercero a sexto curso de Educación Primaria.



Como se puede observar en el siguiente gráfico los porcentajes de los cursos escolares varían en relación a la anterior gráfica correspondiente a la edad del alumnado, esto es debido a la fecha de nacimiento del alumnado, ya que se comprende que en un mismo curso pueden estar niños y niñas de diferente edad, así como alumnado repetidor por cualquier circunstancia.

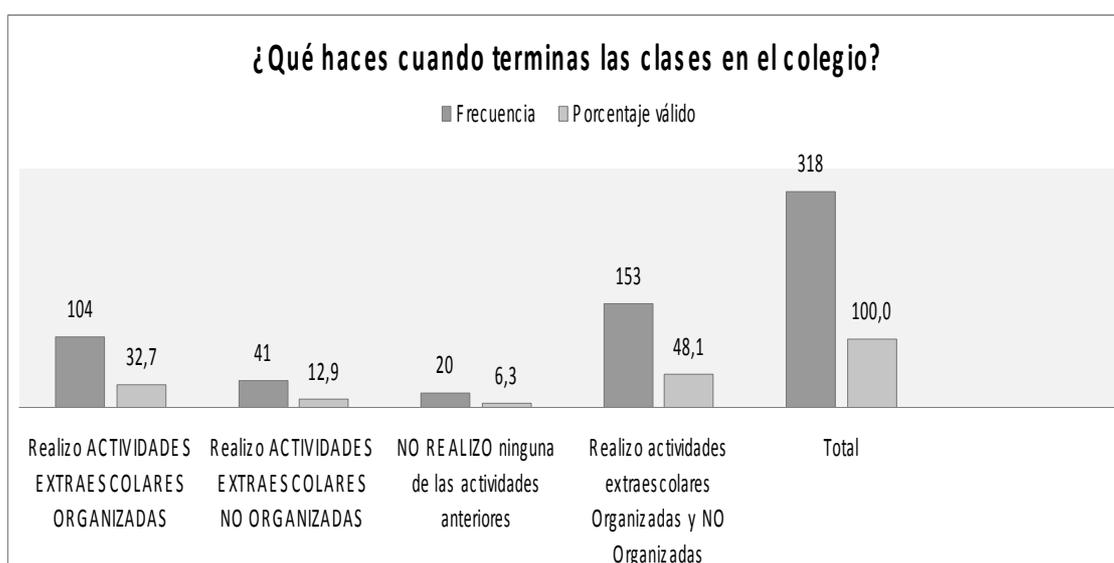


Puesto que el número de alumnos y alumnas es variable de un centro escolar a otro atendiendo a la ratio de los mismo, observamos que el número cuestionarios es muy similar en los distintos centros destacando el Colegio Público El Zargal donde han sido más numerosos los grupos de alumnos y alumnas encuestados, mientras que el Colegio Nuestra Señora del Rosario es el menos representativo ya que el número de niños y niñas en el centro escolar es mucho menor.



## ¿Qué haces cuando terminas las clases en el colegio?

La realización de actividades extraescolares es variable atendiendo a si éstas son organizadas, que en este caso la realizan un 32,7%, o no organizadas, siendo un 12,9%, a ello hay que destacar el bajo nivel de alumnado que no realiza ningún tipo de actividad, y el alto porcentaje de alumnado que realiza actividades organizadas y no organizadas, siendo este de 48,1%, con lo que podemos establecer que a estas edades los niños y niñas realizan diferentes actividades tanto físico deportivas como culturales y artísticas, debido a la alta implicación y necesidad de las familias de que sus niños y niñas ocupen su tiempo libre y de ocio con actividades lúdicas y formativas de forma activa, considerándolas positivas para la salud, y observando como una actitud pasiva de los niños y niñas en su tiempo libre y de ocio no es nada favorable para su salud y calidad de vida.



Una vez analizado la realización o no de actividades extraescolares es preciso concretar el tipo de actividad que se realiza, observándose como un gran porcentaje de alumnado practica actividades extraescolares físico deportivas, en cuyo caso el mayor

porcentaje recae en las actividades físico deportivas organizadas (37,5%), con lo que podemos decir que esto es debido, a la necesidad de las familias de que sus hijos o hijas se encuentren realizando una actividad en la que un profesorado le enseñe y eduque en estos aspectos, ya que si volviéramos atrás en el tiempo, observaríamos un mayor número de niños y niñas jugando y practicando cualquier tipo de actividad físico deportiva no organizada en la calle, pero en la actualidad esto es menos viable, debido a la corrupción que nos envuelve, entre otras muchas causas.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Organizadas	106	<b>37,5</b>	37,5
	No organizadas	82	29,0	66,4
	Ambas	95	33,6	100,0
Total		320		

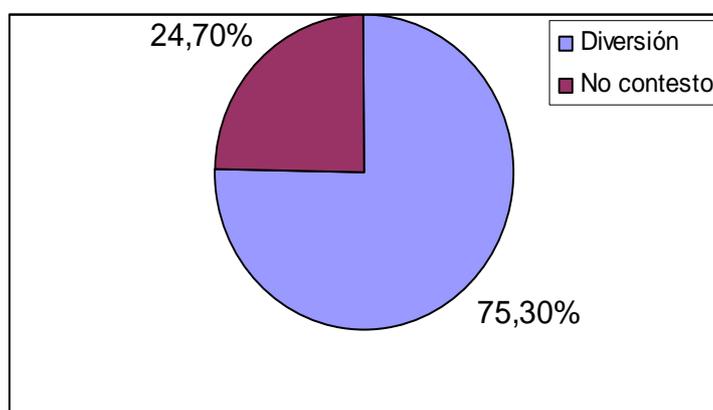
En el caso de las actividades culturales y artísticas, incidir nuevamente como el alumnado la practica en su mayoría de forma organizada (48,2%), siendo un poco inferior el alumnado que practica este tipo de actividades de forma no organizada, en cuyo caso es de un 29,1%, por tanto se desprende de dicha tabla que el alumnado de segundo y tercer ciclo de primaria realiza actividades culturales y artísticas de forma organizada, ya que se encuentran en edades en las que nos encontramos con una gran oferta de actividades extraescolares tanto en los propios centros escolares como fuera de los mismos, a través de academias, escuelas, conservatorios...

Actividades culturales y artísticas		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Organizadas	121	<b>48,2</b>	48,2
	No organizadas	73	29,1	77,3
	Ambas	57	22,7	100,0
Total		320		

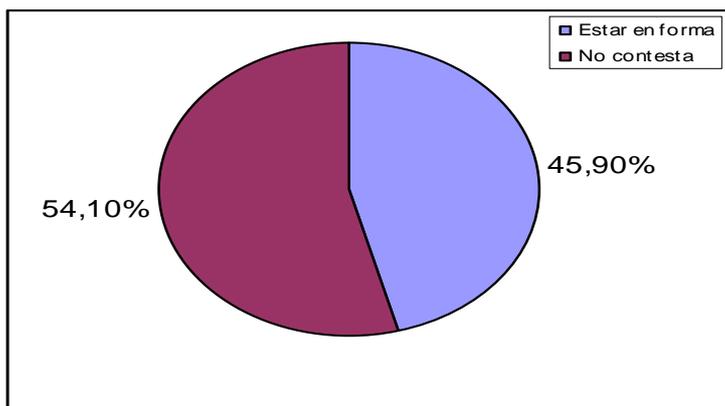
Una vez visto la realización o no de actividades extraescolares así como el tipo de actividad, es preciso analizar el tipo de motivaciones e intereses que llevan al alumnado a la realización de las mismas.

### ¿Por qué realizas estas actividades en tu tiempo libre?

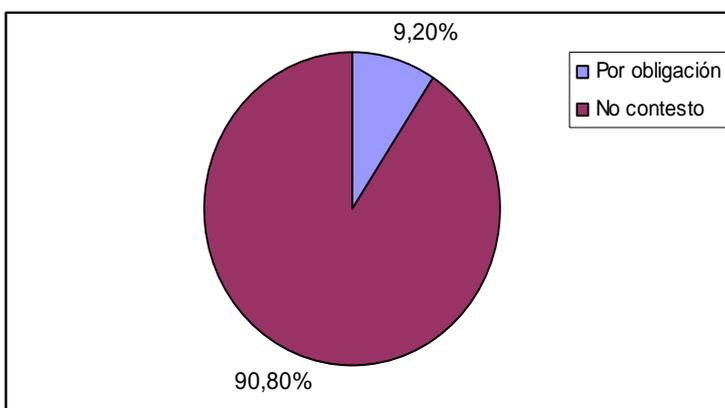
Un 75,30% del alumnado realiza actividades físico-deportivas o culturales/artísticas en su tiempo libre por diversión, por lo que se entiende que a estas edades, los niños y niñas buscan el pasarlo bien con lo que realicen, ya que así se encuentran más motivados para realizar cualquier tipo de actividad.



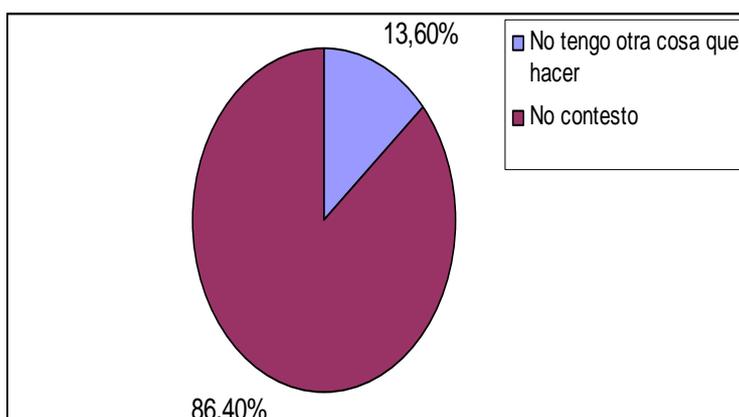
Otra de las motivaciones por las que el alumnado realiza las actividades correspondientes al presente estudio, aunque en menor medida que el divertirse que se manifiesta con un 75,30%, como se ha comentado con anterioridad, es la de estar en forma con un 45,90%, se observa como el alumnado le da importancia también a la salud y calidad de vida.



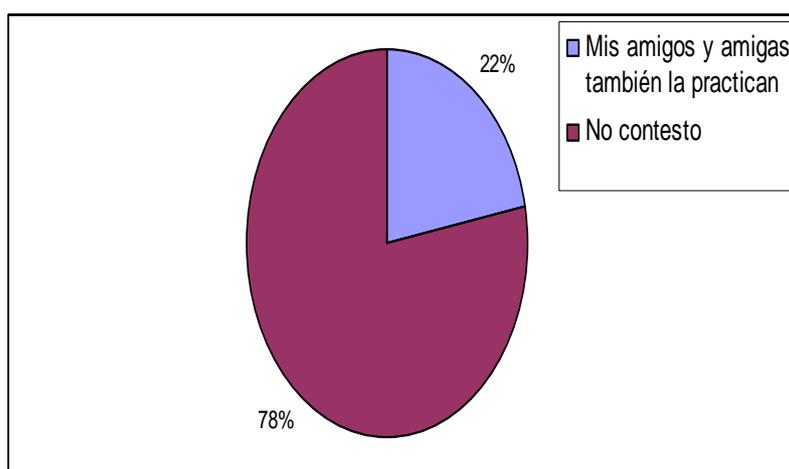
Un porcentaje poco significativo de un 9,20%, considera que realiza actividades extraescolares por obligación, por lo tanto podemos establecer que toda actividad debe realizarse por los gustos y motivaciones de cada niño o niña, ya que así se conseguirán los objetivos propios de las actividades extraescolares, que sobre todo deben tener como objetivos, entre otros, el divertirse, educar... al alumnado a través de su puesta en práctica.



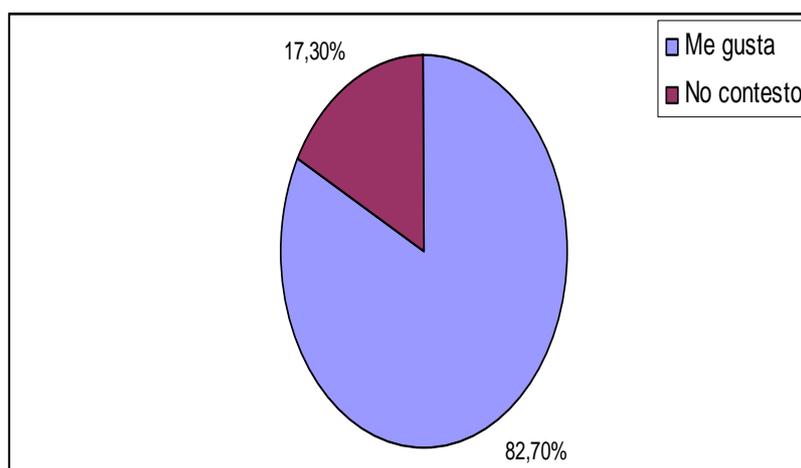
Observamos a continuación, como un porcentaje mínimo, de un 13,60%, contestó que realizaba las actividades extraescolares porque no tienen otra cosa que hacer, por lo que se extrae de aquí que en sí mismas estas actividades son del interés del alumnado y por eso participan en las mismas.



En numerosas ocasiones escuchamos expresiones, como por ejemplo, “claro, está apuntada a inglés porque su amiga también está”, pues ante esta situación, se muestra como el alumnado considera que realiza las actividades por interés propio y no porque sus amigos o amigas lo realicen, ya que un 22%, porcentaje poco significativo, contesta que realizan actividades porque sus amigos y amigas la practican.



Al igual que la diversión, el hecho de que una actividad extraescolar le guste al alumnado es un motivo significativo para su práctica, así se muestra con un 82,70%



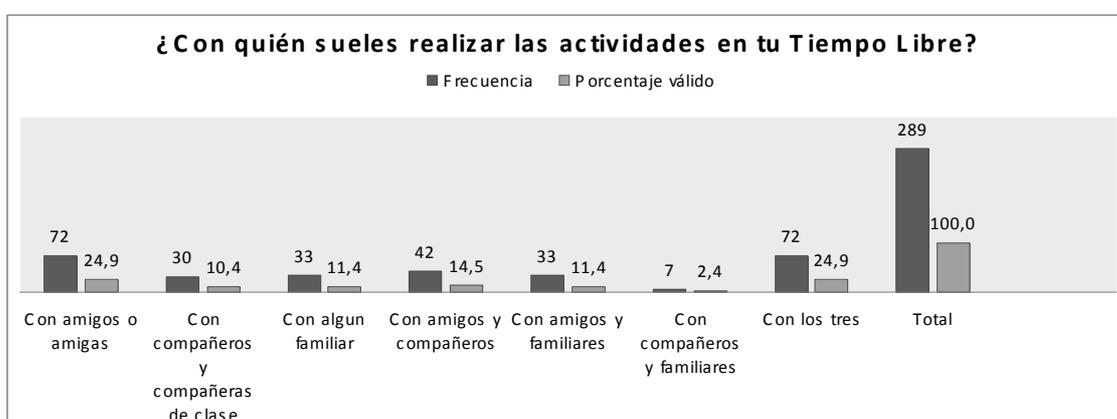
En resumen, se puede observar como el alumnado elige en su mayoría las opciones de realizar actividades extraescolares por diversión y porque le gustan, con un 75,3% y un 82,7% respectivamente, lo que nos hace pensar que puesto que como son actividades extraescolares que el alumnado realiza en su tiempo libre y de ocio, son ellos mismos los que eligen la realización o no de éstas, para divertirse y por afinidad, sobre todo.

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes a las motivaciones o intereses por los que el alumnado realiza actividades extraescolares en su tiempo libre.

Una de las **variables** fundamentales del presente estudio es la cuestión del **género**, por tanto ante la cuestión de por qué el alumnado realiza actividades extraescolares, se muestra un análisis comparativo entres hombres y mujeres, en donde vemos que no se presentan diferencias significativas entre ambos sexos, aunque si cabe destacar como las niñas dan más importancia que los niños a la forma física, con un 1,44 de media para los niños frente a un 1,67 de media para las niñas, así como a participar en actividades porque sus amigos o amigas también practican dicha actividad, con un 1,73 de media para los niños frente a un 1,84 para las niñas.

	Sexo	N	Media	Desviación típica
Diversión	Hombre	165	1,21	,410
	Mujer	129	1,29	,454
Forma física	Hombre	165	1,44	,498
	Mujer	128	1,67	,471
Obligación	Hombre	165	1,90	,305
	Mujer	129	1,92	,268
No tengo otra cosa que hacer	Hombre	164	1,82	,383
	Mujer	129	1,92	,268
Amigos	Hombre	165	1,73	,444
	Mujer	129	1,84	,371
Me gusta	Hombre	165	1,19	,392
	Mujer	129	1,15	,356

Otro aspecto a destacar en la realización de actividades extraescolares es con quién realizan las mismas, que tal como se muestra en la siguiente gráfica vemos como el alumnado en su mayoría destaca tanto a sus amigos o amigas, con un 24,9%, como con amigos o amigas, compañeros y compañeras y con familiares, con otro 24,9%, ya que al ser actividades extraescolares tanto organizadas como no organizadas suelen realizarse en compañía de niños o niñas de su misma edad así como de familiares.



En cuanto al tipo de actividad extraescolar físico deportiva que el alumnado encuestado de Educación Primaria practica tanto de forma organizada como no organizada, destacar como atendiendo al género, las niñas de media practican mayor número de actividades físico deportivas que los niños, olvidando cualquier tipo de estereotipo o cliché que algunas de ellas hayan podido tener a lo largo de la historia.

En la siguiente tabla se muestran las actividades físico deportivas individuales y de adversario, que como se puede observar, la media en cuanto a participación en las mismas, a excepción de las actividades recreativas, es mayor en las niñas que para los niños, por lo que nos encontramos con una situación de cambio en cuanto a lo que se refiere a la implicación del género femenino en actividades físico deportivas individuales y de adversario.

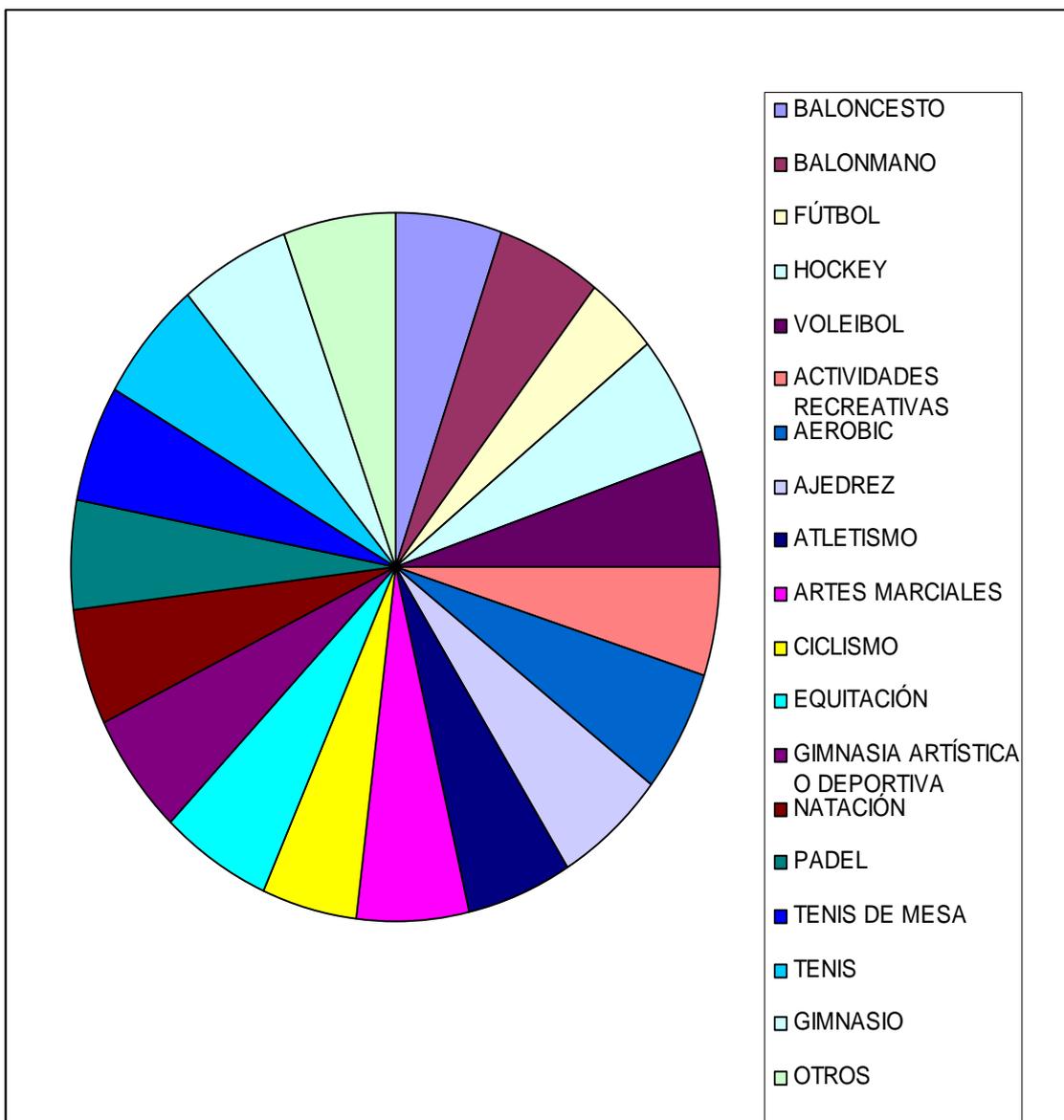
	Sexo	N	Media	Desviación típica
ACTIVIDADES RECREATIVAS	Hombre	168	1,70	,459
	Mujer	127	1,59	,494
AEROBIC	Hombre	168	1,98	,153
	Mujer	127	1,94	,244
AJEDREZ	Hombre	167	1,89	,318
	Mujer	127	1,93	,258
ATLETISMO	Hombre	168	1,83	,374
	Mujer	127	1,93	,258
ARTES MARCIALES	Hombre	168	1,88	,332
	Mujer	127	1,95	,213
CICLISMO	Hombre	168	1,70	,461
	Mujer	127	1,80	,405
EQUITACIÓN	Hombre	167	1,93	,259
	Mujer	127	1,94	,244
GIMNASIA ARTÍSTICA O DEPORTIVA	Hombre	168	1,93	,248
	Mujer	127	1,99	,089
NATACIÓN	Hombre	168	1,78	,416
	Mujer	127	1,76	,431
PADEL	Hombre	168	1,87	,338
	Mujer	127	1,97	,175
TENIS DE MESA	Hombre	168	1,81	,394
	Mujer	127	1,94	,229
TENIS	Hombre	168	1,80	,398
	Mujer	127	1,89	,314
GIMNASIO	Hombre	168	1,90	,302
	Mujer	127	1,94	,244
OTROS	Hombre	168	1,92	,277
	Mujer	127	1,80	,405
NINGUNA	Hombre	168	1,95	,214
	Mujer	127	1,91	,294

Al igual que en la tabla anterior de participación en actividades físico deportivas individuales y de adversario, en este caso en actividades colectivas se observa una media de participación mayor por parte de las niñas.

	Sexo	N	Media	Desviación típica
BALONCESTO	Hombre	167	1,80	,399
	Mujer	127	1,93	,258
BALONMANO	Hombre	168	1,86	,345
	Mujer	127	1,96	,195
FÚTBOL	Hombre	168	1,22	,416
	Mujer	127	1,76	,431
HOCKEY	Hombre	168	1,94	,237
	Mujer	127	1,99	,089
VOLEIBOL	Hombre	168	1,88	,325
	Mujer	127	1,91	,282

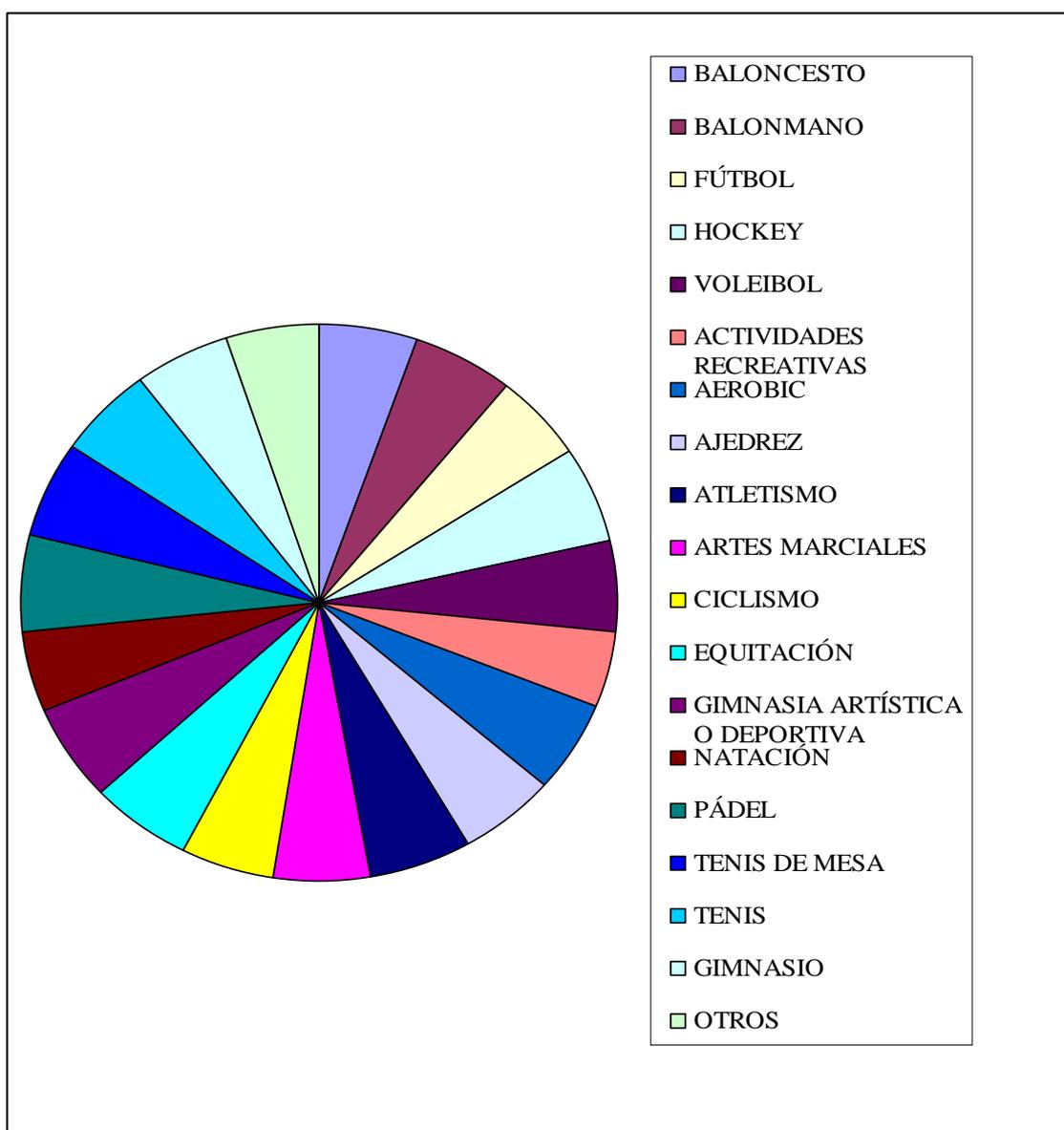
A continuación, se puede observar de forma gráfica y conjunta la participación de los niños en las actividades extraescolares, tanto organizadas como no organizadas, a través del dato estadístico de la media.

## Participación de los niños en actividades físico deportivas



De modo ilustrativo, y como resumen complementario a las tablas anteriores, se muestra la participación de las niñas en actividades físico deportivas, a través del dato estadístico de la media.

## Participación de las niñas en actividades físico deportivas



A pesar de la gran oferta de actividades extraescolares que el alumnado puede realizar, observamos como el mayor porcentaje de participación recae en fútbol, casi con un 55%, puesto que se trata de una actividad de alta difusión social, por el interés de las familias, así como de bajos costes en su práctica, por tanto es un aspecto muy positivo para su práctica al igual que en el resto de actividades físico deportivas colectivas, como se puede ver en la siguiente tabla.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baloncesto	42	14,2	14,2
	no practica	253	85,8	100,0
Total		320		
Válidos	Balonmano	28	9,5	9,5
	no practica	268	90,5	100,0
Total		320		
Válidos	Fútbol	162	54,7	54,7
	no practica	134	45,3	100,0
Total		320		
Válidos	Hockey	11	3,7	3,7
	no practica	285	96,3	100,0
Total		320		
Válidos	Voleibol	31	10,5	10,5
	no practica	265	89,5	100,0
Total		320		
Válidos	Otros	40	13,5	13,5
	no practica	256	86,5	100,0
Total		320		
Válidos	Ninguna	20	6,8	6,8
	2	276	93,2	100,0
Total		320		

Si comparamos la participación en las actividades físico deportivas colectivas, vistas en la tabla anterior, con las actividades individuales y de adversario, mostradas a continuación, observamos como en menor el porcentaje de participación, en concreto para actividades como la equitación, se requiere para la realización de ésta unas instalaciones más específicas y otros medios que hacen que la actividad sea practicada por una minoría de población, aspecto de gran importancia para la práctica de cualquier actividad físico deportiva.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Actividades recreativas	103	34,8	34,8
	no practica	193	65,2	100,0
Total		320		
Válidos	Aerobic	12	4,1	4,1
	no practica	284	95,9	100,0
Total		320		
Válidos	Ajedrez	28	9,5	9,5
	no practica	267	90,5	100,0
Total		320		
Válidos	Atletismo	37	12,5	12,5
	no practica	259	87,5	100,0
Total		320		
Válidos	Artes Marciales	27	9,1	9,1
	no practica	269	90,9	100,0
Total		320		
Válidos	Ciclismo	77	26,0	26,0
	no practica	219	74,0	100,0
Total		320		
Válidos	Equitación	20	6,8	6,8
	no practica	275	93,2	100,0
Total		320		
Válidos	Gimnasia artística o deportiva	36	12,2	12,2
	no practica	260	87,8	100,0
Total		320		
Válidos	Natación	68	23,0	23,0
	no practica	228	77,0	100,0
Total		320		
Válidos	Pádel	26	8,8	8,8
	no practica	270	91,2	100,0
Total		320		
Válidos	Tenis de mesa	39	13,2	13,2
	no practica	257	86,8	100,0
Total		320		
Válidos	Tenis	47	15,9	15,9
	no practica	249	84,1	100,0
Total		320		
Válidos	Gimnasio	25	8,4	8,4
	no practica	271	91,6	100,0
Total		320		

En relación a las actividades extraescolares culturales y/o artísticas, los estadísticos descriptivos en esta cuestión nos muestran que no hay diferencias significativas de participación en dichas actividades, exceptuando la danza donde los niños poseen una media de 1,94 frente al 1,66 de las niñas.

	Sexo	N	Media	Desviación típica
IDIOMAS	Hombre	167	1,68	,467
	Mujer	127	1,61	,491
INFORMÁTICA	Hombre	168	1,86	,351
	Mujer	127	1,91	,294
MÚSICA	Hombre	168	1,82	,384
	Mujer	127	1,79	,411
MANUALIDADES	Hombre	168	1,86	,345
	Mujer	127	1,82	,387
TEATRO	Hombre	168	1,98	,133
	Mujer	127	1,94	,244
DANZA	Hombre	168	1,94	,237
	Mujer	127	1,66	,475
FOMENTO A LA LECTURA	Hombre	168	1,82	,389
	Mujer	126	1,83	,381
OTROS	Hombre	168	1,73	,447
	Mujer	127	1,73	,445

Podemos observar como la participación del alumnado en actividades culturales y artísticas es mucho menor que la de actividades físico-deportivas, viendo como los idiomas, es la actividad de mayor participación, ya que un casi 35% del alumnado participa en dicha

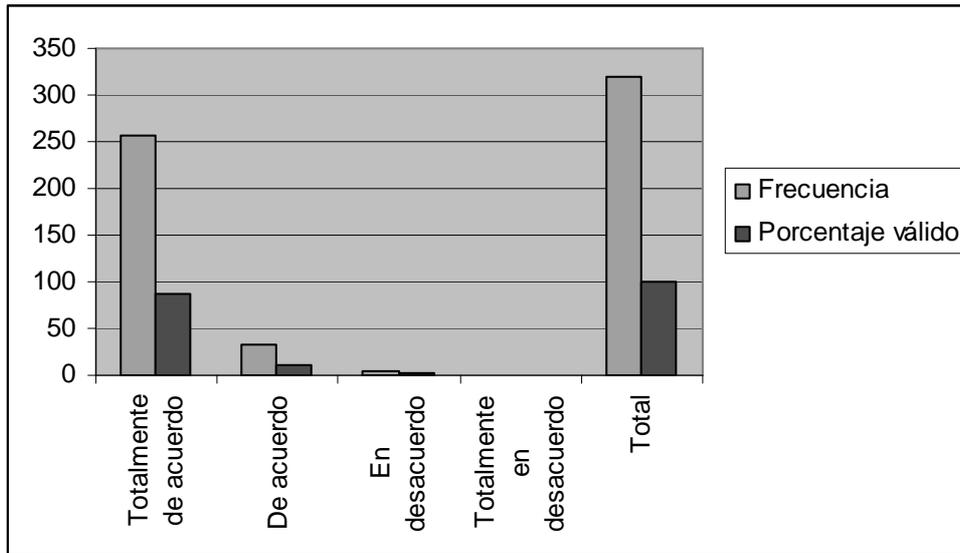
actividad, debido en su parte por la gran difusión y necesidad social que poseen los mismos.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Idiomas	103	34,9	34,9
	no practica	192	65,1	100,0
Total		320		
Válidos	Informática	36	12,2	12,2
	no practica	260	87,8	100,0
Total		320		
Válidos	Música	58	19,6	19,6
	no practica	238	80,4	100,0
Total		320		
Válidos	Manualidades	46	15,5	15,5
	no practica	250	84,5	100,0
Total		320		
Válidos	Teatro	11	3,7	3,7
	no practica	285	96,3	100,0
Total		320		
Válidos	Danza	53	17,9	17,9
	no practica	243	82,1	100,0
Total		320		
Válidos	Fomento a la lectura	53	18,0	18,0
	no practica	242	82,0	100,0
Total		320		
Válidos	Otros	80	27,0	27,0
	no practica	216	73,0	100,0
Total		320		

De nuevo se va a incidir en las motivaciones e intereses del alumnado, en concreto, en la práctica de actividades físico deportivas.

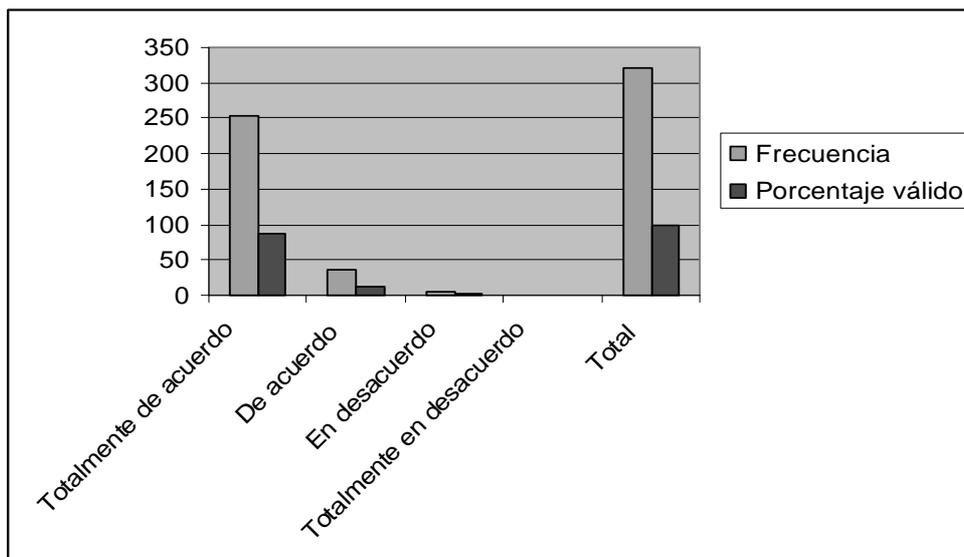
Un 86,8% del alumnado practican actividad físico deportiva porque le gusta, con lo que podemos establecer que toda actividad debe ser del agrado del participante para que esta sea desarrollada.

### La práctica de actividad físico deportiva me gusta



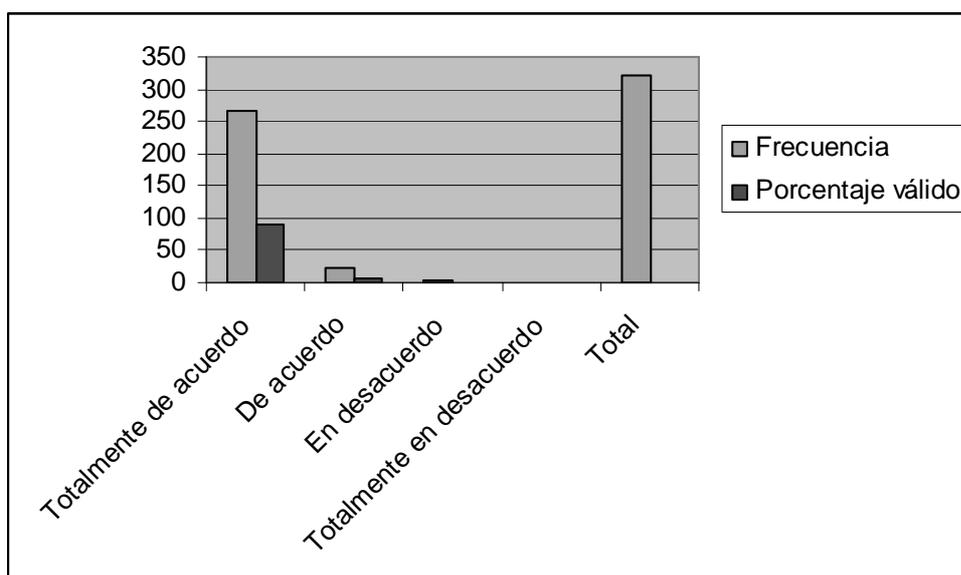
En el caso de la práctica de actividad físico deportiva le resulta divertida, se observa que un 86,1% así lo manifiesta, por tanto el alumnado manifiesta que para participar en una actividad no sólo le tiene que gustar sino que debe ser divertida para su práctica.

### La práctica de actividad físico deportiva me resulta divertida



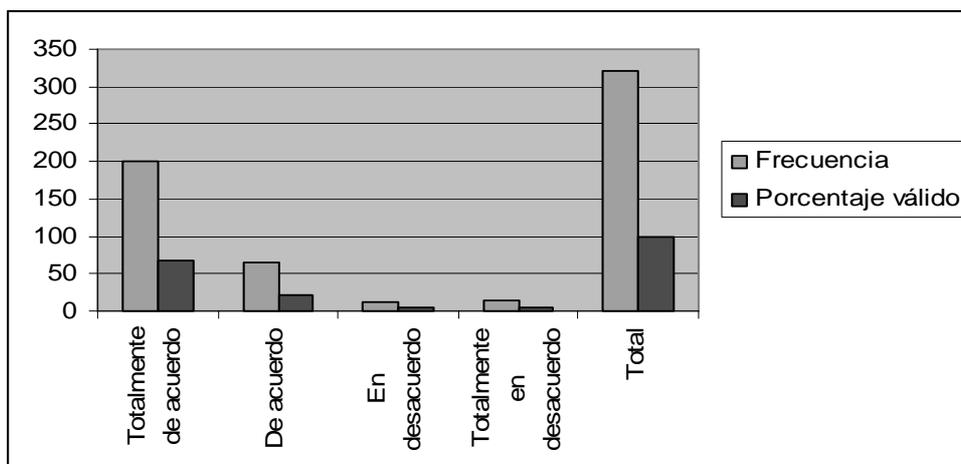
Como mayor motivo por el que el alumnado practica actividad físico deportiva, nos encontramos con la afirmación de porque es buena para la salud, con un 91%, ya que en estas edades el alumnado va tomando conciencia de la importancia de la actividad físico deportiva, puesto que ello tiene una gran difusión social e implicación por parte de las familias.

### La práctica de actividad físico deportiva es buena para la salud



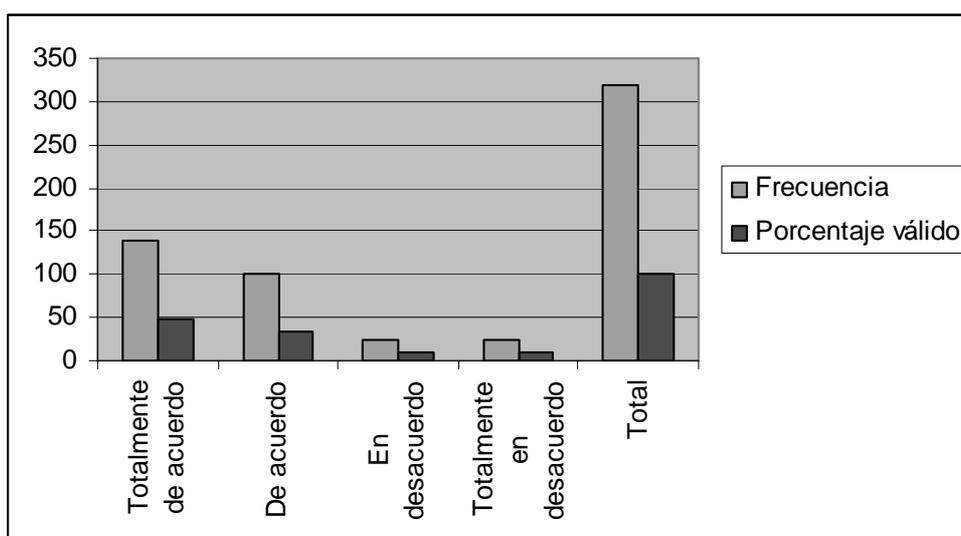
Por último, en relación a la práctica de actividad físico deportiva, observamos una alta proyección futura del alumnado, en cuanto a la participación en dichas actividades, con un casi 70%, por lo que se desprende que el alumnado ve la actividad física deportiva como beneficiosa para su futuro.

## En el futuro, cuando termine el colegio practicaré actividad físico deportiva



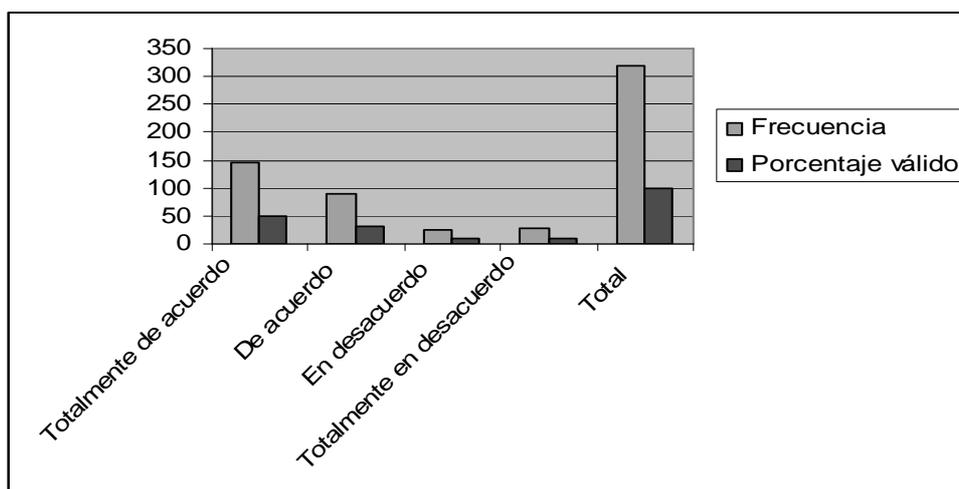
Ahora pues, en cuanto a los motivos por los que el alumnado practica actividades culturales y artísticas, se observa como un 48% del alumnado manifiesta que las realiza porque le gusta, en este caso sigue siendo un alto porcentaje de niños y niñas, pero eso si en menor porcentaje que en el caso de la práctica de actividad físico deportiva, como se ha visto con anterioridad.

## La práctica de actividades culturales y artísticas me gusta



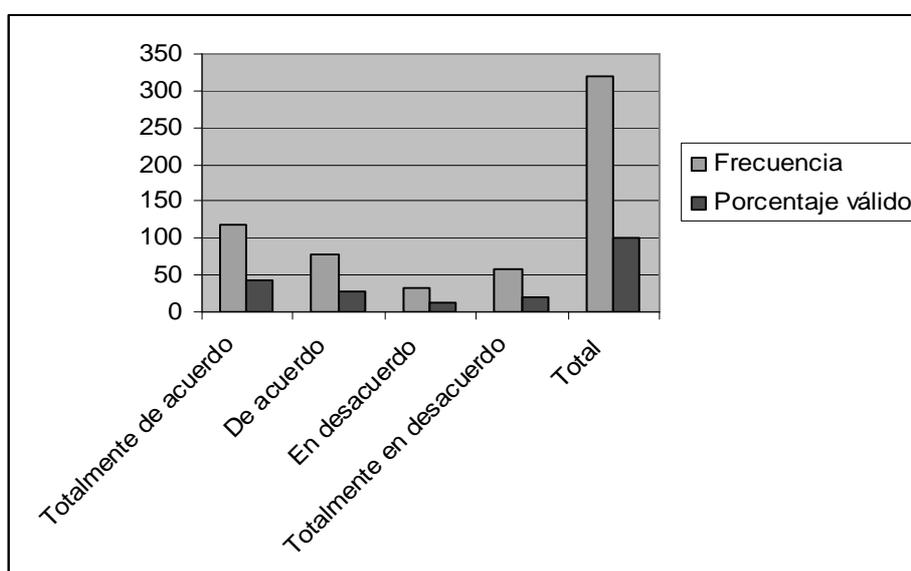
Un 51% del alumnado le resulta la práctica de actividades culturales y artísticas divertida, incidir nuevamente, que para en un niño o niña participe en una actividad, ésta debe ser motivante para ellos, y que mejor motivación a estas edades que la propia diversión.

### La práctica de actividades culturales y artísticas me resulta divertida



Ante la afirmación de si en el futuro, practicarán actividades culturales y artísticas, casi un 42% del alumndo así lo manifiesta, siendo el resto de porcentajes poco significativos.

### En el futuro, cuando termine el colegio, practicaré actividades culturales y artísticas



Ante las anteriores cuestiones, si comparamos las actividades físico deportivas y las culturales-artísticas podemos decir que tanto unas actividades como otras son muy bien aceptadas por el alumnado, aunque en el caso de las actividades físico deportivas la aceptación es mucho mayor, así vemos como en la cuestión de gustos las actividades físico deportivas muestran un 86,8% frente a un 48,3% de las actividades culturales-artísticas.

Ante la realización o no de actividad físico deportiva, el alumnado que si la practica mostró los siguientes motivos para la práctica de la misma.

Uno de los principales motivos por los que el alumnado practica actividad físico deportiva es la de estar sano y en forma, con un 82%, con lo que se desprende que el alumnado considera la práctica como beneficiosa para la salud, ya que así es, y además así lo manifiesta la sociedad en general.



Otro de los motivos por los que el alumnado practica actividad físico deportiva, con un alto porcentaje, aunque menor que el anterior, es el de porque le gusta competir, he aquí la importancia que los niños y

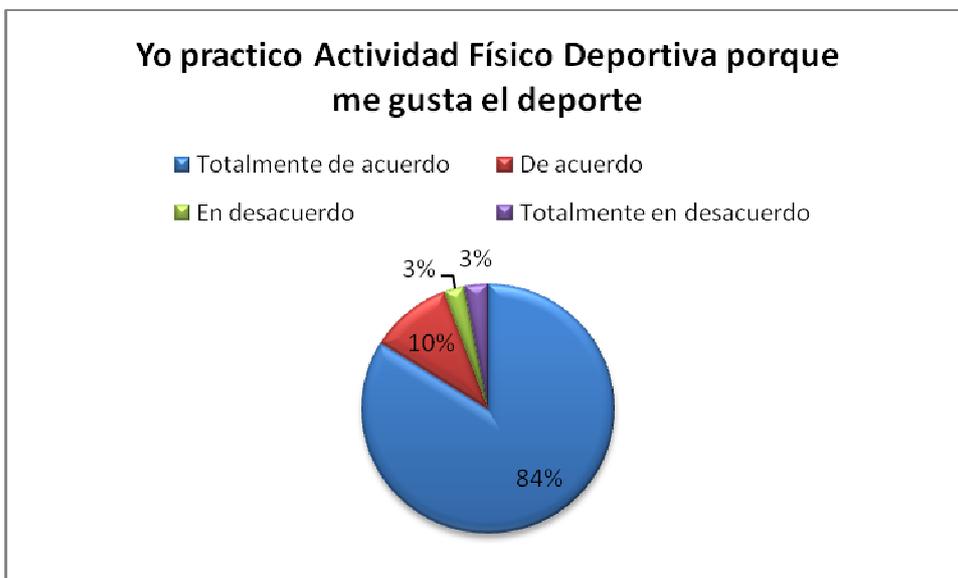
niñas le dan al ganar y perder, eso sí veamos este aspecto como positivo para superar adversidades y dificultades, con lo que se debe enseñar no sólo a practicar actividades físico deportivas sino a saber competir.



Un alto porcentaje de los niños y niñas, un 75%, considera la practica de actividad físico deportiva como un buen medio para estar, conocer y hacer nuevos amigos y amigas, puesto que el alumndo le gusta estar con su grupo de iguales.



El deporte es un aspecto de gran difusión social, y así lo considera el alumnado ya que un 84% así lo manifiesta.



En cuanto a la afirmación de practicar actividad físico deportiva porque así lo practiquen sus amigos y amigas, un alto porcentaje así lo considera, ya que a estas edades los amigos y amigas son de gran importancia.



En menor medida, aunque también es significativa la consideración del alumnado, de practicar actividad físico deportiva porque su familia también la desarrollan, con un 34%.



Son iguales los porcentajes recogidos en la práctica de actividad físico deportiva para agradecer a los padres, que en la de practicarla porque la desarrollan sus familiares cercanos, se desprende la similitud en dichas afirmaciones, aunque la anterior posea un sentido más amplio.



Nuevamente incidir en la importancia que para el alumnado posee , el realizar una actividad que sea divertida para ellos, así queda reflejado en el siguiente gráfico, donde un 93% así lo manifiesta.



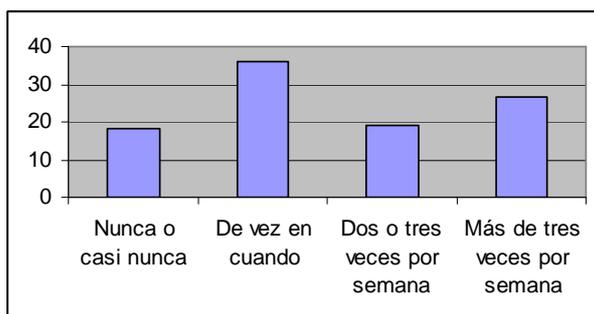
Podemos decir que, en relación a la práctica de actividad física el ítem con el que el alumnado se ha mostrado más identificado ha sido con el de “Yo practico actividad físico deportiva porque me divierte” con un 93%, viéndose pues como la práctica de actividades extraescolares sobre todo tiene que ser afín al alumnado, ya que son parte de su tiempo libre y de ocio, y son no obligatorias, en donde los niños y niñas han de sentirse agusto y motivados con la actividad a realizar.

Otro ámbito de estudio en la presente investigación es el análisis de la influencia del entorno cercano del alumnado en la práctica o no de actividad físico deportiva, lo cual puede influir en la propia práctica de los niños y niñas, así como de su propia percepción de dicha práctica. Por tanto, a continuación se muestra la opinión del alumnado sobre la práctica de actividad físico deportiva del padre, de la madre, así como de sus amigos y amigas, y su propia percepción sobre como se consideran en la práctica de actividad físico deportiva.

En donde podemos observar que los padres y madres realizan actividad físico deportiva de forma ocasional, y no como los amigos y amigas que lo realizan más asiduamente, de ello se manifiesta que al tener otras obligaciones los adultos vamos dejando al margen unas actividades, para desarrollar otras obligaciones. Por ello, en un porcentaje de 37% los padres y madres realizan actividad físico deportiva de vez en cuando, mientras que los amigos y amigas lo manifiestan en un casi 50%.

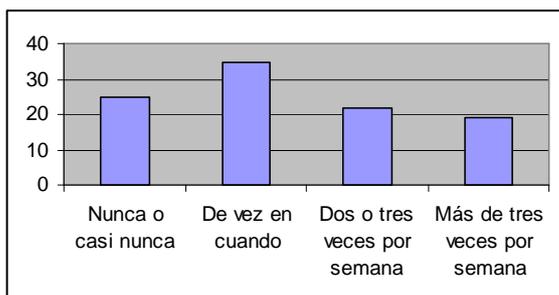
En cuanto a la práctica de actividad físico deportiva por parte de los padres, se observa que el mayor porcentaje recae en la opción de vez en cuando, y el menor porcentaje en la opción de nunca o casi nunca.

### Tu padre practica actividad físico deportiva



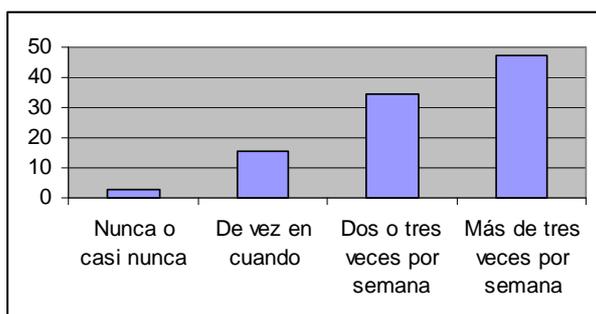
En el caso de la práctica de actividades físico deportivas por parte de las madres, al igual que en el caso de los padres, el alumnado consideran que sus madres realizan sólo de vez en cuando actividad físico deportiva, en donde vemos el mayor porcentaje, y en este caso el menor porcentaje se halla en la opción de más de tres veces por semana.

## Tu madre practica actividad físico deportiva



El alumnado, considera que sus amigos y amigas practican actividad físico deportiva más de tres veces por semana, así se puede constatar en el siguiente gráfico, y consideran como menor opción la de realizar actividad físico deportiva nunca o casi nunca.

## Tus amigos y amigas practican actividad físico deportiva

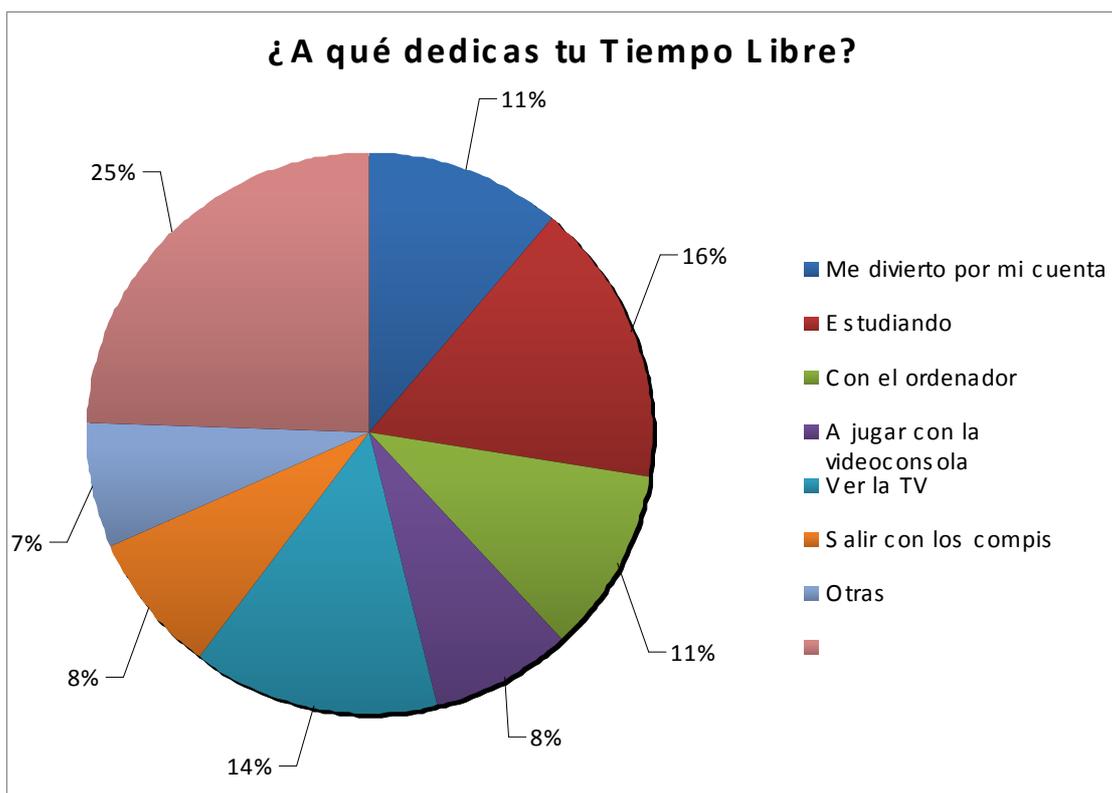


Otro de los aspectos claves para el desarrollo o no de las actividades físico deportivas, es la percepción propia de cómo se considera uno mismo para la práctica de las mismas, tanto es así, que como podemos observar un alto porcentaje del alumnado se considera bueno o muy bueno en dichas actividades, con un 47,4% y un 40,4% respectivamente, de lo que se desprende que la práctica de actividades y la adecuada percepción en éstas se encuentra muy vinculado.

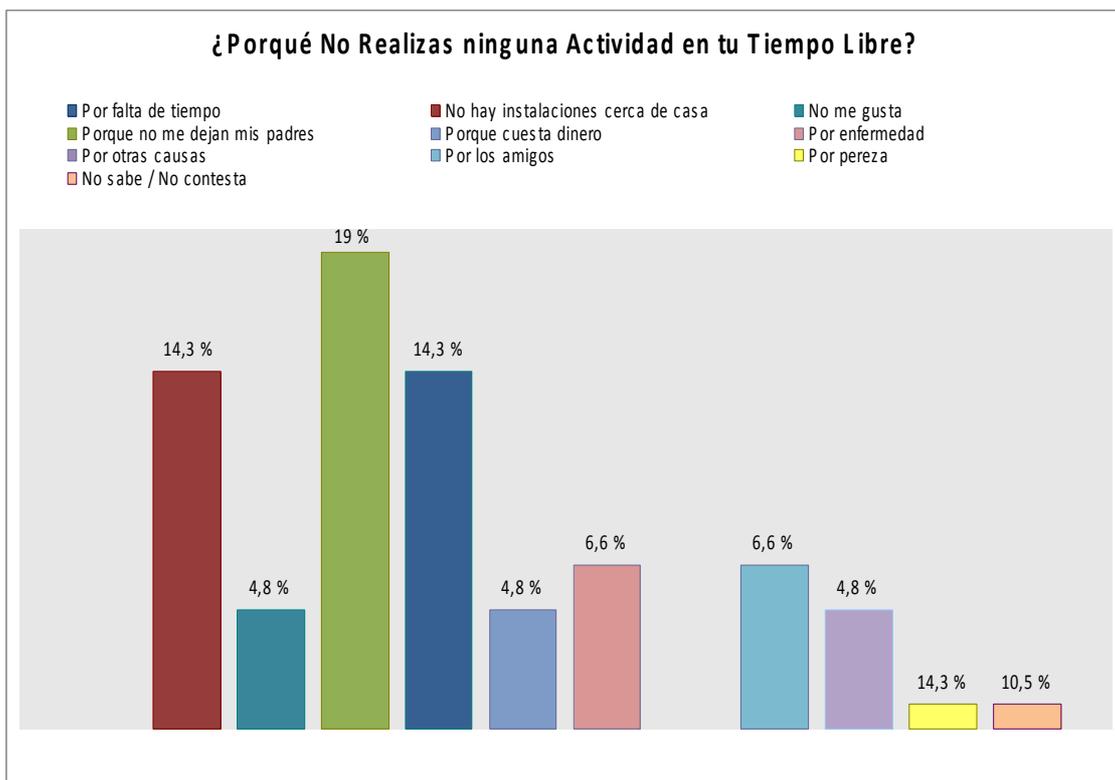
¿Cómo crees que eres de bueno practicando actividad físico deportiva?				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De los/as peores	11	3,5	3,5
	Por debajo de la media	27	8,7	12,2
	Bueno	148	<b>47,4</b>	59,6
	De los mejores	126	<b>40,4</b>	100,0
	Total	312	100,0	

Atendiendo al nivel de participación de las respuestas emitidas, podemos decir que la participación de los amigos y amigas es mayor comparándola con la de los padres como de las madres, ya que la opciones más elegidas en la cuestión de si sus amigos y amigas practican actividad físico deportiva, han sido la de dos o tres veces por semana y más de tres veces por semana con un 34,6% y un 47,1% respectivamente, que a diferencia de las madres las opciones más elegidas han sido la de nunca o casi nunca practica actividad físico deportiva, con un 24,8% y un 34,5% correspondientemente, lo que nos hace pensar que las niñas podrían practicar menos actividad físico deportiva que los niños por la práctica de sus madres pero hemos visto con anterioridad que dicha práctica es equitativa en cuestión de sexo.

En cuanto a la propia percepción que el alumnado posee de si mismos en la realización de actividad físico deportiva, destacar como tanto las niñas como los niños tienen una percepción muy positiva de ellos mismos considerándose buenos o de los mejores con un 47,4% y un 40,4%.



Entre el alumnado encuestado, nos encontramos con un pequeño número de niños y niñas que no realizan ningún tipo de actividad extraescolar, por lo que es preciso analizar, como se muestra en el gráfico anterior, a que dedica el alumnado su tiempo libre y de ocio, un gran porcentaje contestó no sé, no contesto 25%, y un gran número de ellos contestó que dedicaba ese tiempo al estudio un 16%.



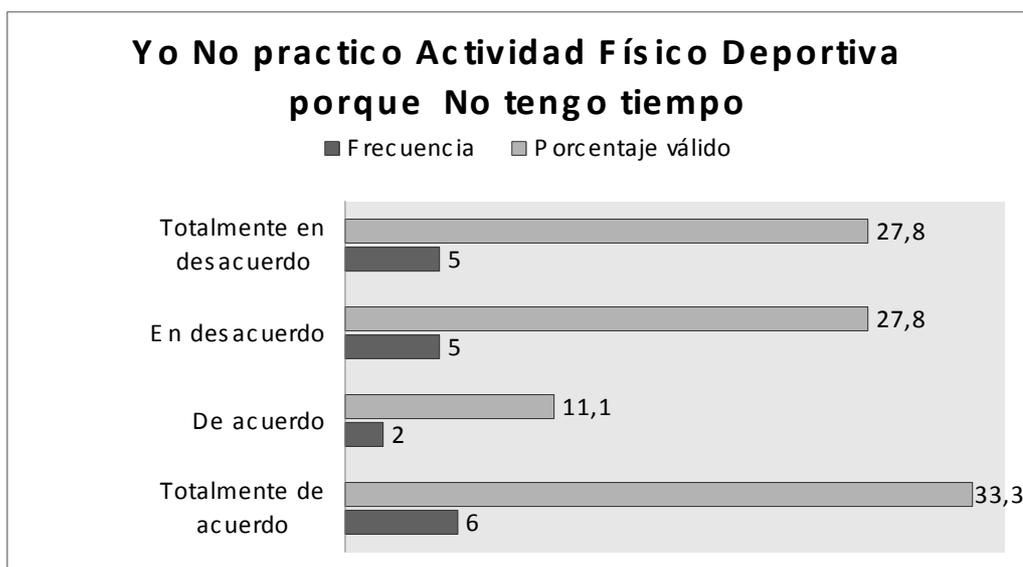
Otro aspecto fundamental de estudio frente a la no realización de actividades extraescolares, tanto organizadas como no organizadas, es el conocer las causas de por qué no realizan este tipo de actividades. Como se muestra en el anterior diagrama de barras son numerosas las opciones por las que el alumnado no realiza actividades, respondiendo la mayoría de ellos porque no le dejan sus padres 19%, por lo que vemos que es por causas externas al propio alumnado.

En los siguientes gráficos se afirma nuevamente que el no realizar actividad en este caso físico deportivas, no es por causas intrínsecas al alumnado ya que como se puede ver el 65% de ellos responde el porque no me gusta. Así como el 68,4% contesta totalmente en desacuerdo por pereza, el 61,1% porque no le ven utilidad totalmente en desacuerdo, vemos pues como se ha ido afirmando en la presente investigación es muy necesario que el alumnado se encuentre motivado e interesado por las actividades extraescolares a realizar puesto que son actividades que se realizan en su tiempo libre y de ocio, y aunque no

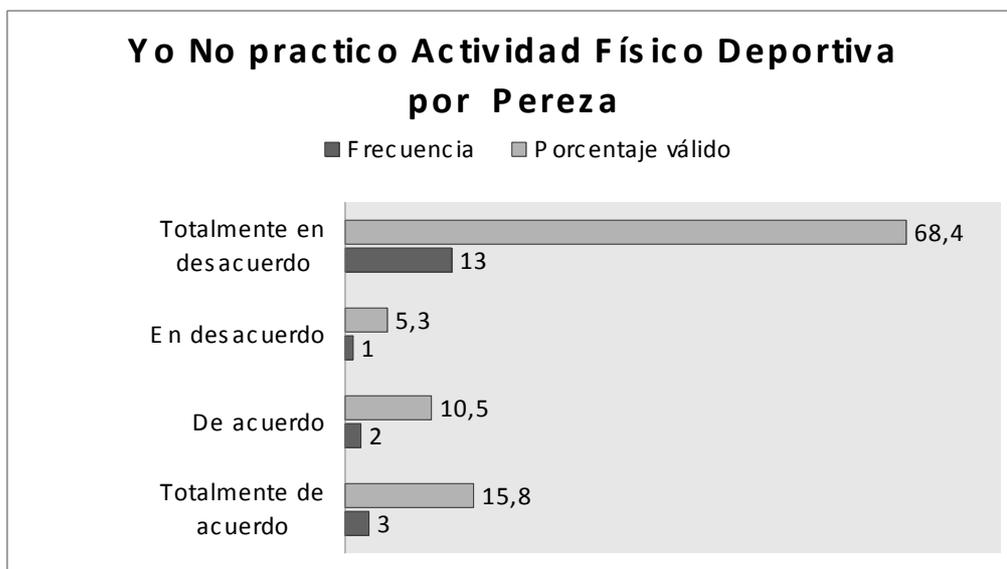
realicen ningún tipo de actividad extraescolar no es por falta de interés o motivación por parte del alumnado sino por causas externas a ellos.



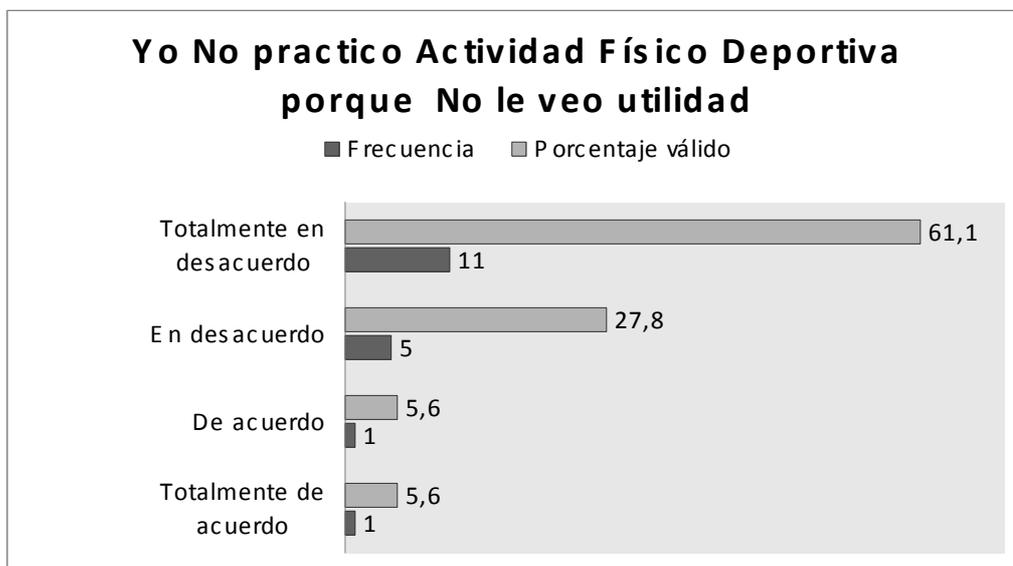
Tal como se ha afirmado con anterioridad, podemos observar que pese a que el alumnado en cuestión no realice actividades extraescolares, no es porque no le guste, sino por otras causas, que a continuación se mostrarán, tanto es así que un 65% se muestra en desacuerdo con la afirmación de que no realizan actividades extraescolares porque no le gusta, frente a un 15% que se muestra de acuerdo.



El no tener tiempo en estas edades podemos observar que el alumnado considera que podría ser una de las causas por las que no realiza actividades extraescolares, de lo que se desprende que en muchas ocasiones el alumnado se encuentra demasiado ocupado con las propias actividades escolares, no dejando tiempo para las actividades extraescolares, así lo manifiesta un 33% del alumnado.



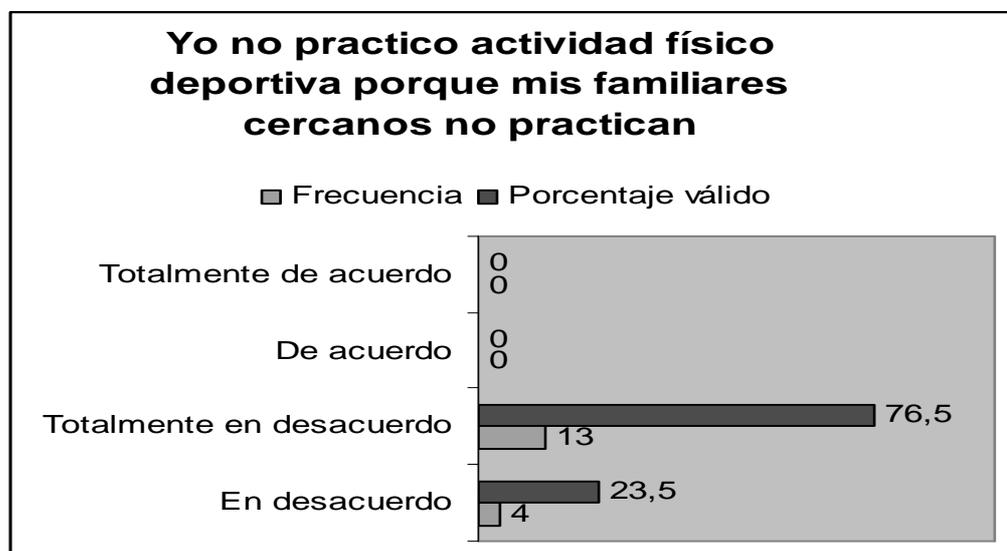
Un 68% del alumnado responde ante el no practicar actividad física deportiva por pereza, que están totalmente en desacuerdo, por lo que de nuevo estamos afirmando que nos encontramos que no realiza dichas actividades por causas externas a ellos.



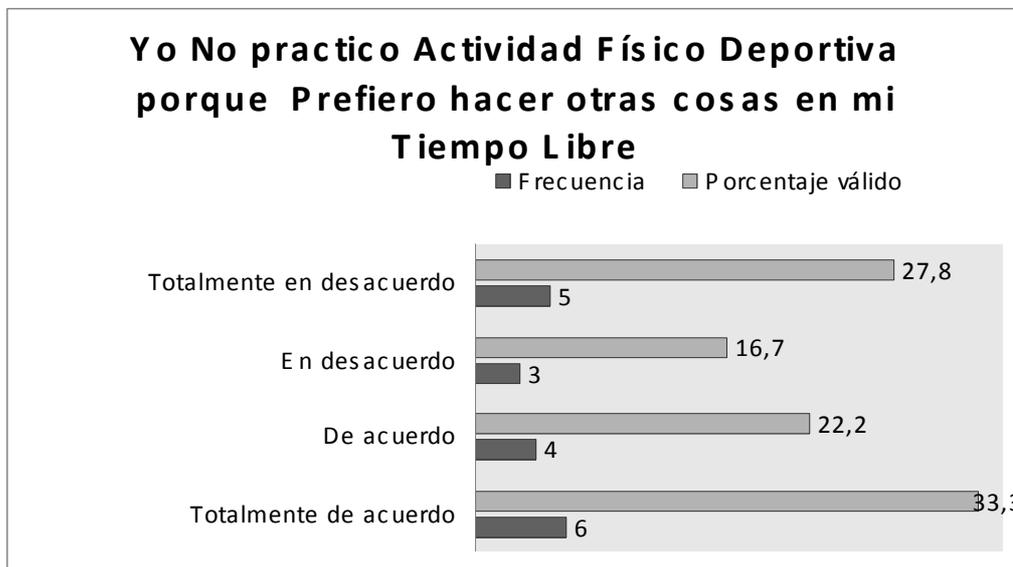
Al igual que en la gráfica anterior, ante la cuestión de no verle utilidad a la práctica de actividad física, un 61% contesta en desacuerdo a dicha afirmación, por lo que se descarta otro factor intrínseco a los niños y niñas.



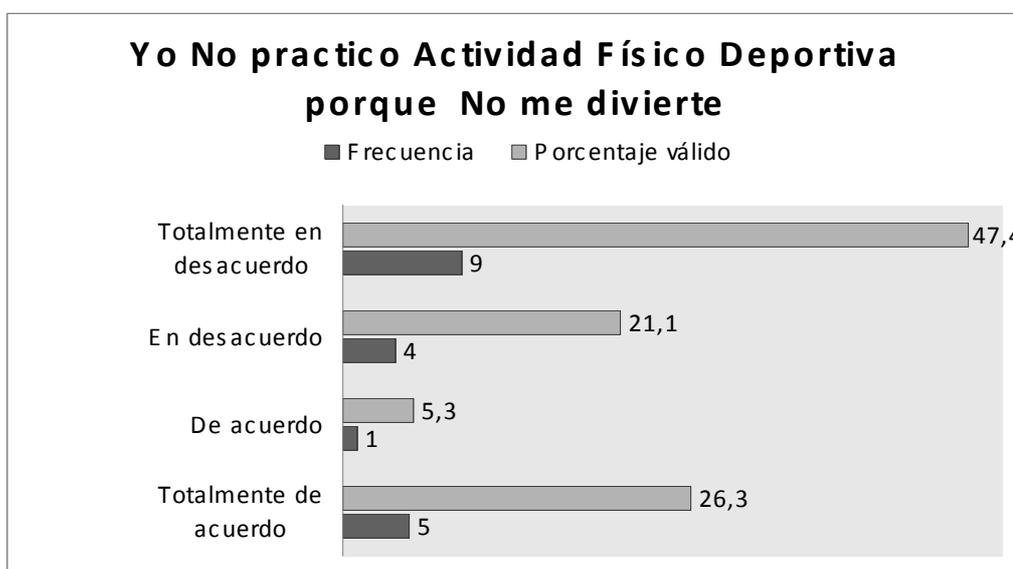
Un 70% del alumnado se muestra en desacuerdo, ante la no participación en actividades extraescolares porque sus amigos no practican, de nuevo se descarta otro factor intrínseco al propio alumnado que podría afectar a la participación en las presentes actividades, podemos decir que también es debido a que la gran mayoría de niños y niñas si practican dichas actividades.



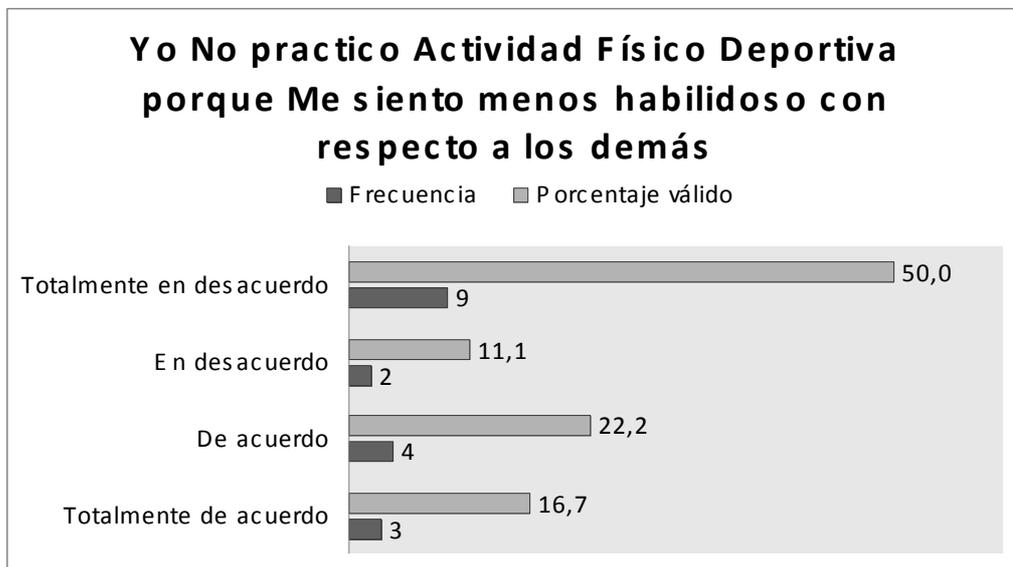
En cuanto a la no participación del alumnado en actividades físico deportivas porque los familiares cercanos no la practican, vemos como no es un factor, en este caso extrínseco, que no afecta para la no práctica en dichas actividades.



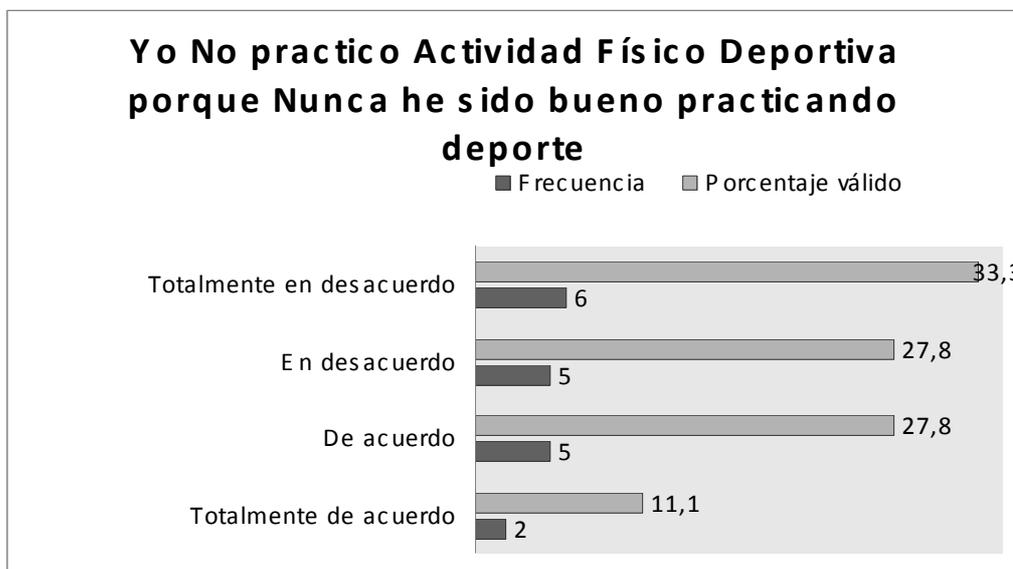
Entre todos los factores intrínsecos vistos hasta el momento, nos encontramos aquí con uno de los factores intrínsecos que sí afecta en la práctica de actividades extraescolares, como es el realizar otras actividades que le gustan más al alumnado, ello se manifiesta con un 33%, por lo que se desprende que si los niños y niñas no se muestran interesados y motivados ante el desarrollo de actividades extraescolares, no participarán en las mismas.



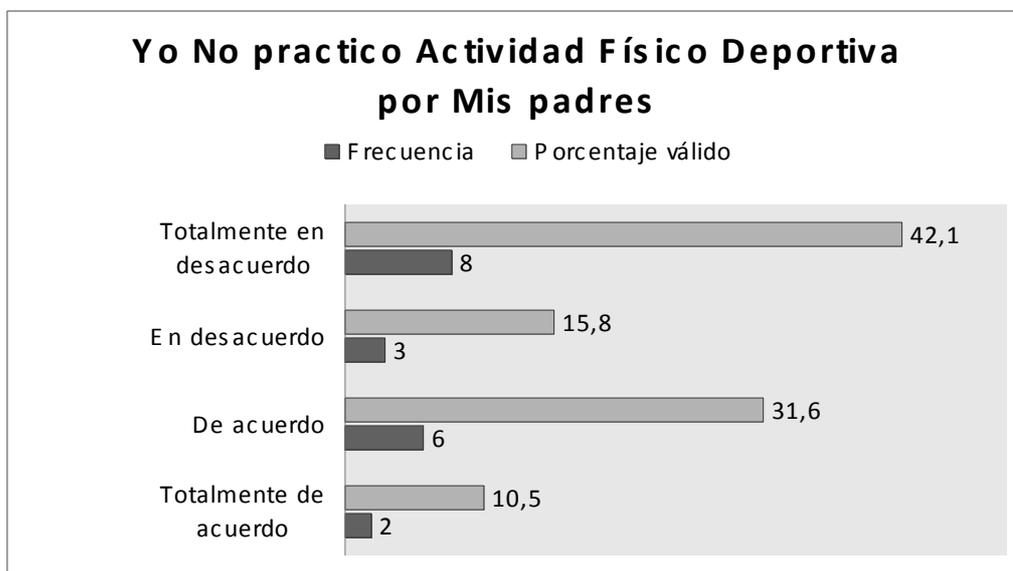
De nuevo, descartamos otro factor intrínseco al alumnado para la no participación en actividades extraescolares físico deportivas, como es la diversión, con un 47% del alumnado que responde en desacuerdo con dicha afirmación.



En este diagrama podemos observar, que el 50% del alumnado responde totalmente en desacuerdo, ante la afirmación de sentirse menos habilidoso que los demás, por lo que descartamos aquí otro factor intrínseco, para la no práctica de actividades extraescolares físico-deportivas, lo que nos hace establecer que todo niño o niña practicará cualquier tipo de actividad, siempre y cuando se sienta motivado e interesado en la misma.



El no practicar actividad físico deportiva porque nunca se ha sido bueno practicando deporte, es otra cuestión intrínseca al alumnado que se descarta para la participación en dichas actividades, así lo manifiesta un 33% del alumnado.



Finalmente otro factor, en este caso externo al alumnado, y que no afecta en la participación de actividades, es en este caso el porque no le dejan los padres, así lo recoge un 42% del alumnado.

## 6.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL T-STUDENT.

Atendiendo a los objetivos de la presente investigación, y llegados a esta parte de análisis cuantitativo de los datos, se van a presentar las tablas de la prueba de muestras independientes, a través del análisis estadístico inferencial T-Student, en donde se representan las diferencias encontradas entre la variable género, como variable transversal en el presente estudio.

Se ha trabajado con un nivel de confianza del 95% (con el correspondiente alfa de 0,05).

En el conjunto de variables registradas en esta primera tabla, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre sí atendiendo a la variable género, así como a la prueba T-Student, de cualquier modo, si nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas a la hora de analizar el hecho de realizar actividades físico deportivas para estar en forma.

**Tabla 1. Motivos para realizar actividades en el tiempo libre**

	Prueba Levene		Prueba T para la igualdad de medias							
								95% Intervalo de confianza		
	F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia medias	Error típ. diferencia	Inferior	Superior	
<b>Diversión</b>	$\sigma^2 =$	8,499	,004	-1,479	292	,140	-,075	,051	-,174	,025
	$\sigma^2 \neq$			-1,460	260,59	,145	-,075	,051	-,175	,026
<b>Para estar en forma</b>	$\sigma^2 =$	14,896	,000	-4,003	291	,000	-,229	,057	-,342	-,117
	$\sigma^2 \neq$			-4,031	279,776	,000	-,229	,057	-,341	-,117
<b>Obligación</b>	$\sigma^2 =$	2,281	,132	-,750	292	,454	-,026	,034	-,092	,041
	$\sigma^2 \neq$			-,762	287,862	,447	-,026	,033	-,091	,040
<b>No tener otra cosa que hacer</b>	$\sigma^2 =$	27,832	,000	-2,502	291	,013	-,099	,040	-,177	-,021
	$\sigma^2 \neq$			-2,606	287,468	,010	-,099	,038	-,174	-,024
<b>Amigos y amigas</b>	$\sigma^2 =$	19,770	,000	-2,139	292	,033	-,104	,049	-,199	-,008
	$\sigma^2 \neq$			-2,186	290,685	,030	-,104	,048	-,197	-,010
<b>Me gusta</b>	$\sigma^2 =$	3,446	,064	,918	292	,360	,041	,044	-,046	,128
	$\sigma^2 \neq$			,928	285,488	,354	,041	,044	-,045	,127

En la siguiente tabla, número 2, se analizan las distintas actividades físico deportivas individuales y de adversario, que el alumnado practica, como se puede observar, en más de la mitad de las variables presentes no se muestran diferencias significativas, atendiendo a la prueba T-Student, por cuestión de género, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las siguientes actividades: gimnasia artística o deportiva, pádel y tenis de mesa.

**Tabla 2. Tipo de actividad físico deportiva individual y de adversario practicada**

Actividades físico deportivas individuales y de adversario	Prueba Levene		Prueba T para la igualdad de medias							
								95% Intervalo de confianza		
	F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia medias	Error típ. diferencia	Inferior	Superior	
<b>actividades recreativas</b>	$\sigma^2 =$	13,455	,000	2,006	293	,046	,112	,056	,002	,222
	$\sigma^2 \neq$			1,986	260,393	,048	,112	,056	,001	,223
<b>aerobic</b>	$\sigma^2 =$	11,710	,001	1,689	293	,092	,039	,023	-,006	,085
	$\sigma^2 \neq$			1,590	198,756	,114	,039	,025	-,009	,088
<b>ajedrez</b>	$\sigma^2 =$	6,363	,012	-1,240	292	,216	-,043	,035	-,111	,025
	$\sigma^2 \neq$			-1,276	290,864	,203	-,043	,034	-,109	,023
<b>atletismo</b>	$\sigma^2 =$	27,360	,000	-2,477	293	,014	-,096	,039	-,172	-,020
	$\sigma^2 \neq$			-2,603	290,688	,010	-,096	,037	-,168	-,023
<b>artes marciales</b>	$\sigma^2 =$	23,374	,000	-2,306	293	,022	-,078	,034	-,144	-,011
	$\sigma^2 \neq$			-2,444	286,063	,015	-,078	,032	-,140	-,015
<b>ciclismo</b>	$\sigma^2 =$	15,776	,000	-1,920	293	,056	-,099	,051	-,200	,003
	$\sigma^2 \neq$			-1,954	286,412	,052	-,099	,051	-,198	,001
<b>equitación</b>	$\sigma^2 =$	,357	,551	-,298	292	,766	-,009	,030	-,067	,050
	$\sigma^2 \neq$			-,300	279,025	,764	-,009	,029	-,067	,049
<b>gimnasia artística o deportiva</b>	$\sigma^2 =$	52,566	,000	3,471	293	,001	,131	,038	,057	,206
	$\sigma^2 \neq$			3,263	197,616	,001	,131	,040	,052	,211
<b>natación</b>	$\sigma^2 =$	,912	,340	,480	293	,631	,024	,050	-,074	,122
	$\sigma^2 \neq$			,478	266,094	,633	,024	,050	-,074	,122
<b>pádel</b>	$\sigma^2 =$	42,569	,000	-3,019	293	,003	-,099	,033	-,164	-,035
	$\sigma^2 \neq$			-3,273	262,777	,001	-,099	,030	-,159	-,040
<b>tenis de mesa</b>	$\sigma^2 =$	58,290	,000	-3,455	293	,001	-,135	,039	-,212	-,058
	$\sigma^2 \neq$			-3,702	276,535	,000	-,135	,037	-,207	-,063
<b>tenis</b>	$\sigma^2 =$	17,453	,000	-2,010	293	,045	-,086	,043	-,171	-,002
	$\sigma^2 \neq$			-2,076	292,443	,039	-,086	,042	-,168	-,004

En la tabla 3, observamos como ante la práctica de actividades físico deportivas de tipo colectivo, o lo que es lo mismo que en la práctica de deportes colectivos, nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas, por cuestión de género, atendiendo a la prueba T-Student en las práctica deportiva de baloncesto, balonmano y fútbol.

**Tabla 3. Tipo de actividad físico deportiva colectiva practicada**

Actividades físico deportivas colectivas	Prueba Levene		Prueba T para la igualdad de medias							
								95% Intervalo de confianza		
	F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia medias	Error típ. diferencia	Inferior	Superior	
<b>baloncesto</b>	$\sigma^2 =$	45,709	,000	-3,116	292	,002	-,127	,041	-,207	-,047
	$\sigma^2 \neq$			-3,297	284,955	,001	-,127	,038	-,202	-,051
<b>balonmano</b>	$\sigma^2 =$	37,617	,000	-2,860	293	,005	-,098	,034	-,165	-,030
	$\sigma^2 \neq$			-3,072	273,506	,002	-,098	,032	-,160	-,035
<b>fútbol</b>	$\sigma^2 =$	,912	,340	-10,784	293	,000	-,536	,050	-,633	-,438
	$\sigma^2 \neq$			-10,729	266,094	,000	-,536	,050	-,634	-,437
<b>hockey</b>	$\sigma^2 =$	23,811	,000	-2,332	293	,020	-,052	,022	-,095	-,008
	$\sigma^2 \neq$			-2,592	224,318	,010	-,052	,020	-,091	-,012
<b>voleibol</b>	$\sigma^2 =$	3,291	,071	-,898	293	,370	-,032	,036	-,104	,039
	$\sigma^2 \neq$			-,915	287,271	,361	-,032	,035	-,102	,037

En el conjunto de variables que se muestran en la siguiente tabla, número 4, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre sí atendiendo a la prueba T-Student. Así mismo, cabe destacar las actividades culturales y/o artísticas de danza y teatro, donde sí se han obtenido diferencias significativas, por cuestión de género, pues en el resto de actividades culturales y artísticas no se han mostrado datos representativos por cuestión de género.

**Tabla 4. Tipo de actividad cultural y/o artística practicada**

		Prueba Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza	
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia medias	Error típ. diferencia	Inferior	Superior
<b>Idiomas</b>	$\sigma^2 =$	6,614	,011	1,359	292	,175	,076	,056	-,034	,187
	$\sigma^2 \neq$			1,350	264,221	,178	,076	,057	-,035	,188
<b>Informática</b>	$\sigma^2 =$	6,538	,011	-1,256	293	,210	-,048	,039	-,124	,027
	$\sigma^2 \neq$			-1,287	289,949	,199	-,048	,038	-,122	,026
<b>Música</b>	$\sigma^2 =$	2,114	,147	,731	293	,465	,034	,047	-,058	,126
	$\sigma^2 \neq$			,724	261,454	,470	,034	,047	-,058	,127
<b>Manualidad</b>	$\sigma^2 =$	4,248	,040	1,034	293	,302	,044	,043	-,040	,128
	$\sigma^2 \neq$			1,018	253,817	,310	,044	,043	-,041	,130
<b>Teatro</b>	$\sigma^2 =$	17,232	,000	2,033	293	,043	,045	,022	,001	,089
	$\sigma^2 \neq$			1,885	181,929	,061	,045	,024	-,002	,092
<b>Danza</b>	$\sigma^2 =$	233,01	,000	6,603	293	,000	,279	,042	,196	,362
	$\sigma^2 \neq$			6,071	173,358	,000	,279	,046	,188	,370
<b>Fomento a la lectura</b>	$\sigma^2 =$	,191	,662	-,218	292	,827	-,010	,045	-,099	,080
	$\sigma^2 \neq$			-,219	272,259	,827	-,010	,045	-,099	,079

En cuanto a la opinión que el alumnado posee sobre la práctica de actividad físico deportiva, mostrados en la tabla 5, observamos que atendiendo al género, no hay diferencias significativas en los aspectos de diversión y salud, ni en la proyección de futuro que se le dará a la práctica de actividades físico deportivas, pero sí a la hora de destacar la práctica de actividad físico deportiva porque le gusta, donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género.

**Tabla 5. Motivos para la práctica de actividad físico deportiva.**

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza	
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia medias	Error típ. diferencia	Inferior	Superior
<b>La práctica actividad físico deportiva me gusta</b>	$\sigma^2 =$	88,473	,000	-4,436	292	,000	-,202	,046	-,292	-,113
	$\sigma^2 \neq$			-4,034	163,479	,000	-,202	,050	-,301	-,103
<b>La práctica actividad físico deportiva me resulta divertida</b>	$\sigma^2 =$	11,800	,001	-1,853	292	,065	-,093	,050	-,191	,006
	$\sigma^2 \neq$			-1,811	245,003	,071	-,093	,051	-,194	,008
<b>La práctica actividad físico deportiva es buena para la salud</b>	$\sigma^2 =$	,277	,599	-,182	289	,856	-,008	,042	-,090	,075
	$\sigma^2 \neq$			-,174	212,618	,862	-,008	,044	-,094	,079
<b>En el futuro, practicaré actividad físico deportiva</b>	$\sigma^2 =$	9,379	,002	-2,464	291	,014	-,228	,093	-,410	-,046
	$\sigma^2 \neq$			-2,390	234,205	,018	-,228	,095	-,416	-,040

En el conjunto de variables, como se observa en la tabla 6, en relación a la opinión del alumnado hacia las actividades culturales y artísticas, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable género, atendiendo a la prueba T-Student, como se muestra a continuación.

**Tabla 6. Motivos para la práctica de actividades culturales y/o artísticas.**

	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias							
								95% Intervalo de confianza		
	F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia medias	Error típ. diferencia	Inferior	Superior	
<b>La práctica de actividades culturales y artísticas me gusta</b>	$\sigma^2 =$	,668	,414	4,	287	,000	,456	,107	,244	,667
	$\sigma^2 \neq$			4,	285,	,000	,456	,105	,250	,661
<b>La práctica de actividades culturales y artísticas me resulta divertida</b>	$\sigma^2 =$	13,7	,000	5,	285	,000	,619	,108	,406	,832
	$\sigma^2 \neq$	14		6,04	279,	,000	,619	,102	,418	,821
<b>En el futuro, cuando termine el colegio, practicaré actividades culturales y artísticas</b>	$\sigma^2 =$	4,	,026	4,	283	,000	,551	,134	,288	,815
	$\sigma^2 \neq$	995		4,	275,	,000	,551	,132	,291	,811
				121	956					

En el conjunto de variables que se pueden observar en la siguiente tabla 7, no se muestran diferencias estadísticamente significativas a nivel general, atendiendo a la prueba T-Student. Aunque de cualquier modo, si cabe destacar como, tanto en la práctica de actividad físico deportiva porque le gusta la competición, así como, porque sus mejores amigos o amigas también la practican si encontramos diferencias significativas, por cuestión de género.

**Tabla 7. Otras motivaciones para la práctica de act. físico deportiva**

	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias							
								95% Intervalo de confianza		
	F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia medias	Error típ. diferencia	Inferior	Superior	
<b>Para estar sano y en forma</b>	$\sigma^2 =$	,782	,377	,398	269	,691	,028	,069	-,109	,164
	$\sigma^2 \neq$			,409	256,019	,683	,028	,067	-,105	,160
<b>Porque me gusta competir</b>	$\sigma^2 =$	29,020	,000	-8,914	269	,000	-1,145	,128	-1,398	-,892
	$\sigma^2 \neq$			-8,506	195,834	,000	-1,145	,135	-1,411	-,880
<b>Por mis amigos/as</b>	$\sigma^2 =$	3,259	,072	- ,987	268	,325	-,087	,088	-,260	,086
	$\sigma^2 \neq$			- ,954	203,907	,341	-,087	,091	-,267	,093
<b>Porque me gusta el deporte</b>	$\sigma^2 =$	8,866	,003	-1,849	265	,066	-,149	,081	-,308	,010
	$\sigma^2 \neq$			-1,797	204,673	,074	-,149	,083	-,312	,014
<b>Mis mejores amigos la practican</b>	$\sigma^2 =$	5,501	,020	-3,420	264	,001	-,469	,137	-,739	-,199
	$\sigma^2 \neq$			-3,355	214,076	,001	-,469	,140	-,744	-,193
<b>Mis familiares también practican</b>	$\sigma^2 =$	2,918	,089	-1,951	258	,052	-,286	,147	-,575	,003
	$\sigma^2 \neq$			-1,928	214,185	,055	-,286	,148	-,578	,006
<b>Para agradar a mis padres</b>	$\sigma^2 =$	,247	,620	-1,113	254	,267	-,178	,160	-,493	,137
	$\sigma^2 \neq$			-1,110	219,339	,268	-,178	,161	-,495	,138
<b>Porque me divierte</b>	$\sigma^2 =$	,005	,945	- ,055	266	,956	-,003	,058	-,117	,111
	$\sigma^2 \neq$			- ,055	236,620	,956	-,003	,058	-,117	,110

En esta última parte del cuestionario, tabla 8, para el alumnado que si practica alguna actividad extraescolar, tanto organizada como no organizada, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, en relación a la practica de actividad físico deportiva por parte de los padres y madres, pero si hallamos diferencias significativas atendiendo a los amigos o amigas y a la consideración propia, de la opinión que el

alumnado posee, si es bueno en la practica de actividad físico deportiva o no.

**Tabla 8. Influencia de factores externos y de la propia percepción.**

	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias							
								95% Intervalo de confianza		
	F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia medias	Error típ. diferencia	Inferior	Superior	
<b>Tu padre practica</b>	$\sigma^2 =$	,599	,440	-1,349	299	,178	-,167	,124	-,411	,077
	$\sigma^2 \neq$			-1,357	287,762	,176	-,167	,123	-,410	,075
<b>Tu madre practica</b>	$\sigma^2 =$	,248	,619	-1,800	304	,073	-,216	,120	-,453	,020
	$\sigma^2 \neq$			-1,799	288,954	,073	-,216	,120	-,453	,020
<b>Tus amigos/as practican</b>	$\sigma^2 =$	,177	,674	4,630	303	,000	,422	,091	,243	,601
	$\sigma^2 \neq$			4,571	270,248	,000	,422	,092	,240	,604
<b>¿Cómo crees que eres de bueno?</b>	$\sigma^2 =$	,005	,941	3,936	309	,000	,332	,084	,166	,499
	$\sigma^2 \neq$			3,853	263,825	,000	,332	,086	,163	,502

En relación a los datos obtenidos en los cuestionarios del alumnado que no realiza ninguna actividad extraescolar, tanto organizada como no organizada, podemos decir que no se encuentran diferencias significativas atendiendo a la prueba T-Student.

### 6.3. CATEGORIZACIÓN MANUAL DE LA ENTREVISTA.

En las entrevistas que se han llevado a cabo, se ha realizado un análisis a través de una categorización manual, por medio de un proceso deductivo para la obtención de las categorías a analizar, derivadas de los propios objetivos de investigación, en las siguientes tablas se muestran las distintas categorías y subcategorías obtenidas, así como las conclusiones.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>1. Participación en actividades extraescolares</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b><i>Participación de actividades organizadas y no organizadas.</i></b>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	Mayor participación en actividades extraescolares organizadas, no existiendo diferencias por cuestión de género.
<b>ENTREVISTADO 2</b>	Más participación en actividades extraescolares organizadas, siendo igual la participación por cuestión de género.
<b>ENTREVISTADO 3</b>	Mayor número de actividades organizadas, puesto que las familias dedican su tiempo cada vez más al trabajo, siendo la participación igual por cuestión de género, ya que hay gran variedad de actividades.
<b>ENTREVISTADO 4</b>	Mayor número de actividades organizadas, por diversos factores como poco tiempo libre, la demanda de estas actividades por parte de los padres..., no es igual la participación por cuestión de género, hay más participación de niños en actividades extraescolares organizadas.
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	En relación a la participación en actividades extraescolares organizadas y no organizadas, según las personas entrevistadas, es mayor en el caso de actividades extraescolares organizadas, debido a la inserción laboral tanto de los padres como de las madres, no existiendo diferencias por cuestión de género

Vemos pues, como la participación en actividades extraescolares organizadas es más demandada y realizada por el alumnado de primaria, que las no organizadas, sin distinción de género, ya que cada vez más, las familias, optan porque sus hijos e hijas realicen una actividad en la que se sientan motivados y supervisados por profesorado.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>1. Participación en actividades extraescolares</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b><i>Tipo de actividad</i></b>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	Se centran mayoritariamente en actividades físico deportivas, las artísticas tienen poca aceptación.
<b>ENTREVISTADO 2</b>	Físico deportivas y culturales y artísticas, destacando la participación en actividades físico deportivas.
<b>ENTREVISTADO 3</b>	El alumnado practica sobre todo fútbol-sala, baile, gimnasia rítmica, inglés, apoyo, aula matinal, entre otras, considerando mayor participación en actividades físico deportivas, puesto que el alumnado las ve más divertidas y motivantes.
<b>ENTREVISTADO 4</b>	El alumnado suele practicar todo tipo de actividades pero en mayor medida las actividades físico deportivas, ya que suelen ser las más demandadas y más económicas.
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	Las personas entrevistadas destacan la práctica de actividades extraescolares físico deportivas frente a las culturales y artísticas.

En cuanto al tipo de actividad extraescolar que el alumnado realiza, vemos como las actividades extraescolares físico deportivas son más practicadas que las culturales y artísticas, ya que entre algunos motivos a destacar señalar, como las actividades físico deportivas en su mayoría son más económicas, más divertidas y por tanto más motivantes para el alumnado.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>1. Participación en actividades extraescolares</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b><i>Participación en actividades físico/deportivas atendiendo al género</i></b>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	<p>La actividad físico deportiva más relevante es el fútbol-sala, y cada vez se apuntan más niñas a ella, pero aun no con el mismo porcentaje que los niños.</p> <p>No destaco las mismas actividades para niños más el fútbol-sala y para las niñas tenis o baloncesto.</p>
<b>ENTREVISTADO 2</b>	<p>No, creo que los participan en igual porcentaje que las niñas en actividades físico deportivas.</p> <p>No destaco las mismas actividades, en el caso del fútbol lo practican más los niños, al contrario que baloncesto que las niñas empiezan a practicarlo más.</p>
<b>ENTREVISTADO 3</b>	<p>Creo que los niños todavía participan en mayor porcentaje, ya que el fútbol es de gran demanda para este colectivo.</p> <p>No destacaría las mismas actividades, destaco el fútbol-sala para niños, aunque cada vez hay mayor número de niñas que lo practican, y gimnasia rítmica para las niñas.</p>
<b>ENTREVISTADO 4</b>	<p>No, los niños participan en mayor porcentaje aunque depende también del deporte que se practique.</p> <p>Los niños practican mayoritariamente actividades como fútbol o fútbol-sala frente a actividades como voleibol o gimnasia rítmica donde las niñas participan en mayor porcentaje.</p>
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	<p>La participación en actividades físico deportivas atendiendo al género, según los entrevistados, es dispar, puesto que no se destacan la misma tipología de actividad para niños que para niñas, en cuyo caso se menciona el fútbol-sala y fútbol, en el caso de los niños, y el baloncesto, gimnasia rítmica y tenis para las niñas.</p>

Aunque la pretensión en educación es la igualdad de género y el fomento de la coeducación, con todo lo que conlleva, vemos como a nivel de las actividades extraescolares, todavía queda un largo camino por conseguir, ya que todavía en la actualidad niños y niñas optan por distintas actividades extraescolares, en este caso físico deportivas, siendo las más demandadas por los niños el fútbol y fútbol-sala, mientras que las niñas optan por la gimnasia rítmica, baloncesto y tenis.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>1. Participación en actividades extraescolares</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b><i>Tipo de actividad físico deportiva</i></b>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	Destacaría fútbol sala y en menor medida multideporte.
<b>ENTREVISTADO 2</b>	Destacaría fútbol y baloncesto.
<b>ENTREVISTADO 3</b>	Destacaría el fútbol-sala, fútbol, gimnasia rítmica y multideporte.
<b>ENTREVISTADO 4</b>	Podría destacar actividades como fútbol-sala, fútbol y baloncesto como las que mayor porcentaje de inscripciones acaparan.
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	Las personas entrevistadas destacan las actividades de fútbol-sala, fútbol, multideporte y baloncesto, entre las físico deportivas.

Con anterioridad se han analizado el tipo de actividades físico deportivas, que el alumnado practica por cuestión de género, en este caso y de forma global vemos como nuevamente, se destaca el fútbol y fútbol sala, además del baloncesto y multideporte, como las actividades físico deportivas más demandadas.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>1. Participación en actividades extraescolares</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<i>Participación en actividades culturales y artísticas atendiendo al género</i>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	Si he encontrado que participan igualmente niños que niñas sin distinciones.
<b>ENTREVISTADO 2</b>	Si participan en igual porcentaje niños y niñas. En el baile acostumbran a ir pocos niños.
<b>ENTREVISTADO 3</b>	Creo que en este tipo de actividades es más parecido el porcentaje, aunque si analizamos algunas actividades, como es el caso del baile o danza, observamos que hay mayor participación por parte de las niñas.
<b>ENTREVISTADO 4</b>	Tampoco se igualaría el porcentaje, en ciertas actividades como baile y pintura será mayor el número de niñas.
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	En cuanto a la participación en actividades culturales y artísticas atendiendo al género, los entrevistados manifiestan que la participación es igual para niños y niñas, a excepción del baile o danza.

Ahora bien, si analizamos las actividades extraescolares culturales y/o artísticas más practicadas por niños y niñas, observamos que de forma general son desarrolladas las mismas actividades, a excepción de la danza y baile, que es más demandada por las niñas que por los niños.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>1. Participación en actividades extraescolares</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b><i>Tipo de actividad cultural y artística</i></b>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	Pintura y baile.
<b>ENTREVISTADO 2</b>	Dibujo e inglés.
<b>ENTREVISTADO 3</b>	Destacaría inglés, apoyo, baile y danza.
<b>ENTREVISTADO 4</b>	Destacaría actividades como inglés, baile, pintura, informática...
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	Se destacan, para las personas entrevistadas las actividades de dibujo/pintura, inglés y baile, entre las culturales y artísticas.

Analizando la práctica de actividades extraescolares culturales y/o artísticas, constatamos como las actividades de dibujo/pintura, inglés y baile/danza, son las más desarrolladas por el alumnado.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>2. Motivación para la realización de actividades extraescolares</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b><i>Motivaciones</i></b>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	Porque le gusta.
<b>ENTREVISTADO 2</b>	Porque se divierten y porque sus amigos y amigas también la practican.
<b>ENTREVISTADO 3</b>	Porque se divierten, porque le obligan sus padres, porque sus amigos y amigas también la practican y porque le gusta.
<b>ENTREVISTADO 4</b>	Porque le gusta, porque sus amigos y amigas también la practican y porque se divierten.
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	Las personas entrevistadas coinciden en destacar como motivaciones para el desarrollo de actividades extraescolares los siguientes motivos: porque le gusta, porque se divierten, porque sus amigos y amigas también la practican.

Una vez analizado el tipo de actividad extraescolar que el alumnado desarrolla, se va a realizar el estudio de las motivaciones que los niños y niñas poseen a la hora de realizar cualquier tipo de actividad extraescolar, bien sea físico-deportiva o cultural y/o artística, que como podemos observar en la tabla anterior, se destaca la diversión, así como porque le gusta al alumnado o porque sus amigos y amigas también practiquen la actividad, lo que nos hace ver como si el niño o niña no se encuentra motivado hacia la actividad, éstos no la practicarán.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>2. Motivación para la realización de actividades extraescolares</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<i>Motivaciones atendiendo al género</i>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	Las motivaciones se dan igual para niños y niñas.
<b>ENTREVISTADO 2</b>	Las motivaciones son iguales para niños y niñas.
<b>ENTREVISTADO 3</b>	Las motivaciones son iguales en niños y niñas.
<b>ENTREVISTADO 4</b>	Las motivaciones son iguales en niños y niñas.
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	Los entrevistados no hacen ningún tipo de distinción en cuestión de género frente a la motivación para la práctica de actividades extraescolares.

En cuanto a las motivaciones que los niños y niñas presentan a la hora de desarrollar cualquier tipo de actividad extraescolar, vemos como no encontramos diferencias significativas por cuestión de género.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>3. Rol de los agentes externos</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b><i>Rol de las familias</i></b>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	La familia si influye en la práctica de actividades físico deportivas, los niños y niñas hacen lo que perciben en sus hogares.
<b>ENTREVISTADO 2</b>	La familia si influye en la práctica de actividades físico deportivas, los padres son el ejemplo a seguir de sus hijos.
<b>ENTREVISTADO 3</b>	La familia si influye en la práctica de actividades físico deportivas, ya que el alumnado realiza los mismos hábitos que sus padres y madres.
<b>ENTREVISTADO 4</b>	La familia si influye en la práctica de actividades físico deportivas, ya que los padres motivarán a sus hijos e hijas a participar en actividades físico deportivas y harán de modelo para ellos.
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	La familia, según las personas entrevistadas, es considerada como una gran influencia para el desarrollo o no de actividades físico deportivas.

Aunque las actividades extraescolares físico deportivas tengan carácter opcional y por tanto, no obligatorio para el alumnado, vemos como la familia es un factor de influencia para la práctica o no de las mismas, ya que si la familia practica cualquier actividad físico deportiva, el alumnado tendrá una actitud de predisposición para el desarrollo de éstas.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>3. Rol de los agentes externos</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<i>Dedicación de los padres y madres a las actividades físico deportivas.</i>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	Pienso que cuando son niños los padres dedican más tiempo a sus hijos que cuando son niñas. En el caso de las madres lo distribuyen igual.
<b>ENTREVISTADO 2</b>	Actualmente si dedican el mismo tiempo a la práctica de actividades físico deportivas, ya que en los gimnasios puedo encontrar a varias familias en las que ambos practican deporte.
<b>ENTREVISTADO 3</b>	Creo que se está consiguiendo que la dedicación a la práctica de actividades físico deportivas sea igual, pero todavía los padres dedican mayor tiempo.
<b>ENTREVISTADO 4</b>	Los padres dedican más tiempo a la práctica deportiva aunque poco a poco ese porcentaje se está igualando, ya que las tareas domésticas y familiares se están repartiendo por igual.
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	Los entrevistados manifiestan, en cuanto a la paridad en la dedicación de padres y madres a actividades físico deportivas, que se está consiguiendo la igualación en cuanto a la práctica de actividades físico deportivas.

En relación a la práctica de actividades físico deportivas por parte de madres y padres, vemos como nos encontramos en el buen camino para que se de la paridad a la hora del desarrollo de dichas actividades, lo cual incidirá en la práctica de éstas actividades por parte del alumnado sin distinción de género.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>3. Rol de los agentes externos</b>
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<i>Rol del grupo de iguales.</i>
<b>ENTREVISTADO 1</b>	Los niños son esponjas que utilizan todo lo que tienen alrededor para copiar, por tanto, si en su entorno realizan ejercicio es alto el porcentaje de que ellos también lo realicen.
<b>ENTREVISTADO 2</b>	En muchas ocasiones los niños y niñas se inscriben porque sus amigos también están.
<b>ENTREVISTADO 3</b>	El grupo de iguales es una gran motivación para la práctica o no de actividades extraescolares.
<b>ENTREVISTADO 4</b>	La práctica de amigos y amigas en actividades sí influye para la participación en las mismas.
<b>RESUMEN CONCLUSIVO</b>	Es un factor de gran influencia, según los entrevistados, el que los amigos y amigas realicen o no actividad físico deportiva.

En numerosas ocasiones, escuchamos al alumnado decir que quieren apuntarse a la misma actividad que sus amigos y amigas, por lo cual se considera como podemos observar en la tabla anterior, que el grupo de iguales es un factor de gran influencia a la hora de practicar una actividad extraescolar, en este caso de actividades físico deportivas.

# **TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

## **CONCLUSIONES**

De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, se describen una serie de conclusiones generales y específicas.

### ***CONCLUSIONES GENERALES***

A continuación se detallan las distintas conclusiones generales y más representativas, de acuerdo con los objetivos del presente estudio.

- Según muestra el alumnado de primaria de Granada, de forma general y a grandes rasgos, no se han encontrado diferencias significativas en la participación de las actividades extraescolares, tanto físico deportivas, como escolares (culturales y/o artísticas), atendiendo al género.
- Consideran que las actividades extraescolares, tanto niños como niñas, las realizan porque les gusta, les divierte y porque su grupo de iguales también la practica.
- El alumnado realiza las actividades extraescolares, en su mayoría, con amigos y amigas, o con sus compañeros y compañeras de clase.
- A pesar de la gran oferta de actividades extraescolares físico deportivas, el alumnado presenta como la modalidad deportiva

más practicada, el fútbol y fútbol-sala, siendo más practicada por los niños que por las niñas.

- En relación a las actividades extraescolares culturales y/o artísticas, los idiomas, sin diferenciación de práctica por género, es la actividad más demandada por el alumnado de primaria de la provincia de Granada.
- En cuanto a las actividades extraescolares escolares (culturales y/o artísticas) destacar, la danza, incidiendo en como dicha actividad es más practicada por las niñas que por los niños.
- A pesar de mostrar tanto niños como niñas que practican actividades extraescolares físico deportivas porque les gusta, los niños destacan a la hora de realizar dicha afirmación.
- Reconocen la práctica de actividad físico deportiva como divertida y buena para la salud.
- En relación a la práctica de actividades físico deportivas se constata una alta proyección de futuro del alumnado en cuanto a la participación en las mismas, en mayor medida en los niños en comparativa con las niñas.
- Valoran las actividades extraescolares culturales y/o artísticas como divertidas.
- Toda actividad extraescolar, para que sea practicada por el alumnado, debe ser afín a ellos y ellas, ya que son parte de su tiempo libre y de ocio, y no son obligatorias.

- El alumnado manifiesta que los padres y madres, de forma general, realizan actividad físico deportiva de forma ocasional, mientras que su grupo de iguales lo realizan más asiduamente.
- Para practicar cualquier actividad físico deportiva, muestran, que se ha de tener una adecuada percepción de uno mismo sobre la actividad a desarrollar, siendo mayor la percepción positiva que los niños poseen de si mismos, en la práctica de dichas actividades, frente a las niñas.
- Los niños destacan sobre las niñas en la valoración de la práctica de actividades físico deportivas porque le gusta la competición.

## ***CONCLUSIONES ESPECÍFICAS***

Las conclusiones específicas, que a continuación se detallan, se presentan en relación a los diferentes objetivos específicos planteados para el presente estudio.

### **1. Indagar sobre el nivel de participación en actividades extraescolares físico deportivas por parte del alumnado de primaria en Granada.**

- La participación en actividades físico deportivas atendiendo al género, es dispar, puesto que no se destacan la misma tipología de actividad para niños que para niñas, en cuyo caso se menciona el fútbol-sala y fútbol, en el caso de los niños, y el baloncesto, gimnasia rítmica y tenis para las niñas.

- De forma general se destacan las actividades de fútbol-sala, fútbol, multideporte y baloncesto, entre las actividades extraescolares físico deportivas más practicadas, por el alumnado de primaria de la provincia de Granada.

## **2. Indagar sobre el nivel de participación en actividades extraescolares de carácter escolar por parte del alumnado de primaria en Granada.**

- Se destaca la práctica de actividades extraescolares físico deportivas frente a las culturales y artísticas (escolares).
- En cuanto a la participación en actividades culturales y artísticas atendiendo al género, se manifiesta que la participación es igual para niños y niñas, a excepción del baile o danza.
- Se destacan, a modo global, las actividades de dibujo/pintura, idiomas (inglés) y baile, entre las actividades culturales y artísticas más practicadas por el alumnado de primaria de la provincia de Granada.

## **3. Observar el nivel de participación del alumnado de primaria en actividades extraescolares atendiendo a la variable género.**

- En relación a la participación del alumnado de primaria en actividades extraescolares organizadas y no organizadas, es mayor en el caso de actividades extraescolares organizadas, debido a la inserción laboral tanto de los padres como de las madres, no existiendo diferencias por cuestión de género.

- Tal como se ha mostrado con anterioridad se destaca, entre las actividades extraescolares físico deportivas, la práctica de fútbol y fútbol sala por parte de los niños en comparativa con los niñas, practicando éstas en su mayoría actividades como la gimnasia rítmica, baloncesto y tenis.
- En el caso de las actividades extraescolares culturales y/o artísticas, destacar la participación en actividades de idiomas, dibujo/pintura y baile/danza, en esta última destacar la demanda de dicha actividad por parte de las niñas frente a los niños.

#### **4. Conocer propuestas de mejora para el tratamiento del alumnado de forma coeducativa.**

- Es cada vez mayor la oferta de actividades extraescolares que las escuelas, empresas, ayuntamientos... ofrecen al alumnado, con el objetivo de acercar las mismas tanto a los niños como a las niñas.

#### **5. Identificar las percepciones que el alumnado posee de las actividades extraescolares, así como de las entes organizadoras de dichas actividades.**

- Destacar como motivaciones para el desarrollo de actividades extraescolares, tanto físico deportivas como culturales y/o artísticas, los siguientes motivos: porque le gusta, porque se divierten, porque sus amigos y amigas también la practican.
- El alumnado manifiesta que para participar en una actividad no sólo le tiene que gustar sino que debe ser divertida para su práctica.

- Como mayor motivo por el que el alumnado practica actividad físico deportiva, nos encontramos con la afirmación de porque es buena para la salud, ya que en estas edades el alumnado va tomando conciencia de la importancia de la actividad físico deportiva, puesto que ello tiene una gran difusión social e implicación por parte de las familias.
- En relación a la práctica de actividad físico deportiva, observamos una alta proyección futura del alumnado, en cuanto a la participación en dichas actividades, por lo que se desprende que el alumnado ve la actividad física deportiva como beneficiosa para su futuro.
- En cuanto a los motivos por los que el alumnado practica actividades culturales y artísticas, se observa como el alumnado manifiesta que las realiza porque le gusta, en este caso sigue siendo un alto porcentaje de niños y niñas, pero eso si en menor porcentaje que en el caso de la práctica de actividad físico deportiva.
- Al alumnado le resulta la práctica de actividades culturales y artísticas divertida, incidir, que para en un niño o niña participe en una actividad, ésta debe ser motivante para ellos, y que mejor motivación a estas edades que la propia diversión.
- En cuanto a la propia percepción que el alumnado posee de si mismos en la realización de actividad físico deportiva, destacar como tanto las niñas como los niños tienen una percepción muy positiva de ellos mismos, considerándose buenos o de los mejores.

# FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio, al igual que cualquier otro, pretende abrir nuevas líneas de investigación para continuar y profundizar sobre el estudio de las actividades extraescolares y el género, pudiendo ser dichas líneas de investigación, las que se muestran a continuación:

- Sería un buen trabajo de investigación el realizar un similar estudio al ya realizado tomando como referencia otras etapas educativas.
- Se podría llevar a cabo el mismo estudio en distintas provincias.
- La educación en valores en las actividades extraescolares.
- Formación y perfil de los monitores y monitoras, así como coordinadores y coordinadoras de las actividades extraescolares.
- Oferta coeducativa de actividades extraescolares.
- Las actividades físico deportivas practicadas por distinción de género.
- Presencia de estereotipos en las actividades físico deportivas y en las actividades culturales y artísticas.
- Prejuicios de la sociedad (familias, entrenadores, monitores...) en relación a determinadas actividades extraescolares.
- Relación entre profesorado y alumnado en las actividades extraescolares.

- Igualdad de oportunidades en las actividades extraescolares.
- La coeducación física como una alternativa a la educación física escolar y actividad física extraescolar.

# BIBLIOGRAFÍA

Alberdi, I. (1996). *Nuevos roles femeninos y cambio familiar*. En Lorenzo y otros (2007) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada. Adhara.

Allport, G.W. (1954). *The historical background of modern social psychology*. En Lindzey, G. *Handbook of social Psychology*. Mass Addisen-Wesley. Cambridge.

Añó, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos.

Arana, R.E. y Orellana, V.A. (2003). *El salvador: masculinidad y factores socioculturales asociados a la paternidad*. 1ª ed. San Salvador. El Salvador.

Ashmore, R.D. y Del Boca, F.K. (1981). *Conceptual approaches to stereotypes ans stereotyping*. En Hamilton, D.L. *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.

Babbie, E. (1998). *Survey research methods*. Bemont, CA. Wadsworth Publishing Company.

Balaguer y Atienza F.L. (coords.) (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apunts de Educación Física y Deportes*, 41, 285- 299.

Barón, A. (1991). *Gender and Labor History: Learning Fram the Past. Looking to the future*. En Barón, A. (1991) *Work Engendered*. Ithaca. Cornel University Press. Pp. 1-46.

Bartko, W.T. y Eccles, J.S. (2003). Adolescent participation in structures activities: a person-oriented análisis. *Journal of Youth and Adolescent*, 32(4), 233-241.

Bastos, E. y González, N. (1986). *Educación en valores*. Lima. Centro de proyección cristiana.

Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bem, S.L. (1982). *Gender schema theory and self-schema theory compared: a comment on Markus, Crane Bernstein and Siladi's self-schema and gender*. *Journal of personality and social psychology*, 43, 1192-1194.

Benavides, L. (1994). *Formación en valores. Formación en virtudes*. México. Foro Internacional Educación en Valores.

Berkowitz (1969). *Roots of agresión: A re-examination of the frustration-aggression hipótesis*. New York. Atherton.

Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.

Blair, I. (2002). *The malleability of automatic stereotypes and prejudice*. *Personality and Social Psychology Review*, 6. 242-261.

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona. Graó.

Brullet Tenas, C. (1996). *Roles e identidades de género: una construcción social*. En Lorenzo y otros (2007) *Gestionando los Nuevos*

*Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento.* Granada. Adhara.

Cáceres, P. (2007). *Hacia un cambio social: reestructuración de roles y modelos educativos en la construcción del género.* En Lorenzo y otros (2007) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento.* Granada. Adhara.

Calero, M. (1999). *Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje.* Madrid. Nancea.

Cantera M.A. (2000). *Promoción de la salud en el ámbito escolar. Implicaciones de un estudio sobre la actividad física de los adolescentes de la provincia de Teruel.* En Fete-UGT (Ed.). *Educación Física y Salud. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física,* (pp.383-398). Cádiz: Publicaciones del Sur.

Cantera, M.A. y Devís, J. (2000). Physical activity levels of secondary school spanish adolescents. *European Journal of Physical Education,* 5, 28- 44.

Carranza (2008). *Deporte y Educación: el nuevo modelo de deporte en edad escolar de la ciudad de Barcelona.* En Hernández, A., Martínez, L.F. y Águila, C. *El deporte escolar en la sociedad contemporánea.*89-101. Almería. Universidad de Almería.

Carreras, L. y cols. (1997). *Cómo educar en valores.* Madrid. Nancea.

Carter y McCloskey (1984). *Peers and the maintenance of sex-typed behavior: the development of children's conceptions of cross-gender behavior in their peers.* Social Cognition, 3.

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. Universidad de Granada.

Castillo, I. y Balaguer, I. (1998). *Patrones de actividad físicas en niños y adolescentes*. *Apunts de Educación Física y Deportes*, 54, 22-28.

Castillo, I. y Balaguer, I. (2001). *Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados*. *Apunts de Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.

Chartier, R. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa. Barcelona pp 45-63.

Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Cremades, M. A. (1991): *Materiales para coeducar*. Madrid. Mare Nostrum.

Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: cross-sectional and longitudinal finding. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 493-505.

Darling, N., Cadwell, L.L. & Smith, R. (2005). *Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment*. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51-76.

Davalos, D.B., Chavez, E.L. & Guardiola, R.J. (1999). *The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on*

*student dropout rates*. Hispanic Journal of Behavior Sciences, 21 (1), 61-77.

Deaux, K. y Lewis, L.L. (1984). *Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label*. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 991-1004.

Devís (1995). *Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente*. Revista de Educación, 306, 455-472.

Díaz, A. y Martínez, A. (2003). *Deporte escolar y educativo*. En revista digital efdeportes, 67. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd67/educat.htm>.

Dio-Bleichmar (1992). *Del sexo al género*. Revista de la Asociación Escuela Argentina para graduados, nº18. Buenos Aires.

Dunn, J.S., Kinney, D.A. & Hofferth, S.L. (2003). Parental ideologies and children's after-school activities. *American Behavioral Scientist*, 46 (10), 1359-1386.

Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona. MEC.

Durand, M. (1988): *El niño y el deporte*. Paidós-M.E.C.. Barcelona. En Díaz, A. y Martínez, A. (2003). *Deporte escolar y educativo*. Revista digital efdeportes.com. Buenos Aires.

Dworkin, J. B., Larson, R. & Hansen, D. (2003). *Adolescent accounts of growth experiences in youth activities*. Journal of Youth and Adolescence, 32(1), 17-26.

Eagly, A.H. y Diekmann, A.B. (2002). *Role congruity theory of prejudice toward female leaders*. *Psychological Review*, 109. 573-598.

Eagly, A.H. y Diekmann, A.B. (2005). *What is the problem? Prejudice as an Attitudinal-in-Context*. In Dovidio, J.F and cols. *On the Nature of Prejudice. Fifty years after allport (pp19-35)*. Blackwell Publishing.

Eccles, J.S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The future of children*, 9(2), 30-44.

Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and adolescent development. *Journal of Social Issue*, 59(4), 865-889.

Eccles, J.S. & Templeton, J. (2002). Chapter 4: extracurricular and other after- school activities for youth. *Review of Research in Education*, 26, 113-180.

Exposito, F. y Moya, M. (2005). *Violencia de género*. En Exposito, F. y Moya, M. *Aplicando la Psicología Social* (pp. 201-227). Madrid. Pirámide.

Feldman, A.F. & Matjasko, J.L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.

Fernández, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Pirámide. Madrid.

Fischman (2005). *Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género*. En Lorenzo y otros (2007) *Gestionando los Nuevos*

*Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento.*  
Granada. Adhara.

FisherKeller, J.E. (2002). *Growing up with television. Everyday learning among young adolescents.* Philadelphia. Temple University Press.

Fiske, S.T. y Stevens, L.E. (1993). *What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination.* In Oskamp, S. & Costanzo, M. (eds.) *Gender issues in contemporary society.* (pp. 173-196). Newbury Park: Sage.

Fraile, A. (coord) (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea.* 117-132. Barcelona. Graó.

Fraile, A. y De Diego, R. (2006). *Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar.* Revista Internacional de Sociología, 44, 85-109.

Fredricks, S.L. & Eccles, J.S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Development Science*, 10(3), 132-146.

Fundació Jaume Bofill (2006). *Debat familiar. ¿Què opinen les famílies sobre les activitats educatives fora de l'horari escolar?.* Ayuntamiento de Barcelona.

Funes, M<sup>a</sup> J. (2008). *Cultura política y sociedad.* En INJUVE. Observatorio de la Juventud (pp. 34-41). Ministerio de Igualdad.

García, M. y Asíns, M. (1994). *La coeducación en Educación Física.* Barcelona. UAB. Institut de Ciències de l'Educació. Cuadernos para la Coeducación, nº7.

García Ferrando, M. (1990): *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Alianza Editorial. Madrid. En Díaz, A. y Martínez, A. (2003). *Deporte escolar y educativo*. Revista digital efdeportes.com. Buenos Aires.

García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte. Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX: encuestas sobre los hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: CSD.

García Ferrando, M. (2006). Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista Internacional de Sociología*, 44, 15-38.

García Meseguer, A. (1986). *Lenguaje y discriminación sexual*. Madrid, Edicusa.

Gilman, R., Meyers, J. y Pérez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: finding and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 4 (1), 31-41.

Gillén, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona. Tusquets.

Giménez, F. J. y Castillo, E. (2001). *La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva*. Revista digital Educación Física y deportes, 6, nº31. Buenos Aires.

Glick, P. y Fiske, S. (1996). *Ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism*. Journal of personality and social psychology, 12, 1323-1334.

Gómez, J. y García, J. (1993). *Estructura y organización del deporte en la edad escolar*. En VV.AA. (Eds.), *El deporte en la edad escolar*. Actas de las VII Jornadas de Deporte y Corporaciones Locales (pp.29-56). Madrid: F.E.M.P.

González, B. (1999). *Los estereotipos como factor de socialización en el género*. *Comunicar* 12, pp. 79-88.

González, F. J. (2001). *Educación en el deporte*. Madrid. CCS. En Lorenzo y otros (2007) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada. Adhara.

Guerrero, A. (2000). *Evolución del Deporte en edad escolar en España, antecedentes, situación actual*. En VV.AA. (Eds.), I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar (pp. 21-62). Dos Hermanas (Sevilla): Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.

Hampson, J.L. (1965). *Causas determinantes de la orientación psicosexual*. En Fernández, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Pirámide. Madrid.

Hartman, R. (1991). *La estructura del valor. Fundamentos de axiología científica*. México. Editorial fondo de cultura económica.

Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Hernández, B. (2008). *Coeducación en Educación Física*. Revista Innovación y experiencias educativas. Nº 14. Granada.

Hernández, G. y Jaramillo, C. (2000). *Violencia y diferencia sexual en la escuela*. En Santos Guerra, M.A. (coord.) *El harén pedagógico. Perspectivas de Género en la organización escolar*. (pp.91-102) Barcelona. Graó

Hernández, J.L. y Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. M.E.C. Madrid. En Díaz, A. y Martínez, A. (2003). *Deporte escolar y educativo*. Revista digital efdeportes.com. Buenos Aires.

Hernández, J.L. y Velázquez, R. (coords.) (2007). *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan. Estudio de la población escolar y propuestas de actuación*. Barcelona: Graó.

Hidalgo Rivas, R.F. (2005). *El impacto de las actividades extraescolares en ciencia y tecnología*. En A. Martín, I. Trilles y G. Zamarrón (Eds.): *Universidad y comunicación social de la ciencia* (pp.177-197). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Jiménez Fernández (1997). *Pedagogía diferencial*. universidad Nacional de Educación a Distancia, vol.1.

Junta de Andalucía. (1995). Orden de 19 de diciembre de 1995 sobre la educación en valores.

Junta de Andalucía (1998). Orden de 14 de julio de 1998 por la que se regulan las actividades complementarias y extraescolares de los centros no universitarios de Andalucía.

Koblinsky, S., Cruse, D. y Sugawara, A. (1978). *Sex role stereotypes and children's memory for story content*. Child Development, 49, 452-458.

Kolberg, L. (1966). *A cognitive developmental análisis of children's sex role Concepts and attitudes*. En Lorenzo y otros (2007) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada. Adhara.

Katchadourian, H. A. (1981). *Human sexuality a comparative and developmental perspective*. En Fernández, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Pirámide. Madrid.

Kovalskys, D. (2005). *La identidad de género en tiempos de cambio: una aproximación desde los relatos de vida*. PSYKHE, Vol.14. Nº2, 19-32.

Lagarde, M. (2015). *Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas*. En línea [www.catedradh.unesco.unam.mx/](http://www.catedradh.unesco.unam.mx/)

Lamas, M. (1986). *La antropología feminista y la categoría "género"*. Nueva Antropología, Vol. VIII. Nº 30. México.

Larson R.W. and Verma, S. (1999). *How and adolescent spent time across the World: work, play and developmental opportunities*. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736.

Lasaga y Rodríguez (2006). *La coeducación en la Educación Física y el deporte escolar: liberar modelos*. Sevilla. Wanceulen.

Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia. Barcelona.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE)

Lemus, S. (2007). *Estereotipos y prejuicio de género: automatismo y modulación contextual*. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada.

Liñán, M. y Ortiz, M.M. (1997). *Las actividades extraescolares desde la empresa privada: enfoque organizativo y desarrollo de un programa físico deportivo*. En AA.VV. *Apuntes de las I jornadas sobre dinamización deportiva en el centro escolar*. Apuntes sin publicar.

Lippman, W. (1956). *Public opinion*. Nueva York. McMillan.

Lomnitz, L. (1999). *Redes sociales, cultura y poder*. México. Ensayos de antropología latinoamericana.

Luria, Z. y Rose, M.D. (1979). *Psychology of human sexuality*. En Fernández, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Pirámide. Madrid.

Lyn, D. (1969). *Parental and sex-rol identification*. En Lorenzo y otros (2007) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada. Adhara.

Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford University Press. Stanford. California.

Macías, V. y Moya, M. (2002) Género y deporte. La influencia de variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos. *Revista de psicología social aplicada*, 17(2), 129-148.

Mahoney, Schweder & Stattin, (2002). Structured after school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 69-86.

Mahoney, J.L., Cairins, B.D. & Farmer, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.

Maiztegui, C. y Pereda, V. (2000). *Ocio y deporte escolar*. Bilbao. Universidad de Deusto. En Lorenzo y otros (2007) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada. Adhara.

Martín Recio, F. (2009). *Coeducación y Educación Física*. Innovación y experiencias educativas. Granada.

Martínez, E. y cols. (2008). *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*. Instituto de la mujer. Madrid.

Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.

Mesa, J. (2004). *Educación para la vida*. Granada. Adhara.

McKernan, J. (1999). *Investigación –acción y currículum*. Morata. Madrid.

McMillan, J.; Schumacher, S. (2001). *Investigación educativa*. Pearson. Madrid.

Michel, A. (1977). *Mujeres, sexismo y sociedad* (trad. cast.). Gráficas Espejo, Madrid.

Molinuevo, B. (2008). *Actividades extraescolares y salud mental: estudio de su relación en población escolar de Primaria. Tesis Doctoral.* Universitat Autònoma de Barcelona.

Molinuevo, B. (2009) *El temps fora de l'horari lectiu: els recursos a la llar, les activitats i els agents educatius.* En R. Torrubia y E. Doval (coord.). *Família i Educació a Catalunya* (pp. 122-195). Fundació Jaume Bofill.

Mollá Serrano, M. (2007). *La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 7(27) pp. 241-252.* Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artinfluencia41f.htm> [Consulta 2009, 20 de Julio].

Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niñas: el sexismo en la escuela.* Barcelona, Icaria.

Moreno, A. (1988). *El arquetipo viril, protagonista de la historia.* Ejercicios de la lectura no androcéntrica. Barcelona, laSal.

Moreno, E. (2000). *La transmisión de modelos sexistas en la escuela.* En Mesa, R. (2004). *Educar para la vida.* Granada. Adhara.

Moreno, J.; López, M.; Martínez, C.; Alonso, N.; González, D.; (2007). *Efectos del género, la edad y la frecuencia de práctica en la motivación y el disfrute del ejercicio físico.* Fitness Performance. Murcia.

Moriana, J.A. et al (2006). *Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria*. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa. Nº 8, Vol 4.

Musitu, G. (1986). *El estereotipo masculino y femenino en el contexto sociocultural valenciano*. Revista Psicología, 1, 127-142.

Navarrete, G, Medina, J. y Calvo, J. (2008). *Taller de Coeducación Física. IV Jornadas de Coeducación, organizadas por el centro del profesorado de Granada*. Revista digital efdeportes.com. Buenos Aires, Año 13. Nº 119-abril 2008.

Nuviala, A. (2003). *Las escuelas deportivas en el entorno rural del Servicio Comarcal de Deportes "Corredor del Ebro" y el Municipio Fuentes de Ebro*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Nuviala, A., Ruiz, F. y García, M.E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. En *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.*, 6, 13-20.

Nuviala A., Ruiz F., Murguía, D. Fernández, A. Ruiz, F. y García, ME. (2009) *Typologies of occupation of leisure-time of Spanish adolescents. The case of the participants in physical activities organized*. Journal of Human Sport and science, 4(1), 29-39.

Ochoa, H.P. (2015). *Historia, trabajo, identidad y género: cuatro categorías que se intersectan*. En línea <http://bvirtual.ucol.mx/textoscompletos.php?exacto=1&categoria=1&campobuscar=1&id=3243>

Pardo A. y Ruiz, M. A. (2002). SPSS 11 Guía para el análisis de datos. España. Madrid: Mc Graw Hill

Parlebás, P. (2003). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga. Unisport.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia espanyola davant l'educació del seus fills*. Colección Estudios Sociales, núm 5. Barcelona: Fundación La Caixa.

Pettit, G.S., Laird, R.D., Bates, J.E. & Dodge, K.A. (1997). Patterns of after school care in middle childhood: risk factors and developmental outcomes. *Merrill-Palmer Quaterly*, 43, 515-538.

Pfister (1995): *Mujeres, salud y deporte*. Oportunidades y ambivalencia en la cultura física femenina. Actas. Congreso científico olímpico-1992. Instituto andaluz del deporte. Junta de Andalucía.

Ponce de León, A. (1996). *Las actividades de ocio y tiempo libre en el rendimiento escolar*. Tesis Doctoral. UNED

Puig, N. y Mosquera M.J., (2002). *Género y edad en el deporte*. En García Ferrando, M. (2002). *Sociología del deporte* (99-125). Madrid. Alianza.

Ramírez, A. (1989). *La actividad físico deportiva extraescolar*. En AA.VV. *Bases para una nueva Educación Física*. Zaragoza. Cepid.

Riviere, M. (2003). *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona. Icaria.

Robles, J., Abad, M. y Giménez, F.J. (2006). *El tratamiento del deporte en relación con la promoción de valores durante la ESO*. Revista digital. Wanceulen.

Rodríguez y Acuña (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid. Popular.

Romero (1997). *El fenómeno de las escuelas deportivas municipales*. Sevilla. Instituto de deportes. Ayuntamiento de Sevilla.

Romero (2004). *El deporte escolar en Andalucía*. En Fraile, A. (coord.). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*(pp. 117-132). Barcelona. Graó.

Romero, G. A. (2010). *Las actividades extraescolares como refuerzo del aprendizaje en el aula*. Revista digital: Innovación y experiencias educativas, 26.

Rubin et al. (1974). *The eye of the beholder: parents' views on sex of new borns*. American journal of orthopsychiatry, 44, 512-519. En Fernández, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Pirámide. Madrid.

Ruiz Juan, F., García Montes, M.E. y Hernández, I. (2001). *El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal*. En Apunts. Educación Física y deportes, 63, 86-92.

Ruiz Nebrera, J.J. (2008). *Las competencias básicas en la educación primaria*. Revista Digital, 127. Educación Física y deportes. Disponible en <http://www.efdeportes.com>

Sallis, J.F. (2000). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Med Sci Sports Exerc*, 32, 1598-1600.

Sánchez Delgado, Juan C. (2006) *Definición y Clasificación de Actividad Física y Salud*.

Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

Santos Guerra (1993). *Desde la discriminación hacia la justicia: el camino de la coeducación*. En Mesa, R. (2004). *Educación para la vida*. Granada. Adhara.

Santos Guerra, M.A. (coord.) (2000) *El harén pedagógico. Perspectivas de Género en la organización escolar*. Barcelona. Graó.

Santos, M. y Sicilia, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares*. Barcelona. INDE. En Lorenzo y otros (2007) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada. Adhara.

Santos, M. y Sicilia, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares: una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.

Sarampote, N.C., Bassett, H.H. & Winsler, A. (2004). After-school care: child *Forum*, 33(5). 339-347.

Sau, V. (1986). *La mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona, Icaria.

Saura (1996). *El entrenador en el deporte escolar*. Lleida. Fundació Pública Intitut d'Estudis Il·lencs.

Scheeper, D., Spears, R., Doosje, B. & Manstead, A.S.R. (2003). *Two functions of verbal intergroup discrimination: instrumental and identity motives as a result of group identification and threat*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29. 568-577.

Sebastián, A y cols. (2001). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (estudio descriptivo)*. Madrid. Dikynson.

Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad (4ªed.)*. Madrid: Thomson Editores Spain Paraninfo S.A.

Sicilia, A. (1998). *Educación Física y currículum*. En Santos, M. y Sicilia, A. *Actividades físicas extraescolares: una propuesta alternativa*. Barcelona. INDE.

Sierra Bravo, R. (1983). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid. Paraninfo.

Siguán, M. (1979). *Lenguaje y clase social en la infancia*. Madrid. Pablo del Río.

Subirats, M. (1994). *La coeducación hoy: 10 ideas base. Igualdad de género y coeducación*. Boletín igualdad de género y coeducación.

Subirats, M. (1995): *Mujer y educación: de la enseñanza segregada a la coeducación*. Madrid. Instituto de la mujer.

Subirats, M (2015). *Acabar con la violencia de género*. [www.coeducacion.com](http://www.coeducacion.com)

Tajfel, H. (1977). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona. Herder.

Tercedor, P., Delgado, M., Pérez, I., Chillón, P., González-Groos, M., Montero, A., Moreno, L.A., De Rufino-Rivas, P. y Torralba, C. (2003). Avena Group. *Physical activity level in spanish adolescents*. The avena study. Actas del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida. Granada.

Timón, L.M. y Hormigo, F. (2010). *Las actividades extraescolares y complementarias en el marco escolar*. Wanceulen. Sevilla.

Torres, J. (2000). La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica. Granada. Proyecto Sur. En Lorenzo y otros (2007) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada. Adhara.

Traba, A. (2010). *En torno al género como categoría de análisis*. Universidad de Vigo.

Trilla, J. y Ríos, O. (2005). *Les activitats extraescolars: diferències i desigualtats*. En C.Gómez-Granell et al., *Infància, família i canvi social a Catalunya*. Barcelona: Consorci Institut d'Infància i Mon Urbà.

Urruzola, M, J. (1993). ¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?. En Ramos García, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.

Vázquez, B. (1996). *Educación Física y coeducación. Personalización en la Educación Física*. Rialp. Madrid.

Varela, L. (2006). *Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 13, 207-219.

Vaughan, M.K. (1999). *Cultural approaches to Peasant Politics in the Mexican Revolution*. *Hispanic American Historical Review*, 79, May (1999), pp.269-305.

Vidal, L. (2005). *Educación para la participación y actividades extraescolares. Retos y estrategias. Unidad de actividades juveniles*. Servicio de juventud. Zaragoza.

Wilson-Ahlstrom, A. & Yohalem, N. (2009). After-school Grows Up: Helping Teens Prepare for the future. *Forum*, 1-11.

Wold, B. y Kannas, L. (1993). Sport motivation among young adolescent in Finland, Norway and Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine Science Sports*, 3, 283-291.

Worchel, S. y cols. (2002). *Psicología Social*. Madrid. Thompson.

Zelaya, S.E. (2007). *Los prejuicios y las prácticas sexistas de los y las docentes y su relación con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las estudiantes de bachillerato: El caso de los centros educativos públicos de la ciudad de Danlí, El Paraiso*. Tesis doctoral. Honduras.

Zepeda, O. (2003). *Hacia la incorporación de la perspectiva de género en el currículum de formación de las carreras de la "UPNFM"*. Tesis de maestría. Tegucigalpa, Honduras.

# ANEXOS

# **ANEXO I**

## **CUESTIONARIO**

## DATOS IDENTIFICATIVOS

Rodea el número y la letra con la que te identifiques. Por ejemplo: **2.A** 8 años.

<b>1. Sexo</b> 1.A. Hombre 1.B. Mujer	<b>2. Edad</b> 2.A. 8 años. 2.B. 9 años. 2.C. 10 años. 2.D. 11 años. 2.E. 12 años.	<b>3. Curso escolar</b> 3.A. 3º Educación Primaria. 3.B. 4º Educación Primaria. 3.C. 5º Educación Primaria. 3.D. 6º Educación Primaria.
<b>4. Colegio:.....</b>		

## CUESTIONARIO

**ACTIVIDADES ORGANIZADAS EXTRAESCOLARES** son aquellas que realizan un grupo de personas bajo la tutela o supervisión de un monitor/a o profesor/a.

**5. ¿Qué haces cuando terminas las clases en el colegio?**

- 5.A. Realizo actividades extraescolares ORGANIZADAS (deportivas, culturales, etc.).
- 5.B. Realizo actividades extraescolares NO ORGANIZADAS (sólo o con amigos pero sin monitor) (deportivas, culturales, etc.).
- 5.C. No realizo ninguna de las actividades anteriores (Pasar a la pregunta 18).

**BLOQUE 1. A contestar por los que realizáis actividades fuera de clase (ORGANIZADAS O NO ORGANIZADAS).**

**6. ¿Qué tipo de actividades realizas en tu tiempo libre? (Puedes marcar varias).**

- FÍSICO DEPORTIVAS (baloncesto, fútbol, natación, tenis, etc.).
  - 6.A. Organizadas.
  - 6.B. No organizadas.
- CULTURALES Y ARTÍSTICAS (dibujo, manualidades, idiomas, música, informática, danza, teatro, baile...).
- 6.C. ORGANIZADAS.
- 6.D. NO ORGANIZADAS.

**7. ¿Por qué realizas estas actividades en tu tiempo libre? (Puedes marcar varias).**

- 7.A. Me divierto con los amigos y amigas.
- 7.B. Para estar en forma.
- 7.C. Me obligan mis padres.
- 7.D. No tengo otra cosa mejor que hacer.
- 7.E. Porque mis amigos o amigas también la practica.
- 7.F. Me gusta.
- 7.G. Otros motivos:.....

**8. ¿Con quién sueles realizar las actividades en tu tiempo libre? (Puedes marcar varias).**

- 8.A. Con amigos o amigas.
- 8.B. Con compañeros o compañeras de clase.
- 8.C. Con algún familiar.

**9. ¿Qué actividad físico deportiva practicas? (Puedes marcar varias).**

- 9.A. Actividades recreativas (paseo, footing, bici, etc.).
- 9.B. Aerobic.
- 9.C. Ajedrez.
- 9.D. Atletismo.
- 9.E. Artes marciales (kárate, taekwondo, judo, etc.).
- 9.F. Baloncesto.
- 9.G. Balonmano.
- 9.H. Ciclismo.
- 9.I. Equitación.
- 9.J. Fútbol.
- 9.K. Gimnasia artística o deportiva.
- 9.L. Hockey.
- 9.M. Natación.
- 9.N. Natación.
- 9.Ñ. Padel.
- 9.O. Tenis de mesa.
- 9.P. Tenis.
- 9.Q. Voleibol.
- 9.R. Gimnasio (spinning...).
- 9.S. Otros:.....
- 9.T. Ninguna.

**10. ¿Qué actividad cultural y/o artística realizas en tu tiempo libre? (Puedes marcar varias).**

- 10.A. Idiomas.
- 10.B. Informática.
- 10.C. Música (guitarra, piano, lenguaje musical, violín, etc).
- 10.D. Manualidades.
- 10.E. Teatro.
- 10.F. Danza.
- 10.G. Fomento a la lectura.
- 10.H. Otros:.....
- 10.I. Ninguna.

11. Contesta las siguientes preguntas sobre lo que opinas o piensas sobre la práctica de actividad físico deportiva. Te vas a encontrar a continuación con una serie de frases con las que puedes estar más o menos de acuerdo. Señala con un círculo, por favor, la casilla que mejor refleje tu opinión en relación con cada una de las frases.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La práctica de actividad físico deportiva me gusta.	1	2	3	4
La práctica de actividad físico deportiva me resulta divertida.	1	2	3	4
La práctica de actividad físico deportiva es buena para la salud.	1	2	3	4
En el futuro, cuando termine el colegio, practicaré actividad físico deportiva	1	2	3	4

12. Las siguientes preguntas son sobre lo que opinas o piensas sobre la práctica de actividades culturales y artísticas (dibujo, manualidades, idiomas, música, informática, danza, teatro, bailes...).

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La práctica de actividades culturales y artísticas me gusta.	1	2	3	4
La práctica de actividades culturales y artísticas me resulta divertida.	1	2	3	4
En el futuro, cuando termine el colegio, practicaré actividades culturales y artísticas.	1	2	3	4

13. Si realizas actividad físico deportiva, indica si estás de acuerdo o no con los motivos que te llevan a practicar actividad físico deportiva. Yo practico actividad físico deportiva:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Para estar sano/a y en forma.	1	2	3	4
Porque me gusta competir.	1	2	3	4
Para encontrarme con mis amigos/as y hacer otros nuevos.	1	2	3	4
Porque me gusta el deporte	1	2	3	4
Porque mis mejores amigos/as también practican.	1	2	3	4
Porque mis familiares cercanos también practican.	1	2	3	4
Para agradecer a mis padres.	1	2	3	4
Porque me divierte.	1	2	3	4

14. Tu padre practica actividad físico deportiva.

Nunca o casi nunca	1
De vez en cuando	2
Dos o tres veces por semana	3
Más de tres veces por semana	4

15. Tu madre practica actividad físico deportiva.

Nunca o casi nunca	1
De vez en cuando	2
Dos o tres veces por semana	3
Más de tres veces por semana	4

16. Tus amigos y amigas practican actividad físico deportiva.

Nunca o casi nunca	1
De vez en cuando	2
Dos o tres veces por semana	3
Más de tres veces por semana	4

17. Como crees que eres de bueno practicando actividad físico deportiva.

De los/as peores	1
Por debajo de la media	2
Bueno/a	3
De los mejores/as	4

**BLOQUE 2. A contestar por aquellos que NO REALIZAN NINGUNA DE LAS ACTIVIDADES ANTERIORES.**

**18. ¿A qué dedicas tu tiempo libre? (Puedes marcar varias).**

- 18.A. Estar en casa sin hacer nada.
- 18.B. Me divierto por mi cuenta.
- 18.C. Estudiando.
- 18.D. Con el ordenador.
- 18.E. Juego con la videoconsola.
- 18.F. Ver la TV.
- 18.G. Salir con los compis.
- 18.H. Otras:.....
- 18.I. No sé, no contesto.

**19. ¿Por qué NO REALIZAS ningún tipo de actividad en tu tiempo libre?.**

- 14.A. No hay instalaciones cerca de casa.
- 14.B. Lo que me ofrecen no me gusta.
- 14.C. Por falta de tiempo.
- 14.D. No me dejan mis padres.
- 14.E. Por pereza o desgana.
- 14.F. Porque cuesta dinero.
- 14.G. Por enfermedad.
- 14.H. Porque mis amigos o amigas no la realizan.
- 14.I. Por otras causas:.....
- 14.J. No sé, no contesto.

**20. Indica si estas de acuerdo o no con los siguientes motivos para no practicar actividad físico deportiva. Yo no practico actividad físico deportiva:**

	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
<b>Porque no me gusta.</b>	1	2	3	4
<b>Porque no tengo tiempo.</b>	1	2	3	4
<b>Por pereza.</b>	1	2	3	4
<b>Porque no le veo utilidad.</b>	1	2	3	4
<b>Porque mis amigos/as no practican.</b>	1	2	3	4
<b>Porque mis familiares cercanos no practican.</b>	1	2	3	4
<b>Porque prefiero hacer otras cosas en mi tiempo libre.</b>	1	2	3	4
<b>Porque no me divierte.</b>	1	2	3	4
<b>Porque me siento menos habilidoso con respecto a los demás.</b>	1	2	3	4
<b>Porque nunca he sido bueno/a practicando deporte.</b>	1	2	3	4
<b>Por mis padres.</b>	1	2	3	4

**21. Tu padre practica actividad físico deportiva.**

<b>Nunca o casi nunca</b>	<b>1</b>
<b>De vez en cuando</b>	<b>2</b>
<b>Dos o tres veces por semana</b>	<b>3</b>
<b>Más de tres veces por semana</b>	<b>4</b>

**22. Tu madre practica actividad físico deportiva.**

<b>Nunca o casi nunca</b>	<b>1</b>
<b>De vez en cuando</b>	<b>2</b>
<b>Dos o tres veces por semana</b>	<b>3</b>
<b>Más de tres veces por semana</b>	<b>4</b>

**23. Tus amigos y amigas practican actividad físico deportiva.**

<b>Nunca o casi nunca</b>	<b>1</b>
<b>De vez en cuando</b>	<b>2</b>
<b>Dos o tres veces por semana</b>	<b>3</b>
<b>Más de tres veces por semana</b>	<b>4</b>

**24. Como crees que eres de bueno practicando actividad físico deportiva.**

<b>De los/as peores</b>	<b>1</b>
<b>Por debajo de la media</b>	<b>2</b>
<b>Bueno/a</b>	<b>3</b>
<b>De los mejores/as</b>	<b>4</b>

**ANEXO**

**II**

**ENTREVISTAS**

## ENTREVISTA 1.

1. En cuanto a las actividades que el alumnado realiza después de clase, según su experiencia profesional y entendiendo como actividad extraescolar organizada, aquella que es supervisada por un monitor o monitora, y por actividad no organizada aquella que el alumnado realiza sólo ¿Qué piensa que el alumnado realiza mayor número de actividades extraescolares organizadas o no organizadas?

Realizan más actividades extraescolares organizadas.

2. ¿Cree que la participación de actividades extraescolares organizadas y no organizadas es igual en niños que en niñas?

Sí, yo no he percibido que haya diferencias en ese aspecto.

3. ¿Qué actividades practica el alumnado actividades físico deportivas o culturales y artísticas?

Se centran mayoritariamente en actividades físico deportivas, las artísticas tienen poca aceptación. Físico deportivas: fútbol-sala. Culturales: baile flamenco y pintura.

4. ¿Destacarías la participación en actividades físico deportivas frente a las culturales y artísticas?

Como he comentado anteriormente sí que destacan las actividades físico deportivas frente a las culturales y artísticas.

5. ¿Cree que los niños participan en igual porcentaje que las niñas en actividades físico deportivas?

La actividad físico deportiva más relevante es el fútbol-sala, y cada vez se apuntan más niñas a ella, pero aún no con el mismo porcentaje que los niños.

6. ¿Y en actividades culturales y artísticas?

Aquí sí he encontrado que participan igualmente niños que niñas sin distinciones.

7. ¿Por qué cree que realizan estas actividades?

- Porque se divierten.
- Para estar en forma
- Porque le obligan sus padres.
- Porque no tienen otra cosa que hacer.
- Porque sus amigos y amigas también la practican
- Porque le gusta.
- Por otros motivos.

8. ¿Piensa que las anteriores causas para realizar actividades se dan igual para niños que para niñas?

Sí.

9. ¿Con quién suelen realizar estas actividades?

Con el resto de compañeros de la actividad.

10. ¿Qué actividades físico deportivas destacaría según la participación del alumnado en las mismas?

Fútbol-sala, y en menor medida multideporte (mezcla de diferentes deportes).

11. ¿Destacaría las mismas actividades físico deportivas para niños y para niñas?

No, para los niños fútbol-sala y para las niñas tenis o baloncesto.

12. ¿Qué actividades culturales y artísticas destacaría según la participación del alumnado en las mismas?

Pintura y baile flamenco.

13. ¿Destacaría las mismas actividades culturales y artísticas para niños y para niñas?

Sí, no se perciben diferencias.

14. ¿Opina que la práctica de actividades físico deportivas en la familia influye en la participación del alumnado en las mismas?

Sí, los niños hacen lo que perciben en sus hogares.

- 15.** ¿Considera que los padres y las madres dedican el mismo tiempo a la práctica de actividad físico deportiva?

Pienso que cuando son niños los padres dedican más tiempo a sus hijos que cuando son niñas.

En el caso de las madres lo distribuyen igual.

- 16.** ¿Cree que la práctica de actividades físico deportivas por parte de los amigos y amigas del alumnado influye en la participación del alumnado en dichas actividades?

Sí, los niños son esponjas que utilizan todo lo que tienen alrededor para copiar, por tanto, si en su entorno realizan ejercicio es alto el porcentaje de que ellos también lo realicen.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

## ENTREVISTA 2.

1. En cuanto a las actividades que el alumnado realiza después de clase, según su experiencia profesional y entendiendo como actividad extraescolar organizada, aquella que es supervisada por un monitor o monitora, y por actividad no organizada aquella que el alumnado realiza sólo ¿Qué piensa que el alumnado realiza mayor número de actividades extraescolares organizadas o no organizadas?

Actividades extraescolares organizadas.

2. ¿Cree que la participación de actividades extraescolares organizadas y no organizadas es igual en niños que en niñas?

Sí.

3. ¿Qué actividades practica el alumnado actividades físico deportivas o culturales y artísticas?

Físico deportivas: fútbol y baloncesto. Culturales y artísticas: dibujo y baile.

4. ¿Destacarías la participación en actividades físico deportivas frente a las culturales y artísticas?

Sí.

5. ¿Cree que los niños participan en igual porcentaje que las niñas en actividades físico deportivas?

No.

6. ¿Y en actividades culturales y artísticas?

Sí.

7. ¿Por qué cree que realizan estas actividades?

- Porque se divierten.

- Para estar en forma

- Porque le obligan sus padres.

- Porque no tienen otra cosa que hacer.

- Porque sus amigos y amigas también la practican

- Porque le gusta.

- Por otros motivos.

8. ¿Piensa que las anteriores causas para realizar actividades se dan igual para niños que para niñas?

Sí.

9. ¿Con quién suelen realizar estas actividades?

Con los compañeros/as del mismo centro de diferentes edades.

10. ¿Qué actividades físico deportivas destacaría según la participación del alumnado en las mismas?

Fútbol y baloncesto.

11. ¿Destacaría las mismas actividades físico deportivas para niños y para niñas?

No, en el caso del fútbol lo practican más los niños, al contrario que baloncesto que las niñas empiezan a practicarlo más.

12. ¿Qué actividades culturales y artísticas destacaría según la participación del alumnado en las mismas?

Dibujo e inglés.

13. ¿Destacaría las mismas actividades culturales y artísticas para niños y para niñas?

Sí, en el dibujo e inglés, en el baile acostumbran a ir pocos niños.

14. ¿Opina que la práctica de actividades físico deportivas en la familia influye en la participación del alumnado en las mismas?

Sí, los padres son el ejemplo a seguir de sus hijos/as.

15. ¿Considera que los padres y las madres dedican el mismo tiempo a la práctica de actividad físico deportiva?

Actualmente sí, ya que en los gimnasios puedo encontrar a varias familias en las que ambos practican deporte.

**16.** ¿Cree que la práctica de actividades físico deportivas por parte de los amigos y amigas del alumnado influye en la participación del alumnado en dichas actividades?

Sí, en muchas ocasiones los niños/as se inscriben a una actividad porque sus amigos también lo están.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

## ENTREVISTA 3.

1. En cuanto a las actividades que el alumnado realiza después de clase, según su experiencia profesional y entendiendo como actividad extraescolar organizada, aquella que es supervisada por un monitor o monitora, y por actividad no organizada aquella que el alumnado realiza sólo ¿Qué piensa que el alumnado realiza mayor número de actividades extraescolares organizadas o no organizadas?

Pienso que se realizan mayor número de actividades extraescolares organizadas, puesto que las familias dedican su tiempo cada vez más al trabajo.

2. ¿Cree que la participación de actividades extraescolares organizadas y no organizadas es igual en niños que en niñas?

Sí, ya que hay una gran variedad de actividades.

3. ¿Qué actividades practica el alumnado actividades físico deportivas o culturales y artísticas?

El alumnado practica sobre todo fútbol-sala, baile, gimnasia rítmica, inglés, apoyo, aula matinal, entre otras.

4. ¿Destacarías la participación en actividades físico deportivas frente a las culturales y artísticas?

Considero que hay mayor participación en actividades físico deportivas, puesto que el alumnado las ve más divertidas y motivantes.

5. ¿Cree que los niños participan en igual porcentaje que las niñas en actividades físico deportivas?

Creo que los niños todavía participan en mayor porcentaje, ya que el fútbol es de gran demanda para este colectivo.

6. ¿Y en actividades culturales y artísticas?

Creo que en este tipo de actividades es más parecido el porcentaje, aunque sí analizamos algunas actividades, como es el caso del baile o danza, observamos que hay mayor participación por parte de las niñas.

7. ¿Por qué cree que realizan estas actividades?

- Porque se divierten.
- Para estar en forma
- Porque le obligan sus padres.
- Porque no tienen otra cosa que hacer.
- Porque sus amigos y amigas también la practican
- Porque le gusta.
- Por otros motivos.

8. ¿Piensa que las anteriores causas para realizar actividades se dan igual para niños que para niñas?

Sí.

9. ¿Con quién suelen realizar estas actividades?

Con amigos, amigas y con la familia.

10. ¿Qué actividades físico deportivas destacaría según la participación del alumnado en las mismas?

Destacaría el fútbol-sala, fútbol, gimnasia rítmica, multideporte.

11. ¿Destacaría las mismas actividades físico deportivas para niños y para niñas?

No, destacaría el fútbol-sala para los niños, aunque cada vez hay mayor número de niñas que lo practican, y gimnasia rítmica para las niñas.

12. ¿Qué actividades culturales y artísticas destacaría según la participación del alumnado en las mismas?

Destacaría inglés, apoyo, baile y danza.

13. ¿Destacaría las mismas actividades culturales y artísticas para niños y para niñas?

Destacaría las mismas actividades, a excepción de la danza y baile, en el que hay mayor participación de niñas.

- 14.** ¿Opina que la práctica de actividades físico deportivas en la familia influye en la participación del alumnado en las mismas?

Sí, ya que el alumnado realiza los mismos hábitos que sus padres y madres.

- 15.** ¿Considera que los padres y las madres dedican el mismo tiempo a la práctica de actividad físico deportiva?

Creo que se está consiguiendo, pero todavía los padres dedican mayor tiempo a la práctica de actividades físico deportivas.

- 16.** ¿Cree que la práctica de actividades físico deportivas por parte de los amigos y amigas del alumnado influye en la participación del alumnado en dichas actividades?

Sí, ya que el grupo de iguales es una gran motivación para la práctica o no de actividades extraescolares.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

## ENTREVISTA 4.

1. En cuanto a las actividades que el alumnado realiza después de clase, según su experiencia profesional y entendiendo como actividad extraescolar organizada, aquella que es supervisada por un monitor o monitora, y por actividad no organizada aquella que el alumnado realiza sólo ¿Qué piensa que el alumnado realiza mayor número de actividades extraescolares organizadas o no organizadas?

Pienso que el alumnado realiza mayor número de Actividades Extraescolares Organizadas (AEO) por diversos factores como poco tiempo libre, la demanda de estas actividades por parte de los padres...

2. ¿Cree que la participación de actividades extraescolares organizadas y no organizadas es igual en niños que en niñas?

No es igual, hay más participación de niños en AEO con en AE no organizadas.

3. ¿Qué actividades practica el alumnado actividades físico deportivas o culturales y artísticas?

El alumnado suele practicar todo tipo de actividades pero en mayor medida las Actividades Físico Deportivas (AFD).

4. ¿Destacarías la participación en actividades físico deportivas frente a las culturales y artísticas?

Sí, como he comentado anteriormente ya que suelen ser las más demandadas pero también las más económicas.

5. ¿Cree que los niños participan en igual porcentaje que las niñas en actividades físico deportivas?

No, los niños participan en mayor porcentaje aunque depende también del deporte que se practique.

6. ¿Y en actividades culturales y artísticas?

Tampoco se igualaría ese porcentaje y en ciertas actividades como baile sería mayor el de las niñas.

7. ¿Por qué cree que realizan estas actividades?

- Porque se divierten.
- Para estar en forma
- Porque le obligan sus padres.
- Porque no tienen otra cosa que hacer.
- Porque sus amigos y amigas también la practican
- Porque le gusta.
- Por otros motivos.

8. ¿Piensa que las anteriores causas para realizar actividades se dan igual para niños que para niñas?

Sí, en cierta medida.

9. ¿Con quién suelen realizar estas actividades?

Suelen realizarlas principalmente con compañeros/as de colegio, amigos y familiares.

10. ¿Qué actividades físico deportivas destacaría según la participación del alumnado en las mismas?

Podría destacar actividades como fútbol, fútbol-sala y baloncesto como los que mayor porcentaje de inscripciones acaparan.

11. ¿Destacaría las mismas actividades físico deportivas para niños y para niñas?

No, los niños practican mayoritariamente actividades como fútbol o fútbol-sala, frente a actividades como voleibol o gimnasia rítmica donde las niñas participan en mayor porcentaje.

12. ¿Qué actividades culturales y artísticas destacaría según la participación del alumnado en las mismas?

Destacaría actividades como inglés, baile, pintura, informática...

13. ¿Destacaría las mismas actividades culturales y artísticas para niños y para niñas?

No, ya que en actividades como baile o pintura el número de niños es menor frente al de las niñas.

- 14.** ¿Opina que la práctica de actividades físico deportivas en la familia influye en la participación del alumnado en las mismas?

Sí, ya que los padres motivarán a sus hijos/as a participar en actividades físico deportivas y harán de modelo para ellos.

- 15.** ¿Considera que los padres y las madres dedican el mismo tiempo a la práctica de actividad físico deportiva?

No , los padres dedican más tiempo a la práctica deportiva aunque poco a poco ese porcentaje se está igualando ya que las tareas domésticas y familiares se están repartiendo por igual.

- 16.** ¿Cree que la práctica de actividades físico deportivas por parte de los amigos y amigas del alumnado influye en la participación del alumnado en dichas actividades?

Sí, como comenté anteriormente es la principal causa de participación en las actividades.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**