

**EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE 4º DE
LA ESO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO,
EN LOS CENTROS SOSTENIDOS CON FONDOS
PÚBLICOS DEL MUNICIPIO DE CÓRDOBA**

DOCTORANDA: Laura Molina Pedrajas

DIRECTORAS: Elisa Torre Ramos

M^a Teresa Miranda León



Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Laura Molina Pedrajas
D.L.: GR.1787-2008
ISBN: 978-84-691-5651-3

AGRADECIMIENTOS

- A mi abuela Maruja, la mujer transgresora más mayor que conozco, por su cariño, discreción y respeto; por haber vivido muchas de las situaciones relatadas en esta Tesis y por haberlas compartido conmigo en esas tardes de lluvia y brasero.
- A mi padre y a mi madre, por ser como son y apoyarme incondicionalmente en todo momento.
- A toda mi familia (en especial a María y Rafalillo), por estar siempre pendientes de mí.
- A Elisa y Maite, por su paciencia y comprensión y porque ha sido un auténtico placer trabajar con ellas.
- A Toté y a Elena, por sus sugerencias en la elaboración del cuestionario.
- A mis amigos y amigas: de Madrid (en especial, a Susana y Vir), Córdoba (Maika, Aurora y Ñoño) y Priego (Vicente y Laura), por estar siempre ahí y haberme animado en los momentos duros, ya que para los buenos suelen sobrar acompañantes.
- A mis compañeros y compañeras de Belmez, en especial a Luís, Antonio Cobos e Isabel, por esas guardias y ajustes en los horarios que tuvieron que hacer para que yo pudiera empezar este trabajo y a Isa, Carlos, Gonzalo y Dani por su ayuda para darle los últimos retoques.
- A mis amigos y amigas los “más 30” (Ana, Toñi, Raquel, Roge, Mari, Paco, Isa y Carlos) por hacerme sentir tan a gusto en uno de los momentos más difíciles de mi vida... y lo que nos queda!!!
- A todas las personas que han colaborado en esta investigación de manera directa: profesorado y alumnado de los centros seleccionados y personal de administración de la Delegación de Educación de Córdoba.
- Por último y especialmente, a todas mis alumnas (las que fueron, las que son y las que serán) y a todas esas mujeres que aún buscan su lugar en el mundo de la actividad físico-deportiva.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	11
CAPÍTULO 1: MARCO CONCEPTUAL	17
1.1. INTRODUCCIÓN	21
1.2. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN	22
1.2.1. Las principales teorías feministas y la educación	22
1.2.2. Las políticas de igualdad en educación	25
1.3. MODELOS EDUCATIVOS Y SU EVOLUCIÓN	32
1.3.1. Escuela segregada: la diferencia desde la desigualdad	35
1.3.2. Escuela mixta: la igualdad anula la diferencia	39
1.3.3. Escuela coeducativa: la igualdad desde la diferencia	42
1.4. MODELO EDUCATIVO ACTUAL	47
1.4.1. El currículo oficial de la ESO: Decreto 148/2002	49
1.4.1.1. Objetivos	50
1.4.1.2. Contenidos	52
1.4.1.3. Orientaciones metodológicas	53
1.4.1.4. Evaluación	55
1.4.2. El currículo oculto	56
1.4.2.1. Los elementos curriculares desde la perspectiva del género	58
A) Objetivos	58
B) Contenidos	59
C) Orientaciones metodológicas	64
C.1. Métodos de enseñanza-aprendizaje	65
C.2. Material utilizado	67
C.3. Utilización de los espacios	69
C.4. Agrupaciones en clase	71
C.5. Actividades de enseñanza-aprendizaje	71
D) Evaluación	73
1.4.2.2. Otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje	75
A) Interacción docente-discente	75
A.1. El lenguaje	77
A.2. Los refuerzos	79
A.3. Las expectativas del profesorado	81
B) Interacción discente-discente	84
1.5. ROLES, ESTEREOTIPOS Y ACTITUDES SEXISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA	86
1.5.1. Relacionados con el cuerpo femenino	92
1.5.2. Relacionados con el tiempo de ocio femenino	96
1.5.3. Relacionados con la actividad física femenina	98
1.5.3.1. Demandas diferentes en cuanto a la intensidad	98
1.5.3.2. Motivaciones distintas	99
1.5.3.3. Actividades físicas femeninas Vs masculinas	100
1.5.3.4. Diferencias en cuanto a la competencia motriz	104
1.5.3.5. Percepción errónea de la chica deportista	105
1.5.3.6. Diferentes roles al practicar actividad física	108
CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	111
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS	115
2.1.1. Hipótesis general	115
2.1.2. Hipótesis de trabajo	115
2.1.2.1. Hipótesis relacionadas con la muestra objeto de estudio	115
2.1.2.2. Hipótesis relacionadas con la programación del Departamento de EF	115
2.1.2.3. Hipótesis relacionadas con los hábitos de actividad física del alumnado	116
2.1.2.4. Hipótesis relacionadas con el autoconcepto físico del alumnado	116
2.1.2.5. Hipótesis relacionadas con la motivación del alumnado en EF	116
2.1.2.6. Hipótesis relacionadas con el currículo	116

A) Hipótesis relacionadas con los elementos curriculares	116
B) Hipótesis relacionadas con otros elementos del proceso de E-A	117
2.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	118
2.2.1. Población y muestra	118
2.2.2. Variables objeto de estudio	122
2.2.3. Diseño de la investigación	124
2.2.4. Técnicas de obtención de datos	124
2.3. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	125
2.3.1. Estudio piloto	125
2.3.1.1. Revisión bibliográfica	126
2.3.1.2. Confección del material empleado en la investigación	126
2.3.1.3. Recogida de datos	127
2.3.1.4. Proceso de datos	128
2.3.1.5. Redacción del trabajo	128
2.3.1.6. Presentación del trabajo de investigación	128
2.3.2. Tesis Doctoral	129
2.3.2.1. Revisión bibliográfica	129
2.3.2.2. Recogida de datos	129
2.3.2.3. Presentación del proyecto de Tesis Doctoral	130
2.3.2.4. Proceso de datos	130
2.3.2.5. Redacción de la Tesis Doctoral	131
 CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	 133
3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO	138
3.1.1. Alumnado	138
3.1.2. Profesorado	140
3.2. PROGRAMACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA	146
3.3. HÁBITOS DE ACTIVIDAD FÍSICA DEL ALUMNADO	148
3.4. AUTOCONCEPTO FÍSICO DEL ALUMNADO	153
3.5. MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN FÍSICA	187
3.6. EL CURRÍCULO	202
3.6.1. Elementos curriculares	202
3.6.1.1. Objetivos	202
3.6.1.2. Contenidos	203
3.6.1.3. Orientaciones metodológicas	228
A) Métodos de enseñanza-aprendizaje	229
B) Material utilizado	240
C) Utilización de los espacios	254
D) Agrupaciones en clase	259
E) Actividades de enseñanza-aprendizaje	264
3.6.1.4. Evaluación	305
A) ¿Qué y cuándo se evalúa?	305
B) Tipo de evaluación empleado	317
C) Información aportada sobre la evaluación	324
3.6.2. Otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje	332
3.6.2.1. Interacción docente-discente	332
A) El lenguaje	332
B) Los refuerzos	335
C) Las expectativas del profesorado	350
D) Afinidad del alumnado con el sexo del profesorado	352
3.6.2.2. Interacción discente-discente	355
 CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES	 367
CAPÍTULO 5: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	375
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 379
 ANEXOS	 393

**PRESENTACIÓN:
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

En pleno siglo XXI y en los países desarrollados, las desigualdades entre hombres y mujeres continúan existiendo en campos como la inserción laboral, el acceso a puestos de responsabilidad en los trabajos, los salarios, la educación (y dentro de ella, la Educación Física) los medios de comunicación, el ámbito doméstico...y, al parecer, según un estudio hecho público en 1993 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), *“deberán pasar 475 años para que las mujeres alcancen la plena igualdad en los planos superiores de decisión, política y económica si sigue el ritmo actual de incorporación de las mujeres a los niveles directivos”* (El País, 5/2/1993; citado en Romero, 1995).

Esta discriminación también se ve reflejada en el mundo de la actividad físico-deportiva, no sólo en el ámbito educativo, sino también en la organización, difusión y acceso al propio deporte; Esta situación ocurre en todo el mundo, como es el caso de Gran Bretaña, que en los años 70 ilegalizó la discriminación con respecto al sexo con la Sex Discrimination Act, la cual afectaba a la mayoría de ámbitos de la sociedad, excepto a determinadas instituciones, entre otras, los clubes deportivos (Scraton, 1995).

Para comenzar, se hace necesario justificar la razón por la que se decide realizar este estudio y el marco legislativo desde el cual está amparado.

La Constitución Española, en su artículo 14 promulga que *“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”*, además de establecer la obligación por parte de las instituciones públicas (entre ellas y fundamentalmente, el ámbito educativo) de *“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”* (Art. 9.2).

Dentro de este marco legislativo, vinculante para todo el territorio español, el estado se encuentra dividido en diferentes autonomías y cada cual posee un estatuto que regula la vida en las mismas; concretamente, en el Estatuto de Autonomía de Andalucía, en su Art. 12.2., se establece que *“la Comunidad Autónoma propiciará la efectiva igualdad del hombre y la mujer promoviendo la plena incorporación de ésta en la vida social”*.

En el seno del ámbito educativo, la LOGSE (1990) en su preámbulo manifiesta que *“el objetivo primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y a las niñas, a los/as jóvenes, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad (...)”* y, dentro de los fines del Sistema Educativo se puede leer lo siguiente: *“la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción del lenguaje”*. Continuando con esta ley, son diferentes los artículos que tratan el tema, de manera que en el Art. II, apartado C, habla del rechazo a todo tipo de discriminación de forma explícita: *“la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas”*. Y ya en el ámbito de la Educación Secundaria podemos leer que esta ley propone *“comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas”* (Educación Secundaria; Art. 19).

Para concluir con el marco legislativo, podemos reseñar tres planes que atañen de forma específica al tema de la coeducación: el Plan Andaluz de Formación del Profesorado, el cual contempla en el apartado 6.10. un programa de educación no sexista, el Plan Andaluz de Igualdad de Oportunidades, por el que se tratan de corregir los desequilibrios entre ambos sexos en diferentes planos de la sociedad, entre ellos, el Sistema Educativo y el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, con el que se pretende erradicar la discriminación sexista en los centros educativos dependientes de la Consejería de Educación.

Numerosos estudios investigan los factores que perpetúan esta situación, siendo la educación uno de los campos más tratados ya que el aprendizaje de las habilidades sociales se da de forma primaria en las familias (Torres, 2005) y se desarrolla profundamente durante el período escolar. Aprender a ser niño o niña es una forma de desarrollar la propia socialización, con lo que la escuela tomará un papel muy importante en la transmisión de los roles de género a su alumnado, porque en lugar de neutralizar los

estereotipos de comportamiento de cada sexo que los niños y niñas han recibido de sus familias, los refuerza y fija.

Actualmente, con la implantación de la LOGSE y del R.D. 3473/2000 (y en Andalucía el D. 148/2002), sobre las enseñanzas mínimas de la ESO, las diferencias entre ambos sexos, se han visto notablemente reducidas, ya que en dicho Real Decreto (que marca el currículo oficial en todo el territorio español) se trata de evitar toda clase de discriminación en función de sexo, raza, religión, capacidad intelectual..., sin embargo, aún quedan aspectos en los que las diferencias no se han conseguido desechar completamente. Y es que nos encontramos con un problema más complicado de lo que parece a simple vista ya que, como afirma Marion Scott (1993), el sexismo forma parte del orden social, por lo que resulta sumamente difícil de erradicar.

Así, la educación ha sido concebida como una forma de democratización del conocimiento de manera que pudiera llegar a todos los sectores de la sociedad. Es cierto que la implantación de la enseñanza pública, gratuita y obligatoria en España, ha conseguido paliar muchas de las desigualdades entre diferentes sectores sociales. Sin embargo, aunque se han conseguido avances, las diferencias continúan existiendo. De hecho, estas diferencias afectan a chicas y a chicos, de manera que en una investigación realizada en todo el territorio español sobre la “pobreza escolar” (entendida como la dificultad para concluir la Educación Secundaria), se expone que el androcentrismo masculino en los centros educativos, contribuye al abandono de los estudios por parte de muchos alumnos, ya que se entretienen en competir por los mejores espacios de juego, la indisciplina o las agresiones físicas y verbales, lo cual no trae nada positivo a su rendimiento escolar (Rambla et al., 2004).

Centrándonos en estas desigualdades con respecto al sexo de los y las estudiantes, observamos como no han sido estudiadas hasta hace poco tiempo (aproximadamente a finales de la década de los setenta). Xavier Bonal (1997: 16) explica esta situación de una manera muy rotunda: “*Sencillamente, no se identificó el problema*”, lo cual es debido a dos motivos: la escasez de mujeres en el campo de la sociología de la educación y la inexistencia de indicadores del sexismo en la escuela, puesto que las alumnas acudían masivamente a las aulas y además, se observaba un menor fracaso escolar en este colectivo (según datos de la CEJA, nos encontramos con 10 puntos por encima en las calificaciones de las alumnas con respecto a sus compañeros; Martínez, 2005). Sin embargo, el autor afirma que “*El sexismo (...) no es en absoluto explícito. Lo llevamos incorporado en nuestra cultura y en nuestra visión del mundo, y prácticamente lo reproducimos en nuestras relaciones cotidianas*”. Y es que, a pesar de que la LOGSE lleva vigente más de una década y que la LOCE y la LOE van en la misma línea que su predecesora en cuestión de coeducación, Girela (2004), comprobó que más de un 7% del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, no entendían este término. Además solo el 37,6% de la muestra consideraba estar bastante o muy preparado en esta materia.

Según Gil (1999), tras la LOGSE, el Sistema Educativo y con él la Educación Física, sufren una serie de cambios a nivel sociopolítico y psicopedagógico muy importantes. Los primeros se refieren al aumento de la edad de escolarización obligatoria y al fomento de la comprensividad, por la cual se establece una educación mínima para todos los individuos, de manera que los contenidos impartidos no pueden ser selectivos. Y los segundos se fundamentan en la cultura física, que demanda la mejora del bagaje motriz del alumnado y los aprendizajes significativos basados en los conocimientos previos (menores en las chicas) y en el aprendizaje no mecanicista (enormemente aceptado al enseñar la técnica deportiva). Sin embargo, según Barbero (1996: 59) existe un “*fracaso escolar en Educación Física*” (sufrido en gran medida por las alumnas) debido a tres motivos fundamentales: la concepción dualista del cuerpo (el cual ha sido tratado como una máquina), la influencia del individualismo de la élite deportiva y la hegemonía de los valores “masculinos” (agresividad, competitividad, independencia...). Además, la herencia cultural errónea que poseemos con respecto a las actividades físico-deportivas, ha conseguido que se le continúe dando más importancia (y en algunos casos, toda la importancia) a los contenidos relacionados tradicionalmente con el género masculino, como son la condición física o los deportes, lo cual ha impedido por un lado, el desarrollo de toda la capacidad de movimiento del alumnado, al no haberle permitido acceder a aspectos como la coordinación, el ritmo, la expresión... y por otro, supone una discriminación de las niñas, al haberles impedido desarrollar aquellas capacidades en las que tradicionalmente, han destacado. Para perjudicar aún más esta situación, aquellos chicos que intentaban acercarse a alguna de las capacidades físicas o contenidos tradicionales de las chicas, eran considerados como “bichos raros” y aislados por el resto de individuos de su género, lo que ha provocado la devaluación de estas capacidades y contenidos.

En conclusión, a través de la LOGSE, la LOCE y la LOE, el Sistema Educativo está tratando de pasar de una coeducación formal (denominada enseñanza mixta), a una coeducación real, lo cual supone un gran esfuerzo por parte de todos los ámbitos que actúan en la educación de la juventud y niñez. He ahí su dificultad, porque no sólo se trata de erradicar el currículo oculto, que es el aspecto que a nosotros más nos interesa, sino que también tendríamos que intentar controlar de alguna manera, la influencia de los medios de comunicación, internet, las familias... y todo aquello que rodea a nuestro alumnado, dentro y fuera del centro educativo, lo cual es prácticamente imposible.

Sin embargo, para terminar esta justificación de una manera optimista, querríamos hacer nuestra, aunque con una pequeña modificación, una afirmación de las autoras Subirats y Brullet (1990) en la que se expone que la educación no garantiza la igualdad en el trabajo (*ni en ningún otro ámbito de la vida*), pero es una condición indispensable para conseguirla.

CAPÍTULO 1: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

1.1. INTRODUCCIÓN

1.2. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN

1.2.1. Las principales teorías feministas y la educación

1.2.2. Las políticas de igualdad en educación

1.3. MODELOS EDUCATIVOS Y SU EVOLUCIÓN

1.3.1. Escuela segregada: la diferencia desde la desigualdad

1.3.2. Escuela mixta: la igualdad anula la diferencia

1.3.3. Escuela coeducativa: la igualdad desde la diferencia

1.4. MODELO EDUCATIVO ACTUAL

1.4.1. El currículo oficial de la ESO: Decreto 148/2002

1.4.1.1. Objetivos

1.4.1.2. Contenidos

1.4.1.3. Orientaciones metodológicas

1.4.1.4. Evaluación

1.4.2. El currículo oculto

1.4.2.1. Los elementos curriculares desde la perspectiva del género

A) Objetivos

B) Contenidos

C) Orientaciones metodológicas

C.1. Métodos de enseñanza-aprendizaje

C.2. Material utilizado

C.3. Utilización de los espacios

C.4. Agrupaciones en clase

C.5. Actividades de enseñanza-aprendizaje

D) Evaluación

1.4.2.2. Otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje

A) Interacción docente-discente

A.4. El lenguaje

A.5. Los refuerzos

A.6. Las expectativas del profesorado

B) Interacción discente-discente

1.5. ROLES, ESTEREOTIPOS Y ACTITUDES SEXISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

1.5.1. Relacionados con el cuerpo femenino

1.5.2. Relacionados con el tiempo de ocio femenino

1.5.3. Relacionados con la actividad física femenina

1.5.3.1. Demandas diferentes en cuanto a la intensidad

1.5.3.2. Motivaciones distintas

1.5.3.3. Actividades físicas femeninas Vs masculinas

1.5.3.4. Diferencias en cuanto a la competencia motriz

1.5.3.5. Percepción errónea de la chica deportista

1.5.3.6. Diferentes roles al practicar actividad física

1.1.INTRODUCCIÓN

A lo largo de este primer capítulo del estudio, vamos a tratar de sentar las bases sobre diferentes aspectos relacionados con el mundo del ejercicio físico y en concreto, de la Educación Física y la mujer.

Para ello, comenzaremos con lo más general, para ir acotando los contenidos y enfocándolos a aquello en lo que nos queremos centrar: el currículo del área educativa de Educación Física.

Sin embargo, antes de comenzar con el desarrollo de esta introducción, se hace necesaria la aclaración de una serie de términos importantes para evitar confusiones, ya que los vamos a ir manejando de manera frecuente en el transcurso de la investigación.

Siguiendo a Ann Oakley (Scraton, 1995: 28), **sexo** sería la “*condición biológica de ser hembra o macho*” y **género** se definiría como “*todos aquellos procesos sociales, culturales y psicológicos mediante los que se estructuran y reproducen la feminidad y la masculinidad*”. Este concepto implica la construcción social, histórica y cultural de los seres humanos, en función de su sexo desde su nacimiento. Por lo tanto, como afirman Gorely et al. (2003), al ser un concepto social, no puede aislarse de aspectos tan importantes como la clase social, la raza, la edad o la religión.

Joan Scout (citada por Rodríguez, 2001: 37), añade un punto importante al concepto de género, puesto que afirma que es un término complejo en el que se destacan dos aspectos fundamentales: por un lado, el concepto se refiere a las percepciones que tenemos de las diferencias entre los dos sexos; y por el otro, lleva implícito las relaciones de poder y jerarquía establecidas entre ambos.

En consecuencia, el sexo es el mismo en todas las sociedades y culturas, pero el género varía de unas a otras, al igual que no se tiene la misma concepción de género a lo largo de la historia, modificándose debido a diversos factores como las guerras, la moral sexual, la política, la religión... De hecho, como afirman Subirats y Brullet (1990) se pueden dar más de un género en una sociedad, como es el caso de los Xanith de Omán, los cuales, biológicamente son hombres, van vestidos como tales, aunque con colores más llamativos, 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 y dejar de ser Xanith.

Por lo tanto, esta diferenciación entre sexo y género pone de manifiesto que existe una relación de poder en este último concepto, de manera que lo masculino es predominante y general, además de estar mejor considerado, mientras que el modelo femenino es algo sin trascendencia en la sociedad. Este modelo es el que habitualmente llamamos “patriarcado”.

Hablando del marco teórico de la investigación, en el primer apartado expondremos la descripción y el análisis de la **igualdad de oportunidades en el ámbito educativo**. Por lo tanto, repasaremos las principales teorías feministas centrándonos en su papel e influencia en la educación, para concluir con la exposición de las políticas de igualdad implantadas en este campo, a nivel estatal, autonómico y local.

A continuación, realizaremos un repaso de los **modelos educativos** que se han sucedido a lo largo de la historia del Sistema Educativo español y que aún coexisten, analizándolos desde el punto de vista del género.

Por lo tanto, comenzaremos con una breve introducción histórica de los comienzos y evolución de la actividad física femenina en el mundo occidental, desde los orígenes de la humanidad, hasta el siglo XX. A partir de aquí, nos centraremos en el mundo educativo de la mujer y la asignatura de Educación Física, diferenciando los tres modelos que coexisten actualmente: escuela segregada (en la que hombres y mujeres acuden a clase separados y con un currículo diferente), escuela mixta (en ella no hay separación física, ni curricular, pero tampoco existe una integración de los contenidos que se trabajaban en el modelo educativo anterior) y la escuela coeducativa (supone la integración y puesta en valor de las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado femenino y masculino).

En el siguiente apartado nos centraremos en el **desarrollo curricular del modelo educativo actual**, partiendo del Decreto 148/2002, que rige las enseñanzas para la Educación Secundaria

Obligatoria en el territorio andaluz, para después analizar el currículo oculto en relación al género, que se transmite a través de él. Esto último lo realizaremos desde dos perspectivas: en la primera, reflexionaremos sobre los aspectos del currículo oficial o explícito en los que se manifiestan estereotipos de género y en la segunda, tendremos en cuenta otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que el currículo oculto se presenta de manera frecuente; estos son, las interacciones entre discentes y de éstos, con el profesorado.

Por último, en este capítulo dedicado al marco conceptual, analizaremos los **roles, estereotipos y actitudes sexistas** presentes en el área de **Educación Física** y que se pueden extrapolar a la actividad física en general. En consecuencia, pondremos de manifiesto una serie de ideas preconcebidas relacionadas con la mujer y el ejercicio físico e iremos analizándolas desde una perspectiva científica, para así conocer el grado de credibilidad que debemos otorgarles.

1.2. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN

A finales del siglo XIX y principios del XX, una gran cantidad de mujeres (y también, algunos hombres), pusieron de manifiesto las desigualdades sociales producidas por razones de género; estas iban desde el derecho a voto, hasta la dependencia económica o el cuidado de la familia.

A partir de aquí, en España se han sucedido una serie de propuestas tendentes a favorecer la incorporación de las mujeres a distintos ámbitos de la vida, a los que hasta ese momento, les había sido imposible acceder.

Se comenzó con la incorporación al mundo laboral o el sufragio universal... hasta las actuales medidas institucionales, como la creación de entes públicos que persiguen la igualdad real (Instituto de la Mujer o Consejerías/Ministerios de Igualdad), búsqueda de la paridad en todos los campos (sobre todo en aquellos que implican ostentación de poder), planes de conciliación de las vidas, laboral y familiar, e incluso, la futura reforma del artículo 57 de la Constitución, en el que se da prioridad al varón sobre la mujer en los derechos sucesorios de la Corona Española.

La educación no ha quedado al margen de estas medidas, de hecho, constituye uno de los campos sobre los que más se actúa, debido a que se trabaja con individuos jóvenes, a quienes resulta más sencillo inculcar determinados valores y actitudes de fomento de la igualdad y erradicación de la discriminación a la mujer.

Por lo tanto, en este apartado vamos a reflexionar sobre las distintas **teorías feministas** existentes, enfocándolas desde el punto de vista educativo, para concluir con las **medidas de fomento de la igualdad** que inciden sobre el Sistema Educativo, las cuales existen a nivel estatal, autonómico o local.

1.2.1. LAS PRINCIPALES TEORÍAS FEMINISTAS Y LA EDUCACIÓN

Las teorías feministas son aquellas “*perspectivas que guían la investigación hacia respuestas ante una serie de preguntas y dilemas centrales sobre el sexo y el género*” (Acker, 1995: 64). La autora se refiere fundamentalmente, a la explicación de la tradicional posición subordinada de la mujer con respecto al hombre: cómo surge, se desarrolla, cómo se puede cambiar...

A continuación vamos a exponer las principales teorías feministas tomadas desde el punto de vista de la educación. Para ello, seguiremos a Acker (1995) y a Bonal (1997) en el campo educativo general, y nos centraremos en Scraton (1995), para hablar de la Educación Física en particular.

▪ Feminismo liberal

Se basa en la igualdad entre los seres humanos pero haciendo caso omiso del protagonismo del régimen patriarcal y de la subordinación de la mujer al hombre. Por ello, expone que la igualdad se puede conseguir dentro de la actual sociedad occidental, sin provocar grandes “revoluciones” económicas o políticas.

Su objetivo es dar a alumnos y alumnas las mismas oportunidades en el ámbito educativo eliminando las desigualdades existentes.

Parte de la base de que el Sistema Educativo actual es adecuado y por lo tanto, no concibe las diferencias entre ambos sexos, sino que considera que la alumna debe tener acceso a las mismas oportunidades en la escuela androcéntrica. Por lo tanto, no contempla la inclusión en el currículum de las enseñanzas o valores “típicamente femeninos”, sino que busca la incorporación de la mujer a la esfera pública (infravalorando la privada), en las mismas condiciones que los hombres.

Considera que la escuela es una institución neutra y que el alumnado ya acude a ella con unos estereotipos, roles y actitudes sexista desde la familia; es por esta razón por la que existe el sexismo en la educación.

Sus acciones se fundamentan en la eliminación de estereotipos sexistas en ciertos estudios (ciencias, Educación Física, humanidades...), en los materiales escolares (revisión de los textos y otros materiales) y un acceso igualitario a los recursos de los centros.

No trata de cambiar las actitudes, sino que presupone que las alumnas igualarán (parte del supuesto de déficit cultural femenino) a los alumnos en cuanto se les permita el acceso en igualdad de condiciones a todos los recursos de la escuela.

Con respecto a la Educación Física, esta teoría feminista se centra en medidas a corto plazo basadas en dar a ambos sexos las mismas oportunidades de acceso: a las instalaciones, al material, a los distintos tipos de actividades físico-deportivas o a las actividades extraescolares.

▪ Feminismo radical

Busca la igualdad de las mujeres y hombres partiendo de las diferencias existentes entre ambos, por lo que persigue un Sistema Educativo en el que tengan cabida las experiencias femeninas. De hecho, afirma que las desigualdades continuarán vigentes hasta que no se comprenda la noción de diferencia entre los géneros.

Este feminismo, aunque actualmente ha evolucionado enormemente, se fundamenta en la teoría de la relación entre los sexos conocida con el nombre de “*esencialización del conflicto*”, cuyo autor más significativo es Simmel (citado por De Miguel, 2002). Esta teoría se basa en el error que supone la persecución por parte de la mujer de los mismos derechos de los que gozaban los hombres, ya que la igualdad se alcanzaría buscando la valoración de la “esencia” de lo femenino. De hecho, Simmel consideraba que se había producido una identificación entre lo universal y lo masculino, de ahí que el mundo femenino se encontrase en segunda fila. Sin embargo, esta teoría afirmaba que la mujer había creado en el hogar un “mundo propio” en el que podía dar rienda suelta a su esencia femenina.

Su objetivo es la valoración de “lo femenino” en igualdad de condiciones que “lo masculino”. Por lo tanto, persigue la “igualdad de valía”, en lugar de la “igualdad de oportunidades”, ya que se basa en las diferencias entre ambos sexos, la cual repercutirá en que hombres y mujeres no afronten la vida (ni la educación), de la misma manera (Kruse, 1992).

Pone de manifiesto el carácter no neutral de la escuela, convirtiéndola en un agente más de la perpetuación de los estereotipos, actitudes y roles de género, bien por acción, bien por omisión.

Sus principales acciones se basan en la adopción de un currículum inclusivo en el que estén presentes las experiencias femeninas, la generalización de medidas de discriminación positiva hacia las alumnas y la creación de un sistema organizativo escolar que de la oportunidad a las niñas para desarrollar todo su potencial. Se basa por tanto en una concepción educativa en la que la mujer participe activamente con un papel protagonista. Por lo tanto, como afirma O’Brien (1983; citada por Acker, 1995: 72), “*la meta de la educación feminista no es la igualdad en el conocimiento, el poder y la riqueza, sino la abolición del género como realidad cultural opresiva*”.

En el campo concreto de la Educación Física, las medidas se articulan con el objetivo de hacer visible a la mujer y darle un mayor protagonismo en las actividades físico-deportivas. Por ello, aboga por

una asignatura segregada para que la alumna adquiriera confianza en sí misma y en sus posibilidades dentro del marco del ejercicio.

- Feminismo socialista

Este modelo feminista se fundamenta en la teoría de la relación entre ambos sexos conocida como la “*invisibilización del conflicto*”, cuyo máximo exponente es Engels (citado por De Miguel, 2002). Este autor afirma que la diferencia entre hombres y mujeres no viene dada por la naturaleza, sino por aspectos sociales, concretamente económicos, como es el caso de la aparición de la propiedad privada y la exclusión de la mujer del ámbito productivo. De hecho, Engels afirma que en la familia, el hombre se comporta como un burgués, mientras que la mujer adopta el papel de proletario.

Se fundamenta en la eliminación del capitalismo (y por tanto de la propiedad privada) como forma de opresión hacia la mujer, ya que con la división del trabajo, esta ha quedado relegada al entorno privado, mientras que los hombres se dedican al ámbito público, el cual aporta más prestigio y se encuentra mucho más valorado que el anterior. Sin embargo, este modelo feminista hace “invisible” a la mujer debido a que equipara el problema del colectivo femenino al conflicto entre las clases sociales, de manera que considera a la mujer como una “proletaria” más.

Estos roles se transmiten a través de la educación y por tanto la actuación debe ir en este sentido. Sin embargo, la mayor parte de sus acciones se han basado en explicar las relaciones de género que se dan en la educación y se les critica la escasez de propuestas concretas destinadas a cambiar la situación.

En el campo de la actividad física, esta teoría persigue un cambio en la estructura social patriarcal basado en una división más equitativa del trabajo, de manera que la mujer, al igual que el hombre, disfrute de tiempo de ocio para poder realizar ejercicio. Además, contempla una transformación del pensamiento en el sentido de los estereotipos por los que chicas y chicos realizan ejercicio (chicos por placer y chicas para preparar el cuerpo para ser madres).

- Feminismo postestructural

Acker (1995) concilia bajo esta teoría, todas las vistas anteriormente, considerándolas complementarias.

El postestructuralismo se basa en las diversas “*subjetividades*” de la mujer, de manera que su personalidad no es algo inmutable, sino que fluctúa en función de aspectos tales como la religión, la raza, la clase social, la tendencia política...

Sin embargo, en el campo de la educación fundamentalmente, cuenta con la dificultad de la investigación y puesta en acción de medidas para potenciar la igualdad entre chicos y chicas, ya que se trata de una teoría que abarca una gran cantidad de parámetros de la vida de la persona.

Por lo tanto, se deben poner en marcha medidas de erradicación de la desigualdad desde diferentes planos: legislativo, profesional, educativo y, por supuesto, deportivo. Además, habría que combinar aquellas que se realizan a corto plazo (discriminación positiva, planes de igualdad de oportunidades...), con las que persiguen el cambio en la estructura de la sociedad actual.

Simón (1999) nos habla de tres concepciones feministas más, que son importantes desde el punto de vista educativo:

- Feminismo espontáneo

Lo practican aquellas mujeres que, aunque no se declaran feministas, ayudan a que las cosas cambien en el futuro (para ellas mismas o para sus hijas).

- Feminismo cultural o de la diferencia sexual

Persiguen la igualdad real (no se conforman con la “de hecho”), basada en las diferencias de ambos sexos y de las mujeres entre sí.

Como vemos, se relaciona bastante con el feminismo radical.

- Feminismo ilustrado o de la igualdad

Pone el acento en las coincidencias entre hombres y mujeres, el trato igualitario de ambos y la aportación femenina al avance humano (tanto en el ámbito doméstico como en la vida pública).

Se resume en la siguiente frase: “*Si no es apropiado para las mujeres, no es apropiado*” (Simón, 1999: 171).

A modo de conclusión de este punto, presentamos el siguiente cuadro, con los aspectos más importantes de cada una de las teorías feministas explicadas, resaltando sus papeles en el ámbito educativo y en el de la actividad físico-deportiva.

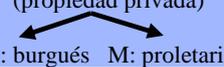
	LIBERAL	RADICAL	SOCIALISTA	POSTESTRUCTURAL
BASADO EN...		“Esencialización del conflicto”	“Invisibilización del conflicto”	“Subjetividades de la mujer”
MÁXIMO EXPONENTE		Simmel	Engels	
TEORÍA	Igualdad de oportunidades	Igualdad partiendo de las diferencias entre ambos sexos Valoración de “lo femenino”	La discriminación parte de aspectos económicos (propiedad privada)  H: burgués M: proletaria	La personalidad de la mujer varía en función de la sociedad en la que vive
CRÍTICAS	Caso omiso al patriarcado actual Concepción neutra de la escuela	“Mundo propio” creado por la mujer en el hogar (es consecuencia del desempeño de roles)	Escasez en las pautas de actuación para eliminar la discriminación Las desigualdades se eliminarán, erradicando la propiedad privada	Abarca tantos aspectos de la vida, que es difícil actuar en todos y cada uno de ellos
EDUCACIÓN	Eliminación de estereotipos sexistas Acceso igualitario a los recursos	Currículum no sexista Discriminación positiva	Eliminación de las clases sociales y de la división del trabajo	Combinar medidas a corto plazo (discriminación positiva, planes...) y a largo plazo
ACTIVIDAD FÍSICA	Acceso igualitario a los recursos (instalaciones, materiales, AF...)	EF segregada para hacer visible a la mujer y conseguir que adquiera confianza en sí misma	Reparto equitativo del tiempo de ocio	Combinar medidas a corto plazo (reparto del material, intervención en las agrupaciones, ocupación del espacio...) y a largo plazo

FIGURA 1: Principales teorías feministas en educación.

1.2.2. LAS POLÍTICAS DE IGUALDADES EN EDUCACIÓN

Con el objetivo de promover la igualdad real entre hombres y mujeres en la sociedad, distintas instituciones, fundamentalmente públicas, han propuesto una serie de medidas que van desde la paridad en las listas electorales de los partidos políticos o la Ley de Conciliación de la Vida Familiar y Laboral, hasta la promoción del asociacionismo femenino y el reparto equitativo de las tareas domésticas.

Lomas (2004: 11) expone su concepto de igualdad entre hombres y mujeres, con el que coincidimos, de la siguiente manera: “*es la posibilidad de optar en el ámbito personal, familiar, laboral y público a alternativas diversas sin que el origen sexual de unos y otras sea el condicionante de unas u otras opciones. (...) de ninguna manera como la adopción por parte de algunas mujeres de las ideologías y de los estilos de vida asociados al orden simbólico masculino ni como la ocultación de lo que constituye su específica y diferente identidad sexual y cultural*”.

Y es que, en prácticamente todos los campos de la sociedad, la igualdad formal existe, pero no es una igualdad real. Como afirma Lozano (2004): “*Somos visibles pero no se nos oye, la sociedad se conforma con nuestra presencia (exigencia de paridad) sin tomar en cuenta nuestra opinión y necesidades*”.

A continuación vamos a conocer las principales medidas encaminadas a potenciar la igualdad de oportunidades en educación, las cuales se articulan en diferentes niveles en función del rango de aplicación de las mismas:

A nivel estatal:

- IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2003-06).

El presente plan fue aprobado por el Consejo de Ministros el día siete de marzo de 2003.

Su principal objetivo es el desarrollo de las líneas de actuación del Instituto de la Mujer durante cuatro años, con el fin de introducir la igualdad de género en todas las políticas de intervención, así como impulsar el avance de las mujeres en aquellos ámbitos de la vida social en que su presencia se muestra, todavía, insuficiente.

El Plan se compone de ocho áreas, cuyos pilares de intervención son los siguientes:

- Área 1: Introducción de la perspectiva de género en las políticas públicas.
- Área 2: Igualdad entre mujeres y hombres en la vida económica.
- Área 3: Participación en la toma de decisiones.
- Área 4: Promoción de la calidad de vida de las mujeres.
- Área 5: Fomento de la igualdad en la vida civil.
- Área 6: Transmisión de valores y actitudes igualitarias.
- Área 7: Conciliación de la vida familiar y laboral.
- Área 8: Cooperación.

Tras realizar una revisión del mismo, nos centramos en las áreas 4 (promoción de la calidad de vida de las mujeres), 6 (transmisión de valores y actitudes igualitarias), 7 (conciliación de la vida familiar y laboral) y 8 (cooperación), destacando las dos primeras.

En el área de promoción de la calidad de vida de las mujeres (área 4), el plan nos dice que “*la calidad de vida es un concepto genérico, que incluye una pléyade de aspectos diversos. La salud, el deporte, la mejora de las condiciones de vida (...)*”. Por lo tanto, se exponen una serie de medidas para perseguir una mejora de la calidad de vida femenina, entre las que se encuentran: “*(...) La educación y la formación (...) deben tenerse en cuenta, cuando se habla de mejorar la calidad de vida de las mujeres. No sólo porque son fundamentales, como medio de mejorar su empleabilidad, sino también porque son instrumentos muy importantes en la transmisión de valores culturales básicos. Así, los principios basados en la igualdad de oportunidades deberían estar en la base de cualquier plan de formación y educación. (...)*”. “*(...) El fomento de la actividad deportiva entre las mujeres, la promoción del acceso de éstas a las nuevas tecnologías y a las carreras técnicas y el estudio de la incidencia del fracaso escolar entre adolescentes son parte fundamental de las actuaciones recogidas en este apartado (...)*”.

Dentro de esta área, resaltamos el objetivo 4.2. destinado a “*desarrollar iniciativas educativas y culturales que favorezcan la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*”. Dentro del mismo, las actuaciones que más se relacionan con el objetivo de nuestra investigación son la uno, la dos y la ocho.

La primera actuación busca “*incluir en los currículos de las enseñanzas escolares, objetivos para educar al alumnado en la tolerancia, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la no discriminación*”. La segunda se centra en “*diseñar instrumentos para educar en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*”. Por último, la actuación octava persigue “*apoyar iniciativas que promuevan la práctica deportiva de las mujeres*”.

De hecho, según Tomé (2002), el Instituto de la Mujer, a través de los sucesivos planes de igualdad de oportunidades, ha impulsado enormemente el concepto de coeducación, sobre todo desde la inclusión del mismo como tema transversal en la LOGSE.

Todo esto tiene una gran importancia, ya que muchos profesores y profesoras de Educación Física opinan que tratar los mismos contenidos con el alumnado femenino y masculino, es fomentar la igualdad de oportunidades; sin embargo, no tienen en cuenta el punto de partida de ambos colectivos, por lo que confunden la igualdad formal, con la real o el tratamiento homogeneizador (Pascual, 2000).

Por otro lado en el área de transmisión de valores y actitudes igualitarias (área 6), el plan afirma que en *“la infancia y la adolescencia, se sientan las bases de los comportamientos de la edad adulta. La escuela es un agente de socialización de gran importancia, durante las etapas de formación. Por ello, la transmisión, por parte de los/as docentes, de actitudes y valores basados en el principio de igualdad entre hombres y mujeres es de capital importancia para desmontar las estructuras que mantienen y fomentan los estereotipos de género.*

Entre estas estructuras, no debe olvidarse, tampoco, el papel que juegan los libros de texto y otros materiales didácticos. La transmisión, que a través de ellos se perpetúa, de roles tradicionales, socialmente determinados, es cada día más sutil, pero, no por ello, menos importante (...)”.

Además, en este apartado también se ocupa de los medios de comunicación y, en nuestro caso, de aquellos programas destinados a las actividades físico-deportivas. Así, el plan explica que *“Las noticias de la prensa escrita tienen, como protagonistas, a las mujeres, en menor medida que a los hombres, salvo en el caso, por supuesto, de que estén relacionadas con las habituales secciones de moda, espectáculos o “corazón” (...) Las hazañas deportivas de las mujeres tampoco tienen parangón con las de los varones (...)”*. Esto coincide con un estudio realizado por Shell y Duncam (1999; citado por Pérez Samaniego, 2003) con los principales periódicos de Estados Unidos; en él, se observaron las secciones deportivas de los mismos, encontrándose que solo un 3.5% de las referencias, eran de mujeres. Según afirma Lomas (2002), los medios de comunicación de masas sitúan al hombre en el centro de todas sus informaciones, silenciando o ignorando otros puntos de vista, sobre todo el femenino; y cuando aparecen imágenes femeninas, estas se muestran en varios sentidos que no son muy positivos para la mujer: se elogian el arquetipo masculino en pos del poder y la supremacía sobre todo lo demás, se fomenta la idea de que la mujer femenina es aquella que agrada al varón, se sitúa a la chica en el ámbito doméstico y al chico en el público, etc.

En España, Díez et al. (2002) comprobaron que las mujeres deportistas apenas aparecían en el mundo de la televisión, de hecho, aunque hubieran obtenido grandes logros, nunca ocuparían un espacio de primer orden; la información suele darse al final del apartado de deportes y con una duración mínima.

Además, ratificaron la influencia de los medios de comunicación en el conocimiento del deporte femenino por parte de los/as consumidores/as, ya que de las cinco deportistas más nombradas por las personas encuestadas, cuatro eran tenistas españolas o extranjeras. Y es que esta modalidad es una de las que aparece con más frecuencia en las retransmisiones deportivas femeninas. Estos autores han establecido una estrecha relación entre la difusión del deporte femenino en los medios de comunicación y la atracción publicitaria que supondría para las entidades comerciales, con el consiguiente impulso económico y social de la actividad físico-deportiva de la mujer.

En un estudio realizado por López Díez (2001; citado por Díez et al., 2002) acerca del papel de la mujer en la televisión, se comprobó que un 12.6% de las féminas mencionadas lo hacían por ser esposas, madres o hijas, frente al 0.5% de los varones. En concreto, en las retransmisiones deportivas, únicamente el 2% de las personas entrevistadas eran mujeres.

Por lo tanto, del área que acabamos de exponer resaltamos los objetivos 6.1. y 6.2. que buscan *“promover valores y difundir prácticas sobre igualdad entre mujeres y hombres”* y *“evitar una imagen estereotipada y sexista en los medios de comunicación y la publicidad”*, respectivamente.

Dentro del primer objetivo destacamos las primeras cuatro actuaciones. La actuación 6.1.1. se refiere a la promoción de la realización de *“trabajos de investigación, relacionados con los roles y estereotipos sexistas vigentes en la sociedad española, en general, y difundir sus resultados”*. La segunda actuación persigue *“llevar a cabo estudios sobre la transmisión de estereotipos sexistas, a través de los*

libros de texto, publicidad, medios de comunicación y otros materiales didácticos y videojuegos, y proponer medidas concretas, para su erradicación". Con respecto a la actuación 6.1.3., decir que se centra en *"desarrollar Seminarios, Foros y Cursos para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y Personas Adultas, dirigidos al fomento de actitudes y prácticas, que favorezcan la igualdad de oportunidades"*. En último lugar, la actuación cuarta trata de *"elaborar materiales, dirigidos al profesorado, con el fin de proporcionarles herramientas útiles, para generar actitudes y valores basados en el principio de igualdad entre mujeres y hombres, así como sobre la manera de transmitirlo"*.

Con respecto al objetivo 6.2., resaltamos la quinta actuación, destinada a *"impulsar medidas, para modificar los patrones de belleza que repercuten negativamente en la salud de las mujeres"*. Por supuesto, la Educación Física colabora en la formación de una imagen ajustada de los cuerpos del alumnado y las posibilidades de movimiento de los mismos.

Aunque no cae tan de lleno en nuestra investigación, destacamos el área 7 o de conciliación de la vida laboral y familiar, ya que en el objetivo 7.2. destinado a *"impulsar otras medidas que faciliten la conciliación de vida laboral y familiar"*, la actuación séptima va encaminada a fomentar el *"desarrollo de actividades educativas de carácter deportivo y cultural fuera del horario escolar y en el periodo vacacional de menores"*, con la consiguiente colaboración que eso supone con los centros educativos y la necesidad de creación de hábitos de vida saludables, para que sean los chicos y chicas los que demanden estas actividades.

Por último, en el área 8 (cooperación), se establecen las bases para una actuación coordinada entre el gobierno estatal, las comunidades autónomas y las administraciones locales.

▪ LOGSE

La LOGSE afirma que el Sistema Educativo debe *"proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno u otro sexo, una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma"*.

De esta manera, establece el siguiente objetivo en la Educación Secundaria: *"comportarse con espíritu de participación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación de las personas"*.

Esta ley expone una serie de temas transversales que se deben tratar desde las diversas áreas del Sistema Educativo y uno de ellos es la "Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos", la cual está íntimamente relacionada con los bloques de contenidos de Educación Física para la ESO denominados, expresión corporal y juegos y deportes. Sin embargo, estos contenidos, comunes a todas las asignaturas, aparecen de forma esporádica y no son evaluados (y solo se evalúa aquello que consideramos importante) por lo que el valor que se les concede es bastante pequeño (Delgado, 2003).

Tal como se afirma en los textos de apoyo al tratamiento de los temas transversales y, más concretamente en el dedicado a la "Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos", las medidas para promocionar esta igualdad se han abordado desde dos perspectivas fundamentales: el uso del lenguaje no sexista y las medidas de acción positiva (Mañeru y Rubio, 1992). Por lo tanto, en el Sistema Educativo español se tiende a un enfoque liberal del feminismo, con medidas a corto plazo y sin buscar expresamente, un cambio de actitudes en la sociedad.

Además, para que las áreas transversales se conviertan realmente en contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, deberán traspasar las paredes del aula, de manera que impregnen las normas del centro, la organización del mismo y las interacciones personales que se den en su seno (Pérez Ferra, 1999).

▪ R.D. 3473/2000 de enseñanzas mínimas de la ESO.

De él hablaremos en profundidad a lo largo del apartado referido al modelo educativo actual, por lo que aquí, solo nos limitamos a nombrarlo.

A nivel autonómico:

- II Plan Andaluz para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1995-97).

A nivel autonómico, la Junta de Andalucía, a través del Instituto Andaluz de la Mujer, dependiente de la Consejería de Igualdad y Bienestar Social, propuso este plan, aprobado el 17 de enero de 1995, con una duración de dos años y que aún no ha sido renovado.

Este II Plan, inspirado en la idea de la igualdad entre géneros, ha tratado de desarrollar este ideal en todos sus aspectos: como igualdad de oportunidades, como igualdad de recursos y como igualdad de resultados. Se pretende que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades para conseguir un trabajo, para recibir educación, para participar en la vida política de la comunidad, etc.

El plan se articula en cuatro áreas: Desarrollo Democrático, Desarrollo del Bienestar Social, Desarrollo Económico y Desarrollo Educativo y Cultural. Cada área cuenta, a su vez, con un conjunto de objetivos que le dan cuerpo y una serie de propuestas de acción que tratan de materializar lo que determinan los objetivos. En total, el II Plan cuenta con 21 objetivos y 66 acciones encaminadas de una forma u otra, a la promoción de la igualdad de las mujeres.

Dentro del área de desarrollo educativo y cultural, destacamos los objetivos 7, 8 y 9 que tratan de: *“desarrollar la investigación y el conocimiento sobre las mujeres, transmitiéndolo a través de la docencia”*, *“promover la eliminación de los contenidos discriminatorios en los libros de texto y material didáctico”* y *“promover una orientación profesional no sexista que permita la libre elección de estudios y opciones profesionales de alumnas y alumnos”*, respectivamente.

- D. 148/2002 de Enseñanzas en Andalucía

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, al igual que en el territorio español, también existe un texto enfocado a un mejor tratamiento de los temas transversales, pero debido a que data de 1995, se refiere al D. 106/92 de 9 de Junio por el que se establecían las enseñanzas correspondientes a la ESO, sin embargo, este documento ha sido modificado por el D. 148/2002 y aún no se ha publicado ningún material de apoyo adicional con respecto a la coeducación.

El D. 148/2002 concreta el currículo oficial expuesto en el R.D. 3473/2000, en el territorio andaluz, pero en este apartado no nos vamos a detener en él, puesto que nos centraremos en el mismo en el capítulo denominado “modelo educativo actual”.

- Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación (CEJA).

Dicho plan se ha implantado por primera vez durante el curso 2005/06 en los centros educativos andaluces y se articula sobre tres ejes (Martínez, 2005):

- Visibilidad: tomar conciencia de la no neutralidad de la escuela con respecto a la transmisión de estereotipos y roles de género. Para ello, las actuaciones fundamentales se centrarán en la formación del profesorado (CEPs y Facultades de Educación) y en poner de manifiesto las contribuciones de las mujeres a la sociedad.
- Transversalidad: en cuanto al lenguaje, la ocupación de los espacios, los libros de texto... Para conseguirlo, se prevé el nombramiento de personas expertas en materias de coeducación, tanto en el Claustro, como en el Consejo Escolar de los centros educativos.
- Inclusión: integración de los saberes tradicionalmente denominados “masculinos y femeninos”, como medio para la educación de un individuo autónomo y que sepa desenvolverse en las esferas, privada y pública.

Dentro de los mismos, se persiguen cuatro objetivos fundamentales, con sus correspondientes medidas de actuación:

OBJETIVO	MEDIDAS
FACILITAR EL CONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE SEXOS	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de datos Formación del profesorado Establecimiento de buenas prácticas coeducativas
PROMOVER PRÁCTICAS EDUCATIVAS IGUALITARIAS	<ul style="list-style-type: none"> Uso correcto del lenguaje (oral y en los materiales curriculares) Creación de la figura del coordinador/a de coeducación en el Claustro y el Consejo Escolar Orientación laboral y académica coeducativa Reparto equitativo de los espacios
PROMOVER CAMBIOS EN LAS RELACIONES DE GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> Impartición de contenidos relacionados con la igualdad Creación de nuevos materiales curriculares Oferta de la optativa “Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género” Colaboración con las familias
CORREGIR EL DESEQUILIBRIO DE RESPONSABILIDADES ENTRE EL PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> Promoción del acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad en el centro y en la Consejería de Educación

FIGURA 2: Objetivos y medidas del I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación.

A nivel local:

El artículo 28 de la Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local, define como competencia de las instituciones municipales la elaboración de medidas de igualdad para las mujeres complementarias a las puestas en práctica por instituciones de distinto ámbito territorial.

En la capital y la provincia de Córdoba, actualmente está en vigor el III Plan Transversal de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (2005-07) de la Diputación, el cual se articula en seis ejes fundamentales de actuación, entre los que destacamos el segundo, quinto y sexto. Estos ejes son:

- Formación, empleo y economía.
- Bienestar social y conciliación: con el que se intenta sentar las bases para alcanzar el reparto equitativo entre hombres y mujeres del tiempo laboral, doméstico y de ocio.
- Participación equilibrada.
- Prevención y supresión de la violencia.
- Territorio y sostenibilidad: poniendo de manifiesto que los espacios (público y privado) no son neutros y fomentando iniciativas que propugnen la utilización de ambos por los hombres y las mujeres.
- Cultura, promoción y cambio social: con este eje se intenta facilitar el acceso femenino al mundo de la cultura, como medio para alcanzar un cambio social en las relaciones de género. El deporte se entiende como un fenómeno social y cultural y en este apartado, se proponen tres iniciativas relacionadas con la actividad física femenina, tanto en relación a la promoción de la misma, como en relación a su difusión a través de los medios de comunicación.

A continuación exponemos un cuadro con las principales ideas de los planes institucionales de igualdad de oportunidades a nivel estatal, autonómico y local, así como sus relaciones con el mundo educativo, dejando el tratamiento de las medidas propuestas por el MEC o la CEJA, para más adelante:

	NOMBRE DEL PLAN	OBJETIVOS PRIORITARIOS	OBJETIVOS EDUCATIVOS
ESTATAL (España)	IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2003-06).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar las líneas de actuación del Instituto de la Mujer. ▪ Introducir la igualdad de género en todas las políticas de intervención. ▪ Impulsar el avance de las mujeres en aquellos ámbitos de la vida social en que su presencia se muestra, todavía, insuficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incluir en los currículos objetivos para educar al alumnado en la tolerancia, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la no discriminación. ▪ Diseñar instrumentos para educar en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. ▪ Apoyar iniciativas que promuevan la práctica deportiva de las mujeres. ▪ Potenciar la investigación y el intercambio de información en Educación, para fomentar actitudes y prácticas que favorezcan la igualdad de oportunidades.
AUTONÓMICO (Andalucía)	II Plan Andaluz para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1995-97)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar las líneas de actuación del Instituto Andaluz de la Mujer. ▪ Desarrollar la igualdad entre hombres y mujeres en tres campos: oportunidades, recursos y resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la investigación y el conocimiento sobre las mujeres, transmitiéndolo a través de la docencia. ▪ Promover la eliminación de los contenidos discriminatorios en los libros de texto y material didáctico. ▪ Promover una orientación profesional no sexista que permita la libre elección de estudios y opciones profesionales de alumnas y alumnos.
LOCAL (Córdoba)	III Plan Transversal de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (2005-07)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover un conjunto de iniciativas desde diferentes ámbitos, que mejoren las condiciones de vida, las necesidades y las demandas de las mujeres cordobesas. ▪ Avanzar hacia la construcción de una sociedad más igualitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programar las actividades culturales y de ocio teniendo en cuenta las diferentes condiciones, situaciones, necesidades e intereses de mujeres y hombres. ▪ Fomentar la presencia y participación equilibrada de mujeres y hombres en todos los sectores del sistema deportivo. ▪ Sensibilizar a las mujeres jóvenes sobre la importancia del feminismo en la conquista de la ciudadanía de las mujeres.

FIGURA 3: Planes de Igualdad y su relación con el ámbito educativo.

1.3. MODELOS EDUCATIVOS Y SU EVOLUCIÓN

Resulta evidente que el desarrollo de las capacidades físicas de las mujeres nunca ha sido igual que el de los hombres, ni en relación a los progresos, ni con respecto a la importancia que se le otorga (Spears, 1982) y la Educación Física no ha sido una excepción (Sicilia, 2003) ya que, aunque primitivamente ambos sexos compartían trabajo y ocio, conforme se desarrolla la división sexual del trabajo, el ocio le sigue en ese camino.

La Educación Física se define como “*una parte de la educación general que tiene como objetivo la mejora y desarrollo de las capacidades corporales a través de la actividad física*” (Vázquez, 2001a: 35). Sin embargo, la duda está en la concepción de la propia asignatura: educar el cuerpo y el movimiento o, educar a través del cuerpo y el movimiento. En la actualidad, la segunda opción es la que cobra mayor importancia, viéndose la persona como un todo en el que los aprendizajes físicos redundarán en el campo intelectual, emocional o social.

Realizando una mirada retrospectiva, vemos como la práctica de ejercicio físico femenino se comenzó a fraguar en nuestra sociedad occidental en algunas **culturas** como la **cretense** y la **espartana**; sin embargo, los objetivos de esta práctica estaban bien diferenciados en función del sexo: los hombres realizaban ejercicios físicos buscando potenciar sus capacidades militares, mientras que las mujeres los ejecutaban con una finalidad eugenésica (cuidado y protección de los hijos). No obstante, estas también participaban en actividades como la caza, la conducción de carros o la tauromaquia, por lo que su ejercitación física era mayor que en cualquier otra civilización de la época (Vázquez, 1987).

Coetánea con la cultura espartana, encontramos la **civilización griega**, que si bien potenció la educación integral, incluyendo los ejercicios físicos dentro de los “programas” educativos de la época, e impulsó la práctica de actividad física como forma de relación social con sus famosos juegos (Olímpicos, Píticos, Nemeos e Ítsmicos), excluyó totalmente a la mujer de todos estos avances, de manera que tenían prohibida la entrada a los mismos. La mujer era educada en casa, en el “gineceo” y se dedicaba en exclusividad a cuidar de los hijos y los esclavos, dedicando el tiempo restante a su propio acicalamiento. Únicamente podían participar en los juegos dedicados a la diosa Hera, en los que se realizaba una carrera pedestre de 160 metros y que carecían de repercusión social. Por lo tanto, en esta civilización las actividades físicas estaban ligadas a las mujeres míticas, como es el caso de las amazonas (Vázquez, 1987).

La actividad física de la mujer durante la **Edad Media** estuvo muy influida por la estructura feudal y por la iglesia católica: por un lado nos encontramos a la “malvada Eva” cuya curiosidad consiguió que la humanidad fuera desterrada del paraíso, y por otro, está la “bondadosa María”, de cuyo vientre nació “El Salvador” y a quién hay que respetar y venerar. Por tanto, la mujer del pueblo llano realizaba ejercicio físico a través de las labores domésticas, ayudando a sus esposos en sus trabajos y participando en los concursos y actividades de las celebraciones religiosas; por su parte, la nobleza femenina, al contar con mayor espacio de tiempo para el ocio y el esparcimiento, sí practicaba actividades físicas más regladas como la caza, la equitación, el patinaje... si bien se les considera como un trofeo, teniendo que dispensar sus favores a los caballeros y participando como meras espectadoras en las justas y torneos medievales. Por último, las mujeres burguesas dotadas de un poder cada vez mayor, al no poder acceder a las actividades propias de la nobleza, optaron por destacar de diferentes maneras (decorar sus casas, vestirse con lujo, cubrirse de joyas...), entre las que no se encuentra la práctica de ejercicio físico.

Durante el **Renacimiento**, la cultura se valora en gran medida y, aunque se produce un auge de la educación, ésta queda relegada al mundo masculino, de manera que la mujer continúa en un segundo plano en la vida social; sin embargo, ya se comienzan a vislumbrar algunos avances, de forma que algunos pensadores se interesan por la educación femenina, entre ellos el español Luis Vives, que en su obra “*De institutione feminae christianae*” reconoce la igualdad de hombres y mujeres para acceder al mundo de la cultura, aunque los contenidos propuestos para ellas fueran tradicionales y destinados al cuidado del hogar y la prole (Langlade y Langlade, 1970).

Los **siglos XVII y XVIII** destacan por el incremento de la vida palatina, lo cual provoca un aumento de los juegos de salón y la generalización de una mujer sofisticada, frágil, poco espontánea y delicada. Esta imagen se acentuará durante el Romanticismo, por lo que predominará la ausencia de

cualquier tipo de ejercicio “violento” o el acceso a una “educación elevada” de la mujer. Esta corriente también se extiende en el hombre, aunque con una menor aplicación; es aquí cuando surgen grandes autores como Rousseau, que demandan la necesidad de ejercicio físico diario para la formación de niños y niñas, aunque el de éstas esté orientado a la maternidad y al placer del varón. Este autor, a pesar de que supuso un avance en términos pedagógicos y más en el ámbito del ejercicio físico, es también el padre de la subordinación educativa de la mujer, ya que basa la educación del varón (“Emilio”) en el respeto a su personalidad y en la experiencia, de cuya mano llegará a comportarse como un individuo independiente y autónomo; sin embargo, la educación de la mujer (“Sofía”), la concibe como un mero trámite para hacerla débil y dependiente del hombre, de manera que afirma explícitamente que habrá que forzarla a adoptar su papel subordinado, contrariándola, negándole su voluntad y desorientando sus criterios (Subirats y Brullet, 1990). Como resulta evidente, esta afirmación se contradice con cualquier criterio pedagógico, ya que la escuela tiene como misión la formación de individuos, con lo cual, no se les puede negar a estos, y valga la redundancia, su “individualidad”.

A finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, se empieza a realizar una instrucción de las mujeres burguesas y aristocráticas, pero siempre en sus propios hogares, haciéndose patente la relegación de la mujer al ámbito de lo privado, y con el objetivo de mejorar la instrucción de sus hijos, ya que ellas eran las educadoras de los primeros.

En España, es en 1776 cuando se tiene constancia del primer espacio público en el que las chicas reciben enseñanzas de bordado e hilado y algunos principios de religión y moral, aunque el aprendizaje de la lectura y escritura se ofrecen como optativos. Estos lugares, reconocidos oficialmente y creados por Real Cédula de Carlos III (11 de mayo de 1783) son las escuelas de barrio para niñas, las cuales eran sufragadas con la venta de las labores realizadas (Salas, 1994; Cortada, 1988).

En 1797, la propia Real Academia de Primera Educación y Reglamento de Escuelas afirmaba que *“La Academia está bien convencida del influjo que tienen las madres en la educación y enseñanza de sus hijos, y no puede olvidarse en las escuelas a las niñas, cuyos ejemplos y consejos serán algún día norma de la conducta de toda la familia”* (Subirats y Brullet, 1988: 32). Como se puede observar, este tipo de educación no pretendía conseguir “mujeres sabias, sino mujeres buenas y sumisas” (García y Asins, 1994) y por supuesto, dentro de los posibles contenidos que aprendían no se encontraba el ejercicio físico, a no ser que se tratara de algunas lecciones de baile.

Sin embargo, el siglo XIX se caracteriza por un gran auge del ejercicio físico representado por los movimientos gimnásticos europeos. Si bien en un principio las actividades estaban propuestas para hombres (escuelas de Amorós y Jhan), otros métodos se aplicaron también a la formación femenina (Ling, Demeny o Hébert). Según este último autor, “Fisiológicamente las mujeres difieren de los hombres solamente en lo concerniente a la función de reproducción... y la experiencia muestra que todo lo que el hombre ejecuta de más duro, como el trabajo o el ejercicio, es ejecutado igualmente un día u otro, ante la estupefacción general, por alguien del sexo femenino.” (Hébert, 1910). Todos estos pensamientos, aunque suponen un gran avance para las mujeres, se traducen en un método de Educación Física masculina devaluado.

Los inicios de la Educación Física femenina como tal, habrá que buscarlos en Europa, concretamente en Inglaterra y Finlandia, donde aparecen dos personajes, Heinrich Clás y Elisabeth Björkstén respectivamente. El primero propone ejercicios de marcha, juegos de pelota, saltar a la cuerda y la segunda aplica la gimnasia neosueca en las mujeres (Fernández, 1993).

En España, Gaspar Melchor de Jovellanos propuso en 1809, dentro del Plan General de Instrucción Pública, la Educación Física femenina hasta finalizar la educación primaria y en los chicos continuaba durante tres etapas más: premilitar, militar y posmilitar (Chinchilla y Zagalaz, 1997; citados por Makazaga et al., 2002). Tras muchos avatares en la implantación de la misma, el Plan se culminó con la creación de las cátedras de Gimnasia Higiénica en los Institutos provinciales de bachillerato (Vázquez, 2001c), lo cual supuso un gran avance para el desarrollo de la asignatura de Educación Física dentro del Sistema Educativo.

Hasta la Ley General de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano), no es obligatoria la enseñanza primaria femenina. A partir de aquí, las mujeres en España comienzan a aprender a leer, escribir y contar, y también se empieza a hablar de Educación Física femenina, con lo que aparecen numerosas escuelas de instrucción primaria o las Escuelas Normales de Maestras. En éstas, según

Alcántara (citado por Zagalaz, 1998: 41) se realiza la Gimnasia de Sala, a partir de la publicación del Decreto de 13 de Agosto de 1862. Este autor insiste en la importancia de la práctica de ejercicio físico para la mujer, basándose en una serie de recomendaciones que la Comisión Médica de Berlín realizó en 1864 y siempre con el objetivo de criar hijos sanos y fuertes. Autores como Lagrange (citado por Zagalaz, 1998: 202), señalan como característica de la gimnasia en la mujer que “sea siempre higiénica y no hacerse jamás atlética”, por lo que se excluía todo deporte que pudiera mermar los encantos femeninos y se impartían contenidos como juegos o danzas. También otras publicaciones hablaban de la importancia de impartir una “gimnasia para mujeres”: el Tratado de Higiene (1886), el Tratado racional de Gimnástica del Doctor Figueras (1888) o los Boletines de la Institución Libre de Enseñanza (citados por García y Asins, 1994); pero todas estas iniciativas tenían como objetivo el formar mujeres sanas para traer hijos sanos al mundo.

Sin embargo, aunque se realizaron algunos avances en la educación de la mujer, en la práctica, al ser los propios ayuntamientos los que debían asumir los costes de las escuelas y debido a la precariedad económica, la existencia de dos centros educativos, se hacía imposible de mantener, por lo que niños y niñas iban al mismo centro (lo cual transgredía la legislación vigente, ya que prohibía de forma explícita las escuelas unitarias) o simplemente, estas últimas no asistían al colegio.

Conforme avanza el siglo XIX, comienzan a alzarse diferentes propuestas que defienden la necesidad de que las chicas reciban una formación similar a la de los varones, para de esta manera, conseguir acceder a los estudios medios y superiores y así es como, a principios del siglo XX y en la mayoría de los países influidos por la doctrina católica, las mujeres y los hombres comienzan paulatinamente y de forma minoritaria, a asistir a clase juntos. (Subirats y Brullet, 1990).

De esta manera, Emilia Pardo Bazán, expone que la educación femenina no tiene por qué ser concebida con el objetivo de criar mejor a la descendencia y reclama una enseñanza, de y para, la mujer: *“No puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión... Aspiro, señores, a que reconozcan que la mujer tiene destino propio, que sus primeros deberes naturales son para consigo misma... que su felicidad y dignidad personal tiene que ser el fin esencial de su cultura”* (citado por Salas, 1994: 21).

En el campo de la Educación Física, se crea la Escuela Central de Gimnástica (1887), centro mixto en el que el currículum se encuadraba desde las perspectivas médica y militar (Makazaga, 2002).

A comienzos del **siglo XX**, coincidiendo con el auge del movimiento feminista, las reivindicaciones referentes al derecho de la mujer a recibir una educación aumentan. En España, tenemos conocimiento del Real Decreto 26 de Octubre de 1901 que, pese a su carácter innovador, no tiene una gran repercusión debido a la escasa dotación económica, a la insuficiente preparación académica de las maestras y al absentismo escolar de las alumnas, fundamentalmente las de mayor edad, ya que se les imponían numerosas cargas familiares (Girela, 2004: 38). Además, las materias enseñadas continuaban siendo del ámbito femenino, de tal manera que según Cortada (1988:89), “en ningún momento se plantea utilizar la escuela como instrumento para trastocar la distribución de roles sexuales dentro de la familia, como mucho ampliar la incorporación de la mujer al mundo laboral”.

Siguiendo en esta línea, la Ley del 23 de junio de 1909 impone la obligatoriedad de la escolarización para los niños y las niñas hasta los doce años, con un currículum totalmente diferenciado en el que estas aprendían materias como: doctrina cristiana, aritmética, geografía, fisiología e higiene, trabajos manuales, ejercicios corporales o labores (Tomé, 2002). Por lo tanto, cuando en 1911 se crea en Madrid la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, se incorporan algunas ramas del saber humano útiles para poder ejercer determinadas profesiones, pero además se ve necesario que “la mujer aprenda y sepa cuidar de los hijos y de la casa” lo cual demuestra el temor que supone el que la chica abandone sus quehaceres domésticos (Flecha, 2000: 71).

Todo este proceso innovador afecta también a la Educación Física, apareciendo la primera publicación que demanda el ejercicio físico femenino como “un problema de autoactividad y autorrealización de la mujer” (Mensendick, 1906; citado por Subirats y Brullet, 1990) y cuyo objetivo es la realización correcta de los movimientos de la vida diaria, más que el aprendizaje de nuevas destrezas. Pero la Educación Física femenina de esta época está marcada por el surgimiento de las gimnasias rítmicas y la danza; figuras como Isadora Duncan o Margaret Wigman, consiguieron que la mujer se fuera incorporando poco a poco, al mundo del disfrute del cuerpo e incrementaron la utilización del

movimiento expresivo, lo cual ha supuesto un arma de doble filo en los años posteriores: por un lado, se potenció el ejercicio y la Educación Física femenina y por otro, se relegaron ambas al plano expresivo y de la danza, tiñendo ambas actividades con tintes de “típicamente femeninos”. Por lo tanto, la práctica deportiva femenina, a pesar de haberse constituido como un importante factor de liberación de la mujer, al extraerlas del entorno doméstico incitándolas al disfrute de su propio cuerpo, fue muy escasa y en España, no se inició realmente su expansión hasta principios de la década de los setenta (García y Asins, 1994).

Sin embargo continúan existiendo detractores de la Educación Física por considerar que pueden reducir el interés de la mujer por los menesteres que le son propios como el cuidado del hogar, la crianza de los hijos, el servicio al marido...Así Max Parnet en 1920 divulga la solución a todos estos problemas, a través de su publicación *Woman her Health and Beauty*, en el que se incluyen “una serie de movimientos fáciles de entender, adecuados para realizarlos en casa y orientados a la adquisición de salud y belleza”. “¡Es obvio que estos tres atributos eran extremadamente deseables para las actividades físicas de ocio de las mujeres!” (Scraton, 1995).

Adentrándonos en el siglo XX, vamos a ir recorriendo los diferentes modelos de escuela que se han ido sucediendo en el Sistema Educativo (aunque la mayoría coexisten actualmente) y nos centraremos fundamentalmente, en la enseñanza de la Educación Física para tratar de poner de manifiesto que, si bien las mujeres han progresado enormemente en sus reivindicaciones educativas (y en otros diversos planos de la vida) en dicha área, las cosas no difieren tanto de lo que se tenía a principios de siglo.

Por lo tanto, comenzaremos hablando de la **escuela segregada**, en la que chicos y chicas acuden a centros educativos distintos, tratándose currículos diferenciados. Proseguiremos con la **escuela mixta**, conseguida con la Ley General de Educación de 1970 y en la que no existe separación física, ni curricular, ya que los contenidos impartidos en la escuela masculina, se generalizan para ambos sexos. Por último, reflexionaremos sobre la **escuela coeducativa**, en la que se produce la fundición y puesta en valor de los modelos curriculares trabajados en la escuela segregada; esta última representa el objetivo a alcanzar, si queremos conseguir una igualdad real, tanto en el Sistema Educativo, como en la sociedad en general.

1.3.1. ESCUELA SEGREGADA: LA DIFERENCIA DESDE LA DESIGUALDAD

Con la Ley Moyano de 1857, se implantó la obligatoriedad de la enseñanza primaria para todos y todas los/as españoles/as, pero a ella sólo accedieron alumnas de clase media-alta. Así, el currículum masculino vigente se considera adecuado para las chicas haciendo las oportunas modificaciones, de manera que los conocimientos impartidos eran fundamentalmente de tipo religioso y moral u orientados a las “tareas propias de su sexo”. Por lo tanto, observamos como el estado proporciona un argumento jurídico al establecimiento de las diferencias por razón de género, las cuales no solo afectan a los contenidos de enseñanza-aprendizaje, sino también a la dotación material, el número de centros y plazas escolares o la retribución económica de las maestras (Salas, 1994).

Durante esta época, Alcántara (1902; citado por Fernández, 1993) pide que se incluya en las Escuelas Normales de Maestras, la asignatura de Gimnástica y denuncia la discriminación que sufren estas en relación a sus compañeros varones: “En efecto, hay todavía muchas personas, entre las que conceden a la Gimnástica toda la importancia que acabamos de reconocerle, y la considera, por ende necesaria en la educación de los niños, que la miran con cierta prevención cuando de las niñas se trata (...)” (Fernández, 1993: 75). Fruto de estas reivindicaciones surge el Decreto de 13 de agosto de 1862 por el que se comienza a practicar la “Gimnasia de Sala” en dichas escuelas, aunque esta no se implanta en los centros estatales de enseñanza primaria femeninos por lo que las niñas continúan sin practicar ejercicio físico en los mismos.

Aunque la incorporación de la mujer a los centros de Segunda Enseñanza compartiendo aulas con los alumnos, se llevó a cabo de forma minoritaria y paulatina durante el último tercio del siglo XIX, el incremento del número de matrículas femeninas en los mismo, hace necesaria la creación de centros específicos para las chicas. De esta manera, en 1910 se funda en Barcelona el Instituto de Segunda Enseñanza de la Mujer, adscrito al masculino. En él, además de ampliar las enseñanzas dadas en la

escuela primaria, las alumnas reciben una formación específica con materias como “labores” o “arreglo del hogar, cocina y mercado” (Flecha, 2000).

Sin embargo, durante esta época son varias las voces que se levantan pidiendo la inclusión en el currículum femenino de la Gimnástica, de manera que encontramos un artículo muy progresista en el periódico “El Defensor de Granada” (9/3/1884) que afirma: “(...) Las ocupaciones habituales de las niñas y de las jóvenes, las exigencias sociales y las imposiciones de la moda, las condenan a una inmovilidad casi completa, causa constante y poderosa de gran número de trastornos (...). A nadie se le oculta la necesidad imperiosa del ejercicio, lo mismo para el hombre que para la mujer; pero así como respecto del primero se encuentra muy natural hacerlo regular, uniforme, metódico y general, por la gimnasia, respecto de la segunda, hay una gran dificultad en recurrir a tan poderoso medio higiénico (...)” (Fernández, 1993).

También durante la segunda mitad del siglo XIX, la Institución Libre de Enseñanza, incorpora la Educación Física de las niñas como parte de un programa de educación integral de la persona, sin embargo, el resto de comunidades educativas no consideraban adecuado, ni conveniente para la mujer y su función biológica, la práctica de ejercicio físico. Esta institución innovadora, también proponía un modelo de enseñanza mixta, basándose en la convivencia natural de chicos y chicas en la sociedad y en la propia familia. Sin embargo, este modelo que supuso una auténtica revolución social y un avance en la educación femenina, no se fundamenta en un principio de igualdad entre ambos sexos, sino “en la apreciación del importante papel social de la mujer como puntal y guía moral de la institución familiar” (Cortada, 1988: 30).

La educación femenina y aún más la Educación Física, ha estado enormemente influida por su función biológica de transmisión de la vida. Esto ha sido así en la mayoría del continente europeo y en Gran Bretaña, Sheila Scraton (1995) afirma que la Educación Física femenina durante el siglo XIX y principios del XX estuvo condicionada por tres factores:

- La feminidad: la Educación Física comprendía exclusivamente aquellos ejercicios que potenciaran las tradicionales cualidades de la mujer; existía un miedo general a la “masculinización” de las niñas, al utilizar actividades físicas competitivas o demasiado exigentes, entre otras, los juegos deportivos.
- La maternidad: la Educación Física femenina tenía como objetivo general el formar mujeres fuertes y sanas que aseguraran la continuidad del país con una generación mejor que la precedente.
- La sexualidad: la Educación Física se considera básica para la transmisión de una serie de valores morales muy importantes en la época, entre los que destacan el recato, el autocontrol, la inhibición de la propia sexualidad...

Esta visión de la Educación Física femenina se basa en el rol que desempeñaba la mujer durante esta época: “una criatura débil e indefensa, incapaz y, en último extremo, inútil, de manera que había que protegerla y evitar que participara de forma seria en la sociedad” (Duffin, 1978; citado por Scraton, 1995: 32). También Hargreaves (1994) habla de este tipo de Educación Física que se daba en las escuelas de élite en las que se trataban contenidos como las gimnasias, rítmica y artística, la natación o la danza. Sin embargo, en los internados públicos para chicas se imita el modelo masculino (natación, gimnasia, equitación, lacrosse, hockey...) persiguiendo una Educación Física y moral, aunque sin salirse del comportamiento femenino: “Your girls play like gentlemen, and behave like ladies” (“Tus chicas juegan como caballeros y se comportan como damas”) (Dove, 1891; citada por Hargreaves, 1994: 68). Con respecto a las clases obreras, en Gran Bretaña se daba una Educación Física basada en la gimnasia sueca con diversos objetivos: preparar militarmente, proporcionar un orden social y mejorar la eficacia industrial (a través de la salud de la mano de obra).

En España encontramos la obra de Panadés y Poblet (1877-78; citado por Vico, 2000: 221) que en sus tres volúmenes, diferencia entre la educación femenina de las mujeres de clase alta, media y del pueblo. Además, propone una enseñanza integral en cuanto al ámbito físico, intelectual, moral y social, argumentando que cuanto mejor instruidas sean las madres, mejor educados estarán sus hijos. La Educación Física de esta obra, está supeditada a la función biológica de la mujer (ser madre) sin embargo

supone un gran avance en cuanto a que contempla unos cuidados del cuerpo a través de la incorporación de juegos y ejercicios físicos, así como la mejora de los conocimientos sobre medicina e higiene.

Durante el primer tercio del siglo XX, la educación se sustenta sobre dos pilares fundamentales, los movimientos católicos y las iniciativas públicas; en los primeros, se comienzan a impartir currículos totalmente diferenciados para niños y niñas, lo cual conlleva la creación de numerosos estereotipos en cuanto a las actividades que debían aprender ellos y ellas, proceso que se ve incrementado en el ámbito de la Educación Física, de manera que, aún hoy día, la mayoría de la sociedad considera la danza y la expresión corporal, cosa de niñas y el deporte o la mejora de la condición física, cosa de niños. Este modelo además, proponía una educación segregada argumentada bajo conceptos religiosos y morales. En los segundos, a pesar de la modificación del currículo femenino que tuvo lugar en 1901 (Real Decreto de 26 de octubre), no se aprecian variaciones reales debido a la escasez de medios y al absentismo escolar. Esta reforma curricular ampliaba las materias establecidas en la Ley Moyano incluyendo, entre otras: Doctrina Cristiana y nociones de Historia Sagrada, Lengua Castellana, Aritmética, Geografía e Historia, Rudimentos del Derecho, Fisiología e Higiene, Labores, Trabajos Manuales y *Ejercicios Corporales* (Cortada, 1988).

Sin embargo, la II República trató de hacer llegar la actividad física a las mujeres por concederle un gran valor educativo; de hecho, se incluye la asignatura de “Juegos y Deportes” en el Plan de Estudios de Bachillerato (año 1934), en la que se realizaban movimientos de tipo militar basados en la Gimnasia Educativa de Ling (Girela, 2004: 58). Toda esta evolución de la concepción del ejercicio físico femenino coincide con la incorporación de las españolas al deporte competitivo, de manera que en los albores de la década de los 30 se celebran los primeros campeonatos femeninos de atletismo (1931) y natación (1933) (Fasting et al., 2000).

Continuando el repaso histórico, observamos como la pedagogía desarrollada por La Escuela Nueva, propone la educación mixta como forma de integración de las aspiraciones de la burguesía liberal, la cual concibe la sociedad de una forma más abierta, igualitaria y democrática que los centros religiosos. En todo el mundo se impone la concepción renovadora de los principios de este movimiento pedagógico, aunque en la mayor parte de los centros de Alemania, Francia, Italia, Estados Unidos y por supuesto, España, la enseñanza conjunta de ambos sexos no era considerada fundamental, por lo que apenas se implantó en la Secundaria, aunque tuvo mayor incidencia en la escuela Primaria (Cortada, 1988).

De esta manera en España, Emilia Pardo Bazán, como consejera de Instrucción Pública propone la escuela unitaria en todos los niveles educativos. Aunque no es tenida en consideración al hablar de la enseñanza secundaria, sí que lo consigue para la escuela primaria. Posteriormente, todos estos avances aislados dieron como resultado que la II República implantase la enseñanza mixta en todo el estado, aunque este período, enormemente beneficioso para las alumnas, duró muy poco. Además, fue concebido con un planteamiento pedagógico androcéntrico en el que se ensalzaban los beneficios que podían obtener las alumnas al educarse al lado de sus compañeros varones (Tomé, 2002).

Tras este período de innovaciones, durante la Dictadura del General Franco y el incremento de la importancia de la religión católica en todos los ámbitos de la vida, incluido la educación, se produce un grave retroceso en la consideración social de la mujer y por lo tanto en su educación, proponiéndose modelos diferentes para la instrucción de hombres y mujeres, a través de la Ley de Educación Primaria de 1945. Y es que se presuponía el carácter natural de los roles que tendrían que desempeñar los hombres y las mujeres en la sociedad y por lo tanto, no procedía la educación bajo un mismo techo y con unos mismos contenidos (Tomé, 2002).

Con respecto a la Educación Física femenina, esta se limita a formar cuerpos adecuados a su función natural e inculcar una disciplina moral que sirva al servicio de la patria. Por lo tanto en este período, la Educación Física tanto femenina como masculina, se convirtió en el mejor medio propagandístico de la ideología del Régimen (Martínez Álvarez, 2002). Centrándonos en el ámbito femenino, fueron los varones los que determinaron los contenidos y métodos para trabajar la Educación Física, encuadrando estos bajo la perspectiva de las actividades típicamente femeninas (Makazaga, 2002).

La educación femenina en general se deja a cargo de la Sección Femenina de la Falange, una institución creada en 1935, cuyo modelo pedagógico estaba dirigido a la formación de mujeres “madres y cuidadoras del hogar”. Con respecto a la Educación Física, los primeros cursos para titulares de “Instructoras de Educación Física” se celebraron en Santander durante 1939. A partir de ahí, la asignatura

se fue implantando progresivamente en los centros de enseñanza femeninos. Sin embargo, hasta 1960 no se regula por vía legislativa el título oficial de Profesora de Educación Física, lo cual se consigue a través del Decreto 2167/60 de 10 de noviembre (BOE de 28 de noviembre). Curiosamente, el respaldo legal otorgado a las enseñanzas femeninas, no lo recibieron los centros de formación masculinos hasta 1981 (Fernández, 1993).

Los contenidos impartidos en la Educación Física de las niñas durante esta época (basados en las enseñanzas de Luis Agosti) se centran en el método sueco (tablas gimnásticas uniformes, formaciones, evoluciones de las mismas, ejercicios analíticos...), evolucionando hacia la gimnasia neosueca (movimientos más ondulatorios y flexibles, añadiéndole matices de ritmo, coordinación o mímica) y algunos deportes como el voleibol, baloncesto, balonmano, hockey, natación, esquí o montañismo, sin embargo otros como el ciclismo y algunas pruebas de atletismo estaban prohibidas al considerarse demasiado masculinas. La metodología utilizada por tanto, era totalmente directiva y centrada en la instructora de Educación Física como única poseedora del saber. Por otro lado, pretendía alcanzar un objetivo primordial: “conseguir mujeres sanas y fuertes, preparadas para una maternidad natural y plena, y no mujeres viriles y atléticas, de movimientos duros, de modales rígidos e imperativos, poco o nada femeninos...” (Gómez; citado por Zagalaz, 1998:227). Sin embargo, el sistema de evaluación de este tipo de objetivos es bastante complicado, con lo que la instructora de Educación Física calificaba sobre tres conceptos: puntual asistencia, uniformidad y aplicación y ejecución.

Además, algunos de los juegos o ejercicios que se proponían a las alumnas en Educación Física, estaban totalmente relacionados con la misión para la que estaban destinadas: cuidar del hogar y de la prole. Salas (1994: 26), nos propone varios ejemplos del Manual de Educación Física de 1945, entre los que destacamos el número cuatro: “ejercicio de imitación profesional para niñas de siete a diez años” (en cuadrupedia con rodillas separadas y pies unidos sin sentarse en los talones, realizar un movimiento lateral en forma de abanico que imite con fidelidad al movimiento de fregado de suelos).

En esta época, según García y Asins (1994), la Educación Física impartida por la Sección Femenina de la Falange, se basaría en una serie de preceptos, como:

- Era útil y necesaria, siempre que mejorara las funciones de madre y esposa de las mujeres.
- El currículo (objetivos, contenidos, actividades, métodos...) se planeaban siempre al servicio de una meta: la maternidad.
- Potenciaba los aspectos estéticos, expresivos y artísticos, en detrimento de los instrumentales.
- Tenía un elevado grado de censura por parte de la Iglesia Católica, de manera que era ésta la que decidía qué ejercicios eran tolerables y no comprometían el recato y el pudor, al cual debía estar sometida toda mujer decente.
- Los deportes practicados por las mujeres eran seleccionados para no poner en peligro su rol social.

Sin embargo, la concepción de la Educación Física dentro de un sistema político en el que los profesores y profesoras no recibían una formación universitaria, consiguió que la asignatura del Sistema Educativo se mantuviera alejada del resto de materias e incluso, del funcionamiento normal de los centros (Martínez Álvarez, 2002).

A la Sección Femenina hay que agradecerle la importancia que le otorgó a la Educación Física y el impulso que le dio durante la época del franquismo (la Educación Física pasa a ser una asignatura obligatoria en todos los niveles educativos) sin embargo, merced al tipo de ejercicios utilizados y a la separación de sexos en los centros de enseñanza para practicarla, la Educación Física femenina quedó relegada a la práctica de una serie de ejercicios que contribuían al “mejoramiento morfológico y funcional de la mujer en relación a su función biológica específica” (Fiol, y Salvá; citados por Zagalaz, 1998:209).

En otros países europeos como Gran Bretaña, la escuela segregada se asemejaba enormemente al modelo español durante finales del siglo XIX y principios del XX; la Educación Física femenina se centraba en fomentar la cooperación, creatividad, unidad, el descubrimiento estético, a través de contenidos como la gimnasia, la danza, la natación o los juegos al aire libre.... Mientras tanto, la masculina comenzaba a dedicarse a la investigación científica en aspectos fisiológicos o anatómicos y sus contenidos se basaban en el entrenamiento en circuito o en los juegos competitivos (Scraton, 1995).

Curiosamente, Fasting et al. (2000) tras realizar una comparación de la historia del deporte femenino en diversos países europeos (Alemania, Noruega, Inglaterra y España), comprobaron que mientras que en los dos últimos la segregación de ambos sexos en el deporte era lo normal, en el resto constituía una excepción. Esta característica del deporte femenino, también se observaba en los diferentes sistemas educativos europeos en el ámbito de la Educación Física.

En Inglaterra sin embargo, la Educación Física separada por sexos continúa siendo una realidad hasta la década de los setenta, convirtiéndose en el último reducto de enseñanza segregada, ya que el resto de las materias se imparten de forma mixta. Ante esta situación las justificaciones son variadas: en primer lugar se encuentra el “temor a lo físico, al cuerpo” que se antepone a cualquier principio educativo, en segundo lugar están las “diferencias biológicas” que se presuponen entre chicos y chicas y, en último lugar, hallamos la escasa motivación de las alumnas para las clases de Educación Física mixtas, bien por vergüenza, bien por falta de autoestima y confianza en sí mismas.

1.3.2. ESCUELA MIXTA: LA IGUALDAD ANULA LA DIFERENCIA

Ya en 1909, el Real Decreto de 26 de Octubre crea la Escuela Mixta y amplía la obligatoriedad de la enseñanza hasta los doce años; además, recoge los contenidos específicos que deberán aprender las chicas. Esto no implica que todos los centros tengan que admitir a las alumnas en sus aulas; al contrario, únicamente aquellos más progresistas como la Institución Libre de Enseñanza, las Escuelas Montessori o la Escuela Nueva de Ferrer Guardia se convierten en colegios mixtos (Girela, 2004:39).

Por lo tanto, la implantación de la escuela mixta cuenta con un gran grupo de detractores que afirman que la enseñanza conjunta “*contribuiría a borrar las diferencias entre los dos sexos, afeminando a los niños y masculinizando a las niñas*” (Cortada, 1988:136). Además, argumentan que la menor capacidad intelectual de las féminas supondría la ralentización de los aprendizajes de los niños. En palabras de Girela (2004:39): “*lo que hay es un convencimiento de que las niñas son más torpes que los niños, aunque se haya estado disfrazando este argumento con la importante función reproductora y maternal que sólo las mujeres saben y pueden hacer*”.

La Iglesia fue uno de los grandes detractores de la enseñanza mixta, esgrimiendo dos argumentos fundamentales: la inmoralidad de la situación coeducativa y las diferencias existentes entre hombres y mujeres en cuanto a su nivel intelectual o su futuro trabajo en el ámbito externo o del hogar, respectivamente (Cortada, 1988).

Sin embargo a lo largo del siglo XIX, concretamente en su último tercio, las mujeres ya habían comenzado a incorporarse a los Institutos de Segunda Enseñanza, cuyo carácter propedéutico (de preparación para la Universidad), cuestionaba la necesidad de que las chicas acudieran a sus aulas. La incorporación se realizó de forma progresiva: primero eran alumnas de matrícula libre que acudían únicamente a examinarse y posteriormente se matricularían como oficiales, lo cual propició el que se dispusiesen las medidas oportunas que garantizaran su seguridad (entre otras, tenían que acudir acompañadas hasta las aulas y se tenían que sentar en unos espacios acotados alejados de los alumnos). Aunque en 1909, el porcentaje de alumnas en este tipo de enseñanzas solo alcanzaba el 0.96%, el avance en cuanto a la situación inicial es enorme (Flecha, 2000).

En los centros educativos de primaria en los que se comienza a impartir una enseñanza mixta, se incorpora la Educación Física, de ahí que aparezcan las primeras mujeres en el deporte, promocionado gracias al beneficio del mismo sobre la función procreadora. Sin embargo, nuestra área continuó marcada por el sexismo y la segregación de forma que, aún en el modelo mixto de enseñanza, la Educación Física de las chicas respondía a diferentes criterios curriculares que las de los chicos, con lo que se les preparó con fines higiénicos y estéticos, por medio de movimientos basados en las diferentes escuelas gimnásticas

o en la vida diaria y buscando incrementar las cualidades que les serían útiles en su vida de madres y esposas (dulzura, sacrificio, abnegación...); mientras tanto, a los chicos se les instruyó en la adquisición de habilidades motrices específicas o en el desarrollo de sus capacidades físicas básicas, potenciándoles cualidades como el esfuerzo, el sentido del deber o la disciplina.

Durante la II República, pese al vacío legal existente se impone progresivamente la educación mixta en los centros escolares, cuya culminación tendrá lugar con la Orden 9/9/1937 en la que se establece por vía legal la implantación de la “coeducación” en las escuelas primarias. Debido al recrudecimiento de la Guerra Civil Española (1936-39), esta Orden no tuvo tiempo de hacerse efectiva y el retroceso de las medidas destinadas a imponer la educación mixta se generaliza con la finalización del episodio bélico.

Durante los cuarenta años que duró la Dictadura del General Franco, el camino hacia la coeducación sufrió un gran retardo, volviéndose a una escuela segregada y a currículos totalmente diferenciados para chicos y chicas, siendo la Educación Física una de las áreas de conocimiento más perjudicadas, no sólo por la segregación de chicos y chicas, sino por las actividades que ambos realizaban y el objetivo de las mismas.

Ya en 1970, con la Ley General de Educación se retoma la educación mixta (bajo el nombre de coeducación) abandonada en los tiempos de la II República, lo cual teniendo en cuenta la situación política de España, supone un gran avance tanto para la mujer, como para el hombre. Con este marco legislativo, se anula la prohibición de la escuela mixta, se crean las condiciones favorables para su implantación en todo el territorio del estado y se unifican los currículos de niños y niñas. Pero la expansión de la escuela mixta se dilata enormemente en el tiempo, merced a la oposición de los colegios religiosos y hasta el curso 1984-85, no se hace efectiva en los todos y cada uno de los centros sostenidos con fondos públicos.

Sin embargo, con la llegada de la enseñanza mixta a los centros escolares públicos no se produjo, como cabría pensar, una fundición de los modelos educativos, masculino y femenino, existentes hasta el momento, sino que el masculino se consideró como válido para ambos sexos y se generalizó en las escuelas. Además, como podemos atestiguar tras el paso de los años (también en el caso de la actividad física) las chicas son capaces de adaptarse mejor, mientras que los chicos “*ignoran y desprecian totalmente cualquier actividad que lleve la etiqueta de femenina*” (García y Asins, 1994: 25). Por lo tanto, aunque los sectores antifranquistas y liberales consideraron la educación unitaria como un logro, las chicas salieron perjudicadas del mismo, debido a que la escuela mixta no era tan neutral, igualitaria y democrática como cabría esperar. Esto se manifiesta en que el currículum impuesto conseguirá que “*los niños y los hombres del futuro sigan imitando los modelos tradicionales, y las mujeres y las niñas imiten el modelo masculino en lo público, mientras en lo privado se sigue reproduciendo el modelo tradicional femenino*” (Barrio; 1992:26).

De esta manera, tras numerosas revisiones sobre la enseñanza mixta realizadas por diferentes autores (Laberge, 1989), se llegó a las siguientes conclusiones con respecto al área de Educación Física:

- Las diferencias físicas son mayores si comparamos individuos del mismo sexo, que si comparamos ambos.
- Estas diferencias se deben, principalmente, a los contextos socioculturales.
- La Educación Física segregada refuerza los estereotipos sexistas.
- La Educación Física mixta, aunque no supone la situación ideal, es necesaria para cambiar la mentalidad, al cimentarse sobre relaciones sociales igualitarias entre ambos sexos.

Por lo tanto, el proceso ocurre de la siguiente manera: de una educación femenina en condiciones inferiores en cuanto a numerosos factores (medios económicos, número de centros, plazas escolares...) se pasa a una educación androcéntrica en la que el mundo femenino se diluye, universalizándose todo aquello que tiene que ver con lo masculino. De esta manera, Salas (1994) se percata de que se realizaron numerosas adaptaciones en los centros escolares de niñas en cuanto a infraestructuras con el objetivo de recibir a los alumnos; mientras que no se conoce una sola intervención contraria en este sentido, es decir,

las niñas eran las que se tenían que acomodar a las instalaciones de los centros escolares masculinos, sin hacer ni el mínimo esfuerzo para ayudarlas. Por lo tanto, podemos afirmar que con la implantación de la Ley General de Educación de 1970, se consiguió una igualdad formal en cuanto al acceso a las posibilidades educativas de chicos y chicas, pero no una igualdad real, ya que estas se vieron perjudicadas por la total invisibilidad de los contenidos que tradicionalmente, habían formado parte de su currículum (Tomé, 2002). Esta universalización del modelo educativo masculino afectó enormemente a la Educación Física, ya que se dejaron de lado todas las actividades físicas realizadas por las chicas y se instauraron los contenidos y objetivos masculinos, con lo que las alumnas y el mundo femenino quedaron en una situación devaluada y de inferioridad (García y Asins, 1994).

En 1978, con la llegada de la democracia y la promulgación de la Constitución, se reconoce el derecho de las personas a recibir una educación integral, acudiendo niños y niñas juntos a clase. Sin embargo, la Transición Democrática tuvo que discurrir con diferentes lastres ideológicos franquistas: la Iglesia Católica y la Sección Femenina de la Falange, los cuales consiguieron desenvolverse con soltura en una democracia recién estrenada, aplicando sus idearios en el Sistema Educativo de la misma. Estas influencias tuvieron dos consecuencias muy importantes en la educación: por un lado, la enseñanza mixta que se propuso se ha visto empañada por el hecho de que las chicas se han tenido que ajustar al modelo masculino de educación, al haberse asumido éste como válido, lo cual implica que las alumnas se sientan como “*alumnos* de segunda categoría”. De esta forma, las clases de Educación Física mixtas en su forma de organización, pueden reforzar los estereotipos y las actitudes atribuidas a la masculinidad y la femineidad y acentuar las diferencias; en segundo lugar, la enseñanza segregada se ha visto reforzada por las ideologías heredadas de la Dictadura, consiguiendo que se perpetuase hasta nuestros días.

Hasta años después de su implantación no se empezó a plantear la cuestión de que la escuela mixta podría no ser el modelo democrático ideal, pero con el tiempo, comenzaron a alzarse diferentes voces en el ámbito educativo, quizá por ser en el que más fácilmente se apreciaba la masculinización de la sociedad, pidiendo una reconsideración de la desigualdad por razón de género y poniendo de manifiesto que en la sociedad en la que se estaba viviendo la Transición, no sólo existían las discriminaciones por pertenecer a una u otra clase social, sino que también se daban y normalmente en mayor medida, las discriminaciones por sexo. De esta manera, el Colectivo Feminista de Madrid subraya el peligro de una educación mixta que no tienda a la coeducación, quedando las mujeres relegadas a un segundo plano en una escuela competitiva con contenidos fundamentalmente androcéntricos. Estas mujeres añadieron un aspecto innovador a las reivindicaciones feministas, ya que consideraban también a los hombres como víctimas de discriminación, pidiendo por tanto que las enseñanzas de cocina, labores, hogar..., fueran introducidas también como materias obligatorias en el aula, con el objetivo de que, tanto chicos como chicas, pudieran llegar a tener una vida autónoma que, al fin y al cabo, es el fin supremo de la educación. Esto conseguiría colocar en un mayor plano de igualdad los contenidos recibidos por alumnos y alumnas en la escuela (Subirats, 1977). Hasta entonces, las diferencias observadas en las aulas entre alumnos y alumnas, eran atribuidas a las diferencias biológicas o simplemente, no se tenían en cuenta.

Según esta misma autora (Subirats, 1988), en la educación mixta se ha producido un gran avance en cuanto a la casi total extinción de las diferencias institucionalizadas en cuanto al sexo, sin embargo, el deporte o los espacios más directamente relacionados con el cuerpo, no se han visto afectados por este hecho, lo cual ratifica la hipótesis de que la Educación Física mixta, lejos de ayudar a la integración de las alumnas y los alumnos en el aula, puede desembocar en un aumento de la discriminación. En consonancia con esta autora, podemos afirmar que si bien en la mayoría de las materias del Sistema Educativo las desigualdades se van tamizando (aunque los datos demuestran que las alumnas realizan en menor medida estudios de carácter técnico), en el caso de la educación del cuerpo, la división entre el mundo masculino y el femenino es más determinante y la jerarquía está mucho más marcada.

Xavier Bonal no nos habla solo de escuela mixta, sino que ahonda más en el tema exponiendo las bases del “*sistema cultural de escuela mixta*” (Bonal, 1997: 38), el cual se basa en unos valores (educación igual para todo el alumnado), normas (aulas mixtas, reparto igualitario de los recursos, clara jerarquización de los ámbitos de conocimiento), legitimaciones (convicción de la igualdad entre hombres y mujeres; escuela como institución neutra y cada individuo obtiene su recompensa en función únicamente de su rendimiento; creencia de que la escuela debe preparar para el trabajo y no para la vida cotidiana) y conocimientos empíricos (justificación basada en las teorías, psicopedagógica y biológica, acerca de la igualdad entre los sexos).

Por lo tanto, diferentes autoras británicas en el libro “Aprender a perder: sexismo y coeducación” (1993) pusieron de manifiesto que las escuelas mixtas son en realidad más escuelas para niños que una mezcla entre escuelas masculinas y escuelas femeninas. Por lo tanto constataron que numerosos centros educativos se habían convertido en escuelas masculinas a las que acudían chicas, ya que se daba un mayor grado de atención a los varones, el currículo estaba enfocado sobre todo a ellos, a los chicos se les incitaba más a participar o a optar por asignaturas “masculinas”, mientras que a las chicas se les tenían vetadas estas opciones... En la educación mixta, las chicas se limitaron a realizar el papel de “moderadoras del grupo”, de manera que la creación de un clima de orden y silencio era prácticamente el único factor que había aportado el sexo femenino a la escuela. Esta situación se hace evidente en el estudio realizado por Fabrá (Ballarín, 1992), utilizando entrevistas personales con el alumnado y el profesorado de distintas etapas educativas. En estas entrevistas, este último colectivo consideraba muy positiva la educación mixta por los siguientes motivos: *“ellas les hacen callar; a muchos chicos les va bien tener una chica al lado; les manda y pone orden y los chicos trabajan mejor”*.

Debido a todos estos aspectos que hemos detallado, algunos/as profesionales de la Educación Física han rechazado la educación mixta o la coeducación, al menos durante la adolescencia en la que se hacen más patentes las actitudes sexistas y debido fundamentalmente, a tres motivos: la existencia de diferencias genéticas, el riesgo de llevar a las alumnas a adoptar los valores y normas del varón y la perpetuación de la superioridad de los grupos dominantes, al no tener en cuenta las diferencias.

1.3.3. ESCUELA COEDUCATIVA: LA IGUALDAD DESDE LA DIFERENCIA

Gracias a la labor de algunos hombres y muchas mujeres que no responden al modelo tradicional masculino y femenino, se comienza a demandar que sean subsanadas las carencias de los roles que la sociedad les ha obligado a asumir. Es en estas personas en donde se pone de manifiesto que la genética es una mera excusa para sustentar el orden social androcéntrico actual (Izquierdo, 1984; citado en Ballarín, 1992). Además, este tipo de reivindicaciones feministas estaban afectadas de un matiz revolucionario, ya que no solo implicaban la educación de las mujeres, sino también la de los hombres (Barrio, 1992).

Tras ponerse de manifiesto todos los prejuicios que la escuela mixta estaba y está causando en la educación de las mujeres (y en la de los hombres) y en la perpetuación de ciertos tópicos sexistas en nuestra sociedad, lo que se propone es una escuela diferente; se trata de que ni las niñas ni los niños, se tengan que adaptar a los patrones de enseñanza del otro sexo, sino que sea el propio Sistema Educativo el que se adapte a cada individuo y sus peculiaridades. De esta forma, se pretende buscar metodologías, materiales, formas de organización... que permitan llevar a cabo en el aula una función compensatoria respecto de los roles que la sociedad y la familia transmite a las personas desde que vienen al mundo. Con esta nueva concepción educativa lo que se pretendía era que cada uno/a recibiese aquello que necesitase porque como afirma Marcos (1989: 20), *“la diferencia se convierte en un requisito de la igualdad, la diferencia no hace desigualdades a las personas, las hace diferentes...”*.

Cortada (1988) destaca, entre otros/as, a tres autoras que durante los primeros años del siglo XX impulsaron la coeducación, partiendo de unos planteamientos centrados en la mujer y no simplemente de la adaptación de esta al modelo masculino. Estas autoras son: Leonor Serrano, María Sánchez-Arbós y Margaritda Comas. La primera aporta una valoración positiva de las capacidades características femeninas, tratando de romper la jerarquización existente entre estas y las masculinas; la segunda, busca la elevación de la condición de las mujeres a través del acceso de las mismas a la educación de igual forma que los hombres; y la tercera, expone que el objetivo principal de la coeducación es ampliar *“las posibilidades de chicos y chicas de cara a encontrar su propia vocación independientemente del sexo”* (Cortada, 1988: 180).

El término coeducación se introdujo ya en el primer tercio del siglo XX, fundamentalmente durante la II República, para designar a la escuela mixta, pero únicamente una parte de los centros educativos de la época se adscribieron a dicho tipo de enseñanza (Subirats y Tomé, 1992).

De forma general, entendemos la coeducación como *“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 diverso tipo (clase social, etnia, etc.), su uso*

habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres” (Subirats y Brullet, 1990).

Profundizando aún más en la definición y siguiendo la Igualdad d'oportunitats noies i nois (1997; citado por Jiménez et al., 2002), coeducar es *“valorar delante de chicos y chicas los rasgos de carácter positivo de los modelos femeninos y masculinos y hacer entender a unos y a otras que no se trata tanto de eliminar formas de comportamiento femeninas, sino de hacer participar a los chicos de las ventajas que tienen muchas de las formas de conducta que hasta ahora han estado consideradas exclusivas de las mujeres, es decir, valorar el modelo femenino como hasta ahora se ha valorado el masculino”*. Urruzola (1991), Asins (1999) o Simón (1999) también consideran que el Sistema Educativo debe ser de esa manera, comprometiéndose en el conocimiento y valoración de los contenidos típicamente femeninos, para inculcárselos al alumnado.

Salas (1994: 54) se refiere a la coeducación como *“modelo educativo PERSONA”* y plantea que el/la protagonista del mismo *“debe considerarse como una entidad global que busca un equilibrio armonioso entre la mente y el cuerpo, una relación estrecha entre lo afectivo y cognitivo y una autonomía e independencia en el ámbito privado y público”*. Esta misma autora también nos habla del modelo de “pentacidad” por el cual, a través de la integración de cinco ámbitos (identidad, emoción, cuerpo, mente y social), la persona se desarrollará valorándose a sí misma y a los/as demás, lo cual potenciará una Educación Física coeducativa (Salas, 2004).

Desde el colectivo del Feminario (1987; citado por Simón, 2000: 34) nos definen la coeducación como *“un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”*. Para que este proceso llegue a buen puerto deberá superar varios obstáculos y entre otros, destacamos: el cuestionamiento de la propia educación recibida y la percepción de nosotros/as mismos/as dentro de la socialización que ha forjado nuestra personalidad, en el seno de una familia, con unas amistades concretas, rodeada de las influencias de los medios de comunicación, etc. (Asins, 1999).

Por lo tanto, siguiendo a Peiró (1992; citada por Makazaga, 2002: 64) y Vázquez (1990): *“el modelo coeducativo que proponemos asume que las chicas y los chicos son iguales y diferentes, y que habría que tratarles de forma idéntica en los aspectos que se asemejen y de forma diferente en aquello que sean distintos o no se parezcan, es decir, juntos mientras sea posible y separados cuando sea necesario”*.

Para Xavier Bonal (1997), el sistema cultural coeducativo se fundamenta en: unos valores (eliminación de los estereotipos y roles jerarquizados de género), normas (currículum intergenérico, discriminación positiva), legitimaciones (reconocimiento de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales entre los géneros, bien por acción, bien por omisión) y conocimientos empíricos (reconocimiento de la especificidad cultural de cada grupo, a partir de las investigaciones del campo de la sociología).

Moreno (2000: 30) realiza una reflexión de cómo debe ser un sistema coeducativo desde la perspectiva de las mujeres; de esta manera, afirma que *“tiene que tener en cuenta los intereses, necesidades, argumentos y problemas que las alumnas llevan a la escuela; dar credibilidad a sus vivencias, ideas, sentimientos y proyectos y confiar a las alumnas tareas importantes y significativas. (...) supone crear espacios donde las niñas establezcan sus relaciones partiendo de sí mismas, sin necesidad de tener que buscar referentes masculinos, desarrollando sus potencialidades y recuperando valores que permitirán que todos y todas seamos más felices y la sociedad más justa”*.

Es decir que, siguiendo a Navarrete y Navarrete (2002), no solo basta con que los niños y las niñas compartan el aula, sino que para que una escuela se considere coeducativa deberá cumplir las siguientes premisas:

- Que no acepte el modelo masculino como universal.
- Que corrija los estereotipos sexistas.

- Que proponga un currículum equilibrado que elimine rasgos sexistas presentes en la sociedad.
- Que desarrolle todas las cualidades individuales con independencia del género.

Cantero et al. (1992: 93) detallan con mayor detenimiento estos aspectos generales, llegando a la conclusión de que para que la igualdad sea posible, se deberá crear una escuela en la que:

- Se respete la *individualidad* de cada sujeto. Esto conlleva aspectos tan importantes como la integración de los tradicionales “saberes femeninos”, el que la niña no se conciba con un papel secundario, o que no se penalicen los comportamientos personales del alumnado, si estos no se refieren a lo que se espera de ellos en función de su sexo.
- Se potencie la *confianza* entre la persona adulta (sea profesor/a, hermano/a, padre/madre...) y el alumnado.
- Tengan cabida la *pluralidad de los lenguajes* con los que nos expresamos; es decir, una escuela en la que se trabajen contenidos relacionados con la creatividad, cooperación, expresividad, ritmo, imaginación... (íntimamente relacionados con la asignatura de Educación Física).
- Se esté en continuo proceso de *investigación y renovación*, lo cual conlleva una concienciación del profesorado en cuanto a la transmisión de estereotipos de género y la búsqueda de soluciones para atajar el problema. Este proceso también implica a los materiales y medios con los que se ejerce la labor docente, así como a diferentes agentes educativos externos al centro: familias, medios de comunicación...

A estos aspectos, Mañeru y Rubio (1992) les añaden otros tres: las medidas temporales de acción positiva, fundamentalmente en las áreas más estereotipadas (entre ellas la Educación Física), el apoyo del resto de la Comunidad Escolar (Claustro, Consejo Escolar, Equipo Directivo...) y la consideración del sistema sexo/género en la evaluación, como referente de la calidad del proceso educativo.

Subirats (2002: 24) especifica este modelo de escuela coeducativa de manera que “*haya integrado los saberes necesarios para los antiguos roles masculinos y femeninos y trasmite a toda la población, niñas y niños, un conjunto de capacidades indispensables con independencia del sexo, y que les han de permitir a ellas y a ellos la autonomía tanto en los aspectos económicos como en los personales y domésticos*”. Es decir, esta autora habla de enseñar matemáticas a partir de la economía doméstica, química en función de la composición de los productos de limpieza o Educación Física partiendo de la danza y la expresión corporal.

En definitiva, como afirma Simón (2000), la escuela coeducativa deberá estar regida por tres principios: cooperación (en contraposición a la dominación-sumisión, que se da en la actualidad), justicia (implantación de una democracia real en el ámbito educativo) y subjetividad (el grupo prima sobre el individuo y lo que debemos perseguir es la libertad de pensamiento y acción de cada persona).

No es hasta 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica 1/90 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando se implanta la coeducación, en la que no se busca ofertar lo mismo al alumnado, sino dar a cada individuo, chico o chica, aquello que demanda.

Sin embargo ya a principios del siglo XX Joan Llarena hablaba de la coeducación como la forma más natural de escuela debido a que reproduce la realidad social; es decir, en el colectivo humano nos encontramos personas de los dos sexos, masculino y femenino, y la coeducación proporcionará unas relaciones fluidas entre ambos, siempre que se den las condiciones adecuadas de implantación: aulas con un número de alumnos y alumnas proporcionado y además reducido, y profesorado mixto y comprometido con la pedagogía coeducativa. Este autor tan innovador, puede ser considerado un visionario, ya que prevé las teorías didácticas y pedagógicas que se impondrán a finales de su siglo, a pesar del enorme influjo negativo de la sociedad en la que se encontraba inmerso y es que “*no entiende la coeducación como educación igual para los dos sexos, sino educación en convivencia*” (Cortada; 1988:37).

Según diferentes autores de la Universidad Autónoma de Barcelona (Bonal, 1997: 24), la escuela coeducativa “*supone que el profesorado reconoce las formas con las que el sexismo tiene lugar en el propio centro e incluso llega a reconocerse como parte implicada (lógicamente de manera inconsciente) (...). El modelo de escuela coeducativa supone que la comunidad escolar reconoce la existencia de la jerarquía del modelo masculino sobre el femenino y que el profesorado está dispuesto a intervenir corrigiendo tal jerarquía*”. Por lo tanto, la coeducación se propondría desde dos perspectivas: una práctica educativa que no sea discriminatoria y la inclusión de diferentes valores (cooperación, atención a los demás, afectividad...) tradicionalmente femeninos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta última perspectiva no implica la supresión de los valores masculinos, sino que se trata de reflexionar sobre la desigualdad de representación de los valores masculinos y femeninos, e incorporar lo bueno de ambos a la educación de la población escolar.

Por lo tanto en el campo de la Educación Física, la coeducación debe reinventar un nuevo modelo educativo, donde la intención y la finalidad sean el conocimiento corporal, la mejora psicofísica y la socialización del alumnado en comportamientos solidarios, equilibrados y justos (García y Asins, 1994). Esto supone todo un reto, ya que implica educar en la igualdad, pero desde la diferencia, es decir, se deben desarrollar las capacidades del ser humano, independientemente de su sexo; no es otra cosa que dar diferentes respuestas a diferentes necesidades, con la finalidad de eliminar desigualdades, ya que en ocasiones, cuando se trata a todos los individuos por igual, podemos contribuir a perpetuar las desigualdades. Todo esto proporcionará, tanto a los chicos como a las chicas, una serie de beneficios individuales como son (Subirats y Brullet, 1990):

- Potenciar el desarrollo integral de la persona
- Integrar los modelos educativos, femenino y masculino, para conseguir fomentar lo mejor de ambos.
- Fomentar las actitudes positivas con respecto a la Educación Física y su importancia.
- Mejorar el grado de autoestima, la motivación y la satisfacción personal en las clases de Educación Física, tanto en chicos como en chicas.

Es decir, que intentar llevar a cabo una Coeducación Física supone una serie de cambios muy importantes en tres aspectos (Sparkes, 1992):

1. Transformación de los materiales curriculares.
2. Transformación de los aspectos pedagógicos y didácticos.
3. Transformación de las creencias, valores, ideologías y estereotipos.

Aún estamos concienciándonos de la necesidad de dar el paso dos, con lo que llevar a cabo una Coeducación Física debemos considerarlo como un proceso lento y en el que tendremos que colaborar toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, padres/madres....) para llevarlo a buen puerto.

De esta manera, centrándonos en los objetivos del área de Educación Física en la ESO (y teniendo en consideración el D. 148/2002 de Enseñanzas en Andalucía), podemos ver como se valora e intenta potenciar la participación en actividades físico-deportivas, independientemente del sexo y del nivel de aptitud (objetivos 1, 2, 3, 4, 5 y 6); es más, en el objetivo nº 5 se da un paso importante, dotando a la actividad física de la capacidad de mejorar nuestras relaciones sociales “*estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás*”. Sin embargo, la realidad actual de las clases de Educación Física en las que niños y niñas reciben las mismas enseñanzas, en el mismo lugar y momento y bajo la tutela del mismo profesor/a, suele ser la de unas clases mixtas con un modelo de educación androcéntrico.

La mayoría (o todos/as) los autores y autoras consultados ponen de manifiesto que, si bien los avances han sido muchos, la igualdad de oportunidades en el plano educativo, aún no se ha conseguido. Se ha generalizado un modelo masculino, supuestamente ideal, mientras que la “subcultura femenina” (Adinolfi, 1982; citada por Scraton, 1986) no está presente en el sistema escolar, lo cual consigue introducir a las mujeres en una dualidad: por un lado, en el plano privado deben reproducir los modelos tradicionales femeninos que han observado en sus familias (deben ser obedientes, dulces, cariñosas....) y

en el plano público, deben imitar el modelo masculino transmitido por su profesorado (deben comportarse de forma competitiva, buscando el liderazgo...). Y es que, efectivamente, los estereotipos por motivos de género están jerarquizados, de forma que la masculinidad está asociada a hechos positivos, por lo que tanto hombres como mujeres intentan alcanzar el modelo masculino.

Por esta razón, en el momento actual y fundamentalmente en Gran Bretaña, se está abriendo el debate entre las feministas sobre la conveniencia de que hombres y mujeres se eduquen juntos, argumentando la necesaria vuelta a la escuela segregada desde diferentes puntos de vista. Diversas autoras (Spender y Sarah; 1993) han hecho una labor de compilación de estos puntos de vista que, a continuación, paso a resumir. En primer lugar, las autoras afirman que *“en la sociedad patriarcal las mujeres son “programadas” de mil formas para someterse a los hombres, a la versión masculina de la realidad, y una forma de evitar esto es excluir a los hombres, quizás como una estrategia temporal hasta que las mujeres hayan construido sus propias teorías y estén preparadas para enfrentarse, y no someterse, a los hombres”*. Por otro lado, y echando por tierra los argumentos de las personas a favor de la escuela mixta debido a la mayor posibilidad de elección en el currículo, *“aunque las niñas de las escuelas no mixtas pueden tener una gama menor de asignaturas donde elegir, probablemente serán mucho más libres para elegir las que quieren que en una escuela mixta, donde competirán con los niños por los recursos y también quizás se les instará sutilmente a satisfacer sus roles sexuales tradicionales”*. En tercer lugar, el hecho de que la mayor parte de las asignaturas que reciban sean impartidas por profesoras (en el caso de una escuela no mixta) evitará el que las alumnas asocien una serie de estudios, fundamentalmente humanísticos, con el género. Las autoras también han puesto de manifiesto que la educación mixta (la cual se suponía que iba a integrar las diferentes experiencias sociales de ambos sexos) ha beneficiado fundamentalmente a los chicos, al tener mejores rendimientos que en escuelas segregadas; de esta manera, ponen en entredicho la educación conjunta, que ha sido considerada como un símbolo de progreso, considerándola un avance para el género masculino, pero no para el femenino (en el que ha supuesto una derrota). Aunque en España, el rendimiento escolar femenino es mayor que el masculino, Fabrá (Ballarín, 1992), en el estudio que realizó utilizando entrevistas personales con el alumnado y el profesorado de distintas etapas educativas, puso de manifiesto que el profesorado consideraba muy positiva la educación mixta porque: *“ellas les hacen callar; a muchos chicos les va bien tener una chica al lado; les manda y pone orden y los chicos trabajan mejor”*.

Y es que, las autoras justifican la necesidad de volver a la escuela segregada ya que, aunque las condiciones sociales de la misma no son reales (porque un mundo sólo de mujeres no es lo que las alumnas se encuentran fuera del horario lectivo), la creación de un mundo artificial para las niñas tiene como ventaja fundamental el que éstas reciban un menor grado de discriminación. Jennifer Shaw (1984; citada por Kruse, 1992), afirma que la escuela mixta tiende a introducir al alumnado en una espiral en busca de la defensa de la identidad de género, lo que consigue que se reproduzcan los roles sexuales; por lo tanto, la autora considera que no es tal la libertad de elección que se le presupone a este modelo educativo.

En este sentido, en un reciente estudio realizado por Girela (2004), con los/as estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, se observó como las chicas que habían estudiado en centros unisexuales, habían recibido una mayor atención por parte de sus profesores o profesoras de Educación Física y presentaban cotas más altas de participación en clase en cuanto a la puesta o recogida del material, las demostraciones de ejercicios, las sugerencias realizadas en el aula o la contestación a preguntas efectuadas por el/la docente. De la misma manera, estas alumnas (y también en el caso de los alumnos), se consideraban “de las/os mejores” en la asignatura de Educación Física, mientras que era menor el porcentaje de chicas y chicos que daban esta respuesta y que habían estudiado en centros mixtos.

Kruse (1992), en una experiencia de educación segregada realizada con adolescentes daneses/as de último curso de Escuela Elemental, demostró que las alumnas se sentían muy satisfechas en su clase y había mejorado la percepción de sus propias capacidades en cuanto a las enseñanzas tradicionalmente consideradas “masculinas”, así como su autoestima general. Además, se implicaban más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando un papel protagonista, en lugar del pasivo que habían desempeñado cuando compartían el aula con sus compañeros.

Ya en el campo de la Educación Física, Cockburn (2000) observó que un cuarto de las alumnas inglesas encuestadas preferían la enseñanza segregada de la asignatura, mientras que únicamente 5 alumnas opinaban justo lo contrario. Otro estudio anterior realizado en Francia, ponía de manifiesto que

un 8.5% del alumnado (chicos y chicas), prefería que las clases de Educación Física se impartiesen de manera segregada, mientras que no llega a la mitad, el porcentaje del mismo que opina lo contrario (Combaz, 1992).

En consecuencia y a modo de conclusión de este apartado dedicado al análisis de los modelos educativos surgidos a raíz de la diferenciación de género, presentamos el siguiente cuadro en el que se integran las características esenciales de cada uno de ellos, así como las mayores diferencias en el área de Educación Física:

	ESCUELA SEGREGADA	ESCUELA MIXTA	ESCUELA COEDUCATIVA
FRASE- RESUMEN	“La diferencia desde la desigualdad”	“La igualdad anula la diferencia”	“La igualdad desde la diferencia”
CRONOLOGÍA	Hasta nuestros días	Desde primer tercio del s. XX	¿Desde 1990?
LEGISLACIÓN	Ley Moyano (1857)	Ley Villar (1970)	LOGSE (1990)
CUALIDADES POTENCIADAS	H: disciplina, esfuerzo, liderazgo... M: dulzura, solidaridad, abnegación...	H: disciplina, esfuerzo, liderazgo... M: disciplina, esfuerzo, liderazgo...	H y M: capacidades individuales
CONTENIDOS EN E.F.	H: deportes, CF... M: danza, coordinación, expresión...	H: deportes, CF... M: deportes, CF...	H y M: todas y cada una de las posibilidades de movimiento de nuestro cuerpo.
CONTENIDOS IMPARTIDOS	H: matemáticas, CC naturales, CC sociales... M: costura, cocina, economía doméstica, actividades religiosas...	H: matemáticas, CC sociales, CC naturales, lengua y literatura... M: matemáticas, CC sociales, CC naturales, lengua y literatura...	H y M: matemáticas, CC sociales, CC naturales, lengua y literatura, cocina, costura, economía...
NORMAS	Separación física, currículo diferente, proceso pedagógico distinto.	Unidad física, currículo idéntico, igualdad de recursos, desigualdad de género no controlada.	Unidad física, currículo adaptado al individuo, atención a las necesidades personales, control de la desigualdad, discriminación positiva.
PREPARACIÓN PARA...	H: esfera pública (c. oficial y oculto). M: esfera privada (c. oficial y oculto).	H: esfera pública (c. oficial y oculto). M: esferas pública (c. oficial) y privada (c. oculto).	H: esferas pública y privada (c. oficial y oculto). M: esferas pública y privada (c. oficial y oculto).

FIGURA 4: Los modelos educativos desde la perspectiva del género

1.4. MODELO EDUCATIVO ACTUAL

Según Subirats y Tomé (1992), el sexismo en la educación se manifiesta en los dos aspectos que forman parte de este apartado: el currículo oficial y el oculto. Es decir, la discriminación hacia las alumnas se produce en el propio saber (los contenidos curriculares a transmitir en el Sistema Educativo y por lo tanto, los materiales, textos, asignaturas... que forman parte de él) y en la transmisión del saber (en

las interacciones personales que se producen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje). El currículum es además, el puente que existe entre la sociedad y la escuela, por lo que cumple una importante misión social (Pérez Ferra, 1999).

En primer lugar, creemos interesante definir y encuadrar una serie de aspectos relacionados con la Educación Física, el cuerpo y el movimiento, ya que son la base de toda la evolución histórica del ejercicio físico en general, y de la asignatura y su currículum, en particular.

Vázquez (2001b) distingue tres paradigmas que han dado lugar a la concepción y evolución de la asignatura de Educación Física en el Sistema Educativo:

- Paradigma biomotriz: basado en una concepción mecanicista del cuerpo. Se fundamenta en el modelo y en su imitación, por lo que el estilo de enseñanza predominante es el directivo y la forma de mejorar los aprendizajes se centra en la repetición del gesto. Su empleo en exclusividad en la Educación Física da como resultado el “elitismo motriz”, al que no pertenece la mayor parte del alumnado.
- Paradigma psicomotriz: basado en una concepción integral de la persona. Los contenidos de enseñanza-aprendizaje son muy variados, la metodología es abierta y activa (no directiva) y se fundamenta en el descubrimiento, como medio para fomentar el avance del alumnado. Emplea la imaginación y la inteligencia y la evaluación no se lleva a cabo observando el producto, sino el proceso.
- Paradigma expresivo: constituye el “gran olvidado” de la Educación Física y también se fundamenta en una concepción integral de la persona. La enseñanza no es directiva, centrada en el proceso y en las vivencias del alumnado, ignorándose el rendimiento o la cuantificación. Tradicionalmente, la comunicación no verbal (manifestación de este paradigma) ha sido vinculada por la sociedad a la infancia o a la mujer y, en muy pocos casos (uno de ellos es el arte), al hombre.

La LOGSE afirma que el Sistema Educativo debe *“proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno u otro sexo, una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma”*.

Por lo tanto, en la actualidad se ha puesto de manifiesto que los tres paradigmas anteriores no son excluyentes, sino complementarios, de manera que en cualquier movimiento que llevemos a cabo (exceptuando los actos reflejos) se pondrán de manifiesto las tres dimensiones. Todo esto ha hecho que los currículos oficiales de Educación Física se conciban bajo los tres paradigmas; el problema es la utilización de los mismos por parte del profesorado, de manera que el empleo prioritario o exclusivo de uno u otro, puede llevar asociada una pedagogía coeducativa o no.

El currículum es el conjunto de experiencias que la escuela proporciona a los alumnos y alumnas, y los contenidos que la enseñanza transmite o intenta transmitir. Teniendo en cuenta esta definición, podemos tratar de delimitar las diferencias entre el currículum explícito u oficial, que es aquel que las autoridades responsables de la educación de la ciudadanía consideran que es necesario aprender y, el currículum oculto, que se transmite sin pretenderlo, que no es tácito y por el que se perpetúan determinados estereotipos y actitudes relacionados con el género.

En conclusión, después de analizar toda la herencia cultural nociva que padece la mujer con respecto al ámbito educativo y, más en concreto, en referencia a la Educación Física, vemos como es necesario el diseño de unas estrategias encaminadas a eliminar las actitudes y prácticas metodológicas que favorecen la perpetuación de las desigualdades educativas y sociales entre hombres y mujeres.

En este apartado, vamos a conocer el **currículo oficial** andaluz para la Educación Secundaria Obligatoria, determinado por el D. 148/2002, del que analizaremos los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación, propuestos para el área de Educación Física.

A continuación, nos centraremos en el **currículo oculto**, examinando los aspectos principales en los que se pone de manifiesto: los elementos curriculares expuestos anteriormente y otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (interacción docente-discente e interacción discente-discente).

1.4.1. EL CURRÍCULO OFICIAL DE LA E.S.O.: DECRETO 148/2002

La Educación Física es un área/materia del Sistema Educativo español, obligatoria en la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y en primer curso de Bachillerato y su objetivo es el mismo que en el resto de las áreas del currículo: la educación integral de la persona; aunque el medio que posee para lograrlo es diferente, ya que en Educación Física, utilizamos el cuerpo y su movimiento. Sin embargo, Vázquez (2001a) se plantea si esta es realmente la finalidad de la Educación Física, puesto que también podemos concebirla como una educación del movimiento y del cuerpo.

La inclusión de la Educación Física como área/materia obligatoria en la mayor parte del Sistema Educativo se encuentra justificada, no sólo por la estructura pseudocientífica de la misma, sino por una serie de razones sociales cuya importancia resulta evidente; de esta manera, en nuestra sociedad en la que la calidad de vida es cada vez más importante, todo aquel conocimiento relacionado con el cuidado del cuerpo adquiere una relevancia de la que antiguamente carecía; por lo tanto, se demanda al Sistema Educativo la inclusión de este tipo de contenidos que se consideran de cultura general. Las actividades físico-deportivas, ayudan a que la persona potencie el conocimiento de sí mismo, con lo cual fomentará su equilibrio personal y su inserción en la sociedad en la que vive, ya que la actividad motriz, y sobre todo el deporte, son fenómenos sociales.

Por otro lado, en una cultura en la que el tiempo de ocio es cada vez mayor y más apreciado, se necesita educar a la juventud para que realice un adecuado uso del mismo, en el presente y en el futuro.

En España el R.D. 3473/2000 establece las enseñanzas mínimas de la ESO por área, de manera que se acotan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para todo el territorio español. Por su lado, al estar transferidas las competencias en educación a las comunidades autónomas, cada una desarrolla el Real Decreto, adaptándolo a sus características particulares. En Andalucía, que es la comunidad autónoma objeto de este estudio, el Real Decreto anterior se concreta en el D. 148/2002, de 14 de Mayo por el que se establece el currículo de la ESO.

Tanto en el Real Decreto como en el decreto, se desarrollan los **objetivos, contenidos orientaciones metodológicas y criterios de evaluación** para la ESO, de manera que todo el alumnado que curse sus estudios en el territorio español deberá tener los mismos conocimientos mínimos al concluir esta etapa del Sistema Educativo.

Centrándonos en la Educación Física, el D.148/2002 introduce el currículo del área con una serie de reflexiones sobre la educación y la actividad física, entre las que destacamos aquellas que guardan relación con el desarrollo integral del individuo, independientemente de su sexo:

“(...) La Educación Física ha de promover y facilitar que el alumnado adquiera una comprensión significativa de su cuerpo y de sus posibilidades, a fin de conocer y dominar actuaciones diversas que le permita desenvolverse de forma normalizada en el medio, mejorar sus condiciones de vida, disfrutar del ocio y establecer ricas y fluidas interrelaciones con los demás (...).

Durante la etapa de la adolescencia, se producen en el organismo profundas transformaciones de carácter físico y orgánico. Estos cambios se traducen en una maduración general del organismo y en la aparición de los rasgos sexuales diferenciados. En todas las edades, el desarrollo del cuerpo es importante, pero en esta etapa lo es más, ya que el crecimiento físico va vinculado a cambios psíquicos y dicho desarrollo psicofísico implica consecuencias específicas para el tratamiento del área.

Las actitudes e intereses influyen sobre la conducta y constituyen un reflejo de la personalidad del individuo adolescente. En el plano concreto de la actividad física, la adolescencia es una etapa crucial de definición y estabilización de intereses y actitudes,

en principio favorables hacia las actividades físicas, por lo que pueden afianzarse en el alumnado con directrices didácticas adecuadas.

Es ahora cuando se muestra, por regla general, un gran interés por ser alguien y hacer algo, por la salud, por la recreación, por su presencia y atractivo personal y por la incorporación, como persona adulta, a la sociedad en la que vive (...).

El Juego y el Deporte, son las formas más comunes de entender la actividad física en nuestra sociedad. La práctica deportiva, sin embargo, tal como es socialmente apreciada, se identifica con planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo. Para adquirir un valor educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, centrado en la mejora de las capacidades motrices, de comunicación, socialización, etc. Para ello la participación no debe supeditarse a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación.

Hay que tener en cuenta el carácter terminal que la Educación Secundaria Obligatoria tendrá para un considerable grupo del alumnado. Por ello se debe conceder prioridad al establecimiento de hábitos de educación corporal. Para lograrlo, no es suficiente con habituar al alumnado con la práctica continuada de actividades físicas, sino que es necesario además vincular esa práctica a una escala de actitudes, valores y normas, y al conocimiento de los efectos que su ausencia tiene sobre el desarrollo personal. En definitiva, se trata de educar ciudadanos y ciudadanas responsables de su propio cuerpo y exigentes consigo mismos.

La propuesta general del área debe evitar discriminaciones en función del sexo, paliando las influencias de los actuales estereotipos que asocian el movimiento expresivo y rítmico como propio del sexo femenino, y la fuerza, agresividad y competición como masculinos.

Así pues, se trata de que todas las alumnas y los alumnos adquieran hábitos saludables que posibiliten sentirse satisfechos con su propia identidad corporal, la cual será vehículo de expresión y comunicación consigo mismo y con los demás, dotándolos de medios y conocimientos necesarios para el disfrute del ocio y del tiempo libre, que les conducirán a una mejora de su calidad de vida (...).

En consecuencia, hay que situar la Educación Física en el contexto general del desarrollo de la persona, dándole el verdadero sentido de educar a través del cuerpo, sirviéndose de él y de sus posibilidades de movimiento para lograr objetivos educativos de carácter más amplio.”

Una vez enmarcada el área de Educación Física dentro del currículo y de haber justificado ampliamente la presente investigación, realizaremos una revisión de los aspectos más relevantes de las enseñanzas mínimas y el currículo de la ESO (ya que nuestro estudio se centra en esta etapa educativa) teniendo como referente constante la perspectiva del género.

1.4.1.1. OBJETIVOS

Los objetivos son las directrices que guían todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son las intenciones que orientan el planteamiento didáctico y la práctica educativa y establecen las capacidades que se espera que el alumnado haya desarrollado al final de cada uno de los tramos educativos.

El D. 148/2002, establece que los objetivos generales de la ESO deberán contribuir a que el alumnado desarrolle, entre otras, las siguientes capacidades (destacamos sólo aquellas que poseen una patente relación con el área de Educación Física):

- a) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y la incidencia que tienen los diversos actos y decisiones personales, tanto en la salud individual como en la colectiva.
- b) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de dificultades.
- c) Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios, y adquirir y desarrollar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas educativas.
- f) Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, así como su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado.
- h) Conocer y valorar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora (...).
- k) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos (...).
- l) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.
- n) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.

Por otro lado, este decreto también establece que: *“los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal, equilibrada y natural los valores cívicos y éticos, reflejando los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazando todo tipo de discriminación negativa, respeto a las diversas culturas y fomento de los hábitos de comportamiento democrático, y destacando la contribución de las mujeres en el progreso de la sociedad”*

Dentro de la propia área de Educación Física, el decreto establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe orientar a que el alumnado desarrolle las siguientes capacidades:

1. Conocer y valorar su cuerpo, con el fin de contribuir a mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor, realizando las tareas apropiadas y haciendo un tratamiento discriminado de cada capacidad (...).
2. Conocer, valorar y practicar, con el nivel de autonomía propio de su desarrollo, los juegos y deportes habituales de su entorno, individuales, colectivos o de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos, en situaciones reales (...).
3. Entender, valorar y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo como enriquecimiento personal, diseñando y practicando actividades físicas, rítmicas con y sin acompañamiento musical (...).
4. Conocer, diseñar y disfrutar con actividades físicas que, respetando el medio natural, contribuyan a su conservación y mejora (...).
5. Participar en actividades físicas y deportivas, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás, independientemente del nivel de habilidad alcanzado, y colaborando en la organización de aquellas (...).

6. Planificar y realizar, de forma habitual y sistemática, actividades físicas y deportivas adecuadas a sus necesidades, conociendo sus contraindicaciones y adoptando hábitos de alimentación e higiene con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida (...).
7. Conocer, valorar y saber utilizar las técnicas básicas de relajación más apropiadas para su nivel y sus necesidades (...).

1.4.1.2. CONTENIDOS

Los contenidos son los conceptos, procedimientos y actitudes que el profesorado debe aportar al alumnado con la finalidad de desarrollar las capacidades expuestas en los objetivos. Es decir, son los medios de los que se vale el profesorado para conseguir cumplir los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la selección de los contenidos a tratar durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, el D. 148/2002 los divide en cinco núcleos temáticos y afirma, en la introducción de los mismos, lo siguiente:

“(...) Se consideran como contenidos los conceptos, los procedimientos y, consecuencia de ellos, las actitudes que se generan (...).

(...) La selección de contenidos así como su organización en diferentes núcleos temáticos y su secuencia en los distintos ciclos o niveles de la etapa, que se presenta a continuación, debe entenderse como un referente inicial a partir del cual los centros y el profesorado deberán elaborar sus propios proyectos curriculares y programaciones de aula atendiendo a la singularidad de su alumnado (...).

(...) Se pretende que el alumnado conozca y valore los efectos que sobre su salud y su calidad de vida tiene la condición física que puedan conseguir. La actividad física debe presentarse formando parte de las actividades en el medio natural, mediante diferentes formas de expresión corporal o bien, más frecuentemente, en juegos y deportes. Este contexto enriquece la actividad física con contenidos sociales que facilitan la comunicación y la motivación (...)”.

Los cinco núcleos de contenidos que el decreto dispone se articulan mediante los siguientes títulos: condición física y salud, cualidades motrices, juegos y deportes, expresión corporal y la actividad física en el medio natural. Por otro lado, la LOGSE establece que se deben tratar contenidos de tipo conceptual (objetos, hechos o principios que poseen características comunes), procedimental (conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta) y actitudinal (tendencia que existe a comportarse de un modo determinado). A continuación realizaremos un breve repaso de cada bloque, teniendo siempre en cuenta la perspectiva del género:

a) CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD

El D. 148/2002, establece que la condición física es *“el conjunto de cualidades anatómicas, fisiológicas y motoras que reúne una persona, para poder realizar esfuerzos físicos diversos”*

Por lo tanto, marca un nivel de condición física propio de cada individuo que *“debe ser cuidado, mejorado y potenciado para favorecer un incremento de la salud y de la calidad de vida”*, oponiéndolo a la condición física-rendimiento que define como *“la mejora global y especializada de cualidades finas y habilidades específicas (...) en función de las necesidades y características de cada sujeto”*

b) CUALIDADES MOTRICES

Este núcleo temático se fundamenta bajo la necesidad del adolescente de adaptarse a los cambios anatómicos y fisiológicos que se producen en su organismo.

c) JUEGOS Y DEPORTES

“La actividad lúdica y deportiva se ajusta a los intereses del alumnado y evoluciona en función de los mismos, constituyendo una motivación que favorece el acercamiento natural a la práctica normalizada de la actividad física (...).”

d) EXPRESIÓN CORPORAL

Con respecto al bloque temático de expresión corporal: *“Conviene explorar diferentes posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, utilizándolos en danzas, mimos, representaciones... etc., apreciando la calidad del movimiento y los diferentes componentes del mismo (...).”*

e) LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL

La Educación Física debe incorporar contenidos que desarrollen la sensibilidad del alumnado con respecto al medio natural, fomenten su conocimiento y respeto y favorezcan su disfrute.”

Después de realizar esta introducción sobre la justificación de la inclusión de cada núcleo temático en el currículo, así como de su definición, en el D. 148/2002, se secuencian los contenidos de dichos bloques por cursos. Como la presente investigación está centrada en el curso 4º de la ESO, me detendré en exponer aquello que considero relevante (con respecto al punto de vista del género), de la secuenciación de los contenidos de enseñanza-aprendizaje en este mismo.

El decreto encuadra este curso en plena etapa de la adolescencia, destacando la importancia de la misma en la adquisición de hábitos de vida saludables. Dentro del bloque de contenidos de *condición física y salud*, destaca como contenido básico la identificación y mejora de las capacidades físicas, así como el conocimiento y empleo de tests para cuantificar el estado físico. Centrándonos en el núcleo temático de *cualidades motrices*, el currículo establece como primordial el trabajo de la agilidad y la destreza, además del perfeccionamiento de los mecanismos perceptivos, decisionales y ejecutivos. Dentro de los *juegos y deportes*, durante el presente curso se destaca el papel socializador de los mismos, así como la visión crítica del deporte de competición. Con respecto a la *expresión corporal*, destaca como contenidos a tratar en cuarto, las técnicas de relajación (método de Schultz) y las composiciones coreográficas sobre una base musical. Por último, en el bloque de *actividades en el medio natural*, se centra en el deporte de orientación y en la organización de actividades físicas en la naturaleza como contenidos básicos para aprender en este curso.

1.4.1.3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Son todos aquellos aspectos que rigen la intervención didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, serían una serie de directrices que se deben cumplir para conseguir que éste sea lo más fluido y eficaz posible.

Estos aspectos serían: los estilos y técnicas de enseñanza, las estrategias en la práctica, los recursos (materiales y espaciales), los agrupamientos y las actividades (de enseñanza y de aprendizaje).

La metodología de enseñanza-aprendizaje integra los instrumentos de organización y guía del proceso instructivo en base a unos propósitos u objetivos de enseñanza (MEC, 1990). En cada uno de ellos se han de tener en cuenta aspectos como: la presentación, elaboración de la materia, estructura de los procesos de aprendizaje, verificación y corrección del mismo.

El D. 148/2002, establece una serie de orientaciones metodológicas generales cuyo objetivo es que *“guíen la actuación del profesorado en los procesos de enseñanza del área y favorezcan, paralelamente, los procesos de aprendizaje del alumnado”*. Entre todas las pautas de actuación orientativas que aporta el documento, destacamos las siguientes:

“Las características propias del área aconsejan un tratamiento global que debe buscar la integración del mayor número de aspectos posibles recogidos dentro de los diferentes núcleos de contenidos, relacionando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Dicho tratamiento implica que, en la práctica de la Educación Física, el desarrollo de las capacidades motrices debe tratarse junto al de otras capacidades (...).”

“(...) Deberá proponerse una variada gama de actividades (...).”

“El tiempo de actuación de cada alumna o alumno debe adecuarse a la tarea que se realiza y a su duración, intercalando períodos de trabajo y descanso proporcionados (...).”

“Hay que distinguir entre trabajo individual, es decir la misma tarea para todos realizada de forma individual y el trabajo individualizado adaptado a cada persona y preparado para ella. Las adaptaciones curriculares tienen aquí su máxima expresión, para dar respuesta adecuada a todos en función de sus características e intereses. En cualquier caso, esta necesaria adaptación no debe implicar una distinta asignación de tareas al alumnado en función de supuestas diferencias en relación con la potencia física y la resistencia ante el esfuerzo.”

“Los intereses del alumnado van definiéndose a lo largo de la etapa, por lo que es aconsejable diferenciar entre actividades comunes y actividades diversificadas, que atiendan a los diferentes intereses y aptitudes. (...).”

“La comunicación como proceso implica, en Educación Física, relaciones dinámicas y de interacción. Para que pueda establecerse una adecuada dinámica comunicativa en la clase, es necesario que las informaciones se verifiquen y pasen a formar parte de un mismo proceso de transmisión e intercambio, de influencia mutua entre las mismas y de interacción entre profesorado y alumnado.”

“La retroalimentación entendida como una función de control que transmite al alumnado información sobre los resultados de sus acciones motrices, permite que pueda adaptar sus normas y objetivos para seguir avanzando en su proceso.”

“La práctica de la Educación Física debe apoyarse en el uso de diferentes materiales (...).”

“El desarrollo curricular de la actividad física debe tener en cuenta el medio en el que se realiza y el grupo de estudiantes al que se dirige (...).”

“El profesorado debe valorar de forma fundamental el proceso de aprendizaje, reflexionando constantemente sobre sus actuaciones y considerando el progreso del estudiante en relación con el trabajo realizado y su evolución, y no únicamente en función de los resultados obtenidos.”

“El proceso de enseñanza-aprendizaje debe poseer un carácter sistemático y adecuado a las diferencias y peculiaridades del alumnado (...). El profesorado debe planificar su intervención a partir de dicha situación, considerando que las diferencias individuales no han de suponer planteamientos discriminatorios, sino que todos deben progresar y desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos del área. Estos objetivos no serán considerados distintos en función de las diferencias individuales, sexo o simplemente somáticas.

El papel del profesorado es básico para la eliminación de los estereotipos, potenciando la igualdad de roles y la participación en grupos mixtos. La diversificación se presenta como una solución tanto para el logro de una coherente coeducación, como para la integración, dentro del respeto de la individualidad, en un programa común.

El profesorado debe tener presente en la configuración de su diseño, y por tanto en toda la planificación, la diversidad de actividades e informaciones que atiendan a las necesidades e intereses de cada uno de los alumnos y alumnas, tratando de contemplarlas de forma individualizada en los criterios de evaluación establecidos.”

1.4.1.4. EVALUACIÓN

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje necesita de unos mecanismos de retroalimentación que nos permitan constatar el nivel de los conocimientos adquiridos o de las capacidades desarrolladas; estos mecanismos integrados son los que denominamos evaluación.

Evaluar es emitir un juicio de valor acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez recogidos los datos oportunos en relación a los objetivos e intenciones educativas previamente señalados (Blázquez, 1990).

Por lo tanto, la evaluación se define como un conjunto de actividades, análisis y reflexiones destinadas a conocer y valorar de forma real, objetiva y sistemática, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de comprobar en qué medida se han logrado los objetivos marcados (comparar los resultados reales con los esperados) para actuar en consecuencia.

La LOGSE establece tres momentos en la evaluación de manera que cumpla los requisitos que se le exige desde el punto de vista educativo. Apoyándonos en Pérez Ferra (1999), estos tres momentos son:

- Evaluación inicial: en ella se debe establecer el punto de partida; es decir, los aprendizajes previos.
- Evaluación formativa: cumple dos objetivos principales: constatar los progresos realizados y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los mismos.
- Evaluación sumativa: se concibe como la toma de conciencia de los avances llevados a cabo por el alumnado en un período de tiempo, más o menos prolongado.

En la evaluación, siguiendo el D. 148/2002, debemos contestar a una serie de preguntas “**¿para qué evaluar? y ¿qué, cuándo y cómo evaluar?**”. De esta manera, el decreto establece diferencias entre “*examinar y juzgar el nivel de información escolar mediante controles que excluyan de la promoción a los de más bajo nivel, o ir elaborando un informe cualitativo que ayude a mejorar la tarea docente para desarrollar las diversas capacidades y actitudes del alumnado*”. Por lo tanto, recomienda la utilización del segundo sistema de evaluación expuesto, con el objetivo de atender a la diversidad y compensar las carencias de los alumnos y alumnas.

En la introducción a la exposición de los criterios de evaluación, el decreto establece una máxima básica para la coeducación y la atención a la diversidad: “*No es posible enseñar y que todos aprendan del mismo modo o al mismo ritmo, ya que cada persona aprende con su manera de ser, de pensar, de sentir y de hacer.*”

Por otro lado, para evaluar es necesario establecer una serie de referencias que nos permitan constatar los progresos realizados; estas referencias son los criterios de evaluación que según Pérez Ferra (1999: 185) se definen como la “*información sobre los aspectos a considerar, para determinar el tipo y el grado de aprendizajes que hayan alcanzado los alumnos en cada uno de los momentos del proceso, respecto a la consecución y desarrollo de las capacidades establecidas en el currículum*”.

Con respecto a la evaluación, el D. 148/2002 establece unos criterios que tendrán que ser tenidos en cuenta a la hora de calificar al alumnado en todo el territorio andaluz. Estos criterios de evaluación se constituyen en grandes aspectos centrados en observar el grado de desarrollo de las capacidades enunciadas a través de los objetivos del área en la etapa. Los criterios de evaluación versan sobre: la *autorregulación de la actividad física* (enunciado como la comprobación de la capacidad del alumnado de controlar su propia actividad física), la *adecuación respecto a factores externos* (ya sean los compañeros y compañeras, el espacio, el tiempo...), la *creatividad y organización de la actividad física*, el *desarrollo*

de capacidades físicas y la concienciación y actitud crítica en relación con los efectos de la actividad física (destacando la asunción del alumnado de la responsabilidad en su propio desarrollo físico y por lo tanto, en el mantenimiento y mejora de su salud y calidad de vida), las *capacidades de expresión corporal* (comprobándose la adecuada utilización de los recursos expresivos corporales), *el conocimiento de las capacidades propias* (enfocado a la formación de una imagen ajustada de sí mismo, de sus potencialidades y por tanto, a un mejor conocimiento propio, incrementando la autoestima y seguridad en sí mismo), el *desarrollo de actitudes sociales* (“*se valorará el desarrollo de actitudes que potencien la actividad física grupal como la cooperación, la tolerancia y el respeto a las normas establecidas*”).

Tras esta exposición del currículo oficial vigente en la Comunidad Autónoma de Andalucía, tendremos que detenernos en analizar, desde la perspectiva del género, aquello que se imparte realmente en las clases de Educación Física, es decir, el currículo oculto.

1.4.2. EL CURRÍCULO OCULTO

El currículo oculto se define como el conjunto de valores, creencias, actitudes, estereotipos, normas, expectativas e incluso, sanciones sociales, que se transmiten en la educación sin pretenderlo y que perpetúa, en numerosas ocasiones, las situaciones de desigualdad existentes en la sociedad. De la definición se desprende la dificultad de erradicar este tipo de actuaciones, ya que al ser inconscientes, se enseñan y aprenden sin que las identifiquemos, lo cual implica que los alumnos y alumnas adquieren una socialización ideológica, no como creadores de valores y normas, sino como receptores y reproductores de los mismos (Bonilla y Martínez; citados por Ballarín, 1992). Por lo tanto, “*una de las primeras cuestiones que hemos de asumir es que no somos neutrales, no vivimos en una sociedad ideal que trata a todas las personas con la misma justicia, ni tampoco tenemos una escuela perfecta que ofrece a chicas y chicos las mismas oportunidades*” (García y Asins, 1994). De hecho, Vázquez et al. (2000) demostraron una gran discrepancia entre la percepción del profesorado y del alumnado acerca de la actuación del primero, así como lo que se desprendería de las grabaciones de dos sesiones de Educación Física de una submuestra formada por nueve docentes.

Debemos tener en cuenta que no a todos los conocimientos, valores, experiencias... de una sociedad se les otorga la misma importancia, lo que implica que en la selección de los contenidos que se deben tratar en la enseñanza, suelen prevalecer aquellos a los que los grupos dominantes le dan prioridad (currículum oculto) por lo tanto, partimos de la base de que la escuela no es del todo objetiva. De esta forma, podemos afirmar que el Sistema Educativo ayuda a perpetuar los sistemas jerárquicos y de desigualdad existentes en la sociedad actual y esto lo hace a través del currículum oculto. A pesar de todo, debemos tener en cuenta que la escuela en general y el profesorado en particular, también pueden llevar a cabo mecanismos que introduzcan una transformación en todos estos aspectos (Pascual, 2000).

Sin embargo, en algunas ocasiones ambos currículos, oficial y oculto, coinciden o se complementan y en otras, entre ellas la enseñanza de la Educación Física, el segundo puede empobrecer o anular al primero.

Por otro lado, el sexismo se define como aquellas actitudes que introducen desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo (Subirats, y Brullet, 1990). Aunque actualmente y en casi todo el mundo (al menos en las sociedades occidentales), estas prácticas están desterradas desde un marco legislativo, aún continúan manifestándose en la sociedad y, por lo tanto, en la educación.

Girela (2004), analiza las principales formas de transmisión del currículum oculto desde el punto de vista del género en Educación Física, apoyándose en un estudio realizado por Pascual (2000). Estas formas son:

- La jerarquización de los contenidos: aquellos típicamente masculinos tienen más peso en la asignatura (Molina et al., 2003).
- El elitismo: se basa en la reproducción perfecta de modelos de ejecución; es decir, no se tiene en cuenta el propio proceso de aprendizaje, sino el resultado del mismo.

- La discriminación: se observa en varios aspectos, pero fundamentalmente en aquellos relacionados con el sexo del alumnado como son: los roles que representan (hombres: valor, fuerza, agresividad... mujeres: sensibilidad, fragilidad, estética...), las actividades propuestas, generalmente relacionadas con el mundo masculino (a las que se tienen que adaptar las alumnas), la inadaptación, e incluso rechazo, de las personas que no se identifican con las “actividades propias de su sexo” o las burlas de las que son objeto las alumnas en muchos casos.
- La despersonalización: no se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado, por lo que las alumnas se tienen que adaptar al androcentrismo del mismo; esto implica que las chicas, en contraposición a sus compañeros, no perciban con tanto énfasis el sentimiento de éxito en la clase de Educación Física.

Además, en este mismo estudio la autora ha observado que la mayor parte del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, no ha recibido formación específica en materia de igualdad de oportunidades, salvo en el caso de algunos contenidos de distintas asignaturas. Muchas de estas personas se convertirán en docentes de Educación Física cuando concluyan sus estudios universitarios, por lo que pueden llegar a reproducir diferentes estereotipos de género a través del currículum oculto.

Numerosos estudios (Molina et al., 2003; Torre, 2000; Bianchi y Brinnitzer, 2000; Sánchez, 1997) han demostrado que la asignatura de Educación Física no supone un aliciente para la práctica regular de actividad física extraescolar, tanto en chicas como en chicos y entre las razones por las que se da esta situación, podríamos destacar la desconexión entre ambas. Efectivamente, la mayor parte de las actividades físicas que les resultan más motivantes al alumnado, no se encuentran reflejadas en el currículum oficial o en el caso de que aparezcan, apenas se dan en la Educación Física formal, debido a diferentes motivos como la escasez de medios materiales y económicos o la responsabilidad del profesorado ante la organización y realización de las mismas. En este punto, cabría destacar que son las alumnas las que menos ven reflejados sus intereses y motivaciones en las clases y más cuando estas se basan fundamentalmente en actividades deportivas y/o competitivas.

En este sentido, Fasting et al. (2000) demostraron que la mayor parte de las mujeres deportistas entrevistadas, afirmaban que la escuela no les había influido en cuanto a la elección de los deportes que practicaban en la actualidad. Esto ocurría invariablemente en tres de los cuatro países analizados y en dos de los tres deportes elegidos (fútbol y tenis). Curiosamente, el deporte en el que la Educación Física había ejercido cierto grado de influencia era en la gimnasia, el único tradicionalmente “femenino”.

Todo esto puede ser consecuencia de una errónea percepción del cuerpo como base de la asignatura de Educación Física, ya que se concibe, en la mayoría de los casos, como una máquina que debe mejorar su rendimiento mediante el engranaje de ciertas habilidades físico-deportivas. Sin embargo, como afirma Santos (1996), el cuerpo propio es el punto de partida de la Educación Física en cuanto que centra la intervención pedagógica en las propias vivencias corporales, pero también es el punto de llegada por cuanto la educación es fundamentalmente una “apropiación”, en este caso una “apropiación de mi cuerpo”. Es decir, si el alumnado no percibe el movimiento como algo intrínseco a su cuerpo, ni disfruta del mismo sin ningún objetivo externo, simplemente por el puro placer de utilizarlo, no conseguiremos que la Educación Física sea “educación” en un sentido pleno; podríamos considerarla más desde la perspectiva del “adiestramiento”.

Numerosas investigaciones recientes en España (Fernández, 2003; Vázquez et al., 2000; García Ferrando, 1993) están poniendo de manifiesto el preocupante descenso de la práctica de ejercicio físico en los/as adolescentes, fundamentalmente en el caso de las chicas. De hecho, en el último estudio mencionado, el porcentaje de alumnas que practican actividad física de cierta intensidad y regularidad, desciende de un 59.6% en primero de la ESO (12 años), a un 35% en cuarto (16 años). Las causas principales de este abandono son: la falta de tiempo, la escasez de apoyo por parte de las familias en un momento determinado (cuando se producen presiones por parte del contexto escolar, los padres o madres instan a sus hijas a utilizar el tiempo libre de una manera más productiva que haciendo ejercicio) o las interacciones con el grupo de iguales.

La autora anterior expone como conclusión final de su investigación, la necesidad de que el contexto escolar apoye la práctica de ejercicio físico regular en las alumnas, no solo desde el punto de

vista de la Educación Física y el impacto que esta puede provocar sobre la creación de este tipo de hábitos, sino también desde la perspectiva de un programa de actividades extraescolares que tenga en cuenta las necesidades y los intereses de este colectivo.

Tras el análisis realizado en los apartados anteriores sobre la dificultad de la mujer para acceder a la educación y a la práctica de ejercicio físico, resulta sencillo constatar las diferencias entre los currículos, oculto y explícito, existentes en el área de Educación Física; de esta manera, la valoración del cuerpo, el disfrute del mismo, los modelos corporales impuestos para ambos sexos..., etc., han conseguido que la Educación Física femenina sea considerada de una manera diferente a la masculina.

Por lo tanto, en este apartado vamos a analizar las dos vías principales de transmisión del currículo oculto: los propios **elementos curriculares** (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación) y **otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje** que se manifiestan a través de la interacción docente-discente (lenguaje, expectativas y refuerzos) o discente-discente (roles de liderazgo y actitudes manifestadas ante la formación de los grupos de trabajo).

1.4.2.1. LOS ELEMENTOS CURRICULARES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Además de los comportamientos y actitudes sociales que ayudan a la transmisión de estereotipos y roles sexistas, nos encontramos dentro de la escuela y aparte del profesorado, otros tantos que permiten la transmisión del currículo oculto, como son: los compañeros y compañeras, los contenidos a aprender, la organización de las sesiones, la metodología empleada y la evaluación, tanto con respecto a los instrumentos, como en relación a los criterios. Es decir, que aunque en los centros educativos se promulgue la igualdad, se está practicando la diferencia.

Apoyando esta afirmación, podemos ver como en la organización y el funcionamiento de los propios centros educativos se reproducen diferentes roles y estereotipos sexistas que refuerzan el modelo social androcéntrico. Por poner un ejemplo, a pesar de que el número de mujeres en la Enseñanza Primaria es muy superior, éstas no suelen ocupar los cargos directivos en los centros, lo cual puede deberse a una actitud femenina menos competitiva. Igual ocurre en la Educación Secundaria o la Universidad, aunque el porcentaje de mujeres es menor (Subirats y Brullet, 1990). Por lo tanto como afirma Simone de Beauvoir (citado por Vico, 2000: 220): *“no se nace mujer, se llega a serlo”*.

Pero son numerosos los aspectos contra los que se debe luchar, de hecho, diversos sectores de la sociedad rechazan el cambio desde la educación por dos motivos: el primero, porque la escuela no puede hacerse cargo de una transformación social tan profunda, mientras la sociedad no cambie (a lo que podríamos argumentar que, si bien es un proceso muy complicado, todo cambio habido en algún sector social, influirá en el resto) y el segundo, porque el alumnado ya viene de casa con un proceso de socialización primaria y por lo tanto, con unos modelos preestablecidos, cuya contradicción puede ser perjudicial (lo cual arrojaría por los suelos la importancia del proceso educativo formal de las personas).

Sin embargo, debemos ser optimistas y como afirman Bonilla y Martínez (en Ballarín, 1992), la escuela debe cooperar para potenciar planes que erradiquen la discriminación de que es objeto la mujer, ya que constituye uno de los principales medios de la educación formal y la mejor forma de comenzar nuestra labor, es tomar conciencia de la existencia de dicha discriminación. Por esta razón, vamos a hacer patentes diferentes reflexiones sobre los factores que forman parte del currículo oculto dentro del ámbito de la Educación Física, como primer paso para eliminarlos.

A) OBJETIVOS

En un estudio realizado por Varstala et al. (1985; citado por Piéron, 1999: 97), se demostró que los profesores de Educación Física dedicaban nueve minutos (de media) para la preparación de las sesiones de clase, mientras que sus colegas mujeres tardaban una media de quince minutos. Estos tiempos variaban en función de los contenidos a enseñar. Por otro lado, tras un repaso a la bibliografía existente en materia de investigaciones referidas a la programación, Piéron (1999) concluyó que la mayor parte de

los/as docentes planificaban más las actividades a realizar que los propios objetivos cuya consecución era el fundamento de las mismas.

En España además, aún existen docentes que no siguen nunca (1.2%) o esporádicamente (10.7%) las directrices oficiales a la hora de realizar sus programaciones de Educación Física, por lo que la aplicación de la enseñanza coeducativa puede verse seriamente perjudicada (Lera y Castejón, 2002).

Aunque los objetivos de la Educación Física en la ESO como área/materia del Sistema Educativo están delimitados en el Decreto 148/2002, todo el profesorado que impartimos esta asignatura, nos planteamos como “objetivos estrella” la consecución de unos hábitos de actividad física en nuestro alumnado y el empleo constructivo del tiempo de ocio.

Por lo tanto, este fin principal se consigue transmitiendo al alumnado el gusto por el movimiento y los beneficios que se derivan del mismo, lo cual no puede lograrse si no tenemos en cuenta que los objetivos de nuestra programación se deben orientar hacia el propio movimiento en sí (la tarea) y no hacia éxitos externos (el ego), como la consideración social, ganar competiciones... Las clases de Educación Física inspiradas en tales objetivos, conseguirán un clima motivacional más favorable, una mejora de la disciplina y un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo y más coeducativo (Cervelló y Jiménez, 2001; Martín, 2002). Es más, Roma et al. (2001) demostraron una gran concordancia entre el objetivo que cada persona le da a la práctica de actividad física (salud, belleza, diversión) y el mantenimiento de esta.

Muy relacionado con lo anterior se encuentra el autoconcepto del alumnado, de manera que Zulaika y Goñi (2001) demostraron que la formulación de unos objetivos alcanzables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conseguirá mejorar el autoconcepto del alumnado, fundamentalmente de aquellos individuos que obtenían puntuaciones más bajas al comenzar la experiencia (posiblemente, muchas de las alumnas).

B) CONTENIDOS

Tras haberse promulgado la educación mixta, las chicas se incorporan al currículo masculino, de manera que aquellos contenidos que tradicionalmente se habían vinculado al género femenino, como la gimnasia, la danza, la expresión corporal, son ignorados por el profesorado, teniéndose que adaptar la niña a la supremacía de los contenidos “masculinos”, como el deporte o la condición física. Por lo tanto, podemos decir que se produce una negación de “lo femenino” en el área, a consecuencia de la jerarquización de los contenidos de enseñanza-aprendizaje.

Esta jerarquización de los contenidos del currículo educativo es general en todas las áreas, de manera que podemos hablar de un “androcentrismo en la ciencia”; efectivamente, las aportaciones que han efectuado las mujeres a la ciencia y la cultura, apenas son tenidas en cuenta en las clases y, resulta curioso que, al menos en la historia, las figuras a las que se les otorga una cierta importancia llevaron a cabo proezas consideradas masculinas, como es el caso de Juana de Arco o Isabel la Católica. Además, se considera imprescindible para desenvolvernos en nuestra vida diaria aprender lengua, historia o matemáticas, sin embargo, otros conocimientos igualmente válidos y que curiosamente forman parte de los saberes tradicionales femeninos, no son tenidos en cuenta como es el caso del cuidado de un bebé, la preparación de una comida o atender a las necesidades cotidianas. Por lo tanto, este tipo de conocimientos se han devaluado de tal manera que han llegado a desaparecer completamente del currículo educativo (Subirats y Brullet, 1990).

En el campo de la Educación Física, varios estudios (Girela, 2004; Molina et al., 2003; Jiménez et al., 2002; Vázquez et al., 2000; Tainton et al.; citados por Pascual, 2000; Torre, 2000; Sicilia, 1996) han demostrado que el profesorado le sigue dando mucha más importancia a los deportes o la condición física, aunque en la actualidad, el bloque de contenidos al que se le presta menos atención es el de actividades en la naturaleza, mientras que la expresión corporal comienza a abrirse un hueco en las clases. De esta manera, Vizuete (2002: 146) nos habla de una plena asimilación de los y las docentes de Educación Física como “profesores/as de deportes”. Por lo tanto, como afirman Camerino y Castañer (2001), la concepción mecanicista del cuerpo y el movimiento, ha influido enormemente en la Educación Física, fomentándose el desarrollo muscular en exclusiva, lo cual ha impedido que se exploren las posibilidades de expresión y comunicación del cuerpo (fundamentalmente en los chicos).

Martínez (2002) aporta una reflexión personal acerca de esta situación que resulta, cuanto menos, curiosa. Este autor expone que contenidos como la psicomotricidad, la expresión corporal, la dramatización... reciben un fuerte impulso en los planes de estudios universitarios relacionados con la actividad física; sin embargo, los/as profesionales del campo han entendido que estos son parte de su propia formación y no actividades enseñables en el currículum; de ahí que numerosos docentes no los incluyan en sus clases.

Teniendo en cuenta la gran relación existente entre el grado de satisfacción experimentado en las clases de Educación Física y la participación del alumnado en actividades físico-deportivas, fuera de las horas lectivas (Molina et al., 2003a; Piéron et al., 2001; Mendoza et al., 1994; citados por Torre, 2000), podemos observar como numerosos autores y autoras han intentado relacionar los contenidos aprendidos en las clases, con las prácticas físicas del alumnado fuera de las mismas, encontrándose con resultados bastante reveladores en relación al género femenino. De hecho, en clases relacionadas con contenidos que interesan y motivan a las alumnas (danza, aeróbic, etc.) Piéron et al. (2001) y Vázquez et al. (2000), demostraron que la percepción de competencia motriz es mayor en ellas, así como la satisfacción que le había producido la sesión. También el profesorado entrevistado por estas últimas investigadoras consideraba que las alumnas llevaban la voz cantante en aquellos contenidos relacionados con el ritmo o la expresión corporal. Sin embargo, con respecto al género y en la mayor parte de los casos, los resultados son justo los contrarios. Y es que, como afirman diversos autores /as como Pérez Ferra (1999) o Gil (1999), los contenidos que son significativos para la realidad del alumnado son los que mejor y más fácilmente se aprenden, por lo que habrá que partir de los intereses y motivaciones de los alumnos y las alumnas, a la hora de realizar las programaciones de aula. Apoyando este estudio, Castro et al. (2003) demostraron que las alumnas se implican durante más tiempo en la tarea que los chicos (el 8% de conductas fuera de ella, frente al 15% de los alumnos). Esto ocurría independientemente del bloque de contenidos que se estuviera tratando, pero se acentuaba en el caso de la expresión corporal.

Según Álvarez (1990), el profesorado continúa otorgando más importancia a contenidos atribuidos socialmente al género masculino (condición física, práctica deportiva y planteamientos competitivos) relegándose los contenidos típicamente femeninos, a un segundo plano.

En esta misma línea, un estudio realizado por González (2004), afirma que no existen diferencias en las opiniones de los estudiantes de entre 12 y 17 años, con respecto a que en las programaciones de aula de la asignatura de Educación Física, se realzan los aspectos relacionados con la masculinidad además, el profesorado no aporta información acerca de la incidencia del ejercicio en el cuerpo, por lo que se asocian determinados biotipos, fundamentalmente el de la mujer musculada, con todo tipo de actividades físicas. De hecho, Veiga (2003) demostró que las chicas y los chicos adolescentes que mayores cotas de práctica regular de actividad física poseían, mostraban rasgos de personalidad andrógina o masculina.

Sin embargo, vemos como los niños y niñas ya desde pequeños, se orientan hacia unos tipos de juegos motores u otros. De esta manera, según Vázquez (1992), la socialización infantil se produce de forma que los juegos basados en estrategias de oposición y en los que se permite un cierto grado de agresividad, son practicados por los niños, mientras que aquellos basados en la colaboración, los juegan principalmente las niñas.

Una maestra de EGB de un centro catalán les planteaba al alumnado más pequeño la posibilidad de participar juntos, los niños y las niñas, en las actividades físicas (fútbol) que se realizaban durante los recreos y su conclusión fue la siguiente: *“Es que además con los niños y con las niñas pequeñas es como si ya se llevase el gesto... ¡porque la excusa que te dan en 1º! Yo planteo: A ver, ¿por qué no jugamos todos juntos? Los niños: es que queremos que jueguen las niñas también, pero es que las niñas no saben. Y ya me dirás el tiempo que llevan los niños jugando al fútbol, que tampoco es que digas... en cambio lo tienen tan claro que es algo como innato. Jugar a fútbol: los niños saben y las niñas, no.”* (Bonafant, 1997: 82).

En este sentido, Girela (2004), comprobó que una gran parte de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, practicaban de forma regular el deporte del fútbol (14.4%) o fútbol-sala (7.7%), mientras que las alumnas escogían mayoritariamente actividades gimnásticas (más del 20%).

Este mismo alumnado ratificaba sus actos con sus pensamientos y es que alrededor del 25% de la muestra estaba de acuerdo con la afirmación de que “*a la mujer le van más las actividades gimnásticas que el deporte*”; además, casi el 50% mostraba su acuerdo con que la genética es la que predispone a los chicos y a las chicas para elegir unas u otras actividades físicas.

Continuando con esta investigación, vemos como la mayoría de los/as estudiantes de la Facultad (sobre todo los que están en los primeros cursos), opinan que hay actividades físicas que prefieren las chicas y otras por las que se decantan los chicos, siendo las primeras algunas de las “típicamente femeninas” (aeróbic, gimnasia rítmica, voleibol, baile o gimnasia artística) y las segundas, el fútbol (llama la atención que más del 80% de la muestra tiene esta opinión), los deportes colectivos, de lucha, la musculación o el boxeo. Además, aunque la mayor parte de la muestra (sobre todo en el caso de las mujeres) creía que no existían actividades físicas más adecuadas para uno u otro sexo, consideraban que las chicas practicaban mejor la gimnasia rítmica, el aeróbic, el baile o la gimnasia artística y los chicos destacaban en el fútbol (casi un 50% de la muestra lo incluyeron), los ejercicios de fuerza, o las artes marciales.

Además, la autora observa que “*las actividades consideradas más adecuadas para las mujeres están más relacionadas con aquellos contenidos a los que se les concede menos importancia*” (Girela, 2004: 284). Por otro lado, ocurre lo contrario en aquellas personas que no creen que hayan actividades físicas más adecuadas para uno u otro sexo, de manera son los/as que valoran más positivamente todos los contenidos.

Concluyendo con la investigación anterior, observamos que los contenidos de enseñanza-aprendizaje que el alumnado de la Facultad considera más importantes son los deportes colectivos, los juegos, los deportes individuales, las actividades en el medio natural y la expresión corporal, sin embargo, las diferencias mayores entre alumnas y alumnos, se dan en cuanto a la expresión corporal, el ritmo o los juegos, de manera que las primeras valoran más estas actividades. Como vemos, la condición física ha sido desbancada de su posición hegemónica.

Esta investigación va en consonancia con otras realizadas con adolescentes (Torre, 2000; Molina et al., 2003b). En esta última, la expresión corporal era la actividad preferida por las alumnas y el fútbol la de los alumnos. Además, los estudiantes sobre los que se realizó el estudio opinaban que las actividades más adecuadas para chicas eran el voleibol, la gimnasia rítmica, las danzas y bailes y el patinaje; siendo el balonmano, el fútbol y los ejercicios con sobrecargas (pesas), las actividades más adecuadas para los varones.

Anterior a este estudio es otro de Mendiara (1986; citado por Torre, 2000), en el que se revela como el alumnado le otorga mayor importancia a los contenidos relacionados con las cualidades físicas, la iniciación deportiva, la relajación, la buena ejecución técnica, la agilidad, la expresión corporal y los contenidos teóricos. Haciendo un análisis en función del sexo, vemos como ambos resultados no expresan diferencias significativas en contenidos como las cualidades físicas, la iniciación deportiva, los conocimientos teóricos o la buena ejecución técnica, sin embargo las alumnas establecen diferencias en cuanto a la importancia concedida a la relajación, la agilidad o la expresión corporal, lo cual demuestra, que éstas se han incorporado con más facilidad al modelo masculino y que presentan una mayor variedad de opiniones con respecto a cómo debe ser la Educación Física.

Esto no solo ocurre en España, en EEUU, Ross y Gilbert (1985; citado por Torre, 2000) realizaron el estudio llamado “National Children and Youth Fitness Study”, en el que los y las adolescentes norteamericanos de entre diez y diecisiete años revelaron que en las clases de Educación Física, los contenidos predominantes eran el “baloncesto, ejercicios físicos o calisténicos, voleibol, béisbol y carrera continua”, mientras que las actividades que practicaban en su tiempo libre eran “ciclismo, baloncesto, fútbol, béisbol y natación” (los chicos) y “natación, ciclismo, danza, patinaje y andar ligero” (las chicas). Como se observa, de las cinco actividades que los alumnos practicaban fuera del horario lectivo, dos eran tenidas en cuenta en las clases de Educación Física, sin embargo, esto no sucede en el caso de las alumnas.

Hasta ahora hemos tomado en consideración los contenidos de tipo conceptual o procedimental. Sin embargo, uno de los mayores logros de la LOGSE es dar a las actitudes y los valores, la importancia que merecen en todo proceso instructivo que se precie de ser educativo. Y estos valores se transmiten fundamentalmente, a través del currículum oculto, ya que como afirma Gervilla (2000): los valores se

aprenden y enseñan, pero su mayor fuerza reside en el contagio, en la imitación. Otros autores y autoras (Delgado, 2003; Pérez Ferra, 1999) también resaltan esta función de modelo del profesorado en la adquisición de valores. Y es que, como afirma Pascual (2000: 132): “*la Educación Física es restrictiva cuando el profesorado se preocupa únicamente de enseñar procedimientos, omitiendo otros contenidos relacionados con los valores y con aspectos teóricos*”, siendo esta forma de educar, el paradigma de la tradicional dualidad cuerpo-alma que ha imperado en el campo de la motricidad.

Por otro lado, Gervilla (2000) realiza un análisis exhaustivo de la LOGSE desde el punto de vista de los valores que se le otorgan al cuerpo y su movimiento, observando que si bien están presentes los de tipo biológico (el ejercicio físico y la salud; con el bloque de contenidos de condición física-salud), ecológico (protección del medio ambiente; con el bloque de actividades en el medio natural), dinámico (el cuerpo como un fenómeno cuya principal característica es el movimiento), instrumental (el cuerpo como recipiente de nosotros/as mismos/as; fundamentalmente con los bloques de condición física-salud y habilidades motrices) o social-afectivo (el cuerpo como medio de comunicarnos con los demás; principalmente en el bloque de expresión corporal), no nos encontramos por ningún lado aquellos referidos a la ética (el ejercicio como forjador de unos principios morales universales), la estética (el ejercicio por la pura belleza del cuerpo en movimiento) o lo trascendente (el cuerpo como vehículo para lograr la plenitud de nuestro desarrollo desde el punto de vista de su unión, o más bien integración, con el alma). Si nos paramos a analizarlos, vemos como aquellos valores más relacionados con la sensibilidad, la delicadeza, la belleza, la tranquilidad... (aquellos atribuidos al “mundo femenino”), apenas son considerados por la LOGSE, por lo que el currículum oculto también se encuentra inmerso en el oficial.

Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2003: 471) parten de la capacidad de las actividades físico-deportivas para transmitir valores (superación, esfuerzo, trabajo en equipo, respeto a las normas...) pero van más allá, y exponen que la asignatura de Educación Física es un “*fértil terreno para el desarrollo sociomoral*”, tan necesario en la sociedad actual. De hecho, en una intervención realizada con adolescentes de la ESO, los autores demuestran que se produce un notable incremento del razonamiento ético-moral del alumnado, lo cual se materializa en un descenso de los problemas disciplinarios, una mejor interacción docente-discente o discente-discente.

Centrándonos en el análisis de los aspectos curriculares marcados por el D. 148/2002 sobre las enseñanzas de la ESO en Andalucía (siempre desde el punto de vista del género) observamos como otorga al deporte y el mantenimiento de la condición física la capacidad de ser las únicas actividades físicas que perpetúan la práctica regular de ejercicio, sin tener en cuenta las actividades recreativas. Por este motivo, afirma que los juegos y deportes deberán tratarse “*más frecuentemente*” que el resto de contenidos, manteniendo de ese modo la tradicional supremacía masculina en las clases de Educación Física.

Si bien es cierto que los deportes son la forma más común de realizar ejercicio físico en la madurez, no debemos dejar de lado que ésta no satisface plenamente a la mayoría de las mujeres, y más aún con la concepción actual que tenemos del deporte (actividad competitiva, elitista, mercantilizada, con tradición masculina...). En este sentido, el currículo afirma textualmente que “*la actividad deportiva se ajusta a los intereses del alumnado*”. Es evidente que en el caso de los chicos esto es una realidad, pero habría que preguntarse si se ha realizado un estudio pormenorizado de los intereses y motivaciones de las alumnas y de las mujeres adultas, que haya llevado a la afirmación anterior. Por otro lado, aunque el currículo habla del deporte educativo, no sienta las bases para el análisis crítico del deporte de élite con el alumnado. Además, como afirma Ruiz Pérez (2000), si en Educación Física tomamos en consideración las aptitudes como lo más importante del área, no conseguiremos inculcar a todo el alumnado el gusto por el ejercicio físico y el movimiento, creando gran número de incompetentes motrices, entre los que estarán muchas de las chicas, ya que suelen partir de un nivel inicial inferior. Por otro lado, puede plantearse la cuestión de que, aunque la gran mayoría de las chicas valoren positivamente la práctica de actividad física y deportiva, habría que darle prioridad a otros elementos de la misma para que llame la atención de las jóvenes y se involucren en su práctica habitual. Así, como afirma Sheila Scraton (1995), en las clases de Educación Física, habría que “*reinventar el deporte*” para acercarlo a nuestras alumnas. De la misma manera, podríamos otorgar mayor importancia a contenidos alternativos y novedosos que impliquen a las chicas en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este planteamiento conseguiríamos que las chicas se acercaran a los aspectos positivos de la actividad físico-deportiva (la cooperación, el compañerismo, el ejercicio físico... entre otros).

Si acudimos a la historia, vemos como la práctica deportiva se justificó como un medio de preparación de los varones para la guerra, gracias al entrenamiento físico y psicológico (liderazgo, competitividad...) que otorgaba y, como afirma Eric Dunning (1992), “*se utilizó como medio para inculcar y expresar la hombría*”, por lo que resulta evidente que numerosas mujeres no se identifiquen con ese modelo deportivo. Actualmente, el deporte de alta competición, sueño que quiere alcanzar la mayoría de nuestro alumnado, no se diferencia tanto de lo que ocurría antiguamente; la victoria por encima de todo (incluso con métodos que nada tienen que ver con el espíritu deportivo), el acatamiento de unas reglas, la obediencia ciega al entrenador/a... no sólo no se trata de un modelo sexista, sino de una concepción del ejercicio físico no válida, ni para chicos, ni para chicas (García y Asins, 1994).

Además, tenemos que añadir que, como afirma Martín (2002: 10), “*cuanto más masculina se considera una tarea, mayor puede ser la confianza de los hombres para tener éxito en comparación con la de las mujeres*”, por lo que se acrecientan las diferencias entre ambos sexos.

Como hemos visto, el Decreto 148/2002 resulta muy explícito a la hora de tratar los contenidos relacionados con la actividad deportiva sin embargo, cuando menciona la expresión corporal, lo realiza de la siguiente manera: “*conviene explorar diferentes posibilidades y recursos expresivos (...) apreciando la calidad del movimiento (...)*”. Por un lado, la expresión corporal es un contenido que se debe tratar, pero no es obligatorio hacerlo y por el otro, lo que debe primar en la evaluación de este tipo de contenidos son los aspectos cualitativos, presuponiéndoles un valor educativo superior al propio proceso de enseñanza-aprendizaje de las posibilidades y recursos expresivos del cuerpo.

Como vemos, al plantearnos la inclusión de una serie de contenidos en nuestra programación de aula, podemos estar realizando una tarea sexista introduciendo únicamente los considerados como “típicamente masculinos” (condición física, algunos deportes, habilidades motrices gruesas...). Esto supone una situación conflictiva para el género femenino, ya que el esfuerzo realizado durante las clases de Educación Física no se ve recompensado, ni con resultados de ejecución, ni con resultados académicos, por lo que la autoestima de las chicas para la realización de actividades físico-deportivas es notablemente baja, lo cual redundará en el abandono de las mismas, si es que se inician en ellas (Molina et al., 2005a).

Por otro lado, aunque el profesorado oferte a todo su alumnado contenidos de todo tipo, nos encontramos con un grave problema y es que, como afirma Sheila Scraton (1995), en Gran Bretaña a lo largo de toda la etapa de escolarización, tanto a los chicos como a las chicas se les ofrece una gran variedad de contenidos (obligatorios y optativos) dentro del área de Educación Física; sin embargo ellas, a diferencia de los chavales, no encuentran una oferta abundante y variada de actividades físicas fuera de sus horas lectivas, lo cual impide que puedan adquirir e implantar en sus vidas, unos hábitos saludables de ejercicio. Esto, evidentemente, no sólo ocurre en las Islas Británicas, sino que en España se hace patente con la misma intensidad.

Los estudios realizados por Sheila Scraton (1995) o Fernández et al. (2003), afirma que el alto grado de abandono de la actividad física por parte de las chicas adolescentes es entre otras razones, debido a que, por un lado, se asume esta desmotivación como inherente a los cambios físicos y psicológicos que se producen durante este período evolutivo sin intentar hacer nada al respecto para cambiarla, y por el otro, las alumnas asumen que su papel en el deporte es el de “mirar, apoyar y admirar” a los chicos deportistas (ya que el deporte continúa siendo hoy en día, sinónimo de masculinidad) y no se plantean su participación activa en él, siendo además primordial, el papel de los deportes en la Educación Física. Por lo tanto, cuando las chicas se enfrentan al mundo exterior, se les plantea un grave conflicto entre sus intereses y motivaciones y los contenidos que se les han ofrecido a lo largo de su etapa escolar en el área de Educación Física.

Todas las teorías pedagógicas actuales señalan que un aspecto muy importante que influye en la elección de los contenidos de enseñanza-aprendizaje deben ser los intereses y motivaciones del alumnado, sin embargo, como pone de manifiesto Marion Scott en el libro “Aprender a perder: sexismo y coeducación” (1993), es mucho más fácil contentar a las chicas que a los chicos, ya que éstos últimos “*son con frecuencia más rígidos y están menos dispuestos a realizar tareas poco atractivas o con las que estén poco familiarizados y por tanto pueden determinar la naturaleza de una clase hasta un extremo injusto. Las chicas, al menos en una situación coeducativa, son normalmente más dúctiles y están más dispuestas a colaborar*”.

Por lo tanto, a la hora de seleccionar los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tendremos que procurar tener en cuenta los intereses y motivaciones de nuestro alumnado, masculino y femenino (sobre todo este último, para intentar provocar una situación de discriminación positiva, ya que este grupo se encuentra más desfavorecido) puesto que, si no lo hacemos, podremos provocar un efecto contrario al que queremos conseguir, como demostraron Johnstone y Thomas (1980; citado por Torre, 2000) en cuyo estudio se puso de manifiesto que el excesivo tratamiento de los deportes de equipo les disgusta a una gran parte de los alumnos, perdiendo interés por la práctica de actividades físico-deportivas. De la misma manera, Bailey y Almond (1983; citados por Torre, 2000), abogan por una orientación de la Educación Física hacia la salud y el ocio, en lugar de la importancia que se le concede al desarrollo de habilidades motrices.

Debemos tener en cuenta que las chicas también han de tener la oportunidad de sentirse válidas en las clases de Educación Física, lo que potenciará la creación y consolidación de unos hábitos de actividad física tras la escolarización obligatoria.

C) ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

En un estudio realizado por Fabrá (Ballarín, 1992), en el que se efectuaron diferentes observaciones de sesiones de clase, se demostró que los chicos participan mucho más en clase de forma espontánea y, además, su papel es de iniciador, mientras que las chicas adoptan papeles de espectadoras o seguidoras. Por otra parte, en el caso de la participación inducida por el docente, se observó como predominaban las preguntas hacia los chicos y, cuando estas se dirigían al colectivo, las respuestas espontáneas de los varones superaban a las de las chicas. Por lo tanto, es fácil pensar que los chicos suelen ser más independientes y seguros de sí mismos, mientras que las alumnas se muestran más pasivas e inseguras. En función de estas observaciones, el profesorado deberá establecer unos estilos de enseñanza que fomenten la integración de las chicas, así como su autonomía y seguridad en sí mismas, y esto más aún en áreas como la Educación Física en la que tradicionalmente, se han visto marginadas.

En esta línea, Fernández-Río et al. (2001) demostraron en un grupo experimental de 3º de la ESO, que la utilización de una metodología cooperativa (en lugar de competitiva), en la que se supeditaba el éxito personal al del grupo, fomentaba la mejora de los valores referidos al autoconcepto, la apariencia física y la competencia motriz; sin embargo, en el grupo de control, el único aspecto que mejoró (y sólo 0.10 puntos) fue la apariencia física, mientras que los otros dos, descendieron.

Según Fox (1988; citado por Torre, 2000), el profesorado de Educación Física jugará un papel fundamental en el diseño del proceso educativo en función del estilo de enseñanza elegido y de los contenidos seleccionados. De esta manera, el alumnado recibirá una serie de experiencias de aprendizaje, con las que desarrollará una percepción de sí mismo y de sus capacidades que puede ser o no, real y coincidir o no, con las del docente. Estas experiencias influirán en su grado de autoestima, lo cual motivará que el alumno o la alumna, se oriente hacia la práctica de actividad física, o que por el contrario, la deteste. Esto redundará en la adquisición de unos hábitos de actividad físico-deportiva en el futuro.

Por lo tanto, en el anterior modelo enunciado por Fox (1988; citado por Torre, 2000) adquieren gran importancia las clases de Educación Física, de forma que el autor establece tres categorías en función de las experiencias que el alumnado haya tenido en las mismas. Estas categorías son:

- Alumnado atraído por la actividad física, en la que perciben algún tipo de compensación.
- Alumnado que evita la actividad física al percibirla como una experiencia negativa.
- Alumnado neutral, que no percibe fuertes sentimientos con respecto a la práctica físico-deportiva y cuyos hábitos dependerán de las circunstancias sociales, fundamentalmente.

Las estadísticas obtenidas por el Sports Council en 1982 (citado por Torre, 2000), encuadran a la mayor parte de los adolescentes en los dos últimos grupos y, una gran mayoría de chicas, se encuentra en la segunda categoría.

C.1.MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El D. 148/2002, establece unas orientaciones metodológicas que se deben tener en cuenta a la hora de la inclusión y el tratamiento de los contenidos de enseñanza-aprendizaje en nuestras programaciones de aula. Sin embargo, dentro de este apartado también se manifiestan algunos aspectos del currículo oculto; así vemos como el currículo se centra en el trato de las actividades deportivas como único medio de crear hábitos de actividad física, afirmando que “*juegos, deporte y actividad en el medio natural constituyen los contextos en los que se desarrollará la actividad física*”. Por lo tanto, en las clases de Educación Física, distingue entre: actividades comunes (“*incluyen aspectos de salud física y hábitos de ejercicio físico y de práctica deportiva*”) y actividades diversificadas (“*enfocadas a cubrir los intereses de especialización del alumnado en determinadas habilidades y actividades deportivas*”). Esta diferenciación sería muy oportuna en un planteamiento de actividades extraescolares deportivas o en un club deportivo, pero no parece demasiado correcta en el seno de la enseñanza obligatoria, fundamentalmente por dos motivos: el primero es la escasez de tiempo que impide la profundización en cualquier tipo de contenidos (con lo cual, si tuviésemos que centrarnos en una pequeña especialización deportiva, no dejaríamos tiempo ni siquiera para tratar, aunque sea de manera superficial, otros contenidos) y el segundo motivo es el carácter excluyente de la afirmación, que se centra únicamente en la profundización en el ámbito deportivo y no menciona en ningún momento, cualquier otro tipo de contenidos.

Por otro lado, a lo largo del apartado de orientaciones metodológicas se le otorga a la comunicación la importancia de ser un mecanismo de intercambio de información entre profesorado y alumnado, con lo cual tendríamos que realizar un examen de conciencia para observar el grado de interacción que tenemos con nuestro alumnado y, principalmente con las chicas, puesto que son las perjudicadas en el caso de la enseñanza y aprendizaje de este área. El D. 148/2002 también habla de la retroalimentación, es decir, de la importancia de las informaciones que les aportemos a nuestros alumnos y alumnas para que puedan seguir avanzando en su proceso de enseñanza-aprendizaje o en caso contrario, para que acaben hundiéndose en su propias imágenes de incompetentes motrices y abandonen la práctica de actividad física en el momento en que terminen el período de escolarización.

Dentro de la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de los aspectos que más relevancia tiene en la perpetuación de los estereotipos y actitudes sexistas en las clases de Educación Física, se refiere al empleo de los diferentes métodos de transmisión de conocimientos por parte del profesorado. Los métodos de enseñanza-aprendizaje *son el instrumento de organización y guía del proceso instructivo en base a unos propósitos u objetivos de enseñanza* (Álvarez, 1990: 42). En cada uno de ellos se tienen que tener en cuenta aspectos como: la presentación, elaboración de la materia, estructura de los procesos de aprendizaje, verificación y corrección del mismo.

Delgado Noguera (1991) realiza una clasificación de los estilos de enseñanza que él denomina “innovadores”, en la que nos vamos a basar para realizar el presente estudio. Esta clasificación se fundamenta en el uso de las dos posibles técnicas de enseñanza (forma más efectiva de llevar a cabo la comunicación y presentación del contenido de enseñanza-aprendizaje) que existen: la instrucción directa (se le da al alumnado toda la información de lo que hay que hacer) o indagación (no le das al alumnado toda la información de lo que hay que hacer, implicándole en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

EE INNOVADORES						
TÉCNICA	INSTRUCCIÓN DIRECTA (EE reproductivos)			INDAGACIÓN (EE productivos)		
	TRADICIONALES	INDIVIDUALIZADORES	PARTICIPATIVOS	SOCIALIZADORES	COGNOSCITIVOS	CREATIVOS
ESTILO	Mando Directo	Trabajo por grupos (nivel o interés)	Enseñanza Recíproca		Descubrimiento Guiado	
	Modificación MD	Enseñanza Modular	Grupos Reducidos			
	Asignación Tareas	Programa Individual Enseñanza Programada	Microenseñanza		Resolución Problemas (tareas o situaciones motrices)	

FIGURA 5: Clasificación de los estilos de enseñanza innovadores (Delgado, 1991).

Segúnelijamos un método u otro en nuestra labor educativa nos estaremos vinculando a diferentes teorías pedagógicas que impliquen más o menos al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, por lo tanto, podemos afirmar que los métodos no son neutros y que pueden ayudar al mantenimiento de las diferencias entre ambos sexos en el ámbito de la Educación Física. Resulta evidente pensar que aquellos estilos de enseñanza basados en la instrucción directa, en los que el nivel de individualización es mínimo y se establece un modelo al que el alumnado debe ajustarse, contribuirán a que aparezcan experiencias frustrantes, al no corresponderse la ejecución de la habilidad con el modelo propuesto. Sin embargo, los estilos de enseñanza basados en la indagación, no proponen un modelo y el abanico de respuestas, por lo tanto, será más amplio y con mayor posibilidad de que el alumnado se identifique con alguna de ellas.

En el caso de emplear una ENSEÑANZA MASIVA, el referente de todo el proceso es el modelo y a él se deben ajustar los alumnos y alumnas, lo cual en principio, puede resultar bastante coeducativo, ya que las actividades son las mismas para todos y todas; sin embargo, si el modelo tomado como ejemplo toma una orientación androcéntrica, la cosa cambia. Por otro lado, si tenemos en cuenta la escasez de modelos de ejercicio físico femenino que nos presentan los medios de comunicación (referentes absolutos de la enseñanza de cualquier deporte), es lógico pensar que los aprendizajes de las chicas estarán enormemente mediatizados por ellos. Además, estos métodos tan directivos provocan una cierta dependencia en el alumnado, el cual no es capaz de responsabilizarse del cuidado de su propio cuerpo (Camerino y Castañer, 2001).

Jiménez et al. (2002), proponen una serie de medidas para fomentar la coeducación dentro de este estilo de enseñanza. Entre ellas, destacamos: el empleo del lenguaje no sexista, la utilización de modelos de ejecución femeninos y masculinos y la variación en cuanto a la organización de la sesión (agrupaciones, espacios, material...).

Si estamos utilizando un método de enseñanza por ASIGNACIÓN DE TAREAS, nos estaremos centrando en aportar un mayor grado de participación del alumnado en su proceso de aprendizaje, con lo que en cierta medida, adaptaremos este a las diferencias individuales. Sin embargo, para no perpetuar los estereotipos sexistas hemos de tener en cuenta aspectos como la reproducción y asignación inconsciente de tareas según el género. Además, este tipo de métodos requiere por parte del profesorado, un seguimiento exhaustivo de las actuaciones del alumnado, así como un refuerzo continuo del proceso que están llevando a cabo, por tanto, podemos caer en el afianzamiento de los estereotipos sexistas a la hora de prestar diferente atención personal al alumnado femenino y al masculino.

La ENSEÑANZA RECÍPROCA es un método que incrementa las relaciones entre el alumnado, así como la confianza en otras personas. Resulta muy interesante su utilización con parejas mixtas, lo cual obligará a las chicas a adoptar un papel activo en la detección y corrección de errores y a los chicos, a confiar en sus compañeras y en el criterio de estas, acatando sus observaciones y argumentos. Por otro lado, ayudará a que el alumnado aprenda a utilizar un lenguaje correcto y respetuoso a la hora de informar y corregir los errores detectados de sus compañeros y compañeras.

En la ENSEÑANZA POR GRUPOS REDUCIDOS, estos se pueden formar por diferentes razones: grupos de nivel o grupos de interés. En ambos resulta evidente un mayor grado de individualización que en los métodos anteriores, lo cual implica la posible integración del alumnado femenino en el aula de Educación Física. El problema de este método es el papel de liderazgo que suelen representar los alumnos frente a las alumnas, con lo que tendremos que tratar de romper todo este tipo de comportamientos con estrategias que supongan la adopción de un papel protagonista por parte de las chicas. Por otro lado, en el trabajo por grupos de nivel, se tendrán que respetar las características personales del individuo y no dividir al alumnado en función del sexo, presuponiendo una menor capacidad motriz en las chicas. Además, el trabajo de las actividades físico-deportivas a través de los grupos de interés puede ser un arma de doble filo, ya que debemos respetar las motivaciones del alumnado y a la vez, evitar que la orientación hacia uno u otro ejercicio, se lleve a cabo en función de los prejuicios sexistas de los chicos y chicas (Jiménez et al., 2002).

La ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA supone que el alumnado toma todas las decisiones sobre su proceso de aprendizaje asesorado y reforzado siempre por el profesorado. Sin embargo, tendremos que tener en cuenta que el grado de motivación de un individuo hacia una tarea, varía en función de sus posibilidades de éxito, sus experiencias anteriores, los intereses, las influencias familiares... En todos estos aspectos existen diferencias por género, de tal manera que autores como

Kirshnit (1988), Reis y Jelsma (1978) o Duda (1989) (citados en Álvarez, 1990), demostraron que las chicas se inclinan más por las actividades no competitivas, primando la participación, el aprender y el autosuperarse, mientras que en los chicos, lo que vale es la competición.

Con respecto al DESCUBRIMIENTO GUIADO, se trata de un método en el que el alumnado tiene que estar en continua interacción verbal con su profesor o profesora, por lo que tendremos que ser muy cautos en la utilización del lenguaje, evitando cualquier aspecto que incremente la discriminación de la mujer. Este método puede resultar muy interesante a la hora de romper barreras sexistas, debido al interés que presentan las alumnas por el propio aprendizaje, más que por el rendimiento y el mayor grado de madurez que suelen tener estas (sobre todo en la adolescencia), lo cual les lleva a actuar más reflexiva y pacientemente.

En la RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ocurre algo parecido, ya que nos encontramos con falta de iniciativa por parte de las chicas, lo cual se debe a su bajo nivel de autoconcepto con respecto a su propio rendimiento físico, el grado de experiencia anterior o la relevancia que para ellas tienen los problemas presentados (si presentamos problemas que resuelven situaciones competitivas, seguramente obtendremos una respuesta poco motivada de nuestras alumnas). Jiménez et al. (2002) y Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2003) otorgan a este estilo de enseñanza la virtud de ser uno de los mejores para el aprendizaje de actitudes y valores morales, entre otras razones porque implica el esfuerzo del alumnado y las soluciones al problema son múltiples, por lo que todas las respuestas tienen cabida.

En el caso de los estilos de enseñanza CREATIVOS, la solución a los problemas planteados por el profesorado pasa por un proceso de reflexión y de búsqueda de respuestas originales del propio alumnado. De esta manera, la utilización de estos métodos puede dar lugar a que el discente se implique plenamente en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que no siempre deben ser las mismas personas las que lleven la voz cantante a la hora de elaborar la propuesta motriz, por lo que es recomendable el empleo de los mismos en diferentes contenidos (expresión corporal, deportes, actividades en la naturaleza...)

Por último, los cuatro métodos anteriores se basan en una pedagogía abierta en la que el alumnado va construyendo sus aprendizajes, convirtiéndose el profesorado en un mero facilitador de los mismos; esto implica el fomento de una actitud de responsabilidad en el discente, la cual desembocará en la asunción del cuidado de su propio cuerpo (Camerino y Castañer, 2001). De igual manera, Valero et al. (2003) y Fernández-Río et al. (2001), consiguieron elevar la confianza de las alumnas en sus propias posibilidades motrices, a través de la utilización en las clases de Educación Física de una metodología cooperativa, en la que se supedita el éxito individual al del grupo.

C.2.MATERIAL UTILIZADO

Los equipamientos están en función de los objetivos que perseguimos al educar y no tendrían porqué tener una connotación sexista: *“Todo tipo de material es útil, tanto para las chicas como para los chicos; y lo es por su función en el desarrollo de capacidades y conductas motoras, no por su vinculación a uno u otro sexo”* (García y Asins, 1994) ; sin embargo, continúa existiendo un material catalogado como típicamente femenino (al que los chicos no quieren acceder) y otro, típicamente masculino (al que los chicos, muchas veces, no dejan que las chicas accedan).

De hecho, Barbero (2000: 14) nos muestra como, en cuatro publicaciones deportivas analizadas, los objetos con los que aparecen los y las deportistas, no son tratados de la misma manera. Así, los aparatos más habituales asociados a figuras femeninas (espejos, espalderas, cintas...) son de colores suaves, mientras que los vinculados a los chicos (balones, palos de golf, motos...), son mucho más sofisticados y de colores más fuertes.

Diversos autores y autoras como Tomé y Ruiz (2002), Evans (1990), Turvey y Laws (1990) o DAVISSE (1986), nos hablan de la dificultad de las alumnas para acceder al material, tanto en el transcurso de la práctica, como antes de comenzarla. En este sentido, las primeras (Tomé y Ruiz, 2002: 82) al estudiar las relaciones que se dan entre los niños y las niñas en los recreos en cuanto a la distribución del espacio, asimilan el balón (material tipificado como masculino), a un “elemento simbólico de poder”. Este estudio se podría extrapolar a la Educación Física; de esta manera, mientras que los alumnos tengan

la posesión del balón (lo que ocurre la mayor parte del tiempo), es difícil que las chicas tenga acceso al mismo e incluso, la relación jerárquica entre ambos colectivos, logrará que las niñas asuman las invasiones del móvil (y por tanto de los niños) en su propio espacio de actuación como algo normal. Por lo tanto, lo lógico sería que el profesorado fuera quien repartiera el material a los chicos y las chicas, sin embargo Vázquez et al. (2000) observaron que solo un docente (de los/as nueve analizados) actuaba al respecto.

Con respecto a la puesta y recogida del material, en un estudio realizado por Girela (2004) con los/as estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, se comprobó que las chicas son bastante más participativas en este sentido. Sin embargo, Torre (2000) o Molina et al. (2005) realizaron la misma pregunta al alumnado adolescente de diversos centros de la capital granadina y de la Mancomunidad del “Valle del Guadiato” (Córdoba), obteniendo resultados totalmente opuestos, de manera que eran los alumnos los que solían ayudar con la puesta y recogida del material. Estas diferencias pueden ser debidas a varios motivos: el primero y principal, es el hecho de que las alumnas de la Facultad sean chicas que han elegido una carrera universitaria enormemente relacionada con la actividad física, por lo que se les presupone una motivación hacia la misma, lo cual tiene como consecuencia que participaran con entusiasmo en sus clases de Educación Física (y una de las partes importantes en la misma es la colaboración en la colocación y recogida del material). Por otro lado, la necesidad que tienen de pasar desapercibidas en el área, la interiorización de los diferentes roles de cada uno de los sexos en el aula (chicos: protagonista; chicas: pasivas) o simplemente la concepción social estereotipada de que los trabajos de ese tipo los deben realizar los varones, son las causas por las que las alumnas de 3º de la ESO, apenas ayudaban en estas tareas.

Por otra parte, también los libros, cuyo uso es cada vez mayor en el área de Educación Física, poseen un gran contenido sexista. Así, García et al. (1993) realizaron un análisis de diferentes textos de Ciencias Sociales y comprobaron que la discriminación hacia la mujer se observaba en:

- El menor número de referencias femeninas: fundamentalmente en los textos, ya que la presencia en las ilustraciones es mayor que en estos.
- El empleo del masculino como genérico.
- El tratamiento de la figura femenina: las publicaciones analizadas nos muestran cuatro tipos de mujeres: la de clase alta, la subordinada al hombre que está relegada al ámbito doméstico, la integrada en el mercado de trabajo y aquella que imita el “arquetipo viril”.
- La ausencia de referencias a la infancia, adolescencia o al ámbito privado en la interpretación de la Historia.
- La supremacía de los verbos de “dominación” sobre los de “subordinación”, lo cual implica la presencia del poder, normalmente asociado al varón.

En este estudio únicamente se destaca a las mujeres que tienen un comportamiento “masculino” o viril.

En un estudio similar realizado anteriormente por Subirats y Brullet (1990), de las 36 publicaciones comprobadas y correspondientes a los ocho niveles de la antigua EGB, sólo un 25.6% de los ejemplos nombrados eran femeninos y, de las profesiones nombradas, menos de un 20% eran atribuidas a mujeres (y las que lo eran se refieren a profesiones tradicionalmente femeninas: peluqueras, enfermera, maestras, secretarias...). También en el BUP se analizó un ejemplar en el que sólo el 1% de los individuos nombrados eran de sexo femenino, en contra del 75.6% de sexo masculino; el 21.6% restante correspondía a colectivos mixtos.

Sin embargo, Blanco (2000) nos da una visión más optimista de la situación, aunque comprueba que en las casi 5000 páginas analizadas, de textos correspondientes a la mayor parte de las áreas curriculares del primer ciclo de la ESO en Andalucía, únicamente 255 (9.4%) mujeres eran identificadas en su individualidad, frente a 2468 (90.6%) hombres.

Este mismo estudio, se centra en textos de determinadas áreas y una de ellas es la Educación Física, en la que Blanco (2000) demostró que el porcentaje de figuras masculinas, prácticamente

triplicaba al de femeninas; de la misma manera, estas solían ser colectivas y anónimas (67%), mientras que en el caso de los hombres, los resultados entre colectivos anónimos e individuales con nombre propio, estaba muy igualados (46% del primero, frente al 40% del segundo). Por otro lado, las chicas se representan como gimnastas, actrices o madres, mientras que los chicos pueden ser gimnastas (única profesión que comparten con las féminas), médicos, escritores, dirigentes, deportistas, músicos... y así hasta un total de 42 ocupaciones. Cuando se muestran rasgos de la personalidad, estos se refieren al masculino genérico o a los hombres (libres, famosos, máximos responsables, vencedores), de manera que ninguna mujer se define con algún dato de su carácter.

Según Garreta y Careaga (1987; citadas por Lomas, 2002; 2002b) la supremacía de la presencia masculina en los textos escolares no es tan fácil de apreciar a primera vista y sus efectos, al igual que en las técnicas publicitarias, van penetrando sutilmente en los educandos, que incorporan el mensaje permanente de la valoración primordial de lo masculino.

Afortunadamente, ya van apareciendo publicaciones que fomentan en el alumnado una visión crítica de los roles y estereotipos sexistas, a través de la inclusión en los mismos de las aportaciones de las mujeres a la sociedad, tratando de evitar el sesgo andrógino (Lomas, 2002b)

Sin embargo, Macías y Moya (2003) han demostrado en un estudio realizado con adolescentes españoles acerca de la influencia de los estereotipos en la práctica de actividad física, que la existencia de una figura femenina deportiva en el entorno conseguirá un aumento de la participación de la chica en la misma. Es más, estos autores exponen en sus sugerencias la “*necesidad de modelos de rol femeninos en todos los aspectos del deporte*” (Macías y Moya, 2003: 78). Por supuesto, dentro de estos aspectos, nosotras incluimos los libros de texto, ya que en muchos casos son el referente de determinados contenidos de la asignatura de Educación Física.

Por lo tanto, las decisiones que adopte el profesorado sobre el tipo de material a utilizar no serán neutras y estarán influidas por numerosos aspectos como: las preferencias personales, las carencias propias, los motivos económicos... Y con respecto a los textos escolares, tendrá que tener en cuenta que la presencia del sexismo aún continúa vigente, bien a través de la utilización abusiva del masculino genérico, bien a través del desequilibrio entre ejemplos masculinos y femeninos, así como del trato que se le da a cada uno de ellos (Blanco, 2000). Esto implica llevar a cabo con el alumnado una utilización reflexiva de las publicaciones, de manera que sean capaces de percatarse de los estereotipos y roles sexistas presentes en los mismos y los analicen desde una perspectiva crítica.

La elección de modelos de ejecución también puede ser considerada como una forma de “material de apoyo” durante las sesiones. Piéron et al. (1998; citado por Piéron, 1999) expone que servir como modelo en clase, aporta un refuerzo positivo y de competencia motriz al alumno/a elegido. Sin embargo, los/as estudiantes más hábiles ejercen mucho más a menudo estos papeles, por lo que ratifican su nivel de habilidad.

En el caso español, Vázquez et al. (2000) observaron como las alumnas eran escogidas como modelos de ejecución en un 39% de las ocasiones, siendo las diferencias más acusadas en las profesoras (las chicas solo actuaban como ejemplo en un 20% de los casos). Lo más curioso es que, según resaltan las autoras en este último caso, las alumnas eran las que tenían un mejor rendimiento motor en el aula.

C.3.UTILIZACIÓN DE LOS ESPACIOS

Tanto en las clases de Educación Física como en los recreos, al observar la disposición del alumnado por el espacio podemos comprobar como las chicas ocupan zonas limitadas y marginales, mientras que los chicos se sitúan en los espacios centrales y amplios (Pascual, 2000). Sin embargo y curiosamente, esta distribución varía en el caso de cualquier aula que no sea la de Educación Física, de manera que los chicos se sitúan en los lugares periféricos, mientras que las alumnas se sientan en el centro y en las filas delanteras (Fabr; citada por Ballarín, 1992).

En la fase de observación y toma de datos de una intervención coeducativa realizada por Xavier Bonal en un centro catalán de la antigua EGB, una maestra encargada de este proceso en el patio del colegio, relataba lo que ocurría durante el recreo de la siguiente manera: “(...) *Los niños se ponen casi*

todos, de una manera aplastante, en el centro del patio. Incluso cuando la pelota llega a las esquinas, donde las niñas juegan a gomas, pasan de todo y siguen chutando. Es exagerado. Además, las niñas no protestan ni dicen nada.” (Bonafant, 1997: 67). En el aula de Educación Física, todo el profesorado entrevistado por Vázquez et al. (2000) se mostraba unánime con respecto al reparto del espacio en las clases: los chicos ocupaban grandes zonas, que además solían ser las mejores y las chicas se conformaban con espacios pequeños (“se van arrinconando”).

Esta situación que suele generalizarse en prácticamente la totalidad de los centros educativos, puede ser debida a dos motivos (o a ambos al mismo tiempo): un reparto natural y la aceptación de las chicas de los espacios más reducidos y periféricos o una imposición por parte de los chicos en cuanto a la forma de ubicarse ambos grupos (Tomé y Ruiz, 2002).

Como podemos ver, el espacio no es igual para todos y todas, sino que depende de las diferentes percepciones que hagamos de él, de la misma manera que influirá el modo en que nos han enseñado a percibirlo por lo tanto, la concepción espacial personal dependerá del entorno socio-cultural y de las propias experiencias de cada uno.

Diferentes autores como Rogert Hart, en 1974 (citado por García y Asins, 1994), pusieron de manifiesto que el medio ambiente era utilizado por los niños y niñas como instrumento de socialización, de manera que estas últimas estaban mucho más cohibidas a la hora de su utilización, debido a las limitaciones impuestas por padres, madres, profesorado... es decir, a las chicas de les restringe más en sus desplazamientos, coartándoles el espíritu aventurero que todo niño o niña posee en la edad infantil. Según García y Asins (1994), parece que se les prepara para sus futuras misiones sociales: chicos, trabajo fuera del hogar; chicas, faenas domésticas.

Y es que no es lo mismo ejercer el poder en el espacio público que en el privado. Al individuo que destaca en el primero, se le denomina experto/a y recibe una remuneración económica por sus servicios y a quien domina el segundo se le llama mañoso/a o apañado/a y en ocasiones, recibe gratitud por el trabajo realizado. Además, los avances en el ámbito público se divulgan (fundamentalmente a través del Sistema Educativo) con el objetivo de dejar huella y en el ámbito privado nada se escribe, estudia o evalúa... todo se transmite miméticamente (Simón, 1999).

En esta línea, Fasting et al. (2000) exponen las dificultades con las que se encontraban las niñas inglesas, noruegas y alemanas cuando querían entrar en los espacios de ocio “masculinos” como son la calle o el parque para practicar el fútbol. Estas chicas se introducían en los mismos y eran aceptadas dentro del grupo gracias a la ayuda de un varón, normalmente un hermano.

La ocupación del espacio en las clases de Educación Física puede ser debida a la tradicional hegemonía masculina en el deporte y las actividades físicas, que conlleva un retraimiento por parte de sus compañeras a la hora de participar en las mismas, con ellos o sin ellos; es decir, a las chicas les atemoriza entrar en competencia con sus compañeros en un terreno en el que tradicionalmente tienen las de perder, con lo cual evitan entrar en conflicto por los espacios deportivos cuando los chicos estén haciendo uso de ellos. Sin embargo, la actuación del profesorado en este sentido, conseguirá un reparto más equitativo de las zonas de trabajo, como se demostró en el estudio realizado por Molina et al. (2005) en el que las chicas se situaban en las mejores áreas espaciales en un 42.4% de las ocasiones. Pero estas situaciones son observadas con escasez como afirman Vázquez et al. (2000), ya que de los nueve docentes analizados en sus aulas, ninguno adoptaba medidas con respecto a la distribución de las zonas de trabajo, a pesar de que el profesorado manifestaba (en una entrevista posterior) que era consciente de la situación.

De otra parte nos encontramos también con unas grandes dificultades por parte de los alumnos a la hora de disfrutar de su espacio privado, de manera que les cuesta mucho más compartir emociones, resuelven sus conflictos con agresiones más fácilmente o se sienten ridículos cuando les proponemos tareas que invadan este espacio. Estas actuaciones que podemos observar en cualquier clase de Educación Física, también son una forma de discriminación hacia los varones. Además, nos encontramos con un problema añadido ya que el contacto físico aún continúa asustando a los chicos y a las chicas y más, si lo reciben de personas del sexo opuesto. Esto puede ser debido a la influencia de los padres y las madres, que como afirma Fabrá (Ballarín, 1992) y fundamentalmente en el ámbito rural, no ven como algo demasiado normal la relación entre ambos colectivos.

Además, nos encontramos con la paradoja de que, a pesar de intentar promover la actividad física, en los centros educativos, no se les suele ofrecer la oportunidad de utilizar los espacios e instalaciones deportivas, ni a los chicos, ni a las chicas, por lo que difícilmente éstas podrán acceder a la práctica de ejercicio físico fuera de las clases de Educación Física.

Como se desprende de la observación de cualquier centro educativo, las chicas carecen de lugares de expansión en los que ellas sean las “dueñas”, de tal manera que como afirma Sheila Scraton (1995), los únicos lugares en los que las chicas encuentran sus “espacios exclusivos” son los lavabos, los servicios y los vestuarios. Para las chicas, estos espacios se presentan como lugares de reunión propios, a salvo de la hegemonía exterior de los chicos y de la vigilancia del profesorado.

C.4.AGRUPACIONES EN CLASE

En todas las áreas, aunque en la Educación Física esta observación se hace más patente, los chicos y las chicas tienden a formar los grupos de trabajo con personas de su mismo género; como afirma Fabrá (Ballarín, 1992), copiando literalmente las explicaciones que el alumnado le daba al preguntar sobre la distribución en el aula: “*naturalmente, los chicos se sientan juntos y las chicas también; nadie se escapa (de esos agrupamientos)*”.

Conforme avanzan en edad, ambos sexos se separan a la hora de realizar cualquier tipo de actividad física, debido a que los chicos necesitan “evaluar” su competencia motora con seres afines y las chicas los consideran demasiado agresivos o se sienten discriminadas. Esto mismo observó Bordes (2003) en Francia ya que constató que la segregación iba en aumento del primer ciclo de Secundaria, al segundo. Además, demostró que el alumnado se agrupaba en equipos de trabajo homogéneos fundamentalmente en tres actividades físicas fuertemente estereotipadas: los deportes colectivos, los deportes de combate y las actividades artísticas. Sin embargo, en otros ejercicios sí que se formaban a menudo grupos mixtos; entre estos encontramos el bádminton, el disco volador, la gimnasia artística o el acrosport.

Sin embargo, según constató Wright (1996) en Australia, en principio tanto las chicas como los chicos prefieren las clases de Educación Física coeducativas, aunque también quedó patente la ambigüedad de las respuestas de ambos colectivos cuando se les preguntaba por las razones de esta opinión.

Al no atajar o reducir este tipo de actuaciones semi-inconscientes del alumnado, estamos fomentando la perpetuación de diferentes estereotipos sexistas, muy arraigados en la Educación Física, como es el caso de que “a mayor rendimiento físico, mejor nota”, o que “al no tener el mismo nivel de aptitud motriz, la desmotivación aparece”. De hecho, de los nueve profesores/as analizados en la investigación llevada a cabo por Vázquez et al. (2000: 35), únicamente un varón tomaba medidas (en raras ocasiones) en cuanto a la formación de los grupos de trabajo, aún siendo conscientes de que sin su intervención, los equipos siempre serían unisexuales. Este profesor expone las razones de su mediación en la siguiente reflexión: “*con los chicos para mantener la disciplina y con las chicas por la tendencia a la pasividad*”. Resultados algo más halagüeños se obtuvieron en el estudio realizado por Molina et al. (2005) en el que alrededor del 50% de los/as docentes intervenía en este sentido.

Como afirma Fabrá (Ballarín, 1992), en la escuela mixta las chicas se han limitado a realizar el papel de “moderadoras del grupo”, de manera que la creación de un clima de orden y silencio ha sido prácticamente el único factor que hacía que los docentes interviniéramos en la formación de los grupos de clase.

C.5.ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las actividades de enseñanza-aprendizaje son los medios para transmitir los diferentes contenidos a nuestro alumnado y deben ser coherentes con la capacidad que pretenden desarrollar.

Existen diferentes tipos de actividades que debemos incluir en nuestras clases (de conocimientos previos, introducción-motivación, desarrollo, consolidación, recuperación...) de manera que cuanto mayor

sea la variedad de las mismas, más fácilmente realizaremos un proceso de individualización de la enseñanza. Al alumnado, por tanto, le será más sencillo el desarrollo de las distintas capacidades expuestas en los objetivos de etapa.

Por otro lado, las actividades que programemos deberán estar adaptadas al nivel del alumnado, para evitar que supongan una meta inalcanzable para algunos alumnos, y sobre todo alumnas, en lugar de un simple medio para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, en Educación Física se peca enormemente de “fragmentar” los conocimientos por evaluaciones, lo que trae consigo el que muchas actividades se consideren como fines en sí mismas y no como medios para alcanzar los objetivos propuestos a lo largo del curso, ciclo o etapa (Pascual, 2000). También deberán ser diseñadas para contemplar los diferentes tipos de contenidos que debemos impartir: conceptos, procedimientos y actitudes.

En Educación Física y concretando sus tipos, solemos encontrar actividades de diferente naturaleza, tales como: lluvias de ideas, proyecciones de vídeo, ruedas de preguntas... (para los conceptos), juegos de oposición, juegos predeportivos, mimos, ejercicios de aplicación, estiramientos, circuitos, bailes.... (para los procedimientos) y juegos de rol, reflexiones grupales o debates dirigidos (para las actitudes).

En sí mismas, las actividades no son discriminatorias, pero la forma de llevarlas a cabo puede denotar diferencias entre ambos géneros. Así, cuando empleamos actividades predeportivas cuyo objetivo no es el aprendizaje del deporte en cuestión sino el ganar, las chicas pueden sentirse desfavorecidas debido, entre otros motivos, al lastre histórico en materia de actividades físico-deportivas que arrastramos; por lo tanto, lo habitual es que la mayoría de las alumnas no quieran entrar en competencia con los chicos o si lo hacen, los niveles de aptitud sean muy desiguales, con lo que se desmotivan al momento, convirtiéndose las actividades en herramientas de selección y comparación (Pascual, 2000). Lo mismo ocurrirá con las actividades que impliquen eliminación, ya que las personas menos hábiles serán normalmente, las que antes sean excluidas por lo que su tiempo de práctica motriz se reduce enormemente, fomentando su incompetencia (Ruiz Pérez, 2000).

Como afirman diversas investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo y deportivo (Duda, 1992; 1993; 1994; 1996; citados por Martín, 2002; Cervelló y Jiménez, 2001; Jiménez et al., 2001; Martín, 2002) realizar actividades de enseñanza-aprendizaje que promuevan el espíritu competitivo, la comparación con los/as compañeros/as y la consecución del éxito personal radicarán en una participación menos motivada en las clases de Educación Física, así como una menor probabilidad de creación de hábitos de actividad física en el futuro. Sin embargo, las actividades centradas en la superación de uno mismo, en el esfuerzo y la cooperación, lograrán vincular al discente con la práctica de actividad física, además de conseguir una mayor implicación en el aula.

Por lo tanto, si el profesorado de Educación Física emplea actividades centradas en el carácter competitivo y eliminatorio, siempre quedará patente quiénes son los mejores y quiénes son los peores (entre las que normalmente, se encontrarán un gran número de chicas) dando una menor oportunidad de práctica a estos últimos que son los que más la necesitan, debido a que quedan eliminados rápidamente. La percepción propia del éxito en las actividades físico-deportivas por lo tanto, quedará ligada a la forma en que el profesorado enfoque sus sesiones y esto redundará en una menor o mayor implicación en actividades de este tipo en el futuro (Martín, 2002; Pascual, 2000).

Por otro lado, el hecho de contar con los alumnos y las alumnas a la hora de diseñar las actividades de clase e incluso dejarles libertad para proponerlas, es una importante medida que puede repercutir bastante en la realización de ejercicios que tengan en cuenta los intereses y motivaciones de los/as discentes, con lo que se fomentará la coeducación. Sin embargo la mayor parte de las propuestas del alumnado (tanto de chicas como de chicos), como arrojan los resultados de Vázquez et al. (2000), no son admitidas por el profesorado. Esto conlleva lo que se demostró en este mismo estudio: que el 93% de las manifestaciones que el alumnado (en mayor medida las chicas) realiza tras la propuesta de una actividad por parte del/la docente, son de rechazo.

D) EVALUACIÓN

La evaluación debe concebirse como un instrumento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que valore los avances del alumnado en función de los objetivos propuestos, pero también servirá para replantearse esos objetivos y por lo tanto, todo el proceso de enseñanza, con lo cual la evaluación llevará a cabo un replanteamiento de la propia acción docente.

Siguiendo esta línea, la Orden 1 de febrero de 1993 la define como “*un instrumento al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrado en el quehacer diario del aula y del centro educativo. La evaluación ha de ser el punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular*”.

Centrándonos en los momentos que señala la LOGSE para evaluar y en el área de Educación Física, observamos como se puede llevar a cabo un proceso poco coeducativo a la hora de calificar al alumnado. De esta manera, viendo los diferentes tiempos de evaluación observamos como:

- Si no realizamos una evaluación inicial o no nos basamos en ella a la hora de llevar a cabo la programación de aula, no tendremos constancia de los aprendizajes previos de nuestro alumnado sobre todo de las chicas, que como hemos visto, no poseen culturalmente el mismo bagaje motriz que sus compañeros.
- Si no aportamos información a nuestro alumnado acerca de la evaluación formativa, no permitiremos que se complete el ciclo de retroalimentación, de manera que los chicos y chicas no serán conscientes de sus errores y de cómo subsanarlos, por lo que difícilmente avanzarán en los aprendizajes. Es decir, no se llevará a cabo un aprendizaje significativo en el que se integren diferentes habilidades, sino más bien un adiestramiento mecanicista.
- Si la evaluación sumativa únicamente se emplea para poner una calificación al alumnado sin adaptar las enseñanzas a los resultados de la misma, se aumentarán las diferencias entre los chicos y las chicas con respecto a determinadas habilidades motrices.

En Educación Física, al contrario que en otras áreas del currículo, nos encontramos con una gran dificultad, no sólo a la hora de evaluar, sino también a la hora de programar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esta asignatura carece de un corpus científico extenso y estructurado que transmitir y su inclusión en el Sistema Educativo, se justifica por la extensión social que tiene y porque cumple diversos objetivos higiénicos o formativos de la personalidad de los que carecen la mayoría de las áreas (Blázquez, 1990).

Tradicionalmente en Educación Física la evaluación se ha realizado comparando; comparando con respecto a unos baremos estándar o comparando con respecto al resto de la clase. Girela (2004), presenta la evaluación en función del “alumno-tipo”, explicando que en la mayoría de los casos este se corresponde con un modelo masculino.

Este tipo de evaluaciones, han llevado a una mayor separación entre chicos y chicas, ya que los valores se establecen diferenciados en función del sexo, lo cual llevó a pensar que las chicas lograrían los mismos resultados en ejecución, pero con un nivel cuantitativo inferior, siendo este un grave error, debido a que las féminas no comienzan un aprendizaje motor con el mismo nivel inicial que los varones, por lo que es bastante fácil que no alcance el mismo grado de destreza motriz que estos. Este tipo de mecanismos de evaluación lograrán disminuir aún más el autoconcepto de las chicas con respecto a la ejecución de destrezas motoras, lo cual redundará en un progresivo abandono de las actividades físico-deportivas.

Además, un instrumento muy importante a la hora de evaluar en Educación Física es la observación, tal como lo demuestran diferentes estudios (Rubio et al., 2001; Lera y Castejón, 2002). En este último el 90% del profesorado utilizaba, entre otros, este método para calificar al alumnado, mientras que en la primera investigación, el porcentaje era casi del 68%. Esto implica que se pueden introducir

apreciaciones subjetivas si esta observación no se realiza de una manera sistematizada. Por supuesto, dentro de estas apreciaciones anteriormente mencionadas se pueden hallar ciertas expectativas o estereotipos sexistas, por lo que podría suponer una forma de acentuar el sexismo en la asignatura.

Si tenemos en cuenta todo lo expuesto anteriormente en el capítulo de los modelos educativos y su evolución y damos por hecho que en la mayor parte de las clases de Educación Física estamos ante un sistema mixto en el que los contenidos impartidos se corresponden fundamentalmente con el modelo masculino, cabría pensar que la evaluación se realizará conforme a esto, por lo que la evaluación de los contenidos en los que las chicas podrían destacar, son poco considerados. De esta manera, si hubiera sucedido lo contrario y el modelo hegemónico fuese el femenino, y la evaluación se basase única y exclusivamente en los contenidos del mismo, podríamos afirmar que los varones tendrían una baja capacidad y rendimiento para las actividades físicas (García y Asins, 1994).

Por lo tanto, según demostraron autoras como DAVISSE (1986) y Torre (2000) las alumnas de enseñanzas medias obtenían peores notas en Educación Física, lo cual estaba íntimamente relacionado con un menor nivel de autoestima motriz, de práctica de actividad física extraescolar, así como una escasa satisfacción en la asignatura. Sin embargo, parece que la situación está cambiando puesto que estudios más recientes (Molina et al., 2005; Girela, 2004; Sicilia, 1996) mostraban que las chicas conseguían mejores calificaciones en el área.

Por otro lado, la evaluación centrada únicamente en valores cuantitativos, pierde su esencia, es decir, se le niega la oportunidad de dar a conocer el progreso, la evolución de las capacidades, el nivel alcanzado y sus posibilidades de mejora... además, potencia la percepción del éxito del alumnado centrado en el ego y en la comparación con los demás y no en la mejora de la tarea y en la creación de hábitos deportivos, como sería lo ideal en un área del Sistema Educativo (Martín, 2002; Cervelló y Jiménez, 2001; Piéron et al., 2000).

En este sentido y comparándolo con los resultados de otros estudios (Torre, 2000) el profesorado parece que está cambiando la manera de calificar al alumnado, de forma que cada vez tiene más en cuenta la valoración de los contenidos actitudinales (Molina et al., 2005; Sicilia, 1996). Esto trae como consecuencia unos mejores resultados académicos por parte de las alumnas (Molina et al., 2003; Prat y Soler, 2003), las cuales suelen destacar por su buen comportamiento, constancia o disciplina. También Rubio et al. (2001) estudiaron la evaluación de las actitudes en Educación Física, exponiendo que el profesorado más joven (o con una experiencia docente de menos de diez años) era el que daba mayor importancia a la misma, así como los/as docentes de centros privados que además, eran los/as que se encontraban con mayores dificultades a la hora de tratar este tipo de contenidos. Sin embargo, solo un 4.61% de los individuos encuestados opinaba que se le debía dar más importancia a la evaluación de los contenidos actitudinales que a los otros dos tipos de contenidos (argumentándolo desde el punto de vista de que los primeros englobarían a un gran número de los restantes).

En esta línea se encuentra el estudio realizado por Girela (2004) con los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, y en el que se observó que el 90% de las chicas obtenían la calificación de sobresaliente en Educación Física durante sus estudios de BUP/FP/Bachillerato, frente al 75% de sus compañeros. Por lo tanto, parece que estas mujeres, que proceden tanto de centros mixtos como de centros unisexuales, no se han visto muy afectadas por el currículum oculto sexista, lo cual les ha permitido “romper” en algunos aspectos con los roles que deberían haber asumido.

En definitiva, si queremos actuar coeducativamente, debemos diseñar un sistema de evaluación variado en el que tengan cabida los tres tipos de contenidos que marca el currículum como evaluables (conceptos, procedimientos y actitudes) y en el que el alumnado sea evaluado en función de sí mismo, es decir, se trata de crear una evaluación en función del individuo y no del género al que pertenezca. Este sistema de evaluación se verá fortalecido desde el punto de vista coeducativo si se le permite al alumnado actuar en él y sentirse protagonista del mismo; es lo que denominamos autoevaluación, que posee una gran importancia si queremos modificar actitudes.

La autoevaluación se produce en nuestro alumnado de forma intuitiva, sin que sea pedida por el profesor o profesora, sin embargo, de lo que se trata es de que ellos y ellas sean capaces de reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo emitiendo un juicio de valor en forma de una calificación numérica, sino siendo conscientes de los logros conseguidos (especialmente por ellas),

analizando el camino recorrido, el que queda por recorrer y las propias posibilidades de mejora de cada uno. De todas formas, si queremos conseguir un proceso reflexivo sobre la propia realidad individual, debemos orientar al alumnado indicándole claramente los objetivos propuestos y los instrumentos que podemos utilizar para constatar nuestro avance (Molina et al., 2005b). Esto es debido a la escasa tradición existente en materia de autoevaluación, de manera que nuestros alumnos y alumnas no poseen unos criterios objetivos para conseguir que esta sea correcta y adaptada a cada individuo.

1.4.2.2. OTROS ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Además de los elementos curriculares, podemos destacar otros en los que puede llegar a manifestarse un trato discriminatorio hacia las alumnas en las diferentes áreas del Sistema Educativo, pero principalmente, en la Educación Física. Dichos elementos, se basan en las relaciones existentes entre alumnado y profesorado y del primer colectivo entre sí.

Por lo tanto, en este apartado analizaremos aspectos tan comunes en las interacciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son el lenguaje, los refuerzos o feed-backs y las expectativas del profesorado (fundamentadas en la **interacción docente-discente**) o las actitudes generadas en relación a la formación de los grupos de trabajo y la asunción de roles de liderazgo por parte de los alumnos y las alumnas (presentadas en la **interacción discente-discente**).

A) INTERACCIÓN DOCENTE-DISCENTE

Bonal (1997: 26) investigó acerca de las actitudes del profesorado en general (no específico del campo de la Educación Física) con respecto a la implantación de la coeducación en el Sistema Educativo español, llegando a las siguientes conclusiones:

- La mayor parte del profesorado está de acuerdo con respecto a la toma de medidas que conlleven una igualdad de oportunidades entre ambos sexos, pero siempre que se dote a las mismas de medios para llevarlas a cabo.
- Los/as docentes consideran que la escuela no propaga estereotipos y actitudes sexistas (piensan que es una institución neutra), y creen que estos se forjan en el proceso de socialización primaria, dentro del seno de la familia cercana. El profesorado inglés que analiza Acker (1995) también opinaba de la misma manera, tanto profesores como profesoras.
- El profesorado no considera correctas las medidas de acción positiva a favor de las alumnas por considerarlas un agravio con respecto a los alumnos. En este sentido, Acker (1995) también llega a la misma conclusión, la cual sería correcta si se partiese del mismo punto, sin embargo hemos visto que la educación de la mujer está aún “en pañales”, si la comparamos con la de los varones. También Vázquez et al. (2000) se encontraron con que dos profesores de los nueve entrevistados, opinaban que las medidas de discriminación positiva podían ser perjudiciales. Asins (1999: 108) se refiere a este miedo de los y las docentes como, “*contra-educar o educar contra los chicos*” es decir, despojar a los alumnos de los privilegios que hasta ahora han tenido en el Sistema Educativo, al ser considerados como los sujetos-tipos del mismo.
- Los/as docentes muestran su disconformidad en relación a la influencia sobre las decisiones personales del alumnado, fundamentalmente aquellas en las que se elige el futuro profesional o los estudios posteriores del mismo.
- Generalmente se muestra disconforme con la atención diferenciada en función de las necesidades concretas de cada sexo, lo cual en ciertos momentos resulta beneficioso, sobre todo en el ámbito de la Educación Física en el que las diferencias son muy patentes.

- Las profesoras jóvenes de humanidades son las docentes que se muestran más a favor de la erradicación de la discriminación sexista en el aula; sin embargo, los profesores mayores del campo científico, son los más reticentes a la toma de medidas de igualdad de oportunidades.

Por lo tanto, observamos que el profesorado es un agente más de la transmisión de ciertos estereotipos y actitudes sexistas en el aula, la cual se realiza fundamentalmente desde tres puntos: el **lenguaje**, los **refuerzos** y las **expectativas que posee con respecto a cada uno de los sexos**. Sin embargo, “(...) si se incide sobre las propias actitudes y valores del profesorado también se podrá influir en el contexto en el que ejerce su función (...)” (Prat y Soler, 2003: 77).

La educación parte de la relación entre un/a docente y un/a estudiante y es en esta relación donde se transmiten de forma más acuciante los pensamientos y actitudes de los primeros, de manera que se reproducen los estereotipos y roles sexistas bien por acción, bien por omisión. Así, Blanco (2002: 39) afirma que “No hacer nada significa, en la práctica, reproducir lo ya existente, y educar a las alumnas para reproducir modelos que son limitados, que con frecuencia son discriminatorios pero que, por encima de todo, no son suyos”. Con esta afirmación coinciden Acker (1995) y Fernández (2003). La primera, citando a Bachrach y Baratz expone que: “No hacer nada es hacer algo, con sus consecuencias” (Acker, 1995: 119).

Piéron (1999) propone cuatro elementos para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física eficaz y dos de ellos (los dos primeros) dependen directamente de la interacción del docente con el alumnado. Estos cuatro elementos son:

- Información frecuente y de calidad: aportar refuerzos numerosos y específicos al alumnado.
- Creación de un clima positivo en la clase: “La actitud positiva respecto a la actividad física y deportiva sólo se desarrolla si el alumno ha practicado con éxito y si esta práctica se ha efectuado de forma agradable, en un clima de apoyo y ánimo por parte del profesor” (Piéron, 1999: 89). Este mismo autor explica que un discente que abandone la escuela con un sentimiento de incompetencia motriz, difícilmente se interesará por las actividades físico-deportivas.
- El tiempo de compromiso motor: tiempo efectivo en que el alumnado está en movimiento a lo largo de la sesión.
- La organización del trabajo en clase: preparación previa de la sesión con el objetivo de que queden los mínimos elementos al azar.

Macías y Moya (2003) y Torre (2000) han demostrado que, mientras que para los alumnos el/la docente de Educación Física no influye en la práctica de actividad física extraescolar, esta acción sí se ejerce en el caso de las alumnas. Por lo tanto, tendremos que hacernos eco de esta responsabilidad en la creación de hábitos saludables de ejercicio físico, ya que en este colectivo es en el que se aprecian mayores índices de sedentarismo (Fernández et al., 2003; Fernández et al., 2003a; Macías y Moya, 2003; Molina et al., 2003; Camacho y Fernández, 2002; Pérez et al., 2001; Vázquez et al., 2000; Carratalá y García, 1999). Sin embargo, Molina et al. (2003) no observaron estas diferencias entre ambos sexos con respecto al influjo del profesorado en la práctica habitual de actividad física (en ambos colectivos, más de la mitad de las personas que hacían ejercicio, lo hacían influidos por sus docentes), lo cual implica que la interacción docente-discente puede convertirse en un detonante para que el alumnado practique ejercicio físico fuera del horario lectivo.

En otro estudio realizado por Fabrá (Ballarín, 1992) a través de entrevistas personales con diferentes alumnos y alumnas, ellos tenían claro que el profesorado, tanto femenino como masculino, les preferían, sin embargo, las alumnas no observaban diferencias en cuanto al trato.

Y es que Kelly (1986; citado por Acker, 1995) integró diferentes estudios estadounidenses a través de la técnica del meta-análisis, llegando a la conclusión de que los alumnos interactuaban con el profesorado en un número mayor de ocasiones (las chicas participaban en el 44% de las interacciones que se daban en el aula), las alumnas recibían menos instrucciones y refuerzos (incluidos las críticas) y además, estas disminuían conforme se aumentaba la edad de los/as discentes. También Vázquez et al.,

(2000) llegan a conclusiones similares en España, al observar varias grabaciones de sesiones de Educación Física.

Sin embargo, en un estudio más específico orientado a la percepción del alumnado con respecto a la realización de una Coeducación Física, se demostró que los alumnos, tanto de Primaria como de Secundaria, percibían las clases más coeducativas que las alumnas (aunque los resultados no eran significativos). Con respecto a estas últimas, las chicas de Secundaria eran las que percibían mayor grado de discriminación en el aula lo cual, según la autora, se explica más por las diferencias en cuando al profesorado, que por la edad y el desarrollo del alumnado (Jiménez et al., 2001).

A.1. EL LENGUAJE

Si nos detenemos a recapacitar, algo tan utilizado como es el lenguaje, principal fuente de comunicación entre individuos, puede encerrar tras de sí una auténtica “arma discriminatoria” con respecto a la mujer. Y es que, *“Somos lo que decimos y hacemos al decir, y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras”* (Lomas, 2004: 9). Este mismo autor, afirma que la utilización del lenguaje supone un *“espejo fiel de la identidad sexual y sociocultural de las personas”* (Lomas, 2002: 99).

Dentro de las propias leyes de educación, y más concretamente en el D.148/2002 que regula el currículo de la ESO para el territorio andaluz, también podemos encontrar diferentes manifestaciones del currículum oculto con respecto al lenguaje. Así, por citar algunos ejemplos, este marco legislativo habla de *“coordinar la propia actividad física con la de los compañeros”* o explica que *“los alumnos y alumnas van adquiriendo un conocimiento progresivo de la propia capacidad y de la de sus compañeros”* (ambas citas en la página 67). Sin embargo, en la LOGSE dentro de los fines del Sistema Educativo se puede leer lo siguiente: *“la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción del lenguaje”*.

Subirats (1988: 20) considera que *“el código de género femenino está afectado por una negación del mismo perfectamente identificable”*; el término utilizado para designar a una colectividad, llamado término genérico, es siempre masculino, incluso en aquellos casos en los que exista una mayoría femenina. Sin embargo, Perissinotto (1982; citado por Martín y Gómez, 2004) demostró que el vocablo “hombre” es considerado genérico en un 10% de los casos, mientras que “individuo” obtiene un respaldo en cuanto a su condición de inclusión de ambos sexos, de un 80%.

Vázquez et al. (2000) observaron como el masculino-genérico era utilizado por el profesorado analizado (una submuestra de nueve docentes de los/as 70 que intervienen en la investigación) en un 96% de las ocasiones, siendo los varones los que en mayor medida empleaban el masculino y el femenino. Aún así, al rellenar los cuestionarios, la muestra total afirmaba que utilizaba para dirigirse al grupo completo de clase, el masculino y el femenino en un 52.2% de las ocasiones, pero las diferencias con el masculino-genérico (47.8%) no son muy acusadas.

Por otro lado, la jerarquización del lenguaje con respecto al género, se hace patente en expresiones tales como: “lloras como una niña”, “te mueves como si fueras una niña”, “bailar es de niñas”... que se utilizan con una finalidad despectiva y como refuerzo negativo para atajar la conducta que se está produciendo, mientras que en el caso opuesto, las expresiones son mucho más motivadoras: “te estás comportando como un machote”, “has actuado con un par...”. Como afirman García y Asins (1994), si analizáramos el uso del lenguaje en cualquier evento deportivo de cualquier índole, constataríamos que los valores y atributos masculinos se usarán para reforzar las conductas, mientras que las referencias femeninas se efectuarán para descalificar las acciones. Con esta actitud, no hacemos más que fomentar los tradicionales papeles otorgados a cada género: se les pide a los chicos que sean fuertes, agresivos, competitivos, activos... y, a las chicas, que sean sumisas, sensibles, dulces, dependientes, pasivas...

Según Huppertz (2002), la juventud aprende, no solo de lo que observa, sino también de lo que escucha, por lo tanto, afirma que la utilización del “lenguaje inclusivo o no sexista” (aplicándolo a las retransmisiones deportivas, pero pudiéndose emplear en las clases de Educación Física) no eliminará las

desigualdades entre hombres y mujeres existentes en el deporte, pero supondrá un gran avance y un incremento del respeto hacia el deporte femenino.

En esta misma línea, Blanco (2002: 43) afirma que la utilización del lenguaje no sexista en educación no cambiará la realidad, pero *“si de verdad vemos a las mujeres y a los hombres que hay en la escuela, es necesario que los nombremos”*. Así, la autora explica que las reticencias a aplicarlo pueden ser debidas a que se identifica la escuela con lo masculino y que, por lo tanto, la nomenclatura utilizada se corresponde con lo observado.

En Gran Bretaña, Sheila Scraton estudió diferentes centros de enseñanza secundaria en los que se impartía la Educación Física separada para chicos y chicas y puso de manifiesto la transmisión de roles sexistas por parte de los comentarios de diferentes profesoras de la materia que solían ejemplificar con modelos masculinos o instaban a las alumnas a caminar como “damas” (Scraton, 1995). En este mismo estudio, encontramos como el subdirector del centro (varón), reprende a un grupo de chicas por su comportamiento indisciplinado, argumentando que la conducta seguida *“no correspondía a unas jovencitas”*.

En Estados Unidos, Kerschen (2000), se percató de que en las escuelas deportivas de los centros educativos de secundaria y en la universidad, los nombres de los equipos femeninos solían surgir de sus homólogos masculinos, pero con unos importantes matices. Así, cuando ambos equipos se nombraban de la misma forma pero con el distintivo del sexo, el masculino era “Cardinal Men’s team” y el femenino se enunciaba como “Lady Cardinals”, en lugar de “Cardinal Women’s team” (en el caso de la Lamar University Beaumont de Texas), lo cual puede imprimir un toque de feminidad a una actividad tradicionalmente masculina (el deporte) o, en opinión de la autora, dar a entender que cuando las mujeres practican algún deporte, es solo una forma de diversión (no de competición) y no tiene por qué ser tenida en cuenta. Kerschen también menciona otra forma de llamar a los equipos femeninos, que consiste en añadir el sufijo “ette” (un diminutivo), al nombre masculino; de esta manera, de los “Cougars” (“los pumas”), surgen las “Cougarettes” (“las pumitas”) o de los “Rebels” (“los rebeldes”), las “Rebelettes” (“las rebelditas”). La autora se pregunta si esta última forma de dar nombre a los grupos deportivos femeninos implica que “son pequeños equipos insignificantes”. Aunque en nuestra opinión es algo extremista, esta es otra forma de utilización sexista del lenguaje en los institutos y universidades estadounidenses, que no se observa tan frecuentemente en España.

También en relación al ámbito del lenguaje, o más bien de la interacción verbal entre docente y discente, podríamos hacer referencia al número de veces en que el profesorado se dirige al alumnado de uno u otro sexo, de manera que debido *“al dinamismo constante que genera la propia actividad se hace mucho más difícil percibir al colectivo que se muestra menos visible y menos conflictivo”* (García y Asins, 1994: 24), por lo que las chicas pasan “desapercibidas” en la mayoría de las clases de Educación Física.

Por lo tanto, a las alumnas se les discrimina en clase desde el punto de vista del lenguaje en dos sentidos: el primero referido al uso habitual del genérico y el segundo relacionado con el tiempo de atención verbal que reciben por parte del profesorado, mucho menor que el de los chicos (Vázquez et al., 2000).

Por otro lado, el lenguaje no verbal también influye notablemente en la recepción de mensajes por parte del alumnado, de tal manera que autores como Butland y Beebe (1992; citados por Álvarez de Arcaya, 2004) o Frymier (1993; citado por Álvarez de Arcaya) establecieron una importante relación entre este y el aumento de los aprendizajes de los y las estudiantes, o la motivación de los mismos respectivamente. Esta comunicación no verbal se define como el *“proceso por el cual se mandan y reciben mensajes sin palabras por medio de las expresiones faciales, la mirada, los gestos, las posturas y el tono de voz”* (Álvarez de Arcaya, 2004: 22) y basa su importancia en que las personas aprenden tanto de lo que se dice, como de la manera de decirlo. Para mejorar esta forma de transmitir contenidos, Ritts y Stein (1996; citados por Álvarez de Arcaya, 2004), proponen seis puntos a tener en cuenta: mantener el contacto visual, utilizar las diferentes expresiones faciales (fundamentalmente, la sonrisa), emplear gestos vivos y animados, mantener una postura no rígida, receptiva y amistosa, establecer una distancia confortable entre docente y discente y variar la modulación de la voz con cierta asiduidad para mantener la atención del alumnado.

A la hora de mejorar, debemos tener en cuenta todos estos aspectos que forman parte del currículo oculto ya que, como afirma Fabrá (Ballarín, 1992), “*el hecho de estar implicado en un problema nos inhabilita muchas veces, no sólo para resolverlo, sino también para darnos cuenta de que existe*”.

A.2. LOS REFUERZOS

Según Piéron (1999) el feed-back se puede definir en el campo de la Educación Física de la siguiente manera: “*información proporcionada al alumno para ayudarle a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos*” (Piéron, 1999: 122).

Este autor, tras realizar un importante repaso a las investigaciones existentes en materia de refuerzos, le otorga una importancia vital a los mismos, de manera que expone que sin ellos no se producirían mejoras motrices y los califica de nexos entre las enseñanzas y los aprendizajes.

Los feed-backs pueden ser de tipo afectivo o técnico/específico (evaluativos, descriptivos prescriptivos o interrogativos) y según su objetivo, positivos (buscan perpetuar la conducta en el tiempo), negativos (su objetivo es eliminar o modificar la conducta) o neutros (únicamente persiguen dar una información, sin aportar ningún juicio de valor) (Piéron, 1999). Por otro lado, en función del canal que empleemos para aportar los refuerzos, estos se pueden dividir en táctiles, auditivos y visuales (Viciano et al., 2003). Girela (2004), se centra en la clasificación anterior y expone alguno de los casos de feed-backs en los que se utilizan diferentes canales, como son: la actitud postural, la mirada, los gestos de la cara, la ubicación espacial, el tono de la voz... del profesorado, o en el tiempo de atención a los alumnos y a las alumnas. Por lo tanto, los refuerzos podrían clasificarse de la siguiente manera:

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

FIGURA 6: Clasificación de los feed-backs.

Diferentes sectores pedagógicos han afirmado que las personas aprenden, quiénes y qué son, en función de cómo hayan sido tratadas desde su nacimiento. No recibirán la misma educación, ni los mismos estímulos, una persona que haya nacido en el seno de una familia desestructurada, que otra en la que su familia permanezca unida.

Normalmente (aunque hay estudios que demuestran lo contrario, como los de Piéron, 1999 y Piéron et al., 2001) los docentes prestamos mayor atención al alumnado motivado, al que destaca por su habilidad motriz e incluso, al que presenta un mal comportamiento (Molina et al., 2005a; Vázquez et al., 2000; Turvey y Laws, 1990). Si observamos una sesión de Educación Física vemos como, en la mayoría de los casos, ninguno de los aspectos anteriores suelen caracterizar a las alumnas, de manera que nos olvidamos de ellas convirtiéndolas en meras espectadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje y perpetuando estas actitudes en las mismas. Jiménez et al. (2002) afirman que la interacción verbal entre docente y alumnado posee una proporción de 74 a 100 a favor de los chicos, siendo las profesoras de mayor edad las que menos atención prestan a sus alumnas.

Lo que sí es cierto es que, como demostraron los mismos estudios anteriores, el alumnado menos dotado para las actividades físico-deportivas era el que mayor número de refuerzos técnicos negativos recibía, advirtiéndole de la posibilidad de que aumentara la desmotivación de este colectivo como consecuencia de un sentimiento de “incompetencia adquirida”. Por otro lado, también era este grupo el que mayor información de carácter específica recibía, pero esta era aportada ante situaciones de fracaso, es decir, cuando el discente realizaba la tarea de forma incorrecta. Si como hemos visto, la creación de un buen clima de trabajo con posibilidades de éxito para todo el mundo es uno de los preceptos de la

enseñanza eficaz de la Educación Física, estos refuerzos dados el alumnado menos hábil en la asignatura, no son muy positivos.

En este sentido, Girela (2004) observó como más del 66% del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, había recibido “bastante” atención por parte de los docentes de Educación Física en sus estudios de BUP/FP/Bachillerato. Este resultado corrobora la afirmación anterior referida a que el grado de atención del profesorado a los/as alumnos/as más motivados es mayor. Sin embargo, a pesar de que estas alumnas suelen ser “privilegiadas” por la atención obtenida en las clases de Educación Física, recibieron menos correcciones en cuanto a las tareas motrices a realizar que sus compañeros varones. Además, las chicas que habían estudiado en centros únicamente femeninos, mostraban índices mayores en cuanto a los refuerzos recibidos o su participación en clase (demostraciones, sugerencias, responder preguntas).

Varios estudios (Vázquez et al., 2000; Torre, 2000) han demostrado que el profesorado no atiende por igual a chicos y a chicas, ni en cuanto al tiempo, ni en relación al tipo, ni con respecto al canal utilizado para aportar los refuerzos a uno u otro grupo. Además, en la segunda investigación mencionada se demostró que el profesorado valora su actuación docente (cuantificada en la mayor parte de los ítems por aspectos relacionados con los refuerzos) mejor de lo que lo hacen sus alumnos y alumnas.

Sin embargo, en una investigación realizada partiendo de la observación del aula, Subirats y Tomé (1992) demostraron que el alumnado femenino se mostraba más pasivo cuanto menos se le hablaba y cuanta menor atención se le prestaba. Este estudio, que no se realizó específicamente en el área de Educación Física, se puede extrapolar a la misma, hablando entonces de “abstinencia motriz” (Ruiz Pérez, 2000: 23) de las chicas, con la consiguiente responsabilidad que se nos atribuye al profesorado con respecto al comportamiento activo o no, de nuestras alumnas.

Tras un exhaustivo repaso a la bibliografía existente en materia de feed-back, Piéron (1999) concluye que la importancia de los refuerzos es básica para el avance de los aprendizajes motrices, de manera que no solo influye el número, sino que lo fundamental es la especificidad de los mismos, lo cual dependerá: del conocimiento que tenga el profesorado acerca del movimiento y del conocimiento de las características y posibilidades de aprendizajes motores de los niños y las niñas. Con respecto a este último aspecto, el autor nos recuerda que no todos los/as estudiantes aprenden de la misma manera y que el progreso vendrá dado por las necesidades individuales de práctica y de información (feed-back) por lo tanto, Piéron considera “*de vital importancia proporcionar la información adecuada*” para que esta sea útil (Piéron, 1999: 144). Este autor considera que con la aplicación de los refuerzos el alumnado aprecia el entusiasmo del docente y además, los feed-backs positivos “*favorecen la creación de un ambiente de apoyo en la clase, capaz de enriquecer la relación entre el profesor y los alumnos*” (Piéron, 1999: 130). Como hemos visto anteriormente, este clima positivo durante las sesiones de Educación Física era uno de los elementos que proponía Piéron (1999) para una enseñanza eficaz de la misma.

En esta misma línea, Zulaika y Goñi (2001) observaron como el autoconcepto del alumnado mejoraba con un programa de intervención específico en el que se aportaba conocimiento de resultados a los chicos y chicas por igual, se fomentaba el refuerzo y se creaba un clima relajado y positivo en el aula. Los resultados, además, se incrementaban en mayor medida en aquellos individuos que puntuaban peor su autoconcepto al iniciarse el programa (posiblemente, muchos de estos sujetos eran chicas).

Por lo tanto, los feed-backs no solo tienen una implicación clara en los aprendizajes de las habilidades motrices, sino también en el desarrollo de actitudes y valores morales. De esta manera, Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2003) afirman que en Educación Física se pueden transmitir estos a través del aprendizaje social, basado en los refuerzos, o con el desarrollo estructural fundamentado en las interacciones entre los sujetos y su ambiente. Como vemos, ambas formas de transmitir este tipo de contenidos actitudinales recaen en parte, en la interacción entre el profesorado y el alumnado. Por otro lado, con respecto a la igualdad de ambos sexos, Delgado (2003) nos habla del “efecto ejemplarizante” del docente, ya que afirma que los temas transversales se enseñan también con el modelo que le ofrecemos nosotros/as mismos/as al alumnado.

A.3. LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO

Un principio fundamental en el ámbito de la pedagogía es el llamado “Efecto Pigmalión”, enunciado por Rosenthal y que afirma que aquello que esperemos de las personas, se cumplirá, lo cual aplicado a la Educación Física, viene a advertirnos que aquellos prejuicios que tengamos con respecto a nuestro alumnado (normalmente muy influidos por el sexo del mismo), se verán confirmados; es decir, si partimos de la base de que las niñas poseen una capacidad de rendimiento físico inferior al de los niños, realmente confirmaremos este aspecto en nuestras sesiones y a la inversa, si revisamos detalladamente todas estos estereotipos erróneos y consideramos ambos sexos como iguales, tratando los diferentes contenidos de los que se componen la Educación Física y favoreciendo en cada sexo aquellos aspectos en los que está menos desarrollado, conseguiremos que las alumnas cumplan las mismas expectativas planteadas para los niños y algo aún más importante, que ellas se sientan competentes para la práctica de actividad física, lo cual redundará en la creación de hábitos de ejercicio físico. Todo esto dependerá, no sólo de la actuación del docente, sino también de la importancia que se le de al ejercicio en los diferentes entornos familiares, así como las expectativas que los padres y madres tengan con respecto al nivel de rendimiento físico de sus hijos e hijas. En este sentido, las autoras Subirats y Brullet (1990) declaran que si esperamos que las niñas se comporten de forma sumisa, esto será lo que suceda; sin embargo, si estimulamos su participación hasta el mismo grado que hacemos con los chicos, aumentará notablemente su participación.

Muy relacionada con el efecto pigmalión, enunciado en el párrafo anterior, se encuentra la “Teoría de la Atribución” (Fennema, 1980; citada por Spender y Sarah, 1993), que trata de explicar las razones a las que el alumnado atribuye sus éxitos o fracasos en las diferentes áreas del currículo. Así, Sheila Tobias en 1978 (citada por Spender y Sarah, 1993) en el estudio que realizó sobre la ansiedad producida por las Matemáticas, observó que aunque ambos sexos obtuvieran resultados iguales, los interpretaban de manera diferentes; es decir, las chicas atribuían sus éxitos en Matemáticas a la suerte, mientras que los chicos afirmaban que sus buenos resultados se debían a que se los habían merecido; sin embargo, cuando se trataba de malas calificaciones en la asignatura, las chicas (las cuales se presuponen peores que sus compañeros en las áreas de ciencias) lo veían como algo normal, les habían “pillado”, a pesar de que los muchachos las atribuían a su mala suerte. En este estudio se entremezclan dos teorías: la de la atribución, enunciada anteriormente y la de la autoexpectativa, que se asimila al “efecto pigmalión”, con la única diferencia de que somos nosotros/as mismos los que tenemos unas expectativas presupuestas que, aunque puede que no sean ciertas, se cumplirán.

Como podemos observar, el caso de las Matemáticas es fácilmente extrapolable a la Educación Física, de manera que debido al bagaje cultural que las chicas poseen con respecto a su posible actuación en la asignatura, nuestras alumnas partirán de una situación errónea con respecto a su rendimiento que se cumplirá si el profesorado no hace nada por cambiarlo. Por lo tanto, en función de factores como las expectativas que el/la docente tenga sobre el discente, así como la autopercepción de éste de su capacidad, conseguirán que el alumno o la alumna, se incline hacia la elección de una u otra materia o aspire a desempeñar diferentes puestos de trabajo (en el caso de la Educación Física, la práctica de ejercicio fuera del horario lectivo); es decir, el alumnado tenderá a elegir áreas que valoren más y en las que piensen que destacarán (González, 2001; Bonilla y Martínez, 1992).

Numerosos estudios (Molina et al., 2005; Girela, 2004; Torre, 2000; Vázquez et al., 2000) han puesto de manifiesto ciertos prejuicios y actitudes sexistas por parte del profesorado de Educación Física, de forma que los docentes no actuamos igual según nos dirijamos a un chico o a una chica. Todos estos aspectos se observan claramente, de manera que lo que se espera conseguir en la población femenina, no es lo mismo que en la masculina. Estas expectativas que el profesorado se crea con respecto a chicos y a chicas se deben a varios aspectos, siendo el principal, la orientación androcéntrica de los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación; efectivamente, aún se siguen evitando aquellos contenidos en los que la mujer ha solido destacar, como son la expresión corporal, el ritmo o las habilidades motrices finas, bien por temor del profesorado a incluir actividades para las que no se sienten muy preparados/as, bien por la herencia cultural deportiva. Esto conlleva que los resultados de los chicos en las clases de Educación Física sean mejores que los de las chicas, por lo que las expectativas del profesorado son más halagüeñas para este sexo si no tomamos conciencia de ello y lo analizamos con detalle.

Todo esto se observa claramente en la investigación realizada en Australia por Wright (1996) en la que se comprobó que, en la mayor parte de los casos, el profesorado era más reticente a reconocer las habilidades de las alumnas en las actividades gimnásticas o de danza, siendo consideradas como un problema en la asignatura de Educación Física. La percepción que los docentes tenían de las chicas era de menos entusiastas que sus compañeros, más difíciles de motivar, con menos destreza y más resistentes a colocarse en sus lugares para las explicaciones o la práctica. Sin embargo, Castro et al. (2003) demostraron que las alumnas se implican durante más tiempo en la tarea que los chicos (el 8% de conductas fuera de ella, frente al 15% de los alumnos), fundamentalmente en el bloque de contenidos de expresión corporal.

En la investigación realizada por Vázquez et al. (2000), la coincidencia entre las opiniones de los alumnos y el profesorado en cuanto a aspectos relacionados con su implicación en la actividad física o el rendimiento motor esperado, era bastante elevada, de forma que no se apreciaban diferencias significativas en ninguno de los ítems propuestos. Sin embargo, las discrepancias profesorado-alumnas eran bastante acusadas y en cinco (interés por la actividad física, interés por las clases de Educación Física, grado de implicación en las clases, intensidad del esfuerzo y nivel general de habilidad motriz alcanzado en las sesiones) de los trece ítems estudiados se aprecian diferencias significativas. Además, estas diferencias eran mayores en el caso de las profesoras. Posteriormente, al analizar las grabaciones de dos sesiones de clase de una submuestra formada por nueve docentes, se demostró que las alumnas poseían una percepción de su implicación en el aula, mucho más acertada de lo que su profesorado creía.

Las niñas siempre han sido “el sexo débil” y al ser eso lo que la sociedad espera de ellas, la escuela transmite ciertas actitudes y creencias erróneas a través del currículo oculto, que fomentan el que las mujeres se sigan considerando de tal manera, tanto desde el punto de vista propio, como desde la perspectiva social. Por otro lado, de los chicos se espera que sean fuertes, agresivos, que lleven el peso de la familia..., lo cual se potencia en las escuelas, reforzando las diferencias entre ambos sexos. No obstante, además de chicas, también nos encontramos con alumnos que se sienten incompetentes en las clases de Educación Física, de manera que tratan de pasar lo más desapercibidos posible. Según Ruiz Pérez (2000), este grupo oscila entre un 2 y un 15% del alumnado y además, el autor considera que uno de los peores enemigos con los que se encuentran a la hora de intentar mejorar en el campo motriz, es la “*opinión negativa de las personas más cercanas y significativas*” (Ruiz Pérez, 2000: 21).

Piéron et al. (2001), Ruiz Pérez (2000) y Piéron et al. (1998; citado por Piéron, 1999) demostraron que el alumnado catalogado por sus docentes con un nivel de competencia motriz elevado, se mostraba bastante más satisfecho con las clases de Educación Física que sus compañeros/as menos hábiles.

Sin embargo, un estudio realizado por Mendoza et al. (citado por Torre, 2000) acerca de los hábitos deportivos de los escolares españoles entre once y dieciséis años, manifiesta que no existen diferencias significativas en cuanto al sexo, cuando se analiza el grado de motivación del alumnado con respecto a las clases de Educación Física; así, aproximadamente un 54% del alumnado afirma que “les gustan” o “les gustan mucho” las clases de Educación Física recibidas, a un tercio de la población les resultan “indiferentes” y sólo uno de cada diez, tiene una opinión “desfavorable” con respecto a las mismas.

Por otro lado, estos autores realizaron un análisis comparativo con la variable de edad, en el que sí se manifestaron diferencias, de manera que los años y la motivación con respecto a las clases de Educación Física, son inversamente proporcionales. En este cruce de variables, el alumnado que manifiesta que las clases de Educación Física le “gustan mucho” va descendiendo desde un 40% (a los once años), hasta un 15% (a los quince). En este sentido, Molina et al. (2003) comprobaron que sí existían diferencias significativas con respecto al sexo, en la motivación hacia el área durante esta edad.

Los mismos autores anteriores compararon los resultados obtenidos en España en los escolares de trece años, con los obtenidos en otros países. En esta comparación, los niños y sobre todo, las niñas austriacas, manifiestan que las clases de Educación Física les gustan mucho. Les siguen las noruegas, suecas, galesas, escocesas, españolas, finlandesas, húngaras, belgas e israelitas. Si tenemos en cuenta que los mayores índices de práctica deportiva se encuentran en Austria, Escocia, Finlandia, Suecia, Noruega y Gales, se pone de manifiesto la estrecha relación entre la enseñanza de la Educación Física y la participación deportiva.

Por otro lado, García Ferrando (1993; citado por Torre, 2000) afirma que sólo el 8% de los/as adolescentes se considera “muy satisfecho” con las clases de Educación Física y el 20% está “poco o nada satisfecho” con lo cual, teniendo en cuenta la relación entre la Educación Física y los hábitos deportivos, el profesorado debería hacer un examen de conciencia y adaptar el área a lo que nuestros alumnos y alumnas demandan. Parece que la situación está cambiando, porque estudios actuales como son los de Molina et al. (2003) o los de Piéron et al. (2001), han puesto de manifiesto una satisfacción del alumnado en las clases, elevada o cuanto menos, normal (en el primer caso, únicamente un 5.6% del alumnado manifiesta “poca o ninguna motivación”).

Girela (2004) observó que tanto los chicos como las chicas que estudian en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, habían experimentado un “alto” grado de satisfacción personal en sus clases de Educación Física, aunque en el caso de los alumnos el porcentaje era un poco mayor; de la misma manera que también lo era entre el alumnado que se consideraba de los/as mejores en el aula. Además, se llegó a la conclusión de que los individuos (en mayor porcentaje las chicas) que formaban la muestra de la investigación, se esforzaban por conseguir lo que el docente esperaba de ello/as. También en esta investigación, las clases de Educación Física les resultaban más motivantes a los alumnos que a las alumnas, aunque los valores ascendían en el caso de aquellos individuos que se consideraban “de los mejores”, independientemente de su sexo.

A este alumnado también se le preguntó acerca de determinados estereotipos sexistas y casi un 35% de la muestra, mostraba su desacuerdo con la siguiente afirmación: “*con un entrenamiento temprano y dedicación las mujeres alcanzan los mismos niveles deportivos que los varones*”. De la misma manera, casi un 50% estaban de acuerdo con que “*los varones y las mujeres tienen una capacidad de aprendizaje y movimiento diferentes*”. Teniendo en cuenta que estos individuos parten de la creencia de una diferenciación genética en cuanto a los niveles y el aprendizaje de las destrezas motrices, se tendría que reflexionar sobre las expectativas que pueden llegar a tener sobre sus alumnas si ejercen como docentes en un futuro.

En Gran Bretaña, el estudio realizado por Sheila Scraton en centros de enseñanza secundaria en los que la Educación Física se impartía de forma separada para chicos y chicas, se observó que las profesoras de estas últimas se quejaba de que eran menos activas que sus compañeros varones, sin embargo les daban una gran importancia al orden, el silencio y la disciplina, de manera que llegan a otorgar más relevancia a estos aspectos de sus clases que a la propia práctica de ejercicio físico; esta última consideración se lleva al extremo de utilizar la actividad física (carrera y circuitos) como castigo para restringir los comportamientos indisciplinados.

El currículo oculto suele transmitir y, por tanto, reforzar los estereotipos sexistas a través de las expectativas que el profesorado tiene con respecto al rendimiento en las clases de Educación Física de niños y niñas, y preocupándose este más por el alumnado que destaca, llegando a la conclusión de la “profecía que se autocumple” (“en Educación Física, con las niñas está todo perdido”). Por lo tanto y siguiendo las palabras de Ruiz Pérez (2000: 24) “*debemos construir un entramado que devuelva a estos escolares el deseo de aprender y de ser competentes, para lo cual es primordial favorecer un clima afectivo de tono positivo, que promocióne el deseo de dominio y esfuerzo personal frente a la comparación frente a los demás y el estricto rendimiento motor*”.

Por otra parte, en el Programa de Coeducación (1993) propuesto por la Junta de Andalucía, se pone de manifiesto que el nivel de sensibilización del profesorado hacia la coeducación es escaso y bastante irregular y esto, si bien puede no manifestarse de forma evidente en la mayoría de las áreas, en el ámbito de la Educación Física puede dar lugar a situaciones discriminatorias.

En este mismo programa se afirma que diversas provincias andaluzas han tenido algo más de iniciativa en el plano de formación docente en materia de coeducación, lo cual es debido a la presencia de personas o grupos que esporádicamente, realizan jornadas, seminarios, cursos... Sin embargo, entre estas provincias pioneras en la implantación de la no discriminación en la enseñanza, no se encuentra Córdoba, lugar en el que se ha llevado a cabo el estudio que ha dado pie a esta Tesis Doctoral.

B) INTERACCIÓN DISCENTE-DISCENTE

En este apartado analizaremos los prejuicios y actitudes sexistas que tienen los alumnos y las alumnas con respecto al ejercicio físico y que vienen dadas fundamentalmente por la familia, ya que es en esta unidad donde se lleva a cabo el proceso de socialización primaria.

Numerosos estudios han demostrado que estos estereotipos de género con respecto a la actividad física se caracterizan, no solo por el comportamiento o la percepción de la competencia motriz de uno u otro sexo, sino también por la elección de los deportes o ejercicios físicos que practican los alumnos y las alumnas.

De hecho, en un estudio realizado por Amparo Bonilla e Isabel Martínez con alumnado de 9 a 12 años (Ballarín, 1992), se demostró que la percepción que poseía cada género con respecto a sus semejantes era más positiva, hasta el punto de que se minimizaba la presencia de valores negativos del propio sexo y se maximizaba en el caso del sexo opuesto. A pesar de todo, en este estudio, el alumnado no observaba diferencias con respecto a la capacidad de ambos sexos para las diferentes materias (aunque este estudio no estaba enfocado a la Educación Física, por lo tanto habría que reflexionar sobre los posibles resultados que obtendríamos si nos centrásemos en nuestro área).

M^a Luisa Fabrá (Ballarín, 1992) recopiló las siguientes opiniones de las chicas con respecto a sus compañeros: “son más bestias, competitivos y machistas”; mientras que los chicos hablaban de las chicas de la siguiente manera: “son tontas, paradas, más tranquilas y prestan más atención”. En ese mismo estudio, en el que también se realizaron observaciones de diferentes sesiones de clase, se puso de manifiesto que los chicos son más ruidosos, son los primeros en levantarse y salir en los cambios de clase, se comportan de forma más “arriesgada” y “agresiva” (estos dos aspectos fuera de clase).

En el campo concreto de la Educación Física, Combaz (1992) demostró que las clases mixtas suscitaban molestias entre el alumnado por diversos motivos, entre los que destacaban el miedo de las chicas al contacto corporal con el sexo opuesto y la incomodidad de estas al tener que mostrar su cuerpo. Y es que el espíritu competitivo que se manifiesta explícitamente en los alumnos hace que las chicas se retraigan del juego, debido al temor que sienten a entrar en competencia con sus compañeros y a sentirse ridiculizadas. También, Molina et al. (2003), Fernández et al. (2003a) o Macías y Moya (2003) han dejado patente que la mayor parte de los adolescentes se autoperceben con mayor habilidad deportiva que sus compañeras. Esto puede traer como consecuencia las burlas de los alumnos o la negación de estos ante la participación en grupos mixtos, por lo que muchas de las chicas se retraen y les avergüenza implicarse en el ejercicio propuesto (Vázquez et al., 2000).

Fuera de España ocurre algo parecido. De esta manera, Wright (1996) demostró en Australia que la mayor parte de las alumnas aprecian la superioridad física de sus compañeros como una desventaja, considerándola como una fuente de vergüenza y hostilidad. De igual forma, para la mayor parte de los chicos que intervenían en el estudio, las alumnas eran percibidas menos competentes en los juegos e incapaces de jugar duro y esforzarse en la actividad. Además, ellos afirmaban que preferían compañeras que también fueran activas y competentes. Sin embargo, llama la atención que para algunos chicos (aquellos que no eran muy competentes físicamente), las alumnas no debían ser mejores que los alumnos y consideraban que su participación en actividades físicas, no debía llevar a crear formas corporales “excesivamente masculinas”.

Griffin (citado por Pascual, 2000: 126) nos explica que durante las clases de Educación Física, cuando se ponían en práctica contenidos considerados “de niñas”, los alumnos reaccionaban protestando, con desinterés y restándole importancia al aprendizaje, mientras que las alumnas no impedían el progreso de sus compañeros. Cuando la situación se daba a la inversa, es decir, los contenidos aprendidos eran “de niños”, estos intervenían molestando y burlándose de las chicas, mientras que estas intentaban llevarlos a cabo, aunque fuera sin mucha motivación.

De esta manera, Fasting (1989 y 1990; citada por Makazaga, 2002) y Urruzola (1991) nos hablan de las interacciones que se suelen dar entre las alumnas y los alumnos en las clases de Educación Física: los chicos asumen los roles de poder, así como ocupan los espacios protagonistas y actúan con una mayor seguridad y confianza en sí mismos; por otro lado, señalan (e incluso ridiculizan) a la chica que adopta el papel de líder (“marimacho”) o al chico que es sensible (“mariquita”) y se sienten discriminados cuando

se llevan a cabo medidas de acción positiva a favor de las alumnas. Por otra parte, las alumnas se implican menos en las agrupaciones mixtas.

Además, tanto en chicas como en chicos, los sujetos con una elevada identidad atlética (se define como: *“la percepción de los sujetos de la visión de otros sobre ellos como atletas”*; Macías y Moya, 2003: 73), presentan cotas más altas de participación en actividades deportivas. En este sentido, el autor y la autora proponen aumentar la confianza de las chicas con respecto a sus habilidades motrices a través de intervenciones destinadas a mejorar la percepción que poseen de las mismas, ya que en la mayor parte de los casos, las mujeres conciben su rendimiento motor peor de lo que es en realidad (Vázquez et al., 2000). Esto es lo que consiguieron Valero et al. (2003) y Fernández-Río et al. (2001), en Primaria y Secundaria respectivamente, a través de la utilización en las clases de Educación Física de una metodología cooperativa, en la que se supedita el éxito individual al del grupo.

En esta misma línea, Fernández et al. (2003a), realizaron un estudio con adolescentes de la Comunidad de Madrid, en el que se evaluaba la capacidad de toma de decisión de los/as estudiantes en el fútbol-sala. Los resultados plasman con enorme fidelidad lo que sucede en la realidad deportiva, ya que aunque no se encontraron diferencias entre ambos sexos con respecto a la capacidad de toma de decisiones, (de hecho, las chicas obtuvieron una puntuación algo más elevada), sí que se hallaron diferencias significativas en cuanto al estilo de las mismas; para las alumnas, la percepción de ansiedad y agobio era mayor que para los alumnos, así como era mayor la percepción de competencia motriz en estos. Sin embargo, apenas se observan diferencias en cuanto al compromiso ante el aprendizaje por parte de ambos colectivos. La coordinadora de este estudio concluye afirmando que los resultados anteriores parecen mostrarnos que en las actividades físico-deportivas (y fundamentalmente en aquellas consideradas como *“típicamente masculinas”*) *“las mujeres tienen como punto de partida una menor confianza en sí mismas y también una menor autoestima”* (Fernández et al., 2003a: 162).

Griffin (1984; citado por Piéron, 1999: 199) realiza un análisis tremendamente clarificador acerca de los modelos de participación femenina que se dan a lo largo de las sesiones de Educación Física y en los que se observa con total claridad las influencias de los prejuicios de las alumnas acerca de las actividades físicas. Estos modelos son:

- Las *“deportistas atletas”*: son muy hábiles y son reconocidas como tal por sus compañeros, compañeras e incluso profesores/as, lo cual permite que destaquen en clase, que participen activamente durante las diferentes actividades, que adopten posiciones de liderazgo (demanda de la pelota, culminación de las acciones de ataque...) y que no tengan problemas en defenderse de las críticas y bromas de sus compañeros/as.
- Las *“JV players”*: su nivel de habilidad es medio/bajo pero en ocasiones, muestran interés por determinadas actividades. Suelen tener comportamientos inestables con episodios de actividad y pasividad, sin embargo, sus compañeros/as suelen ignorarlas a menudo, aunque estén en una posición privilegiada en algún momento de la actividad.
- *“Cheerleaders”*: suelen ser alumnas poco hábiles y lo saben; por esa razón actúan con miedo ante las situaciones de responsabilidad (posesión del balón, culminación de las jugadas...) y el resto de compañeros/as evitan pasarles la pelota. Sin embargo, animan enormemente a sus colegas de equipo y celebran la victoria o cualquier acción positiva del mismo. Son alumnas que suelen presentarse voluntarias para ser sustituidas en el caso de que haya un número excesivo de jugadores/as.
- Las *“almas perdidas”*: no son hábiles y por ello pasan totalmente desapercibidas en las sesiones de Educación Física. Ocupan posiciones periféricas durante el juego y no hablan con el resto de jugadores/as, los/as cuales evitan pasarles el balón, debido a que cada contacto que tienen con él supone un fracaso (para ellas, la posesión del balón se aprecia como una auténtica situación estresante).
- Las *“mujeres fatales”*: son alumnas con un nivel de habilidad variable, pero que poseen un escaso interés por las actividades físico-deportivas, lo cual explica su ausencia, prácticamente total, de implicación en la sesión. Suelen protagonizar diferentes episodios de indisciplina y parece que le dan una importancia vital a la opinión que los chicos tienen de ellas.

- “System beaters”: son alumnas que presentan habitualmente una excusa legal (certificado médico, justificante de las familias...) para evitar la práctica en las sesiones de Educación Física.

De forma análoga, Griffin (1985; citado por Piéron, 1999: 201) establece las modalidades de participación masculinas en Educación Física de la siguiente manera:

- Los “machos”: alumnos de alto nivel de habilidad que suelen adoptar el papel de líderes siempre que se necesita uno. Participan activamente en el juego asumiendo roles autoritarios con respecto a sus compañeros y en la relación con las chicas, suelen ser los protagonistas de bromas, críticas o recriminaciones hacia su competencia motriz, ignorándolas completamente durante el juego. Suelen ser muy ruidosos, buscan el contacto habitual con la pelota, se interesan en exceso por el resultado y les hablan de tácticas a los miembros de su equipo. Este alumnado posee un alto nivel de “*motivo de poder*” (González, 2001: 151), que le hace comportarse en ocasiones de una manera excesivamente competitiva, e incluso, agresiva.
- Los “machos junior”: son alumnos cuyo comportamiento es similar al del grupo anterior, pero que no están incluidos en el mismo por alguna de las siguientes razones: menor grado de habilidad, relaciones con sus compañeros/as o escaso tamaño corporal. Asumen su estatus inferior con respecto a los “machos” y, aunque con dificultad, aceptan jugar con sus compañeras (sobre todo con las más hábiles).
- Los “buenos chicos”: su nivel de competencia es medio/avanzado. Son alumnos que tienen unas relaciones bastante fluidas con sus compañeros y compañeras por lo que comparten con los “machos” los papeles de liderazgo en la clase. Consideran a estas últimas como sus iguales, integrándolas en el juego y animándolas al igual que con sus compañeros menos hábiles.
- Los “jugadores invisibles”: intentan pasar desapercibidos en la clase de manera que, aunque no toman parte activa en el juego (entre otras razones, porque sus compañeros/as les ignoran), intentan aparentar que se implican en el mismo.
- Los “wimps” (víctimas): son poco hábiles, ocupan posiciones periféricas a lo largo de la sesión y, en el caso de verse obligados a tomar parte en el juego, intentan ocupar papeles secundarios. Son los blancos de las bromas, críticas e incluso agresiones físicas de sus compañeros los “machos”, los “machos juniors” o algunas chicas.

Por lo tanto, en este apartado hemos expuesto los elementos principales del **currículo**, tanto **oficial**, como **oculto**. En el primero, nos hemos referido al D. 148/2002 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía, tomando en consideración los *objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación* dispuestos para el área de Educación Física. En el segundo, nos centramos en el análisis de los elementos curriculares anteriores desde la perspectiva de género, así como reflexionamos sobre otros aspectos importantes del currículo oculto que se manifiestan a través de la *interacción docente-discente* (lenguaje, refuerzos y expectativas) o a través de la *interacción del alumnado entre sí*.

1.5.ROLES, ESTEREOTIPOS Y ACTITUDES SEXISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Los **estereotipos** son imágenes o ideas que la sociedad acepta como válidas e inmutables. Según M. Piéron (1999): “(...) *es una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los miembros de la comunidad (...)*”.

Porto et al. (2003: 136) exponen una definición integrada de los estereotipos partiendo de su raíz etimológica: “stereos” (sólido) y “typos” (huella). El autor plantea este concepto como “*una serie de creencias populares o generalizaciones basadas en ideas preconcebidas sobre los atributos que*

caracterizan a una categoría social, siendo muy resistentes al cambio y cumpliendo la función de preservar y defender diferencias ideológicas”.

En consecuencia, los estereotipos de género serían ideas simplificadas, pero fuertemente asumidas, sobre las características de los varones y de las mujeres.

Según la RAE, una **actitud** es una disposición de ánimo manifestada de algún modo.

Centrándonos en el mundo educativo, poseer una actitud significa mostrar una tendencia consistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes clases de situaciones, objetos, sucesos o personas. En los contenidos actitudinales, como comportamientos, valores y normas, se busca lograr una predisposición a actuar de una forma aceptada socialmente.

Por otro lado, el **sexismo** se define como *“aquellas actitudes que introducen desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo”* (Subirats y Brullet, 1990).

Estos aspectos (estereotipos y actitudes sexistas), conseguirán que las mujeres y los hombres desempeñen unos **roles** diferenciados en la sociedad. Así, un rol sería la función que alguien o algo cumple. Por lo tanto, el rol de género masculino o femenino asigna funciones, actitudes, capacidades y limitaciones diferenciadas a mujeres y hombres, que la normativa de la cultura vigente establece como atributos “naturales” de ambos sexos.

Según la antropóloga Mead (citada por Subirats y Brullet, 1990), los comportamientos diferenciados y roles distintos de hombres y mujeres se dan en todas las culturas, sin embargo, no son universales, de manera que en cada una de las sociedades y en cada época concreta, se valoran unos modelos, femenino y masculino, diferentes. Esta autora constató que, mientras que en determinados pueblos se considera que las mujeres son demasiado débiles para trabajar fuera de casa, en otros se les daba el papel de transportadoras de cargas pesadas, porque sus cabezas eran más fuertes que las de los varones. Mead (1972; citada por Moreno, 2000) nos habla de la tribu arapesh en la que se consideraba adecuado que tanto varones como mujeres se comportaran de un modo dulce, cooperativo y comprensivo; o los tchambuli, en los que la mujer se encargaba de buscar la comida y el hombre se dedicaba al arte y a acicalarse.

A principios del siglo XIX, Parsons (citado por Subirats y Brullet, 1990), considera que los roles que desempeñan los hombres y las mujeres son fruto de las necesidades de la sociedad, de manera que en una familia, cada uno desempeña su papel: la mujer cuida del hogar y de la prole y el hombre aporta el sustento económico. Sin embargo, este autor considera que el modelo se encuentra equilibrado y establece que el desarrollo de personalidades diferentes entre hombres y mujeres se debe al modelo que cada uno desempeña en la sociedad y no a condicionantes biológicos. Este modelo, aunque supone un gran avance, tiene el defecto de considerar que los roles se encuentran equilibrados y no tiene en cuenta la jerarquización de los mismos.

Al igual que el autor anterior y también en el siglo XIX, Comte (citado por De Miguel, 2002) hablaba de la complementariedad de los roles masculino y femenino; sin embargo este autor sí considera que la mujer era inferior al hombre por naturaleza; de la misma manera, consideraba que la mujer estaba dotada de cualidades innatas para cuidar del hogar, por lo que acceder a la vida pública, supondría una contaminación de las mismas. Esta teoría que explica la relación entre ambos sexos se denomina “naturalización del conflicto” y tuvo una enorme trascendencia en el pensamiento de la sociedad de la época.

Si nos detenemos a analizar nuestra sociedad y los roles que nos impone, vemos como a la niña se le potencia el desarrollo de la afectividad, sensibilidad, pasividad... y a los niños se les incentiva la competitividad, la agresividad, fuerza...lo cual se contrapone a lo que se espera que suceda en la escuela, ya que se consideran perjudiciales para el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje la presencia de comportamientos violentos, agresivos e indisciplinados. Sin embargo, el que los alumnos se porten mal es considerado como una manifestación de su personalidad fuerte, independiente y arrolladora.

Esto ocurre igual en gran parte de la sociedad occidental. De esta manera, la australiana Wright (1996) demostró que la identidad masculina se relaciona con la fuerza, la independencia, la dureza y la

destreza física, mientras que la femenina, se vincula a la fragilidad, la dependencia y la capacidad física menor.

Basta con echar un vistazo al patio de un centro educativo y analizar lo que observamos en los alumnos y alumnas para percatarnos de la perpetuación de los roles sociales que la sociedad nos impone; Comenzando por la vestimenta (mucho más cómoda y preparada para la actividad en los chicos), hasta llegar a la forma de hablar o comportarse (los niños llaman más la atención), pasando por los juguetes (los juegos típicos de niñas son más estáticos y ocupan menos espacio con ellos), los medios de comunicación, la publicidad, las publicaciones infantiles (personajes masculinos activos, intrépidos, valientes... y personajes femeninos débiles, sensibles..., cuya belleza es fundamental), prácticamente todo el ámbito social contribuye a perpetuar los estereotipos sexistas, por lo que la labor educativa se tornará fundamental si queremos que se vaya produciendo un cambio de pensamiento y actuación social.

Actualmente, según Bonilla y Martínez (Ballarín, 1992), se valoran mucho más determinados rasgos de la personalidad como la independencia, la capacidad de decisión, la autonomía, la competitividad..., en detrimento de otros valores como la cooperación, la solidaridad, la emotividad, la sensibilidad... De esta manera, podemos afirmar que los estereotipos que perpetúan los roles femenino y masculino, consiguen que éstos no gocen de la misma importancia, es decir, los roles están jerarquizados. Esta jerarquización supone la distribución desigual de recompensas (valoración social, poder, prestigio, libertad personal...) entre hombres y mujeres, reflejando posiciones diferentes en la escala social. Esta estratificación no sólo se refiere al prestigio social, sino que también es económica.

En consonancia con las autoras anteriores se encuentran Subirats y Brullet (1988), que afirman que se valora y fomenta la personalidad protagonista, mientras que las actitudes de entrega se perciben como muestra de debilidad y sumisión.

La desigual valoración de los modelos femenino y masculino se sustenta sobre los pilares de una herencia cultural patriarcal en la que se considera al varón como el eje de la existencia humana. Es lo que se ha llegado a llamar "*complejo de supremacía masculina*" (Moreno, 2000: 16), el cual, siguiendo a Lomas (2004), no solo afecta a las mujeres, sino también a algunos hombres (homosexuales o individuos que se alejan de los cánones de comportamiento establecidos culturalmente como "típicamente masculinos"). Esta preponderancia de la figura masculina se puede dar de dos formas: por coacción (como es el caso del régimen Talibán en Afganistán, donde las mujeres no podían ni mostrar su rostro) o por consentimiento (aunque se propugna la igualdad, esta no es real, sino formal) (De Miguel, 2002). En este último caso es en el que se encuentra nuestro actual Sistema Educativo, el cual transmite los roles y estereotipos sexistas a través del currículo oculto.

En el ámbito educativo existen numerosos estereotipos sexistas que suelen ser reflejo de los roles que la sociedad nos impone; por ejemplo, el saber tecnológico se ha considerado históricamente patrimonio masculino y el doméstico, patrimonio femenino. Así lo demuestran las estadísticas (Escario y Alberdi, 1987) sobre el número de alumnos y alumnas en los estudios universitarios de carácter técnico o tecnológico (ingenierías, arquitectura, informática...) y en las puramente humanísticas (filosofía, pedagogía...) o enfocadas a los trabajos con los demás (enfermería, trabajo social, magisterio). Por lo tanto, podemos afirmar que las mujeres optan por estudios con menor prestigio social, que además se caracterizan por una alta tasa de desempleo.

Esta cuestión, en numerosas ocasiones es justificada por la falta de vocación femenina para los estudios de carácter técnico, lo cual supone una forma sumamente cómoda de situar las causas de las diferencias entre hombres y mujeres dentro de los parámetros naturales, en lugar de decantarse por culpar a las instituciones y a la propia sociedad. Si uno de los distintivos de una sociedad evolucionada es su nivel tecnológico, debemos fomentar la incorporación de las mujeres en dicho ámbito desde la infancia para evitar que queden al margen de los avances sociales.

Según Astelarra (1990; citado en Acker, 1995) los datos anteriores representan una herencia de la división sexual del trabajo en las sociedades industriales modernas que acentúa la separación entre el mundo privado, la familia y el trabajo doméstico, que es predominantemente femenino, y el mundo público, la economía, la política y la cultura, que es masculino.

En este sentido, la escuela se ha concebido de una manera androcéntrica puesto que solo se prepara al individuo para la esfera pública que, como hemos visto, ha sido tradicionalmente de hegemonía

masculina, y el ámbito privado no ha sido lo suficientemente valorado como para incluirlo en el currículum, por lo que las chicas (las cuales, han tenido un papel protagonista históricamente en dicho ámbito) se encuentran en desigualdad con respecto a sus compañeros varones (Bonal, 1997). Por lo tanto, según este autor, a los alumnos se les transmite el mensaje de que deben formarse para destacar en el mundo exterior y a las alumnas, en cambio, se les da el mensaje de que, si bien deben trabajar para conseguir integrarse en el ámbito público, esta integración se realizará en un papel de segundo plano. Además, su trabajo en este ámbito deberá ser combinado con la esfera privada del hogar, ya que a los chicos no se les ha educado para que lo valoren y colaboren en él.

En esta línea, Subirats y Tomé (1992: 14) afirman que “*la educación está concebida como preparación para la vida activa, para la producción, pero no para la reproducción (entendida no sólo como maternidad, sino como el conjunto de actividades que permiten el mantenimiento y desarrollo físico, sexual y sentimental de los individuos)*”. Por lo tanto, la actividad laboral remunerada, la cual se desempeña en el ámbito público y que tradicionalmente, ha formado parte de la responsabilidad masculina, es considerada por el Sistema Educativo como la más importante y por tanto, enseñable. Sin embargo, la actividad doméstica, desarrollada en el ámbito privado, responsabilidad de las mujeres y devaluada desde el punto de vista de la educación, se ha dejado a la espontaneidad, por lo que hace que se mantengan las pautas de comportamiento obsoletas entre hombres y mujeres, con respecto a las labores del hogar. Esta situación se podría resumir con la siguiente figura:

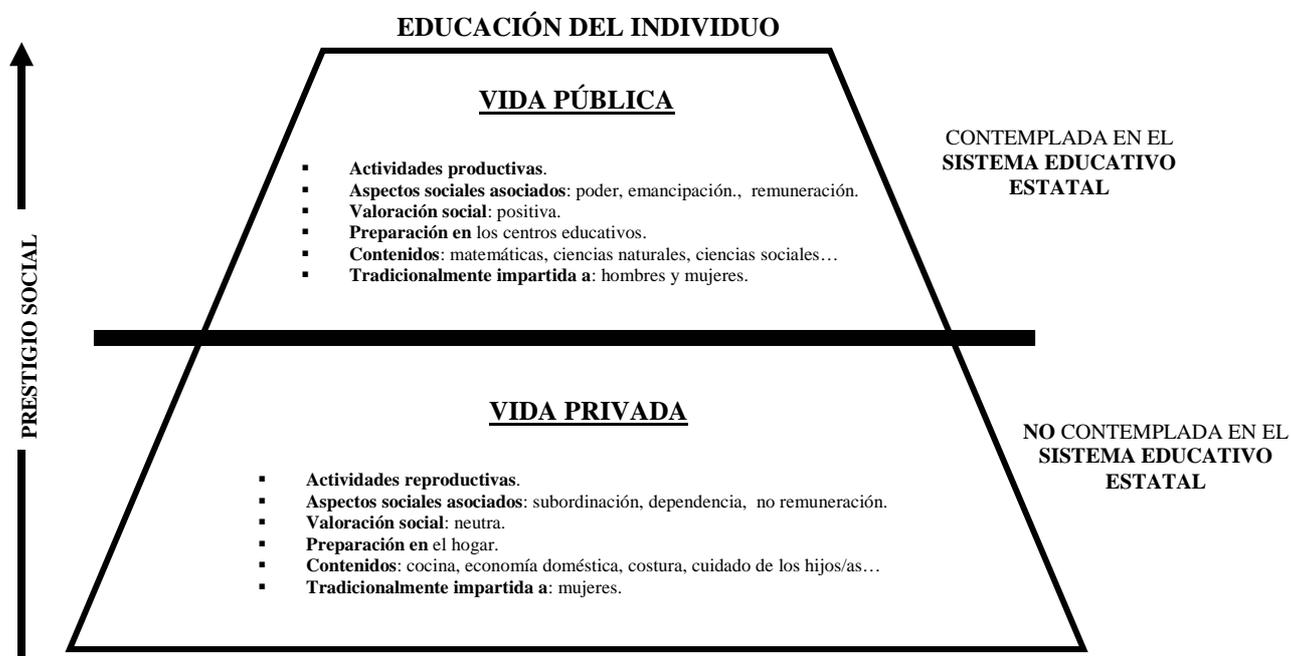


FIGURA 7: La educación del individuo para las vidas, pública y privada

Toda esta situación trae como consecuencia que los hombres continúen reproduciendo el rol tradicional masculino, y que las mujeres imiten el modelo masculino en su vida pública y el femenino en la privada (Barrio, 1992). De ahí que De Miguel (2002: 98) afirme que “*mientras la desigualdad en la esfera privada continúe reproduciéndose, la igualdad en la pública es una vana quimera*”.

A pesar de todo ello, los resultados hablan por sí solos y las alumnas son más valoradas por el profesorado en general, obtienen mejores calificaciones, superan a sus compañeros en cuanto a la intención de realizar estudios universitarios (el 66.1% de las chicas, frente al 45.3% de los chicos), acaban los mismos en menor tiempo... (Tomé, 2002: 170; Martínez, 2005).

Bonal (1997: 23) establece una serie de características que se dan en el sexismo escolar las cuales, aunque no son específicas del campo de la Educación Física, se pueden extrapolar fácilmente al mismo. Dichas características son las siguientes:

- El sexismo es una forma de discriminación fundamentalmente invisible.

- Los alumnos y alumnas son personas que viven en una familia y que, por lo tanto, acuden al aula ya socializados con respecto al género. Como dice el autor: no son “páginas en blanco”. La escuela, además, se encarga de reforzar o mantener los prejuicios, estereotipos y roles que posee el alumnado.
- El profesorado es ajeno e incluso niega completamente, el sexismo en el aula, lo cual hace mucho más complicada su erradicación.
- El sexismo en la educación afecta a niños y niñas, ya que se les adjudican unos roles de comportamiento de los que no se deben salir.
- El sexismo en el aula es un problema con doble vertiente: por un lado, supone una forma de discriminación real hacia la alumna porque no puede dar rienda suelta a sus capacidades y por el otro, implica una negación e infravaloración de los valores que tradicionalmente se le han atribuido a las mujeres (dulzura, desinterés, escasa agresividad...).

Así, si el objetivo de la educación es formar individuos autónomos, que sean capaces de valerse por sí mismo, debemos incorporar al ámbito educativo los saberes tradicionalmente tipificados como femeninos: las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. De esta manera, se tomará conciencia de que dichos trabajos son tan imprescindibles como la tecnología para la supervivencia y evolución de la humanidad. Estos dos campos: el tecnológico y el doméstico, tendrán que incorporarse progresivamente al aula desde una perspectiva compensatoria ya que ambos géneros se ven discriminados por la influencia de la sociedad.

Según Acker (1995), en muchas ocasiones se parte de unas creencias u opiniones de los/as docentes que con respecto a la discriminación de la mujer en la educación, que no facilitan en ningún sentido la lucha contra la misma. Las principales son:

- Considerar que las diferencias sexuales son naturales.
- Pensar que la igualdad entre sexos no es una cuestión tratable en la educación.
- Creer que las acciones positivas a favor de las alumnas, supone un trato discriminatorio hacia los alumnos.
- Considerar que la escuela no favorece a los chicos.
- No reconocer la existencia de las desigualdades entre sexos.

Al igual que el profesorado, los alumnos y alumnas también poseen unos pensamientos estereotipados en relación al género que son fruto del proceso de socialización que han vivido a través de la familia, la escuela, los medios de comunicación, el grupo de iguales... De hecho, en un estudio realizado por Martín Peñalver (2003) con adolescentes de 3º y 4º de la ESO, se observa como el alumnado, tanto femenino como masculino, acepta los roles y estereotipos sexuales de la sociedad y los reproduce, siendo las chicas, curiosamente, las que más se identifican con su rol y los chicos, los que más tendencia aperturista poseen.

La discriminación que padece la mujer está patente en todos los ámbitos de la vida, de manera que en numerosas ocasiones apenas la podemos apreciar, lo cual la hace aún más peligrosa por la dificultad que entraña el combatir algo que no somos conscientes de que existe (Girela, 2004). Centrándonos en la educación en general y la Educación Física en particular, observamos como los estereotipos sexistas jerarquizados (valoración positiva de lo masculino y negativa de lo femenino) continúan vigentes.

Como vemos al observar la historia de la actividad físico-deportiva, la mujer siempre ha tenido el hándicap de la concepción biológica de su cuerpo: el ser transmisora de vida; además, en el ámbito de la Educación Física, nos encontramos con un impedimento añadido: la concepción de “ejercicio para la mujer”. Por lo tanto, si unimos ambos parámetros, podremos entender la dificultad de desarrollo de la Educación Física femenina. Como afirmaba Fraguas en 1857 (citado por García y Asins, 1994), “*El más*

urgente oficio que debe cumplir la Educación Física es desarrollar y embellecer a la mujer, para que llena de agradecimiento y confianza nos entregue sus hijos, y con ellos hagamos la felicidad de su vida, la utilidad de la raza y el progreso de las naciones”.

Teniendo en cuenta el ámbito de la educación de la mujer, aún hoy día existen personas que creen en ciertos tópicos biologists como: que los “estudios superiores engendran la fiebre cerebral de las niñas que las vuelve frágiles e incapaces de procrear”; “que la capacidad de amamantar a los hijos es inversamente proporcional a la capacidad intelectual de la mujer”; “que la propia biología de la mujer les impide acudir a la escuela: el 45% sufren dolores menstruales y el 20% padecen enfermedades propias de su sexo” (Odrizola, 1986) . Y estas posiciones son abundantes también en el resto de países europeos, por ejemplo en Gran Bretaña, el Doctor Murria Leslie (Dyhouse, 1976; citado por Scraton, 1995) afirmó que “*jugar al hockey podía traducirse en la posterior incapacidad para dar el pecho*”. Cuando se comenzó a dar importancia a la educación femenina, fue como consecuencia de ser presentada como acompañante (“adorno”) del hombre: “*la mujer está hecha para agradar al varón*” (Rousseau, 1998) o, dentro del campo deportivo, la famosa frase del Barón de Coubertin en la que argumentaba que la única misión de la mujer en unos Juegos Olímpicos era coronar al vencedor. Pero no tenemos que remontarnos hasta principios de siglo para comprobar estas percepciones estereotipadas del deporte, ya que, como recoge Meán (2001: 791), Ted Croker, secretario de la Federación Inglesa de Fútbol afirmó en 1988: “*El fútbol es un juego duro, de contacto físico, una forma de combate. Esto es, y debe recordar, un juego masculino. Las mujeres no tienen sitio en él, excepto para brindar con sus hombres, lavar y planchar sus equipaciones y preparar y servir refrigerios*”.

Sierra Pellón (2002), por lo tanto, afirma que los avances científicos (diferencias biológicas entre hombres y mujeres) y la doctrina eclesiástica (mujer como pilar de la familia) fueron, entre otros, los aspectos más relevantes en la creación de un pensamiento que identificaba a la mujer con su condición de madre, lo cual condicionó la inserción en la vida pública y, sobre todo, el acceso a la educación reglada. Y es que, tradicionalmente se le ha presupuesto a la mujer una serie de capacidades que la dotan para encargarse de manera más adecuada del hogar y la crianza de los hijos, pero como afirma Moreno (2000: 11) citando a Cremades (1991), no se debe confundir maternidad (condición biológica que nos permite dar vida), con maternaje (“*relación psicosocial que se establece con el/la hijo/a y que abarca el cuidado, la protección, dedicación, crianza, educación y socialización*”). La primera es una capacidad específica del sexo femenino, pero la segunda puede ser llevada a cabo por un gran número de personas (padre, abuelo o abuela, hermano/a... o simplemente, cualquier persona no vinculada a la familia, como es el caso de las personas adoptadas).

Con estos precedentes, lo extraño es que la mujer haya alcanzado algún logro con respecto a la igualdad de acceso y trato al sistema educativo, al menos oficialmente, ya que oficialmente, el trato es discriminatorio en muchos casos (entre ellos la Educación Física) y el acceso desigual (fundamentalmente en determinados estudios).

De la educación de la mujer en general y más concretamente en el campo de la Educación Física, hablaremos en el apartado dedicado a los modelos educativos. Por lo tanto, a continuación nos centraremos en los estereotipos y prejuicios sexistas que existen en el campo de la actividad físico-deportiva.

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

Centrándonos en los estereotipos de los que hemos venido hablando, en el área de Educación Física, estos son muy numerosos y no sólo se transmiten a través del profesorado, sino que es el propio alumnado (chicos y chicas) el que contribuye a ponerlos de manifiesto y perpetuarlos. De hecho, en un estudio realizado por Amparo Bonilla e Isabel Martínez con alumnado de 9 a 12 años (Ballarín, 1992), se demostró que la percepción que poseía cada género con respecto a sus semejantes, era más positiva, hasta el punto de que se minimizaba la presencia de valores negativos del propio sexo y se maximizaba en el caso del sexo opuesto.

A pesar de todo, en el estudio anterior, el alumnado no observaba diferencias con respecto a la capacidad de ambos sexos para las diferentes materias (aunque este estudio no estaba enfocado a la Educación Física, por lo tanto habría que reflexionar sobre los posibles resultados que obtendríamos si nos centrásemos en nuestro área).

En este apartado del marco teórico nos vamos a centrar en el análisis de determinados prejuicios que se dan en la relación entre la actividad físico-deportiva y la mujer. Por lo tanto, veremos la influencia de la concepción biológica del **cuerpo femenino** y de la disponibilidad de su **tiempo de ocio**, los estereotipos relacionados con la **intensidad**, los **objetivos** de la práctica, el nivel de **competencia motriz** y la percepción errónea de la **chica deportista**, así como los **roles** asumidos por parte de las féminas al realizar ejercicio y las ideas preconcebidas que existen con respecto a la **adecuación de determinadas actividades al sexo** de la persona que las practica.

1.5.1. RELACIONADOS CON EL CUERPO FEMENINO

Con respecto a la concepción del cuerpo de la mujer, observamos como éste no es para ella, sino para los demás: es un cuerpo para el hijo (sirve de “hogar” durante nueve meses, lo usamos de alimento durante unos tantos más y, para toda la vida, sobre todo en la infancia, supone un lugar donde protegernos); es un cuerpo para el varón (esto se manifiesta especialmente en: la vestimenta, para que realce los atributos femeninos o los “esconda” como patrimonio exclusivo del marido; en el maquillaje, los adornos...); y es un cuerpo para la sociedad (garantiza la supervivencia de la especie). Según Piñero y Romano (1997) el cuerpo de la mujer no le pertenece, es un cuerpo “para otros”. Estas mismas autoras afirman que, en muchas ocasiones, el cuerpo es considerado más como una fuente de vergüenza que de bienestar.

Como afirman Prece et al. citado por Piñero y Romano (1997: 31), *“la mujer, es sobre todo, la que atrae sexualmente y la que nutre, alimenta y proporciona bienestar y placer a los demás. Esa construcción de identidad cuestiona la posibilidad de cuidar de su propio bienestar, de experimentar placer y recibir apoyo emocional, de tener una vida personal y un proyecto más allá de la vida conyugal y de la maternidad”*.

En este sentido, cabe destacar que la percepción del cuerpo no es algo universal y estandarizado en todas las personas, sino que depende de factores individuales y de la sociedad en que cada uno/a está inmerso. Por lo tanto, esta construcción social del cuerpo evoluciona en función de todas las influencias internas y externas que el individuo recibe. Sin embargo, aunque encontramos diferencias al analizar las distintas sociedades (pensemos en la concepción del cuerpo femenino por parte de la mayoría del mundo musulmán y las divergencias con los países occidentales) o al realizar un breve repaso histórico (recordemos que en España, durante la Dictadura del General Franco, fundamentalmente en sus comienzos, las mujeres debían esconder sus cuerpos por ser considerados frutos de tentaciones y pecados), casi siempre hallamos un aspecto común que consiste en la jerarquización de ambos modelos corporales, de manera que la consideración social del cuerpo masculino, resulta mayor que la del femenino (Girela, 2004).

Siguiendo esta línea, la educación del cuerpo significa, ante todo, un modo de relación con él, lo que pasa tanto por su conocimiento y cultivo como por su valoración, personal y social. El cuerpo se puede vivir de muchas maneras: como un castigo y fatalidad, como fuente de sufrimiento y placer, como estímulo o reto o como un lastre, como impulso de elevación o de degradación, como fuente de belleza o de fealdad; en suma es centro de potencialidades y de ambigüedades (Vázquez, 2002).

En este sentido, en Gran Bretaña, el British Medical Journal (1922) advertía que: *“los juegos y el deporte tienden a fomentar la afición al entretenimiento, en detrimento del hogar y otros intereses (...)”* (Scruton, 1995). Por lo tanto, podemos afirmar que, desde muy temprano, a la mujer se le ha negado vivir su propio cuerpo, experimentar con él, beneficiarse de él y utilizarlo a su antojo; no es de extrañar, por tanto, que la tendencia de las féminas hacia el ejercicio físico sea menor que la de los varones, ya que una de las principales causas de la práctica de actividad física es la satisfacción cinestésica que produce y, como hemos visto, a las chicas apenas se les ha permitido experimentar con su cuerpo.

Por suerte, la labor que se viene realizando desde las Escuelas Universitarias y Facultades en las que se cursan estudios relacionados con la actividad física, está consiguiendo que se cambien algunos de los estereotipos más importantes relacionados con el cuerpo de la mujer; así, al pedirles al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, que expresaran el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: “*la práctica deportiva de las mujeres perjudica su maternidad y la práctica deportiva es peligrosa para la salud de las mujeres*”, más del 90% de la muestra expresó su desacuerdo (Girela, 2004).

Si tenemos en cuenta la evolución en cuanto a la percepción del cuerpo y centrándonos en el modelo femenino de la misma, vamos a analizar de la mano de Fernández (1995), qué ha sucedido en la historia, añadiéndole algunas aclaraciones a este recorrido histórico.

- Dualidad cuerpo-alma: el primero está al servicio de la segunda, convirtiéndose en el “habitáculo de la divinidad, que por lo tanto, tiene que ser continuamente vigilado y controlado” (Bernárdez, 2000:2). Según Pérez-Samaniego y Sánchez (2001), esta dicotomía se basa en la tradicional concepción de que todo objeto tiene su contrapunto y desemboca en la percepción del cuerpo como una máquina más, cuya acción (el movimiento) puede ser medida y controlada de forma cuantitativa.
- Perversidad de la carne y el cuerpo como reclamo: estas dos concepciones son fruto de una doble moral imperante en determinados momentos de la historia, muy influidos por la acción de la Iglesia. En la primera, el cuerpo era sinónimo de tentaciones, por lo que había que ocultarlo; sin embargo se lleva a cabo una utilización del mismo como objeto publicitario de la segunda.
- Cuerpo reproductivo: desaconseja la práctica física de la mujer por su perjudicial influencia sobre la maternidad, en un primer momento y posteriormente, por el proceso de masculinización de la ejecutante. De esta manera, Hargreaves (1994), expone que los juegos y deportes eran muy criticados desde el campo de la medicina en la Gran Bretaña de finales del siglo XIX, debido a las alteraciones que podían causar en la mujer: desequilibrios hormonales, transformación sexual, deterioro de importantes glándulas...
- Culto al cuerpo: el valor que se le otorga al mismo, fundamentalmente influido por los cánones estéticos (los cuales no tienen porqué ser saludables) es extraordinario, con lo que la práctica física de las mujeres se centra en la consecución de esos cánones de belleza. Todo esto aporta diferentes formas de tratar el cuerpo desde el punto de vista de la atención que le prestamos, así tenemos: el cuerpo castigo (una de sus expresiones máximas sería la anorexia) y el cuerpo relación (el cuerpo se considera nuestra tarjeta de presentación y por ello debemos cuidarlo y mantenerlo); las dos últimas se encuentran íntimamente relacionadas con esta, ya que son aspectos a tener en cuenta en “el cuerpo relación” y son: el “cuerpo bello” (a través de él podemos obtener éxito, popularidad, dinero), y el “cuerpo vestido” (no solo influye el cuerpo en sí, sino como lo adornamos) (Gervilla, 2000); de esta manera, el autor diferencia entre la relación consumo-cuerpo y consumismo-cuerpo, de forma que en esta última excede la satisfacción de las necesidades básicas de la persona.

Con respecto a este culto al cuerpo, Vázquez (2002) y Cortés (2000) llegan a la conclusión de que es tan sumamente importante, que lleva asociada una auténtica “sacralización del cuerpo”, de manera que posee sus propios “templos” (saunas, zonas de masaje, baños árabes...) y también su parte de “sacrificio y dedicación” (gimnasios, dietas, controles médicos...).

En ocasiones, esta concepción del cuerpo como objeto de culto provoca enormes problemas, fundamentalmente en las mujeres, al no asimilarse el cuerpo real al cuerpo ideal. Estos problemas se pueden convertir en muy peligrosos en el caso de chicas adolescentes en las que los cambios puberales producen una verdadera revolución corporal. En este sentido, Camacho y Fernández (2002), demostraron que el 40% de las chicas de 15 años expresaban insatisfacción en cuanto a su apariencia corporal en general. Esto provocaba que el 60% de las mujeres de esta edad, realizaran algún tipo de actividad para perder peso, entre ellas, la dieta estricta, el vómito o la utilización de laxantes.

Por lo tanto, la mayor parte de las mujeres conciben su cuerpo desde una perspectiva estética, lo cual está claramente influido por la publicidad y los cánones de belleza establecidos en la sociedad actual (Girela, 1996; Girela y Castro, 1995). En el estudio realizado por Piñero y Romano (1997), con un grupo de mujeres argentinas de entre 21 y 28 años, estudiantes universitarias o docentes, se pone de manifiesto que *“un cuerpo delgado y esbelto es el referente a partir del cual se organiza la satisfacción o el malestar en torno al propio cuerpo. El cuerpo en este sentido es representado como un bien a mostrar”*.

En este sentido, Pérez Samaniego (2003: 130) afirma que la fuerza de la estética corporal es tan grande que se ha pasado, *“del hecho de que la función reproductora permite a la mujer tener hijos a la idea de que deben resultar atractivas para tenerlos. El biologicismo, en definitiva, legitima la hegemonía masculina, ya que se plantea que por su naturaleza la mujer debe buscar ser bella para el hombre”*.

Al observar todos los párrafos anteriores, podemos afirmar que el cuerpo no es un *“envase biológico y universal, sino verdaderas invenciones socioculturales en torno a la condición y posición social de los sexos”* (Piñero y Romano, 1997).

De hecho, en la actualidad son numerosos los estudios (Roma et al., 2001; Stice et al., 2002; citados por Camacho, 2004; Camacho y Fernández, 2002; Fernández et al., 2003) que muestran la insatisfacción corporal que padecen las mujeres al no equipararse el modelo estético social de belleza, con su propia fisonomía. Esto puede conllevar la aparición de enfermedades (y más en las adolescentes) relacionadas con los trastornos de la alimentación o de tipo psicológico o emocional (Camacho, 2004).

Según Vázquez (2001c), el fenómeno social del culto al cuerpo se fundamenta en tres pilares fundamentales: la belleza, la salud y el rendimiento. En el primer caso, la valoración positiva de la autoimagen corporal (por parte propia y de los demás) es sinónimo de autoestima, pudiéndose caer en diferentes enfermedades (depresión, trastornos alimentarios...) al no corresponderse la apariencia real con la ideal (sobre todo en el caso de las mujeres). Y es que, como afirma la autora, *“se ha olvidado, prácticamente, el concepto de belleza como armonía”* (Vázquez, 2001c: 73). Con respecto a la salud, se concibe el cuerpo sano como aquel que no solo está libre de enfermedades, sino que es capaz de emplear correctamente los recursos que posee; sin embargo, se está llegando a una obsesión por la salud, de manera que el mantenimiento de la misma se convierte en *“la última enfermedad”* (Crawford, 1980; citado por Vázquez, 2001c: 74). Por último, la obsesión por superarse a sí mismo, a otras personas, al medio natural... somete al cuerpo a unas exigencias extremas de rendimiento, que nada tienen que ver con la salud.

- **Cuerpo-mercancía:** actualmente han surgido multitud de productos destinados a la mejora y perfeccionamiento del cuerpo (cremas, vestimenta, máquinas, suplementos alimenticios...), lo cual nos lleva a hablar de la *“industria del cuerpo”* (Vázquez, 2000:9) que lleva asociado un *“cuerpo para la industria”* (Vázquez, 2000:9), desarrollándose ambos de forma paralela e indisoluble. Todo esto, no hace más que reflejar la tremenda importancia que le otorga la sociedad actual al cuerpo, en cuya belleza invierte grandes sumas de dinero convirtiéndose así este, en otro modelo de esclavitud como lo era en la antigüedad, el modelo dualista.
- **Cuerpo salud:** el cuidado de la salud se ha manifestado como una de las mejores bazas para la incorporación de la mujer al ejercicio físico (fundamentalmente recreativo) y con esta finalidad.
- **Cuerpo ocio y disfrute:** la mujer ha comenzado a considerar su cuerpo como algo propio y no *“para los demás”* y este y su movimiento se han revelado como fuentes de placer (no solo físico, sino también psicológico y social), por lo que las féminas han empezado a practicar ejercicio (aunque en menor medida que el hombre debido a la escasez de tiempo libre) simplemente por el disfrute que este proporciona. Es lo que Benilde Vázquez (1991) llama *“la conquista del cuerpo”*.

- Cuerpo espectáculo: el cuerpo y su movimiento se consideran “espectáculo” en el caso de los deportes de élite, lo cual conlleva que: por un lado, este espectáculo sea identificado con la actividad física masculina y las mujeres deportistas únicamente destacan en casos muy excepcionales; y por otro, que los/as espectadores (en este grupo cada vez hay más mujeres en todo tipo de modalidades deportivas) consuman el producto de una manera pasiva. En este sentido, Sánchez Flores et al. (2003) o Pérez Samaniego (2003), denuncian que para lograr el reconocimiento social, la mayor parte de las deportistas deben adecuarse a unos cánones estéticos y no tanto a unos rendimientos motrices (los medios de comunicación consideran a las deportistas, primero como mujeres y después como atletas). Este último autor pone como ejemplo el caso de la tenista Anna Kournikova, la cual ocupaba el primer lugar del circuito femenino en cuanto a ingresos por publicidad en 1999, a pesar de haber quedado decimoctava en la clasificación de la WTA. En palabras de Nuria Puig (2003), las chicas en el deporte “juegan en campo contrario” y por eso se topan con mayores dificultades a la hora de que se les valore y se les reconozcan sus méritos.

Por otro lado, las exigencias corporales del deporte espectáculo femenino no son las mismas que en el masculino. Así, los deportes estéticos (rítmica, danza, patinaje...), los que se clasifican en categorías en función del peso (artes marciales), las modalidades de resistencia o las actividades que emplean indumentarias que revelan en contorno corporal (natación, voleibol), pueden generar en las atletas una cierta sensación de insatisfacción corporal, la cual puede desembocar en trastornos de la conducta alimentaria (Camacho, 2004).

Barbero (2000: 12) también menciona las diferencias en cuanto al tratamiento de los cuerpos femenino y masculino en el deporte de élite. De esta manera, al analizar cuatro revistas especializadas en distintas actividades físicas, observaron que las imágenes se centran en diferentes segmentos corporales en función del sexo de la persona que actúa como modelo (hombres: torso, brazos... mujeres: pecho, glúteos...), existían diferencias en cuanto a la ornamentación del modelo (las mujeres aparecen maquilladas), el esfuerzo físico del ejercicio realizado se observaba con mayor claridad en los varones... En definitiva, que el cuerpo de la mujer deportista era tratado de una manera diferente (mucho más estética) que la figura masculina.

- Cuerpo como objeto educativo: en el campo de la Educación Física, el cuerpo debe ser considerado como el objeto que debemos educar. Esto implica un tratamiento crítico de determinados modelos corporales presentes en la sociedad (cuerpo-mercancía, cuerpo-espectáculo, culto al cuerpo...). De esta forma, conseguiremos que el pilar sobre el que se sustenta la asignatura sea el “cuerpo propio” (Vázquez, 2000:11), tanto desde el punto de vista de la finalidad (el objetivo de la Educación Física será, por tanto, vivenciar el cuerpo), como desde la perspectiva del objeto de intervención pedagógica (educar para conocer, aceptar, sentir... el cuerpo) (Vázquez, 2000). En este sentido, Santos (1991; citado por Vázquez, 2001c) expone los objetivos que debe cumplir la educación del cuerpo: conocerlo (de forma científica y experiencial), desarrollarlo (a través de una intervención adecuada), sentirlo (ser consciente de las sensaciones corporales, tanto internas como externas), cuidarlo (ser capaces de responsabilizarnos de él) y aceptarlo (actualmente, es un objetivo prioritario porque supone una base para el fomento de la autoestima y seguridad en sí mismo).

Esta clasificación se resume de una manera enormemente clarificadora en la siguiente frase de Eduardo Galeano (citado por Carranza y Mora, 2003: 87):

*“La Iglesia dice: el cuerpo es una culpa.
La ciencia dice: el cuerpo es una máquina.
La publicidad dice: el cuerpo es un negocio.
El cuerpo dice: yo soy una fiesta”*

Sin embargo, diferentes autores y autoras como Vázquez (2000), Parlebás (1996) o Le Boulch (2001), ponen de manifiesto que la concepción del cuerpo se debate entre dos pilares, entre los que se encuentran los modelos anteriores:

- El cuerpo objetivo: basado en una visión biologista y mecanicista del mismo; se trata del objeto de estudio de las ciencias médicas (anatomía, medicina, fisiología...) y que en el ámbito de la actividad física podríamos enunciarlo como “cuerpo acrobático”. Este, tradicionalmente, ha sido vinculado al mundo adulto y masculino.
- El cuerpo subjetivo: es el cuerpo propio, cuyo conocimiento se fundamenta en la introspección y en la experimentación con el mismo. En el ámbito de la actividad física se identifica con el “cuerpo expresivo” y se vincula con la mujer y la infancia. De esta concepción se derivan diferentes modelos: el esquema corporal, la psicomotricidad o la sociomotricidad.

Siguiendo la línea de la concepción subjetiva del cuerpo, la jerarquía de Scheler (Gervilla, 2000: 176) expresa los valores que podemos alcanzar a través de la correcta educación del mismo, resaltando que la LOGSE (1990) únicamente se ocupa, de forma explícita, de los valores vitales y útiles, sin preocuparse de los religiosos o espirituales. Esta jerarquía se expresa de la siguiente manera:

		JERARQUÍA DE SCHELER	CONCEPCIONES DEL CUERPO			
CUERPO OBJETIVO	VALORES ÚTILES	Biológico	Dualidad cuerpo-alma	Perversidad de la carne y cuerpo como reclamo Cuerpo como objeto educativo	LOGSE	
		Ecológico	Cuerpo salud			
		Instrumental	Cuerpo reproductivo Culto al cuerpo Cuerpo mercancía Cuerpo espectáculo			
CUERPO SUBJETIVO	VALORES VITALES	Dinámico	Cuerpo salud Cuerpo ocio y disfrute Cuerpo como objeto educativo	NO LOGSE		
		Social-afectivo				
	Ético					
	VALORES ESPIRITUALES	Estético				
		Trascendente				

FIGURA 8: Relación entre las distintas concepciones del cuerpo y la jerarquía de Scheler sobre los valores alcanzables a través de su educación

1.5.2. RELACIONADOS CON EL TIEMPO DE OCIO FEMENINO

En una intervención pedagógica coeducativa realizada por Xavier Bonal (1997: 62) en un centro de la antigua EGB de Cataluña, aún había maestros y maestras que detectaban la desigualdad en cuanto al tratamiento del tiempo de ocio de los niños y las niñas de estos cursos. Así, una docente afirmaba que algunas de sus alumnas tenían que quedarse en casa durante la tarde ayudando a la madre en las tareas domésticas, mientras que al niño se le permitía ir a dar una vuelta. Según Vázquez (1987), esto trae como consecuencia un desarrollo mayor del espíritu lúdico en el niño frente a sus hermanas.

Al igual que vimos en el apartado anterior con respecto al cuerpo, el ocio de la mujer, en muchos casos, no le pertenece: salen a tomar un café mientras llevan a sus hijos/as a jugar, ven la televisión mientras preparan las vestimentas deportivas de la familia, llevan a sus niños/as a las actividades deportivas... es decir como afirman Fasting et al. (2000: 101), “*las mujeres atienden el ocio de otras personas a costa de la producción o el consumo de su propio ocio*”. Esto resulta evidente en las mujeres adultas, sin embargo, también se observa en niñas y adolescentes que tienen que cuidar de sus hermanos/as menores o de sus abuelos/as. En palabras de Sánchez Flores et al. (2003), para numerosas mujeres, “*el ocio es una parcela de sus vidas, regulada y poco conectada con la libertad*”.

De esta manera, la definición de ocio femenino, aún está por clarificar ya que, como demuestran diversos estudios, entre ellos el de Rosemary Deem (1984; citada por Scraton, 1995), el ocio en la mujer no existe, al menos tal y como se ha definido tradicionalmente, ya que está limitado por muchos factores que se basan en el ámbito público y privado de sus vidas (escasez de medios, instalaciones, acceso; tareas domésticas; cuidado de los hijos...).

Por lo tanto, Simón (1999) expone que las mujeres han tenido que organizarse de manera que su tiempo se reparta de forma “circular” (una actividad se solapa sobre la siguiente, por lo que se pueden realizar varias a la vez), mientras que los hombres lo distribuyen con una concepción “lineal” (hasta que no se termina una actividad, no se empieza la siguiente).

Como vemos, el poder procreador y la herencia tradicional del reparto de trabajos (hombres en el exterior; mujeres en el hogar) han traído como consecuencia que la sociedad le atribuya a la mujer un rol específico que la considera mejor capacitada que el varón para cuidar de la prole. De hecho, López Crespo (2001) o De Miguel (2002) nos hablan de que el tiempo libre de la mujer es muy relativo: si trabaja fuera de casa, se tiene que enfrentar a la “doble jornada laboral” y si trabaja dentro de ella, se encuentra con la “jornada interminable”. También Mosquera y Puig (1998) nos hablan del “tiempo libre residual” de la mujer, de manera que este se define como el espacio de tiempo libre (normalmente muy pequeño) localizado entre las diferentes tareas domésticas que se tienen que atender a lo largo del día. Esto implica que se renuncie a muchas actividades placenteras, entre ellas el disfrute del tiempo de ocio a través de ejercicios físicos (Llopis et al., 2003). Además, nos encontramos con el tradicional patriarcado en el mundo de la actividad físico-deportiva ya que, como advertía el British Medical Journal (1922): “*los juegos y el deporte tienden a fomentar la afición al entretenimiento, en detrimento del hogar y otros intereses (...)*” (Scraton, 1995). Por lo tanto, para Vázquez (1991), la actividad física de la niña y de la mujer supondrá un granito de arena más para la conquista del cuerpo, del tiempo libre y del espacio público.

En el estudio llevado a cabo por Fasting et al. (2000), las entrevistas con deportistas de élite que además eran madres o tenían parejas, demostraban que debían hacer auténticos malabares para conseguir llevarlo todo. También Mayo (1992; citado por Puig, 2003) expone las dificultades de las mujeres deportistas para compatibilizar la alta competición con las tareas domésticas. De hecho, Simón (2000) menciona un estudio en el que se demostraba que de cada diez horas de tareas domésticas, ocho, las realizan las mujeres y es que, estas dedican un 11% más de tiempo que los varones a las tareas domésticas (Cuenca, 2006).

También Vázquez et al. (2000), observaron que casi el 60% de las profesoras de Educación Física de la Comunidad de Madrid, no realizaba ningún tipo de ejercicio físico fuera de sus clases, lo cual resulta algo paradójico, ya que nadie mejor que los/as profesionales del sector para conocer los beneficios de la práctica regular de actividad física. Las autoras no mencionan las causas de este sedentarismo en una población que, “a priori”, tendría que ser bastante activa, pero no resulta difícil predecir que muchas de ellas contestarían con alguna razón relacionada con la pareja, los hijos/as o las labores domésticas.

Otros estudios realizados con adolescentes (Fernández et al., 2003; Sánchez Flores et al., 2003) exponían la aparición de “la falta de tiempo” como uno de los factores principales para la ausencia de actividad física regular o el abandono de esta.

Por otro lado, Puig (1986) o Sánchez Flores et al. (2003) aportan otra dimensión diferente al ocio de la mujer con respecto a las actividades físico-deportivas. Estos autores nos hablan de la subordinación de este con respecto al de las parejas y citando a Hargreaves (1994) explican que las mujeres pasan a ser los “equipajes deportivos” de sus maridos. En este sentido, a nadie se le escapa la imagen de numerosos deportistas de élite (sobre todo futbolistas), siendo acompañados por sus esposas o novias a las competiciones deportivas, o a las ciudades donde residen los equipos en los que los primeros han sido contratados.

Parece lógico pensar que, en una cultura en la que el tiempo de ocio es cada vez mayor y más apreciado, es necesaria una educación de la juventud para que realice un adecuado uso del mismo, en el presente y en el futuro. Sin embargo, esta educación encuentra sus diferencias entre hombres y mujeres, ya que ambos sexos no disponen de igual manera de su tiempo de ocio; como afirma Green (1997; citado por Fasting et al., 2000: 100), “*el ocio para muchas mujeres, no es una actividad o algo que puedan “hacer”, sino un momento robado para la reflexión pausada entre comidas, relajarse en un baño*”.

caliente o encontrarse y hacer amigas entre otras madres". Estas autoras también hablan del sentimiento de abandono que sufren las mujeres con respecto a sus hijos/as cuando se marchan a trabajar y que les hace sentirse culpables cuando deciden tomarse un tiempo para ellas mismas, alejadas de sus niños/as.

1.5.3. RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD FÍSICA FEMENINA

Una vez vistas la influencia del cuerpo femenino en la práctica de ejercicio físico y las dificultades de la mujer para disponer de su tiempo libre, vamos a reflexionar sobre diferentes ideas preconcebidas que se dan cuando una chica realiza actividad física, las cuales se manifiestan de manera implícita en el currículo oculto del área de Educación Física.

Estos prejuicios se centran en la **intensidad** y **motivación** del ejercicio, la **percepción estereotipada de diferentes actividades físicas**, la apreciación de diferentes niveles en relación a la **competencia motriz** de los chicos y chicas, la **visión errónea de la chica deportista** y la asunción de distintos **roles** al practicar ejercicio.

1.5.3.1. DEMANDAS DIFERENTES EN CUANTO A LA INTENSIDAD

En una entrevista realizada a nueve docentes de Educación Física de la Comunidad de Madrid todos/as, excepto un profesor, afirmaban que las alumnas se mostraban más reticentes a la hora de realizar ejercicios físicos de media y alta intensidad (Vázquez et al., 2000).

Normalmente, en toda actividad física de mediana y alta intensidad, se produce un rechazo por parte de la mujer, el cual se acentúa en el caso del trabajo de la condición física. Si observamos una clase de Educación Física, sobre todo a partir del segundo ciclo de la ESO, vemos como las chicas rechazan el bloque de contenidos de condición física-salud, evitando asumir de forma autónoma el trabajo de resistencia cardiorrespiratoria o de fuerza-resistencia, capacidades fundamentales para el mantenimiento y mejora de la salud. Precisamente por este motivo, se debe atajar desde el principio la actitud femenina, señalando las ventajas que el ejercicio físico proporciona a nuestro organismo y la necesidad de ir aumentando la intensidad del mismo a medida que éste se vaya adaptando a los esfuerzos.

Saris et al. (1980; citados por Piéron et al., 2000: 7), afirman que la mayor parte de las chicas que participaron en su estudio, no realizaban ejercicio físico de intensidad adecuada como para obtener beneficios en la salud a partir del mismo. Posteriormente, en el estudio citado de Piéron et al. (2000), se corroboró esta tesis, ya que el porcentaje de chicas sedentarias con edades entre los 12 y 15 años, era mayor que el de chicos.

Por otro lado, los chicos asumen, e incluso demandan, esfuerzos físicos de media y alta intensidad al concebirlos como parte de un programa de acondicionamiento físico que mejore el rendimiento deportivo. Sin embargo, pocos aluden a la necesidad de mejorar los parámetros físicos desde la perspectiva de la salud, aspecto que podemos achacar a los medios de comunicación que ofrecen un deporte de élite como modelo de vida saludable. Por tanto, debemos hacerles ver a nuestro alumnado, sobre todo masculino, que sus héroes deportivos, no siempre deben ser un ejemplo a imitar.

Girela (2004) ha demostrado en su Tesis Doctoral, que el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada opina que la actitud de las mujeres y de los hombres hacia el ejercicio físico no es la misma; es decir, tanto los alumnos como las alumnas, consideran que los varones muestran una actitud favorable hacia las actividades físicas que impliquen "perseverancia en el esfuerzo", "contacto físico personal", "competición", "riesgo físico" y "cooperación-oposición"; sin embargo, la actitud es poco favorable cuando se trata de actividades en las que está presente "la expresión corporal", "el ritmo" o "tareas físicas penosas". Cuando tomamos en cuenta la consideración de la actitud de las mujeres, se observa que esta es positiva hacia actividades que conllevan elementos de "expresión corporal", "competición", "cooperación-colaboración" y "ritmo", y negativa en cuanto a los ejercicios en los que existe el

“contacto físico personal”, “riesgo físico” y “tareas físicas de carácter penoso”. Por lo tanto, vemos como los/as estudiantes de la Facultad consideran que, tanto los chicos como las chicas, rechazan las actividades físicas con un nivel muy elevado de intensidad.

A pesar de que diversos estudios (García Ferrando, 1993; Cantera et al., 2002; Camacho y Fernández, 2002; Fernández, 2002; Fernández et al., 2003) han demostrado que la intensidad de la actividad física disminuye durante la adolescencia, sobre todo en las chicas, no debemos contemplar estas situaciones que se generan continuamente en clase, como algo innato a la condición de ser mujer o ser hombre, sino que tenemos que ir más allá y plantearnos todos los condicionantes sociales que los chicos y las chicas han vivido con respecto a sus cuerpos. De esta manera, históricamente, el ejercicio femenino de cierta intensidad se ha considerado perjudicial para la maternidad de la mujer, no solo con respecto a la función reproductora en sí, sino también en relación a la alimentación posterior del bebé. Por lo tanto, no es de extrañar que las alumnas no se muestren motivadas por ejercicios que impliquen un cierto nivel de condición física.

1.5.3.2. MOTIVACIONES DISTINTAS

“A las chicas les gusta más hacer deporte por estar con las amigas, y los chicos por excelencia y luego la chica lo hace más por estar delgada” (Vázquez, 2000: 70), con esta afirmación, un profesor de Educación Física de la Comunidad de Madrid, resumía lo que vamos a ver en este apartado. Además, se da unanimidad entre los/as docentes entrevistados/as a la hora de afirmar que los alumnos son más competitivos y que, cuando las alumnas pierden en alguna actividad propuesta, reaccionan con indiferencia. Y es que, según García Ferrando (1996; citado por Mosquera y Puig, 1998: 102), podemos hablar de *“dos formas de entender y practicar deporte que no siguen caminos convergentes”*.

En el campo concreto de la Educación Física, Combaz (1992) demostró que las clases mixtas suscitaban molestias entre el alumnado por diversos motivos, entre los que destacaban el miedo de las chicas al contacto corporal con el sexo opuesto (este resulta, en ciertas ocasiones, mucho más fácil para los chicos que para las chicas las cuales, incluso pueden percibirlo, como signo de agresividad y violencia) y la incomodidad de estas al tener que mostrar su cuerpo. Y es que el espíritu competitivo que se manifiesta explícitamente en los alumnos hace que las chicas se retraigan del juego, debido al temor que sienten a entrar en competencia con sus compañeros y a sentirse ridiculizadas.

Según constataron Rubia y Santos (2004) y Molina et al. (2005a), las chicas piensan que su profesorado de Educación Física valora el éxito de los aprendizajes tomando como referencia fundamental, la superación personal. Aunque esto también lo consideran los alumnos, estos lo hacen en menor medida, mientras que en el referente competitivo superan a sus compañeras. Y es que, como afirma Wright (1996: 79): *“el valor de la competición se encuentra tan profundamente incrustado en los discursos deportivos del capitalismo occidental, que la actividad física sin algún elemento competitivo se considera casi impensable (e impracticable)”*.

De esta manera, una maestra de EGB de un colegio catalán afirmaba lo siguiente con respecto al objetivo de los juegos que se observaban en los recreos: *“También hay un espíritu competitivo mucho más asumido por los niños que por las niñas. A las niñas, la idea de la competición no les ha sido embuchada. Pueden llegar a hacer cosas. Yo me he entretenido en que me explicasen como funcionaba el juego de gomas y es increíble (...). No hay competitividad, hay coordinación entre equipos (...)”* (Bonaf, 1997: 88).

Por otro lado, los roles sociales juegan un importante papel en cuanto al desarrollo de la agresividad, ya que numerosos estudios (Block, 1973; 1975; Maccoby y Jackin, 1974; Lambert et al., 1971), han demostrado que los padres esperan una mayor competitividad y agresividad en sus hijos que en sus hijas, con lo que orientan estas reacciones hacia la consecución del éxito. Como consecuencia, se produce la renuncia de los varones a participar en aquellas actividades físicas en las que no pueden competir con otros y mostrar su nivel. Y las chicas, se ven cohibidas por esta agresividad y competitividad que no comparten, ni buscan, con lo que rehuyen participar en actividades en las que se mida el nivel de competencia.

Como han demostrado las autoras Bianchi y Brinnitzer (2000), las adolescentes (y sobre todo las de clase alta) se decantan más por las actividades físicas de tipo recreativo, en las que no importa tanto el resultado como la propia vivencia de las mismas. Anteriormente, otros autores/as como Kirshnit (1988), Reis y Jelsma (1978) o Duda (1989) (citados en Álvarez, 1990), también llegaron a estas mismas conclusiones demostrando que en las chicas primaban la participación, el aprender y el autosuperarse, mientras que en los chicos, lo que vale es la competición.

En consonancia con lo anterior, encontramos un programa de actividad física escolar realizado por Ennis (1999; citado por Gorely et al., 2003: 445) y denominado “Deporte para la paz”, en el que se sustituyó la competitividad deportiva por la cooperación en el ejercicio ya que según el autor, el deporte en sí no constituye una experiencia negativa, sino que esta es proporcionada por la exclusión o el miedo al ridículo asociados a la actividad. Este programa transformó la concepción del hecho deportivo tanto en los alumnos y alumnas, como en el profesorado, creándose verdaderas situaciones de cooperación, así como se produjo un incremento de la tolerancia y el respeto de los chicos con respecto a sus compañeras. Para conseguirlo, Gorely et al. (2003) proponen una revisión y readaptación de las actividades deportivas (reglamentación, estructura, competición...) para hacerlas más cooperativas e integradoras.

En este mismo sentido, Torre (2000) observó que las motivaciones principales de los adolescentes varones para realizar ejercicio físico fuera del horario lectivo eran el “estar saludables”, divertirse y ocupar el tiempo de ocio, la competición, liberar tensiones y encontrarse con los amigos, mientras que entre sus compañeras prevalecían el “estar saludables”, divertirse y ocupar el tiempo de ocio, liberar tensiones y mantener la línea.

En un estudio realizado por Fernández et al. (2003) con alumnas de ESO de toda la geografía española, se observó que las chicas le otorgaban a la actividad física la utilidad principal de mantener la salud y el bienestar, así como servir de válvula de escape para las tensiones diarias. Sin embargo, el porcentaje en cuanto al número de practicantes de ejercicio de forma habitual y continuada, descendía conforme se iban cumpliendo años. De la misma manera, las chicas apreciaban que la intensidad de la actividad era menor que en los años anteriores, aunque similar a la de sus compañeras de la misma edad. Por otro lado, en este mismo estudio y mediante una entrevista personal a diez de las alumnas que habían abandonado recientemente la práctica regular de actividad física fuera del horario lectivo, se observó que siete de ellas, en contra de los resultados de otras investigaciones (Bianchi y Brinnitzer, 2000; Vázquez, 2000; Bonal, 1997) mencionaban la competición como uno de los elementos de la misma que más satisfacciones les había producido.

También Pérez et al. (2003) nos muestran resultados parecidos en cuanto a la razón por la que los chicos y chicas adolescentes de cinco ciudades españolas (Murcia, Granada, Santander, Madrid y Zaragoza) practican ejercicio físico, destacando que en ambos sexos, el ítem referido a la “diversión y pasar el tiempo”, era el más marcado (aún más en los chicos que en las chicas). Sin embargo, solo el 0.3% de las adolescentes mencionaban el que “me gusta competir”, frente a un 1% (porcentaje también muy reducido) de sus compañeros.

En esta misma línea, Girela (2004), observó que gran parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, participaban regularmente en actividades competitivas (casi el 60%), frente al 40% (aprox.) de sus compañeras.

1.5.3.3. ACTIVIDADES FÍSICAS FEMENINAS VS MASCULINAS

En un reciente estudio, Veiga (2003) ha puesto de manifiesto que los/as adolescente identifican el modelo deportivo, más con la identidad de género masculina o andrógina, que con la femenina o indiferenciada. De hecho, las chicas que realizaban ejercicio físico de forma regular, poseían una personalidad andrógina o masculina. Esto nos muestra la gran asunción de los roles sociales potenciados por las familias, la educación... y muy especialmente, por los medios de comunicación. Otra investigación parecida llevada a cabo por Fasting et al. (2000) en diversos países europeos, arroja resultados similares en deportistas adultas. Sin embargo, el deporte y sobre todo aquel que es practicado de forma colectiva, potencia numerosos valores asociados

tradicionalmente a la personalidad femenina (cooperación, respeto al compañero/a, sumisión...), por lo que este fenómeno puede convertirse en un importante vehículo de enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores de ambos sexos (Vázquez, 1987).

Todo esto proviene de una herencia cultural enormemente arraigada (finales del siglo XIX y principios del XX) por la cual se le atribuían a los juegos y deportes propiedades perjudiciales para la chica (desequilibrio hormonal, transformación sexual, deterioro de importantes glándulas...), con lo que se les aconsejaba un ejercicio más suave del estilo de la gimnasia sueca (Hargreaves, 1994). Además, el origen del deporte moderno (también datado en esas mismas fechas) en las Public School inglesas también ha tenido una enorme influencia en la identificación del mismo como actividad masculina, ya que su principal objetivo era “*adquirir la hombría y desarrollar la virilidad y el coraje*” (López Crespo, 2001: 43).

Las categorías masculinas son las que destacan en cualquier manifestación deportiva, también son las que reciben mayor apoyo de los medios de comunicación, las instituciones públicas y privadas, los propios espectadores y espectadoras... la sociedad pone de manifiesto, día a día, que “el deporte es cosa de chicos”. En el ámbito contrapuesto, determinadas tareas y actividades han sido relacionadas tradicionalmente, con el género femenino. De esta manera, la expresión corporal, la danza, el ritmo, el manejo y utilización de aparatos relacionados con la gimnasia (cuerdas, aros, mazas...), han quedado relegados al ámbito femenino, viéndose discriminados los chicos, para acceder a este tipo de tareas.

En este sentido, Wright (1996) constató en Australia, que las chicas se representaban a sí mismas y eran representadas por sus compañeros y docentes, como carentes de destrezas y de cualidades morales como la dureza, el coraje o la habilidad para soportar el dolor. Sin embargo, estas percepciones se hacían en actividades físicas específicas como los deportes de equipo o los ejercicios competitivos; cuando se tomaban en consideración otras actividades como la danza o la gimnasia, las alumnas obtenían mejores resultados, aunque este tipo de ejercicios, y fundamentalmente la danza, no eran considerados apropiados por algunos chicos, al pertenecer a una esfera social externa a la escuela.

Así lo corrobora Lozano (2004) al analizar la oferta deportiva de diferentes municipios madrileños: las niñas siguen haciendo rítmica y los niños fútbol, es prácticamente imposible plantear competiciones mixtas, los horarios se establecen en función de las necesidades masculinas y los grandes espacios son para los chicos.

En un estudio realizado por Girela (2004), se observó que alrededor del 25% del alumnado que cursaba la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Granada, estaba de acuerdo con la afirmación de que “*a la mujer le van más las actividades gimnásticas que el deporte*”; además, casi el 50% (fundamentalmente varones) mostraba su acuerdo con que la genética es la que predispone a los chicos y a las chicas para elegir unas u otras actividades físicas. Estamos hablando de un grupo de personas con cierto nivel cultural, puesto que se trata de universitarios/as y que se encuentra muy vinculado a la actividad física y el deporte, por lo que las expectativas en cuanto a la erradicación de estos estereotipos no son demasiado halagüeñas.

Por tanto y siguiendo a Metheny (citada por Puig, 1986: 72), las actividades físico-deportivas que reciben mayor aceptación por parte de las mujeres son aquellas en las que prima la destreza, no hay contacto físico, se emplean objetos livianos que se pueden manipular y van acompañadas de movimientos expresivos o estéticos; en el polo opuesto, las actividades menos aceptadas son aquellas en las que predomina la fuerza para superar y someter al contrincante y en las que existe el contacto físico. Aún resulta más clara la clasificación realizada por Fernández (1995) en su Tesis Doctoral, en la que resalta los aspectos que determinan que una actividad física sea considerada “masculina” o “femenina”. Estos aspectos son:

- Los caracteres distintivos de la actividad física: los ejercicios más adecuados para las chicas serían aquellos en los que prima la destreza sobre la fuerza, no tienen contacto físico, utilizan objetos poco pesados o se realizan movimientos corporales rítmicos y armoniosos.

- La actitud con la que debe practicarse la actividad: los deportes y actividades físicas femeninas serían aquellas en las que interviene la cooperación o el sufrimiento y en las que no intervenga en demasía la agresividad, la disciplina o el espíritu competitivo.
- La consideración de la actividad como vehículo identificador del género: las actividades que mejor irían a la mujer, desde el punto de vista de su identificación como tal, serían las que tradicionalmente han sido consideradas como “típicamente femeninas”, como es el caso de las gimnasias o las actividades rítmicas.
- Las capacidades físicas que se desarrollan para conseguir el más alto nivel: en este caso, los ejercicios que impliquen equilibrio o flexibilidad serán considerados como femeninos (valga como ejemplo la natación) y aquellos que ejerciten la fuerza, la velocidad o la combinación de ambas, la potencia, se relacionarán con el ámbito masculino (fútbol, baloncesto y tenis, entre otras).
- El índice de participación en la actividad física: aquellos deportes o actividades practicados por más hombres que mujeres, serán de tipo masculino y viceversa, independientemente de la cantidad total de hombres o de mujeres (que normalmente, es mucho menor) que los realicen. Los exponentes principales de cada uno serán, por tanto, el fútbol y la danza, respectivamente.

De esta manera, Pérez Samaniego (2003) distingue dos tipos de modalidades deportivas, apoyándose en Best (1975; citado por Pérez Samaniego, 2003): los deportes propositivos y los estéticos. En los primeros basta con alcanzar el máximo rendimiento motriz, mientras que en los segundos, la ejecución estética del movimiento también es valorada. Con respecto a este segundo grupo, el autor pone de manifiesto la baja cota de participación masculina, la cual explica en función de dos aspectos: la exclusión (en casos como la rítmica o la natación sincronizada) o el valor estético diferente del ejercicio con respecto al de sus compañeras. Pérez Samaniego apoya esta última opción poniendo como ejemplo la gimnasia artística en la que “*si bien tanto hombres como mujeres deben realizar ejercicios de suelo, las segundas tienen la obligación además de realizarlos al ritmo de la música, quizá para que sus saltitos y contorneos nos recuerden que, a pesar de ejecutar eficazmente acrobacias tan espectaculares y difíciles como las de los gimnastas, quienes las realizan son, al fin y a la postre, mujeres*” (Pérez Samaniego, 2003: 131). Personalmente, matizaría la primera razón por la que se contempla la escasa participación masculina en los “deportes estéticos”, ya que la exclusión parte de la base de la jerarquización de ambos tipos de actividades físicas (propositivas y estéticas), de manera que los varones no desean, en la mayoría de los casos, realizar este tipo de deportes.

También Castro Girona et al. (2003) realizan una clasificación parecida de los contenidos de enseñanza-aprendizaje en Educación Física, distinguiendo entre: contenidos expresivos y estéticos y contenidos instrumentales y de rendimiento. Los primeros serían más afines a las chicas y los segundos, a los chicos, como demuestra el estudio realizado por Barbero (2000: 13) en el que, en las cuatro publicaciones deportivas analizadas, las mujeres se concentraban en el aeróbic, la danza, el jogging..., ni una sola aparecía realizando un deporte colectivo.

En la investigación realizada por Vázquez et al. (2000) con el profesorado y el alumnado de 3º de la ESO de la Comunidad de Madrid, las autoras comprobaron que ninguno de los profesores analizados practicaban actividades como la danza o el aeróbic, mientras que las docentes no realizaban algunos deportes como el fútbol o el fútbol sala, el atletismo y el voleibol (lo cual resulta curioso, ya que es uno de los deportes menos estereotipado y que más éxito tiene entre las jóvenes).

Parece que las cosas no están cambiando demasiado porque en otro estudio posterior realizado por Girela (2004), se comprobó que gran parte de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, practicaban de forma regular el deporte del fútbol (14.4%) o fútbol-sala (7.7%), mientras que las alumnas escogían mayoritariamente actividades gimnásticas (más del 20%). Resultados muy parecidos obtuvieron Porto et al. (2003) con los/as estudiantes gallegos. Este último estudio, además, mostraba como la evolución de las matrículas femeninas para cursar los estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Física, iba en aumento, mientras que en el caso de la especialidad de Educación Infantil, el número de matrículas masculinas experimentaba la tendencia contraria. El autor explica que en el

primer caso, la situación puede ser debida a la progresiva incorporación de las mujeres a todos los ámbitos de la vida, sin embargo, en el caso de Infantil, al estar esta especialidad más cercana a la identidad social de la mujer, se produce una feminización de las matrículas. Esto puede ser debido a la jerarquización de los roles, masculino y femenino, o al tratamiento desigual de los ámbitos público y privado, de manera que este último, continúa sin tener tanta importancia social como el primero.

Además, al preguntarle al alumnado de la Facultad andaluza si *“alguna vez se habían sentido rechazados/as y/o cohibidos/as al practicar alguna actividad física”*, los resultados hablan por sí solos, y, aunque la mayoría de la muestra contestaba negativamente a este ítem, los/as que lo hacían de forma positiva consideraban que les había ocurrido esto con el fútbol y con las actividades gimnásticas, en el caso de las chicas y los chicos, respectivamente (Girela, 2004). Resulta curioso que esta investigación se llevó a cabo con personas motivadas para la práctica de actividad física y en quienes también están presentes los estereotipos de género. Teniendo en cuenta que muchos de estos individuos se convertirán en docentes en un futuro, se hace necesaria una profunda reflexión por parte del profesorado de las Facultades, para combatir el currículum oculto sexista que puede llegar a impartir los/as estudiantes de las mismas.

Por otro lado, González (2004) demostró que otro factor para orientarse hacia un tipo de ejercicio es el estereotipo corporal. Efectivamente, en esta investigación realizada a 300 estudiantes de ESO, la mayor parte de los chicos de entre 15 y 17 años (un 55%) se sentirían mal con un cuerpo similar al de un bailarín; además, una gran parte del alumnado afirma que *“son homosexuales porque no les gusta su cuerpo o porque están bailando”*. Sin embargo el rechazo a este modelo corporal no resulta tan tajante como el de la mujer culturista.

Con respecto al fútbol, Fasting et al. (2000) realizaron un estudio sobre mujeres que practicaban este deporte a nivel de alto rendimiento en diversos países europeos (Noruega, Inglaterra, Alemania y España) determinando que, *“para que las mujeres puedan entrar en este mundo del fútbol, tan poderosamente definido y controlado por el hombre, han tenido que desafiar los estereotipos convencionales de deporte “adecuado” para la mujer”* (Fasting et al., 2000: 80).

Otra autora inglesa, Cockburn (2000), observó que el alumnado le daba una gran importancia a la habilidad para realizar una actividad físico-deportiva a la hora de encontrarse motivado para su práctica, de tal manera que una gran parte de las chicas rechazaban el fútbol, mientras que las actividades gimnásticas sí entraban dentro de los ejercicios que les motivaban. Algo parecido ocurre en la investigación realizada por Molina et al. (2003) con el fútbol, ya que la mayor parte del alumnado lo identifica como más adecuado para chicos y además, en las chicas apenas encontramos motivación para su práctica.

Sin embargo, existe una gran e importante diferencia entre las *“actividades masculinas y las femeninas”* y es que, si bien el deporte es socialmente valorado, tanto para los niños, como para las niñas (aunque en menor medida para estas), la danza, la expresión... se relacionan con la feminización del ejecutante, hasta el punto que DAVISSE (1986) afirma que la jerarquización de las actividades físicas masculinas sobre las femeninas, es lo que consigue que se subestimen a estas últimas en las enseñanzas dadas a los/as futuros/as profesionales del ámbito del ejercicio. Todo esto trae como consecuencia el que la mujer se incorpore gradualmente a los modelos masculinos de trabajo físico, mientras que el hombre, no varía en sus creencias (en la mayoría de los casos), observando grandes carencias motrices que, aunque son importantes, quedan relegadas a un segundo plano al no ser valoradas socialmente. Esta afirmación se demuestra en el estudio realizado por Vázquez et al. (2000) con estudiantes de 3º de la ESO en el que se constata que el fútbol ya no era una actividad exclusiva de los varones; sin embargo, el aeróbic dentro del centro escolar, sí continúa siendo patrimonio de las chicas. Por lo tanto, las autoras concluyen afirmando que los alumnos muestran unas mayores cotas de rechazo ante las actividades que consideran femeninas.

Esto lo corrobora Girela, ya que observa que *“las actividades consideradas más adecuadas para las mujeres (gimnasia rítmica, aeróbic, gimnasia artística, baile y natación) están más relacionadas con aquellos contenidos a los que se les concede menos importancia”* (Girela, 2004: 284). Por otro lado, ocurre lo contrario en aquellas personas que no creen que haya actividades físicas más adecuadas para uno u otro sexo, de manera que son quienes valoran más positivamente todos los contenidos.

De esta manera, en el estudio realizado por Macías y Moya (2003) con adolescentes, se pone de manifiesto que los chicos mostraban su predisposición hacia el deporte “masculino” (competitividad y destreza), mientras que las chicas se orientaban hacia el masculino y el femenino (destreza, juego limpio y participación de todos). Así, Vázquez et al. (2000) constataron que las alumnas eran las que rechazaban en mayor medida la existencia de actividades físicas más apropiadas para uno u otro sexo.

1.5.3.4. DIFERENCIAS EN CUANTO A LA COMPETENCIA MOTRIZ

Según numerosos autores y lo que podemos observar por la experiencia docente, la propia mujer establece diferencias de género en cuanto al resultado de los aprendizajes de destrezas físicas. Sin embargo, excepto en los aspectos de condición física y a partir del segundo ciclo de la ESO, no se observan diferencias en la capacidad inicial de aprendizaje con respecto a habilidades, precisión, equilibrio y componentes rítmicos del movimiento.

De hecho, en un reciente estudio realizado con adolescentes de ESO de la Comunidad de Madrid, en el que se les valoraba la capacidad de decisión en una actividad físico-deportiva enormemente estereotipada como es el fútbol-sala, la autora y los autores demostraron que no había diferencias de género en la misma cuando no existe un aprendizaje previo de la capacidad. Es más, aunque las diferencias no eran significativas, las alumnas obtenían una media superior de respuestas que sus compañeros (Fernández et al., 2003a).

Numerosos estudios plantean el tema de las diferencias en los niveles de destreza física entre chicos y chicas, cuestionando la determinación biológica de las mismas (Fernández et al., 2003a; Dyer, 1982; citado por Scraton, 1995; Ruiz Pérez, 1992). Sin embargo, es aún muy amplio el bagaje histórico y cultural del profesorado con respecto a estas diferencias, de manera que continúan perpetuándolas en sus clases, a través del currículum oculto. Este es el caso de una profesora británica de Educación Física que, ante la decisión de un grupo de sus alumnas de coger como asignatura optativa el fútbol les comentó: “*Fútbol; debéis estar locas; teníais que haber nacido chicos*” y además, incluyó dentro de estas materias optativas una, denominada “Salud y belleza”, en la que se imparten contenidos de maquillaje, peinado, moda... (Scraton, 1995).

Por tanto, la razón de estas diferencias que sí existen (Vázquez et al., 2000), debemos buscarla en otros factores, entre los que destaca la motivación (Piéron et al., 2000); si las chicas no encuentran correspondencia entre sus esfuerzos y los resultados de los mismos, no tendrán los mismos deseos que los chicos. Efectivamente, tal y como afirma Ruiz Pérez (1992; 2000), las niñas aprenden a ser incompetentes en clase de Educación Física, debido a las condiciones en que se realizan (insuficiencia horaria, escasez de material...), las escasas expectativas del profesorado sobre su nivel de rendimiento motor y las atribuciones que hacen de sus logros motrices (suerte, normalmente). Es la incompetencia aprendida (Piéron, 1999; Wright, 1996; Connolly y Brunner, 1974; citados en Álvarez, 1990), en la que el sujeto efectúa respuestas que no le sirven para ajustarse a las demandas del medio, por lo que entra en una fase pasiva en la que no intenta remediar su situación, sino que simplemente, asume su condición de incompetencia.

En este sentido, en un estudio realizado con la técnica del meta-análisis, Lirgg (1991) observó que las chicas mostraban una menor auto-confianza en la realización de actividades físicas (la cual decrece con el aumento de edad), sobre todo en aquellas juzgadas como “más masculinas”, independientemente de que estas fueran competitivas o recreativas. Sin embargo, una de las razones que argumenta la autora para explicar este fenómeno es que los chicos sobre-estimaban sus rendimientos en el campo del ejercicio físico. De la misma manera, existían indicios de que los alumnos tenían menos auto-confianza en aquellas actividades consideradas “femeninas”.

Según numerosos autores (Nelson et al., 1991; 1989; French, 1985 citado en Odriozola, 1986), las diferencias en el plano físico entre chicos y chicas, no siempre tienen un origen genético, sino que influye en gran medida el componente ambiental (familia, sociedad, educación...), el cual actúa transmitiendo actitudes y estereotipos desde una edad muy temprana; para otros/as (Herkowitz, 1980; Ruiz, 1992), no existen evidencias científicas de que una actividad sea

exclusivamente femenina o masculina, o de que un sexo esté mejor dotado que otro para aprender destrezas motoras.

En este sentido, los/as estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, en una mayoría mínima (51%), estaban en desacuerdo con la afirmación de que *“en la familia, los padres inducen e inculcan de distinta manera la actividad física a sus hijos y a sus hijas”*. Sin embargo, al cruzar este ítem, con la variable sexo, la autora observa que las alumnas establecen en mayor medida estas diferencias, de manera que se hace patente el distinto apoyo que recibieron ellas por parte de sus padres para la práctica del ejercicio físico, y el que recibieron sus hermanos varones (Girela, 2004).

También Fernández et al. (2003) y Porto et al. (2003) se hacen eco de la influencia de las familias en la práctica de actividad física regular de las niñas. En el estudio realizado por la primera se llega a la misma conclusión anterior al preguntarles a diez chicas adolescentes los motivos por los que habían abandonado el ejercicio físico regular y de cierta intensidad. Y es que, aunque las niñas pueden recibir el total apoyo por parte de sus familias para la práctica de actividad física fuera del horario lectivo, este apoyo ya no es tan evidente cuando se entra en conflicto con el contexto escolar y el tiempo dedicado a los estudios. En esta misma línea se encuentran las autoras Bianchi y Brinnitzer (2000), que afirman que *“las experiencias previas del adolescente durante su infancia condicionan de cierta manera su disposición hacia la actividad física. Quien ha tenido ricas y variadas experiencias motrices, probablemente se incline durante su adolescencia a continuar con ellas”*.

En el campo de la Educación Física, Piéron y Forceille (1983; citado por Piéron, 1999), comprobaron que el alumnado menos hábil dedicaba una cuarta parte menos de tiempo a practicar en las sesiones, que sus compañeros/as más dotados, lo cual implica que se acentúen las diferencias entre ambos grupos si no le ponemos remedio. Piéron et al. (2001) proponen adaptar los ejercicios y actividades al nivel del alumnado para así aportar a todos/as posibilidades de éxito en la asignatura. De hecho, este mismo autor en otro estudio, observó que más del 80% de las alumnas (muchas de las cuales eran consideradas como menos hábiles) habían estado implicadas en una clase dedicada al baile y el aeróbic, lo cual había conllevado una mayor percepción de su competencia motriz con respecto a los chicos para esa tarea, así como una mayor satisfacción con la sesión. También Vázquez et al. (2000) demostraron que el tiempo de implicación de los alumnos y de las alumnas en las sesiones de Educación Física que habían analizado, era prácticamente igual (difería en 41 segundos a favor de los primeros). Sin embargo, parece que las cosas están cambiando puesto que Castro et al. (2003), observaron que las alumnas se centraban durante más tiempo en la tarea (8% de conductas fuera de ella, frente al 15% de los varones). Esto ocurría independientemente del bloque de contenidos que se estuviera tratando, pero se acentuaba en el caso de la expresión corporal.

En este sentido, Wright (1996) constató que las chicas se representaban a sí mismas y eran representadas por sus compañeros y docentes, como carentes de destrezas y de cualidades morales como la dureza, el coraje o la habilidad para soportar el dolor. Sin embargo, estas percepciones se hacían en actividades físicas específicas como los deportes de equipo o los ejercicios competitivos.

Diversos estudios (Piéron et al., 2000; Ruiz Pérez, 2000; Cockburn, 2000; Piéron, 1999) afirman que existe una relación directa entre la percepción del nivel de competencia motriz y la motivación hacia la Educación Física. Esto implica que el alumnado más hábil, obtenga mayores aprendizajes gracias al mantenimiento de la atención durante la sesión y a un elevado tiempo de compromiso motor. Sin embargo, el alumnado más flojo suele presentar una disposición negativa hacia la asignatura, la cual se corrobora en su escasa implicación motriz y menor mantenimiento de la atención hacia las informaciones dadas por el docente; esto se traducirá en poco avance en cuanto al grado de aprendizaje de las habilidades motoras. Si tenemos en cuenta que muchas de nuestras alumnas se encuentran en este segundo grupo, las consecuencias se aprecian claramente en cualquier sesión de Educación Física que observemos.

Sin embargo, casi un 35% de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, mostraba su desacuerdo con la siguiente afirmación: *“con un entrenamiento temprano y dedicación las mujeres alcanzan los mismos niveles deportivos que los varones”*. De la misma manera, casi un 50% estaban de acuerdo con que *“los varones y las mujeres tienen una capacidad de aprendizaje y movimiento diferentes”* (Girela, 2004).

Teniendo en cuenta que estos individuos parten de la creencia de una diferenciación genética en cuanto a los niveles y el aprendizaje de las destrezas motrices, se tendría que reflexionar sobre las expectativas que pueden llegar a tener sobre sus alumnas si ejercen como docentes en un futuro. Aún así, parece que las percepciones cambian conforme se adquiere más experiencia, de forma que los/as nueve docentes de Educación Física entrevistados por Vázquez et al. (2000), coincidían en afirmar que con los mismos apoyos, facilidades y experiencias, las diferencias entre ambos sexos, serían menores.

Por lo tanto, estos estudios podríamos relacionarlos directamente con el autoconcepto del alumnado, lo cual quiere decir que el nivel inicial con que cada individuo afronta los nuevos aprendizajes, así como la certeza de un cierto éxito en los mismos, conseguirá que se compare con el resto del grupo, formándose un autoconcepto y posicionándose con respecto a los demás. Por lo tanto, lo ideal sería buscar tareas en las que tanto chicos, como chicas posean un nivel inicial similar.

Pappós et al. (2003) demostraron que la competencia física percibida por mujeres y hombres de Granada en la edad adulta y que realizaban ejercicio de una manera habitual, era mayor en los últimos, tanto con respecto a aspectos morfológicos (musculatura), como de capacidades físicas (velocidad, resistencia). También Molina et al. (2003), Fernández et al. (2003a), Macías y Moya (2003) o Cockburn (2000) observaron estas diferencias de género en cuanto a la percepción de la propia competencia motriz, tanto en España como en Inglaterra.

Con respecto a esto, Zulaika y Goñi (2001), demostraron que el autoconcepto del alumnado podía ser mejorado a través de un programa específico de Educación Física en el que las adaptaciones eran mínimas (plantear objetivos alcanzables, dar conocimiento de los avances a todo el alumnado, favorecer el refuerzo y un clima distendido y de éxito en las clases...); además, los mayores incrementos en la percepción de sí mismo/a, se habían logrado en los individuos que poseían los niveles más bajos al comenzar el programa, lo cual hace pensar que gran parte de las alumnas se habían beneficiado del mismo.

Y es que, como afirman Pascual (2000: 128) y Barbero (1996: 28) en la Educación Física se ha instalado el “elitismo motriz”. Por lo tanto, aparecen grupos de personas (entre ellas, muchas niñas), que padecen auténtica fobia a la asignatura debido a lo inalcanzable de las metas propuestas (no experimentan sensaciones placenteras y de logro) y a la no identificación con el modelo de alumno/a ideal del profesorado (por lo que no experimentan experiencias positivas en el aula).

Por otro lado, la autopercepción de las chicas coincide con las percepciones de los demás; de hecho, un profesor afirma con respecto a sus alumnas: “(...) *se creen más torpes de lo que son*” (Vázquez et al., 2000: 66). Esto, curiosamente, no solo sucede en España, sino que en un estudio comparativo entre cinco países (Japón, EEUU, Canadá, Gran Bretaña y España), Ruiz Pérez et al. (2004) demostraron que la tendencia de las y los, preadolescentes era la misma en cuanto a la percepción de su propia competencia motriz: las chicas la valoraban por debajo de la de sus compañeros. Por lo tanto, tendremos que hacer caer a nuestro alumnado (tanto chicas como chicos) en el hecho de que la experiencia es un factor muy importante en el aprendizaje de habilidades físicas y culturalmente, las chicas han sufrido un abandono en relación a los incentivos que han recibido para la práctica de deportes y los chicos han padecido esta misma discriminación con otro tipo de actividades físicas, como son la danza o la coordinación.

1.5.3.5. PERCEPCIÓN ERRÓNEA DE LA CHICA DEPORTISTA

La acción que ejerce la práctica de actividades físicas sobre el organismo, ha sido un serio perjuicio para que la mujer se incorpore a la misma. Y es que, aunque los estudios más recientes nos demuestran que las opiniones van cambiando, arrastramos un lastre de muchos años.

La incorporación de la mujer al deporte ha sido vista por numerosos autores como una amenaza a la función reproductora femenina de tal manera que consideran los ejercicios de intensidad alta o, incluso moderada, perjudiciales para la misma.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los efectos del ejercicio físico en la mujer, nos encontramos con dos estereotipos muy importantes: el deporte masculiniza a la mujer y las mujeres no tienen suficiente capacidad física para practicarlo.

Con respecto a la primera, la *masculinización de la mujer atleta*, nos encontramos con el problema añadido del peligro que supone para la supervivencia de la humanidad ya que, el que la mujer adquiera proporciones típicamente masculinas, podría asimilarse a una incapacidad para procrear. Contra este pensamiento, destacamos la obra de Odriozola (1986) en la que, utilizando diferentes ejemplos verídicos, pone de manifiesto que aún en la élite, la maternidad no está reñida más que temporalmente con la práctica deportiva.

La afirmación de que la actividad física masculiniza a la mujer viene dada por un proceso de construcción social del cuerpo que implica que el músculo se relacione con lo masculino y la fragilidad con lo femenino. El cuerpo femenino musculado es sinónimo de “marimacho”, “hombretona”, tanto para las chicas como para los chicos y es que se considera que las mujeres que poseen estos biotipos transgreden el modelo corporal femenino (Paechter, 2001; citado por González, 2004). Esto conlleva diferentes motivaciones en la práctica de actividades físicas relacionadas con el desarrollo muscular, como es el caso del estudio realizado por Arbinaga (2005), en el que no se observaban diferencias en cuanto al agrado-desagrado que producía la práctica de fisioculturismo entre el grupo control y el alumnado de la especialidad de Educación Física, pero sí se manifestaban cuando se separaban los resultados en función del sexo, mostrando las chicas (tanto de Educación Física como de otras especialidades) un mayor índice de desagrado que sus compañeros varones.

Fasting et al. (2000) exponen los pensamientos de varias mujeres futbolistas de alto nivel, las cuales expresaban sus deseos infantiles de ser varones y se percibían a sí mismas como un poco “marimachos”. Según las autoras, resulta lógico que estas deportistas se mostrasen de esa manera ya que el término “marimacho” puede definirse como “*una niña de maneras masculinas, particularmente aquellas que se valoran más en el mundo de los deportes, es decir, competitividad, agresividad, energía y actividad física*” y la actividad deportiva a la que se habían dedicado forma parte del “mundo masculino” (Fasting et al., 2000: 88). Sin embargo, estos mismos autores/as explican que, debido a que la masculinidad y la femineidad ideales son fruto de la construcción social, pueden variar; de esta manera, puede que se produzca la desaparición de la tradicional oposición entre ambas identidades.

De esta manera, Dworkin y Messner (2002), nos hablan de una reorganización de los aspectos dominantes de la femineidad que se da sobre todo en el campo del deporte y que supone una modernización comercial de la femineidad heterosexual, fundamentalmente en la alta competición. Esta afirmación la apoyan con un ejemplo muy significativo: la atleta norteamericana Florence Griffith-Joyner, cuya musculatura supuso un desafío a la concepción de femineidad y de supremacía de los varones en este sentido, pero que iba acompañada de uñas largas y esculpidas, pelo largo y suelto o una espectacular vestimenta.

En un estudio realizado por Girela (2004) con el alumnado universitario que cursa la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Granada, se observa que un gran porcentaje de la muestra (más del 20%) opina que el deporte intenso masculiniza a la mujer, siendo esta opinión estadísticamente significativa en el cruce con la variable sexo. Si tenemos en cuenta que muchas de estas personas ejercerán de docentes de Educación Física en secundaria, los resultados resultan poco esperanzadores con respecto a la erradicación de este estereotipo.

Por otro lado, en la escuela se refuerza a menudo la “femineidad” de la mujer y, entre otras áreas, la Educación Física ejerce un papel primordial en la implantación de esta subcultura masculina y femineina. Como afirma Scraton (1995), en numerosas ocasiones, con el objetivo de adecuar la Educación Física a los intereses de las alumnas, potenciamos el mensaje de que las chicas se deben acercar a la actividad física para realzar su aspecto y hacerse más atractivas, cuando la perspectiva más adecuada sería buscar el desarrollo de su cuerpo o la adquisición de hábitos de vida saludables.

En un estudio realizado por González (2004), se les mostró al alumnado de entre 12 y 17 años diferentes diapositivas en las que aparecían mujeres y hombres deportistas. De una muestra de

300 sujetos, solo 6 chicos admitieron que les gustaría parecerse físicamente a la lanzadora de disco, mientras que el resto argumentaba que “no, porque una cosa es ser una mujer deportista y otra cosa es tener cuerpo de hombre”, “los músculos en las chicas no pegan” o “está deformada y es una marimacho”; además, aducían como inconvenientes de esa imagen física el sufrir rechazo social, parecer un hombre o ser fea y desagradable.

Vázquez (1987) nos muestra varios ejemplos de la percepción social errónea del cuerpo de la mujer deportista, destacando a Glem Haig que afirma que *“la mujer deportista moderna todavía se considera algo así como una aberración (...), todavía es creencia común que el deporte practicado por las mujeres es no sólo poco femenino, sino además, menos importante”*. Esta autora también reflexiona sobre la afirmación de Michel Bonet, que expone su teoría de que la masculinización puede ser debida a que los entrenadores y preparadores físicos, en su mayoría varones, no han adaptado los métodos, técnicas, medios... de entrenamiento a las posibilidades femeninas.

Por otro lado, nos encontramos con la *supuesta falta de capacidad física* de la mujer, prejuicio del que ya hemos hablado y demostrado que, aunque efectivamente las diferencias existen, en su mayor parte son debidas a la presión social que las niñas reciben desde que nacen y que se transmite principalmente en la familia, a través de las madres.

Como afirman García y Asins (1994), las diferencias en cuanto a las capacidades físicas de los chicos y las chicas, son muy pequeñas, y se comienzan a manifestar fundamentalmente, a partir de la pubertad. De tal manera que, la velocidad y la agilidad (siempre que no actúe la fuerza), no ofrecen diferencias significativas entre niños y niñas, al igual que sucede con el equilibrio, sin embargo, la fuerza favorece a los varones (debido a los niveles de testosterona, hormona sexual que favorece la formación de la masa muscular en los hombres a partir de la pubertad) y la resistencia, aunque puede considerarse neutra, sería mayor en las mujeres durante la edad adulta, debido a que poseen unos niveles de grasa corporal más elevados. Por lo tanto, y como afirman las autoras anteriores, *“este sencillo análisis induce a pensar que la mayoría de comportamientos deportivos y de otra índole, que marcan diferencias esenciales entre niños y niñas, no son de origen sexual sino de género y de carácter social”*.

Todos estos estereotipos y actitudes han conseguido, y continúan consiguiendo, que las alumnas no practiquen actividad física o la abandonen cuando llegan a la adolescencia, abandono que, normalmente, no ocurre con los chicos. Por tanto, el profesorado de Educación Física debe tomar conciencia de la situación y poner su granito de arena para propiciar que se produzca el cambio de mentalidad en la sociedad, ya que muchas personas lo estamos buscando.

1.5.3.6. DIFERENTES ROLES AL PRACTICAR ACTIVIDAD FÍSICA

Las cifras hablan por sí solas y el grado de participación en actividades físico-deportivas, el número de alumnas de los INEFs y de las especialidades de Educación Física en las Escuelas de Magisterio, el porcentaje de mujeres con puestos de relevancia en la gestión deportiva o en las federaciones.....es mucho menor que el de los hombres.

El porcentaje de participación de las chicas en actividades físico-deportivas extraescolares es uno de los más preocupantes, ya que el fomento de hábitos de ejercicio físico y de salud, se realiza durante la infancia y la adolescencia (Pérez et al., 2001, demostraron que, del 27.7% de adolescentes santanderinos que no practicaban ningún tipo de actividad física extraescolar, el 66%, eran chicas). En este sentido, los docentes tendríamos que autoexaminarnos y tomar conciencia de cómo hemos influido en que se produzcan estos datos y, sobre todo, cómo podemos cambiarlos.

Asociado al descenso de la práctica de actividad física regular durante la adolescencia (Lorenzo y Martín, 2004; Fernández et al., 2003; Camacho y Fernández, 2002; Piéron et al., 2000; Carratalá y García, 1999; Sallis, 1993; citado por Fernández, 2002) y a unas menores cotas de ejercicio en las chicas (Lorenzo y Martín, 2004; Camacho y Fernández, 2002; Fernández et al., 2003; Fernández et al., 2003a; Macías y Moya, 2003; Pérez et al., 2001; Vázquez et al., 2000; Carratalá y García, 1999), encontramos un incremento de la insatisfacción corporal de estas, el cual

se acrecienta debido a los cambios puberales que se producen durante esta edad (Roma et al., 2001; Fernández et al., 2003). Camacho y Fernández (2002) ratificaron la hipótesis anterior observando un aumento significativo del sedentarismo de las mujeres de 16 años a la vez que, cerca del 40% de ellas, manifestaban el descontento con respecto a su apariencia corporal. Estas actitudes pueden llevar a la creación de conductas que no resulten muy positivas para las alumnas (dietas, anorexia, bulimia...). Sin embargo, si somos capaces de mejorar la valoración de la propia apariencia física de nuestras alumnas, podremos evitar las conductas anteriores y, por ende, elevar el autoconcepto de las chicas. Esto lo consiguieron Fernández-Río et al. (2001) a través de una metodología cooperativa en la que para conseguir el éxito individual, había que conseguir el grupal.

También Vázquez et al. (2000) observaron que más del 70% de las alumnas de 3º de la ESO de la Comunidad de Madrid, no practicaban ejercicio físico. En zonas rurales (Valle del Guadiato de Córdoba) la situación mejora, de manera que Molina et al. (2003) constataron que el 75% de las chicas del mismo curso tenían un comportamiento, más o menos activo (realizaban actividad física al menos, una vez a la semana).

Sin embargo, según constataron Carratalá y García (1999), cuando las chicas se deciden a practicar actividades físico-deportivas de forma regular, superan a los varones en cuanto al nivel de implicación, siendo las chicas no deportistas las que están a la cola en cuanto al mismo.

La Educación Física es uno de los factores que más puede influir en la creación de hábitos de actividad física, sin embargo, no es el único; otros aspectos sociales y relativos a los roles femenino y masculino, afectan enormemente. Entre estos factores, destacamos la “motivación” y el “liderazgo”.

Teniendo en cuenta la motivación, ya hemos visto como las chicas reciben escasos refuerzos sociales para la práctica de ejercicio físico y normalmente, aquella que realiza un deporte o actividad física de forma regular, lo hace porque destaca en el mismo. Por otro lado, en el tema del liderazgo, vemos que las mujeres evitan entrar en competencia con los hombres en el campo de la actividad física y los hombres, marcados por los parámetros de competitividad y agresividad de su rol masculino, asumen su papel de líderes de la actividad, por lo que buscan destacar entre los/as demás. De hecho, el profesorado también lo percibe así, de manera que uno de los docentes analizados por Vázquez et al. (2000: 71) afirmaba que: “(...) *es muy difícil que los chicos acepten el liderazgo de las chicas, es muy difícil, la valoran pero de ahí a asumir el liderazgo, no*”.

Lorenzo y Martín (2004), Vázquez et al. (2000) y Kerschen (2000), añaden a los factores anteriores la desigualdad en cuanto a las oportunidades de acceso a determinadas actividades físico-deportivas. En su estudio, esta última se entrevistó con la directora de un campamento estadounidense de animadoras/es (“cheerleaders”) en el que, de 168 participantes, solo dos eran chicos; al preguntarle cuáles creía que eran las causas de esta situación, la directora respondió con dos argumentos muy significativos: en primer lugar hablaba de un “estigma de mariquita” (“sissy stigma”), asignado a los varones que se decantaban por este tipo de ejercicio, y en segundo lugar, opinaba que los chicos tenían otras vías para participar en el mundo del deporte, de lo cual la autora concluye que las chicas están más limitadas en sus elecciones.

En diferentes estudios (Bonilla y Martínez; citados por Ballarín, 1992), y en la propia observación de cualquier sesión de Educación Física se pone de manifiesto como los alumnos suelen liderar todas las actividades deportivas, mientras que las chicas son líderes en cuestiones culturales y académicas. En este sentido, Vázquez et al. (2000) comprobaron que la mayor parte de los y las docentes de Educación Física habían observado comportamientos estereotipados con respecto al género en sus alumnos y alumnas. Sin embargo, al pedirles que calificaran al alumnado con respecto a las actividades físicas, el profesorado afirmaba que las chicas eran: reflexivas, solidarias, constantes, limpias, afectivas, disciplinadas, maduras y atentas; mientras que calificaban a los alumnos de competitivos, dirigidos a la acción, indisciplinados, agresivos, egocéntricos, fuertes físicamente y rebeldes.

Para corregir estos desequilibrios deberíamos ofrecerles a las chicas actividades en las que puedan tener opciones de liderazgo, utilizar métodos de enseñanza en los que el alumnado asuma una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje y encauzar el liderazgo de los alumnos de manera que todos y todas puedan tener su “momento de gloria” en las clases de Educación Física.

Griffin (1984, 1985; citado por Piéron, 1999), estipula seis modelos de participación femenina (“atletas”, “JV players”, “cheerleaders”, “almas perdidas”, “mujeres fatales” y “system beaters”) en Educación Física y otros cinco en el sexo masculino (“machos”, “machos junior”, “buenos chicos”, “jugadores invisibles” y “wings”). No nos vamos a detener en la explicación de cada uno de estos roles, puesto que los hemos visto con detenimiento en el apartado referido al currículum oculto.

En definitiva, hemos visto como en el campo de la actividad físico-deportiva y en consecuencia, en el área curricular de Educación Física, se manifiestan numerosos estereotipos sexistas (concepción del cuerpo, disfrute del tiempo libre, percepción del autoconcepto motriz...), que dan lugar a que los hombres y mujeres, alumnos y alumnas, desempeñen una serie de roles concretos, siendo tratada de “bicho raro”, la persona que se sale de los cánones establecidos; este prejuicio se acrecienta en el caso de un varón, ya que las mujeres se han ido incorporando, paulatinamente, al mundo tradicional masculino al ser socialmente valorado.

CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS

- 2.1.1. Hipótesis general
- 2.1.2. Hipótesis de trabajo
 - 2.1.2.1. Hipótesis relacionadas con la muestra objeto de estudio
 - 2.1.2.2. Hipótesis relacionadas con la programación del Departamento de Educación Física
 - 2.1.2.3. Hipótesis relacionadas con los hábitos de actividad física del alumnado
 - 2.1.2.4. Hipótesis relacionadas con el autoconcepto físico del alumnado
 - 2.1.2.5. Hipótesis relacionadas con la motivación del alumnado en Educación Física
 - 2.1.2.6. Hipótesis relacionadas con el currículo
 - A) Hipótesis relacionadas con los elementos curriculares
 - B) Hipótesis relacionadas con otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje

2.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

- 2.2.1. Población y muestra
- 2.2.2. Variables objeto de estudio
- 2.2.3. Diseño de la investigación
- 2.2.4. Técnicas de obtención de datos

2.3. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- 2.3.1. Estudio piloto
 - 2.3.1.1. Revisión bibliográfica
 - 2.3.1.2. Confección del material empleado en la investigación
 - 2.3.1.3. Recogida de datos
 - 2.3.1.4. Proceso de datos
 - 2.3.1.5. Redacción del trabajo
 - 2.3.1.6. Presentación del trabajo de investigación
- 2.3.2. Tesis Doctoral
 - 2.3.2.1. Revisión bibliográfica
 - 2.3.2.2. Recogida de datos
 - 2.3.2.3. Presentación del proyecto de Tesis Doctoral
 - 2.3.2.4. Proceso de datos
 - 2.3.2.5. Redacción de la Tesis Doctoral

En este capítulo de la investigación vamos a delimitar las bases del diseño y el planteamiento de la misma. Para ello, comenzaremos exponiendo la **hipótesis** general, la cual va a regir todo el estudio y las hipótesis de trabajo, que resultan del desglose de la primera.

El segundo punto lo dividiremos en cuatro apartados, dedicados a la población y muestra, las variables objeto de estudio, el diseño seleccionado para la investigación y la técnica empleada para la recopilación de los datos; de esta manera, estableceremos el **método** que hemos seguido para realizar el estudio.

Por último, en el apartado dedicado a la **planificación** de la investigación hemos expuesto la temporalización de la misma, desde el estudio piloto y todas las fases que hemos cumplimentado para realizarlo, hasta la puesta en marcha de la propia labor de indagación que representa esta Tesis Doctoral.

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS

Con el objetivo de facilitar el desarrollo de la investigación, hemos formulado una serie de **hipótesis de trabajo**, que se encuentran recopiladas en los mismos bloques en los que se han clasificado las variables y una **hipótesis general**, que engloba a todas las demás y que resume todo aquello que pretendemos demostrar con este estudio.

2.1.1. HIPÓTESIS GENERAL

El currículo, oficial y oculto, que imparte el profesorado de Educación Física de los centros sostenidos con fondos públicos localizados en la capital cordobesa en 4º de la ESO, es un currículo de orientación androcéntrica que responde más a la escuela mixta, que a la coeducativa y se encuentra estrechamente relacionado con la percepción que tienen las alumnas de su propia competencia motriz y con el sentimiento de éxito que experimentan en el área.

2.1.2. HIPÓTESIS DE TRABAJO

A continuación, desglosaremos la hipótesis general en otras más concretas, siguiendo los apartados propuestos en la clasificación de las variables objeto de estudio, las cuales se encuentran expuestas más adelante.

2.1.2.1. HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LA MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO

- Las características socioeconómicas (*titulación, año de graduación, situación laboral y años de experiencia docente*) y demográficas (*edad y sexo*) del profesorado de Educación Física son independientes al grado de satisfacción experimentado al ejercer su labor docente.

2.1.2.2. HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LA PROGRAMACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

- La programación del Departamento de Educación Física no responde a un proceso de enseñanza-aprendizaje coeducativo, lo cual se refleja en su redacción (lenguaje inclusivo) y en los elementos que lo integran (análisis del contexto, aspectos curriculares, temas transversales, atención a la diversidad, trabajo interdisciplinar y actividades complementarias y extraescolares).

2.1.2.3. HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LOS HÁBITOS DE ACTIVIDAD FÍSICA DEL ALUMNADO

- El área de Educación Física y su profesorado influyen para que el alumnado realice actividad física fuera del horario lectivo, siendo las chicas quienes menores cotas de práctica presentan.

2.1.2.4. HIPÓTESIS RELACIONADAS CON EL AUTOCONCEPTO FÍSICO DEL ALUMNADO

- Tanto los chicos, como las chicas, así como su profesorado de Educación Física, perciben una menor capacidad motriz del alumnado femenino en el área, siendo las actividades físico-deportivas relacionadas con la expresión corporal y el ritmo, aquellas en las que se ven y las ven, con mayor competencia.
- El grado de competencia motriz del alumnado en diferentes actividades físico-deportivas se encuentra estrechamente relacionado con la motivación que le suscitan y con la percepción estereotipada (“*adecuación al sexo*”) de las mismas.
- La Educación Física basada en actividades de orientación androcéntrica contribuirá a que la percepción del autoconcepto motriz del alumnado femenino en las mismas, sea más baja, lo cual desembocará en menores cotas de práctica habitual de ejercicio físico.

2.1.2.5. HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

- En Educación Física, las alumnas experimentan éxito y satisfacción con menor frecuencia que los alumnos, lo cual desemboca en que se impliquen menos, falten más, intenten pasar desapercibidas y no la consideren como su área preferida.

2.1.2.6. HIPÓTESIS RELACIONADAS CON EL CURRÍCULO

De la misma manera que hicimos en el marco conceptual, dividiremos las hipótesis relacionadas con el currículo en dos bloques: el primero se refiere a los elementos curriculares analizados desde la perspectiva de género y en el segundo incluiremos otros elementos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que se manifiesta el currículo oculto.

A) HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES

El currículo oculto puede estar presente en cualquiera de los cuatro elementos curriculares (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación), de ahí que establezcamos hipótesis relacionadas con cada uno de ellos.

a) Objetivos

- Las programaciones de los Departamentos de Educación Física no contemplan objetivos didácticos específicamente relacionados con la coeducación, ni con las actividades extraescolares (fundamentalmente, las físico-deportivas) y sin embargo, sí existe una relación íntima entre los mismos y los contenidos a impartir.

b) Contenidos

- El profesorado de Educación Física imparte con mayor frecuencia y le concede mayor importancia (al igual que el alumnado) a los bloques de contenidos de orientación androcéntrica (*Condición Física y Salud* y *Juegos y Deportes*), estando presentes en las programaciones de los Departamentos, los cinco núcleos temáticos (*Condición Física y Salud*, *Cualidades Motrices*, *Juegos y Deportes*, *Expresión Corporal* y *Actividades en la Naturaleza*).
- El profesorado de Educación Física trabaja contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el aula.

c) Orientaciones metodológicas

- Los aspectos metodológicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje forman parte del currículo oculto en relación al género, lo cual se refleja en: el uso prioritario de estilos de enseñanza basados en la técnica de instrucción directa, la formación de grupos unisexuales, la ocupación de los espacios de práctica, la menor frecuencia de acceso de las alumnas al material en mejor estado de conservación, el menor uso de implementos catalogados tradicionalmente como “femeninos” y la visión estereotipada de los mismos y la simplificación habitual con modelos masculinos
- La intervención del alumnado en la selección de las actividades a desarrollar, el empleo de ejercicios no competitivos y adecuados al nivel del ejecutante y el escaso uso de baterías de tests de condición física, implicará la impartición de una Educación Física más coeducativa.
- El alumnado y el profesorado responden a estereotipos sexistas en la percepción que poseen con respecto a la adecuación de diferentes actividades físico-deportivas al sexo del practicante, siendo los deportes (sobre todo colectivos) y la condición física, los ejercicios más vinculados y que más motivan a los varones y los ejercicios rítmicos y relacionados con la expresión corporal, los que se atribuyen y más atraen a las chicas, además de constituir las actividades que se imparten con menor frecuencia.

d) Evaluación

- El uso de la evaluación inicial y continua, así como de la autoevaluación docente, la aplicación de criterios de evaluación por cada unidad didáctica y la calificación equilibrada de los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) favorecerá la impartición de un currículo más coeducativo, siendo las alumnas quienes mejores calificaciones obtienen en Educación Física.
- La información aportada con respecto a los instrumentos de evaluación (relacionados con conceptos, procedimientos y actitudes) y los aspectos a mejorar, está relacionada con la impartición de una asignatura más coeducativa.

B) HIPÓTESIS RELACIONADAS CON OTROS ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Dentro de estos otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que el currículo oculto se hace patente, nos centramos en aquellos relacionados con la relación entre los diferentes elementos del proceso: relación docente-discente y relación discente-discente.

a) Hipótesis relacionadas con la relación docente-discente

- El profesorado de Educación Física emplea con poca frecuencia el lenguaje no sexista, tanto en la expresión escrita (programaciones de los Departamentos de Educación Física), como en la comunicación oral.
- El reparto equitativo de la atención entre el alumnado, el uso equilibrado de modelos de ejecución femeninos y masculinos, así como la creación de un clima positivo en el aula (a través de abundantes refuerzos positivos, ya sean técnicos o afectivos), potenciará la impartición de una Educación Física coeducativa, siendo los varones quienes acaparan la atención docente, son utilizados como modelos más a menudo y la frecuencia de feedbacks negativos es claramente mayor que la de los positivos.
- El alumnado se siente más cómodo con un profesor/a de Educación Física de su mismo sexo.

b) Hipótesis relacionadas con la relación discente-discente

- El alumnado se siente más cómodo trabajando con individuos de su mismo sexo porque se equiparan los niveles de competencia motriz, se divierte más, se implica en mayor medida y le da menos vergüenza participar.
- Las alumnas adoptan con menor frecuencia papeles de liderazgo en el aula de Educación Física.

2.2.MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado nos centraremos en los aspectos metodológicos del planteamiento de la investigación. Así, comenzaremos describiendo las características de la **población** objeto del estudio, profundizando en la **muestra** representativa de la misma y que ha sido seleccionada para realizar el estudio. Continuaremos con los aspectos que hemos intentado poner de manifiesto a través de la investigación, es decir, especificaremos las **variables** que han sido objeto de nuestro estudio, dividiéndolas en los distintos apartados que presentamos en el marco teórico y en la descripción de las hipótesis de trabajo.

En el tercer punto, analizaremos el **diseño** que posee nuestra investigación, justificando el porqué de la selección del mismo.

Por último, vamos a describir la **técnica utilizada para la obtención y el análisis de los datos** con los que vamos a trabajar a lo largo del estudio. Para ello, analizaremos los instrumentos empleados a la hora de obtener la información necesaria en la investigación (cuestionarios de coeducación para alumnado y profesorado y planilla de observación de las programaciones didácticas), así como aquellos programas informáticos que han sido usados para analizar los datos obtenidos con los materiales anteriores (SPSS 11.0 y Microsoft Excel 2000).

2.2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

En este apartado realizaremos una breve descripción de la población y muestra del estudio, así como una exploración de las fases que hemos seguido para seleccionarla. De esta manera, dejaremos para el capítulo III, el análisis en profundidad de las características de la muestra del alumnado y del profesorado, incluyéndolo en el apartado dedicado a las variables socioeconómicas, demográficas y referidas a la labor docente de este último colectivo.

La población está formada por el alumnado que cursa sus estudios de 4º de la ESO en los centros sostenidos con fondos públicos del municipio de Córdoba. Dicha localidad está situada en la Comunidad

Autónoma de Andalucía, en el centro de la provincia de Córdoba y cuenta con un total de 317943 habitantes, de los cuales el 51.8% son mujeres y el 48.2% restante, varones. En cuanto a la población de escolares, se trata de 3516 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 15 y los 18 años y de los cuales, 2067 sujetos (58.78%) se encuentran matriculados en centros docentes públicos y 1449 (41.21%), estudian en concertados. Por tanto, se ha realizado un muestreo por conglomerados, seleccionando al azar varios centros públicos y concertados, donde se ha tomado una muestra compuesta por 572 discentes (527 más un 10%, en previsión de posibles cuestionarios sin respuesta), de manera que contamos con una confianza del 95% y un margen de error del 4%.

Para conseguir seleccionar una muestra acorde con la realidad en la que nos encontrábamos, tuvimos que realizar un análisis de la misma en la que seguimos los siguientes pasos:

- ✓ Determinación del número total de centros públicos y privados concertados que ofrecieran los estudios de 4º de la ESO en el municipio de Córdoba durante el curso 2004/05. Este número total de centros asciende a 49 (23 institutos y 26 colegios).

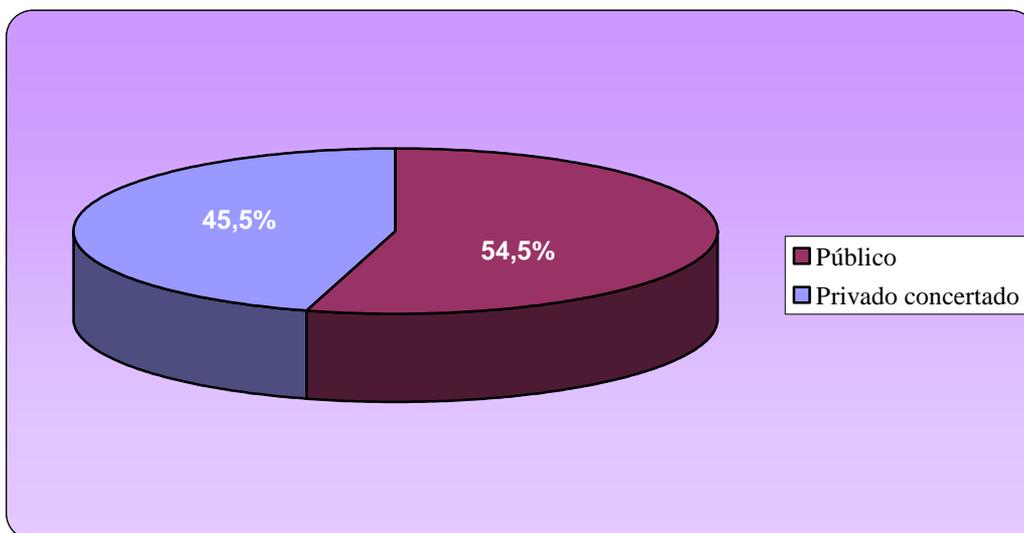


FIGURA 9: Titularidad de los centros que forman la población

- ✓ Determinación del número total de estudiantes que cursaban 4º de la ESO durante dicho año escolar en dichos centros y que ascendía a 3516. De la totalidad de la población, 2067 (58.8%) jóvenes se encuentran matriculados/as en centros docentes públicos y 1449 (41.2%), estudian en concertados.

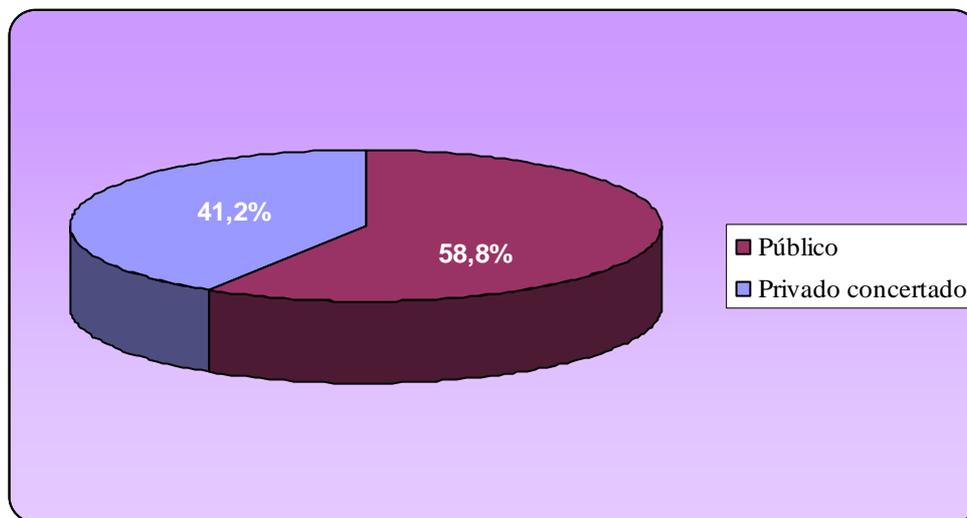


FIGURA 10: Proporción de alumnado que cursa sus estudios en centros públicos y privados concertados

- ✓ Selección al azar de los centros que iban a intervenir en la investigación (siempre tratando de cubrir todos los distritos o barrios del municipio). En total, se eligieron once centros, de los cuales 6 eran de titularidad pública y 5 eran colegios concertados. Decidimos realizar esta selección porque, a pesar de que el número de centros privados era mayor que el de públicos, estos superaban a los primeros en cuanto a la totalidad del alumnado que cursaba sus estudios de 4º de la ESO; de esta manera, intentamos respetar la realidad existente en la población con la que nos encontrábamos.

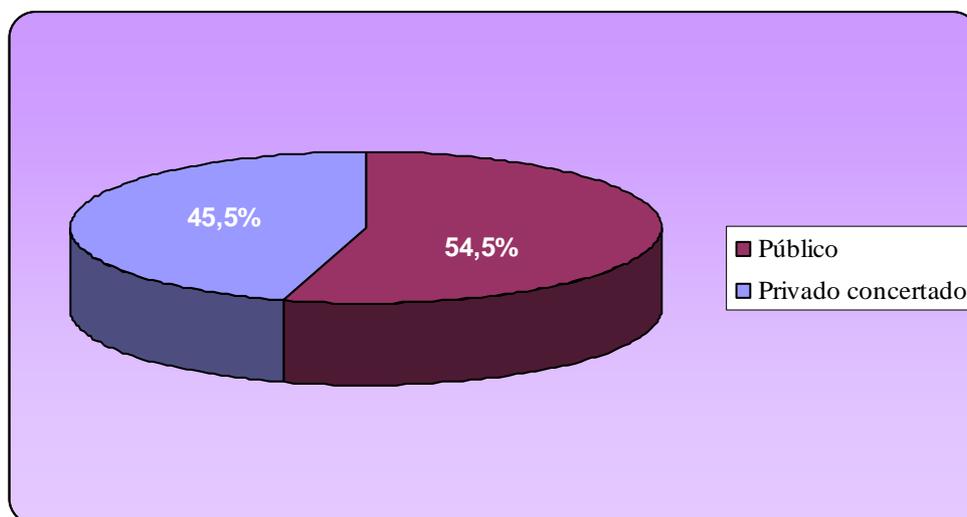


FIGURA 11: Titularidad de los centros que forman la muestra

Debido a que un profesor impartía clases en dos centros de los elegidos (Calasancio y Santa María Guadalupe) y con el objetivo de no disminuir la muestra de docentes, tuvimos que seleccionar otro colegio concertado distinto (cambiamos el segundo por el colegio Séneca, también de titularidad privada y situado en la misma zona).

En definitiva, la selección de los centros quedó de la siguiente manera:

NOMBRE	TITULARIDAD	CURSOS	GRUPOS 4º	ALUMNADO 4º
Angel Saavedra	Pública	1º a 4º	6	158
Averroes	Pública	1º a 4º	4	100
Fidiana	Pública	1º a 4º	3	81
Galileo Galilei	Pública	1º a 4º	3	84
Maimónides	Pública	1º a 4º	3	92
Medina Azahara	Pública	1º a 4º	3	88
Calasancio	Privada	1º a 4º	2	58
La Salle	Privada	1º a 4º	3	106
Ntra.Sra.Mercedes	Privada	1º a 4º	2	54
Sta.Victoria	Privada	1º a 4º	3	87
Séneca	Privada	1º a 4º	2	44
TOTAL			34	952

FIGURA 12: Resumen de los centros que forman la muestra seleccionada para la investigación.

- ✓ Selección, de forma aleatoria, de los grupos de cuarto de la ESO de cada centro que iban a formar la muestra final.

NOMBRE	GRUPOS 4º	ALUMNADO 4º	GRUPOS SELECCIONADOS	ALUMNADO SELECCIONADO	PROFESORADO SELECCIONADO
Angel Saavedra	6	158	4º C, D y E	74	1 profesora
Averroes	4	100	4º B, C y D	60	1 profesor + 1 profesora
Fidiana	3	81	4º A y C	53	1 profesor
Galileo Galilei	3	84	4º A y C	38	1 profesor
Maimónides	3	92	4º A y B	58	1 profesor
Medina Azahara	3	88	4º A y B	43	1 profesor + 1 profesora
Calasancio	2	58	4º A y C y B	49	1 profesor
La Salle	3	106	4º A y B	70	1 profesor
Ntra.Sra.Mercedes	2	54	4º A y B	53	1 profesor
Sta.Victoria	3	87	4º A y C	51	1 profesora
Séneca	2	44	4º A	23	1 profesor
TOTAL	34	952	24	572	9 profesores + 4 profesoras

FIGURA 13: Grupos de 4º de ESO que forman la muestra seleccionada para la investigación.

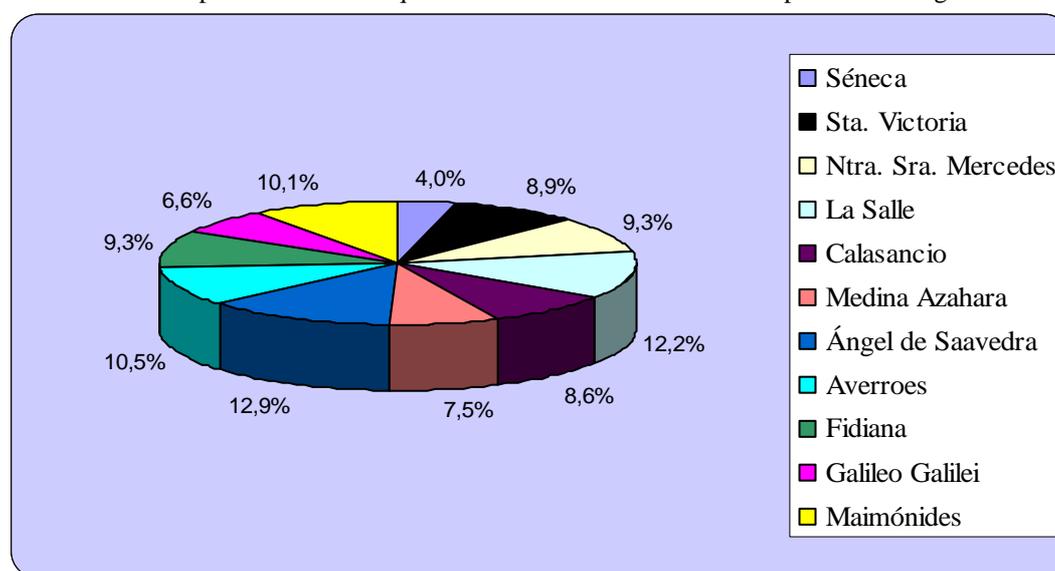


FIGURA 14: Distribución porcentual por centros de la muestra del alumnado

- ✓ Por último, como la investigación tiene como eje fundamental el género, decidimos tener en cuenta el sexo del profesorado y del alumnado a la hora de seleccionar la muestra a la que íbamos a presentar los cuestionarios, para que así resultasen representados ambos. De esta manera, el 56.1% del alumnado encuestado es de sexo femenino y el resto, masculino. De la muestra de docentes, el 30.8% son profesoras y el 69.2% que queda, profesores.

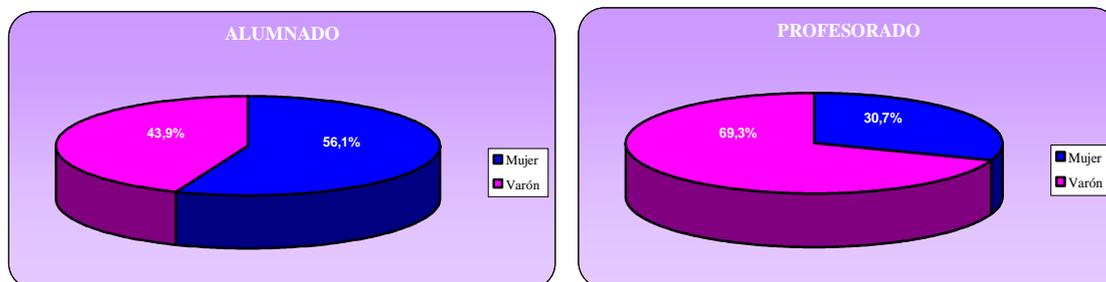


FIGURA 15: Distribución por sexos de la muestra del alumnado y del profesorado

Los cuestionarios se pasaron durante el segundo trimestre del curso 2004/05, en el aula del curso o en el gimnasio y durante las sesiones de Educación Física correspondientes de cada grupo.

En todos los casos, el profesor o profesora de Educación Física se encontraba presente en el aula, aunque se insistió en que el cuestionario era anónimo y el alumnado tenía la libertad de situarse en el lugar que prefiriera.

De la misma manera, el profesorado correspondiente a cada grupo también cumplimentó su cuestionario, a la vez que el alumnado rellenaba el suyo.

2.2.2. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

A la hora de redactar las variables objeto de estudio, hemos creído conveniente hacerlo en forma de cuadro en el que se exponen los mismos apartados del marco teórico. De la misma manera, establecimos la correspondencia con el número de pregunta de los cuestionarios de profesorado (número en **rojo**) y alumnado (número en **verde**), así como con la planilla de observación de la programación del Departamento (texto en color **azul**).

Muestra objeto de estudio	Sociodemográficas	Edad (3) (2) Sexo (4) (1) Sexo profesorado EF (5) Nombre del centro (1) Grupo al que pertenece el alumno/a (2) Titulación y año de graduación del profesorado (3)
	Labor docente del profesorado	Situación laboral (4) Años de experiencia general y en el centro actual (5) Grado de satisfacción producido por la labor docente (6)
Programación del departamento de EF	Generales	Existencia de una programación del área de EF Frecuencia de empleo del lenguaje no sexista en la programación Elementos contemplados en la programación (análisis del contexto, aspectos curriculares, temas transversales, atención a la diversidad, trabajo interdisciplinar y actividades extraescolares) Temas transversales reflejados en los objetivos didácticos de la programación Número de objetivos didácticos relacionados directamente con la coeducación en la programación
	Curriculares	<i>Reflejadas en los apartados correspondientes del currículum</i>
Hábitos de AF del alumnado	Influencia del profesorado de EF en la práctica de actividad física fuera del horario lectivo (11) (12) Frecuencia semanal de práctica de actividad física fuera del horario lectivo (141) Influencia de las clases de EF en la práctica de actividad física fuera del horario lectivo (142) (13)	
Autoconcepto físico del alumnado	Grado de acuerdo con que el alumno/a se encuentra igual de capacitado/a que sus compañeros/as (12) Grado de competencia motriz del alumnado en la realización de las AF de EF (140) (127) Nivel de competencia motriz percibida al practicar diferentes AFD (144-167) (129-152)	
Motivación del alumnado en EF	Grado de importancia concedida a destacar en EF (13) Grado de acuerdo con la afirmación de que la EF es su asignatura favorita (19) Frecuencia de ofrecimiento como voluntario/a en EF (26) (122) Frecuencia de participación e implicación en EF (27) (123) Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124) Grado de satisfacción experimentado en las actividades propuestas en EF (143) (128) Frecuencia de faltas de asistencia a clase de EF (35)	

	Objetivos	Aparición de los objetivos generales de etapa en la programación Aparición de los objetivos generales de área en la programación Distribución de los objetivos didácticos (por etapa, ciclo, curso...) en la programación Interrelación de los objetivos generales de área con los objetivos didácticos en la programación Aparición de objetivos didácticos en los que se promueve la actividad física femenina Conexión entre los objetivos didácticos y las actividades extraescolares y complementarias en la programación Relación entre los objetivos didácticos y los contenidos de enseñanza-aprendizaje
	Contenidos	Aparición de los cinco bloques de contenidos en la programación Distribución de los contenidos de enseñanza-aprendizaje (por etapa, ciclo, curso...) en la programación Temporalización de los contenidos de enseñanza-aprendizaje en la programación Aparición de contenidos de enseñanza-aprendizaje relacionados directamente con la coeducación en la programación Frecuencia con la que se trata cada bloque de contenidos a lo largo de la ESO (36-40) (21-25) Grado de importancia que el docente concede a cada bloque de contenidos (41-45) (26-30) Frecuencia de tratamiento de diferentes valores (cooperación, respeto a los/as demás, igualdad entre varones y mujeres, espíritu de sacrificio y esfuerzo, capacidad de autocrítica, confianza en uno/a mismo/a y creatividad) en las clases de EF (45-52) (31-37)
Orientaciones metodológicas	Generales	Aparición de orientaciones metodológicas en la programación Elementos de las orientaciones metodológicas que se incluyen en la programación
	Métodos de E-A	Estilos de enseñanza que se presentan en la programación Frecuencia de uso de diferentes estilos y métodos de enseñanza (tradicionales, participativos, cognitivos, socializadores, individualizadores y creativos) (132-138) (109-115)
	Material utilizado	Características de los materiales que se presentan en la programación Empleo de texto en EF Características del texto empleado en función del género (contenidos y lenguaje) Grado de motivación de la utilización de diferentes tipos de materiales (101-106) (88-93) Frecuencia de utilización de materiales variados en las clases (107) (20) Frecuencia de utilización de modelos masculinos y femeninos, en los medios didácticos (111-112) (86-87) Frecuencia de consecución del material en mejor estado (108) Frecuencia de intervención del alumnado en la recogida y puesta del material (109) Utilización de material didáctico (no específico de EF) por el profesorado (110)
	Utilización de los espacios	Características de los espacios que se presentan en la programación Frecuencia de ocupación de los mejores espacios (22) Frecuencia de sentimiento de interferencia en el propio espacio por parte de los compañeros/as (24) Frecuencia con la que el profesorado distribuye los espacios de trabajo (23) (16)
	Agrupaciones en clase	Características de las agrupaciones que se presentan en la programación Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la formación de grupos de trabajo no mixtos (7) (8) Frecuencia con la que el profesorado otorga libertad al alumnado para la elección de los compañeros/as del grupo (25) (25) Grado de preferencia por parte del alumnado con respecto a la libertad otorgada por el profesorado para la formación del grupo de trabajo (8) (9) Grado de preferencia del alumnado para realizar competiciones deportivas en equipos mixtos (9) (10)
	Actividades de E-A	Características de las actividades de enseñanza-aprendizaje que se presentan en la programación Grado de coincidencia entre chicos y chicas en las preferencias con respecto a las actividades realizadas en EF (6) (7) Grado de adecuación a las capacidades del alumnado, de las actividades realizadas en EF (10) Frecuencia de utilización por parte del profesorado, de actividades fundamentalmente competitivas (29) (18) Percepción de la adecuación de diferentes actividades físicas al sexo del practicante (53-76) (38-61) Grado de motivación del alumnado ante diferentes actividades físico-deportivas (77-100) (62-85) Frecuencia de utilización de baterías de tests de condición física en EF (20) (14) Frecuencia de intervención del alumnado en la selección de las actividades a realizar en EF (21) (15)
	Evaluación	¿Qué y cuándo se evalúa?
Tipo de evaluación		Inclusión de los criterios generales del área en la programación Criterios generales del área que aparecen en la programación Inclusión de los criterios particulares del área en la programación Temporalización de los criterios particulares de evaluación Frecuencia con la que el profesorado toma como referencia distintos parámetros (los resultados de toda la clase, los propios resultados del alumno/a o unos valores estándar), a la hora de evaluar (117-119) (100-102)
Información sobre la evaluación		Instrumentos utilizados en la evaluación del alumnado (dividida en conceptos, procedimientos y actitudes) Calificación obtenida en el primer trimestre (126) Frecuencia con la que se aporta información sobre los instrumentos utilizados (114) (97) Frecuencia con la que se aporta información tras la evaluación y calificación (116) (99)

Interacción docente-discente	Lenguaje	Grado de acuerdo con respecto a que el profesorado emplea el mismo tono de voz para dirigirse a los alumnos y a las alumnas (14) (11) Frecuencia de utilización del lenguaje no sexista por parte del profesorado (34) (19)
	Refuerzos	Frecuencia de atención del profesorado hacia el alumnado (127) (116) Frecuencia de aplicación de los diferentes tipos de refuerzos (afectivos y técnicos, positivos y negativos) (128-131) (117-120)
	Expectativas del profesorado	Frecuencia de elección de modelos de ejecución femeninos y masculinos (32-33) (121)
	Afinidad con el profesorado	Afinidad del alumnado con respecto al sexo del profesorado de EF (139)
Interacción discente-discente		Actitudes del alumnado con respecto al trabajo en grupos cuyos componentes son todos del mismo sexo (15-18) Frecuencia con la que el alumnado adopta papeles de liderazgo en el aula de EF (30-31) (125-126)

FIGURA 16: Variables objeto de la investigación y su correspondencia con los números de las preguntas de los cuestionarios y con la planilla de observación de la programación didáctica.

2.2.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación, siguiendo a Sierra (2002), se definiría como *“la concepción de la forma de realizar la prueba que supone toda investigación científica concreta, tanto en el aspecto de la disposición y enlace de los elementos que intervienen en ella como el del plan a seguir en la obtención y tratamiento de los datos necesarios para verificarla.”*

Siguiendo la clasificación expuesta en la cita bibliográfica anterior, nuestra investigación cumpliría un diseño de naturaleza **empírica**, ya que se basa en el estudio experiencial de un fenómeno (la coeducación), de carácter **no experimental**, debido a que no existen variables susceptibles de modificación, **seccional**, porque el estudio queda limitado a un grupo concreto y en un solo momento del tiempo y **descriptivo**, ya que se analiza descriptivamente un grupo social en un momento dado. El diseño también puede ser descrito en función de otros parámetros y así, si tenemos en cuenta el tratamiento que se hace de la población, podríamos considerarlo, **intersujetos**, puesto que la muestra está compuesta por distintos sujetos susceptibles de comparación y si tomamos en consideración el número de observaciones realizadas, diríamos que es de **observación única**.

2.2.4. TÉCNICA DE OBTENCIÓN DE DATOS

Con el objetivo de facilitar la recogida de los datos, teniendo en cuenta la magnitud y dispersión de la muestra y el carácter descriptivo de la investigación, hemos considerado que el material que debíamos emplear era el cuestionario. A su vez, para analizar diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos complementado los dos cuestionarios elaborados con una **planilla de observación de las programaciones didácticas** de los Departamentos de Educación Física.

Partiendo de los contenidos incluidos en el marco teórico, hemos confeccionado dos **cuestionarios de coeducación** (uno para el profesorado y otro para el alumnado) en los que, además de introducir ítems referidos a los elementos del currículo oficial, hemos incorporado otros relacionados con diferentes aspectos del currículo oculto (anexos). La encuesta del alumnado está formada por un total de 170 preguntas, mientras que el del profesorado consta de 155. La estructura general de ambos instrumentos es la siguiente:

- a) Primera parte: introducción en la que se pide la colaboración del alumnado y del profesorado y se les explica la razón del estudio (poner de manifiesto determinados aspectos de la actividad física que realizan los/as jóvenes en general y en las clases de Educación Física en particular). También se aclara que sus respuestas permanecerán en el anonimato y por último, se les agradece su colaboración.
- b) Segunda parte: se centra en distintos aspectos de índole personal o referidos al profesorado de Educación Física.

- c) Tercera parte: está formada por ítems relacionados con temas generales de la clase de Educación Física.
- d) Cuarta parte: las preguntas se refieren a diferentes aspectos referidos a los contenidos tratados en el área de Educación Física a lo largo de la ESO.
- e) Quinta parte: formada por preguntas relacionadas directamente con el material utilizado a lo largo de las sesiones del área.
- f) Sexta parte: nos encontramos con cuestiones que se refieren a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de Educación Física.
- g) Séptima parte: al alumnado se le pregunta acerca de diferentes aspectos relacionados con la actuación de su profesor o profesora de Educación Física y a estos/as se les formulan cuestiones relacionadas con la interacción docente-discente.
- h) Octava parte: al alumnado se le pregunta sobre sus hábitos de actividad física, así como se intenta dilucidar el estado de su autoconcepto motriz. En cambio, en este bloque las preguntas realizadas a los/as docentes se fundamentan en las observaciones de las diferencias que encuentran entre el alumnado femenino y el masculino, en relación a la motivación y satisfacción en el aula o a la competencia motriz.
- i) Novena parte: por último, este bloque está formado por tres preguntas relacionadas con el propio cuestionario (como medida de autoevaluación). De las mismas, dos tienen las opciones de respuesta determinadas y la otra, es una pregunta abierta.

Por otro lado, hemos elaborado una **planilla de observación** de las programaciones didácticas de los Departamentos de Educación Física, en la que se han incluido los diferentes elementos curriculares: generalidades, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación (anexos).

Además, para el tratamiento estadístico de los datos, hemos empleado los programas informáticos **SPSS 11.0** y **Microsoft Excel 2000**.

2.3.PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para tratar de exponer la temporalización de la investigación de una manera concreta y fácil de entender, vamos a dividir la elaboración de la Tesis Doctoral en sus partes.

En la primera parte analizaremos el **estudio piloto** realizado con anterioridad a la investigación, delimitando cada una de las fases que hemos ido cumplimentando a la hora de realizarlo: revisión bibliográfica, confección del instrumento de obtención de los datos, recogida y proceso de los mismos y la redacción y presentación del trabajo.

En la segunda parte iremos recorriendo estas mismas fases para la elaboración de la **Tesis Doctoral**, suprimiendo la segunda (debido a que ya tenemos confeccionado el material) e incluyendo la presentación del proyecto de Tesis.

2.3.1. ESTUDIO PILOTO

Debido a la dificultad del estudio y a la necesidad de validar los cuestionarios que habíamos creado para la investigación, decidimos realizar un estudio piloto, incluyendo únicamente al alumnado y que fue presentado como trabajo de investigación para la obtención de los créditos del segundo año de los cursos del programa de doctorado: “Nuevas perspectivas de investigación en ciencias de la actividad física y el deporte” de la Universidad de Granada. Este estudio, que podríamos considerar una tesina, fue titulado “Análisis del currículo de Educación Física de 3º de la ESO, en los centros públicos de la Mancomunidad del Valle del Guadiato” y se realizó siguiendo las siguientes fases: revisión bibliográfica,

confección de los instrumentos empleados, recogida de datos y procesamiento de los mismos y redacción y presentación del trabajo de investigación.

2.3.1.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

A través de la consulta en diferentes bases de datos de temas educativos o de actividad física, recopilamos una serie de publicaciones, en varios idiomas, relacionadas con el currículo de Educación Física investigado desde la perspectiva del género. A partir de ahí, obtuvimos una base fundamental para el desarrollo del marco teórico del trabajo de investigación (y de la Tesis), así como de los cuestionarios que íbamos a confeccionar.

2.3.1.2. CONFECCIÓN DEL MATERIAL EMPLEADO EN LA INVESTIGACIÓN

Cuando nos planteamos el estudio a realizar consideramos que la técnica de encuesta (y dentro de esta, el cuestionario) era la más adecuada para la realización del mismo. A esta conclusión llegamos mediante el análisis de las características y limitaciones de la investigación y que, principalmente, son las siguientes: carácter social del estudio, muestra amplia y dispersa, escasez de recursos económicos y escasez de tiempo...

Por lo tanto, los instrumentos utilizados a lo largo de la investigación se confeccionaron siguiendo los siguientes pasos:

- a) Elaboración provisional: basándonos en la revisión bibliográfica que estábamos realizando, delimitamos una serie de cuestiones que queríamos investigar, asegurándonos de que todos los aspectos insertos en el currículo (oficial y oculto) estuvieran presentes. Estas cuestiones se plasmaron en dos baterías de preguntas y respuestas (una para el profesorado y otra para el alumnado), en las que se consideró como mejor formato para estas últimas, una escala ascendente tipo Likert, cuyo nivel de medición era de carácter ordinal (del 1 al 3, 5 o 6). El número total de ítems de los cuestionarios del alumnado y del profesorado, ascendía a ciento setenta y cinco y cincuenta y cinco respectivamente, de los cuales el último en ambos, era con respuesta abierta.

Con el fin de aportar cierta igualdad y coherencia a los dos instrumentos de medición que íbamos a emplear en la investigación, redactamos las preguntas y las respuestas de manera muy parecida en ambos. Sin embargo, en este estudio piloto, únicamente empleamos el cuestionario del alumnado debido a que la muestra de profesores/as era demasiado pequeña para obtener resultados significativos.

De la misma manera y basándonos en la revisión bibliográfica, elaboramos un listado de aspectos a observar en la programación didáctica del Departamento de Educación Física. En él se incluían los diferentes elementos curriculares y la relación entre los mismos.

- b) Pilotaje: le presentamos los cuestionarios a una serie de personas expertas en el ámbito de la actividad física (profesores y profesoras de Educación Secundaria de Educación Física, profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y maestros y maestras de Educación Primaria especialistas en Educación Física) para asegurarnos de la coherencia de los cuestionarios, así como de la correcta formulación de las preguntas.

Posteriormente, en el caso del cuestionario del alumnado, elegimos al azar un grupo de 3º de la ESO del IES José Alcántara de Belmez y se lo aplicamos. Con este proceso conseguimos lo siguiente: corroborar la pertinencia de las respuestas ofertadas al discente (analizando la categoría "otros" de los ítems que la incluían), poner de manifiesto el nivel de comprensión de la terminología presentada en el cuestionario

(gracias a este estudio piloto modificamos vocablos que se prestaban a confusión como es el caso de “gimnasia artística”, añadiéndole “o deportiva”, y “suscitan” por “provocan”, entre otros) y por último, observar la facilidad de aplicación del mismo, así como el tiempo de duración al rellenarlo (debíamos constatar que el alumnado poseía tiempo suficiente en una hora de clase para cumplimentarlo completamente).

De igual manera, le pasamos el cuestionario a un total de 10 docentes elegidos al azar, con el objetivo de corroborar los aspectos señalados en el párrafo anterior. A este mismo grupo, le presentamos la planilla provisional de observación de la programación, pidiéndoles que indicaran aquellos aspectos que no entendían, que no se hubiesen incluido o que consideraran que deberían haberse reseñado.

- c) Validación: para llevar a cabo la validación de los cuestionarios confeccionados se utilizaron los procesos citados a continuación:
- Medición de la estabilidad de los mismos (*fiabilidad test-retest*) a través de las correlaciones de cada ítem del test con su correspondiente en el retest.
 - Medición de la fiabilidad mediante el cálculo del *coeficiente Alfa de Crombach*: dicho coeficiente toma valores entre 0 y 1; mientras más se acerque su valor a cero, menos fiable es el cuestionario y cuanto más próximo esté del uno, más fiable será.

En el caso del alumnado, seleccionamos a un grupo de 103 sujetos para realizar los procesos estadísticos correspondientes y constatar la coherencia interna de la encuesta y el grado de estabilidad en las respuestas. Para ello, realizamos la prueba del test-retest, presentando dos veces el cuestionario a la muestra escogida, en un tiempo que osciló entre nueve y quince días. En el caso de la fiabilidad test-retest, todas las correlaciones resultaron positivas y altamente significativas. Cuando hallamos el coeficiente Alfa de Crombach, obtuvimos unos valores de 0.9143 en el test y 0.9290 en el retest.

Con respecto al cuestionario del profesorado, este proceso de validación se llevó a cabo mediante la prueba del test-retest realizada a un total de 30 docentes elegidos al azar, al igual que hicimos con el cuestionario presentado al alumnado. En la fiabilidad test-retest también nos encontramos con correlaciones positivas y altamente significativas. Con respecto al coeficiente Alfa de Crombach obtuvimos 0.856 en el test y 0.902 en el retest.

Por lo tanto, en el caso de la prueba de estabilidad, al obtener correlaciones positivas y altamente significativas podemos afirmar que esta existe en ambos cuestionarios. Por otro lado, con respecto al cálculo del coeficiente Alfa de Crombach, hemos comprobado que los dos instrumentos son fiables, puesto que los valores de dicho coeficiente son aceptables cuando se encuentran por encima de 0.70.

- d) Elaboración definitiva: corregimos los posibles errores habidos en los cuestionarios y en la planilla de observación de la programación e imprimimos los tres documentos. Sin embargo y como hemos expuesto con anterioridad, debido a la reducida dimensión de la muestra de docentes, en el estudio piloto únicamente empleamos como material el cuestionario del alumnado.

2.3.1.3. RECOGIDA DE DATOS

- a) Puesta en contacto con los centros: en un primer momento y a través de una visita al centro, nos pusimos en contacto con el profesorado de Educación Física de cada instituto, para explicarle el objetivo de la investigación, así como los cursos y el número de horas que íbamos a necesitar para pasar el cuestionario (una en el caso de la muestra en general y dos, para el alumnado que intervendría en la validación del mismo).

Desde el primer momento todo el profesorado implicado nos ofreció su colaboración sin ningún tipo de trabas, es más, cada docente se encargó de explicar el estudio ante la Dirección y Claustros correspondientes, facilitándonos la labor enormemente.

- b) Selección de la muestra: tras haber estudiado las características de los grupos de 3º de la ESO de los centros en los que se iba a realizar el estudio, seleccionamos la muestra (procurando respetar la proporcionalidad en cuanto al género del profesorado), tanto de la investigación en general, como del proceso de validación.

Para llevar a cabo esta fase, aparte de contar con la información proporcionada por los centros, acudimos a la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en Córdoba, donde corroboramos los datos anteriormente mencionados.

- c) Cumplimentación de los cuestionarios por el alumnado: por último, acudimos a los centros en la hora de clase de Educación Física, para que los chicos y chicas rellenaran el cuestionario tras una serie de normas que se les explicaban, destinadas a evitar dudas al cumplimentarlo.

Esto sucedió durante los meses de febrero y marzo del curso 2002-03, eligiéndose esa fecha debido a la larga duración del segundo trimestre y con el objetivo de interrumpir lo mínimo en el normal desarrollo del área de Educación Física.

2.3.1.4. PROCESO DE DATOS

- a) Primera fase: se asignó un número y una etiqueta que definía cada variable, con el fin de hacerlas más operativas.
- b) Segunda fase: se elaboró un archivo de datos propios en el programa informático SPSS.
- c) Tercera fase: introdujimos los datos procedentes de los cuestionarios.
- d) Cuarta fase: empleando los programas informáticos, SPSS en su versión 11.0. y Microsoft Excel XP, realizamos el análisis estadístico de los datos obtenidos, así como las tablas más significativas.

2.3.1.5. REDACCIÓN DEL TRABAJO

Con toda la información recopilada de la revisión bibliográfica y de los datos procedentes de los cuestionarios, procedimos a redactar el trabajo de investigación, cumplimentando los siguientes apartados: introducción (con el marco teórico, la hipótesis y los objetivos), método (población y muestra, variables, material empleado y procedimiento), resultados y discusión, conclusiones y posibles líneas de investigación futuras y referencias bibliográficas.

2.3.1.6. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Tras el proceso de los datos y la redacción, depositamos el trabajo en el Departamento de Educación Física y Deportiva a mediados de junio de 2003, defendiéndolo ante el tribunal nombrado a tal efecto, unos días después.

2.3.2. TESIS DOCTORAL

Debido a las carencias observadas en el trabajo de investigación al haber analizado únicamente la opinión del alumnado con respecto al currículum, nos planteamos incluir también al profesorado en la elaboración de la Tesis Doctoral, para lo que ya teníamos confeccionados los instrumentos a emplear. Esto ha sido posible debido a que la muestra utilizada es algo mayor y al relacionarla con las opiniones de los discentes, podíamos obtener resultados significativos.

Una vez presentado el trabajo de investigación, planteamos la temporalización de la Tesis Doctoral en las siguientes fases: continuación de la revisión bibliográfica, recogida de datos, presentación del proyecto de tesis en la Universidad de Granada, proceso de datos y redacción del trabajo de investigación, con objeto de presentarlo y defenderlo.

2.3.2.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Debido a la elaboración del trabajo de investigación, esta fase se encontraba bastante avanzada, aunque gracias al interés despertado en el ámbito educativo por los estudios de esta temática, continuamente se ha seguido revisando la bibliografía.

2.3.2.2. RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se llevo a cabo mediante la cumplimentación por parte de docentes y discentes de sendos cuestionarios anónimos elaborados con el objetivo de captar determinadas actitudes y hábitos del alumnado con respecto a la actividad física, así como poner de manifiesto la actuación del profesorado de Educación Física a nivel curricular en el proceso de enseñanza-aprendizaje y todo ello, desde la perspectiva del género.

- a) Selección de los centros y petición de permiso a la Delegación Provincial de Educación: tras el análisis de la muestra total y mediante el azar, seleccionamos los centros que intervendrían en el estudio, así como los grupos de los mismos, a los que les pasamos el cuestionario.

Posteriormente, pusimos en conocimiento de la Delegación Provincial de Educación el listado de los centros intervinientes con el fin de conseguir el respaldo y autorización de la misma.

- b) Puesta en contacto con los centros: mediante una entrevista personal con la Dirección de los diferentes centros seleccionados y a través del correo, les informamos de la investigación que íbamos a llevar a cabo. Del mismo modo, les pedíamos su colaboración para realizarla, explicándoles claramente que contábamos con el respaldo de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de Córdoba.

En este primer contacto se explicó a la Dirección y al profesorado de Educación Física el objetivo de la investigación, así como los cursos y horas que íbamos a necesitar para pasar el cuestionario.

Al igual que sucedió en el estudio piloto, todo el profesorado implicado nos ofreció su colaboración sin ningún tipo de trabas, facilitándonos la labor enormemente.

- c) Selección definitiva de la muestra: tras haber recibido el consentimiento de los centros elegidos y de la Delegación para realizar la investigación, procedimos a seleccionar la muestra concreta, procurando respetar la proporcionalidad en cuanto al sexo de alumnado y profesorado.

Para llevar a cabo esta fase, contamos con la colaboración de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en Córdoba, donde comprobamos los datos relacionados con los estudios cursados en cada centro, así como el número de estudiantes de 4º de la ESO de cada uno de ellos.

- d) Cumplimentación de los cuestionarios: durante los meses de febrero y marzo de 2005 acudimos a los centros indicados en las horas de Educación Física de los grupos seleccionados, procurando interferir lo mínimo en el desarrollo normal de las clases. De esta manera, el alumnado rellenó los cuestionarios, siguiendo las instrucciones que se les daba previamente. Estas se referían al propio cuestionario: explicación breve (siguiendo el principio de neutralidad) en la que se informaba al alumnado de cómo rellenar el cuestionario, se incentivaba su participación y se recalca el carácter confidencial de las respuestas, razón por la que se les pedía sinceridad.

Con respecto a los cuestionarios aplicados al profesorado, procedimos de la misma manera que con el alumnado.

Consideramos oportuno no pasar las encuestas inmediatamente después de las vacaciones de Navidad para que alumnado y profesorado tuviesen tiempo de incorporarse a la rutina normal del aula y tampoco creímos conveniente entregarlo antes del final del primer trimestre, ya que ambos colectivos podrían no tener aún la información necesaria para rellenarlos.

De igual manera, solicitamos la programación didáctica al Departamento de Educación Física de los diferentes centros seleccionados, lo que nos permitió rellenar la planilla de observación de la misma.

2.3.2.3. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

Una vez se realizó la selección completa de la muestra que intervendría en la investigación y tras el análisis realizado de la bibliografía existente en materia de coeducación, se procedió a la presentación del proyecto de Tesis Doctoral en el Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada, el cual fue aprobado por el Consejo de Departamento en abril de 2005.

2.3.2.4. PROCESO DE DATOS

Con el objetivo de facilitar el procesamiento de los datos, dividimos este proceso en cuatro fases:

En la primera fase, se asignó un número y una etiqueta que definía cada variable con el fin de hacerlas más operativas.

A continuación, durante la segunda fase se elaboró un archivo de datos propios en el programa informático SPSS, donde mediante una tabla, podíamos observar todos los resultados obtenidos. En este momento, procedimos a denominar las diferentes variables, incluyendo: el tipo, la anchura, los decimales, las etiquetas y los valores de las mismas.

En la tercera fase, introdujimos los datos procedentes de los cuestionarios.

En la última y cuarta fase, en la que empleamos los programas informáticos, SPSS en su versión 11.0. y Microsoft Excel XP, realizamos el análisis estadístico de los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a docentes y discentes, así como las tablas más significativas. Durante esta fase, efectuamos un profundo estudio de las frecuencias, incluyendo los resultados que más interés despertaban para la investigación. A continuación realizamos la asociación bivariada entre todas las variables del estudio y el sexo del alumnado y del profesorado, para conocer aquellas relaciones que fueran significativas. Y por último, llevamos a cabo un estudio

más exhaustivo de otras variables en las que podían existir interrelaciones, a través de análisis multivariados.

2.3.2.5. REDACCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

A medida que se fueron cumplimentando las diferentes fases de elaboración de la Tesis, esta se fue redactando, sometiéndola a continuas revisiones por parte de las dos directoras de la misma.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO

- 3.1.1. Alumnado
- 3.1.2. Profesorado

3.2. PROGRAMACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.3. HÁBITOS DE ACTIVIDAD FÍSICA DEL ALUMNADO

3.4. AUTOCONCEPTO FÍSICO DEL ALUMNADO

3.5. MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

3.6. EL CURRÍCULO

- 3.6.1. Elementos curriculares
 - 3.6.1.1. Objetivos
 - 3.6.1.2. Contenidos
 - 3.6.1.3. Orientaciones metodológicas
 - A) Métodos de enseñanza-aprendizaje
 - B) Material utilizado
 - C) Utilización de los espacios
 - D) Agrupaciones en clase
 - E) Actividades de enseñanza-aprendizaje
 - 3.6.1.4. Evaluación
 - A) ¿Qué y cuándo se evalúa?
 - B) Tipo de evaluación empleado
 - C) Información aportada sobre la evaluación
- 3.6.2. Otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - 3.6.2.1. Interacción docente-discente
 - A) El lenguaje
 - B) Los refuerzos
 - C) Las expectativas del profesorado
 - D) Afinidad del alumnado con el sexo del profesorado
 - 3.6.2.2. Interacción discente-discente

Con el objetivo de facilitar la redacción del análisis y discusión de los resultados hemos dividido este apartado del estudio en bloques relacionados con aquellos que expusimos en el marco conceptual y hemos ido reseñando el número correspondiente a la pregunta de los cuestionarios del profesorado (*P-número de pregunta*) y del alumnado (*A-número de pregunta*).

De esta forma, los datos se han agrupado en seis núcleos, uniendo los resultados de docentes y discentes para poder dar una visión lo más fiel posible de la situación real del aula de Educación Física.

Por lo tanto, en el primer bloque hemos tenido en cuenta las variables referidas a la **población y muestra del estudio**, tanto en el ámbito de los y las estudiantes, como en el del profesorado que le imparte el área de Educación Física.

En el segundo bloque, hemos tenido en cuenta los datos relacionados con la **programación didáctica del Departamento de Educación Física**. Dentro del mismo, hemos contemplado los resultados relacionados con las generalidades de la programación, ya que nos ha parecido mucho más adecuado exponer los aspectos curriculares de dicha programación, dentro del sexto bloque, relacionándolos con los datos obtenidos de los cuestionarios cumplimentados por el alumnado y el profesorado.

En el tercer bloque nos hemos centrado en las variables relacionadas con los **hábitos de actividad física del alumnado**, ya que nos sirven de base para conocer la situación real de práctica de ejercicio durante la adolescencia; en este caso, vamos a contemplar los datos obtenidos de los cuestionarios del alumnado y del profesorado.

Como se desprende del marco teórico, la autopercepción de la capacidad motriz sirve de elemento motivador o inhibidor de la práctica regular de actividad física, por lo que en el cuarto grupo hemos tenido en cuenta las variables relacionadas con el **autoconcepto físico del alumnado** interrelacionando los datos obtenidos del alumnado y del profesorado.

El quinto bloque se refiere a los resultados obtenidos con respecto a las variables relacionadas con la **motivación del alumnado en el aula de Educación Física**, comparando los datos que se desprenden de los cuestionarios de los y las estudiantes, con los del profesorado que le imparte el área.

En el sexto núcleo, trataremos las variables relacionadas directamente con el **currículo** y que se refieren tanto a los elementos curriculares marcados por la legislación vigente (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación), como a aquellos otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que influyen en el currículo oculto y que se dan en las relaciones entre el alumnado y de este, con el profesorado. Al igual que hemos hecho en el resto de los bloques, trataremos de comparar las respuestas del alumnado con las del profesorado, de manera que se pueda dar una visión fiel de lo que sucede en el aula.

En el estudio de todos los bloques de variables hemos ido especificando diferentes aspectos de los resultados, hallados mediante el análisis estadístico proporcionado por el programa informático SPSS 11.0.

De los datos proporcionados por dicho programa, nos hemos centrado en las frecuencias obtenidas y las asociaciones bivariadas que se producen. En éste último caso, hemos aplicado la prueba de Chi-cuadrado, analizando el correspondiente nivel de significación, siempre que se daban las condiciones oportunas de validez (hasta un máximo del 20% de casillas con una frecuencia esperada menor de cinco y ninguna, con frecuencia esperada menor que uno). En el momento en que no se dieran estas circunstancias, hemos empleado los correspondientes tests exactos, aportando la significación proporcionada por los mismos (método de simulación de Monte Carlo y estadístico exacto de Fisher).

Por último, también hemos especificado el coeficiente de contingencia como medida de asociación.

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO

Este apartado lo vamos a dividir en dos puntos: el primero dedicado a la muestra del **alumnado** y en el segundo se analizan los datos relacionados con la muestra del **profesorado**.

En la primera parte veremos las características de la muestra del alumnado la distribución por sexo, año de nacimiento y por la titularidad del centro en el que estudian, así como el sexo del profesorado que le imparte el área de Educación Física.

En la segunda, analizaremos las características sociodemográficas del profesorado y prestaremos especial atención a las variables relacionadas con su labor docente.

3.1.1. ALUMNADO

La muestra del alumnado está formada por 572 chicos y chicas que estudian 4º de la ESO en los centros sufragados con fondos públicos (públicos y concertados) de la capital cordobesa. Este grupo de estudiantes posee edades comprendidas entre los 15 y los 19 años, de manera que los porcentajes de distribución por **año de nacimiento** (A-pregunta 3) son los siguientes:

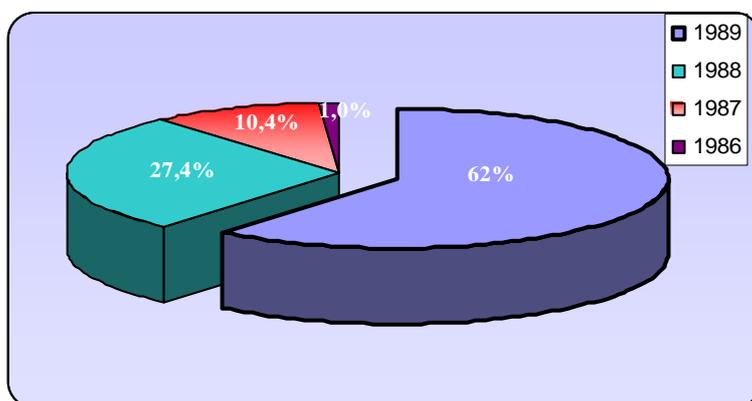


FIGURA 17: Distribución de la muestra del alumnado según su año de nacimiento.

Por otro lado, en nuestra investigación resulta de suma importancia la distribución por **sexos** (A-pregunta 4) de la muestra, de manera que de los 572 sujetos participantes, el 43.9% son chicos y el 56.1% restante, son chicas. Además, el 32.69% de la muestra recibe clases de Educación Física impartidas por una profesora y el 67.31% restante las recibe de un docente varón.

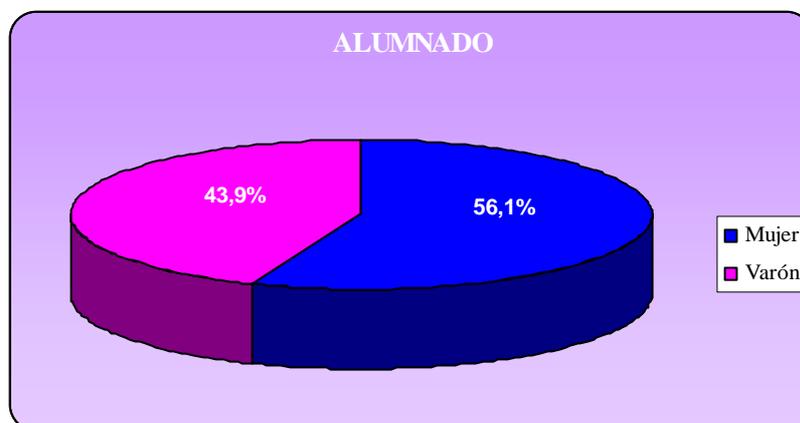


FIGURA 18: Distribución por sexos de la muestra del alumnado.

En relación a la **titularidad del centro**, del alumnado seleccionado como muestra, 246 sujetos cursan 4º de la ESO en centros concertados (43% de la muestra) y 326 lo hacen en institutos públicos (57% de la muestra). Por lo tanto, esta está formada por catorce grupos de los institutos públicos que hemos elegido (en total se trata de seis centros y por cada uno de ellos, hemos seleccionado dos o tres grupos) y por diez grupos de los centros privados concertados (cinco centros; uno, dos o tres grupos por cada uno de ellos). Hemos realizado esta selección para que la muestra guarde la proporción de alumnado que cursa sus estudios en los centros públicos o concertados, a pesar de que el total de colegios privados es mayor que el de institutos públicos (26 los primeros y 23 los segundos).

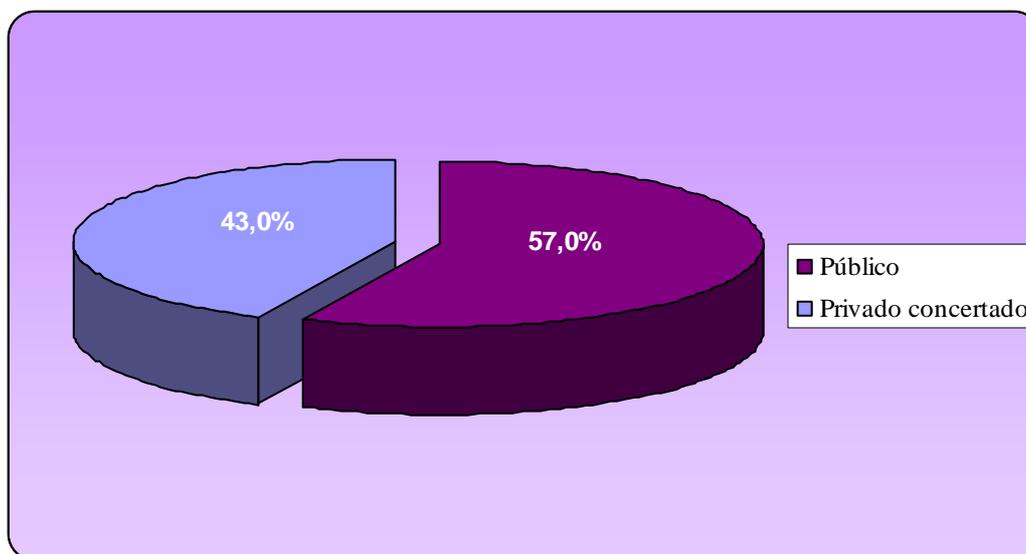


FIGURA 19: Distribución de la muestra del alumnado en función de la titularidad del centro en el que cursen sus estudios.

En definitiva, la distribución del alumnado en los diferentes centros en los que se ha llevado a cabo la investigación, quedaría de la siguiente manera:

CENTRO	ALUMNADO SELECCIONADO	PORCENTAJE DE LA MUESTRA (%)
Ángel de Saavedra	74	12.9
Averroes	60	10.5
Fidiana	53	9.3
Galileo Galilei	38	6.6
Maimónides	58	10.1
Medina Azahara	43	7.5
Calasancio	49	8.6
La Salle	70	12.2
Ntra. Sra. Mercedes	53	9.3
Santa Victoria	51	8.9
Séneca	23	4
TOTAL	572	100

FIGURA 20: Distribución de la muestra del alumnado por centro de escolarización.

A modo de resumen de las características de la muestra del alumnado, exponemos el siguiente cuadro:

CENTRO	TITULARIDAD	SEXO PROFESORADO	GRUPOS	ALUMNADO		
				TOTAL	ALUMNAS	ALUMNOS
IES Ángel de Saavedra	Pública	Femenino	4° C	27	18	9
		Femenino	4° D	23	15	8
		Femenino	4° E	24	9	15
IES Averroes	Pública	Masculino	4° B	16	3	13
		Femenino	4° C	23	14	9
		Femenino	4° D	21	8	13
IES Fidiana	Pública	Masculino	4° A	28	9	19
		Masculino	4° C	25	11	14
IES Galileo Galilei	Pública	Masculino	4° A	20	16	4
		Masculino	4° C	18	9	9
IES Maimónides	Pública	Masculino	4° A	28	20	8
		Masculino	4° B	30	23	7
IES Medina Azahara	Pública	Femenino	4° A	18	11	7
		Masculino	4° B	25	11	14
Colegio Calasancio	Privada concertada	Masculino	4° A y C	27	20	7
		Masculino	4° B	22	16	6
Colegio La Salle	Privada concertada	Masculino	4° A	35	13	22
		Masculino	4° B	35	13	22
Colegio Ntra. Sra. Mercedes	Privada concertada	Masculino	4° A	23	14	9
		Masculino	4° B	30	22	8
Colegio Sta. Victoria	Privada concertada	Femenino	4° A	22	16	6
		Femenino	4° C	29	19	10
Colegio Séneca	Privada concertada	Masculino	4° A	23	11	12
TOTAL	6 públicos + 5 concertados (11 centros)	4 profesoras + 9 profesores (13 docentes)	24	572	321	251

FIGURA 21: Resumen de la muestra seleccionada para la investigación.

3.1.2. PROFESORADO

Con respecto al profesorado, la muestra está formada por un total de 13 docentes, de los cuales 8 ejercen su labor en centros públicos (61.5%) y el resto, en concertados (38.5%). En función del sexo, hemos seleccionado a 4 profesoras (30.8%) y 9 profesores (69.2%), intentando guardar la proporción de la situación real que se produce en la población total de docentes.

CENTRO	TITULARIDAD	PROFESORADO	GRUPOS
IES Ángel de Saavedra	Pública	1 Profesora	4º C, D y E
IES Averroes	Pública	1 Profesor	4º B
		1 Profesora	4º C y D
IES Fidiana	Pública	1 Profesor	4º A y C
IES Galileo Galilei	Pública	1 Profesor	4º A y C
IES Maimónides	Pública	1 Profesor	4º A y B
IES Medina Azahara	Pública	1 Profesor	4º B
		1 Profesora	4º A
Colegio Calasancio	Privada concertada	1 Profesor	4º A y C y B
Colegio La Salle	Privada concertada	1 Profesor	4º A y B
Colegio Sra. Mercedes	Privada concertada	1 Profesor	4º A y B
Colegio Sta. Victoria	Privada concertada	1 Profesora	4º A y C
Colegio Séneca	Privada concertada	1 Profesor	4º A
TOTAL	6 públicos + 5 concertados (11 centros)	4 profesoras + 9 profesores (13 docentes)	24 grupos

FIGURA 22: Resumen de la muestra del profesorado seleccionado para la investigación.

Para conocer mejor la muestra que hemos seleccionado, vamos a realizar un perfil de las **características sociodemográficas** de los y las docentes en el que comprobaremos su edad, titulación y año de graduación, concluyendo con un diagnóstico de su **situación laboral** actual.

La mayor parte de la muestra (38.5%) se sitúa en los períodos de **edad** (*P-pregunta 2*) comprendidos entre los 41 y los 50 años o entre los 31 y los 40 (30.8%). Dentro de los valores de edad, la mayor parte de las mujeres se localizan entre los 41 y los 50 años (el 50% de ellas) y el resto se encuentra entre los 20 y 30 (25%) o entre los 31 y 40 (25%). Con respecto a los varones, la muestra se sitúa en las edades comprendidas entre los 31 y 40 (33%), 41 y 50 (33%), 20 y 30 (22.2%) y 51 y 60 (11.1%).

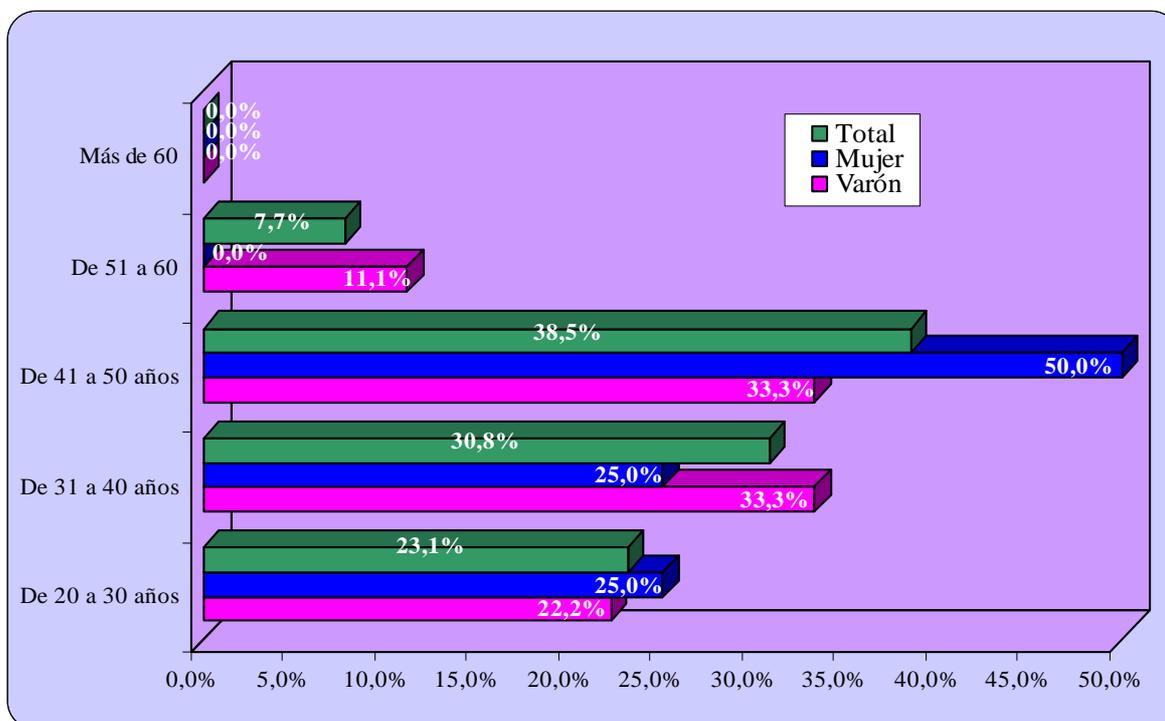


FIGURA 23: Edad del profesorado seleccionado para la investigación, general y en función del sexo.

En el caso de la **titulación** (*P-pregunta 3*), el 69.2% de la muestra posee una licenciatura (el 100% de esta es en Educación Física), el 7.7% son diplomados/as (se trata de un maestro generalista), un 15.4% poseen ambos títulos (todos los sujetos que se sitúan en esta opción son licenciados/as y diplomados/as en Educación Física) y, por último, un sujeto (7.7%) tiene otra titulación que no se corresponde con ninguno de los casos anteriores y está habilitado para la docencia en el área de Educación Física. Con respecto al sexo de los encuestados, la totalidad de las profesoras son licenciadas, mientras que de los varones, el 55.6% también lo son, el 22.2% poseen a la vez, una diplomatura y una licenciatura y el resto son diplomados (11.1%) o poseen otra titulación (11.1%).

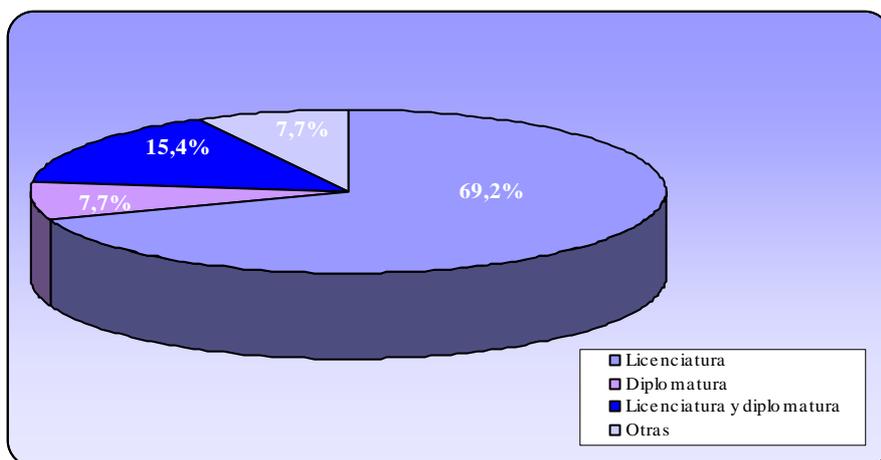


FIGURA 24: Titulación del profesorado que forma la muestra objeto de estudio.

Todas las personas licenciadas en Educación Física se graduaron entre los años 1985 y 2004. De ellas, el 22.2% lo hicieron en 1985 y otro 22.2% en 2004. El resto, obtuvo su titulación en los años 1986 (11.1%), 1987 (11.1%), 1994 (11.1%), 1997 (11.1%) y 2004 (11.1%). De los sujetos que poseen las dos titulaciones en Educación Física, obtuvieron la diplomatura en los años 1995 y 1996 y la licenciatura en 1998 y 2000. Por último, el único maestro generalista se graduó en 1974 y realizó un curso de habilitación para la docencia en la especialidad de Educación Física.

En relación a la **situación laboral** (*P-pregunta 4*) de los sujetos encuestados, comprobamos que prácticamente la totalidad de la muestra (84.6%) es personal indefinido (en los centros concertados) o son funcionarios/as (en los centros públicos). El resto se encuentran con contrato temporal (7.7%) o cubriendo una sustitución (7.7%). Si atendemos al sexo de la persona encuestada, las mujeres son todas funcionarias (75%) o tienen contrato indefinido (25%) y de los varones, el 44.4% y el 33.3% son funcionarios o indefinidos, respectivamente.

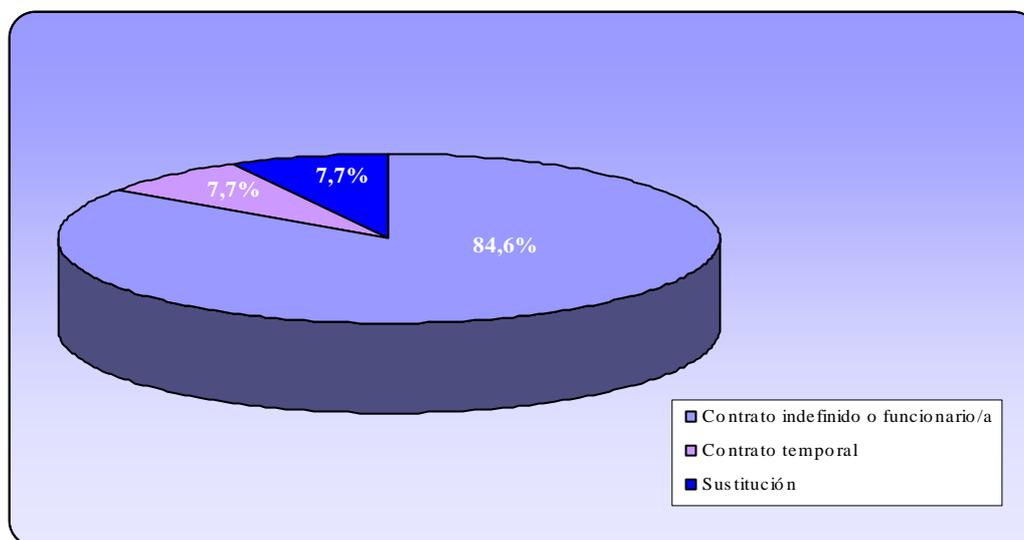


FIGURA 25: Situación laboral del profesorado que forma la muestra objeto de estudio.

En cuanto a la **experiencia docente del profesorado** (*P-pregunta 5*), observamos como casi la mitad de la muestra ha trabajado de uno a cinco años, el 33.3% posee una experiencia que supera los dieciséis años y el resto (16.7%) se sitúa en el rango que va de los seis a los diez años. Si tenemos en cuenta el sexo del profesorado, la mitad de la muestra femenina posee una experiencia docente de entre uno y cinco años y la otra mitad ha trabajado durante más de dieciséis. En cuanto a los varones, nos encontramos con un porcentaje del 33.3% que lleva entre uno y cinco años en el mundo laboral docente y el resto de la muestra masculina se sitúa en el rango que va de los seis a los diez años (25%) o poseen más de dieciséis años de experiencia (44.5%).

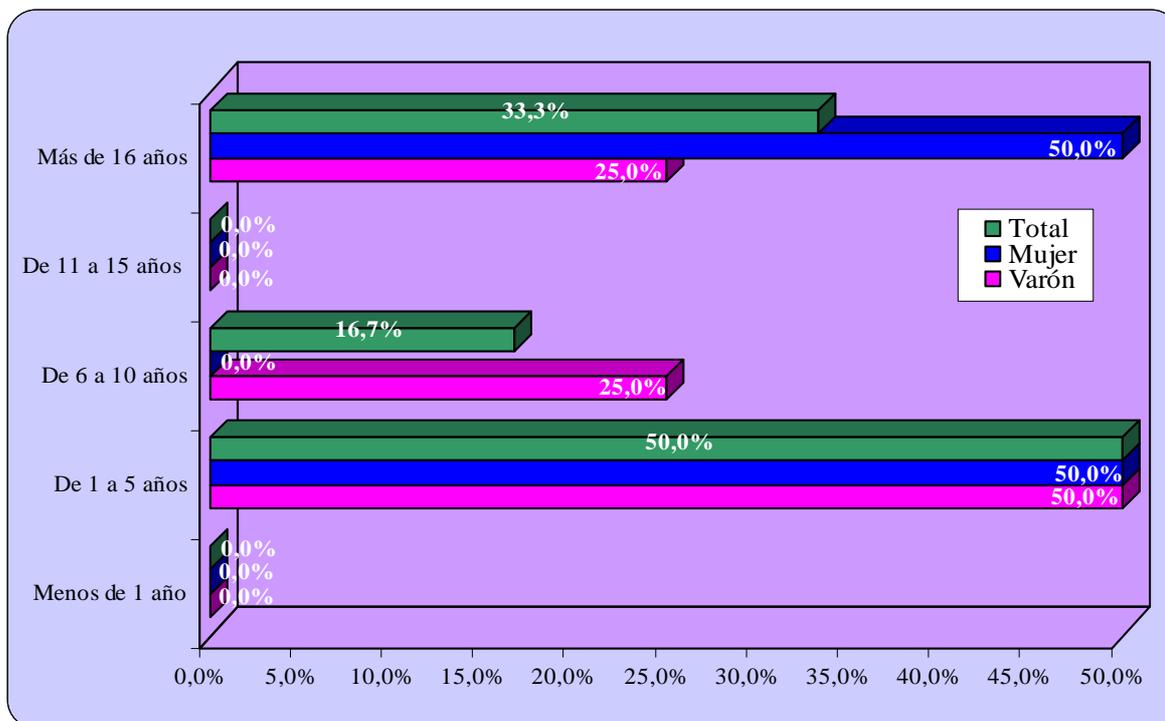


FIGURA 26: Experiencia docente del profesorado que forma la muestra objeto de estudio, general y en función del sexo.

Como se aprecia en los resultados, la mitad del profesorado que ha participado en la investigación cuenta con una experiencia docente de menos de cinco años, lo cual puede influir desde el punto de vista de la coeducación en dos aspectos: por un lado, podemos encontrarnos con un grado de sensibilización mayor hacia la eliminación del sexismo en el aula, debido a la reciente conclusión de los estudios universitarios de la mayoría de las personas que componen este grupo y por el otro, la inexperiencia que tienen, puede limitar enormemente la actuación docente a favor de la coeducación, al no dominar muchos aspectos relacionados con la preparación y el control de la clase.

También le preguntamos a los docentes por la **experiencia laboral en el centro concreto** (*P-pregunta 5*) en que se encontraban en ese momento, observando como la mayor parte de la muestra ha trabajado menos de un año (38.5%) o más de dieciséis (30.8%) en el centro al que fuimos a realizar la encuesta. El resto, se sitúa entre los seis y diez años (23.1%) o en el rango que va de once a quince años (7.7%). Por sexos, se observa que los varones poseen más años de experiencia docente en el mismo centro, ya que el 44.4% de ellos se ha situado en la opción “más de dieciséis años”, aunque también contamos con un 33.3% que ha trabajado menos de uno. De las profesoras, el 50% poseen menos de un año de trabajo docente en su centro y el resto se encuentra en los márgenes que van de los seis a diez años (25%) o de los once a los quince (25%).

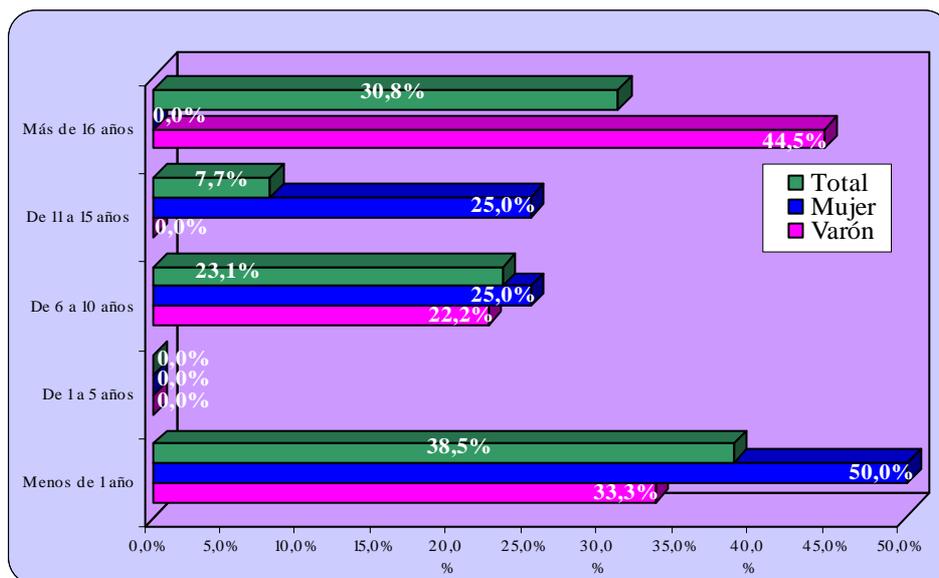


FIGURA 27: Experiencia docente del profesorado que forma la muestra objeto de estudio en el centro actual de trabajo, general y en función del sexo.

La continuidad en el mismo colegio o instituto puede dar lugar a una mayor motivación para realizar acciones novedosas al conocer mejor al alumnado y el funcionamiento del centro. Entre estas acciones podríamos incluir la implantación de programas de innovación educativa o de coeducación.

Por último, si tenemos en cuenta el **grado de satisfacción que le produce al profesorado su labor** (*P-pregunta 62*), vemos como la totalidad de la muestra se sitúa en los valores positivos (“mucha” o “bastante satisfacción”) o neutros (“ni mucha, ni poca satisfacción”). Separando por ítems, al 30.8% de los/as docentes su trabajo les produce “muchísima satisfacción” y más de la mitad de los mismos (53.8%) muestran “bastante”; el 15.4% restante se sitúa en el valor neutro. Por sexos, encontramos indicios de significatividad, observando como las mujeres se muestran menos optimistas, ya que el 100% de ellas se han decantado por el valor “bastante satisfacción”, mientras que de los varones, el 44.4% y el 33.3% manifiestan que su trabajo les produce “muchísima” o “bastante satisfacción”, siendo del 22.2%, el porcentaje de aquellos que afirman que no les produce “ni mucha, ni poca satisfacción”.

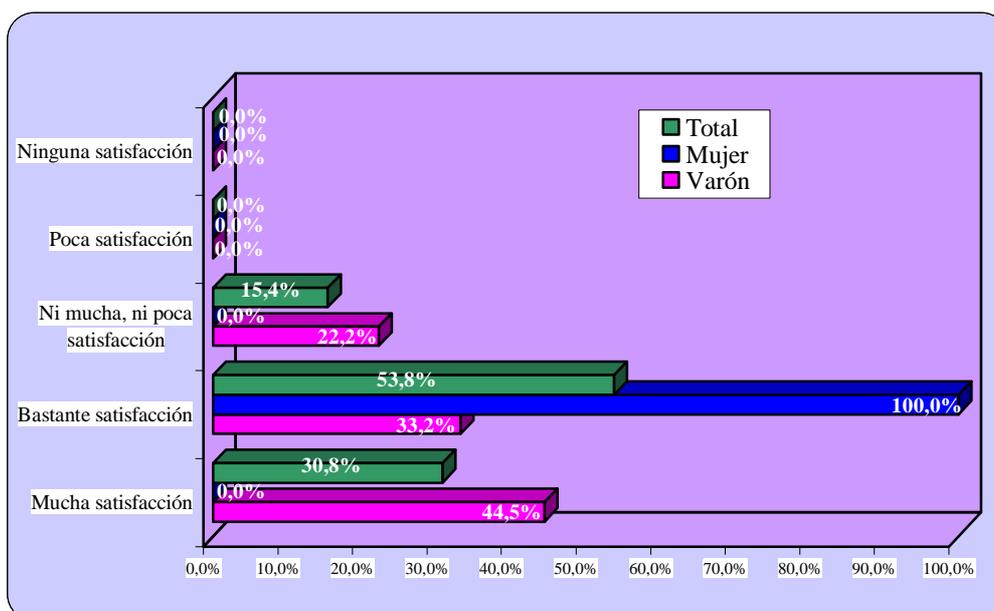


FIGURA 28: Grado de satisfacción producida por la labor docente, general y en función del sexo.

Si cruzamos la satisfacción encontrada por el profesorado con las variables vistas en este apartado, únicamente encontramos indicios de significación en el caso del sexo ($P= 0.84$); sin embargo, aunque los datos no son significativos, sí observamos más desmotivación en los y las docentes más jóvenes y sin demasiada (menos de cinco años) o con mucha (más de dieciséis años) experiencia docente.

En consecuencia, se observa que por **sexos** (*P-pregunta 1*), las mujeres perciben menores recompensas de su trabajo. La razón de esta situación la podemos buscar en la edad de las profesoras (la mayor parte de ellas se encuentran entre los 41 y los 50 años) y en la desmotivación que puede provocar la labor docente ejercida durante un período prolongado de tiempo (la mitad de las profesoras llevan más de 16 años dando clase de Educación Física).

Aunque no encontramos resultados significativos, de los tres grupos de profesores y profesoras que se han formado en función de la **experiencia docente general** (*P-pregunta 5*), vemos como el colectivo más satisfecho es el que se sitúa entre los seis y diez años de trabajo, lo cual se puede explicar debido a que cuentan con la suficiente práctica como para dominar la enseñanza y disfrutar con ella y aún no han entrado en la rutina o la fatiga que puede implicar la labor docente cuando se ejerce durante un tiempo prolongado. De la misma manera, la mayor parte de los/as docentes con una experiencia mayor, han vivido el cambio del Sistema Educativo que se produjo tras la LOGSE, lo cual ha podido provocar una cierta desmotivación hacia el trabajo debido a la sustitución del antiguo BUP por la actual ESO y el Bachillerato, con la consecuente diversidad de alumnado.

Sin embargo, llama la atención la desmotivación de gran parte del profesorado con menor experiencia, lo que puede deberse a la incertidumbre que les provoca el escaso dominio del trabajo que están ejerciendo o a aspectos sociales como el comportamiento y falta de esfuerzo del alumnado, la escasa valoración de la labor docente, la desconexión entre docentes y familias... Por otro lado, la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y los nuevos planes de estudios de las diferentes facultades han diversificado el campo de actuación del profesional titulado en las mismas, lo cual provoca que no se vea la docencia como la única opción de trabajo existente.

Por otro lado, el profesorado de menor **edad** (*P-pregunta 2*) es el que halla menos satisfacción en su trabajo, lo cual puede ser debido al escaso dominio de la labor que están ejerciendo o a la gran variabilidad de salidas profesionales que se les ofrecen a los Licenciados y Licenciadas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la actualidad, lo que influye en que consideren la docencia como uno más de los trabajos que se pueden realizar.

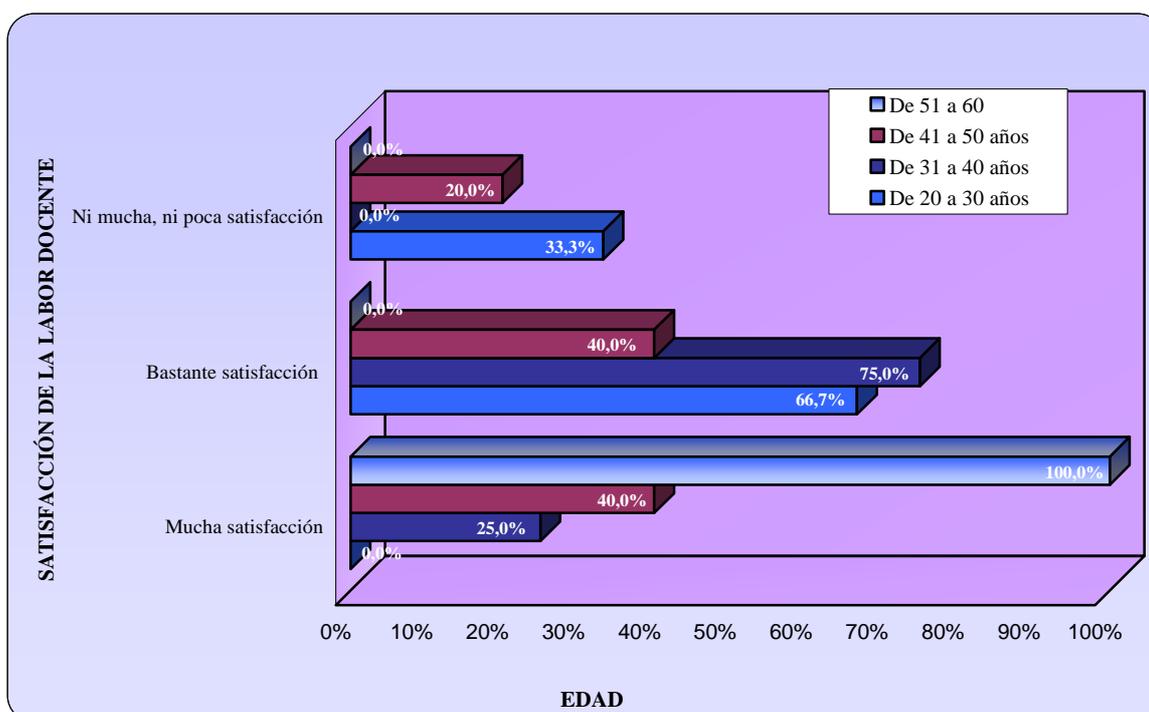


FIGURA 29: Grado de satisfacción producida por la labor docente en función de la edad.

En conclusión, desde el punto de vista de la Coeducación Física, podemos afirmar que cuanto más motivado se encuentre el profesorado mejor ejercerá su labor docente, lo cual implica un constante estado de búsqueda e investigación para conseguir renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dentro del mismo, la diferencias entre chicos y chicas (de motivación, implicación, hábitos de actividad física...) puede verse como un aspecto susceptible de mejorar.

3.2.PROGRAMACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Como ya hemos dicho anteriormente, en este bloque nos vamos a centrar en las generalidades de la programación didáctica del departamento de Educación Física, ya que las variables relacionadas con el currículum y que también formarían parte de la planificación anual del área, se tratarán en conjunto con los resultados obtenidos al analizar los elementos curriculares de los cuestionarios cumplimentados por el profesorado y el alumnado.

Comenzando con la primera variable vemos como el 100% de los centros que han participado en la investigación poseen una programación didáctica del Departamento de Educación Física, lo cual resulta lógico, puesto que es obligatoria su inclusión en el Plan Anual de Centro, el cual debe ser aprobado todos los años por el Consejo Escolar del IES o colegio y la Consejería de Educación (a través de la Delegación Provincial).

Por lo tanto, las mayores diferencias entre unas y otras programaciones las encontramos en los elementos que se contemplan en las mismas. De esta manera, teniendo en cuenta los apartados incluidos en la programación, vamos a dividirlos en tres bloques: en el primero incluiríamos aquellos elementos netamente curriculares (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación) en el segundo, nos vamos a ocupar de otros aspectos relacionados con el currículum, tanto explícito, como oculto (análisis contextual, atención a la diversidad, trabajo interdisciplinar y actividades complementarias y extraescolares) y por último, en el tercer bloque nos centraremos en los temas transversales, ya que debido a la existencia de uno de ellos directamente relacionado con la coeducación, lo hemos considerado lo suficientemente importante como para resaltarlo por sí solo.

Tomando en consideración los **elementos del currículum**, observamos como la mayor parte de los centros los incluyen a la hora de elaborar las programaciones didácticas del Departamento de Educación Física. Los aspectos más tratados dentro de las mismas, son los contenidos (incluidos en el 81.81% de las programaciones) y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (el 72.72% de las planificaciones tienen un apartado dedicado a ella), mientras que los objetivos, tanto generales, de área o didácticos y las orientaciones metodológicas, son los puntos a los que menos atención se les presta (63.63% y 54.54%, respectivamente).

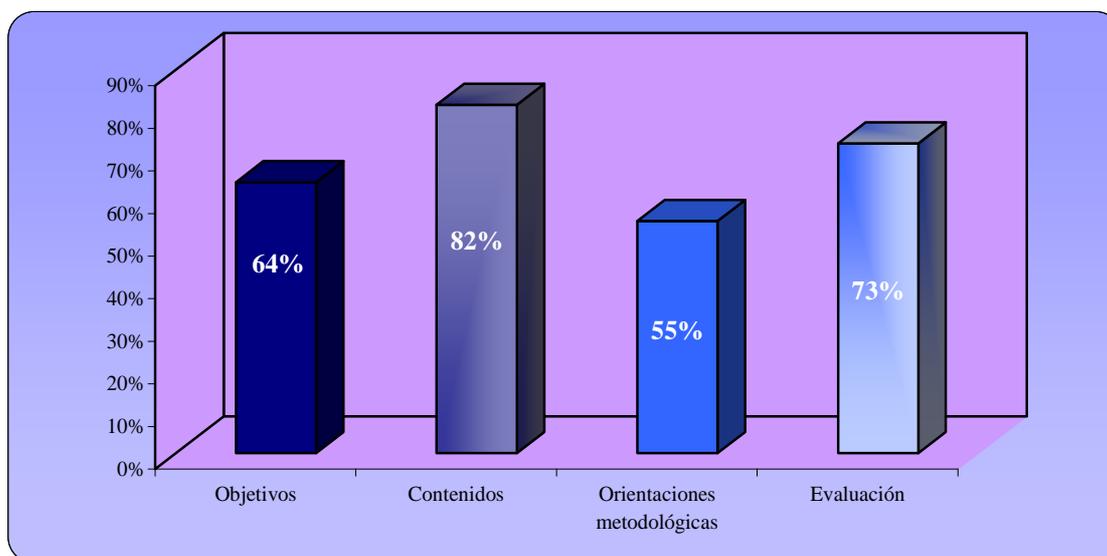


FIGURA 30: Presencia de los diferentes aspectos curriculares en las programaciones.

Por otro lado, **otros aspectos curriculares** que hemos tenido en cuenta, no posee tanta cobertura en las programaciones ya que tanto la atención a la diversidad, como las actividades extraescolares, aparecen en un 36.36% de las mismas, mientras que únicamente en un caso (9.09%), se toma en consideración el trabajo interdisciplinar. Por último, sólo aparece en dos ocasiones (18.2%) un análisis (aunque sea breve) de la situación contextual del centro educativo, en el que se incluyan datos como: los aspectos socio-culturales de la zona en la que se encuentra, las características generales del alumnado, los recursos e instalaciones de los que dispone y los que puede utilizar mediante convenios con diferentes instituciones (parques, polideportivos, bibliotecas...).

Con respecto a los temas transversales, observamos como en un 63.63% de las programaciones están incluidos, lo cual quiere decir que existe un 36.37% que no los incluyen de forma explícita. Dentro de estos porcentajes, vamos a comprobar cuáles de los núcleos temáticos son considerados dentro del área de Educación Física. De esta manera, vemos como la “Educación para la salud”, la “Coeducación” y la “Educación para la paz”, son los contenidos que se contemplan con mayor frecuencia en las planificaciones anuales, con unos porcentajes del 45.4%, 36.3% y 36.3%, respectivamente. De ellos, el que más nos interesa es el segundo, e intentamos comprobar la relación entre este y el tratamiento real en el aula (a través de la inclusión de objetivos específicos relacionados con la igualdad entre los sexos), observando como, en ningún caso se relacionan directamente los objetivos didácticos con dicho contenido transversal, sin embargo, sí hallamos un 90.9% de las planificaciones, en las que aparecen contenidos de enseñanza-aprendizaje (de cualquier tipo: conceptos, procedimientos o actitudes) conectados con la “Coeducación”.

Por otro lado, los temas transversales menos tratados serían la “Cultura andaluza” (9.1%) y las “Nuevas tecnologías” (9.1%). Con respecto a este último núcleo temático, podemos encontrar la explicación a su baja presencia en el carácter eminentemente práctico de la asignatura de Educación Física y en las instalaciones y recursos (fundamentalmente temporales) que se necesitarían para llevar a cabo un buen tratamiento de dicho tema transversal desde el área. Sin embargo, esto no sucede en el caso de la “Cultura andaluza”, ya que dicho núcleo temático se puede desarrollar mediante juegos, danzas, actividades en la naturaleza... contenidos específicos de la asignatura. Entre los contenidos transversales que ocupan las posiciones intermedias nos encontraríamos con la “Educación ambiental”, “Educación para el consumidor/a y usuario/a” (ambas con una proporción del 27.2%) y la “Educación vial” (18.1%).

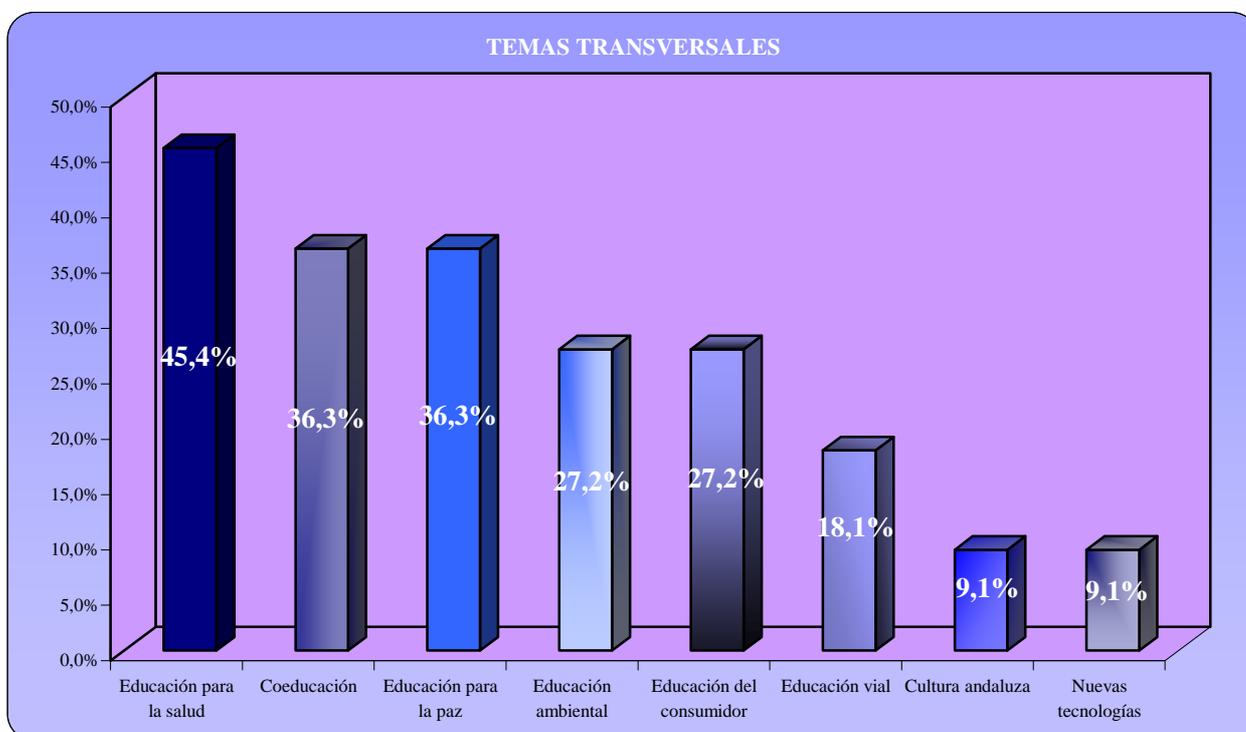


FIGURA 31: Presencia de los temas transversales en las programaciones.

Por último, para terminar este núcleo de variables, hemos tomado en consideración la redacción de la programación didáctica del Departamento de Educación Física con un **lenguaje no sexista**, ya que como hemos visto en el marco teórico, las comunicaciones, oral y escrita, forman parte del currículum oculto, sobre todo si lo tomamos desde la perspectiva del género. Por lo tanto, de las once programaciones analizadas, en el 27.2% se emplea “bastante a menudo” el lenguaje inclusivo, mientras que nos encontramos con un 36.4% en las que este es utilizado “poco a menudo”. El resto de las planificaciones anuales (36.4%) se sitúan en el valor intermedio “de vez en cuando”.



FIGURA 32: Uso del lenguaje no sexista en las programaciones.

En conclusión, se aprecia que el profesorado de Educación Física no emplea con mucha frecuencia el lenguaje no sexista en la comunicación escrita, sin embargo, tanto los docentes como los discentes perciben que este es utilizado más asiduamente en la interacción verbal (el 49.2% del alumnado y el 53.9% del profesorado, opinan que es usado “muy” o “bastante a menudo”).

3.3.HÁBITOS DE ACTIVIDAD FÍSICA DEL ALUMNADO

En este apartado trataremos de delimitar someramente, algunos rasgos referidos a los hábitos de actividad físico-deportiva del alumnado encuestado, relacionándolo con el área de Educación Física y con la influencia de ésta y de su profesorado, en la adquisición y mantenimiento de dichos hábitos. Para ello, expondremos los resultados obtenidos de los cuestionarios de alumnado y profesorado, tratando de analizarlos de forma conjunta en la discusión de los mismos. A modo de resumen, presentamos el siguiente cuadro con los datos de la significación de diferentes cruces realizados con las variables de este bloque:

	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)
			Sexo alumnado (4)
Influencia del profesorado de EF en la práctica de actividad física fuera del horario lectivo (11) (12)	*	---	---
Frecuencia semanal de práctica de actividad física fuera del horario lectivo (141)	****	---	****
Influencia de las clases de EF en la práctica de actividad física fuera del horario lectivo (142) (13)	***	---	---

FIGURA 33: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

Para comenzar, comprobamos que existen resultados muy significativos entre el sexo del alumnado y la **frecuencia semanal de práctica de actividad físico-deportiva** (A-pregunta 141), de manera que las mayores diferencias se localizan en los valores extremos de la escala expuesta en el cuestionario. Así, del porcentaje de sujetos que afirma que realiza ejercicio “todos los días de la semana” (10.8%) o “de cuatro a seis días” (17.5%), únicamente un 6.5% y un 7.8%, respectivamente, son chicas. Por otro lado, se observan resultados aún más divergentes en el caso de las personas que han elegido la opción “nunca” (24.1%), puesto que el 35.2% de estas, son alumnas (frente al 10% de alumnos). Si nos centramos en la muestra completa, vemos como la mayor parte de la misma (35%) practica actividad física “dos o tres días” semanales, pero también nos topamos con un 24.1% que “nunca” realiza ejercicio y un 12.6% que lo efectúa “un día” a la semana. Por último, solamente el 10.8% de las personas encuestadas manifiesta realizar actividad física “todos los días” de la semana y el resto (17.5%) lo hacen “de cuatro a seis días”.

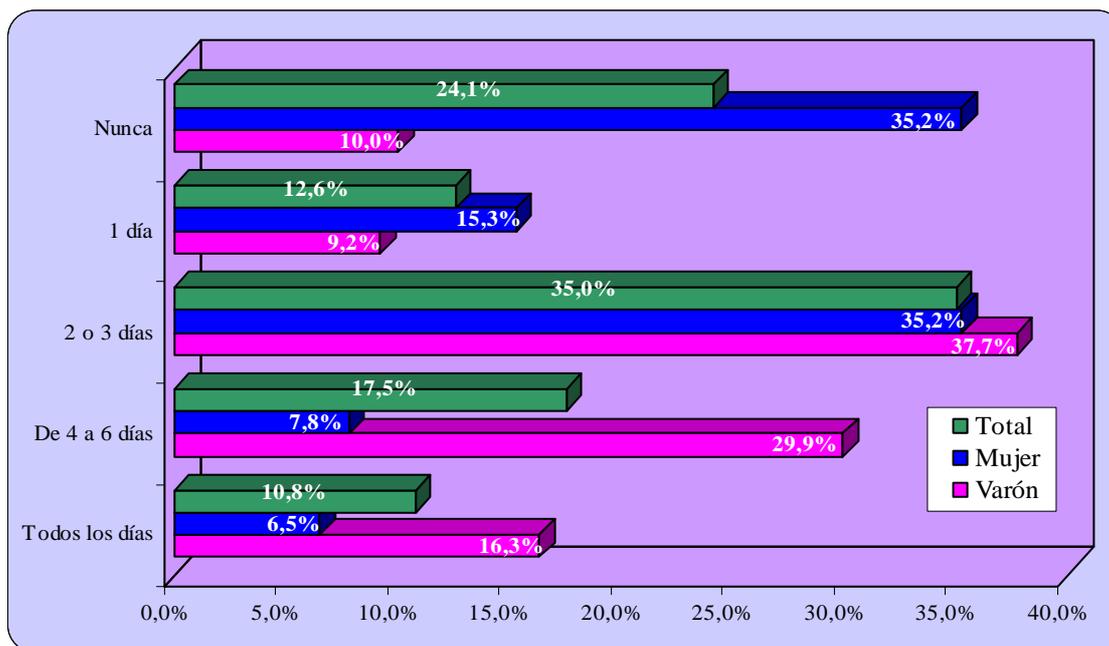


FIGURA 34: Frecuencia semanal de práctica de actividad física extraescolar, general y en función del sexo.

Al analizar estos resultados se observa que el porcentaje de sujetos que practican “todos los días” o “de cuatro a seis días” a la semana (28.3%), es muy parecido al de personas que afirman no realizarlo “nunca” (24.1%). Por lo tanto, podemos decir que la práctica de ejercicio físico cada vez es menor, debido al poco fomento de la misma por parte de las familias y la sociedad en general, a los ordenadores, consolas de juegos, TV...

Además, las niñas son las que menos practican, posiblemente porque no encuentran nada que les satisfaga, a pesar de que aprecien la importancia que para su salud tiene la práctica regular de ejercicio físico (Fernández et al., 2003). De esta manera, un 35.2% de las chicas “nunca” realiza ejercicio físico, lo cual corrobora los resultados obtenidos en otras investigaciones (Fernández et al., 2003; Fernández et al., 2003a; Macías y Moya, 2003; Molina et al., 2003; Camacho y Fernández, 2002; Pérez et al., 2001; Vázquez et al., 2000; Carratalá y García, 1999), en las que se aprecia una cota menor de las adolescentes en la práctica habitual de actividad motriz. Los resultados anteriores pueden deberse, no sólo a la menor motivación que el movimiento puede suscitar en las alumnas, sino también (tal y como hemos visto en el marco teórico) a la menor disponibilidad de tiempo de las mismas (Bonal, 1997; Fernández et al., 2003; Sánchez Flores et al., 2003).

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

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

Profundizando más en los resultados, hemos dividido por **sexos** (A-pregunta 4; P-pregunta 1), los cruces entre el **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) en el área y la **frecuencia de realización de actividad física extraescolar** (A-pregunta 141), obteniendo resultados muy significativos en los alumnos y en las alumnas. En este sentido, de las alumnas que practican ejercicio “todos los días”, el 11.8% siente éxito “muy a menudo” en Educación Física; sin embargo el 54.5% de quienes “nunca” realiza actividad física fuera del horario lectivo, “nunca” percibe éxito en la asignatura. En los chicos, los resultados no son tan acusados, puesto que el 30.3% de los estudiantes que practica ejercicio “todos los días”, siente éxito “muy a menudo”, aunque el porcentaje de alumnos que “nunca” obtiene éxito en el aula y “nunca” realiza actividad física, desciende hasta el 25%.

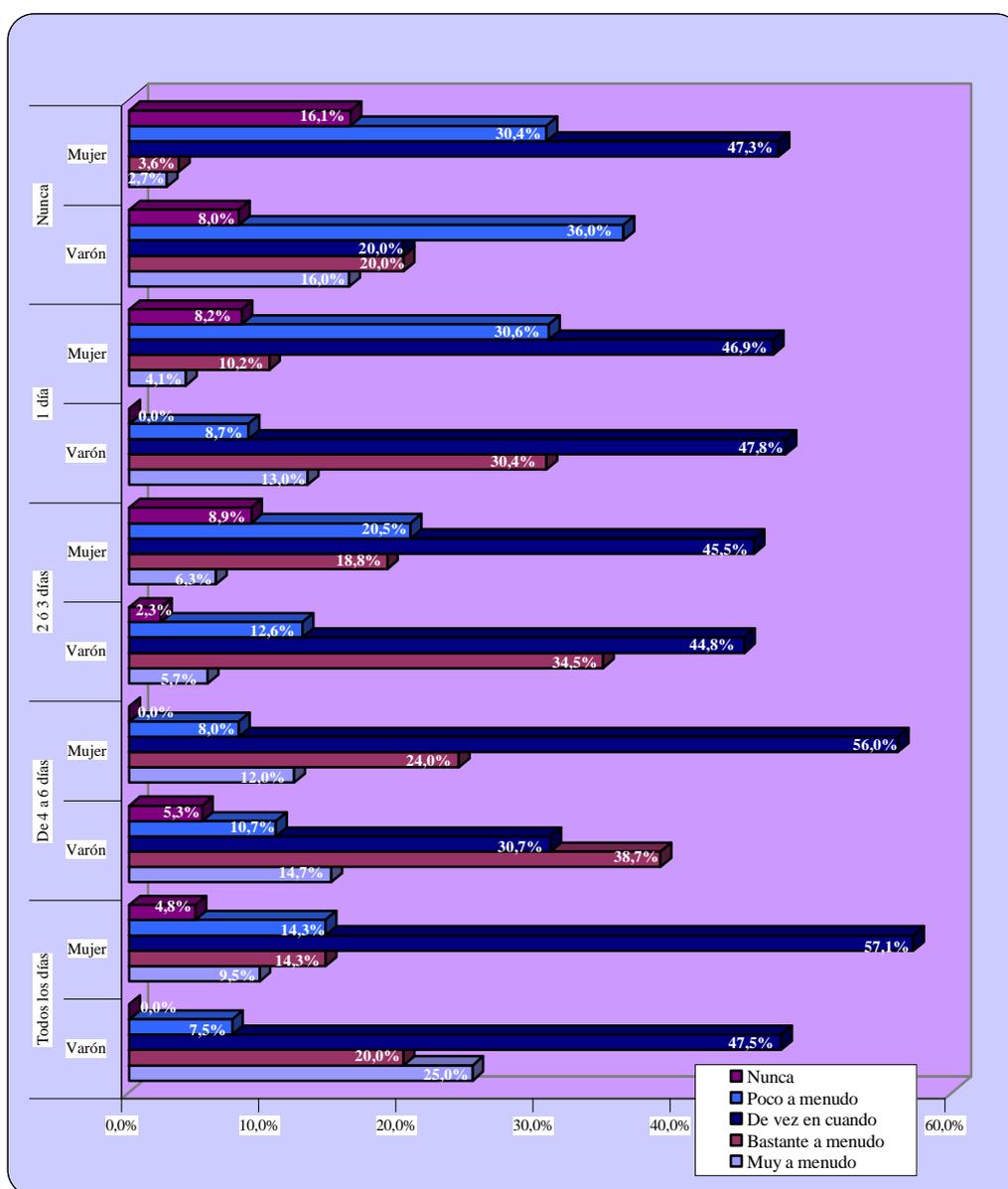


FIGURA 35: Relación entre la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física y la frecuencia semanal de realización de actividad física extraescolar de los alumnos y las alumnas.

Una vez vista la frecuencia semanal con la que el alumnado practica ejercicio fuera del horario lectivo, vamos a tratar de comprobar si **la asignatura de Educación Física** (A-pregunta 142; P-pregunta 13) o su profesorado, **influyen para la adquisición y consolidación de hábitos de actividad física** (A-pregunta 141). Por lo tanto, vemos como un 22.6% de la muestra está “totalmente en desacuerdo” con que el área educativa es un factor para la realización de ejercicio extraescolar, aunque también nos encontramos con un 30.1% que afirma estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”. Pero la mayor parte de la muestra (28.8%) se ha decantado por el valor intermedio “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. Además, si cruzamos esta variable con el sexo de la persona encuestada, obtenemos resultados significativos, viendo que las chicas se muestran más en desacuerdo con la influencia de la Educación Física en los hábitos de ejercicio, de manera que el 21.8% de sujetos que han optado por la opción “en desacuerdo”, son mujeres (frente al 14.3% de los chicos) y viceversa; del porcentaje de personas que ha elegido el valor “de acuerdo”, un 23.9% son alumnos (en contra del 17.1% de sus compañeras).

Por otro lado, el profesorado de Educación Física, independientemente de su sexo, no se muestra tan pesimista como su alumnado, de manera que más de la mitad de la muestra (53.9%) considera que la asignatura influye en la creación de hábitos de ejercicio físico, aunque el mayor porcentaje de encuestados/as (38.5%) se decanta por la opción intermedia, siendo del 7.7% el porcentaje de personas que se muestran “en desacuerdo” (se trata de una profesora). Por lo tanto, aunque como hemos dicho los resultados no son significativos con respecto al sexo, las profesoras se muestran más reticentes a considerar que el área influye en la práctica de actividad física fuera del horario lectivo.

Por último, queremos comprobar el **grado de influencia que posee el profesorado de Educación Física en la práctica de ejercicio extraescolar por el alumnado** (A-pregunta 11; P-pregunta 12). En este caso (figura 36), se observan indicios de significación al cruzar esta variable con el sexo del alumnado, de manera que son las alumnas las que se decantan en mayor medida (37.2%, frente al 28% de sus compañeros) por la indiferencia del valor intermedio (“ni de acuerdo, ni en desacuerdo”) y parece que son los alumnos los que reciben una mayor influencia de sus docentes, ya que de las personas que han elegido la opción “totalmente de acuerdo”, el 14.4% son varones (aunque también nos encontramos con un 7.2% de chicos que opinan lo contrario). Al tomar en consideración la totalidad de la muestra, nos encontramos con que prácticamente la mitad de la misma (48.5%), está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que su profesor o profesora de Educación Física es un factor determinante para que se decida a realizar ejercicio extraescolar, siendo de un 18.3% el porcentaje de personas que opinan justo lo contrario (“totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo”).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de los y las docentes, observamos como prácticamente el 70% de los sujetos encuestados (69.2%) está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la afirmación de que el profesorado de Educación Física influye en su alumnado para la práctica de actividad física fuera del horario lectivo. Tan sólo una docente (como ocurría en la variable anterior) se muestra “en desacuerdo” (7.7%) y el resto de la muestra (23.1%) se sitúa en la opción intermedia “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. Estos valores son independientes al sexo de la persona, aunque los hombres muestran una tendencia mayor a considerar que influyen como docentes en la creación de hábitos de ejercicio físico en sus aprendices.

En definitiva, podemos apreciar un alto grado de coincidencia entre el profesorado y su alumnado, de manera que ambos colectivos consideran que el área influye poco en la consolidación de hábitos de actividad físico-deportiva. De la misma manera, las mujeres (profesoras y alumnas) son las personas que se muestran más reticentes a la hora de afirmar que la Educación Física interviene en este sentido. Esta desconexión también la podemos apreciar en las programaciones didácticas de los Departamentos de Educación Física, ya que solo en el 36.4% de las mismas se aprecia una clara unión entre los objetivos didácticos y las actividades complementarias y extraescolares. Estas, aunque no tienen por qué estar relacionadas con la práctica habitual de ejercicio físico fuera del horario lectivo, pueden servir como medio importante para la promoción de la misma, al resultar cercanas al alumnado.

Por lo tanto, a la mayor parte del alumnado no le influye la asignatura de Educación Física para decidirse a practicar ejercicio fuera del horario lectivo, sin embargo, parece que el/la docente que la imparta sí es un factor importante para esto (independientemente de que sea mujer u hombre), sobre todo para los chicos, aunque los resultados entre ambos sexos son muy similares. Estos datos coinciden con los dados por Hellín et al. (2006), Molina et al. (2003), Macías y Moya (2003) o Brand y Scantling (1994), aunque en las investigaciones de Molina et al. (2003) y Macías y Moya (2003), eran las alumnas las que recibían una influencia mayor de sus docentes.

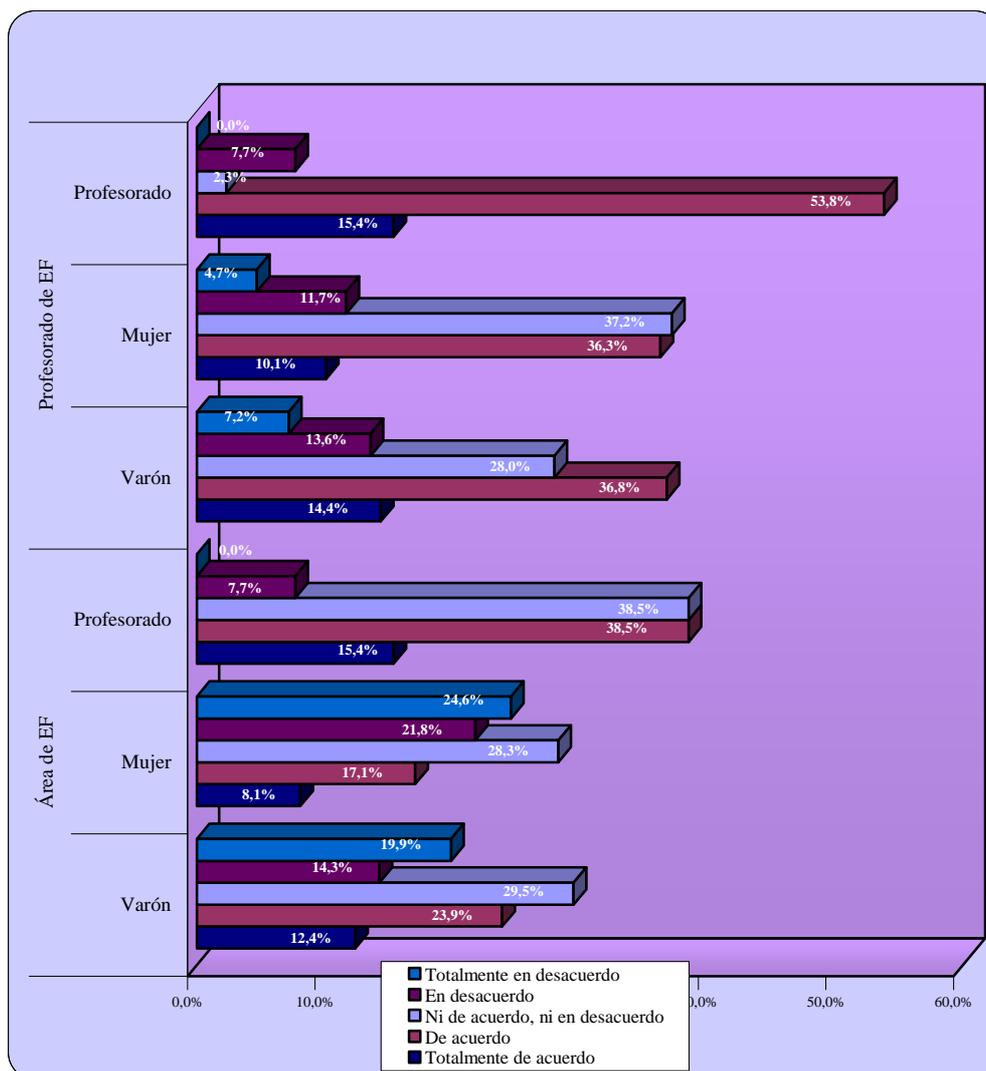


FIGURA 36: Percepción del alumnado y del profesorado del grado de influencia de este último y del área de EF en la práctica de actividad física extraescolar.

En el caso del profesorado, este se muestra bastante reticente a considerar que la asignatura de Educación Física influye en la creación de hábitos de actividad física en el alumnado, sin embargo, sí piensa que su propia acción docente afecta en el discente para la práctica de ejercicio extraescolar. En ambos casos, son las profesoras las que se consideran menos optimistas con respecto a la influencia que ejercen ellas y el área, en la creación de hábitos de ejercicio físico.

En este sentido, tanto docentes como discentes opinan que la figura del primero afecta positivamente al respecto. Por lo tanto, se aprecia que el profesorado del área percibe la influencia que ejerce sobre su alumnado, de forma que prácticamente el 70% de la muestra considera que los y las docentes son un factor importante en la creación de hábitos estables de actividad físico-deportiva en el alumnado y al igual que ocurría al hablar del área educativa, son las profesoras y las alumnas las que se muestran más reacias a reconocer dicha influencia.

Los resultados anteriores pueden interpretarse como contradictorios, pero si los analizamos vemos que no son así. En primer lugar, no es lo mismo la asignatura de Educación Física que el profesorado que la imparte; en segundo lugar, las actividades realizadas en el aula pueden no satisfacer plenamente a un grupo de alumnos o alumnas, pero la actitud y relación con el profesorado puede influir para que estos/as se decidan a realizar ejercicio; por último, el alumnado suele realizar aquello que observa y, en este caso, el/la docente de Educación Física puede servir como modelo para desarrollar en ellos y ellas el gusto por el movimiento (Delgado, 2003), al igual que pueden ejercer esta influencia sus progenitores, sus hermanos/as o sus amistades.

Estos resultados corroboran los obtenidos en las investigaciones realizadas por Molina et al. (2003) y Macías y Moya (2003) (aunque en este último caso, las alumnas eran las que recibían una influencia mayor) y en otros estudios (Molina et al., 2005; Girela, 2004; Gutiérrez Sanmartín y Vivó, 2003; Zulaika y Goñi, 2001; Torre, 2000; Vázquez et al., 2000; Piéron, 1999) en los que los autores/as se han centrado en diferentes aspectos de la interacción docente-discente (refuerzos, expectativas...) para poner de manifiesto este influjo.

Por lo tanto, continúa siendo el grupo de iguales o la familia, como demuestran otros estudios (Fernández et al., 2003; Porto et al., 2003; Bianchi y Brinnitzer, 2000; Torre, 2000), los factores que más determinan la práctica de ejercicio físico. Además, al igual que sucedía en el estudio realizado por Molina et al. (2003) a las alumnas es a las que menos les influye la asignatura a la hora de decidirse a realizar algún tipo de ejercicio físico. Por lo tanto y en contra de lo que sería deseable, nos encontramos con una gran desconexión entre el área educativa y la actividad física extraescolar (lo cual se corrobora en el análisis de las programaciones de los Departamentos de Educación Física que han intervenido en el estudio).

Resumiendo los resultados obtenidos en este apartado, podemos afirmar que si bien la asignatura en sí o su profesorado, no influyen en gran medida para la realización de ejercicio físico fuera del horario lectivo, el sentimiento de éxito en el área, sí será un factor importante para consolidar hábitos de actividad física extraescolar, sobre todo en el alumnado femenino; estos resultados son bastante lógicos, puesto que las personas que se sienten a gusto en el área, se sentirán a gusto con la realización de actividad físico-deportiva y realizarán ejercicio fuera del aula. Las diferencias entre alumnas y alumnos en cuanto a estas variables, las podemos encontrar en la calificación obtenida en el área, ya que en la mayoría de las ocasiones, se equipara el sentimiento de éxito con la nota obtenida en la asignatura y, como veremos más adelante, es mayor el porcentaje de varones que suspende Educación Física.

3.4.AUTOCONCEPTO FÍSICO DEL ALUMNADO

El autoconcepto motriz no es igual en los niños y en las niñas (Fernández et al., 2003a; Macías y Moya, 2003; Molina et al., 2003; Cockburn, 2000; Piéron et al., 2000; Vázquez et al., 2000; Lirgg, 1991) lo cual redundará en que la práctica de ejercicio físico extraescolar sea menor en ellas (Fernández et al., 2003; Fernández et al., 2003a; Macías y Moya, 2003; Molina et al., 2003; Camacho y Fernández, 2002; Pérez et al., 2001; Vázquez et al., 2000; Carratalá y García, 1999).

Por otro lado, la percepción que posea el profesorado de la competencia motriz del alumnado (general y en actividades físicas concretas), puede ser un gran influjo en el currículo oculto con respecto a las expectativas depositadas en los alumnos y las alumnas. Por lo tanto, en este apartado realizaremos un análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios del profesorado y del alumnado de forma conjunta, para así dar una visión lo más próxima posible a la realidad, en la que se observe la percepción que poseen los y las adolescentes de su propia competencia motriz.

A modo de resumen, presentamos el siguiente cuadro con los datos de la significación de algunos de los cruces realizados con las variables de este bloque:

	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	Frecuencia experimentación sentimiento de éxito en EF (28) (124)	Frecuencia semanal práctica AF fuera del horario lectivo (141)
			Sexo alumnado (4)	
Altamente significativo **** ($P < 0.001$)				
Muy significativo *** ($P < 0.01$)				
Significativo ** ($P \leq 0.05$)				
Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)				
No significativo --- ($P > 0.15$)				
Grado de acuerdo con que el alumno/a se encuentra igual de capacitado/a que sus compañeros/as (12)	***			
Grado de competencia motriz del alumnado para la realización de las actividades físicas que, en general, se proponen en EF (140) (127)	****	---	****	****

FIGURA 37: Resumen de la significación de algunos de los cruces de este apartado.

Para comenzar, observamos resultados significativos con respecto al sexo del alumnado al preguntarle si **se encuentra físicamente igual de capacitado que sus compañeros y compañeras** (A-pregunta 12). De esta manera, vemos como las chicas no se muestran tan de acuerdo con esta afirmación como los chicos. Por lo tanto, el 15.9% de las alumnas (en contra del 24.8% de los alumnos) se decantó por la opción “totalmente de acuerdo” (19.8%). Además, del porcentaje que considera que está “en desacuerdo” (16.8%), el 17.2% son mujeres. Si tomamos la totalidad de los encuestados, se aprecia que aunque la mayoría opina que se encuentra igual de capacitado/a que sus compañeros/as, existe un 4.9% que aprecia claras diferencias en la competencia motriz y de esta proporción, curiosamente, la mayor parte son chicos (6.4% frente al 3.8% de las alumnas).

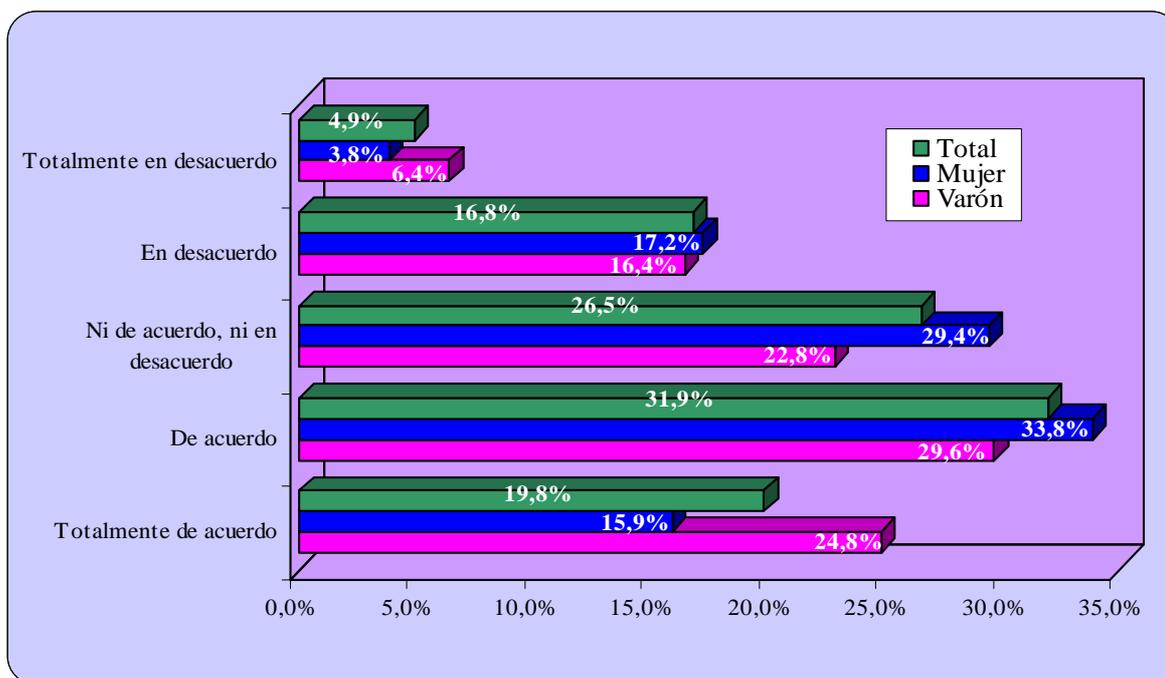


FIGURA 38: Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la equiparación de su propio nivel de competencia motriz con el de sus compañeros y compañeras, general y en función del sexo.

Por lo tanto, en nuestra investigación se corroboran los datos de otras realizadas anteriormente (Pappóus, 2003; Molina et al., 2003; Fernández et al., 2003a; Macías y Moya, 2003; Cockburn, 2000; Wright, 1996; Lirgg, 1991). Es decir, los chicos y las chicas no se perciben con el mismo nivel de competencia motriz general, ya que de todas las alumnas encuestadas, solo un 15.9% se muestra “totalmente de acuerdo” con que posee la misma capacidad que sus compañeros/as. Sin embargo, cuando nos centramos en la opción “totalmente en desacuerdo”, vemos que la proporción de varones es mayor, lo que podría explicarse con la hipótesis de que los chicos que no destacan en Educación Física, se autoperciben con una competencia motriz menor de la que realmente tienen, sólo por el hecho de ser chicos.

Por lo tanto, partiendo de la base de que chicos y chicas no se ven a sí mismos/as de igual manera, vamos a tratar de dilucidar la percepción que poseen del **grado de competencia motriz en el área de Educación Física** (A-pregunta 140; P-pregunta 127). Así, más de la mitad de la muestra (52.4%) se considera “de tipo medio” a la hora de realizar las actividades que en general, se proponen en el aula. Sin embargo, al cruzar esta variable con el sexo del alumnado, obtenemos resultados muy significativos, de forma que las alumnas perciben que su competencia física es inferior a la de sus compañeros. En este sentido, el 12.5% y el 5.3% de sujetos que se sitúa “por debajo de la media” o “de los/as peores”, son mujeres (frente al 4% y al 1.2% de varones, respectivamente) y viceversa, el 5.3% de personas que han elegido la opción “de los/as mejores”, son chicas, siendo de un 28.8%, el porcentaje de alumnos que se sitúa en este mismo valor.

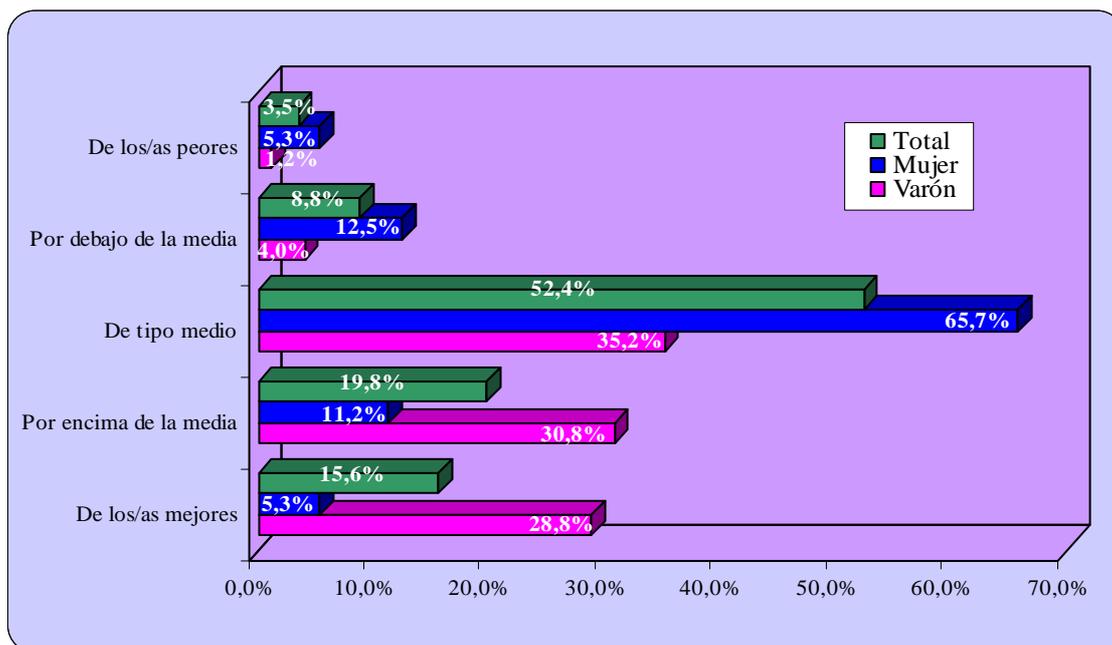


FIGURA 39: Percepción del alumnado del nivel de competencia motriz en Educación Física, general y en función del sexo.

Al hablar del profesorado, observamos que tanto los profesores, como las profesoras (puesto que los resultados no son significativos en función del sexo) conciben a las chicas como alumnado “de tipo medio” (76.9%) o “por debajo de la media” (23.1%); sin embargo, los alumnos se sitúan en el nivel intermedio (53.8%) o “por encima de la media” (46.2%).

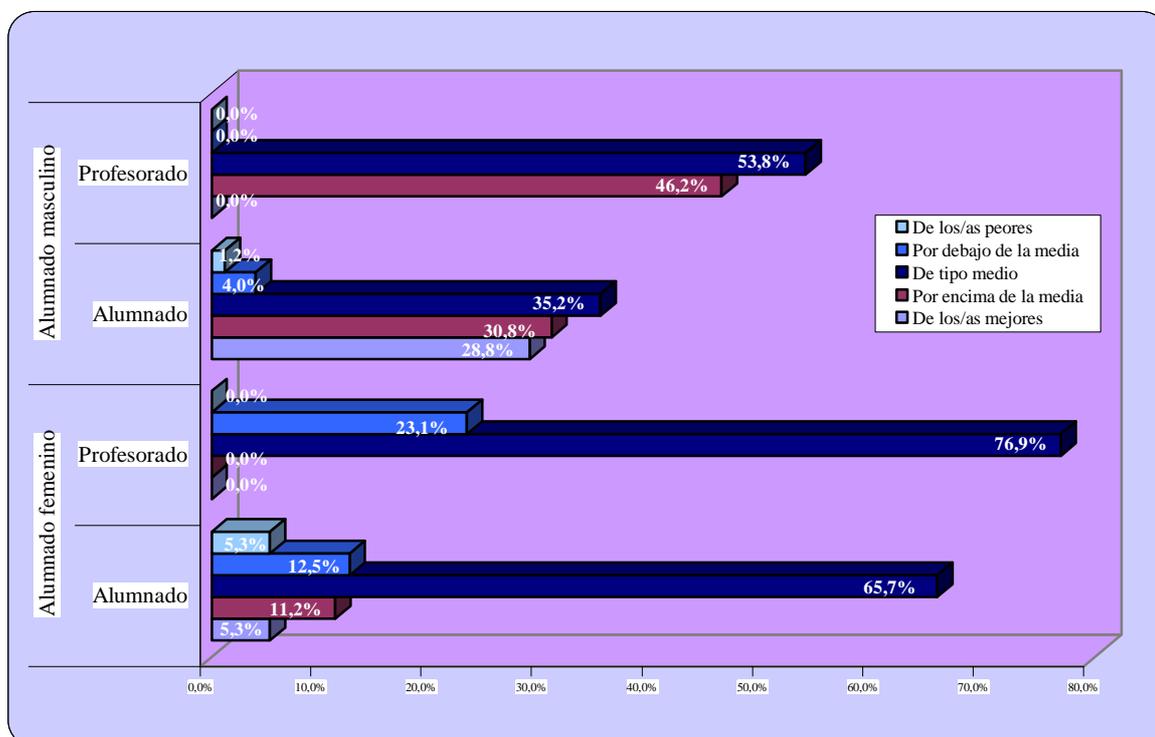


FIGURA 40: Percepción del alumnado y del profesorado, del grado de competencia motriz en EF del primero.

En el marco teórico (Vázquez et al., 2000) vimos que las alumnas consideraban su destreza motriz más baja de la percepción que poseían sus profesores y profesoras. Sin embargo, en nuestro

estudio observamos que, aunque ningún docente considera que ningún alumno o alumna es “de los/as peores”, más del 23% sitúa a las chicas “por debajo de la media”, mientras que en el caso de la propia percepción de este colectivo, sólo el 12.5% de las chicas se localiza en este valor. En el caso de los alumnos, la percepción de profesorado y alumnado acerca del rendimiento motriz de este último colectivo tampoco coincide, ya que, excepto en la opción “de los/as mejores”, el primer grupo considera que la competencia física del segundo se encuentra por encima de lo que los chicos piensan; esto puede ser debido a que los alumnos no observan correspondencia entre su rendimiento físico en Educación Física y los resultados académicos en la evaluación de la misma, ya que en estos no sólo se tienen en consideración contenidos motrices, sino también conceptuales o actitudinales.

Como vemos, existen diferencias entre la percepción de la competencia motriz general (“me siento igual de capacitado/a que mis compañeros/as”) y la manifestada en el área de Educación Física (“cómo eres de bueno/a en Educación Física”), las cuales pueden ser debidas a que el alumnado (tanto masculino, como femenino y fundamentalmente, este) no encuentra dentro del seno de la asignatura aquellos contenidos que le permita destacar y elevar su autoconcepto motriz.

Estos resultados coinciden con los manifestados por el profesorado, el cual, independientemente de su sexo y como afirman Wright (1996), percibe que el grado de competencia motriz del alumnado femenino es menor que el del masculino, de manera que esto se podría traducir en menores expectativas con respecto al rendimiento de las primeras en la asignatura, lo cual puede desembocar, según Ruiz Pérez (1992; 2000) y Connolly y Brunner (1974; citado por Álvarez, 1990), en que este colectivo aprenda a ser incompetente en el aula de Educación Física. Sin embargo, los resultados pueden responder a la situación real que se da en el aula, ya que la pregunta les pedía que respondieran con respecto a las observaciones en la clase, lo cual no tiene porqué implicar una opinión personal.

Por otro lado, queremos conocer la relación entre el **sentimiento de éxito experimentado en Educación Física** (A-pregunta 28; P-pregunta 128) y la **percepción de la propia competencia motriz en la misma** (A-pregunta 140; P-pregunta 127), observando resultados muy significativos al cruzar ambas variables y el **sexo** del alumnado; así, nos encontramos con que, no hay alumnas que “nunca” experimenten éxito en Educación Física y que se consideren “de las mejores”, mientras que este porcentaje asciende al 12.5% en el caso de los alumnos. Sin embargo, el 23.5% de las chicas y el 57.6% de los chicos que se consideran más competentes, obtienen éxito en la asignatura “muy a menudo”. En el lado opuesto, de las alumnas que se perciben “de las peores”, el 24.2% “nunca” siente éxito en el área, no existiendo ningún alumno que se localice en dichos valores. Por lo tanto, los resultados no son tan dispares al hablar de los chicos, puesto que sólo un 9.1% de los estudiantes se considera “de los peores” y aún así, siente éxito alguna vez (“poco a menudo”). (Figura 41)

Esto nos lleva a pensar que una asignatura basada en la pedagogía del éxito influirá notablemente en la autoestima motriz del alumnado (sobre todo en la de las chicas); es decir, si damos posibilidades de sentir éxito a todos los alumnos y alumnas durante las sesiones del área, la percepción del autoconcepto físico de ellos y sobre todo de ellas, mejorará.

Según han demostrado diversos autores/as, la **práctica de ejercicio físico fuera del horario lectivo** (A-pregunta 141) y por voluntad del propio alumnado se encuentra directamente relacionada con la propia **percepción del grado de competencia motriz** (A-pregunta 140; P-pregunta 127) de la persona (Girela, 2004; Pappóus et al., 2003; Piéron et al., 2000) por lo tanto, es razonable pensar que cuanto mejor sea esta, mayor será la vinculación de los individuos a la realización habitual de ejercicio. Si a estas dos variables le añadimos el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 5), nos encontramos resultados muy significativos para los alumnos y las alumnas. De esta manera, el 47.5% de los chicos y el 28.6% de las chicas que se considera “de los/as mejores”, practica actividad física a diario, siendo de un 4% en los varones y de un 11.5% en las féminas, los porcentajes de personas que “nunca” hacen ejercicio y se perciben “de los/as peores”. Por otro lado, no hay una sola chica que se encuentre entre las mejores y “nunca” practique actividad física extraescolar, aunque sí nos encontramos un 8% de varones que cumplen estos dos requisitos. (Figura 42)

En definitiva, parece que la percepción de la propia competencia motriz en el área de Educación Física es un factor condicionante para que el alumnado se decida a practicar actividad física fuera del horario lectivo. Por lo tanto, tendríamos que intentar elevar la autoestima física de manera que los chicos y chicas se vean con el nivel suficiente para iniciarse y consolidar hábitos de ejercicio físico extraescolar.

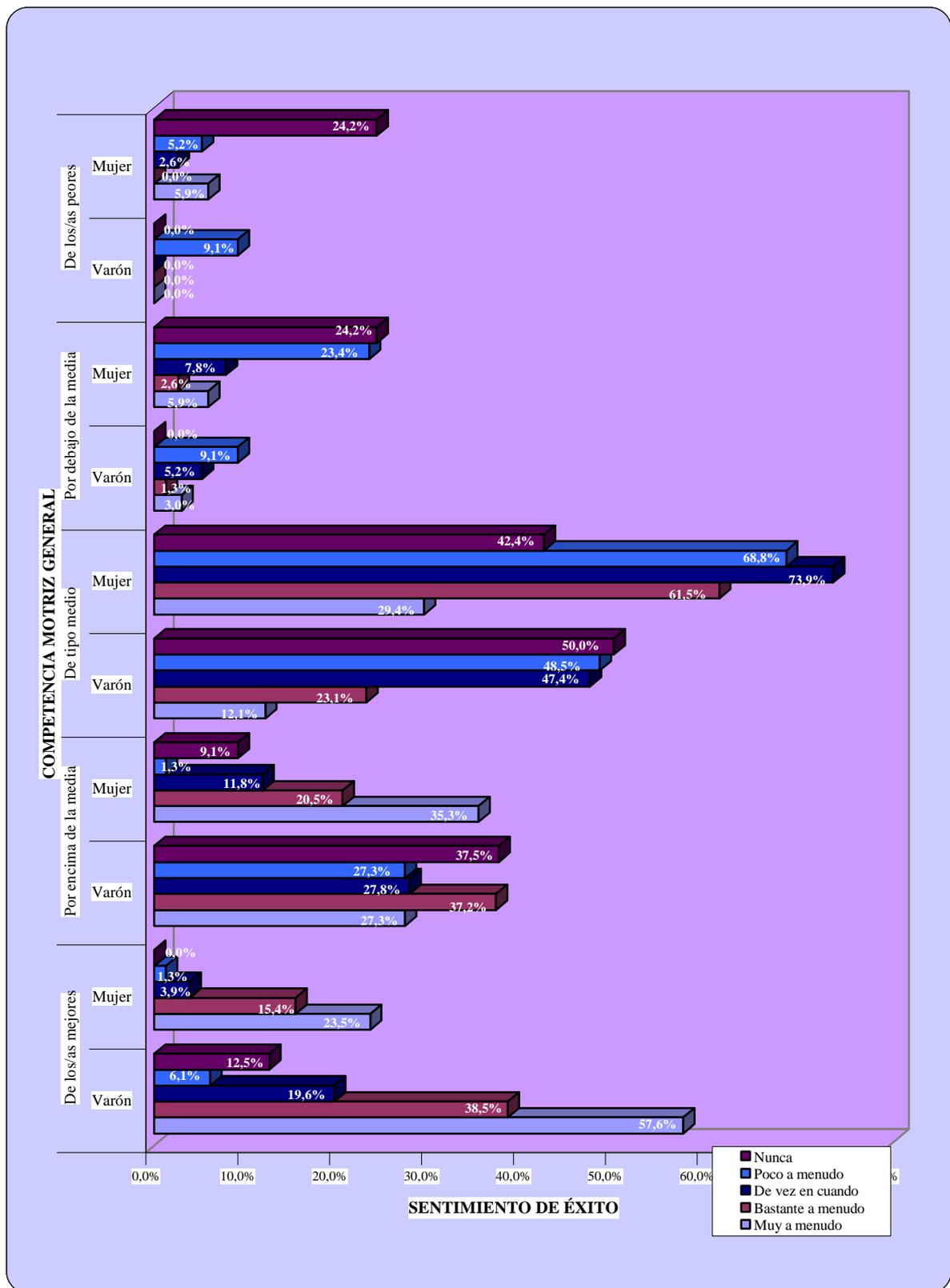


FIGURA 41: Relación entre la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física y la percepción de la competencia motriz de los alumnos y las alumnas.

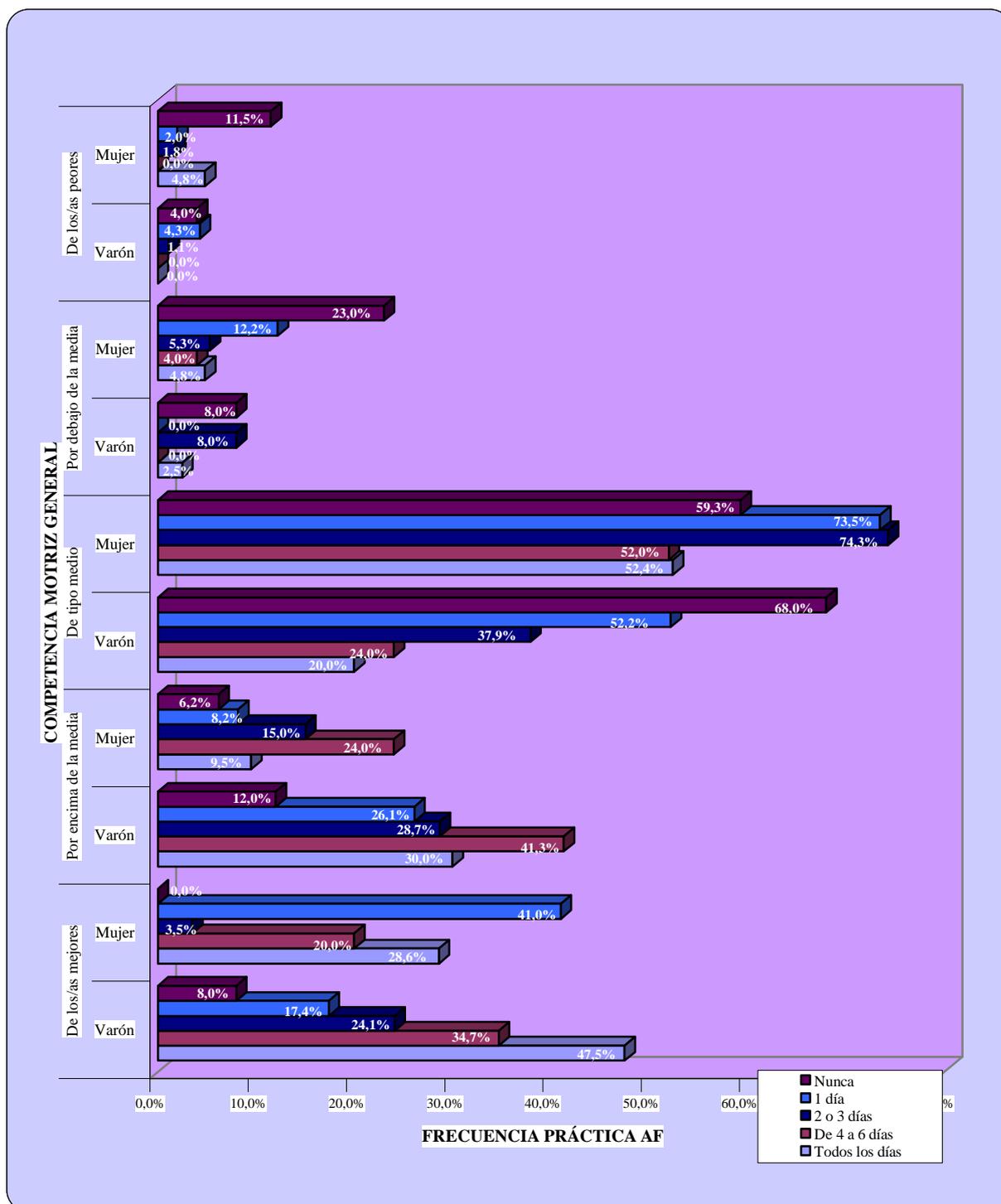


FIGURA 42: Relación entre el nivel de competencia motriz percibida y la frecuencia semanal de práctica de actividad física de los alumnos y las alumnas.

Para concretar aún más el punto anterior, le propusimos al alumnado una serie de **actividades físico-deportivas en las que debía marcar su nivel de competencia motriz** (A-pregunta 144-167; P-pregunta 129-152). En un primer momento cabría pensar que no habrá diferencias en la mayoría de las actividades físico-deportivas propuestas, sin embargo, como ya demostraron diversos autores y autoras (Girela, 2004; Molina et al., 2003; Solmon et al., 2003; Harrison et al., 1999; Lirgg et al., 1996; Lirgg, 1991; Lee et al., 1988), estas sí existen en cuanto a la percepción del nivel de rendimiento físico en la práctica de actividades consideradas más “masculinas” o más “femeninas”.

Por lo tanto, para realizar el análisis de los datos obtenidos en estas variables hemos dividido las actividades propuestas en los distintos bloques de contenidos curriculares. A su vez, dentro del núcleo correspondiente a los “Juegos y Deportes”, hemos hecho tres subgrupos en función de la consideración tradicional de actividades “masculinas”, “femeninas” o “neutras”. De esta manera, los grupos a tener en cuenta serán:

- a) Condición física: carrera continua durante 30 minutos, ejercicios con balones medicinales o pesas (ejercicios con sobrecargas) y abdominales.
- b) Actividades en la Naturaleza: deportes náuticos, deportes en la nieve y senderismo.
- c) Expresión corporal: danzas y bailes, actividades de expresión corporal y relajación.
- d) Juegos y Deportes:
 - Actividades “masculinas”: artes marciales, baloncesto, balonmano, fútbol y skateboard.
 - Actividades “femeninas”: gimnasia artística, gimnasia rítmica, patinaje y voleibol.
 - Actividades “neutras”: atletismo, bádminton, natación, tenis y juegos populares.

A modo de resumen, presentamos el siguiente cuadro con los datos de la significación de los cruces realizados con los ejemplos de actividades físicas propuestos en esta variable:

Nivel de competencia motriz percibida al practicar diferentes actividades físico-deportivas (144-167) (129-152)	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	
		Alumnos	Alumnas
– Carrera continua	****	---	---
– Ejercicios con sobrecargas	****	****	**
– Ejercicios de abdominales	****	---	---
– Deportes náuticos	****	---	---
– Deportes en la nieve	****	---	**
– Senderismo	****	---	---
– Danzas y bailes	****	---	---
– Actividades de EC	****	***	---
– Relajación	****	---	---
– Artes marciales	****	**	****
– Baloncesto	****	---	---
– Balonmano	****	---	---
– Fútbol	****	---	---
– Skateboard	****	---	---
– Gimnasia artística	****	---	---
– Gimnasia rítmica	****	---	---
– Patinaje	****	---	---

- Voleibol	**	---	---
- Atletismo	****	---	---
- Bádminton	**	---	---
- Natación	---	---	---
- Tenis	---	**	**
- Juegos populares	****	---	---

FIGURA 43: Resumen de la significación de algunos de los cruces de este apartado.

Comenzando con el bloque de **Condición Física**, en la *carrera continua*, los *ejercicios con sobrecargas* y los *abdominales*, obtenemos valores muy significativos con respecto al sexo del alumnado, mientras que, al hablar del profesorado, se observan indicios de significación, en los *ejercicios con sobrecargas* para las chicas y los chicos, respectivamente. Por otro lado, dos de las actividades más practicadas (según la opinión del discente) pertenecen a este núcleo de contenidos y son los ejercicios de *abdominales* y la *carrera continua*, mientras que un 7.7% del profesorado desconoce el rendimiento motor de su alumnado en esta última actividad.

De los resultados del alumnado se desprende que los chicos se consideran mejores en las tres actividades propuestas ya que, del 14.6%, 16.7% y 23.9% de las personas que han elegido las categorías “de los/as mejores”, la mayor parte son varones (22.8%, 25.6% y 35.9%, respectivamente, frente al 8.1%, 9.7% y 14.3% de sus compañeras). Pero las mayores diferencias las hallamos en el valor opuesto (“de los/as peores”), ya que del total de sujetos que se sitúan en el mismo (10.4%, 5.1% y 6.1%, respectivamente), las alumnas suponen un 14.4%, 7.8% y 9.1% (en contra del 5.2%, 1.6% y 2.4% de los alumnos). (Figura 44)

Hablando del profesorado, en los *ejercicios con sobrecargas*, observamos indicios de significación y resultados significativos con respecto al sexo de las alumnas y los alumnos, respectivamente. Por lo tanto, las chicas son consideradas “por encima de la media” (15.4%), “de tipo medio” (61.5%) o “por debajo de la media” (23.1%), encontrando las mayores diferencias entre el sexo del docente en la segunda opción, por la que se han decantado el 77.8% de los profesores, frente al 25% de las docentes de sexo femenino. En el caso de la competencia motriz del alumnado masculino, las profesoras perciben el rendimiento motor de sus alumnos en estas actividades, muy superior al de sus alumnas (el 100% de la muestra femenina ha seleccionado el valor “por encima de la media”, mientras que en el caso de los docentes varones, este mismo ítem ha sido escogido por un 22.2% del total). Por lo tanto, teniendo en cuenta la totalidad de la muestra, se observa que el alumnado varón es considerado “por encima de la media” en un 46.2% de las ocasiones, siendo de un 53.8% la proporción de docentes que lo consideran “de tipo medio” (en contra de los resultados dados para las alumnas, no existe ningún caso que haya optado por el valor “por debajo de la media”). (Figura 45)

Tanto los resultados de la *carrera continua* durante treinta minutos como los de los *ejercicios de abdominales* son independientes al sexo del profesorado encuestado, aunque sí se observan divergencias en cuanto al sexo del alumnado. Por lo tanto, en la *carrera continua*, los alumnos son considerados “por encima de la media” en el 46.2% de las ocasiones (mientras que las alumnas obtienen una puntuación en este valor del 7.7%) y “de tipo medio”, en un 30.8% de los casos (para las chicas esta opción supone un 53.8% del total). Sin embargo, también existe un 15.4% y un 23.1% de la muestra que opina que los alumnos y las alumnas respectivamente, están “por debajo de la media” en esta actividad, siendo además de un 7.7% el porcentaje de docentes que considera a las chicas “de las peores” (no encontramos ningún caso que afirme esto mismo para los chicos).

Al hablar de los *ejercicios de abdominales*, el profesorado, en un 76.9% y un 53.8% del total, considera al alumnado femenino y masculino respectivamente, como “de tipo medio”, siendo los porcentajes de las personas que opinan que estos colectivos se encuentran “por encima de la media”, de un 7.7% en el caso de las chicas y de un 38.5% en el de los chicos.

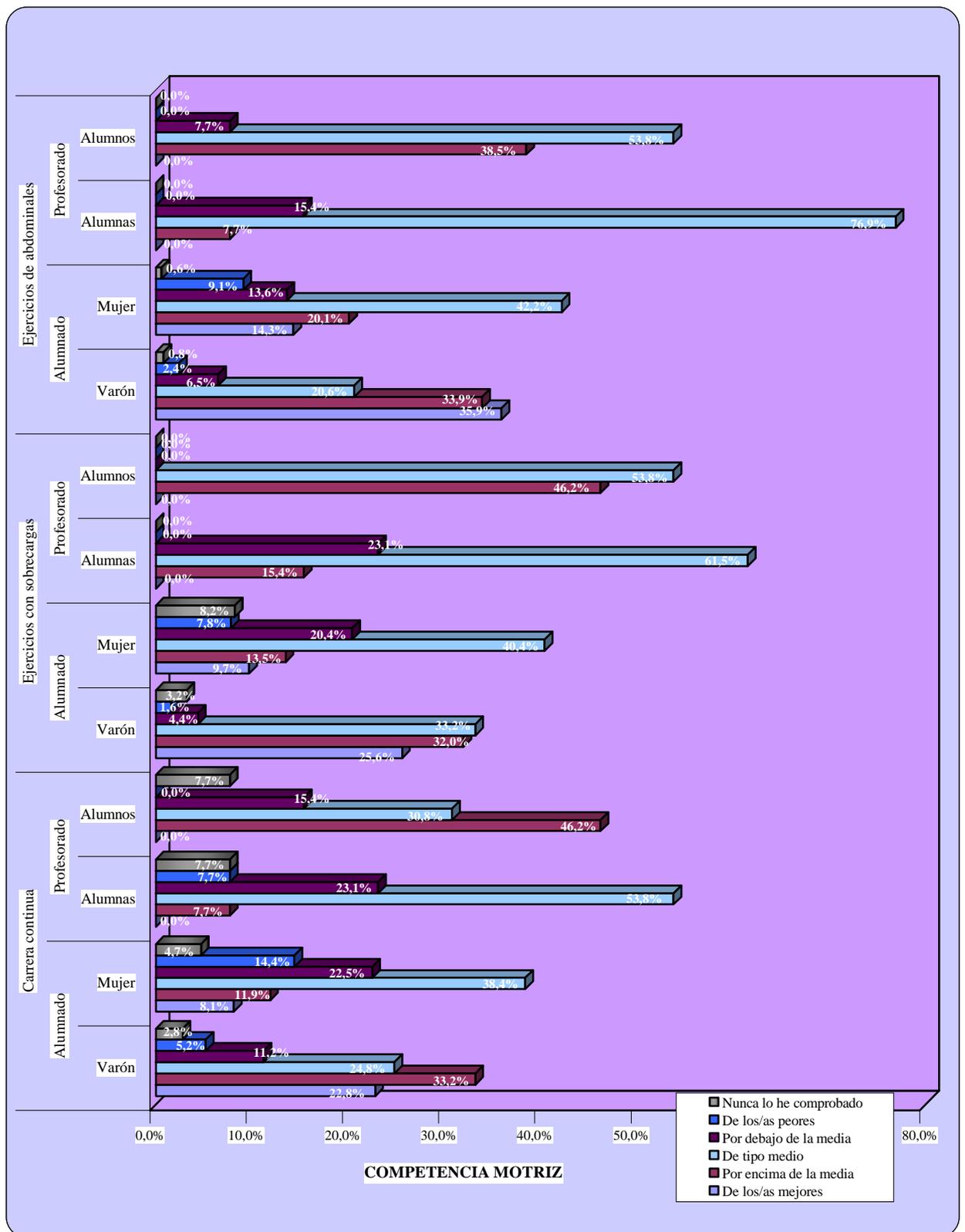


FIGURA 44: Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de Condición Física (carrera continua, ejercicios con sobrecargas y abdominales).

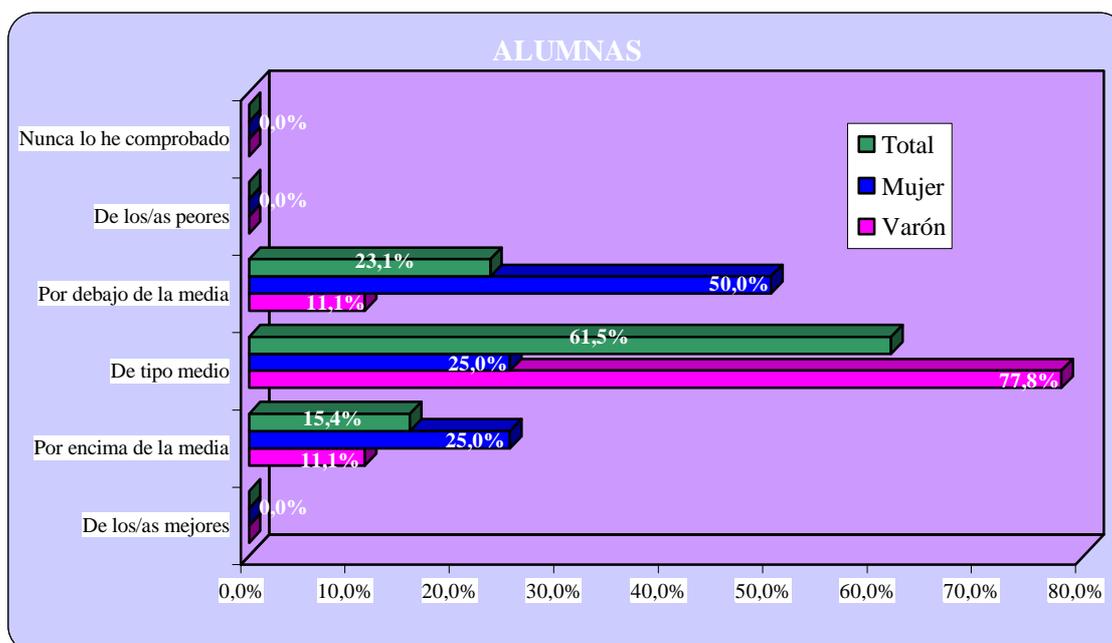
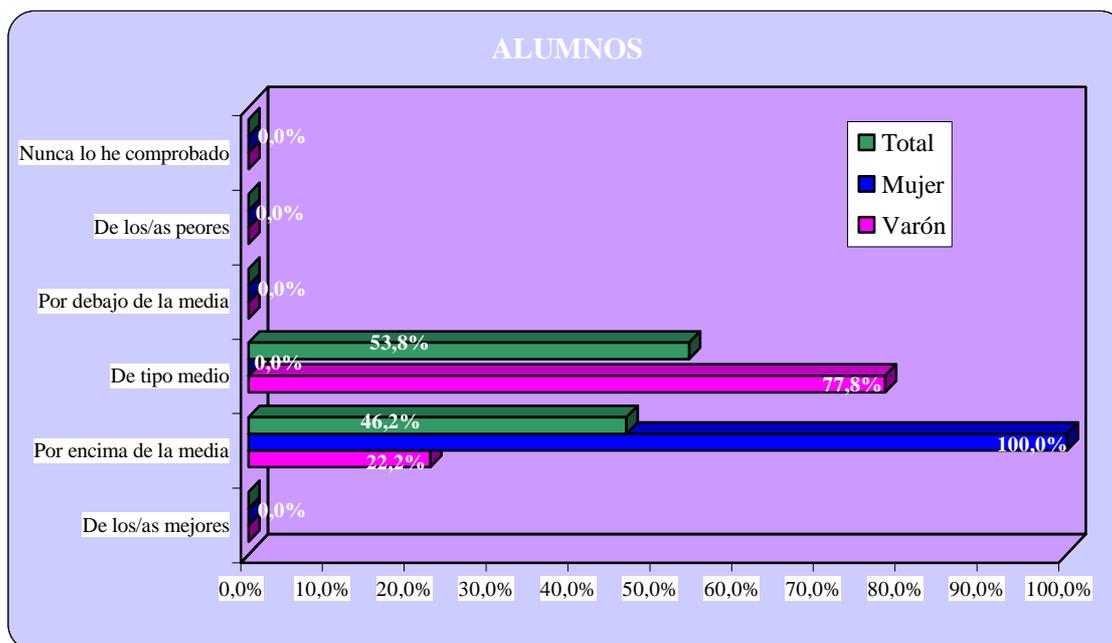


FIGURA 45: Percepción del profesorado del grado de competencia motriz de los alumnos y las alumnas en la realización de ejercicios con sobrecargas, general y en función del sexo.

Al tener en cuenta el bloque de contenidos de *Actividades en la Naturaleza*, obtenemos resultados muy significativos con respecto al sexo del alumnado en las tres actividades propuestas (*senderismo*, *deportes náuticos* y *deportes en la nieve*), mientras que, en el caso del profesorado, únicamente hallamos indicios de significación en los *deportes en la nieve* (alumnas), no observándose relación entre el resto de variables y el sexo del docente. Por otro lado, alumnado y profesorado coinciden en que dos de las actividades en las que mayor desconocimiento existe con respecto al rendimiento motriz del primer grupo, son los *deportes náuticos* y los *deportes en la nieve*.

De esta manera, al hablar del alumnado, los porcentajes de alumnas y alumnos que se consideran “por encima de la media”, están bastante igualados en el *senderismo* (27.1% de chicas y 29.2% de chicos), pero existen diferencias en los sujetos que escogen la categorías “de los/as peores”, de manera

que el 4.7% de sujetos que la eligen, son alumnas (frente al 0.8% de sus compañeros). Por otro lado, en los *deportes náuticos* y en la *nieve*, destacamos los altos porcentajes de personas que se sitúan en la categoría “nunca lo he comprobado” (62% y 62.6%, respectivamente) y de los individuos que sí lo han comprobado, los porcentajes de varones que se consideran “de los/as mejores” (10.4% y 10%, respectivamente), superan ampliamente al de sus compañeras (5.3% y 6.9%, respectivamente).

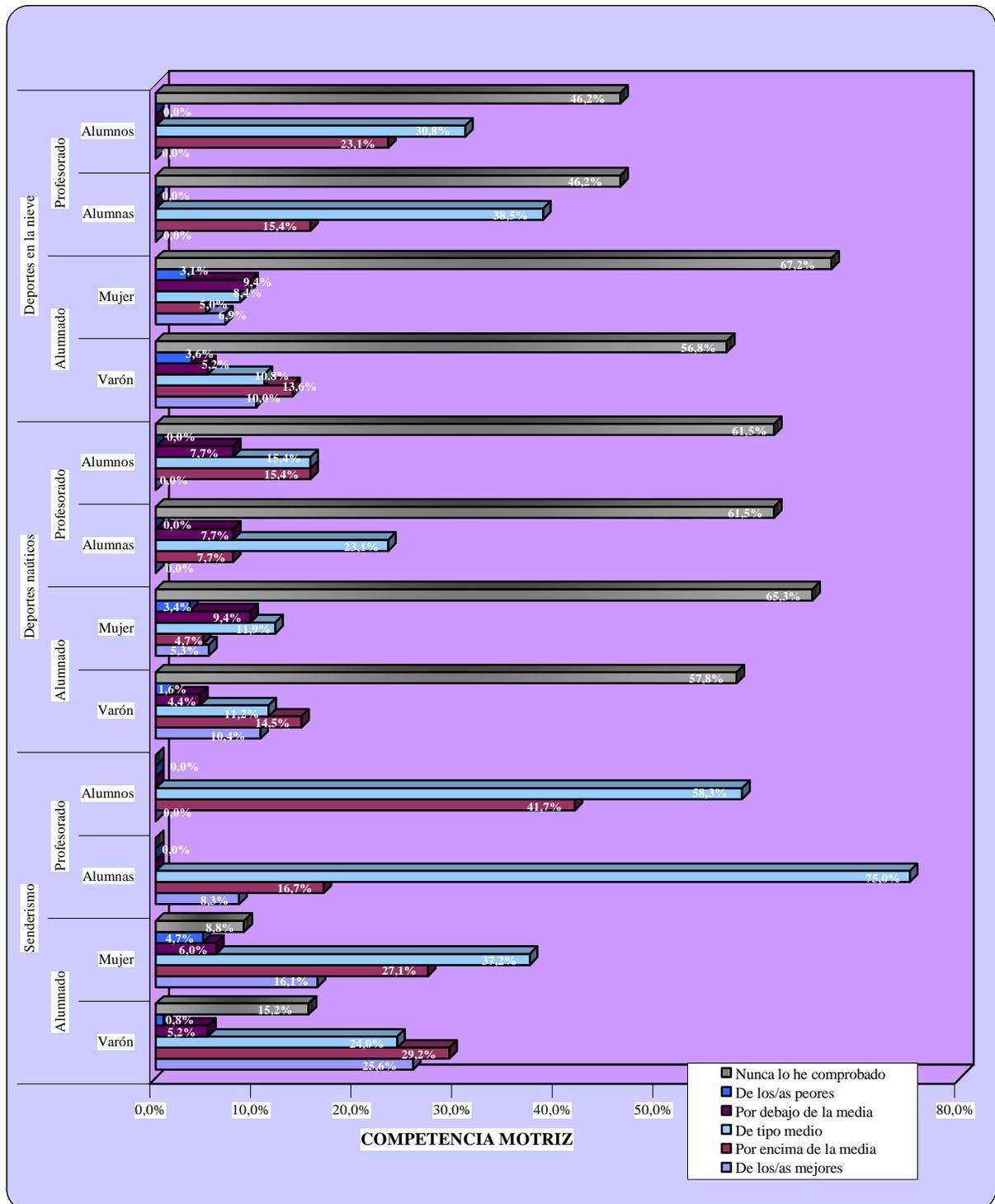


FIGURA 46: Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de Actividades en la Naturaleza (senderismo, deportes náuticos y deportes en la nieve).

En el caso del profesorado y con respecto a los *deportes en la nieve*, se observan indicios de significación en relación al sexo del sujeto encuestado en las alumnas; así, las profesoras conciben la competencia motriz de las chicas en estas actividades por encima de la percibida por sus compañeros varones. Por lo tanto, el 50% de las docentes se ha decantado por la opción “por encima de la media” (15.4%), mientras que el porcentaje de docentes de sexo masculino que considera que las alumnas son “de tipo medio” (38.5%) en estas actividades, es casi el doble que el de las profesoras (44.4% frente al 25%). En el caso de la percepción que se tiene con respecto a los alumnos, no se observan resultados significativos con respecto al sexo del docente, de manera que al tomar la totalidad de la muestra del profesorado vemos como los chicos son considerados “por encima de la media” en un 23.1% de las ocasiones (este mismo valor en las chicas constituía el 15.4% del total) o “de tipo medio” (30.8%).

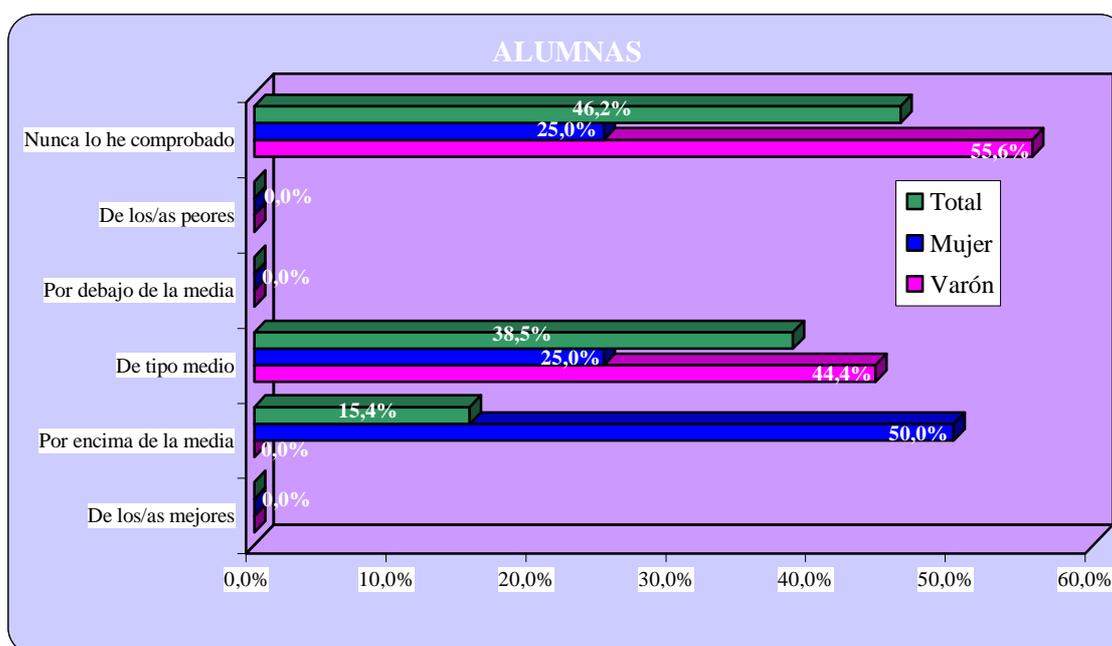


FIGURA 47: Percepción del profesorado del grado de competencia motriz de las alumnas en los deportes en la nieve, general y en función del sexo.

Cuando hablamos de los *deportes náuticos* y el *senderismo*, los resultados del profesorado son independientes al sexo, aunque también observamos datos muy distintos en función de que hablemos de alumnos o de alumnas. Por lo tanto, en los *deportes náuticos*, vemos como el profesorado no conoce el rendimiento motriz de su alumnado en un 61.5% de las ocasiones, considerando a los alumnos “por encima de la media” en un 15.4% de los casos, “de tipo medio” en otro 15.4% y “por debajo de la media” en un 7.7%, mientras que las chicas obtienen unos porcentajes del 7.7%, 23.1% y 7.7%, respectivamente, para estos mismos valores. En el caso del *senderismo*, se observa que a pesar de que el 8.3% de la muestra considera a las alumnas “de las mejores” y no exista ningún caso en que se opine así de los alumnos, estos son situados “por encima de la media” (41.7%) o “de tipo medio” (58.3%) por la totalidad del profesorado, mientras que las tres cuartas partes del mismo, se ha decantado por este último valor al hablar de las chicas.

Continuando con el bloque temático de ***Expresión Corporal***, también observamos resultados muy significativos con respecto al sexo del discente en las distintas actividades propuestas, mientras que en el caso del profesorado, el cruce de las actividades de *expresión corporal* (alumnos) con el sexo del mismo es significativo, no hallándose relación con el resto de variables (*danzas y bailes, expresión corporal –alumnas- y relajación*). Por otro lado, el profesorado desconoce la competencia motriz del alumnado (tanto femenino, como masculino) en un 15.4% y un 7.7% de las ocasiones al hablar de *danzas y bailes* y *relajación*, respectivamente.

Comenzando por el alumnado, las *danzas y bailes* o las actividades de *expresión corporal* se convierten en dos de los ejercicios que mayores divergencias presentan con respecto al sexo del mismo, considerándose las alumnas mejores en ambas. Sin embargo, un 29.2% y un 24.3% de la muestra, nunca ha tenido la oportunidad de comprobar su nivel de competencia motriz en dichas actividades. En los dos

casos, la mayor parte de estos porcentajes está formada por alumnos (49.8% y 37.7%, respectivamente). Con respecto a las personas que sí han tratado estos contenidos, son chicas el 30.5% (frente al 4.4% de los varones) de los sujetos que se considera “de los/as mejores” (19.1%) en las actividades coreográficas y en el caso de la expresión corporal ocurre algo similar, son alumnas el 15.6% (en contra del 6.1% de los alumnos) de las personas que se sitúan en la categoría anterior (11.5%). En el otro lado de la balanza, sucede justo lo contrario, de manera que el 11.2% (en las *danzas y bailes*) y el 8.5% (en la *expresión corporal*) de los sujetos que se han decantado por las opciones “de los/as peores”, son alumnos. En la *relajación*, se aprecia que más del 40% de los sujetos se consideran “de los/as mejores” o “por encima de la media” por lo que se convierte, junto al *senderismo*, en la actividad que mayores porcentajes obtiene en estos valores. De esta proporción anterior, un alto porcentaje es de chicas, existiendo solo una mujer que se sitúa en el valor “de los/as peores”. Sin embargo, las mayores diferencias las encontramos en el ítem “nunca lo he comprobado”, puesto que a él se adhieren el 49.8% (en *danzas y bailes*), el 37.7% (*expresión corporal*) y el 33.3% (*relajación*), de los chicos, mientras que en las chicas, estos valores descienden hasta el 13.1%, 14.1% y 11.6%, respectivamente. (Figura 49)

En el caso del profesorado, los cruces de las actividades de *expresión corporal* con respecto al sexo del sujeto encuestado son significativos al hablar del alumnado masculino, no observándose diferencias en el resto de ejercicios propuestos. Por lo tanto, los profesores conciben que el rendimiento de los chicos en los ejercicios de *expresión corporal*, es menor que el de las chicas. Así, del 46.2% de docentes que opinan que los alumnos se encuentran “por debajo de la media”, el 100% son varones. Por lo tanto, si tenemos en cuenta la muestra completa, vemos como el 7.7% de la misma considera a los aprendices varones “por encima de la media”, mientras que el 38.5% opina que son “de tipo medio”, siendo de otro 7.7% el porcentaje de personas (una profesora) que los ven “de los peores”. En el caso de las alumnas, no se aprecian resultados significativos con respecto al sexo del docente, localizándose la mayor parte de los sujetos encuestados en el valor “por encima de la media” (53.8%). El resto de la muestra se ha decantado por las opciones “de las mejores” (15.4%), “de tipo medio” (23.1%) o “por debajo de la media” (7.7%).

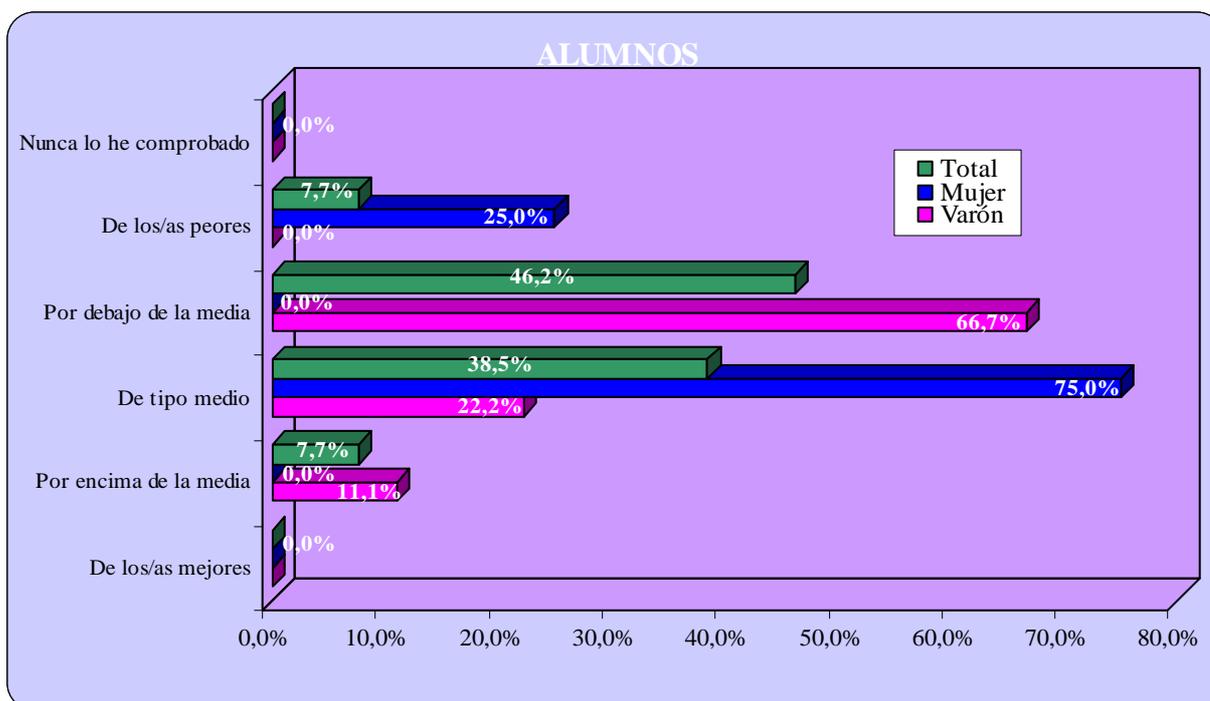


FIGURA 48: Percepción del profesorado del grado de competencia motriz de los alumnos en la expresión corporal, general y en función del sexo.

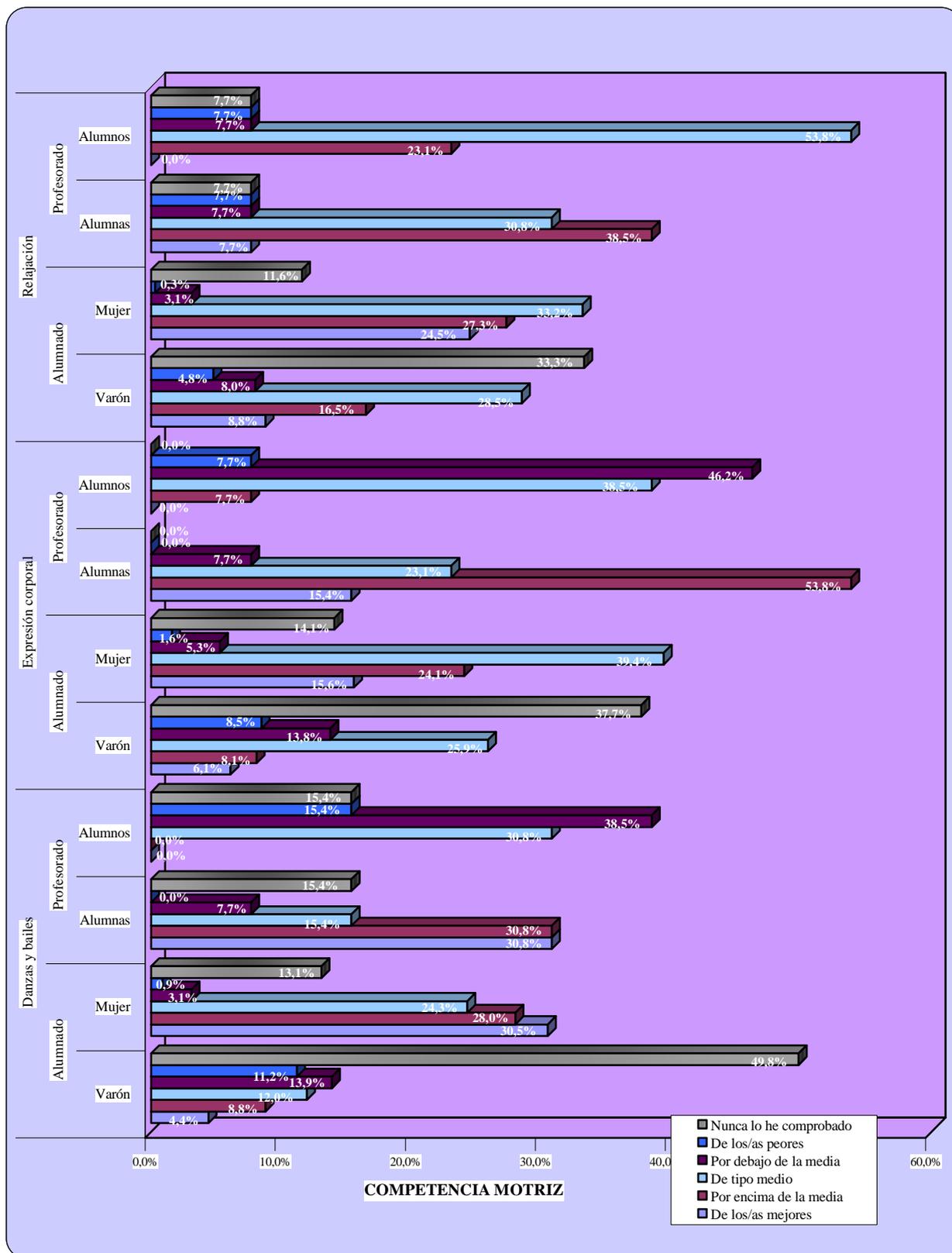


FIGURA 49: Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de Expresión Corporal (danzas y bailes, expresión corporal y relajación).

En las *danzas y bailes*, el 15.4% de la muestra no sabría decir el nivel de rendimiento motor de su alumnado. Las personas que sí lo conocen, consideran a las chicas “de las mejores” (30.8%), “por encima de la media” (30.8%), “de tipo medio” (15.4%) o “por debajo de la media” (7.7%). Sin embargo, a la hora de juzgar a los alumnos, ningún sujeto ha seleccionado las dos primeras opciones, mientras que el 53.9% los consideran “por debajo de la media” o “de los peores”, siendo de un 30.8%, el porcentaje de docentes que opina que los chicos son “de tipo medio” a la hora de practicar estas actividades. En el caso de la *relajación* (contenido que se podría incluir dentro del bloque de expresión corporal o del de condición física y en el que la opción “no lo sé” supone un 7.7% de los sujetos encuestados), prácticamente la mitad de la muestra (46.2%) considera a las alumnas “de las mejores” o “por encima de la media”, mientras que para estos mismos valores, los alumnos representan el 23.1% del total. Sin embargo, cuando tenemos en cuenta las opciones “por debajo de la media” y “de los/as peores”, los datos de la percepción de los chicos y las chicas coinciden, ya que supone un 15.4% de los docentes en ambos casos. Por último, el resto de los sujetos se encuentran en el valor “de tipo medio”, el cual supone, para las chicas un 30.8% del total y para los chicos, un 53.8%.

En el último bloque de contenidos, referido a los ***Juegos y Deportes***, obtenemos resultados muy significativos con respecto al sexo del discente en todas las actividades propuestas, exceptuando la natación, el tenis (en ambas no existe relación entre estas dos variables) y el bádminton y el voleibol (encontramos indicios de significación). Por lo tanto, en todas los deportes propuestos (salvo el voleibol), agrupados en actividades consideradas masculinas (*artes marciales, baloncesto, balonmano, fútbol y skateboard*) o femeninas (*gimnasia artística, gimnasia rítmica y patinaje*), la relación entre el sexo del sujeto encuestado y la competencia motriz en las mismas, es de alta significación. Por otro lado, según el discente, las actividades menos practicadas en Educación Física son las *artes marciales* y el *skateboard*. En contra, las que más se realizan son el *baloncesto* y el *fútbol*.

Al hablar del profesorado, se observan indicios de significación con respecto al sexo del docente en las *artes marciales* (alumnos) y el *tenis* (ambos sexos). Además, el cruce del sexo del profesorado con las *artes marciales* (alumnas) es significativo. El resto de ejercicios o deportes (*atletismo, bádminton, baloncesto, balonmano, fútbol, gimnasia artística, gimnasia rítmica, natación, voleibol, patinaje, skateboard, juegos populares*) son independientes al sexo del encuestado. Además, el profesorado desconoce la competencia motriz del alumnado (tanto femenino, como masculino) en las siguientes actividades: *artes marciales* (46.2%), *bádminton* (7.7%), *gimnasia rítmica* (23.1%), *natación* (38.5%), *tenis* (46.2%), *patinaje* (38.5%) y *skateboard* (53.8%).

Comenzando con las actividades consideradas tradicionalmente como masculinas (*artes marciales, baloncesto, balonmano, fútbol y skateboard*) y teniendo en cuenta los datos del alumnado, vemos que los chicos son considerados más competentes en todas ellas, comprobándose que muy pocos alumnos o alumnas consideran que no han tenido la oportunidad de comprobar su nivel en el aula de Educación Física (la mayor parte son alumnas).

Las mayores divergencias las hallamos en el *fútbol* y el *balonmano*, en los cuales del 17.6% y el 10.7% de las personas que han elegido las opciones “de los/as mejores”, sólo un 6.6% y un 9.1% respectivamente, son chicas (frente al 31.6% y el 12.8% de sus compañeros). Cuando hablamos del valor “por encima de la media”, (18.7% y 18.6%, respectivamente), las divergencias son aún mayores, puesto que son chicas, el 10.7% (*fútbol*) y el 10.3% (*balonmano*), en contra del 28.8% y el 29.2% de los alumnos. Y por supuesto, ocurre lo contrario en los valores “de los/as peores” o “por debajo de la media”, ya que un 16% y 31.8%, respectivamente (*fútbol*) y un 5.9% y 25.3%, respectivamente (*balonmano*) de las personas que los han elegido, son de sexo femenino.

A continuación, les siguen las *artes marciales* y el *skateboard*, ya que de las personas que se decantan por las opciones “de los/as mejores” (5.6% y 4.4% respectivamente), son chicos el 10% y el 6.8%, respectivamente (estos valores para las chicas son del 2.2% y 2.5%). Además, vemos como ambas son dos de las actividades en las que menos oportunidad ha tenido el alumnado de comprobar su nivel de competencia motriz, puesto que los datos para el ítem “nunca lo he comprobado” ascienden al 68.7% (*artes marciales*) y al 55.6% (*skateboard*).

Por último, en el *baloncesto*, los valores se encuentran más igualados entre ambos sexos, aunque el 23% de los varones se ha decantado por la opción “de los/as mejores” (en contra del 12.6% de mujeres) y viceversa, el porcentaje de alumnas que se considera “de los/as peores” (2.8%), supera con creces al de alumnos (0.8%).

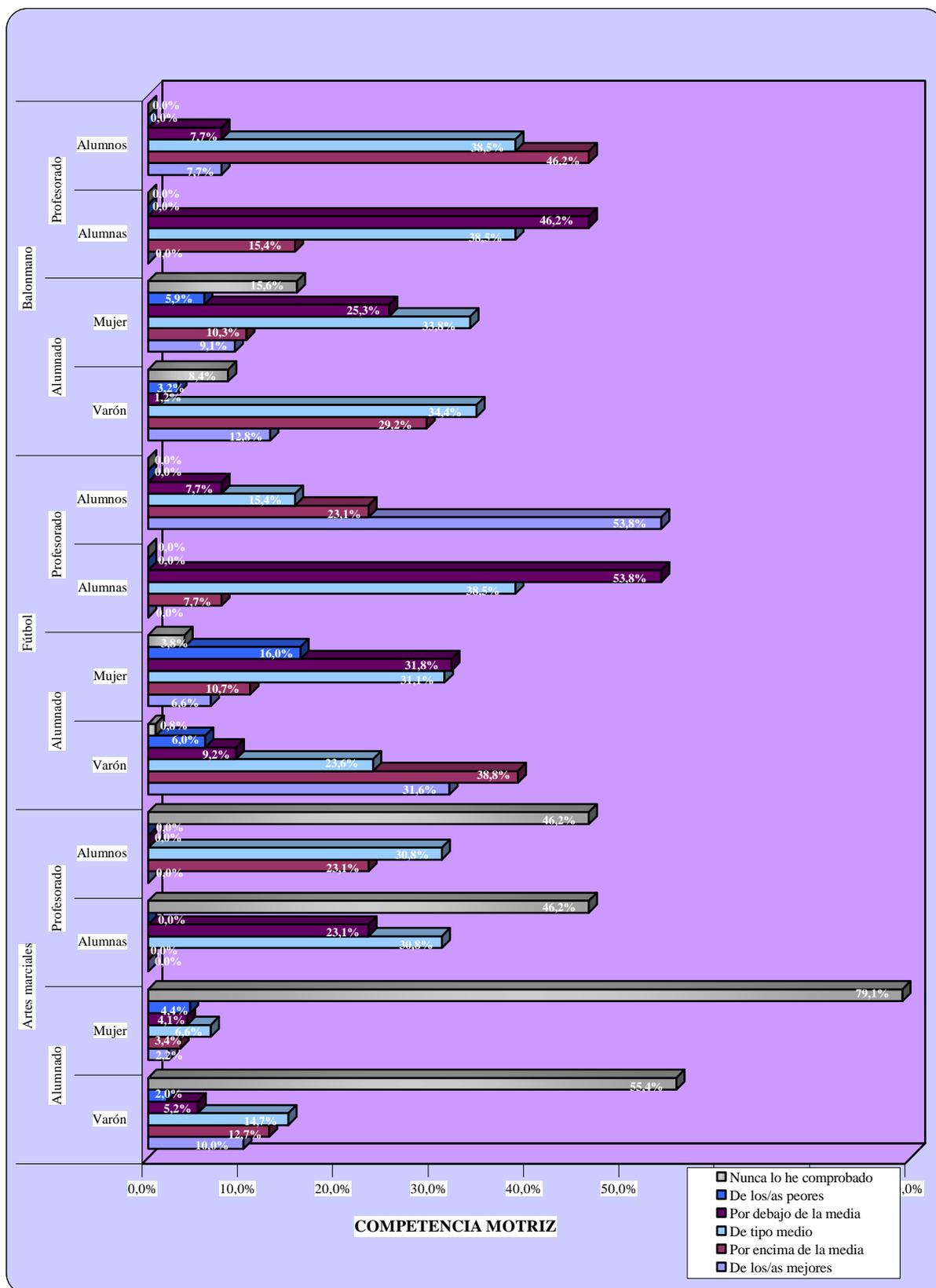


FIGURA 50: Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de determinados Juegos y Deportes (artes marciales, fútbol y balonmano).

En el caso del profesorado, sólo se encuentran indicios de significación con respecto al sexo del mismo, al hablar de las *artes marciales* (chicos) y los resultados son significativos en este mismo deporte cuando se refieren a las chicas. En el resto de actividades físico-deportivas, los resultados son independientes al sexo del sujeto encuestado. Por lo tanto, vemos como ninguna de las profesoras encuestadas se ha decantado por la opción “nunca lo he comprobado”, de manera que la totalidad de este colectivo considera a los alumnos “por encima de la media” (23.1%) o “de tipo medio” (30.8%), mientras que cuando se trata de las alumnas, el 75% de las docentes (frente al 11.1% de sus compañeros), opina que las chicas son “de tipo medio” (30.8%). El resto de profesoras (25%, en contra del 22.2% de los profesores) se ha decantado, en el caso del alumnado femenino, por la opción “por debajo de la media”.

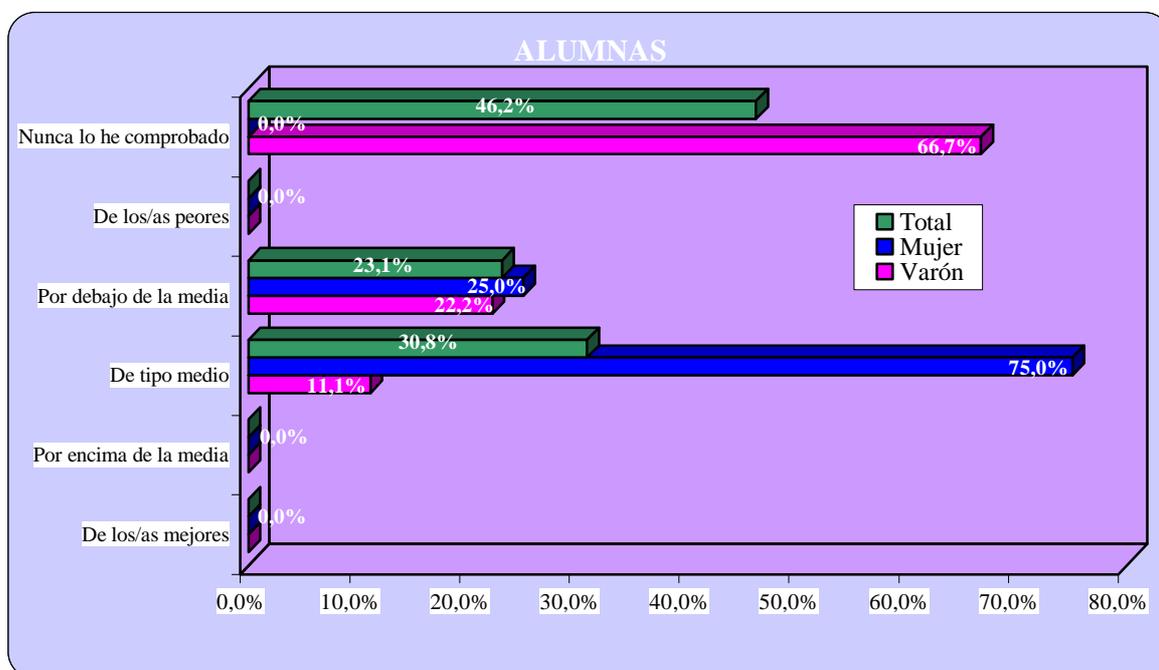
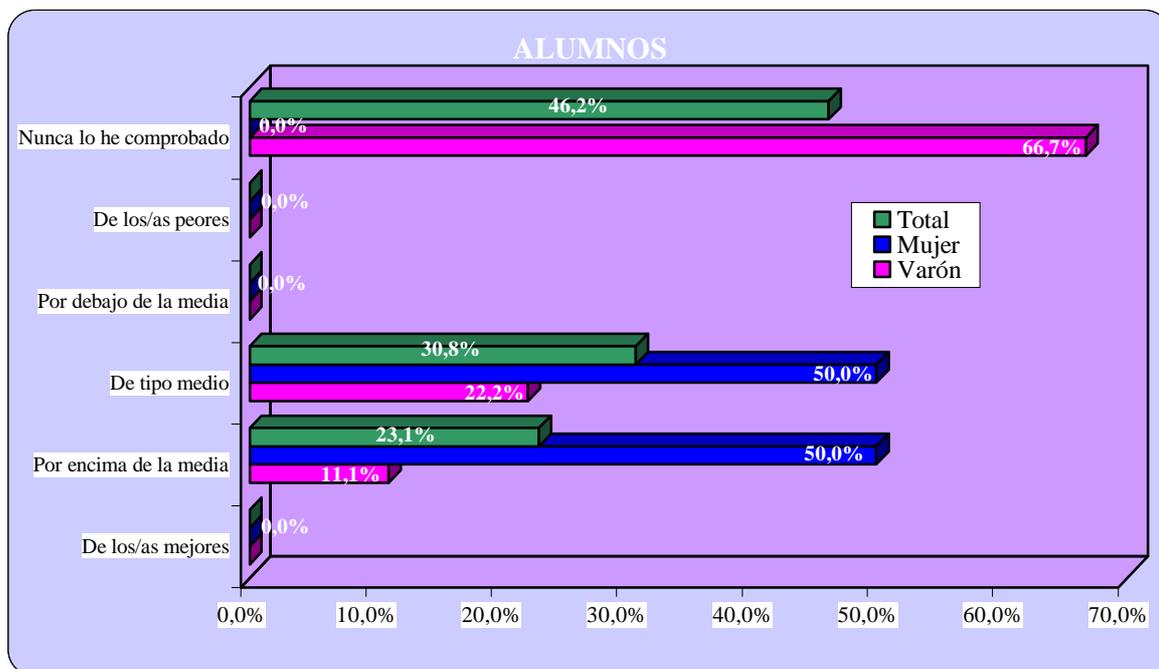


FIGURA 51: Percepción del profesorado del grado de competencia motriz de los alumnos y las alumnas en las artes marciales, general y en función del sexo.

Si tenemos en cuenta el *baloncesto*, la totalidad de los enseñantes opinan que sus alumnos son “de tipo medio” (53.8%) o “por encima de la media” (46.2%), mientras que en el caso de las chicas, la muestra se reparte de la siguiente manera: “por encima de la media” (7.7%), “de tipo medio” (76.9%) o “por debajo de la media” (15.4%). En el *balonmano* las chicas obtienen peores porcentajes, ya que el 46.2% de los sujetos encuestados considera que su rendimiento motor está “por debajo de la media”, siendo de un 15.4% la proporción de personas que opina lo contrario. Sin embargo, con los alumnos, sólo un 7.7% de los docentes expresa que estos se localizan “por debajo de la media” y el porcentaje de los que opinan lo contrario es de un 46.2%. Además, un 7.7% expone que el alumnado masculino es “de los mejores” a la hora de practicar este deporte. Mayores son las diferencias entre sexos que se producen en el caso del *fútbol* y es que, más de las tres cuartas partes de la muestra opinan que los alumnos son “de los mejores” (53.8%) o “por encima de la media” (23.1%), mientras que para las alumnas, este porcentaje supone el 7.7% del total, considerándolas “por debajo de la media”, un 53.8% de la muestra. Si tenemos en cuenta el *skateboard* observamos que en un 53.8% de las ocasiones, el profesorado desconoce el nivel de rendimiento motriz de su alumnado. De las personas que sí lo conocen, la muestra se reparte entre los valores: “de los/as mejores” (7.7% para las chicas y el doble para los chicos), “por encima de la media” (7.7% para los alumnos y ningún caso en las alumnas), “de tipo medio” (15.4% en ambos colectivos), “por debajo de la media” (un 15.4% para las chicas) y “de los/as peores” (7.7% para ambos grupos).

Teniendo en cuenta las actividades consideradas tradicionalmente como femeninas (*gimnasia artística, gimnasia rítmica, patinaje y voleibol*) y en relación a los datos obtenidos del alumnado, las chicas son percibidas con más competencia en todas ellas, excepto en el voleibol, en el que los datos son similares para ambos sexos (únicamente obtenemos indicios de significación en el cruce con el sexo del alumnado). Sin embargo, las mayores divergencias las hallamos en la *gimnasia rítmica*, donde un 39.4% de la muestra, nunca ha tenido la oportunidad de comprobar su nivel de competencia motriz (la mayor parte de los varones, 49.2%, se decanta por esta opción). Con respecto a las personas que sí han trabajado este deporte, únicamente un 2% de los chicos se sitúa en la categoría “de los/as mejores” (8.2%). En el otro lado de la balanza, sucede justo lo contrario, de manera que el 17.2% de los alumnos se considera “de los/as peores”, en contra del 5.3% de las alumnas. (Figura 52)

En la *gimnasia artística*, las diferencias mayores se hallan en el valor intermedio (el 27.8% de las alumnas se decantan por él, en contra del 17.6% de sus compañeros) y en la categoría “nunca lo he comprobado” (28% de varones, frente al 17.2% de mujeres), mientras que en el resto, los porcentajes de alumnos y alumnas se encuentran bastante igualados.

Con respecto al *patinaje*, un 15% y un 20.1% de las personas se percibe “de los/as mejores” o “por encima de la media”, mientras que los porcentajes para los valores opuestos (“de los/as peores” o “por debajo de la media”) son de un 5.8% y un 9.4%, respectivamente. Por sexos, el 19.7% de las chicas y el 8.9% de los chicos se percibe con el máximo grado de competencia motriz, siendo muy similares, los resultados para el ítem “de los/as peores” (5.7% de chicos y 6% de chicas); pero las mayores diferencias se encuentran en la categoría “nunca lo he comprobado” (26.7%) por la que se decanta el 38.9% de los varones.

Con respecto al *voleibol*, el porcentaje de chicas es inferior en los valores “por encima de la media” (19.3% frente al 25.1% de los chicos) y “de tipo medio” (38.3% frente al 41.4% de los alumnos). Sin embargo, en la opción “de los/as mejores”, la cual ha sido elegida por el 15% de la muestra, el 19.7% son alumnas (en contra del 8.9% de los varones). De igual forma, en el 15.6% de personas que se ha decantado por el valor “por debajo de la media”, se encuentra localizado el 17.4% de las alumnas. Por otro lado, la mayoría de los discentes (39.9%) se consideran “de tipo medio” en la práctica del voleibol y sólo un 3.8% del total de sujetos encuestados, nunca ha comprobado su nivel en esta actividad.

Al tener en cuenta los datos obtenidos por el profesorado, observamos que no existe relación entre los tres deportes propuestos y el sexo del enseñante; así, comenzando por la *gimnasia rítmica*, vemos como el 38.5% de los sujetos encuestados considera que las alumnas son “de las mejores” o “por encima de la media”, sin embargo no existe ningún docente que se decante por alguna de estas opciones en el caso de los alumnos; al contrario, el 61.6% de la muestra opina que los chicos están “por debajo de la media” o son “de los peores”, mientras que sólo un 15.4% del profesorado considera los mismo de las chicas. El resto de las personas que intervinieron en la investigación se situaron en el valor “de tipo medio” (23.1% en el caso de las alumnas y 15.4% en el de los alumnos). Hay que destacar que un 23.1% de los docentes no conocía el rendimiento motor de su alumnado en la gimnasia rítmica. Si tenemos en cuenta el *patinaje*, observamos que en un 38.5% de las ocasiones, el profesorado desconoce el nivel de

rendimiento motriz de su alumnado y las alumnas obtienen mejores resultados que sus compañeros, ya que un 23.1% de la muestra las considera “de las mejores” o “por encima de la media”, frente al 7.7% de los alumnos. Sin embargo, en el valor “por debajo de la media”, ambos sexos obtienen la misma puntuación (7.7%), habiendo elegido la opción “de tipo medio” un 30.8% y un 46.2% de la muestra, para las alumnas y los alumnos, respectivamente. En el *voleibol*, las diferencias que percibe el profesorado entre chicos y chicas no son tan acusadas, puesto que el 46.2% y el 61.5% de los docentes, opina que las alumnas y los alumnos respectivamente, se encuentran “por encima de la media”, siendo de un 7.7%, el porcentaje que considera lo contrario en ambos casos. Continuando con la *gimnasia artística*, observamos que junto con el tenis, son las dos únicas actividades en las que coinciden los datos dados para alumnos y alumnas. Por lo tanto, el 15.4% y el 38.5% de la muestra considera al alumnado (tanto femenino como masculino) “por encima de la media” o “de tipo medio” respectivamente, siendo las profesoras las que consideran que el alumnado posee mayor rendimiento motor para este deporte (el 50% de las docentes han elegido la opción “por encima de la media”, frente al 44.4% de los varones que se decantaron por el valor “de tipo medio”).

Por último, en el grupo de actividades consideradas neutras con respecto al sexo (*atletismo, bádminton, natación, tenis y juegos populares*) y al tener en cuenta los datos del alumnado, obtenemos resultados muy significativos con respecto al atletismo y los juegos populares e indicios de significación en relación al bádminton; sin embargo, la natación y el tenis son independientes al sexo del sujeto encuestado. (Figura 53)

Al hablar de la natación y el tenis, observamos que ocurre algo similar a lo que sucede con el voleibol y el bádminton, de forma que el porcentaje de chicas es superior en, prácticamente, todas las opciones. Por lo tanto, en el caso de la *natación*, de las personas que se consideran “por encima de la media” y que suponen el 25% de la muestra, el 23.4% son alumnas y el 27.1%, alumnos. Sin embargo, aún es mayor el porcentaje de hombres (8%) que se sitúa en el valor “por debajo de la media”, optando por este valor, un 7.2% de las chicas. Por último, casi un tercio de la muestra (30.1%), se considera “de tipo medio” y a un 17% del total de las personas encuestadas, nunca se le ha dado la oportunidad de comprobar su nivel de competencia motriz en esta actividad.

Con respecto al *tenis*, el 21.6% de la muestra nunca han probado su nivel, pero existe un 13.2% de los alumnos que se considera “de los/as mejores” (11.4%), mientras que un 10% de las chicas se sitúa en este valor. De igual manera, el 20.5% de personas que se han decantado por la opción “por encima de la media”, está formado por un 21.6% de alumnos y un 19.7% de alumnas. Sin embargo, el 13.6% de los varones, frente al 11.6% de las mujeres, opta por la opción “por debajo de la media” (12.5%).

En el caso del *bádminton* vemos como se producen resultados parecidos. Por lo tanto, el porcentaje de individuos que se considera “por encima de la media” (23.7%), está formado por un 26.9% de hombres y un 21.3% de mujeres. Sin embargo, también es mayor el valor de alumnos que se percibe “de las peores” (3.6%, frente a un 3.4% de sus compañeras) o “por debajo de la media” (8%, en contra del 6.6% de las alumnas). Por otro lado, tomando en cuenta la totalidad de la muestra, se aprecia que la mayor parte de esta (38.7%) se sitúa en la opción “de tipo medio”, siendo mujeres el 44.1% de las personas que la han elegido y además, vemos como un 12% de los individuos que han participado en la investigación, nunca han tenido la opción de comprobar su nivel de competencia motriz en esta actividad.

Al hablar del *atletismo*, un 17.1% y un 25.5% de los varones se sitúa “de los/as mejores” o “por encima de la media”, respectivamente, mientras que en las chicas, estos valores descienden hasta un 9.3% y un 13.4%. Sin embargo, el porcentaje de alumnas es mayor en el resto de las opciones: “de tipo medio” (45.2%), “por debajo de la media” (16.5%) o “de los/as peores” (7.2%), siendo de 35.1%, 10.8% y 3.2%, respectivamente, los datos correspondientes a estos valores en los alumnos. Teniendo en cuenta la totalidad de la muestra, el 40.7% se decanta por la opción intermedia, mientras que un 31.5% se considera “de los/as mejores” o “por encima de la media” y un 19.4% se percibe en los niveles opuestos (“de los/as peores” o “por debajo de la media”). Al resto de los sujetos encuestados (8.4%) no conoce su nivel de competencia motriz en este deporte.

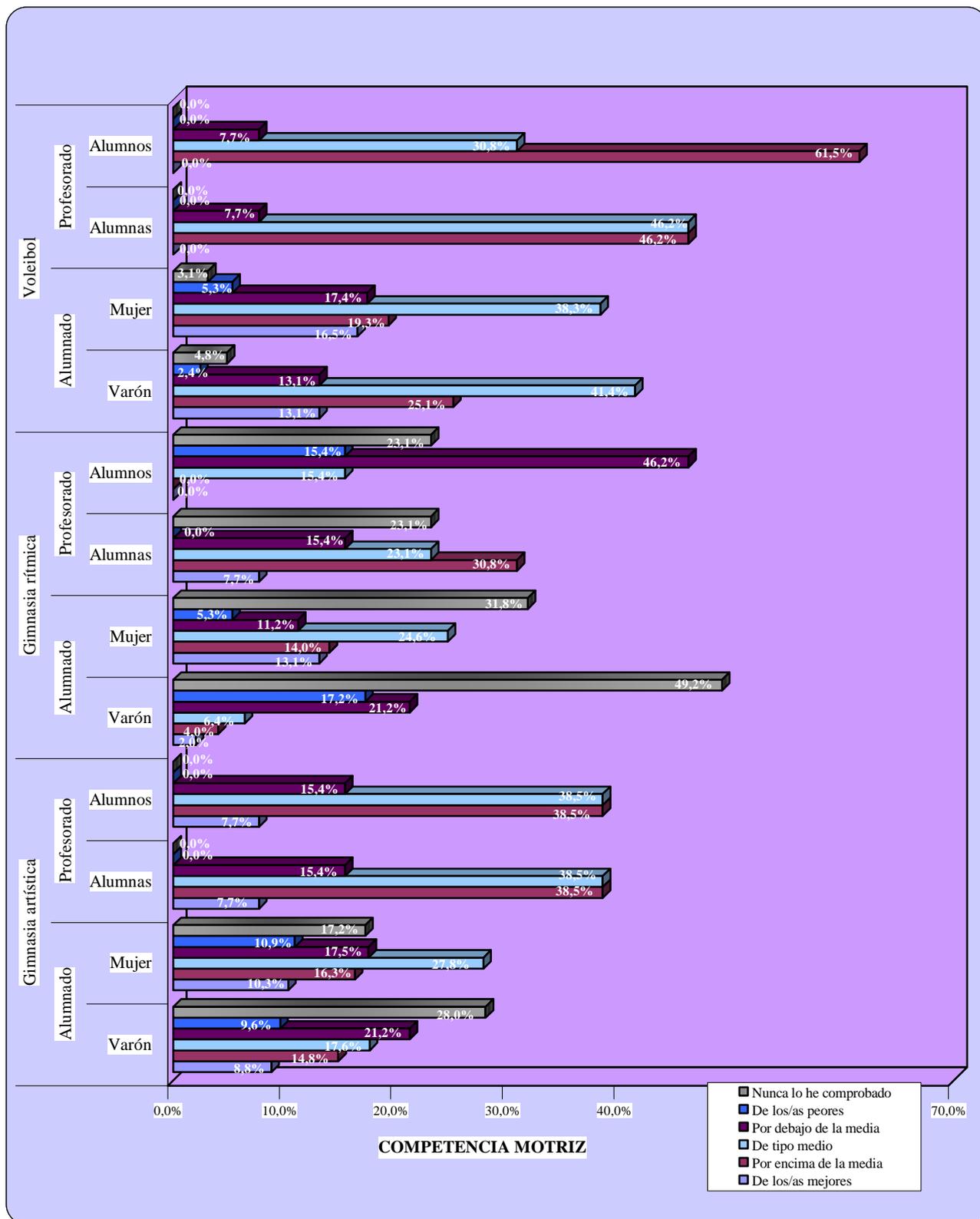


FIGURA 52: Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de determinados Juegos y Deportes (gimnasia artística, gimnasia rítmica y voleibol).

En el caso de los *juegos populares* vemos como se producen resultados opuestos, destacando las chicas en los valores positivos. Por lo tanto, el porcentaje de individuos que se considera “por encima de la media” (25%), está formado por un 20.4% de hombres y un 28.5% de mujeres. Sin embargo, también es mayor el valor de alumnos que se percibe “de las peores” (3.2%, frente a un 1.6% de sus compañeras) o “por debajo de la media” (10.8%, en contra del 5% de las alumnas). Por otro lado, tomando en cuenta la totalidad de la muestra, se aprecia que la mayor parte de esta (39.2%) se sitúa en la opción “de tipo medio”, siendo mujeres el 44.5% de las personas que la han elegido. Por último, vemos como un 13% de los individuos que han participado en la investigación, nunca ha tenido la opción de comprobar su nivel de competencia motriz en esta actividad y este porcentaje está formado en un 20.8% de casos por varones, mientras que es de un 6.9% la proporción de mujeres que se adhiere a esta opción.

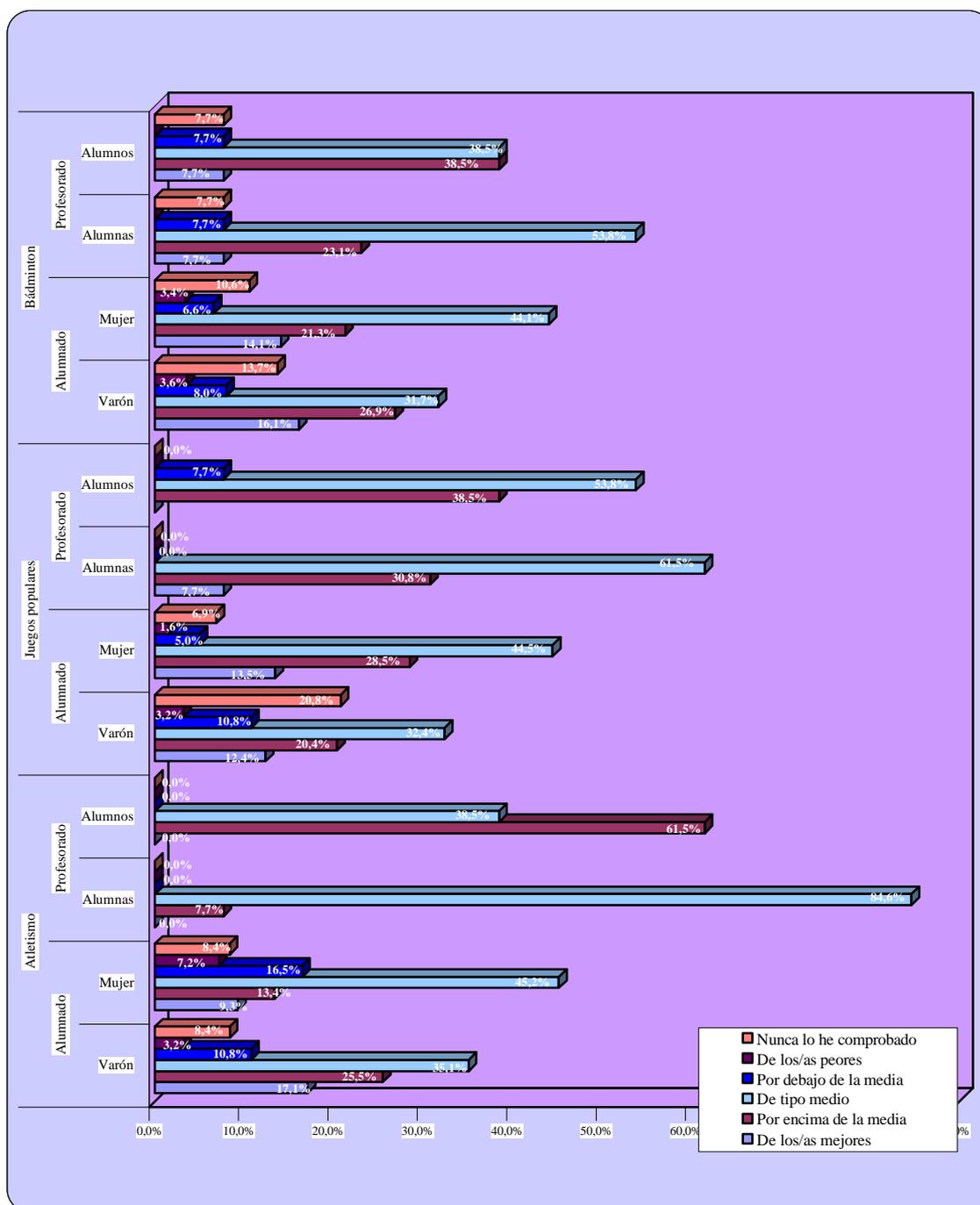


FIGURA 53: Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de determinados Juegos y Deportes (atletismo, juegos populares, bádmiton, natación y tenis).

Al recapitular sobre los datos del profesorado, observamos indicios de significación con respecto al sexo del docente en el *tenis*, tanto en el caso del alumnado masculino, como en el del femenino. Además, esta y la gimnasia artística son las dos únicas actividades en las que coinciden los datos dados para ambos colectivos. Por lo tanto, el 15.4% y el 38.5% de la muestra considera al alumnado (tanto femenino como masculino) “por encima de la media” o “de tipo medio” respectivamente, siendo las profesoras las que consideran que el alumnado posee mayor rendimiento motor para este deporte (el 50% de las docentes han elegido la opción “por encima de la media”, frente al 44.4% de los varones que se decantaron por el valor “de tipo medio”).

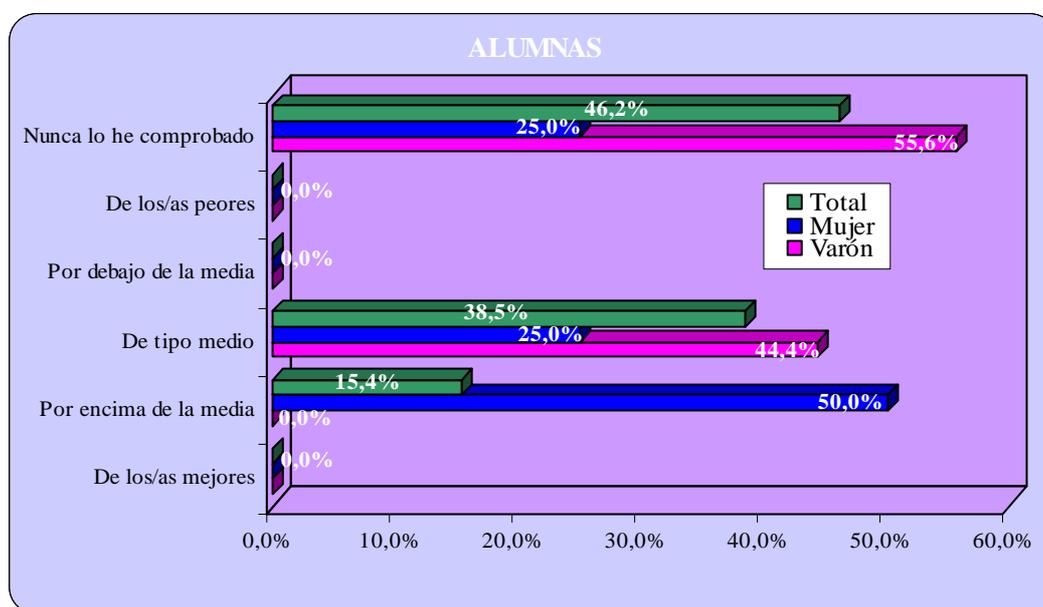
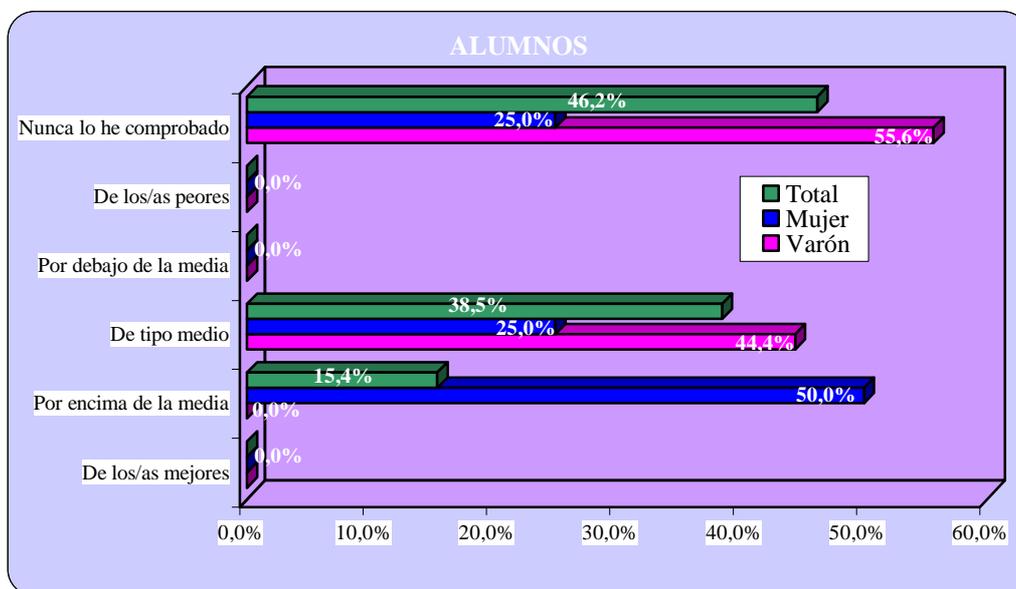
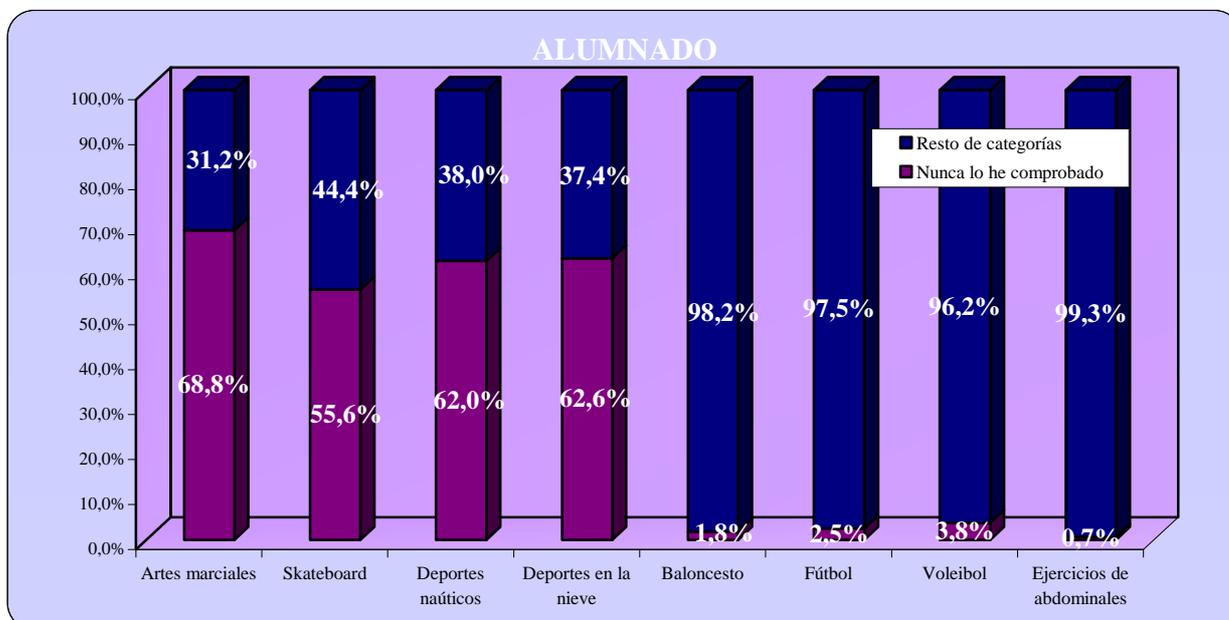


FIGURA 54: Percepción del profesorado del grado de competencia motriz de los alumnos y las alumnas en el tenis, general y en función del sexo.

Si tenemos en cuenta el *bádminton*, observamos que un 7.7% de la muestra no conoce el rendimiento motor de su alumnado en dicha actividad. Además, aunque los resultados entre ambos sexos son bastante parecidos, los chicos son considerados mejores en la práctica de este deporte. Por lo tanto, un 30.8% opina que las chicas son “de las mejores” o “de tipo medio” (frente al 46.2% obtenido por los alumnos), mientras que la proporción de los sujetos que los consideran (a ellos y a ellas) “por debajo de la media”, es de un 7.7%. El resto de la muestra se sitúa en el valor “de tipo medio”, siendo las proporciones para alumnas y para alumnos respectivamente, de un 53.8% y de un 38.5%. Cuando hablamos de la

natación vemos como el profesorado no conoce el rendimiento motriz de su alumnado en un 38.5% de las ocasiones, aunque sitúa al alumnado (tanto femenino, como masculino) dentro de los valores mejores con respecto al grado de competencia física. De esta manera, el 7.7% de la muestra considera a alumnas y alumnos, “de los/as mejores”, mientras que se han decantado por la opción “por encima de la media”, un 46.2% y un 30.8% para las alumnas y los alumnos, respectivamente. Por último, un 7.7% de la muestra considera a las chicas “de tipo medio”, siendo de un 23.1% el porcentaje para los chicos en este mismo valor. En el *atletismo*, se observa como el 61.5% de la muestra (en contra del 7.7% obtenido por las chicas) considera que los alumnos se encuentran “por encima de la media”, mientras que en el caso de las alumnas, el grueso de la muestra se decanta por el valor “de tipo medio”, el cual también ha sido elegido por el resto del profesorado para clasificar al alumnado masculino. Además, en el caso de las alumnas, el 7.7% de los docentes las consideran “por debajo de la media” al practicar este deporte. Para terminar este último grupo de actividades, en los *juegos populares*, según la percepción docente, el alumnado femenino destaca sobre el masculino. Por lo tanto, un 7.7% de la muestra considera que las chicas son “de las mejores” a la hora de realizar este tipo de ejercicios, mientras que es del 30.8% el porcentaje de sujetos que opina que se encuentran “por encima de la media”. El resto de las personas encuestadas (61.5%) se decantan por el valor “de tipo medio”. Sin embargo en el caso de los alumnos, las proporciones son de un 38.5%, 53.8% y 7.7% para las opciones “por encima de la media”, “de tipo medio” y “por debajo de la media”, respectivamente.

Cuando analizamos estos resultados, integrando los datos obtenidos de los cuestionarios del alumnado y del profesorado, vemos que ambos colectivos coinciden en que entre las actividades en las que no sabrían decir el grado de competencia motriz (propio o de sus estudiantes), se encuentran las *artes marciales*, el *skateboard*, los *deportes náuticos* y los *deportes en la nieve*. Posiblemente, estos datos pueden ser debidos a que nunca se hayan trabajado en Educación Física o que se traten con muy poca frecuencia. Por otro lado, también podemos atribuir estos resultados a la inestabilidad laboral del profesorado de manera que muchos de los docentes encuestados pueden no encontrarse familiarizados aún con su alumnado, al llevar poco tiempo en el centro educativo (recordemos que el 38.5% de la muestra lleva menos de un año dando clase en el colegio o instituto). De entre las actividades anteriores, desde el punto de vista del género destacaríamos aquellas relacionadas con el bloque de contenidos de actividades físicas en el medio natural (*deportes náuticos* y *en la nieve*), el cual ha sido considerado, tradicionalmente, como neutro debido al escaso contacto del alumnado con el mismo.



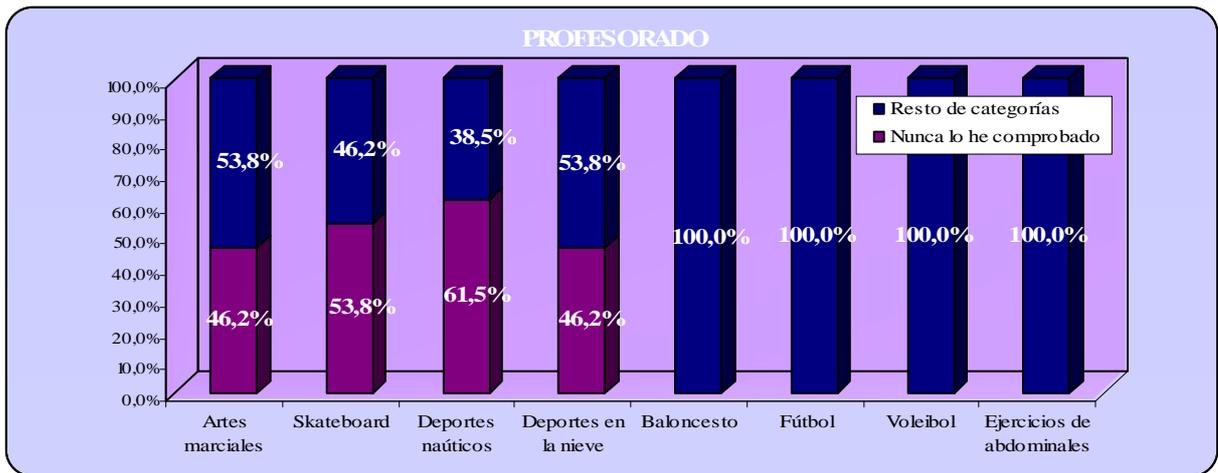


FIGURA 55: Percepción del profesorado y del alumnado de la frecuencia de tratamiento de diferentes actividades físicas.

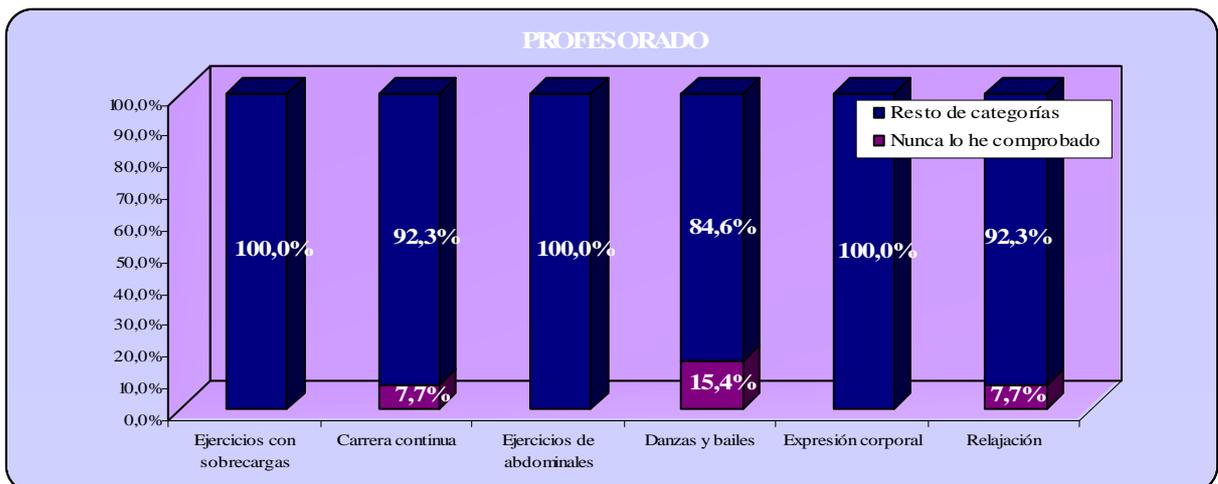
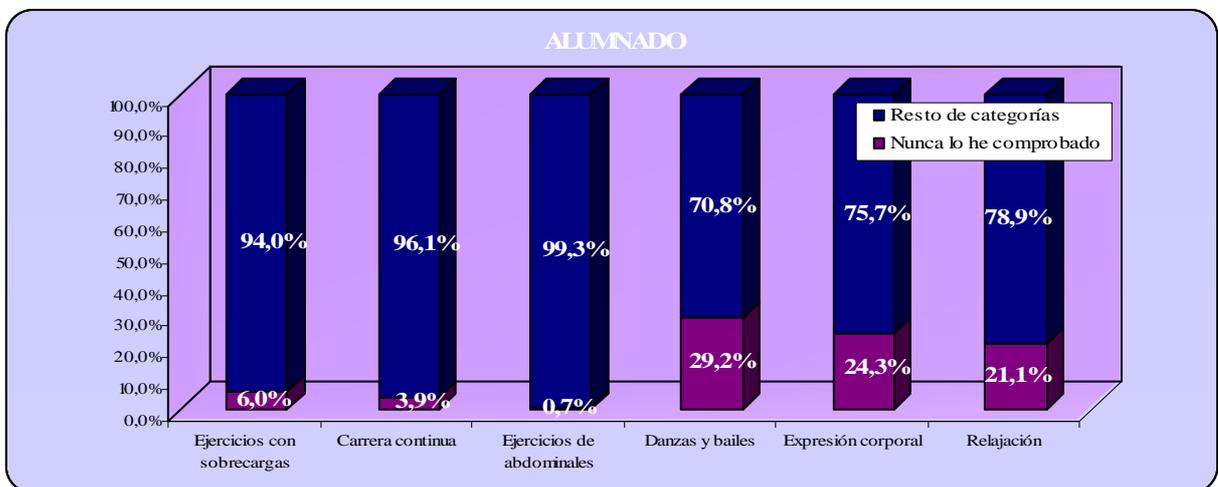


FIGURA 56: Percepción del profesorado y del alumnado de la frecuencia de tratamiento de las actividades físicas pertenecientes a los bloques de contenidos de Condición Física y Salud y Expresión Corporal.

Por otro lado, de las actividades físicas en las que destacan las alumnas, el profesorado y el alumnado coinciden en la *gimnasia rítmica*, el *patinaje*, la *expresión corporal*, las *danzas y bailes*, la *relajación* y los *juegos populares* y con respecto a las que se les dan mejor a los chicos, ambos colectivos concuerdan en que son las *artes marciales*, el *atletismo*, el *baloncesto*, el *balonmano*, el *skateboard*, los *deportes náuticos*, los *deportes en la nieve*, el *senderismo*, la *carrera continua*, los *ejercicios con sobrecargas* y los de *abdominales*. Por último, como hemos visto anteriormente, docentes y discentes se muestran de acuerdo en su consideración del *tenis* y la *natación* como deportes neutros.

En resumen, como demostraron Molina et al. (2003) y Fernández (1995), en ambos colectivos se observa que el alumnado femenino destaca en aquellas actividades relacionadas con el bloque de contenidos de ***Expresión Corporal*** (en el que se incluyen los deportes vinculados a él, como son ambas *gimnasias* o el *patinaje*) y el masculino rinde más en los ***Deportes*** (sobre todo de equipo) y en los ejercicios relacionados con la ***Condición Física y Salud***.

Las mayores diferencias en los datos del alumnado las hallamos en el *fútbol*, las *danzas y bailes*, el *balonmano*, la *gimnasia rítmica*, la *expresión corporal*, la *carrera continua*, el *trabajo con sobrecargas* y los *ejercicios de abdominales*, por ese orden. En este grupo, las chicas son consideradas mejores en las *danzas y bailes*, la *gimnasia rítmica* y la *expresión corporal* y los chicos en las actividades restantes.

En las demás actividades, aunque las diferencias no son tan acusadas, los chicos destacan en todas excepto la *relajación*, el *patinaje* y los *juegos populares*. Por lo tanto, la percepción del nivel de rendimiento motor en las *artes marciales*, el *atletismo*, el *baloncesto*, el *skateboard*, los *deportes náuticos*, los *deportes en la nieve* y el *senderismo*, es mayor en los alumnos que en las alumnas.

Según la percepción del profesorado, la competencia motriz del alumnado masculino es superior a la del femenino en todos los deportes, excepto la *gimnasia rítmica* y la *natación* (actividades en las que destacan las chicas) y la *gimnasia artística* y el *tenis* (en los que los resultados son exactamente los mismos para ambos colectivos). En el caso de las actividades en el medio natural y la condición física, los alumnos también poseen mejor rendimiento motor en los tres ejemplos propuestos para cada uno de estos bloques de contenidos: *deportes náuticos*, *en la nieve* y *senderismo*, en el caso de las actividades en la naturaleza y *carrera continua*, *ejercicios con sobrecargas* y *abdominales*, para la condición física-salud. Donde las chicas destacan, es en el núcleo temático de *expresión corporal* y en los *juegos populares*, ya que su competencia motriz está por encima de la de sus compañeros en los ejemplos propuestos, sobre todo cuando se habla de *danzas y bailes* o *relajación*. Por último, en aquellos deportes o juegos que podríamos calificar como “alternativos”, las alumnas destacan en el *patinaje* y los alumnos en el *monopatín*.

Como se puede apreciar, los dos deportes en los que destacan las chicas (*gimnasia rítmica* y *natación*) son individuales, mientras que en el resto de los propuestos (los cuales son colectivos si exceptuamos el *atletismo*, el *bádminton* y las *artes marciales*) el profesorado percibe que son los alumnos los que poseen un mayor rendimiento motor.

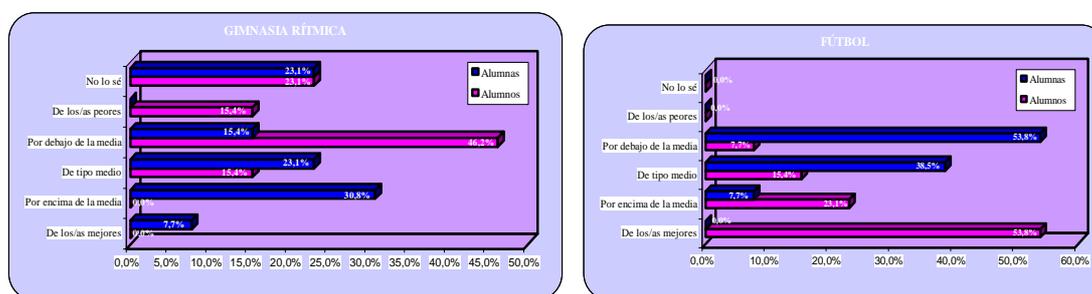


FIGURA 57: Percepción del profesorado de la competencia motriz de las alumnas y los alumnos en la gimnasia rítmica y el fútbol.

A modo de resumen, presentamos el siguiente cuadro en el que hemos destacado las actividades físicas en las que los chicos y las chicas se perciben más y menos competentes, observándose la gran discrepancia entre las mismas, así como una gran concordancia entre los resultados del alumnado y del profesorado.

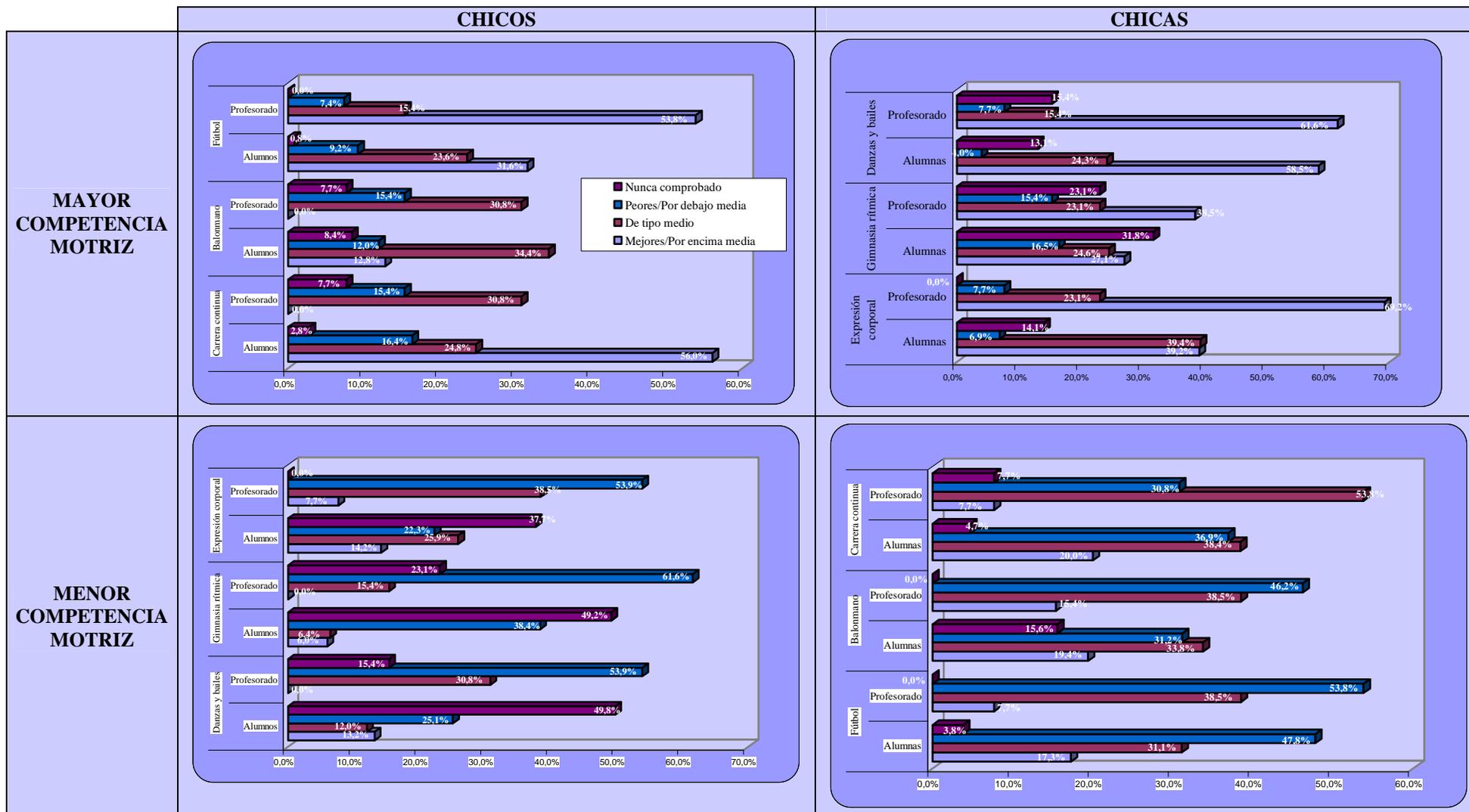


FIGURA 58: Comparación de las percepciones de alumnado y profesorado acerca de la competencia motriz en las actividades físicas en las que los chicos y las chicas se perciben más y menos competentes.

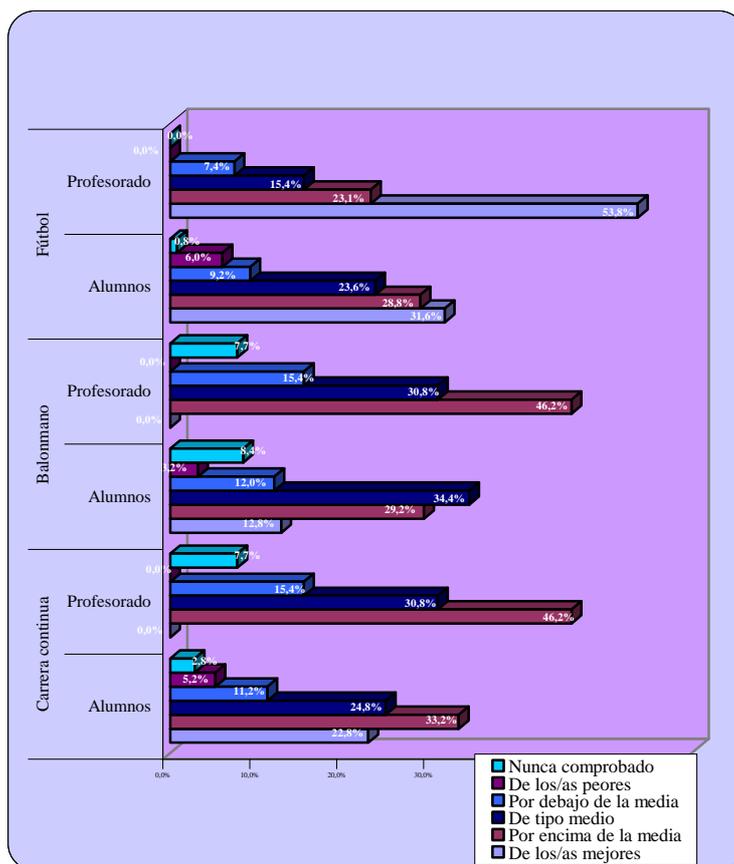


FIGURA 59: Percepción del profesorado de la competencia motriz de las alumnas y los alumnos en la gimnasia rítmica y el fútbol.

Resulta curioso que las dos únicas actividades en las que no existe relación con respecto al sexo, sean la natación (Molina et al., 2003) y el tenis, ambas consideradas con poca carga sexista. Esto se podría deber, además de a las características de los propios ejercicios (tenis: sin contacto físico, de raqueta, prima la destreza y la resistencia sobre la fuerza...; natación: individual, prima la destreza, la coordinación y el equilibrio, recreativa...), a la influencia de los medios de comunicación, ya que ambos deportes suelen ser televisados con cierta frecuencia en sus modalidades femenina y masculina. Sin embargo, según Fernández (1995), la natación sí cumpliría las premisas de las “actividades físicas femeninas”, pero el tenis, no.

Por otro lado, al hablar del alumnado, vemos como las dos actividades en las que sólo hemos obtenido indicios de significación, el voleibol (Molina et al., 2003) y el bádminton (otro deporte de raqueta), suelen ser consideradas neutras con respecto al sexo del mismo. Estos resultados pueden ser debidos a la existencia de una red que separa a los jugadores/as o a que los deportes de raqueta y el voleibol, son dos de las actividades en las que la modalidad femenina ha sido bastante atendida por los medios de comunicación. Con respecto a la segunda actividad, el voleibol, se da la peculiaridad de que en la capital cordobesa existe un equipo femenino que se encuentra en “liga FEV” (actualmente “Superliga B”) por lo que este deporte, en su modalidad femenina, posee una gran difusión en los medios de comunicación (publicaciones periódicas locales y retransmisiones televisivas). Además, en el caso del profesorado, los datos observados para ambos sexos son similares en las dos modalidades deportivas, por lo que también podrían ser considerados como deportes “neutros” en relación al género.

Para concluir con este apartado, de las actividades físico-deportivas propuestas por el alumnado destacamos el pádel, el golf, el ciclismo, la equitación y el boxeo, al haber sido las más mencionadas. Sin embargo y debido al reducido número de personas que las han incluido, no hemos podido llevar a cabo el cruce con el sexo del alumnado, por lo que no podemos sacar ninguna conclusión de estos datos.

Con el objetivo de profundizar más en la percepción del alumnado de su nivel de rendimiento físico, hemos visto la **relación entre el grado de competencia motriz** (A-pregunta 144-167; P-pregunta 129-152) y **la motivación** (A-pregunta 77-100; P-pregunta 62-85) que le suscitan ciertas actividades

físicas. De esta manera, estamos tratando de comprobar si los y las estudiantes están más predispuestos a practicar aquello en lo que destacan. En este caso, únicamente hemos tenido en consideración los datos relativos al alumnado, ya que queríamos comprobar de primera mano (y no por las percepciones del profesorado) la relación entre estas dos variables.

En todas las actividades propuestas, los cruces entre la motivación que suscitan y la competencia percibida por el alumnado en su realización son muy significativos.

Altamente significativo **** ($P < 0.001$)	Grado de motivación del alumnado ante diferentes actividades físico-deportivas (77-100)
Muy significativo *** ($P < 0.01$)	
Significativo ** ($P \leq 0.05$)	
Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)	
No significativo --- ($P > 0.15$)	
Nivel de competencia motriz percibida al practicar diferentes actividades físico-deportivas (144-167)	
- Carrera continua	***
- Ejercicios con sobrecargas	***
- Ejercicios de abdominales	***
- Deportes náuticos	***
- Deportes en la nieve	***
- Senderismo	***
- Danzas y bailes	***
- Actividades de EC	***
- Relajación	***
- Artes marciales	***
- Baloncesto	***
- Balonmano	***
- Fútbol	***
- Skateboard	***
- Gimnasia artística	***
- Gimnasia rítmica	***
- Patinaje	***
- Voleibol	***
- Atletismo	***
- Bádminton	***
- Natación	***
- Tenis	***
- Juegos populares	***

FIGURA 60: Resumen de la significación de los cruces entre la competencia motriz y la motivación suscitada por diferentes actividades físicas.

Como los resultados son similares, vamos a seleccionar una serie de ejercicios teniendo en cuenta que la mayor parte del alumnado los haya practicado alguna vez o que se encuentren reflejados los bloques de contenidos curriculares.

En el caso del *baloncesto*, de las personas que afirman ser “de los/as mejores”, los porcentajes para la motivación son 39.2% (“muchísima”), 16.3% (“bastante”), 7.3% (“ni mucha, ni poca”), 9.9% (“poca”) y 3.7% (“ninguna”), mientras que esos mismos valores para el ítem “de los/as peores” son del 0%, 0%, 1.2%, 4.2% y 22.2%, respectivamente.

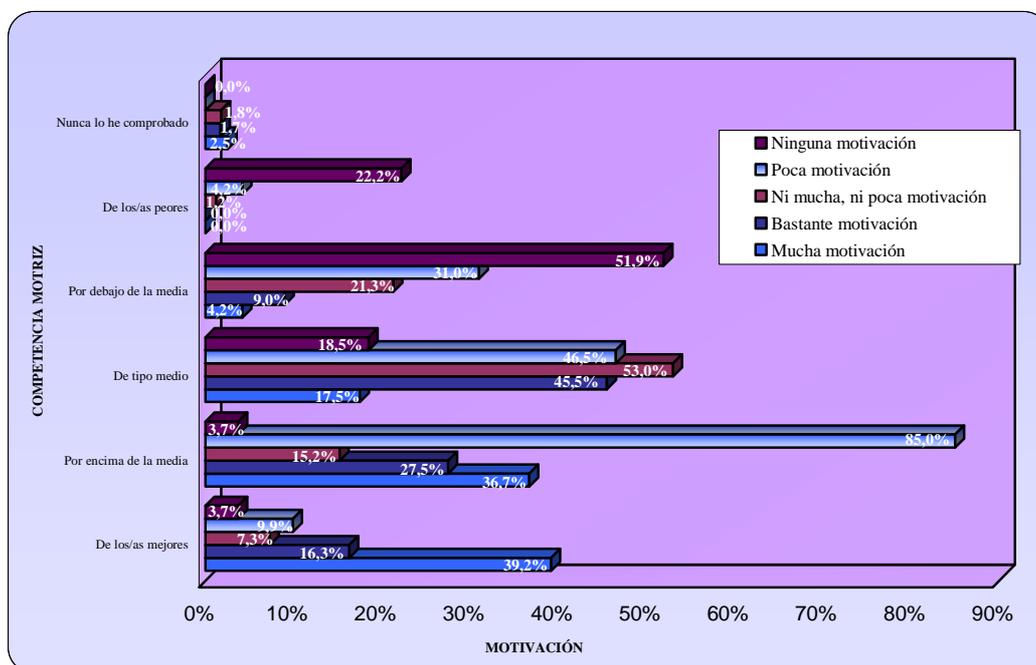


FIGURA 61: Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por el baloncesto.

Al hablar del *fútbol* se observa que los valores para el grado de competencia “de los/as mejores” desciende desde un 42.7% (“muchísima”) hasta el 0% (“ninguna motivación”), y viceversa, de los sujetos que se consideran “de los/as peores”, el grado de motivación va ascendiendo desde un 1.1% (“muchísima”) hasta un 55.6% (“ninguna motivación”).

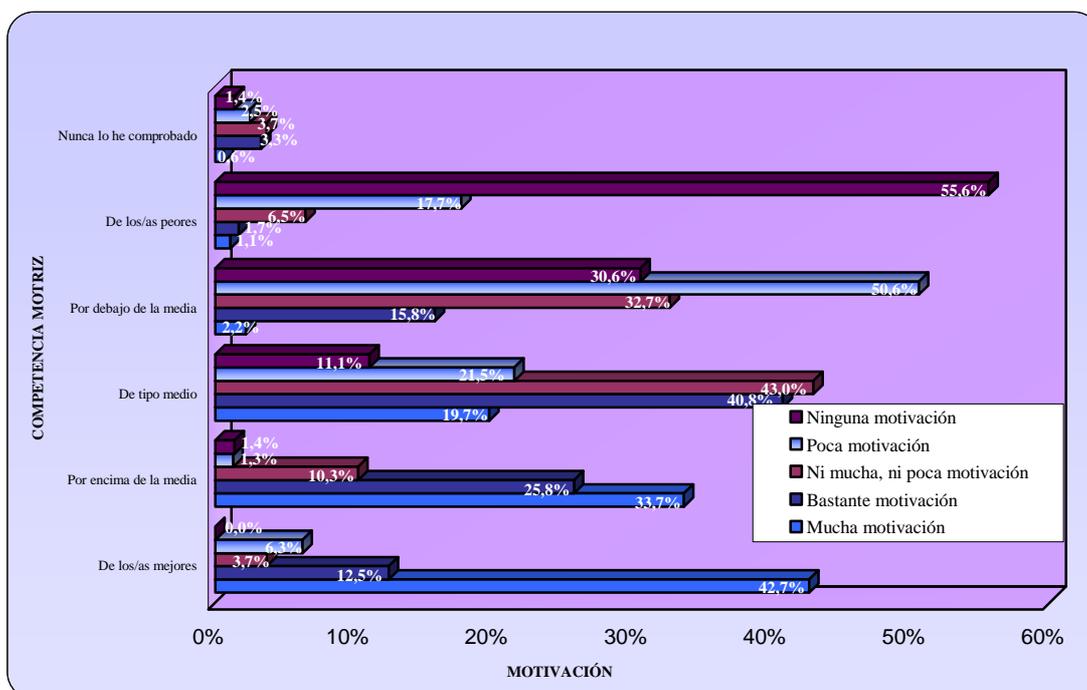


FIGURA 62: Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por el fútbol.

En el caso de la *gimnasia rítmica*, destacan los datos obtenidos para el valor “de los/as peores”, ya que el porcentaje se mantiene constante e incluso desciende en los tres primeros grados de motivación (2.5% en “mucho”, 3.6% en “bastante motivación” y 0% en “ni mucha, ni poca motivación”) y posteriormente asciende al 14% (“poca motivación”) y 49.2% (“ninguna motivación”). En el lado opuesto, los porcentajes de motivación para quienes se consideran “de los/as mejores” son: 30.9% (“mucho”), 17.9% (“bastante”), 3.4% (“ni mucha, ni poca”), 0% (“poca”) y 1.7% (“ninguna”). Algo similar sucede en las *danzas y bailes*, ya que de las personas que se autoperciben “de los/as mejores”, los porcentajes de motivación van descendiendo desde el 44.7% (“mucho motivación”) hasta llegar al 5.3% de “poca motivación”, sin embargo, en el valor “ninguna motivación”, la proporción asciende hasta el 7.5%. Sin embargo, de los sujetos que se catalogan “de los/as peores”, los valores de motivación son de un 0.6% (“mucho motivación”), 0% (“bastante”), 0% (“ni mucha, ni poca”), 7% (“poca”) y 28.8% (“ninguna”).

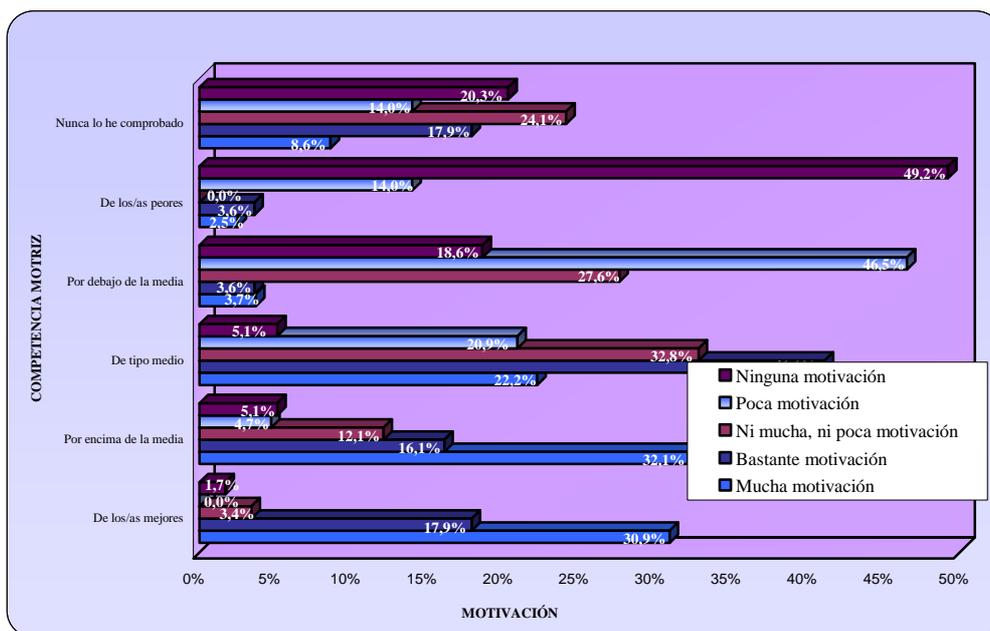


FIGURA 63: Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por la gimnasia rítmica.

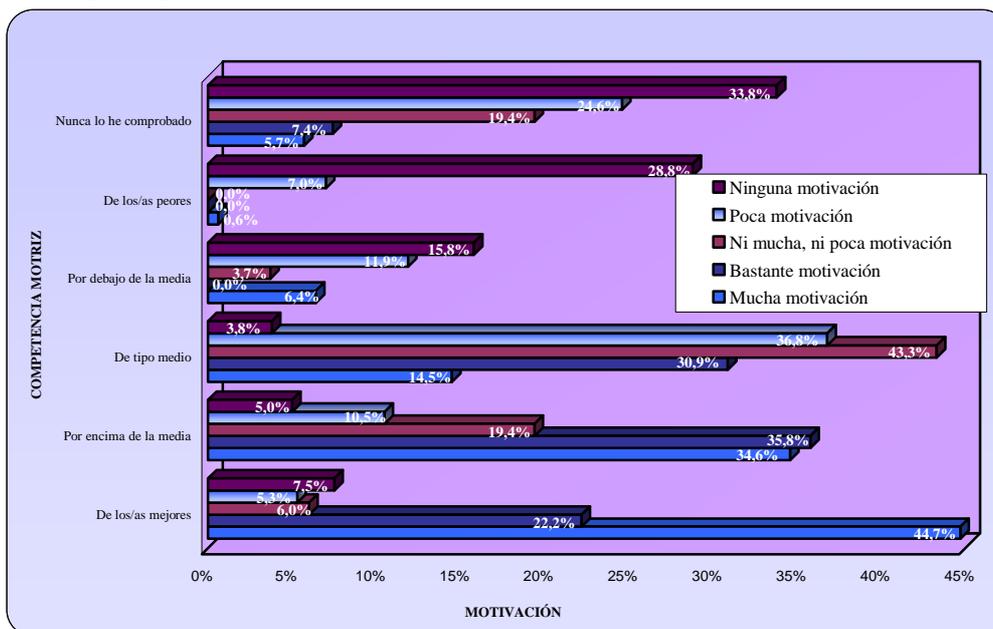


FIGURA 64: Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por las danzas y bailes.

Al hablar del *senderismo*, de las personas consideradas “de los/as mejores”, los porcentajes de motivación son del 44.1% (“mucha”), 19.9% (“bastante”), 13.8% (“ni mucha, ni poca”), 8.9% (“poca”) y 10.6% (“ninguna”), mientras que en los sujetos que se consideran “de los/as peores” estos son del 0.9%, 0.7%, 1.4%, 7.1% y 19.1%, respectivamente. Por último, en los *ejercicios con sobrecargas* los grados de motivación para los valores “de los/as mejores” y “de los/as peores” son, respectivamente: 48.6% y 0% (“mucha motivación”), 27.6% y 2.3% (“bastante motivación”), 13.3% y 2.5% (“ni mucha, ni poca motivación”), 7.1% y 1.6% (“poca motivación”) y 5.1% y 20.4% (“ninguna motivación”).

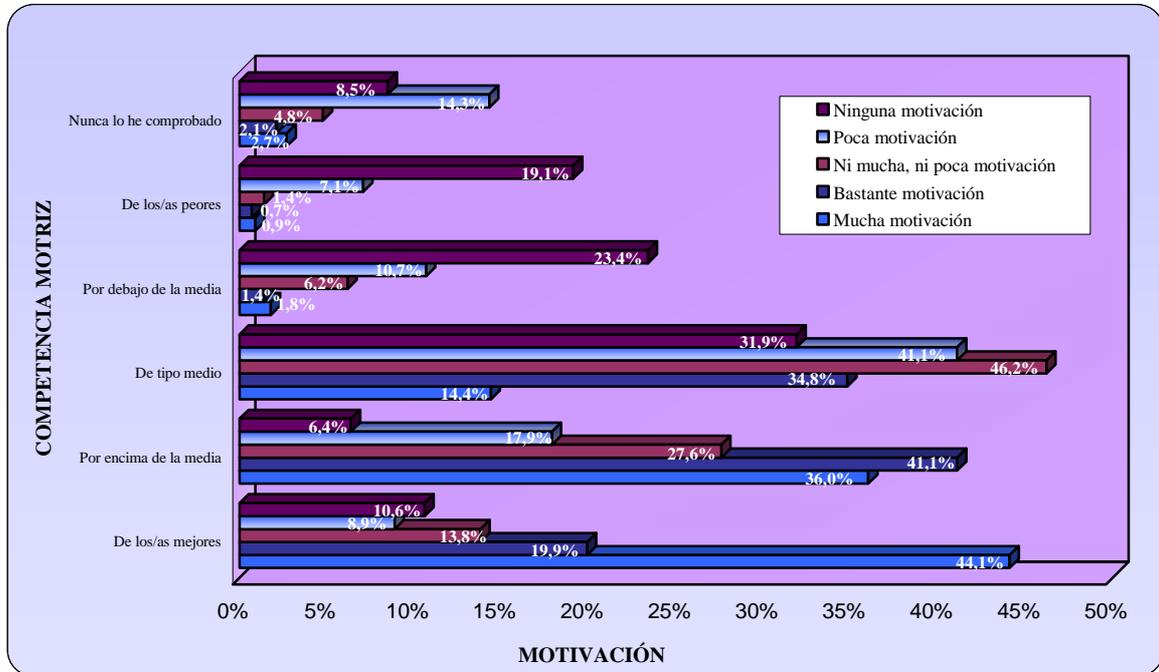


FIGURA 65: Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por el senderismo.

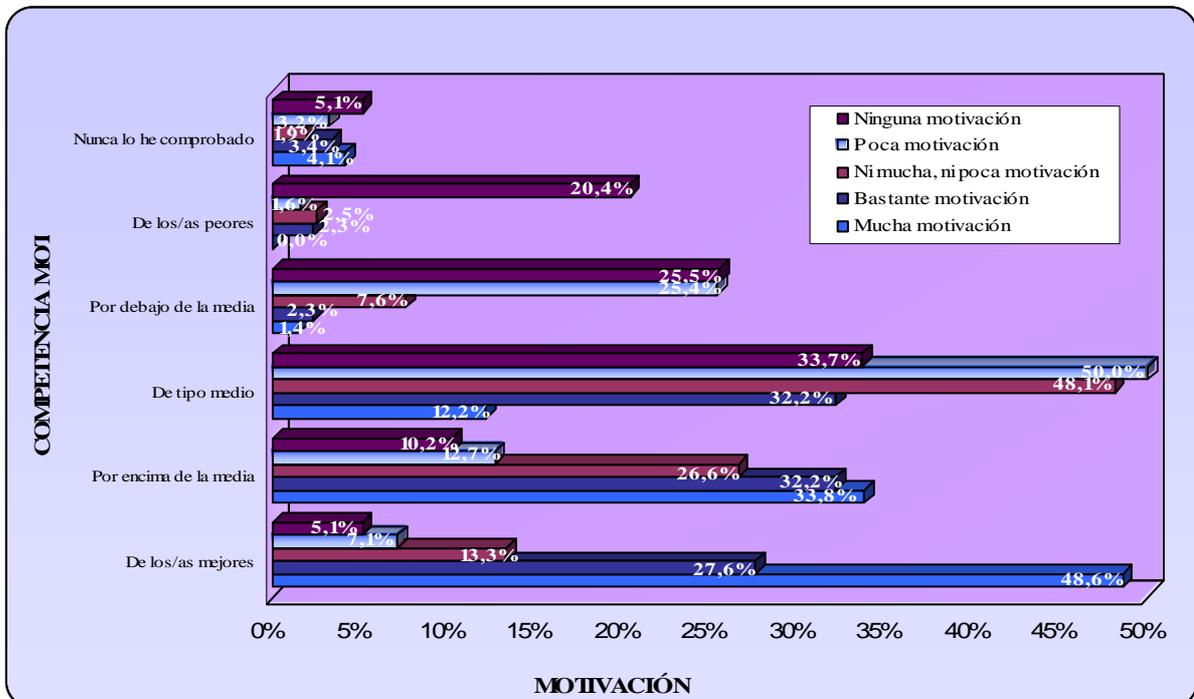


FIGURA 66: Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por los ejercicios con sobrecargas.

Por lo tanto, coincidiendo con Ruiz Pérez (2000) o Pieron (1999), podemos afirmar que el alumnado que ha participado en la investigación prefiere practicar aquellos ejercicios en los que se siente más competente. Por otro lado, aunque son muy significativos, encontramos resultados algo dispares en algunas de estas actividades (*gimnasia rítmica y danzas y bailes*) lo cual puede deberse al porcentaje de personas que afirman que “nunca las han practicado”, ya que este ronda el 39% y el 29%, respectivamente.

Por último, queremos comprobar si las percepciones de la **competencia motriz** (A-pregunta 144-167; P-pregunta 129-152) y de la **adecuación al sexo** (A-pregunta 53-76; P-pregunta 38-61), están relacionadas en las actividades físicas descritas.

En este caso, obtenemos resultados muy significativos en las danzas y bailes, las actividades de expresión corporal, el tenis, la relajación y los juegos populares. En el resto de las actividades, estas dos variables no están relacionadas.

Altamente significativo **** ($P < 0.001$) Muy significativo *** ($P < 0.01$) Significativo ** ($P \leq 0.05$) Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$) No significativo --- ($P > 0.15$)	Percepción de la adecuación de diferentes actividades físicas al sexo del practicante (53-76)
Nivel de competencia motriz percibida al practicar diferentes actividades físico-deportivas (144-167)	
– Carrera continua	---
– Ejercicios con sobrecargas	---
– Ejercicios de abdominales	---
– Deportes náuticos	---
– Deportes en la nieve	---
– Senderismo	---
– Danzas y bailes	***
– Actividades de EC	***
– Relajación	***
– Artes marciales	---
– Baloncesto	---
– Balonmano	---
– Fútbol	---
– Skateboard	---

- Gimnasia artística	---
- Gimnasia rítmica	---
- Patinaje	---
- Voleibol	---
- Atletismo	---
- Bádminton	---
- Natación	---
- Tenis	***
- Juegos populares	***

FIGURA 67: Resumen de la significación de los cruces entre la competencia motriz y la adecuación al sexo de diferentes actividades físicas.

Así, comenzando con las *danzas y bailes*, vemos que de las personas que se perciben “de los/as mejores”, el 17.8%, 33.3% y 21.8%, considera que estas actividades son más adecuadas “para chicas”, “para chicos” o “para ambos”, respectivamente. En el ítem opuesto, estos valores son del 7%, 11% y 1.7%, respectivamente. (Figura 68)

Al hablar de la *expresión corporal*, los resultados para quienes se consideran “de los/as mejores” y “de los/as peores”, respectivamente, son los siguientes: 10.8% y 7.2% “para chicas”, 31.3% y 12.5% “para chicos” y 11% y 2.8% “para ambos”. (Figura 68)

En el caso del *tenis*, del alumnado que se considera más competente, el 13.3%, 23.5% y 10.6%, opinan que es un deporte “para chicas”, “para chicos” y “para ambos”, respectivamente. Mientras que estos mismos datos para el valor opuesto (“de los/as peores”) son del 0%, 14.7% y 2.9%, respectivamente. (Figura 68)

En cuanto a la *relajación*, el 14.1%, 50% y 17.7% de quienes se consideran “de los/as mejores”, opinan que esta actividad es más adecuada “para chicas”, “para chicos” y “para ambos”, respectivamente; siendo de un 4.3%, 10% y 1.7%, respectivamente, estos mismos valores para el alumnado que se percibe menos competente. (Figura 68)

Por último, en los *juegos populares*, de los sujetos que se autoperciben “de los/as mejores”, el 3.3% opina que es una actividad más adecuada “para chicas”, el 25% la considera más adecuada “para chicos” y el 13%, para ambos. Estos datos para el valor “de los/as peores”, sin embargo, son del 6.7%, 0% y 2.1%, respectivamente. (Figura 68)

Por lo tanto, podemos afirmar que en algunas de las actividades físicas vinculadas tradicionalmente al mundo femenino (danzas y bailes, expresión corporal y relajación) existe una relación estrecha entre la percepción estereotipada y el grado de competencia motriz del alumnado en las mismas. Por lo tanto, cuanto más estereotipada sea la percepción de una actividad física, menor será la competencia motriz al practicarla percibida por el sexo para el que se considere menos adecuada. Estos resultados ratificarían el estudio realizado por Lirgg (1991) en el que se demostraba que la confianza de las chicas a la hora de realizar actividades físico-deportivas típicamente consideradas masculinas, era menor y viceversa, los chicos se sentían más inseguros en ejercicios considerados más femeninos.

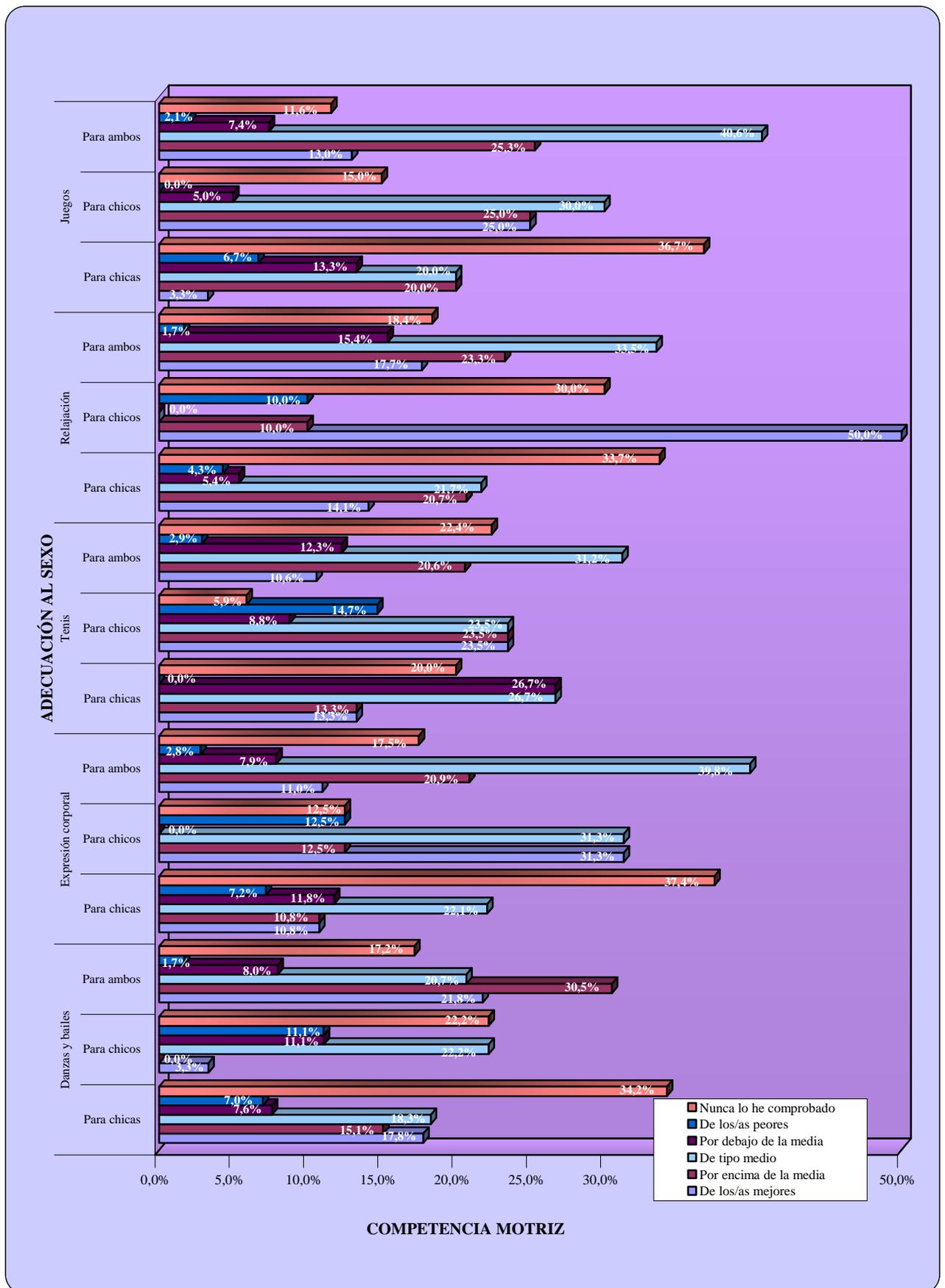


FIGURA 68: Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la adecuación al sexo de diferentes actividades.

3.5.MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Relacionadas con las variables anteriores, nos encontramos aquellas referidas al interés que despierta el área de Educación Física en los alumnos y alumnas que como veremos, es bastante diferente, lo cual resulta lógico si tenemos en cuenta la distinta percepción de las capacidades e intereses que tienen unos y otras.

Este apartado lo vamos a dividir en dos bloques. En el primero, se encuentran las variables relacionadas con la opinión del alumnado con respecto a diferentes aspectos (la importancia concedida a destacar en el área, si la Educación Física es su asignatura favorita, el sentimiento de éxito y la satisfacción experimentada en el aula) y en el segundo, nos centraremos en determinadas actitudes y comportamientos (frecuencia de ofrecimiento como voluntario/a, frecuencia de implicación y participación en el aula y faltas de asistencia) que demuestran el grado de motivación que manifiesta el/la discente.

A modo de resumen, presentamos el siguiente cuadro con los datos de la significación de los cruces realizados en este apartado:

	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)		Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)
		Alumnos	Alumnas	Sexo alumnado (4)
Altamente significativo **** ($P < 0.001$)				
Muy significativo *** ($P < 0.01$)				
Significativo ** ($P \leq 0.05$)				
Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)				
No significativo --- ($P > 0.15$)				
Grado de importancia concedida a destacar en EF (13)	****			****
Grado de acuerdo con la afirmación de que la EF es su asignatura favorita (19)	****			****
Frecuencia de ofrecimiento como voluntario/a en EF (26) (122)	****	---	---	****
Frecuencia de participación e implicación en EF (27) (123)	****	---	---	****
Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)	****	---	---	
Grado de satisfacción experimentado en las actividades propuestas en EF (143) (128)	****	**	---	
Frecuencia de faltas de asistencia a clase de EF (35)	***			---

FIGURA 69: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

Para comenzar, a caballo entre este apartado de motivación hacia la Educación Física y el anterior, relacionado con el autoconcepto motriz, se encuentra el **grado de importancia concedido a destacar en Educación Física** (A-pregunta 13). Por lo tanto, observamos como, prácticamente un tercio de la muestra del alumnado (32.3%) está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación de que “en Educación Física les gusta ser el/la mejor”, siendo muy similar el porcentaje de discentes que opinan justo lo contrario (34.6%). El resto de los sujetos encuestados (33.2%) se localizan en el valor intermedio “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. Por otro lado, al cruzar estos datos con el sexo del alumnado los resultados son muy significativos, siendo los alumnos los que claramente, le conceden mayor importancia a destacar en el aula, mientras que las alumnas, se sitúan fundamentalmente en los valores “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” (37.6%), “en desacuerdo” (27.7%) o “totalmente en desacuerdo” (15.9%).

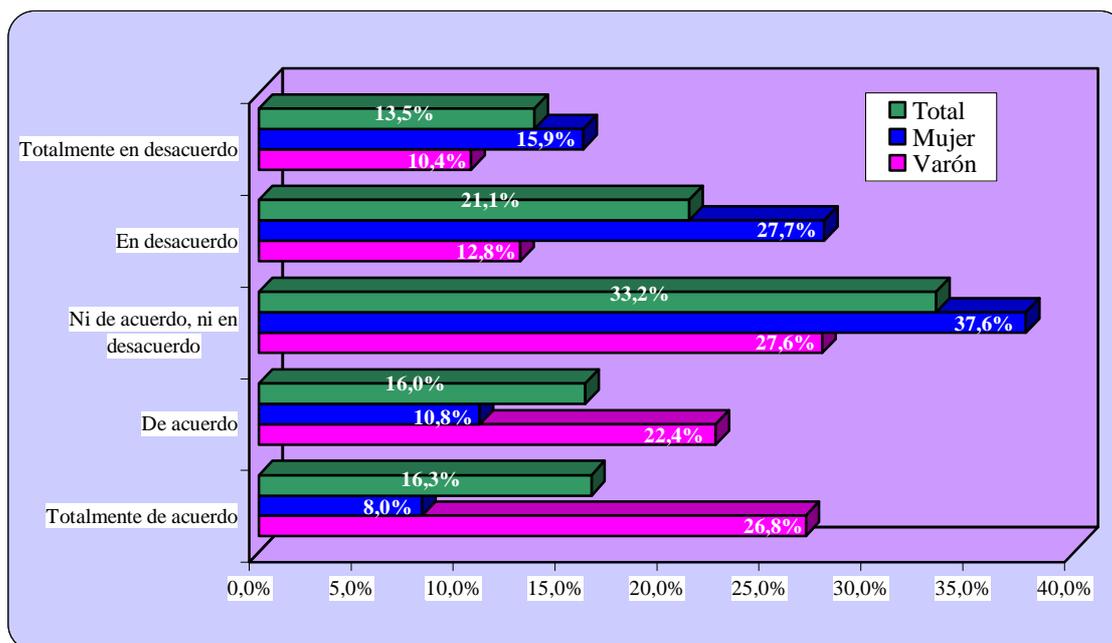


FIGURA 70: Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la afirmación de que le gusta ser el/la mejor en Educación Física, general y en función del sexo.

Como se aprecia en los resultados, en general los alumnos le conceden más importancia a destacar en el área, lo cual puede ser debido a diversos factores como la presión social (y sobre todo de los medios de comunicación) para conseguir éxitos en el campo de la actividad física (lo cual incluye la materia escolar de Educación Física) y así ratificar su rol masculino y el liderazgo en dicha actividad. Por otro lado, puede que los chicos conciban todo ejercicio desde el punto de vista competitivo (dejando la perspectiva lúdico-recreativa para otros aspectos de la vida) o que a las chicas, realmente, les desmotive la competición a la hora de practicar actividad física, con la consecuente indiferencia que les produce destacar en el área, así como la concepción de la misma como un medio educativo, más que como una forma de mostrar su valía físico-motriz.

Por otro lado, el interés por **destacar en Educación Física** (A-pregunta 13), está directamente relacionado con el **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) que el alumno o alumna experimenta en el aula, puesto que los resultados del cruce de ambas variables, son muy significativos. Así, el 46.9% de las personas que sienten éxito “muy a menudo”, están “totalmente de acuerdo” con el ítem que afirma que en la asignatura les gusta ser los/as mejores, reduciéndose al 15% el porcentaje de los sujetos que opina de igual manera cuando “nunca” siente éxito en el área.

Si a este cruce le añadimos el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) del alumnado, vemos que los resultados son muy significativos para ambos casos; de esta manera, el 57.6% de los chicos y el 25% de las chicas que están “totalmente de acuerdo” con que en Educación Física les gusta ser los/as mejores, sienten éxito “muy a menudo”, mientras que en el caso opuesto (“totalmente en desacuerdo”) estos valores se reducen al 6.1% y 6.3%, respectivamente. Por lo tanto, podemos afirmar que cuanto mayor sea el éxito que experimenten los chicos y chicas en el aula de Educación Física, mayor será la importancia que le concedan a destacar en ella, lo cual podría convertirse en un arma de doble filo, porque además de mejorarse la motivación de los y las estudiantes por el área, también estamos incrementando la competitividad en la misma. (Figura 71)

En el caso de la opinión del discente acerca de la concepción de la **Educación Física como su asignatura favorita** (A-pregunta 19), al cruzar esta variable con el sexo del alumnado, obtenemos resultados muy significativos. Por lo tanto, vemos que únicamente un 17.1% de los y las estudiantes considera que la Educación Física es su materia preferida y esta proporción está formada por un 28% de varones y un 8.5% de mujeres. Además, en la opción “de acuerdo”, elegida por el 25% de la muestra, los resultados entre ambos sexos son similares a los anteriores, siendo de un 19.9% el porcentaje de chicas que se decanta por esta categoría y de un 31.6% el de chicos. En los valores opuestos (“totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”) las diferencias continúan, puesto que del 9.2% y el 14.3% de personas

que los han elegido, el 6% y el 8.4%, respectivamente son chicos, mientras que las proporciones de chicas ascienden al 11.7% y 18.9%. El resto de la muestra (34.4%) se sitúa en el valor intermedio (“ni de acuerdo, ni en desacuerdo”) siendo chicas, la mayor parte de los sujetos que se han decantado por esta opción (41%). (Figura 72)

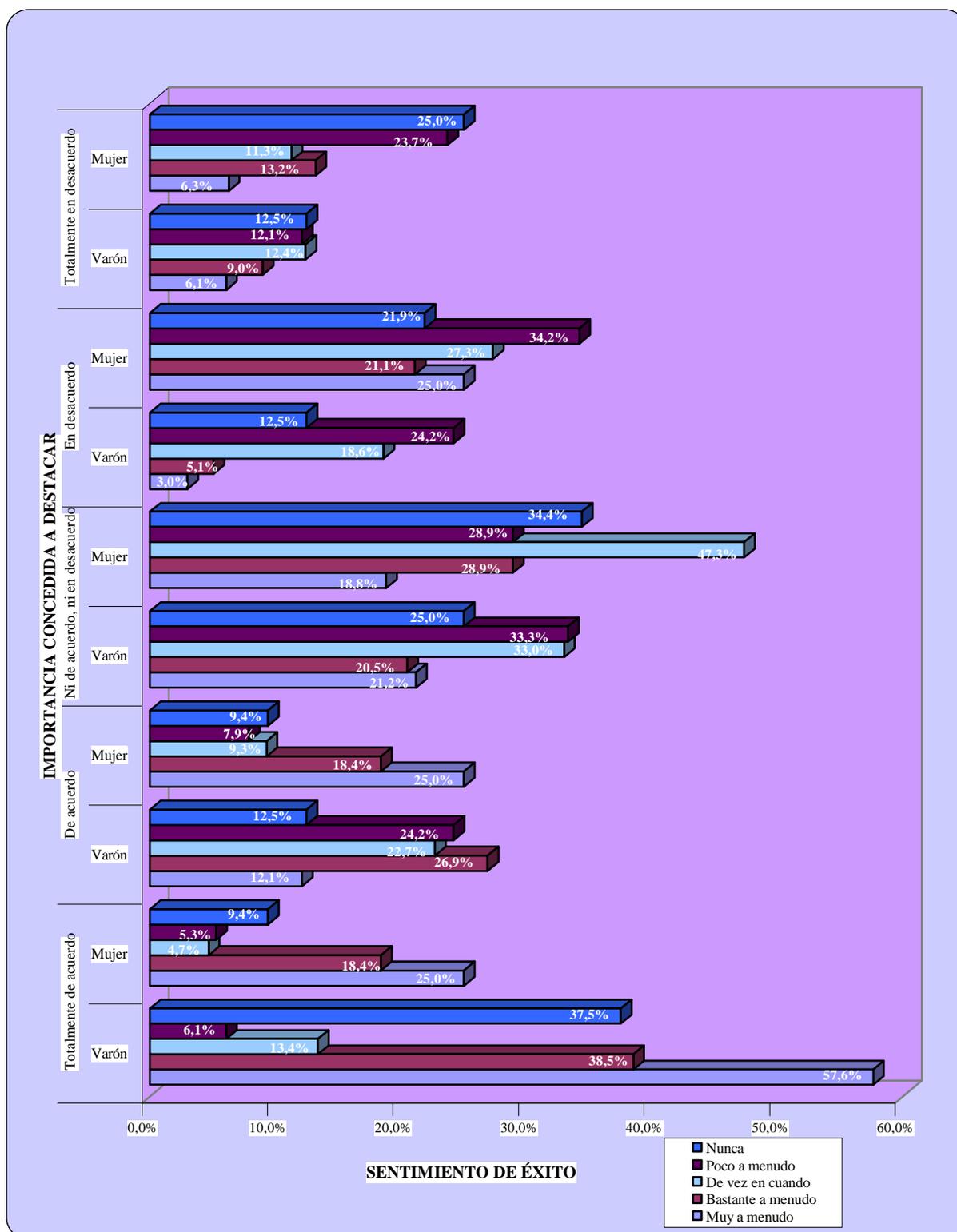


FIGURA 71: Relación entre la importancia concedida a destacar en Educación Física y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en el aula de los alumnos y las alumnas.

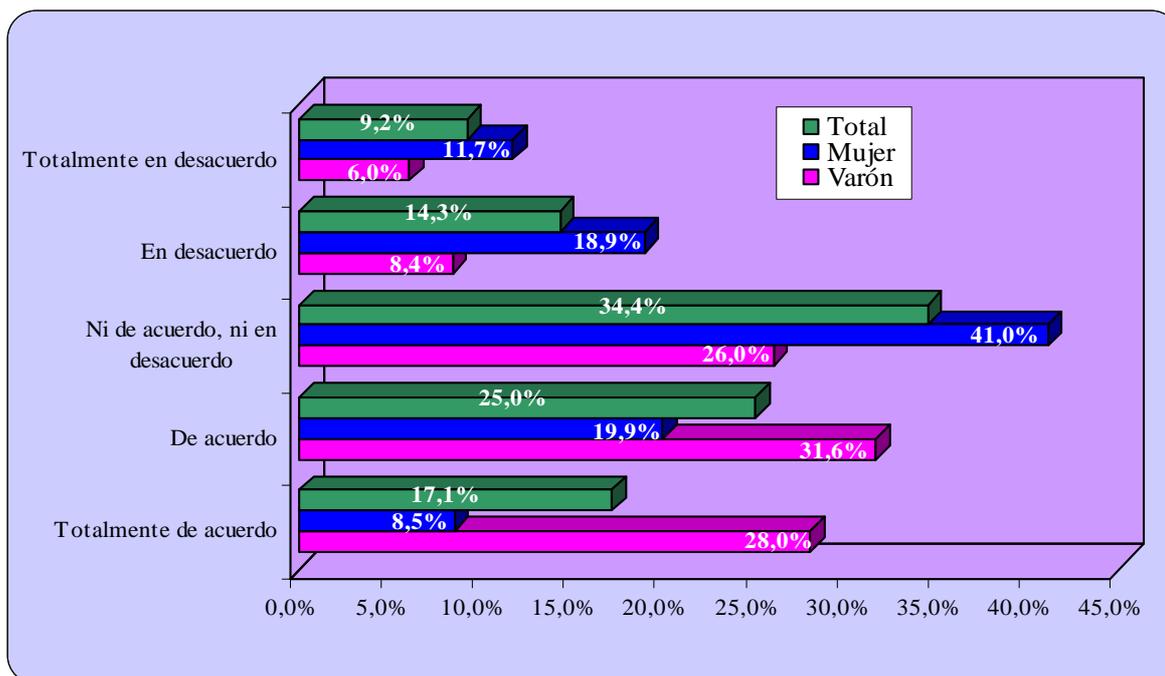


FIGURA 72: Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la afirmación de que la Educación Física es su asignatura favorita, general y en función del sexo.

En definitiva, vemos que los alumnos y las alumnas no perciben el área de la misma manera, de forma que para una gran parte de los primeros esta se corresponde con su asignatura preferida, mientras que las chicas se muestran más reacias a manifestarse de esa manera. Estos resultados, que coinciden con el estudio realizado por Molina et al. (2003) en zonas rurales, pueden ser debidos a la impartición de contenidos en los que las chicas no destacan o por los que no se sienten motivadas, ya que como hemos visto anteriormente, el grado de competencia motriz y la motivación por la realización de diferentes actividades físico-deportivas, están íntimamente relacionadas y esto incidirá en que, la mayor parte de las alumnas, no perciban la asignatura como una de sus preferidas.

De igual manera que hicimos con la variable anterior, vemos que la concepción de la **Educación Física como su asignatura favorita** (A-pregunta 19), dependerá del **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) que el alumno o alumna perciba en el aula. De hecho, los resultados son abrumadores, puesto que de las personas que afirman sentir éxito “muy a menudo”, el 51% está “totalmente de acuerdo” y el 20.3% está “de acuerdo”, con que la Educación Física es su área predilecta, mientras que es de un 29.3% el porcentaje que opina justo lo contrario cuando “nunca” experimenta éxito en la misma.

Al añadir la variable **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) a este cruce, los resultados son muy significativos, tanto para alumnos como para alumnas; así, el 63.6% de los varones y el 25% de las mujeres que afirman sentir éxito “muy a menudo”, consideran que la Educación Física es su área preferida. Sin embargo, cuando “nunca” perciben éxito, el 25% de los chicos y el 30.3% de las chicas, estén “completamente en desacuerdo” con la afirmación de que es su asignatura favorita. Es decir, cuanto mayores sean las cotas de éxito que nuestros/as estudiantes experimentan en Educación Física, mayor será el número de quienes la consideren como su área predilecta. Es decir, sentiremos mayor motivación por aquello que se nos da bien y nos reporta experiencias satisfactorias; así, si damos la oportunidad a todo el mundo de experimentar éxito en Educación Física, conseguiremos despertar el gusto por la asignatura, tanto en los alumnos como en las alumnas; esto implicará la consolidación de hábitos de ejercicio físico extraescolar.

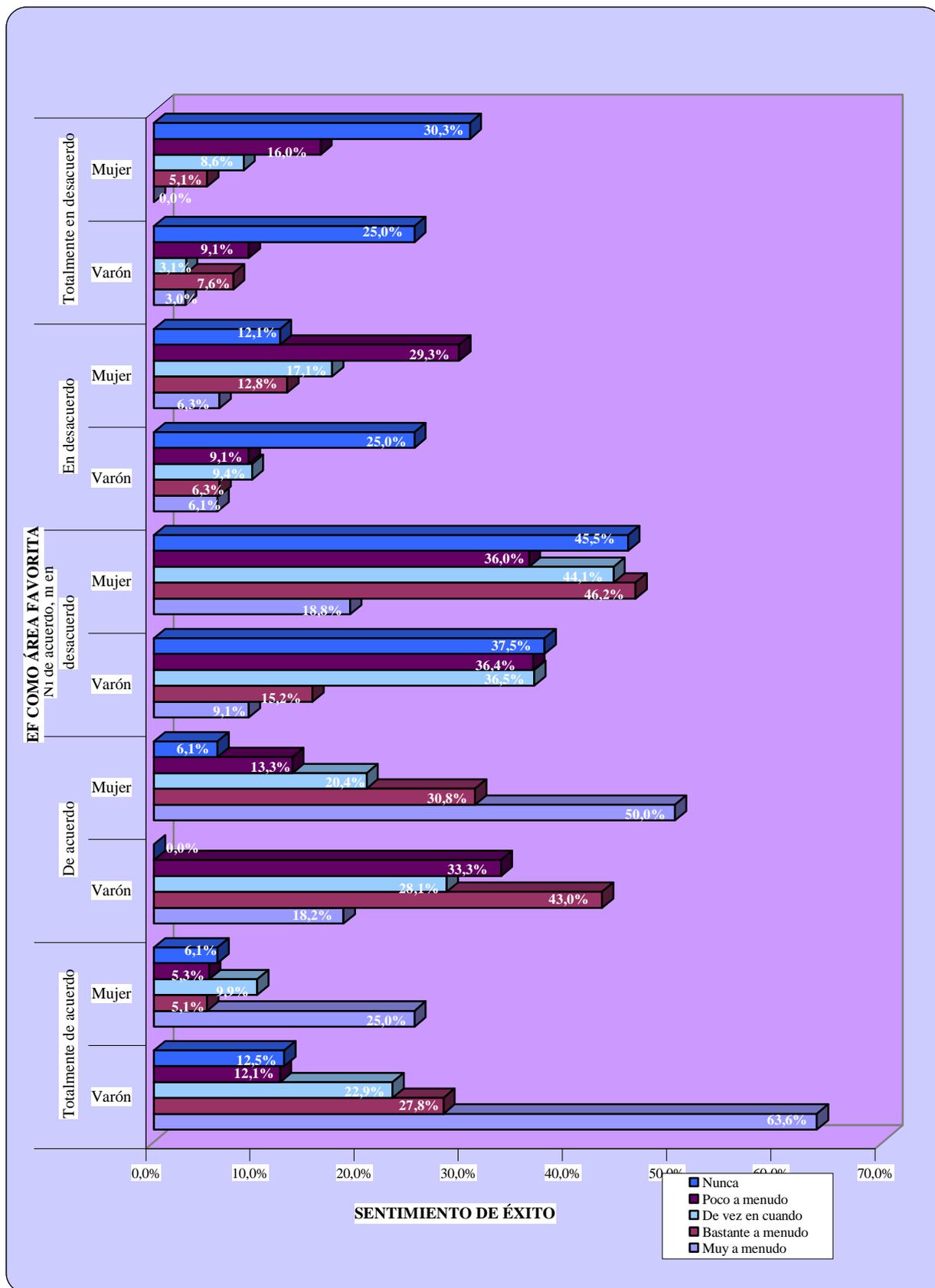


FIGURA 73: Relación entre el grado de acuerdo del alumnado con respecto a la afirmación de que la Educación Física es su asignatura favorita y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en el aula de los alumnos y las alumnas.

En relación al **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) que experimenta el **alumnado** en el área de Educación Física, se obtienen resultados muy significativos al cruzar esta variable con el sexo del alumnado. De esta manera, de la totalidad de la muestra, únicamente el 8.8% y el 20.7% experimenta un cierto sentimiento de éxito “muy” o “bastante a menudo”, respectivamente y estos porcentajes están formados por un 13.2% y un 31.6% de alumnos, mientras que en las alumnas, los valores descienden hasta el 5.3% y el 12.2%, respectivamente. Sin embargo, de las personas que se han decantado por las categorías opuestas, “poco a menudo” (19.3%) o “nunca” (7.2%) son mujeres un 24.1% y un 10.3%, respectivamente. Llama la atención que un porcentaje cercano a la mitad de los sujetos encuestados (43.9%), experimente un sentimiento de éxito “de vez en cuando”.

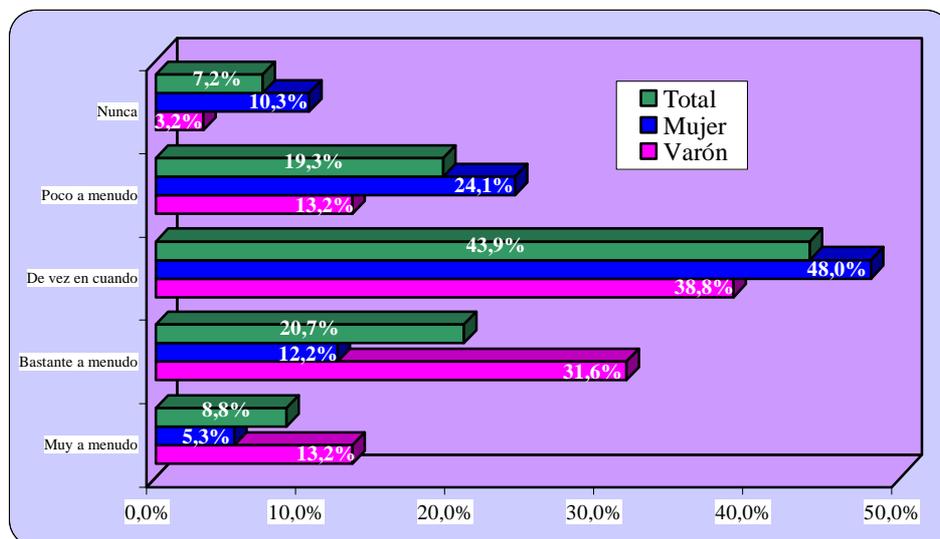


FIGURA 74: Frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en el aula, general y en función del sexo.

En el caso del **profesorado** y la percepción de la frecuencia con la que el alumnado ha experimentado un sentimiento de éxito en el aula, vemos como la mayor parte de los y las docentes, independientemente de su sexo, se ha decantado por la opción “de vez en cuando”. Así, un 46.2% y un 69.2% de la muestra considera que sus alumnos y alumnas, respectivamente, sienten una cierta sensación de consecución de objetivos en el aula. Sin embargo, ningún enseñante opina que los chicos experimenten “poco sentimiento de éxito”, al contrario, encontramos un 23.1% de la muestra que considera esto mismo para las chicas. En el extremo opuesto, un 15.4% del profesorado expone que los alumnos sienten “muy a menudo” sentimiento de éxito en la asignatura (frente a ningún caso con respecto al alumnado femenino). El resto de los sujetos encuestados han elegido el valor “bastante a menudo”, lo que supone un 38.5% de la muestra cuando se trata del alumnado masculino y un 7.7% en el femenino. (Figura 75)

Comparando los datos obtenidos por las alumnas y los alumnos y sus respectivas percepciones en relación a la experimentación de sentimiento de éxito y lo observado por su profesorado, vemos que los resultados obtenidos del alumnado masculino y sus correspondientes docentes, se asimilan más que los obtenidos para las chicas; de esto se desprende, que el profesorado conoce mejor a sus alumnos que a sus alumnas y que tiene una visión más positiva que ellas, en cuanto a la frecuencia con la que las chicas experimentan éxito en el aula. (Figura 76)

A tenor de los resultados, tanto en los datos obtenidos por el profesorado, como en los del alumnado, se aprecia una frecuencia de experimentación de éxito menor en las chicas. Estos resultados pueden ser debidos a que ambos colectivos se percatan de la escasa conexión entre los intereses, motivaciones y capacidades de las alumnas y los contenidos impartidos en Educación Física, lo cual implica que a las chicas se les planteen menos oportunidades para destacar en el área y, por lo tanto, experimentar éxito.

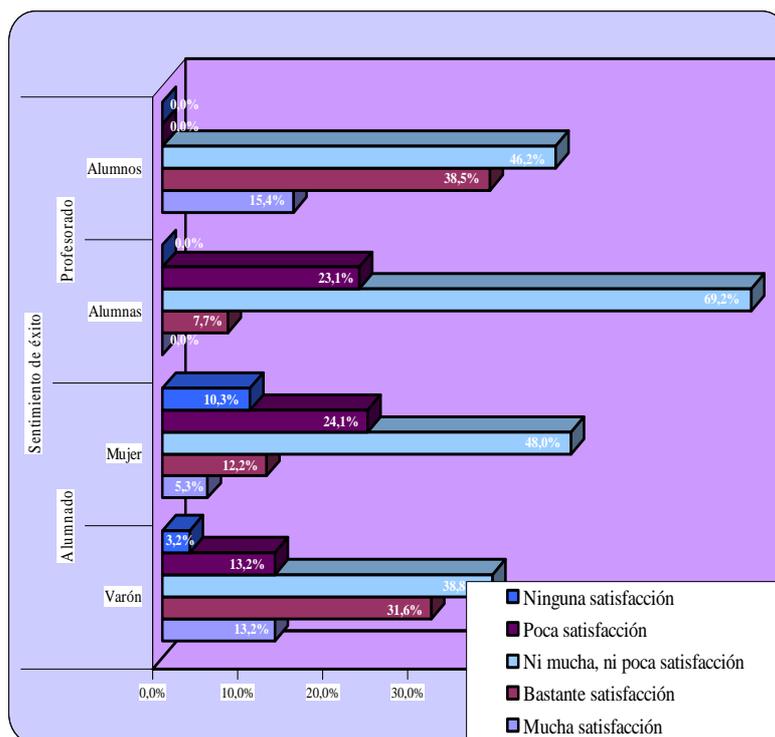


FIGURA 75: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas experimentan éxito en el aula.

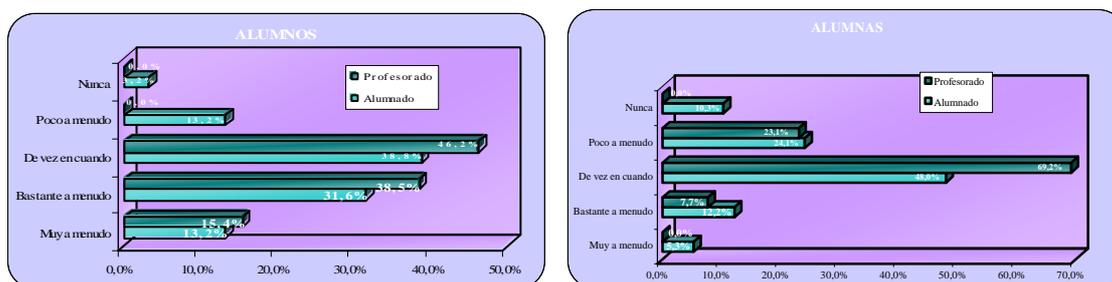


FIGURA 76: Percepción del profesorado y del alumnado de la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas, experimentan éxito en el aula.

En los datos obtenidos del alumnado en relación al **grado de satisfacción percibido al realizar las actividades propuestas en Educación Física** (A-pregunta 143; P-pregunta 128), también se observan resultados muy significativos con respecto al sexo, encontrándose las mayores diferencias en las categorías extremas. Así, vemos como el 12,8% de personas que se han decantado por la opción “muchísima satisfacción”, está formado por un 7,2% de mujeres y un 20% de hombres; por consiguiente, el 7,5% de las alumnas opina que las actividades realizadas en Educación Física no le produce “ninguna satisfacción” (5,4% de la muestra). En el resto de ítems, los resultados entre ambos sexos son más igualados: “poca satisfacción” (10% de mujeres y 10,8% de varones), “ni mucha, ni poca satisfacción” (42,5% de alumnas y 35,2% de alumnos) y “bastante satisfacción” (32,8% de chicas y 31,2% de chicos). Además, podemos apreciar que la mayor parte de la muestra se sitúa en estas dos últimas categorías (39,3% y 32,1%, respectivamente). (Figura 77)

Al hablar de los y las docentes y con respecto al grado de satisfacción que experimentan los alumnos y las alumnas en el área de Educación Física, observamos indicios de significación en relación al sexo del profesorado en el primer caso (Figura 79). De esta manera, el 50% de la muestra de profesoras percibe que sus alumnos reciben “muchísima satisfacción”, no existiendo ni un solo profesor que se decante por esta opción. Además, si tenemos en cuenta la totalidad de las personas encuestadas, observamos que un 53,8% del profesorado opina que la asignatura les produce a sus alumnos “bastante satisfacción”, mientras que en el caso de las chicas, este valor desciende hasta el 30,8%, siendo de un 15,4% el

porcentaje de docentes que observa “poca satisfacción” en sus alumnas (ni un solo sujeto argumenta esto mismo para los alumnos). El resto de la muestra se localiza en el valor “ni mucha, ni poca satisfacción”, el cual ha sido seleccionado por un 53.8% en el caso de las chicas y por un 30.8%, en el del alumnado masculino. (Figura 78)

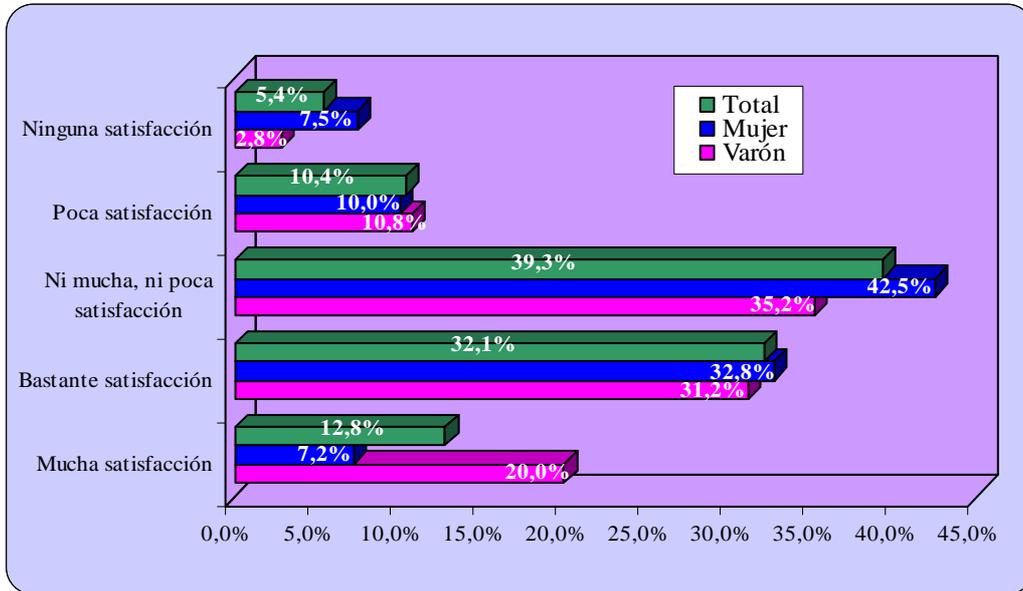


FIGURA 77: Grado de satisfacción experimentado por el alumnado en las actividades realizadas en el aula, general y en función del sexo.

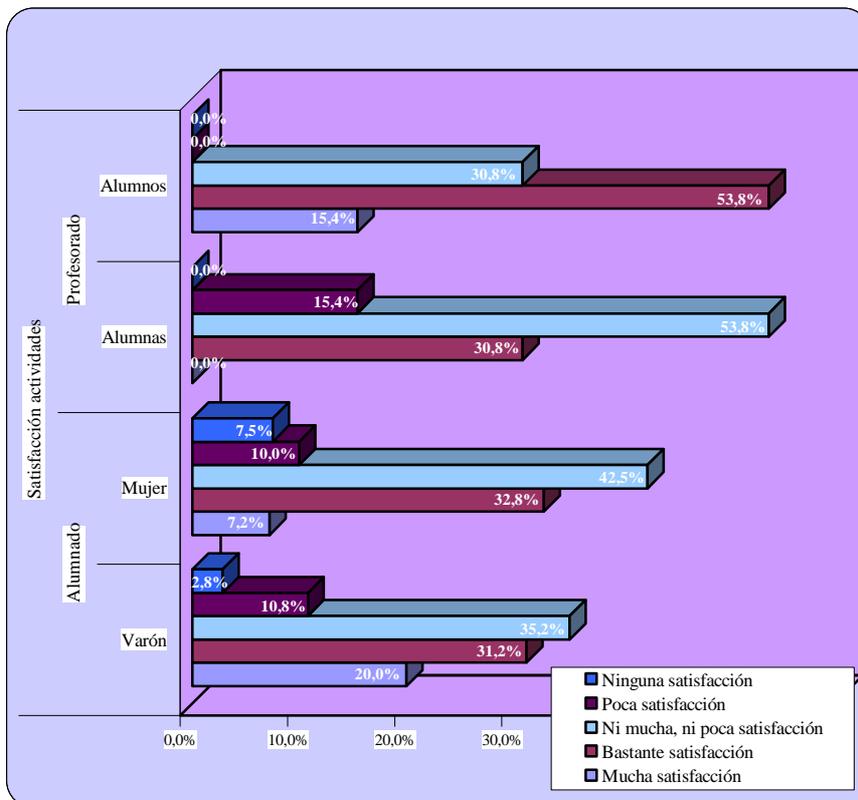


FIGURA 78: Percepción del alumnado y del profesorado del grado de satisfacción experimentado por los alumnos y las alumnas, en las actividades realizadas en el aula.

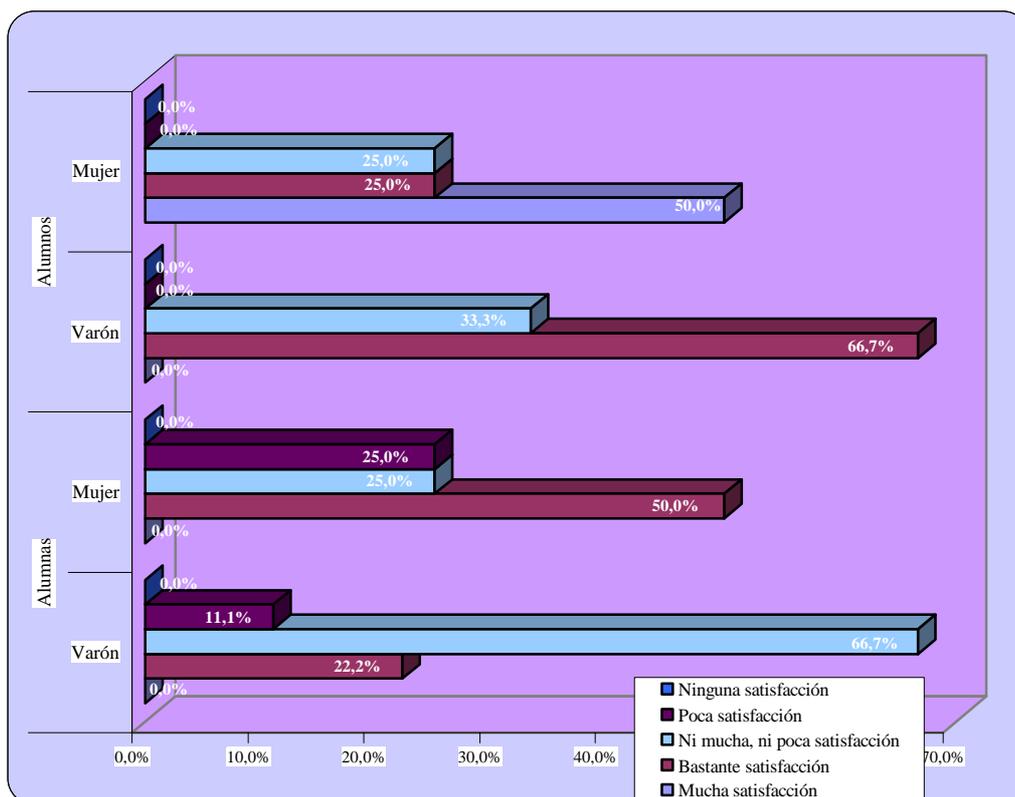


FIGURA 79: Percepción del profesorado del grado de satisfacción experimentado por los alumnos y las alumnas, en las actividades realizadas en el aula, en función del sexo.

Merece la pena reseñar que una gran parte del alumnado femenino experimenta mayor grado de satisfacción que sentimiento de éxito en la asignatura, lo que se puede atribuir a la capacidad de acomodación mayor de este colectivo hacia los contenidos propuestos (en su mayoría de orientación androcéntrica). Sin embargo, como se aprecia en la primera variable referida (satisfacción en las actividades realizadas), los resultados obtenidos (fundamentalmente relacionados con los aprendizajes y no tanto con las calificaciones) no se corresponden con las expectativas depositadas en el área.

La menor motivación, satisfacción (Hellín et al., 2006; Torre, 2000; Carreiro de Costa et al., 1997) y sentimiento de éxito del alumnado femenino en Educación Física, las podemos relacionar, entre otras razones, con la desconexión entre los intereses, motivaciones y capacidades de este grupo y los contenidos propuestos por el profesorado, ya que como hemos podido apreciar anteriormente, las actividades físico-deportivas en las que las alumnas se perciben con más competencia, se imparten con menor frecuencia en el aula.

Por otro lado, la motivación que tiene el alumnado hacia el área de Educación Física se manifiesta también en algunas de sus actitudes y comportamientos, como es el caso del ofrecimiento como voluntario/a, la implicación y participación en el aula y las faltas de asistencia.

En primer lugar, obtenemos resultados muy significativos en función del sexo del alumnado al cruzar esta variable, con aquella relacionada con la frecuencia con la que el discente se ofrece como voluntario/a en Educación Física (A-pregunta 26; P-pregunta 122). Así, del porcentaje de sujetos que afirma que se presenta como voluntario/a “muy” (9.3%) o “bastante a menudo” (13.8%), únicamente un 4.7% y un 9.7%, respectivamente, son chicas y en el extremo opuesto (“poco a menudo” o “nunca”), ocupado por el 25.7% y el 26.1% de la muestra, sólo el 23% y el 12.9%, respectivamente, son varones. El resto de las personas encuestadas (25%), se sitúan en el valor intermedio, estando los resultados algo más igualados entre ambos sexos en esta categoría (21.3% de chicas frente al 29.8% de chicos).

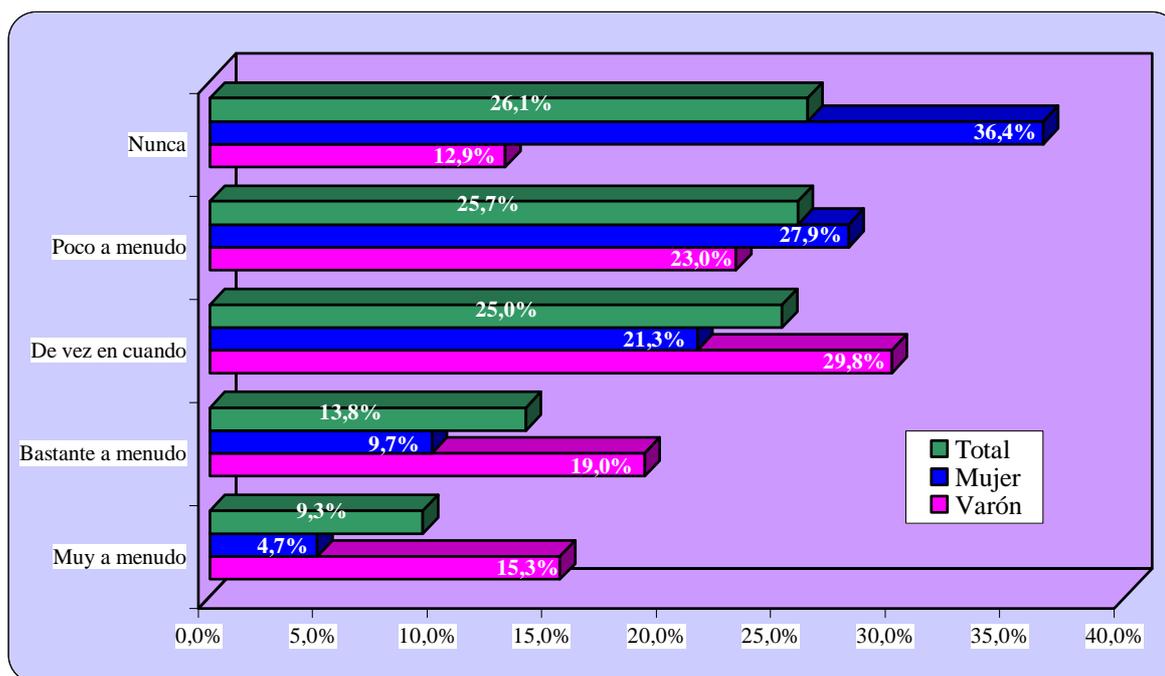


FIGURA 80: Percepción del alumnado de la frecuencia con la que se ofrece como voluntario/a, general y en función del sexo.

Si tenemos en cuenta los datos obtenidos por el profesorado con respecto a esta variable (la cual es independiente al sexo del sujeto encuestado), ocurre algo similar a lo sucedido en el alumnado, ya que no hay ni un solo docente que haya elegido el valor “muy a menudo” para las chicas (mientras que para los chicos, la cifra asciende al 30.8% del total) y al contrario, un 7.7% considera que las alumnas “nunca” se ofrecen como modelos (siendo un 0% el resultado para el alumnado masculino). En general, el 46.2% y el 15.4% del profesorado opina que los alumnos se ofrecen como voluntarios “bastante a menudo” o “de vez en cuando”, respectivamente. Sin embargo, estos mismos valores para las alumnas son de un 23.1% y un 53.8%. (Figura 81)

Como se aprecia en los resultados y acorde con el estudio realizado por Molina y colaboradoras (2003), las alumnas son mucho más reticentes a ofrecerse como voluntarias en Educación Física, ya que la mayor parte de las personas que afirman cumplir este papel “muy o bastante a menudo” son chicos (concretamente un 15.3% y un 19%, respectivamente, frente al 4.7% y 9.7% de sus compañeras). Además, el profesorado también es consciente de que el alumnado masculino se ofrece como voluntario más a menudo (aunque manifiesta una frecuencia bastante mayor de la que expresan sus pupilos). Esta actitud se puede deber al escaso sentimiento de éxito que hemos visto que perciben las chicas y que las inhibe para “atreverse” a mostrar los ejercicios delante del resto de sus compañeros y compañeras.

Profundizando más en este tema, se observan resultados altamente significativos al relacionar la **frecuencia de ofrecimiento como voluntario/a** (A-pregunta 26; P-pregunta 122) con **la frecuencia con la que el alumnado experimenta sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) en el aula. Así, del alumnado que se ofrece como voluntario/a “muy a menudo”, experimenta éxito con esa misma frecuencia un 36.7%, siendo de un 2.5% las personas que “nunca” lo sienten. En el otro lado de la balanza, de aquellos sujetos que “nunca” se ofrecen como voluntarios/as, sólo el 8.2% experimenta éxito “muy a menudo” y el 50%, “nunca” lo percibe.

Relacionando estos resultados con el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) del discente, podemos afirmar que la **frecuencia con la que el alumnado se ofrece voluntario** (A-pregunta 26; P-pregunta 122) es directamente proporcional al **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) que siente en la asignatura; sin embargo, en este sentido tendríamos que destacar dos aspectos: el primero se refiere a la diferencia entre los porcentajes de alumnos y alumnas que experimentan “muy a menudo” sentimiento de éxito en el aula y cumplen este papel con “muchísima frecuencia” (45.5% ellos y 18.8% ellas), lo cual se debe a la necesidad de las chicas de pasar desapercibidas en todo lo que se relacione con el campo de la actividad físico-deportiva. El segundo está relacionado con la mayor proporción de chicas que se

presentan voluntarias “muy a menudo” a pesar de no sentir éxito “nunca” (0% ellos y 3% ellas), por lo tanto, podríamos afirmar que los alumnos se retraen más en la asignatura cuando no sienten éxito, lo cual resulta lógico si tenemos en cuenta la presión social que pueden llegar a sentir para que destaquen en las actividades físico-deportivas. (Figura 82)

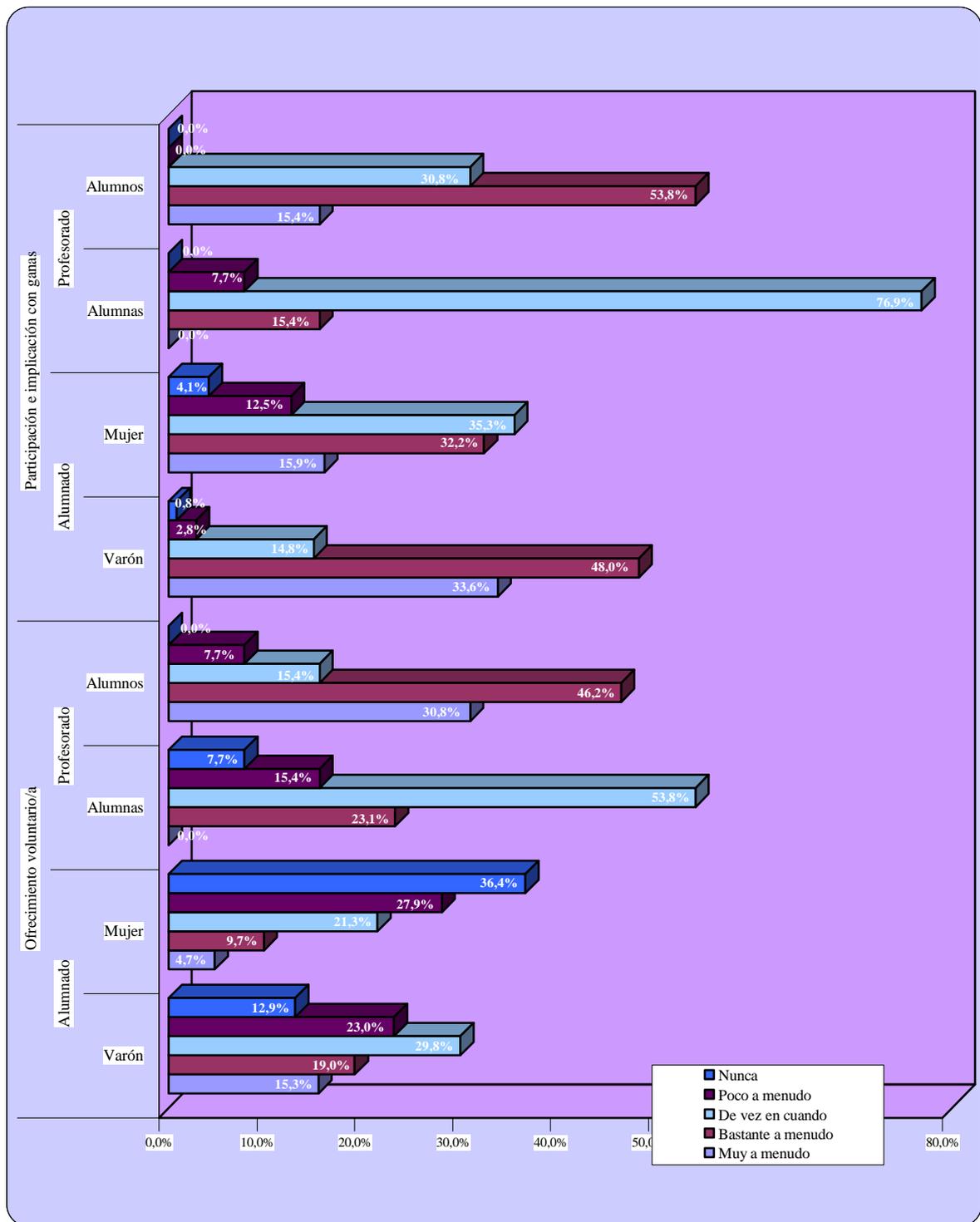


FIGURA 81: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que las alumnas y los alumnos se ofrecen como voluntarios/as y participan y se implican con ganas en Educación Física.

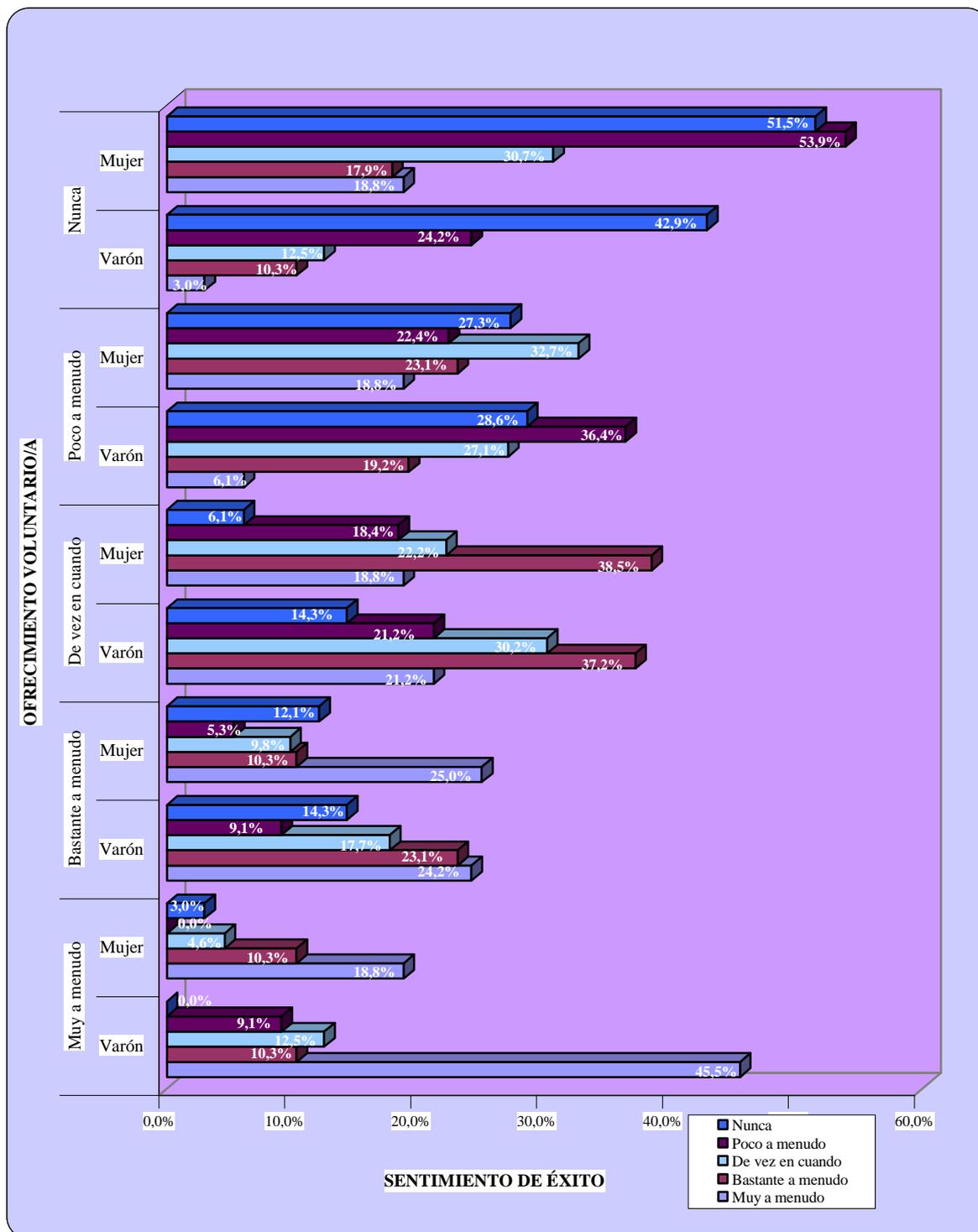


FIGURA 82: Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas se ofrecen como voluntarios/as y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en el aula.

En el caso de la frecuencia de **implicación y participación con ganas** (A-pregunta 27; P-pregunta 123) del **alumnado** en el aula, también se observan resultados muy significativos con respecto al sexo del discente. Por lo tanto, el porcentaje de chicos que afirma que se implica “muy a menudo” en el aula (33.6%), dobla al de chicas (15.9%). Sin embargo, llama la atención que la proporción de alumnas que “nunca” se implica en el área es cinco veces la de los alumnos (4.1% de las chicas, frente al 0.8% de sus compañeros).

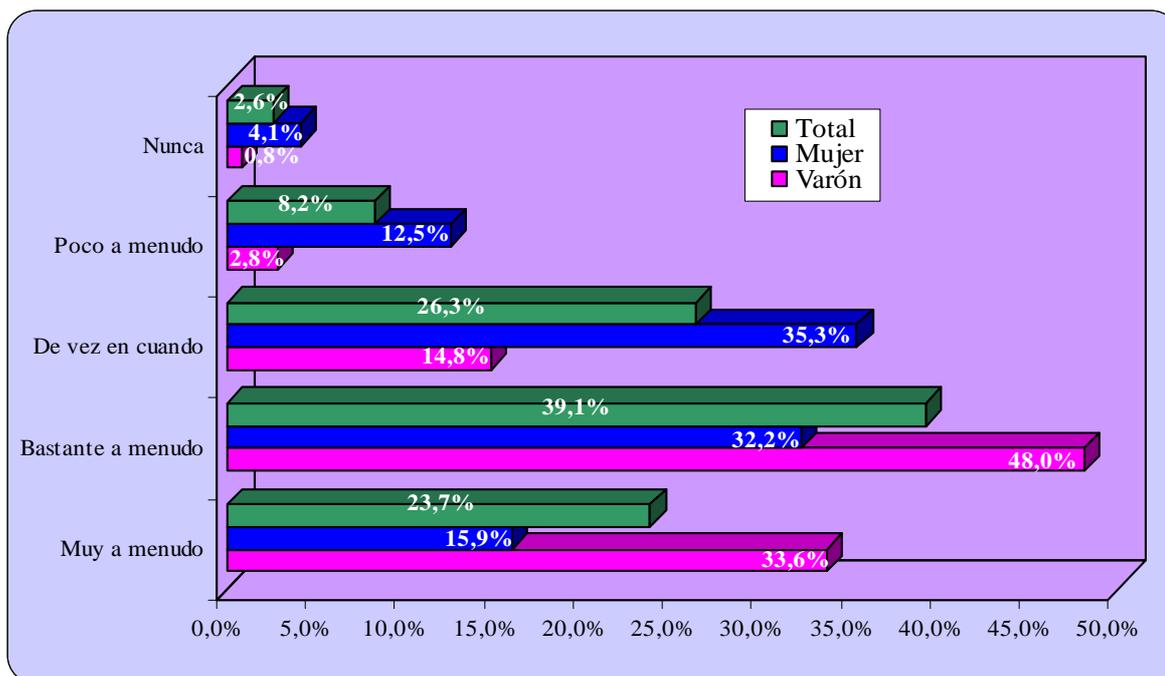


FIGURA 83: Frecuencia con la que el alumnado participa y se implica con ganas en Educación Física, general y en función del sexo.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos del profesorado, vemos como un 15,4% y un 30,8% de los sujetos encuestados considera que las alumnas trabajan con ganas en el aula “bastante a menudo” o “de vez en cuando”, respectivamente; sin embargo, estos mismos valores para los chicos ascienden a un 53,8% y un 30,8%. Además, ningún docente percibe que las alumnas se impliquen “muy a menudo” (frente al 15,4% de las personas que se han decantado por este mismo valor para los alumnos) y viceversa, cuando se trata del ítem “poco a menudo”, no hay ni un solo sujeto que haya optado por este valor para los chicos y un 7,7%, lo ha seleccionado en el caso del alumnado femenino. Estos resultados son independientes con respecto al sexo del sujeto encuestado.

En definitiva, tanto el alumnado como el profesorado coinciden en señalar que los alumnos se implican, más y con mayor motivación en el área de Educación Física. Sin embargo, hay que destacar que los y las enseñantes perciben que las chicas y chicos se implican menos en el aula de lo que ellas/os afirman; en el caso de las alumnas, esta desconexión se puede deber al escaso sentimiento de éxito y la poca satisfacción que reciben las mismas de la asignatura. Al hablar de los alumnos, los resultados ofrecidos por los cuestionarios de docentes y discentes son más parejos, lo que podría interpretarse como un mayor conocimiento del profesorado acerca de su alumnado masculino.

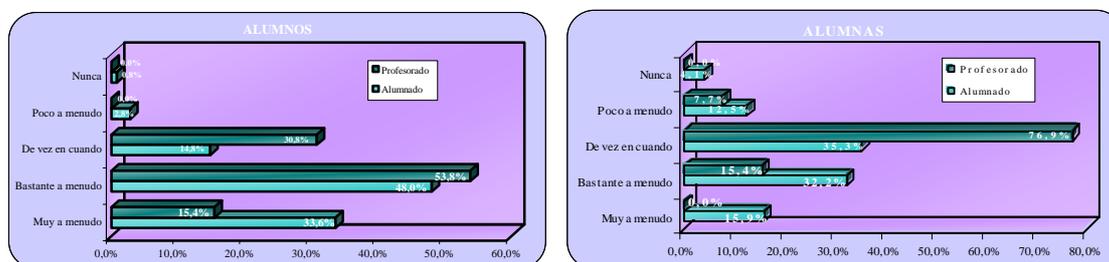


FIGURA 84: Percepción del profesorado y del alumnado de la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas, participan y se implican con ganas en Educación Física.

Igual que hicimos en la variable anterior, hemos cruzado la **frecuencia de implicación y participación con ganas** (A-pregunta 27; P-pregunta 123) **con el sentimiento de éxito experimentado en Educación Física** (A-pregunta 28; P-pregunta 124), encontrándonos con resultados muy significativos. Por lo tanto, vemos que el 80% de las personas que se implican con ganas en el aula “muy

a menudo”, sienten éxito con esta misma frecuencia. Sin embargo, el 17.1% de quienes “nunca” participan activamente en Educación Física, “nunca” experimentan éxito en la asignatura.

Si cruzamos estas dos variables con el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) del sujeto encuestado, también obtenemos resultados muy significativos para ambos. De esta manera, el 87.9% de los chicos y el 64.7% de las chicas que experimentan éxito “muy a menudo” en la asignatura, se implican en la misma con “mucho frecuencia”. Sin embargo, el 12.5% y el 18.2% de los alumnos y alumnas, respectivamente, que “nunca” perciben éxito, “nunca” participan con ganas en Educación Física.

En consecuencia y con respecto a la relación entre la frecuencia de implicación y participación con ganas y el sentimiento de éxito experimentado en Educación Física, podemos afirmar que esta es proporcional, de manera que a mayor sentimiento de éxito, mayor implicación. Por lo tanto, el alumnado trabajará con más ganas en la asignatura, puesto que es mayor la frecuencia con la que realizan un gesto motriz correctamente (ya que, como afirman Piéron et al., 2001 o Vázquez et al. 2000, sus intereses, motivaciones y capacidades, coinciden con los contenidos a realizar en el aula). De esta manera, la utilización de una pedagogía basada en el éxito, en la que tengan cabida diferentes modelos de ejecución y en la que primemos el proceso sobre el producto, conllevará que el alumnado trabaje más motivado en la asignatura.

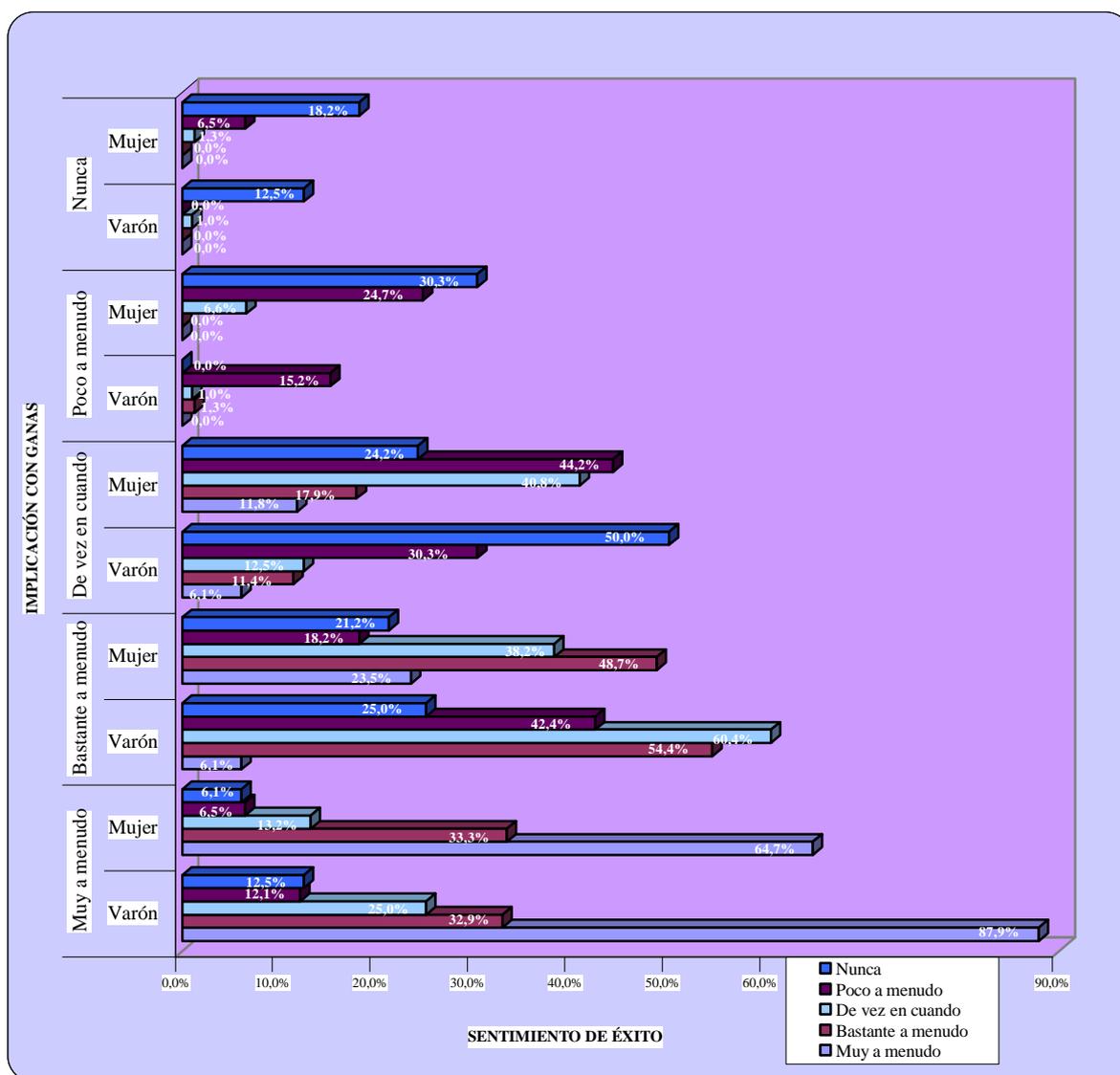


FIGURA 85: Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas se implican con ganas y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en el aula.

Por último, en la variable referida a las **faltas de asistencia** (A-pregunta 35;) a Educación Física (de la cual no tenemos ítem en el cuestionario del profesorado), se aprecian resultados significativos en función del sexo del alumnado. Así, se observa que más del 90% de la muestra, acude con regularidad a Educación Física, aunque también hallamos un 9.8% de individuos que faltan con una frecuencia considerable (“muy” o “bastante a menudo”). Analizando los datos en función del sexo del alumnado, son ellas las que faltan más a clase de Educación Física y es que, un 5.4% de las alumnas (frente al 3.3% de sus compañeros) ha elegido la opción “muy a menudo” y el porcentaje de personas que “nunca” falta (34%), está formado por un 40% de chicos y un 29.4% de chicas. Sin embargo, también es mayor el porcentaje de alumnas que considera que falta al aula “poco a menudo” (32% de ellas, en contra del 29.8% de ellos). En resumen, el absentismo en Educación Física en los centros en los que se ha llevado a cabo la investigación no es muy elevado, puesto que el 90% de los sujetos encuestados acude a clase con regularidad (lo cual es lógico puesto que estamos hablando de un período de escolarización obligatoria), por lo que este dato no resulta demasiado relevante en nuestra investigación.

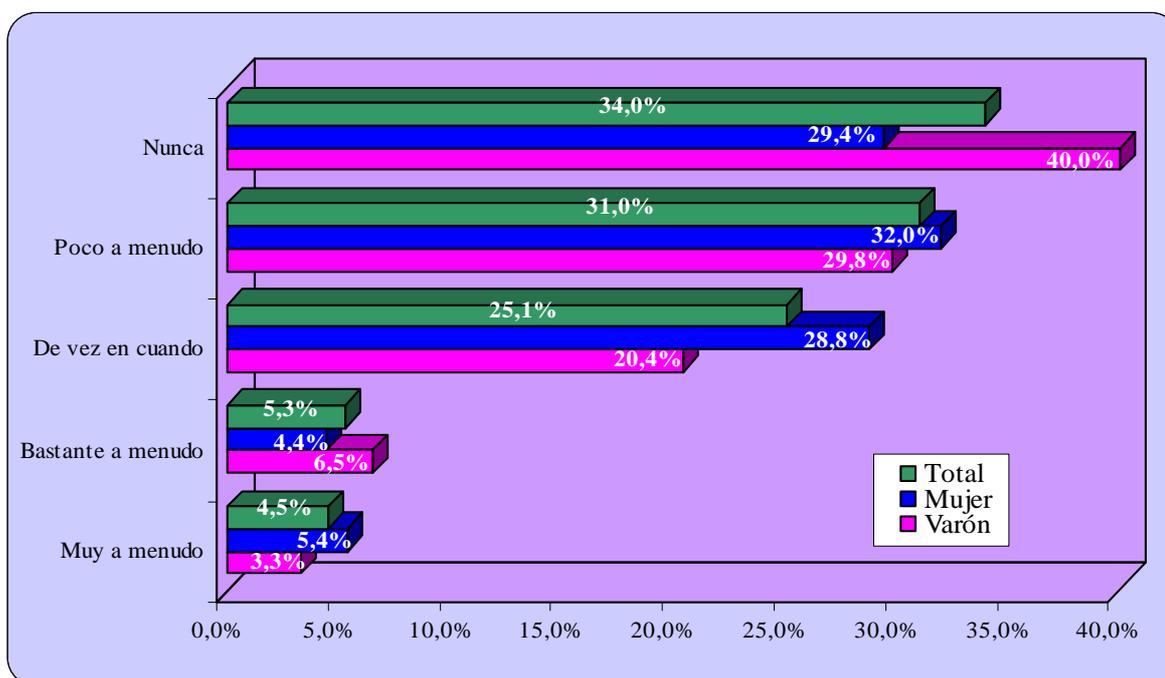


FIGURA 86: Frecuencia con la que el alumnado falta a clase de Educación Física, general y en función del sexo.

Al cruzar la variable referida a las **faltas de asistencia** (A-pregunta 35) **con el sentimiento de éxito experimentado en Educación Física** (A-pregunta 28; P-pregunta 124), no observamos resultados significativos, lo cual resulta lógico puesto que la escolarización en esta edad es obligatoria; es decir, independientemente de que experimente éxito en Educación Física, el alumnado tiene que acudir a clase con asiduidad. Por otro lado, al añadir a estas dos variables, la diferenciación por sexos, tampoco se aprecia significación.

Resumiendo los resultados y el análisis de los mismos, en este apartado relacionado con la motivación del alumnado por la Educación Física, se observa que los chicos le conceden mayor importancia a destacar en el área, se implican con mayor motivación en el aula de Educación Física, faltan menos y se ofrecen como voluntarios de manera más frecuente. Por otro lado, las chicas perciben que los ejercicios que realizan en la asignatura les satisfacen menos, lo cual consigue que no la consideren como su área preferida. Todo ello (excepto la frecuencia de faltas de asistencia) está relacionado con el sentimiento de éxito que el alumno o alumna experimenta durante las sesiones del área, pudiendo afirmar que una Educación Física basada en experiencias satisfactorias para todo el mundo, dará lugar a una mayor motivación e implicación del alumnado en el aula (tanto motrizmente, como para servir de ejemplo/ayuda) y a una mejor consideración de la asignatura.

3.6.EL CURRÍCULO

El presente estudio tiene como objetivo fundamental el análisis del currículo en el área de Educación Física. Este, como hemos visto en la introducción del trabajo, podemos dividirlo en oficial y oculto en función de la conciencia que tiene el profesorado de la aplicación de los mismos en el aula. Por lo tanto, a pesar de que también observaremos variables relacionadas con el currículo explícito, nos centraremos fundamentalmente en el oculto, debido a que al primero se le presupone el tratamiento no discriminatorio del alumnado.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados relacionados con el currículo, vamos a dividir este apartado en dos bloques: en el primero, analizaremos los **elementos curriculares** (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación) para conocer el grado de impartición de un currículo oculto en función del género, a través de los aspectos del currículo oficial y en el segundo, expondremos los datos relativos a **otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje** (interacción docente-discente y discente-discente) en los que se manifiesta, de manera más acusada, dicho currículo oculto.

3.6.1. ELEMENTOS CURRICULARES

Para tratar de explicar correctamente todos los resultados obtenidos relacionados con los elementos curriculares, vamos a dividir el apartado en función de los aspectos a tener en cuenta en el mismo: **objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación.**

3.6.1.1. OBJETIVOS

Los objetivos son las directrices que guían todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir los podríamos definir como aquellas capacidades que queremos desarrollar en nuestro alumnado. Por lo tanto y desde el punto de vista didáctico, resultan de suma importancia para la elaboración de una programación coeducativa, lo cual conllevará una intervención docente más equilibrada en relación al género.

Como hemos visto en el marco teórico, dentro del Decreto de Enseñanzas en Andalucía, nos encontramos con unos objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los cuales deben tratar de conseguirse a través del desarrollo curricular y la intervención didáctica en cada una de las áreas del conocimiento. Por otro lado, cada una de estas posee unos objetivos específicos de la misma, que se deben desarrollar a través de una serie de objetivos didácticos en función de las unidades de contenidos que se vayan a impartir.

Del análisis de las programaciones de los Departamentos de Educación Física de cada uno de los centros que han intervenido en la investigación, se desprende que poco más de la mitad de las mismas (54.5%) **incluyen los objetivos generales de la etapa**, mientras que en el caso de los de **área**, la cifra asciende al 72.7%. Además, un 36.4% no especifica los objetivos concretos que se pretenden alcanzar en cada unidad didáctica, mientras que los porcentajes de programaciones en las que estos se **temporalizan por curso, ciclo o etapa** son del 36.4%, 18.2% y 9.1% respectivamente. Por otro lado, dentro de las programaciones en las que sí aparecen reflejados los **objetivos didácticos** (63.6%), todos estos se encuentran íntimamente **relacionados con los de área**.

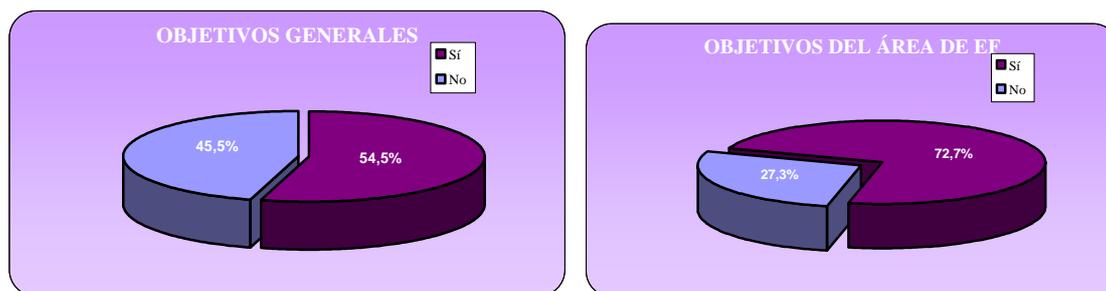


FIGURA 87: Aparición de los objetivos generales de etapa y de área en las programaciones didácticas.

Por lo tanto, podemos afirmar que una gran parte de los y las docentes no incluyen los objetivos generales de la etapa pero sí los del área, lo cual puede deberse a la desconexión que algunos profesores y profesoras pudieran encontrar entre ambos. Por otro lado, de acuerdo con Piéron (1999) el cual afirmaba que el profesorado planifica más las actividades de enseñanza-aprendizaje que las finalidades del proceso, los objetivos didácticos concretos se presentan en un 63.6% de los casos, siendo la temporalización preferida aquella que se refiere a los cursos académicos y encontrándose todos íntimamente relacionados con los de área, guardando una coherencia en el desarrollo curricular de la asignatura.

Por otro lado, al analizar los **objetivos didácticos desde la perspectiva del género**, observamos como ninguna de las programaciones en las que los primeros se encuentran reflejados, incluyen objetivos específicos relacionados con el tema transversal de “Coeducación”, el cual se encuentra presente en más de un tercio de las programaciones (36.3%), o con la promoción de la actividad física femenina.

Por último, hemos tratado de comprobar la **relación entre los objetivos didácticos y las actividades complementarias y extraescolares**, observando que, del 63.6% de las programaciones que incluían los objetivos específicos, en más de la mitad (57.1%) se observa una interacción entre estos y las actividades extraescolares. Curiosamente, de los centros en los que no se aprecia dicha relación, el 66.6% son de titularidad privada concertada y el resto son institutos públicos. Este dato resulta curioso ya que, tradicionalmente, los centros concertados han tenido una mayor oferta en cuanto a actividades complementarias y extraescolares, sin embargo esta se encuentra más desconectada del área de Educación Física que en el caso de los institutos públicos.

La importancia de este tipo de actividades radica en que pueden servir de vehículo para la promoción de la actividad física en el alumnado, siempre y cuando respondan a los intereses, motivaciones y capacidades de las chicas. Sin embargo, Molina et al. (2003), Bianchi y Brinnitzer (2000), Fasting et al. (2000), Torre (2000) o Sánchez Bañuelos (1997) demostraron que la asignatura de Educación Física no supone un aliciente para la práctica regular de ejercicio fuera del horario lectivo, lo cual puede explicarse por la posible desconexión entre los objetivos didácticos del área y las actividades extraescolares. Además, según Molina et al. (2005a) o Ross y Gilbert (1985; citados por Torre, 2000), la desconexión entre Educación Física y extraescolares es aún mayor en el caso de los deportes o actividades físicas que más interesan a las chicas, lo cual resulta paradójico ya que según Fernández (2003), Vázquez et al. (2000) Scraton (1995) o García Ferrando (1993), estas practican menos ejercicio que sus compañeros, por lo que tendríamos que potenciárselo en mayor grado.

Con respecto a la **relación entre los objetivos didácticos y los contenidos de enseñanza-aprendizaje**, vemos que es estrecha en el 71.4% de las programaciones en las que aparecían los primeros. Estos resultados implican un alto grado de coherencia y conexión en el desarrollo de los elementos curriculares, lo cual redundará en un proceso de enseñanza-aprendizaje fluido y eficaz.

3.6.1.2. CONTENIDOS

Los contenidos son los conceptos, procedimientos y actitudes que el profesorado debe aportar al alumnado con la finalidad de desarrollar las capacidades expuestas en los objetivos.

Resulta sencillo pensar que al plantearnos la inclusión de una serie de contenidos en nuestra programación de aula, podemos estar realizando una tarea sexista introduciendo únicamente los

considerados como “típicamente masculinos” (condición física, algunos deportes, habilidades motrices gruesas...). Esto supone una situación conflictiva para el género femenino, ya que el esfuerzo realizado durante las clases de Educación Física no se ve recompensado, ni con resultados de ejecución, ni con resultados académicos, por lo que la autoestima de las chicas para la realización de actividades físico-deportivas es notablemente baja, lo cual redundará en el abandono de las mismas, si es que se inician en ellas (Molina et al., 2005a).

Para comenzar con este apartado, hemos tratado de confirmar si existe una **relación** directa **entre los contenidos de enseñanza-aprendizaje presentes en las programaciones didácticas y la** promoción de la igualdad entre los sexos, encontrándonos con que, en un 90.9% de las mismas, aparecen entre uno y tres contenidos (conceptos, procedimientos o actitudes) conectados con el tema transversal de “**Coeducación**”.

Si tenemos en cuenta la **distribución** de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, observamos como esta no se especifican en un 9.1% de las programaciones, mientras que en el resto, se reparten por cursos (81.8%) o por ciclos (9.1%).

Por otro lado, observamos que en el 90.9% de las ocasiones, se **incluyen los cinco bloques de contenidos** (Condición Física y Salud, Juegos y Deportes, Cualidades Motrices, Expresión Corporal y Actividades en la Naturaleza) y además, cuando se analizan los libros de texto seleccionados por los centros educativos que poseen estos recursos metodológicos, observamos que los cinco núcleos temáticos descritos en el Decreto aparecen en el 100% de las publicaciones; dichos núcleos temáticos se distribuyen (en un 72.7% de los planes anuales) de dos maneras: por trimestres o por número de sesiones. En el primer caso, los Juegos y Deportes son tratados en todas las evaluaciones y en todos los casos en los que la **temporalización** aparece, mientras que la Condición Física-Salud se trabaja fundamentalmente en el primer trimestre. Ambos aparecen como los contenidos que se dan con mayor frecuencia, mientras que las Cualidades Motrices y las Actividades en el Medio Natural son las que se trabajan menos, presentándose sobre todo en el segundo trimestre. Por último, la Expresión Corporal se trata principalmente en la tercera evaluación, aunque también existen bastantes centros que la ven en la segunda. En el segundo caso, es decir, en la distribución de los contenidos por número de sesiones, se aprecia que los mismos bloques anteriores son los que más aparecen a lo largo del curso: Juegos y Deportes (21-26 sesiones y 36 sesiones) y Condición Física-Salud (16 sesiones), mientras que a las Cualidades Motrices y las Actividades en la Naturaleza se les dedican respectivamente 10 y 3 sesiones. Para concluir, en la Expresión Corporal aparecen grandes diferencias entre los dos centros que eligen esta forma de temporalización, ya que en uno el contenido se trabaja a lo largo de 14 sesiones y en el otro, estas se reducen a 5-8.

A modo de resumen, presentamos la figura 88 con la significación de los cruces realizados en este apartado dedicado a los contenidos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto y aunque en el 90.9% de las programaciones didácticas, son incluidos los cinco núcleos temáticos (Condición Física y Salud, Juegos y Deportes, Cualidades Motrices, Expresión Corporal y Actividades en la Naturaleza), la **frecuencia de trabajo real de cada uno de los bloques de contenidos** (A-pregunta 36-40; P-pregunta 21-25) es bastante diferente, así como la importancia que se les otorga es diferente. En consecuencia, en el análisis de las planificaciones anuales se observa que los *Juegos y Deportes* y la *Condición Física-Salud* aparecen como los contenidos que se dan con mayor frecuencia, mientras que las *Cualidades Motrices* y las *Actividades en el Medio Natural*, son las que se trabajan menos.

En los cuestionarios hemos reflejado cuatro de los cinco bloques de contenidos (el de Cualidades Motrices lo hemos desechado por dos razones: la dificultad del alumnado para comprender su significado, así como el hecho de que es un núcleo que no se suele tratar de forma específica, sino a través del resto de los contenidos) y el de Juegos y Deportes, lo hemos dividido en sus dos partes. Así, analizando los datos de ambos colectivos se obtienen los siguientes resultados:

- El 28.8% del alumnado percibe que la *Expresión Corporal* es tratada, “muy” o “bastante a menudo” a lo largo de la ESO, frente al 37.3% que expresa lo opuesto. Estos resultados coinciden con los expresados por sus docentes, de manera que el 46.2% de los mismos considera que trata este bloque de contenidos “poco a menudo” o “nunca”. En ambos colectivos, los datos son independientes al sexo de la persona encuestada

Altamente significativo **** ($P < 0.001$) Muy significativo *** ($P < 0.01$) Significativo ** ($P \leq 0.05$) Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$) No significativo --- ($P > 0.15$)	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)		Grado de importancia que el docente concede a cada bloque de contenidos (41-45) (26-30)
			Alumnos	Alumnas	
Frecuencia con la que se trata cada bloque de contenidos a lo largo de la ESO (36-40) (21-25)					
	---	---	***	---	****
	***	---	---	***	****
	****	---	***		****
	****	---	---	***	****
	---	---	---	---	****
Grado de importancia que el docente concede a cada bloque de contenidos (41-45) (26-30)					
	***	---			
	****	---			
	***	---			
	---	---			
	---	**			
Frecuencia de tratamiento de diferentes valores en las clases de EF (45-52) (31- 37)					
	---	---	****	***	
	***	---	**	---	
	**	---	****	****	
	---	---	****	****	
	---	---	****	****	
	***	---	****	****	
	---	---	****	---	

FIGURA 88: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

- Por otro lado, únicamente un 4.4% piensa que los *Deportes* se tratan “poco a menudo” o “nunca”, existiendo un 82.1% que opina lo contrario. Además, en el caso de las actividades deportivas, vemos como existen resultados significativos en función del sexo del alumnado, de manera que las alumnas consideran que los deportes se tratan más frecuentemente a lo largo de la ESO que sus compañeros. En este bloque de contenidos, los resultados obtenidos del profesorado son aún más concluyentes al no existir ningún docente que opine que ha tratado este núcleo temático a lo largo de la ESO, “poco a menudo” o “nunca”. En contraposición a esto, el 84.6% de los profesores o profesoras considera que imparte actividades deportivas “muy” o “bastante a menudo”, no obteniendo resultados significativos al cruzar estos datos con el sexo del profesorado, a pesar de que el porcentaje de docentes varones que opina que trata “muy a menudo” los contenidos deportivos, prácticamente triplica al de sus compañeras.

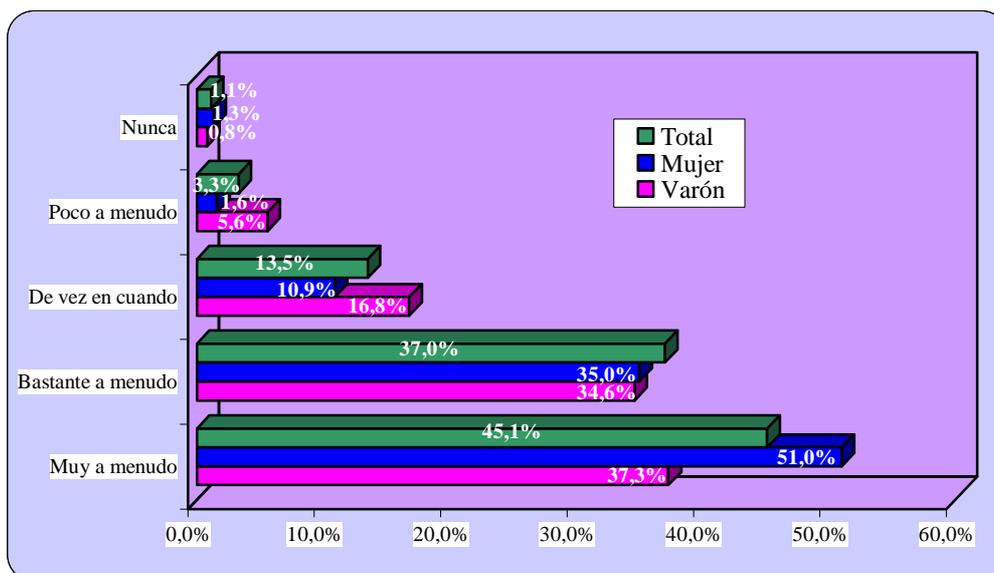


FIGURA 89: Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del bloque de contenidos de deportes a lo largo de la ESO, general y en función del sexo.

- Algo similar ocurre en el caso de los *Juegos*, de forma que el cruce entre la frecuencia de tratamiento a lo largo de la ESO de los mismos y el sexo del alumnado, resulta muy significativo. Esto hace que un 30.7% de las chicas opine que la frecuencia con la que se tratan las actividades lúdicas en Educación Física es “muy alta”, frente al 19.6% de los alumnos. De igual manera, un 5.2% de estos opina lo contrario, en contraposición al 2.8% de sus compañeras. En el caso del profesorado, tampoco aparece ningún sujeto que opine que trata este núcleo de contenidos “poco a menudo” o “nunca”, aunque el porcentaje de quienes consideran que lo imparten “muy a menudo” es inferior al obtenido en el caso de los Deportes (38.5%). Tampoco existe significación al cruzar los resultados con respecto al sexo, encontrándonos con unos resultados más equilibrados que en las actividades deportivas, ya que de las personas que tratan este bloque “muy a menudo”, el 40% son profesoras.

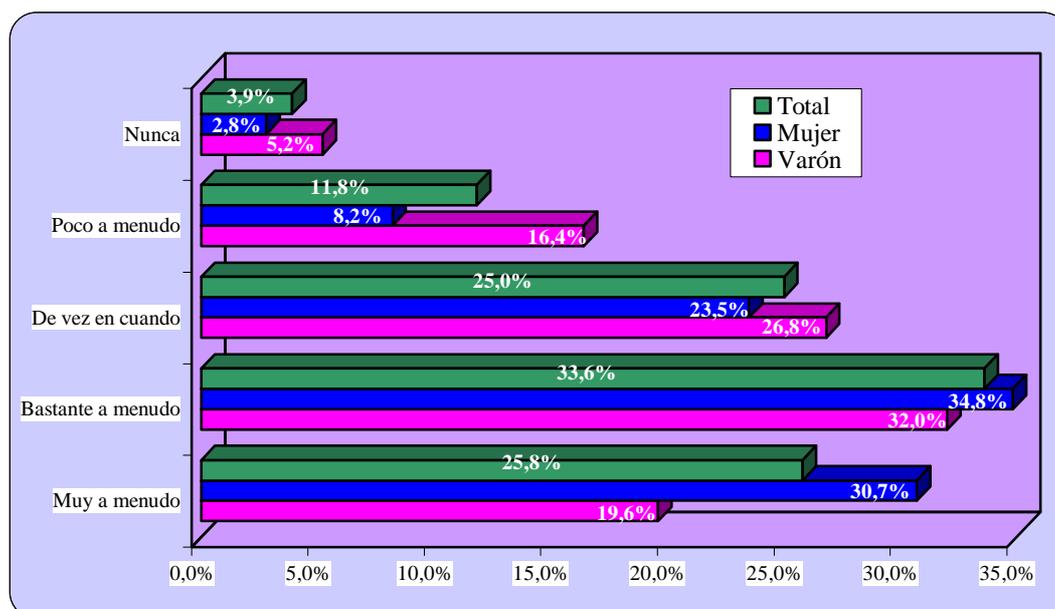


FIGURA 90: Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del bloque de contenidos de juegos a lo largo de la ESO, general y en función del sexo.

- También en el caso de la *Condición Física*, se aprecian resultados muy significativos en función del sexo, siendo los chicos los que perciben con mayor claridad que este tipo de contenidos se trata, “muy” o “bastante frecuentemente”. Por lo tanto, únicamente el 1.2% de estos, opina que “nunca” ha tratado la Condición Física a lo largo de la ESO, frente al 2.2% de sus compañeras. Con respecto al profesorado, no aparecen sujetos que consideren que la frecuencia de tratamiento de la Condición Física a lo largo de la ESO es “nula” o “poca”, siendo el porcentaje de los que opinan lo contrario de un 84.6%. Estos resultados además, son independientes del sexo del docente, aunque resulta muy curioso que todas las profesoras opinan que imparten este bloque de contenidos “muy a menudo”.

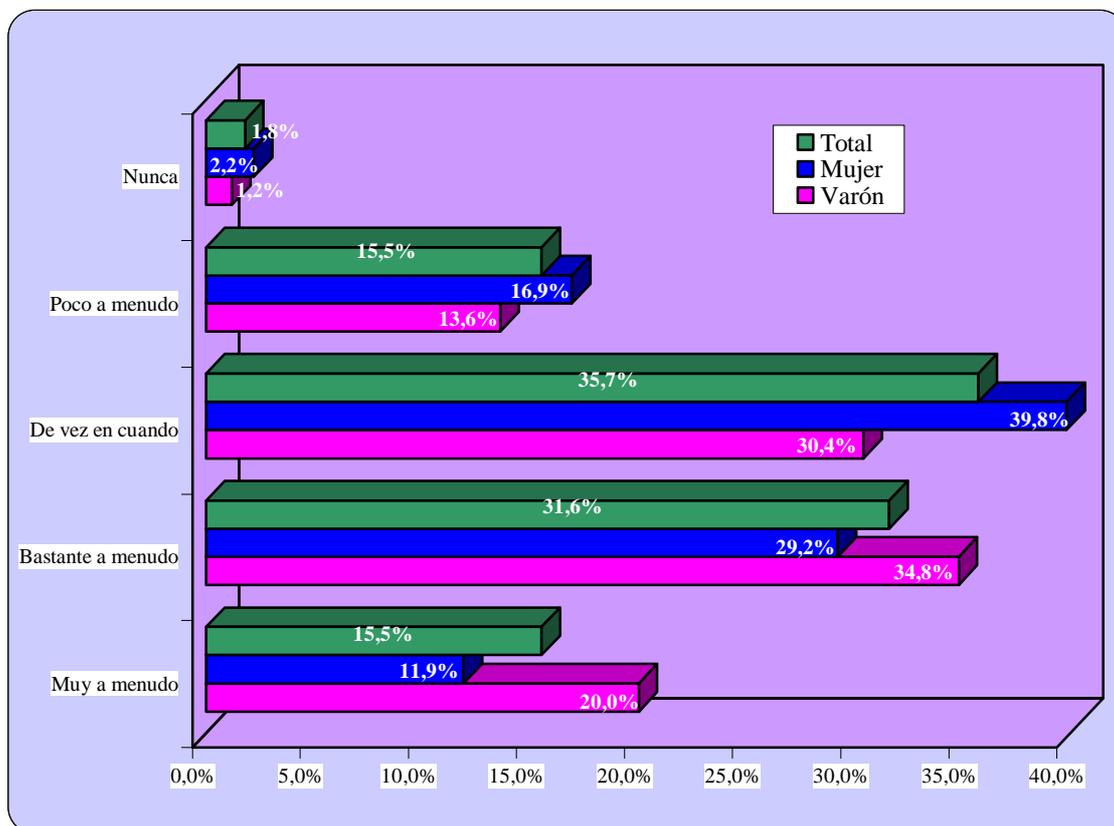


FIGURA 91: Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del bloque de contenidos de condición física y salud a lo largo de la ESO, general y en función del sexo.

- En el caso del bloque de contenidos de *Actividades Físicas en el Medio Natural*, los resultados varían sustancialmente, siendo el núcleo menos tratado por el profesorado a lo largo de la ESO. Esta opinión la tienen tanto los discentes, como los docentes. Por lo tanto, vemos como únicamente el 10.9% del alumnado opina que se tratan “muy” o “bastante a menudo”, no existiendo diferencias entre los chicos y las chicas en cuanto a esta apreciación. Del profesorado, no existe ningún sujeto que considere que “nunca” trata este núcleo a lo largo de la ESO, aunque únicamente un 15.4% opina que lo imparte “muy” o “bastante a menudo”. De estos, todos son varones, aunque los resultados derivados del cruce de esta variable con el sexo del profesorado, no son significativos. El grueso de la muestra (76.9%) se sitúa en el valor “de vez en cuando”.

Por lo tanto, como se aprecia en los resultados, en los que prácticamente coinciden alumnado y profesorado, los contenidos que se trabajan con mayor frecuencia son, por este orden, los *Deportes*, los *Juegos y la Condición Física-Salud* (aunque en el profesorado, el orden de las dos últimas actividades se invierte). Sin embargo, las *Actividades Físicas en la Naturaleza* y la *Expresión Corporal* son los núcleos menos tratados a lo largo de la ESO. Como vemos, estos resultados coinciden con los expresados por diferentes estudios precedentes (Girela, 2004; Molina et al., 2003; Jiménez et al., 2002; Vázquez et al., 2000; Torre, 2000; Sicilia, 1996) y los datos obtenidos del análisis de las programaciones didácticas de los Departamentos de Educación Física.

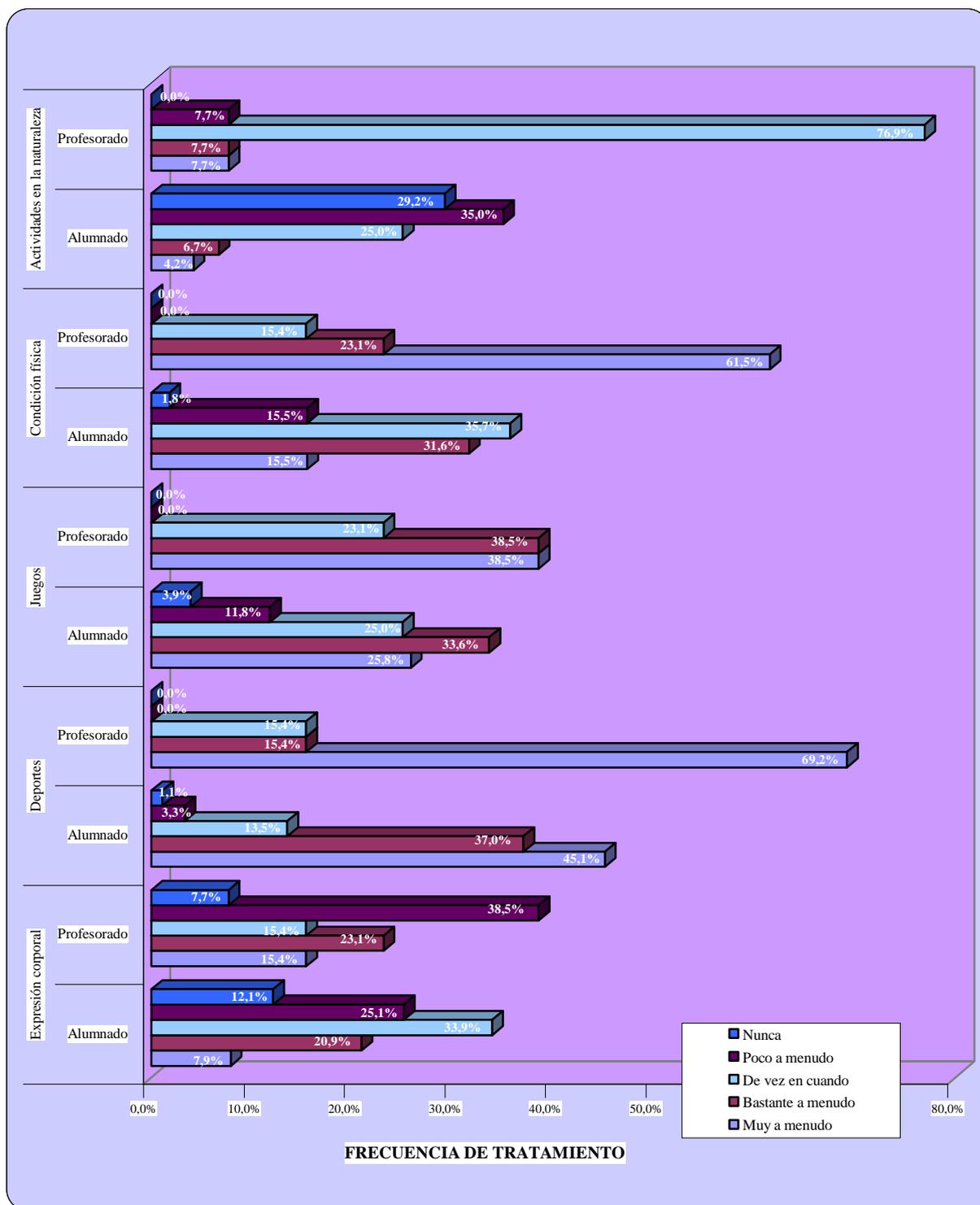


FIGURA 92: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de tratamiento de los diferentes bloques de contenidos a lo largo de la ESO.

Por otro lado, en el caso de los *Deportes* y la *Condición Física-salud*, vemos como existen resultados significativos en función del sexo del alumnado, de manera que las alumnas consideran que los primeros se tratan más frecuentemente y los alumnos opinan esto mismo para la *Condición Física*. Además, en el caso de los *Juegos*, los resultados con respecto al sexo del discente son muy significativos, siendo las chicas las que perciben una mayor frecuencia de tratamiento de estos contenidos. Sin embargo, en el caso de los/as docentes todas las variables anteriores son independientes al sexo del sujeto

encuestado, por lo que podemos afirmar que existe una línea común de actuación en este sentido entre profesores y profesoras.

Para comprobar el grado de influencia de la **frecuencia de impartición de cada uno de los bloques de contenidos** (A-pregunta 36-40; P-pregunta 21-25), hemos cruzado esta variable con la frecuencia con la que el alumnado experimenta **sentimiento de éxito en Educación Física** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) y a su vez, hemos dividido los resultados en función del **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) de la persona encuestada. De esta manera, comprobamos que en los contenidos de *Expresión Corporal* y *Juegos*, los cruces son significativos para los alumnos, mientras que en el caso de los *Deportes* y la *Condición Física y Salud*, está significación se da en las alumnas. En el caso de las *Actividades en la Naturaleza*, los resultados son independientes al sexo de la persona encuestada. (Figura 94)

Por lo tanto, de los chicos que han tratado “muy a menudo” la Expresión Corporal y los Juegos a lo largo de la ESO, un 38.1% y un 25%, respectivamente, han experimentado un sentimiento de éxito “muy a menudo”. Sin embargo, de los sujetos que “nunca” han trabajado con estos contenidos, un 5.4% y un 0% respectivamente, manifiesta haber sentido “muy a menudo” sentimiento de éxito.

Al hablar de la Condición Física y Salud, vemos como el 15.8% de las alumnas siente éxito “muy a menudo” y “nunca”, cuando este bloque se trata con “muchísima frecuencia”, siendo de un 0% y de un 14.3%, respectivamente, los porcentajes de chicas que experimentan éxito con esas frecuencias cuando estos contenidos no se tratan “nunca”. En el caso de los Deportes, las diferencias son aún más acusadas puesto que sólo un 7.4% de las alumnas que han tratado “muy a menudo” este tipo de contenidos ha experimentado sentimiento de éxito en el aula con dicha frecuencia y asciende al 10.5% el porcentaje de chicas que “nunca” lo siente; sin embargo, el 100% de quienes “nunca” trabaja los deportes, “nunca” siente éxito en Educación Física.

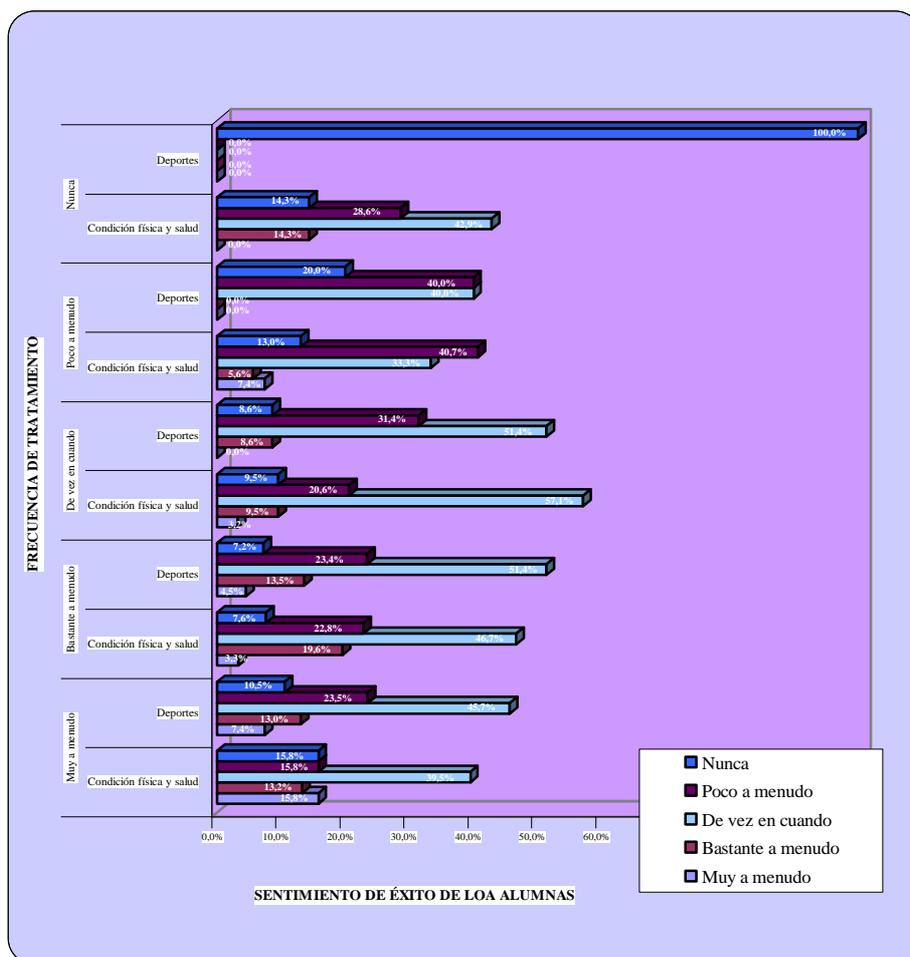


FIGURA 93: Relación entre la frecuencia de tratamiento de la condición física-salud y los deportes y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por parte de las alumnas.

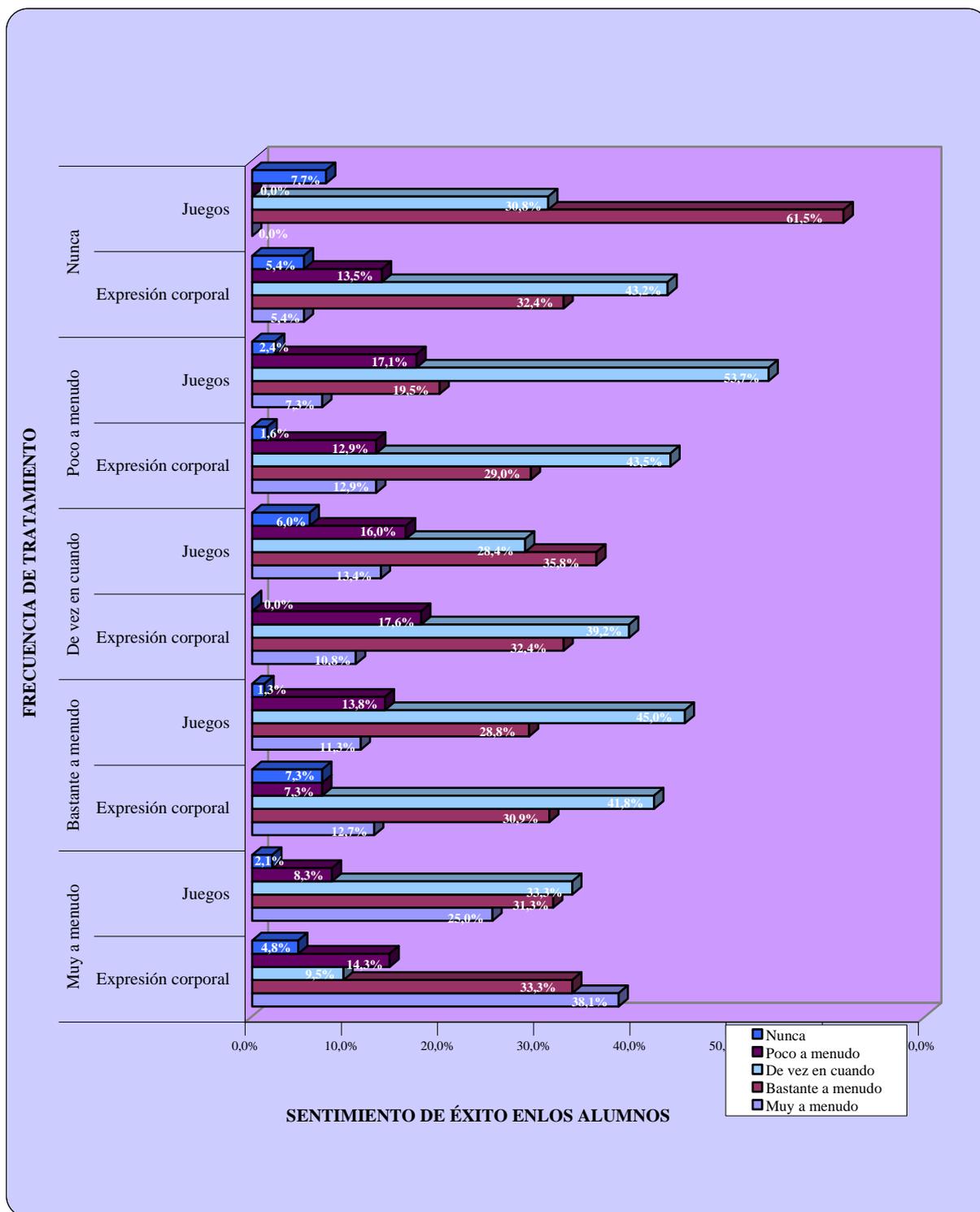


FIGURA 94: Relación entre la frecuencia de tratamiento de la expresión corporal y los juegos y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por parte de los alumnos.

De esta manera, comprobamos que pocas alumnas obtienen sentimiento de éxito con mucha frecuencia cuando las clases de Educación Física se basan fundamentalmente en el tratamiento de los *Deportes* (7.4%) o la *Condición Física* (15.8%), lo cual puede ser debido a la tradicional concepción de estas actividades como “cosas de chicos”. Sin embargo, debemos resaltar que los porcentajes de los alumnos para esta misma frecuencia y al hablar de la *Expresión Corporal* y los *Juegos*, es bastante mayor (38.1% y 25%, respectivamente), por lo que podemos afirmar que una programación más equilibrada en

cuanto a la frecuencia de tratamiento de los bloques de contenidos resultaría más satisfactoria para la mayor parte del alumnado (chicos y chicas).

Muy relacionado con los resultados anteriores se encuentra la percepción del alumnado acerca de la **importancia** (A-pregunta 41-45; P-pregunta 26-30) que creen que sus docentes le dan **a cada uno de los bloques de contenidos**, así como lo que afirman estos últimos con respecto a esta misma cuestión. Por lo tanto y siguiendo la estructura expuesta en la variable anterior:

- En la *Expresión Corporal*, observamos resultados significativos con respecto al sexo del alumnado, de forma que un mayor porcentaje de chicos afirma que su profesor/a de Educación Física le da “ninguna” a este tipo de contenidos (14.4%, en contra del 5.3% de sus compañeras). En definitiva, nos encontramos con que un cuarto del alumnado (25.3%) considera que sus docentes les dan a la Expresión Corporal “poca”, o “ninguna importancia”. También existe un porcentaje elevado de enseñantes (15.4%) que opina que le da “poca importancia” a este bloque, aunque no hay ni un solo caso que le otorgue “ninguna importancia”. Sin embargo, en el otro lado de la balanza encontramos a un 69.3% de los profesores o profesoras que le dan “mucho” o “bastante importancia” a la Expresión Corporal. Aunque estos resultados son independientes al sexo, observamos una tendencia de las mujeres a concederle más importancia a este núcleo temático, ya que todas afirman que son contenidos “muy” o “bastante importantes, frente a un 30.8% de sus compañeros que le otorgan “poca importancia” (15.4%) o “ni mucha, ni poca importancia” (15.4%).

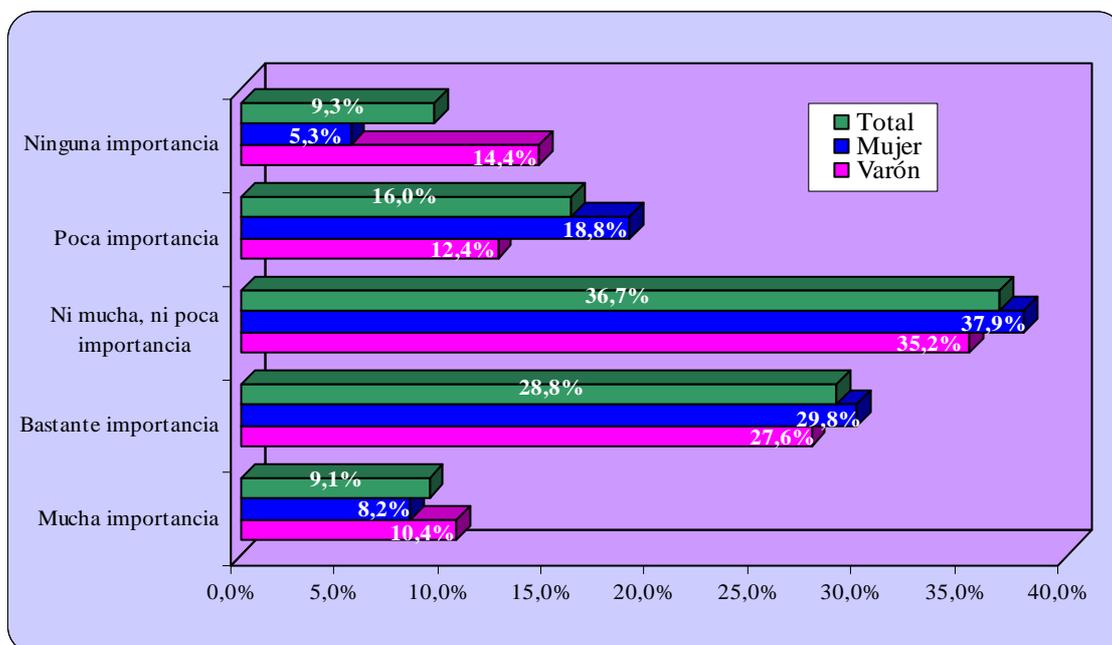


FIGURA 95: Percepción del alumnado de la importancia concedida por el profesorado al bloque de contenidos de expresión corporal, general y en función del sexo.

- En el caso de los *Deportes*, sin embargo, nos encontramos con resultados muy significativos con respecto al sexo del alumnado, de forma que son las alumnas (42.9%, frente al 26.1% de los chicos) las que aprecian con mayor claridad que sus profesores/as les conceden “mucho importancia” a estos contenidos; de la misma manera, no hay ni una sola chica que opine que su docente no les da “ninguna importancia” a los Deportes (en los alumnos, este valor asciende al 3.2%) y únicamente un 2.5% de ellas (en contra del 8.4% de ellos), considera que este/a les concede “poca importancia” a los mismos. Con respecto a los y las enseñantes, un 77% afirma que les otorgan “mucho” (38.5%) o “bastante importancia” (38.5%), pero no hay ni un solo sujeto que les conceda “poca” o “ninguna importancia”. En el caso del profesorado, no se aprecian resultados significativos en función del sexo, aunque son las mujeres las que muestran una tendencia mayor a concederle más importancia a este núcleo temático, ya que el 100% de la muestra se sitúa en los valores “mucho” o “bastante importancia”.

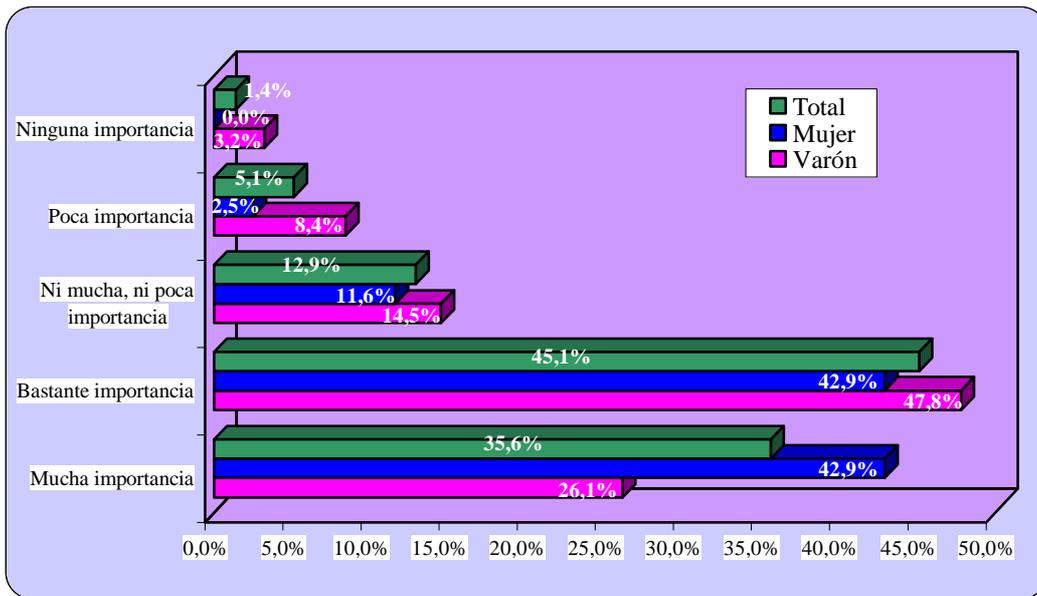


FIGURA 96: Percepción del alumnado de la importancia concedida por el profesorado al bloque de contenidos de deportes, general y en función del sexo.

- Con respecto a los *Juegos*, variable en la que hallamos resultados significativos con respecto al sexo de los y las estudiantes, la mayor parte del alumnado se mantiene en el valor intermedio, de manera que un 38.1% expone que sus docentes de Educación Física no les conceden “ni mucha ni poca importancia” a este tipo de contenidos; sin embargo, hallamos un 33.2% de varones que se decanta por la opción “poca importancia”, mientras que el porcentaje de chicas en este ítem es de un 18.7%. Además, el porcentaje de discentes que considera que el profesorado les concede “mucho” o “bastante importancia” es del 35.6%, siendo un 26.3% la proporción de estudiantes que opina lo contrario. En contraposición a estos datos, prácticamente la totalidad de los profesores y profesoras afirman otorgarle “bastante importancia” (61.5%) o “mucho importancia” (30.8%) a los mismos, no existiendo ningún sujeto que considere que le da “poca” o “ninguna importancia” y únicamente un varón, opina que les concede “ni mucha, ni poca importancia”. Estos resultados, en el caso del profesorado, son independientes al sexo.

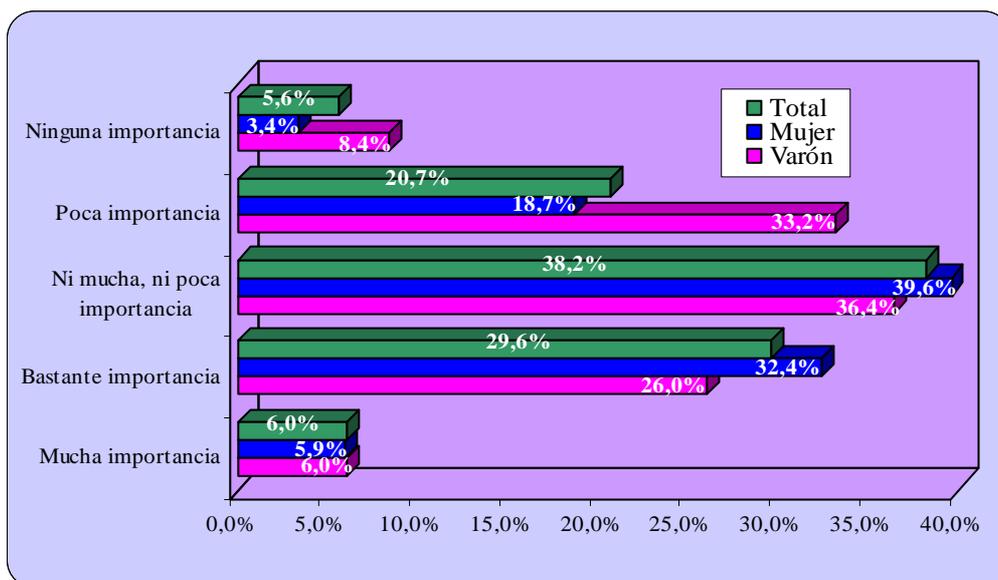


FIGURA 97: Percepción del alumnado de la importancia concedida por el profesorado al bloque de contenidos de juegos, general y en función del sexo.

- La mayor parte del alumnado (71.4%), independientemente de su sexo, considera que sus profesores o profesoras de Educación Física les conceden “muchísima” o “bastante importancia” al bloque de contenidos de *Condición Física y Salud*, siendo únicamente de un 8% los que opinan justo lo contrario. En este caso, coinciden plenamente con sus docentes, ya que un 92.4% de los mismos les otorga “muchísima” o “bastante importancia” a este núcleo temático, no existiendo un solo sujeto que le conceda “poca” o “ninguna”; de hecho, únicamente un profesor (7.7%) le concede a este bloque de contenidos “ni mucha, ni poca importancia”. Además, al cruzar estos datos con el sexo del profesorado no observamos resultados significativos.
- Para terminar, en el caso de las *Actividades Físicas en el Medio Natural*, además de ser el bloque de contenidos que se trata con menor frecuencia a lo largo de la ESO, también es al que consideran los alumnos y alumnas que sus enseñantes le conceden menos importancia; así, un 45.7% de la muestra del alumnado, opina que su profesor o profesora de Educación Física le concede “poca” o “ninguna importancia” a este núcleo temático. Estos resultados son independientes al sexo del encuestado. Además, llama la atención que únicamente un 6.2% de la misma considera que a estos contenidos se les da “muchísima importancia” en el aula. Estos resultados no coinciden con las opiniones de sus docentes, de los que más de la mitad (61.6%) consideran que les dan “muchísima” o “bastante importancia” a las Actividades en la Naturaleza. En este caso, se aprecian indicios de significación con respecto al sexo (estadístico exacto de Fisher de 0.41) y es que llama la atención que el 75% de las mujeres le concedan “poca importancia” a este núcleo temático, mientras que no hay ni un solo varón que opine esto mismo.

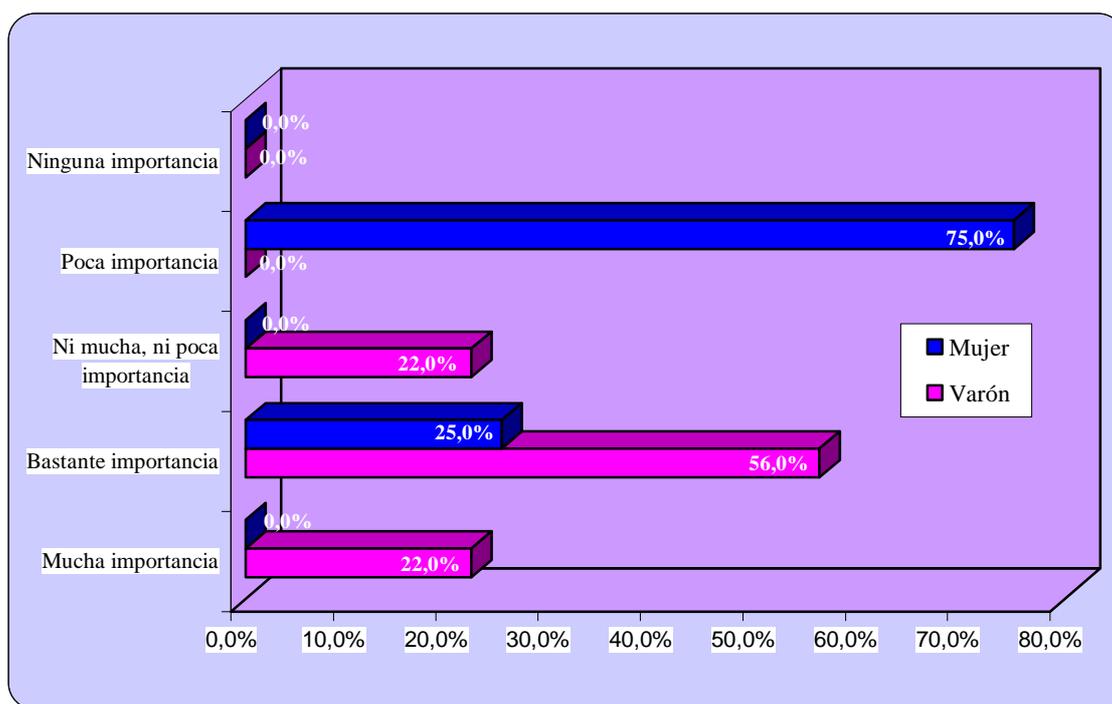


FIGURA 98: Importancia concedida por el profesorado al bloque de contenidos de actividades en el medio natural, en función del sexo.

En resumen, para el profesorado, los contenidos a los que se les concede más importancia son, por este orden, la *Condición Física y Salud*, los *Juegos* y los *Deportes*, mientras que en el caso del alumnado, coinciden en la percepción de los *Deportes* y la *Condición Física y Salud* (por este orden), pero no así en la de los *Juegos*, los cuales ocupan el cuarto lugar por detrás de la *Expresión Corporal*. Por lo tanto, los núcleos temáticos a los que menos trascendencia le otorgan los y las docentes son la *Expresión Corporal* y las *Actividades en la Naturaleza*; sin embargo, cuando hablamos de los discentes, los últimos lugares los ocupan los *Juegos* y las *Actividades en la Naturaleza*. Resulta curioso señalar que en el caso del profesorado, ningún sujeto marca las opciones “poca” o “ninguna importancia” al hablar de la *Condición Física y Salud*, los *Juegos* y los *Deportes*, sin embargo los porcentajes correspondientes a estas

mismas categorías en la Expresión Corporal y las Actividades Físicas en el Medio Natural son del 15.4% y 23.1%, respectivamente.

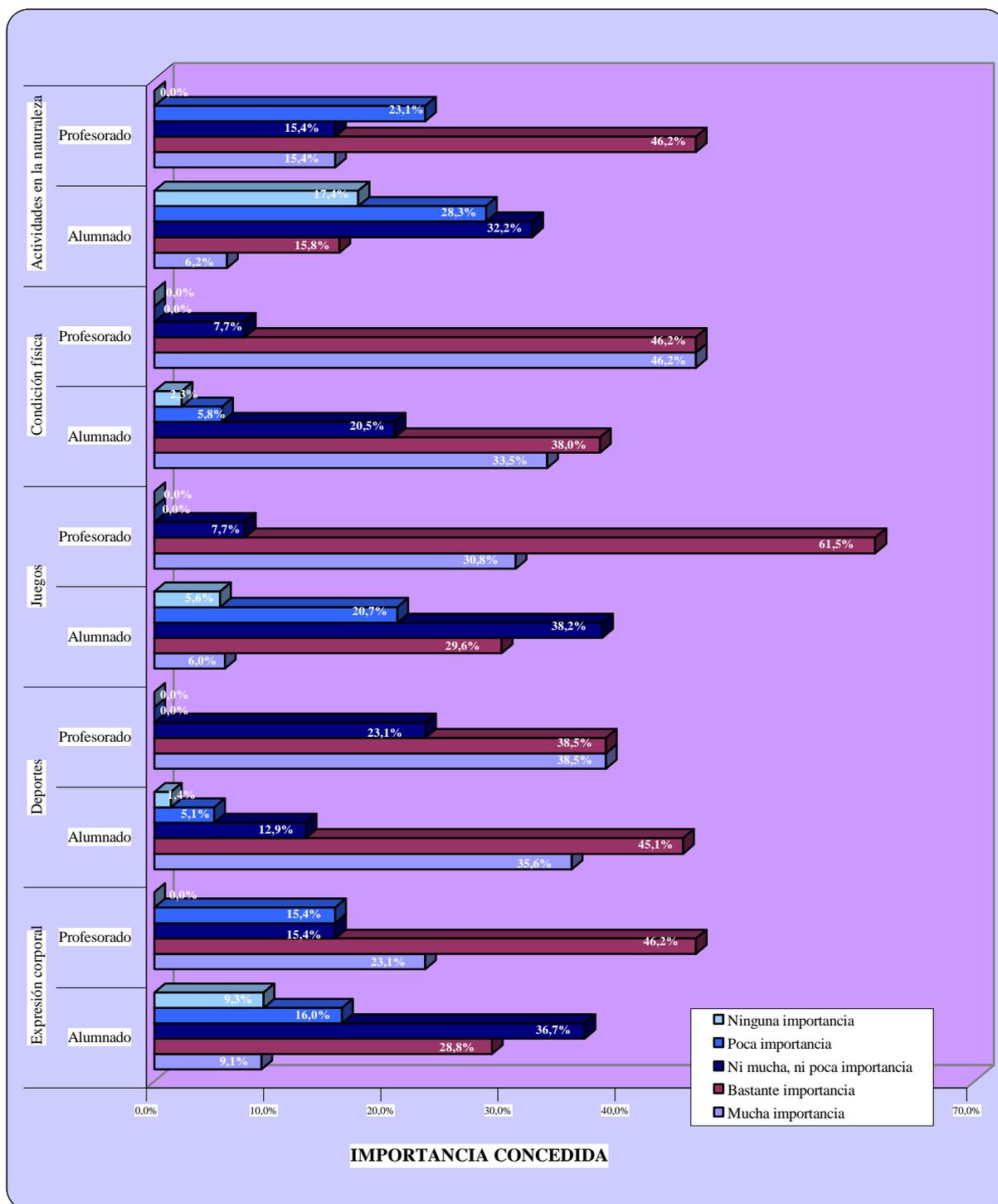


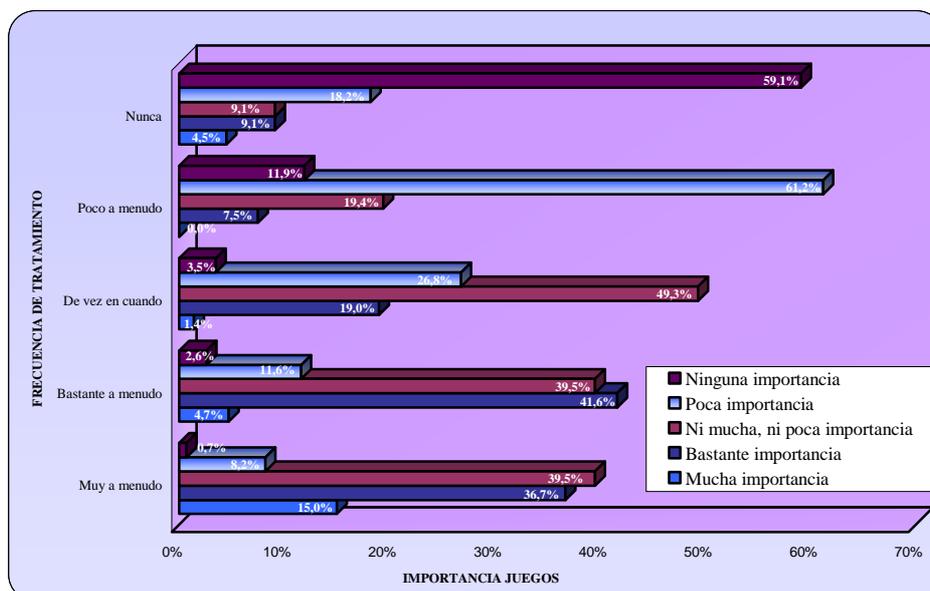
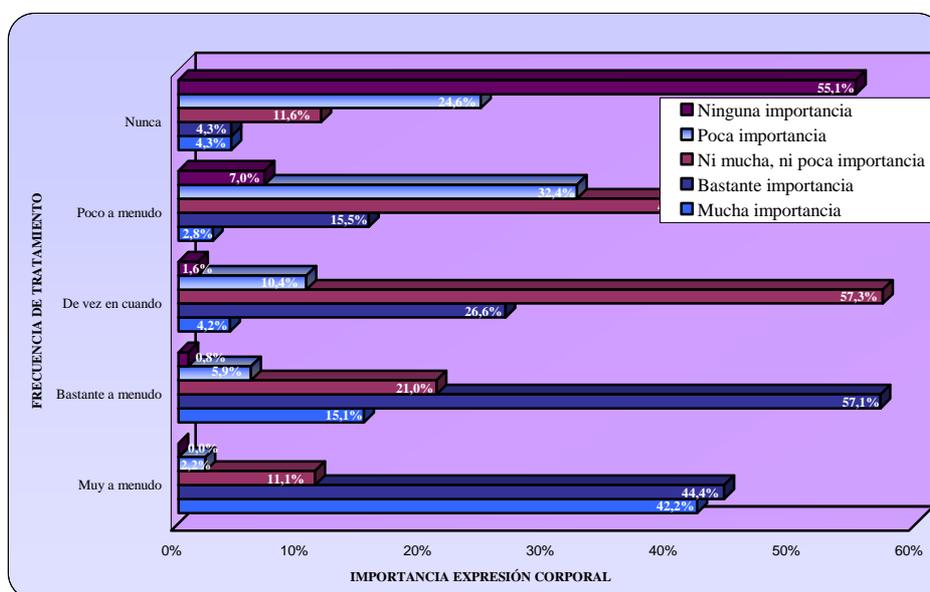
FIGURA 99: Percepción del alumnado y del profesorado de la importancia concedida a los diferentes bloques de contenidos.

Por otro lado, al cruzar las variables anteriores con el sexo del alumnado obtenemos resultados significativos en el caso de la *Expresión Corporal* y los *Juegos* (los chicos perciben que sus docentes les conceden menos importancia a estos núcleos temáticos) y muy significativos al hablar de los *Deportes*, ya que son las alumnas las que afirman que sus profesores y profesoras de Educación Física le dan prioridad a estas actividades. Con respecto al sexo del profesorado, hallamos indicios de significación al hablar de

las *Actividades en el Medio Natural* ya que el 75% de las mujeres le conceden “poca importancia” a este núcleo temático.

En el caso del alumnado (ya que el número de docentes es tan reducido que no podríamos extrapolar los resultados obtenidos), al relacionar estas dos últimas variables, referidas a la **importancia concedida a cada bloque temático** (A-pregunta 41-45; P-pregunta 26-30) y la **frecuencia de tratamiento de los mismos** (A-pregunta 36-40; P-pregunta 21-25), se aprecian resultados muy significativos en todos los casos y es que resulta lógico pensar que el alumnado considerará que su profesorado le concede más importancia a aquello que más se trabaja en el aula.

Así, el 55.1% de quienes “nunca” tratan la *Expresión Corporal* a lo largo de la ESO, considera que sus docentes de Educación Física no le conceden “ninguna importancia” a estos contenidos, mientras que cuando se trabajan “muy a menudo”, el 42.2% del alumnado aprecia que se le concede “mucho importancia” a dicho bloque. Del mismo modo, un 59.1% de los sujetos que “nunca” trabajan los *Juegos* en el área, opina que su profesorado no le concede “ninguna importancia” a los mismos, descendiendo este porcentaje al 0.7%, cuando son tratados con “muy a menudo”. En el caso de los *Deportes* y las *Actividades en la Naturaleza*, el 94.8% y 79.2%, respectivamente, de quienes trabajan “muy a menudo” estos contenidos, percibe que su docente los consideran “muy” o “bastante importantes”. Más abultados son los datos al hablar de la *Condición Física y Salud*, puesto que un 86.4% de los sujetos que la tratan “muy a menudo”, opina que su profesorado le otorga “mucho importancia” a este bloque.



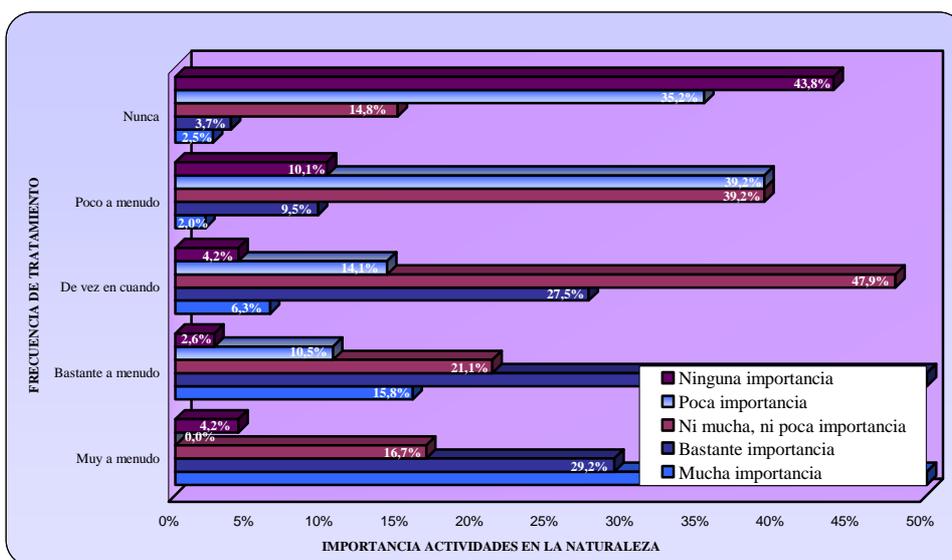
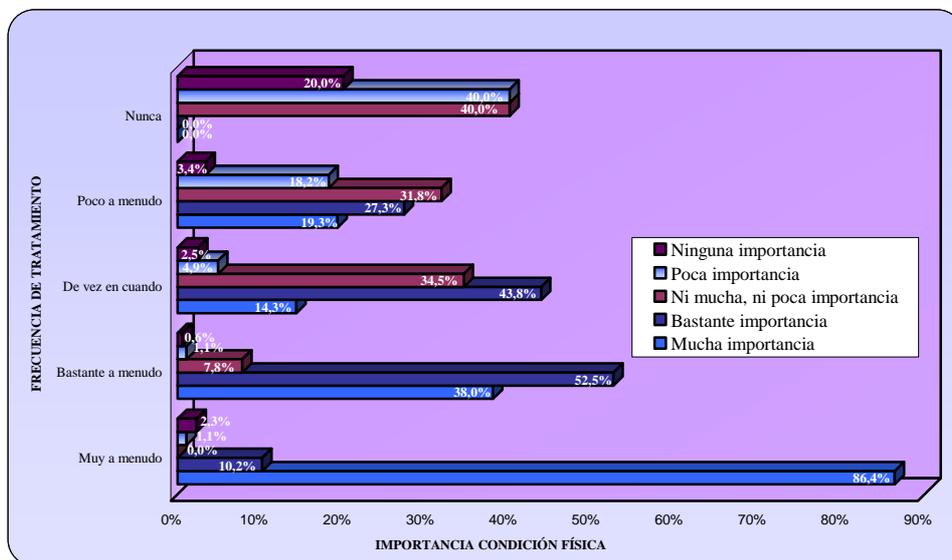
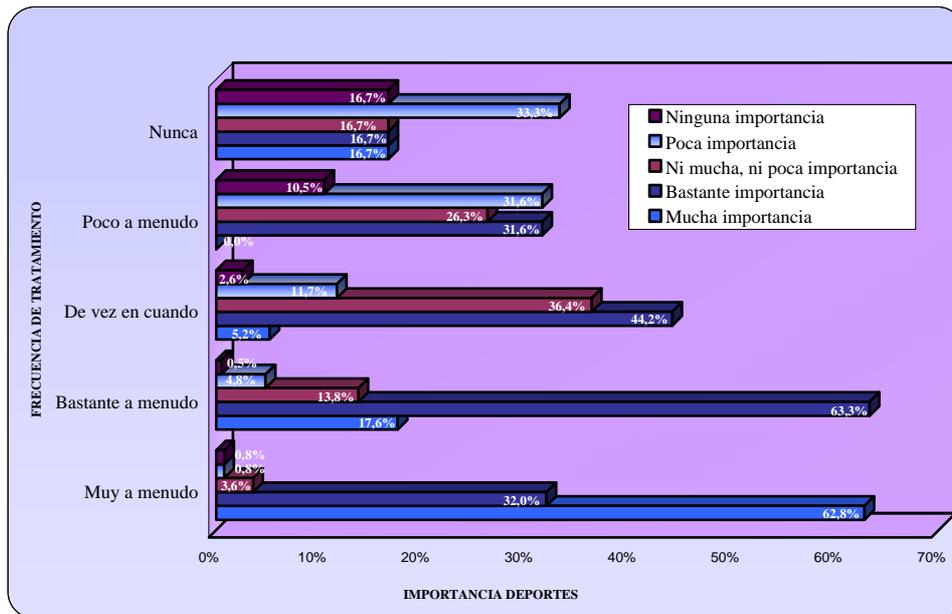


FIGURA 100: Relación entre las percepciones del alumnado acerca de la frecuencia de tratamiento y la importancia concedida a los diferentes bloques de contenidos.

En definitiva, existe una relación directa entre la frecuencia de tratamiento de los diferentes bloques de contenidos y la percepción por parte del alumnado de la importancia concedida por el/la docente a cada uno de ellos. En este sentido, los bloques de contenidos a los que se le otorga menos importancia (*Actividades en la Naturaleza y Expresión Corporal*) son los menos trabajados en Educación Física, lo cual contribuye a la impartición de un currículo androcéntrico ya que los núcleos que se tratan con una mayor frecuencia responden a los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado masculino (Girela, 2004; Lozano, 2004; Castro et al., 2003; Molina et al., 2003; Pérez Samaniego, 2003; Veiga, 2003; Wright, 1996; Fernández, 1995). De esta manera, quedan relegadas a un segundo plano las enseñanzas en las que tradicionalmente han destacado las chicas (*Expresión Corporal*) o las que poseen un enfoque más neutro (*Actividades en el Medio Natural*). Además, se da la circunstancia que las respuestas del profesorado y del alumnado son bastante similares en ambas variables (importancia otorgada y frecuencia de tratamiento de los bloques de contenidos) por lo que podemos afirmar que reflejan con una gran exactitud, la situación real del aula.

Hasta ahora hemos hablado de los contenidos conceptuales y procedimentales, pero una de las grandes innovaciones de las actuales normativas educativas es el valor que se les da a las actitudes como medio para la formación integral del individuo. Y es que diversos autores como Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2003), Gervilla (2000) o Ruiz Pérez (2000), le conceden una importancia fundamental en el ámbito educativo en general y en el de la Educación Física en particular, dotándolos de la capacidad de mejorar la interacción docente-discente y discente-discente, el comportamiento ético o el gusto por el ejercicio.

En este sentido, hemos seleccionado una serie de **actitudes** (*A-pregunta 45-52; P-pregunta 31-37*) que guardan relación directa o indirecta con la coeducación y les hemos preguntado a docentes y discentes por la frecuencia de tratamiento de las mismas.

Con respecto a los resultados del alumnado, observamos indicios de significación con respecto al sexo en el valor de *igualdad entre chicos y chicas*. Por otro lado, sí resultan significativos los cruces con los siguientes valores: *respeto a los/as demás* y *confianza en sí mismo/a*, siendo no significativos aquellos realizados con el resto de actitudes (*cooperación, espíritu de sacrificio y esfuerzo, capacidad de autocrítica y creatividad*). En el caso del profesorado, todas las relaciones con el sexo han resultado significativas. A continuación vamos a ir viendo cada una de estas capacidades comparando los resultados de docentes y discentes.

- En primer lugar, las alumnas perciben que el *respeto a los/as demás* se trata con mayor frecuencia en las clases de Educación Física, viendo como el 39.4% de las chicas se decanta por la opción “muy a menudo”, siendo de un 30.3% en el caso de los chicos. Por otro lado, el porcentaje de sujetos que percibe que “nunca” (2.5%) se trabaja este valor en el aula, está formado por un 4.4% de alumnos y un 0.9% de alumnas. Al tener en cuenta la totalidad de la muestra de discentes, más del 70% (70.8%) de los sujetos observan que esta actitud se trata “muy” o “bastante a menudo”, frente al 8.8% que opina lo contrario. En el caso de los y las docentes, el 100% de la muestra opina que el respeto a los/as demás es trabajado específicamente en Educación Física “muy a menudo” (61.5%) o “bastante a menudo” (38.5%), siendo los profesores los que consideran que este contenido aparece en el aula con mayor asiduidad. (Figura 101)
- En el caso de la *confianza en sí mismo/a* ocurre lo contrario y es que las alumnas consideran que este valor es tratado con menor frecuencia en el aula de Educación Física. Por lo tanto, del alumnado que opina que este contenido se trabaja “poco a menudo” o “nunca” (el cual supone el 10.9% de la muestra), el 8.5% y el 4.1%, respectivamente, son chicas y viceversa, son varones el 24.5% de sujetos que considera que esta actitud es tratada “muy a menudo”, frente al 15.1% de sus compañeras. Estos resultados pueden deberse a diversos motivos: que aprecien grandes diferencias entre ellas y sus compañeros, que no primen las capacidades en las que ellas suelen destacar o que no se les da la oportunidad de tener tantos éxitos como a los varones. (Figura 102)

Sin embargo, la confianza en sí mismo no parece ser uno de los valores que el alumnado perciba que se trate asiduamente, ya que el 60.5% afirma que aparece “muy” o “bastante a menudo”, lo cual contrasta con el 75.8%, el 70.8%, o el 68.5% obtenidos respectivamente por los valores de cooperación, respeto a los/as demás e igualdad entre chicos y chicas.

Estos datos contrastan con los del profesorado, ya que el 77% del mismo afirma que este contenido se trabaja específicamente en Educación Física “muy” o “bastante a menudo”, no existiendo si un solo docente que considere que aparece “poco a menudo” o “nunca”.

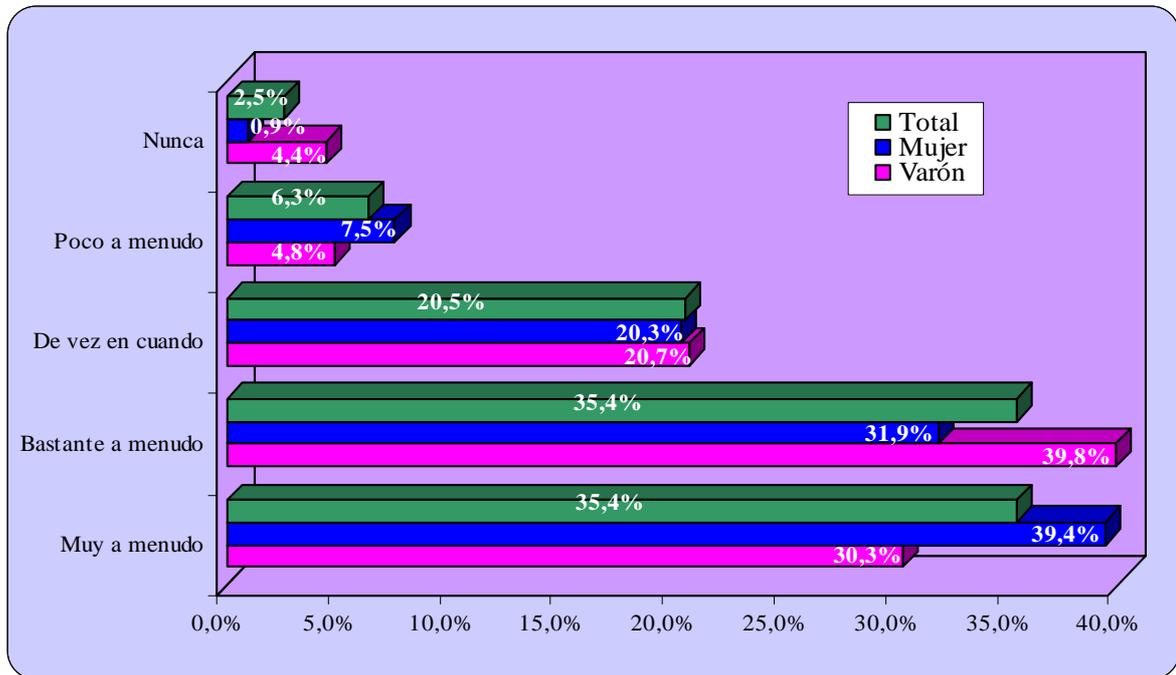


FIGURA 101: Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del valor de respeto a los/as demás, general y en función del sexo.

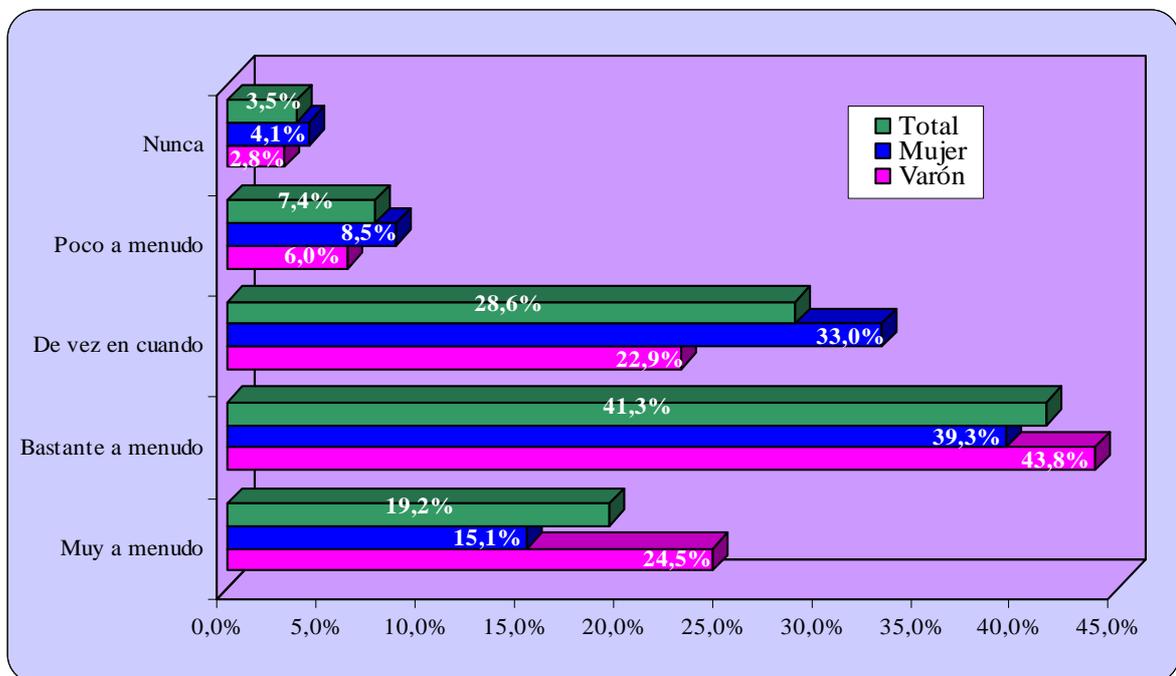


FIGURA 102: Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del valor de confianza en sí mismo/a, general y en función del sexo.

- El 68.5% del alumnado considera que la *igualdad entre ambos sexos* es tratada “muy” o “bastante a menudo” en las clases de Educación Física, sin embargo, también existe un 12.4% de la muestra que opina que este valor se trabaja “poco a menudo” o “nunca”. En este caso, se observaban indicios de significación con respecto al sexo del aprendiz, de manera que los porcentajes se encuentran muy igualados entre ambos en todas las opciones, excepto en aquella que expone que “nunca” se tratan estos contenidos, en la que curiosamente, el 4.8% de las personas que la eligen son varones, frente al 1.3% de sus compañeras.

Por otro lado, los y las docentes no coinciden con sus estudiantes en la frecuencia con la que aparece este contenido en el aula, ya que el 100% de la muestra considera que esto ocurre “muy” o “bastante a menudo”.

Curiosamente, en el valor que más se relaciona con la coeducación (la igualdad entre alumnos y alumnas) los resultados varían sustancialmente entre lo que percibe el alumnado y lo que afirma el profesorado, ya que el primer grupo manifiesta una menor frecuencia de tratamiento del mismo que sus docentes.

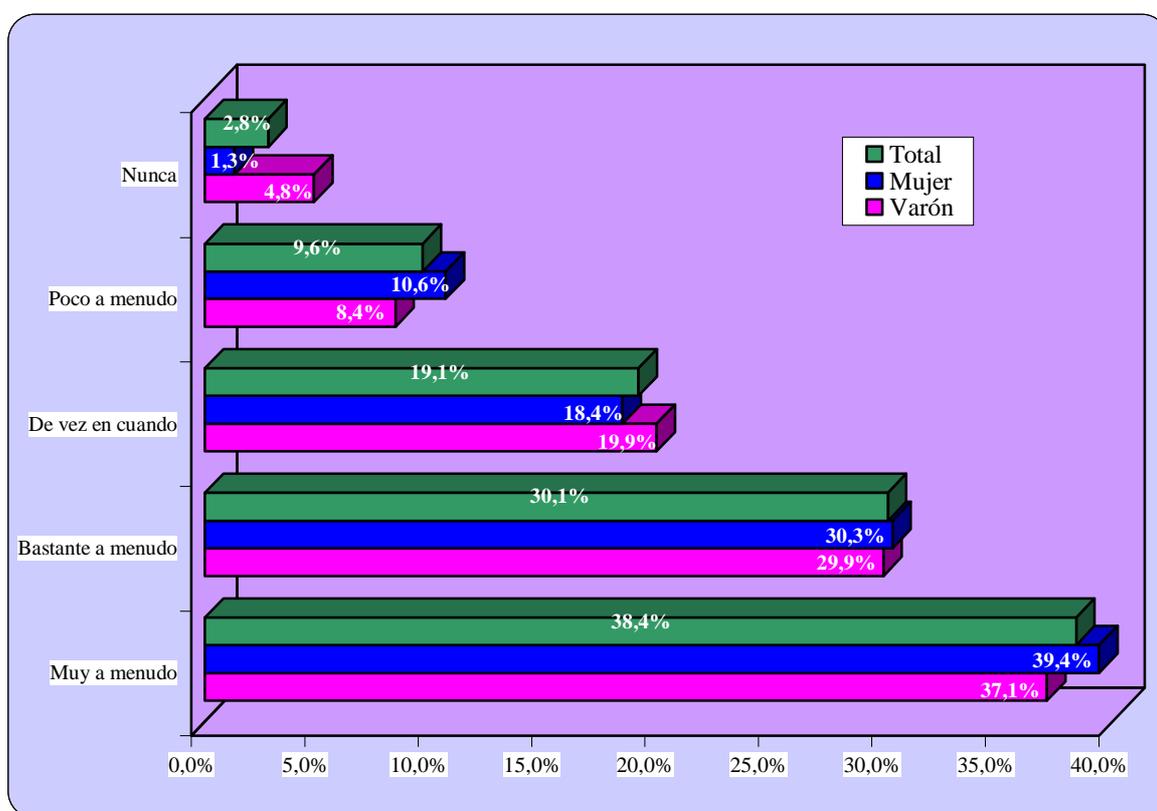


FIGURA 103: Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del valor de igualdad entre chicos y chicas, en función del sexo.

- En el caso de la frecuencia de tratamiento del valor de *cooperación*, más de las tres cuartas partes del alumnado (75.8%) considera que este valor se trabaja específicamente en el aula de Educación Física “muy” o “bastante a menudo”, existiendo un 6.8% que opina lo contrario. En esta actitud, tanto los alumnos como las alumnas coinciden en sus resultados, los cuales aunque son más matizados que los del profesorado, se asemejan bastante a los de este colectivo, puesto que el 100% de los docentes expone que trata este contenidos “muy” o “bastante a menudo”.
- Le hemos preguntado al alumnado la frecuencia con la que se trata en el aula de Educación Física el valor del *esfuerzo y el espíritu de sacrificio*, encontrándonos con un 54.7% de la muestra que considera que se trabaja “muy” o “bastante a menudo”, aunque también observamos un 13.7% de los sujetos encuestados que opina lo contrario (de todos los valores

expuestos, ocupa el tercer lugar en cuanto al porcentaje de individuos que consideran que se trabaja “poco a menudo” o “nunca”), siendo de un 31.6% las personas que se decantan por la opción intermedia “de vez en cuando”. El profesorado se muestra más optimista, puesto que el 76.9% de la muestra opina que este valor aparece “muy” o “bastante a menudo” en la asignatura, no existiendo ni un solo individuo que considere lo contrario (el resto de los encuestados, 23.1%, han elegido la opción “de vez en cuando”).

Uno de los mayores errores que se le achacan al actual Sistema Educativo es el de no potenciar el esfuerzo que implica todo aprendizaje; además, esta actitud resulta de vital importancia en el trabajo de la capacidad motriz del individuo, tanto desde el punto de vista físico, como desde la perspectiva técnica. Sin embargo, tenemos que resaltar que el espíritu de sacrificio y el esfuerzo, cualidades tan importantes a la hora del aprendizaje, tanto motor como intelectual, no se trabaja con tanta frecuencia como otras actitudes (cooperación o respeto a los/as demás). Esto puede ser debido a la concepción actual del Sistema Educativo en la que se requiere poco compromiso e implicación del alumnado o sus familias.

- Por último, del listado propuesto, alumnado y profesorado coinciden en que los valores menos tratados han sido la capacidad de *autocrítica* y la creatividad. En el primer caso, poco más de un tercio de los discentes (37.6%) considera que esta actitud se trabaja “muy” o “bastante a menudo”, frente al 17.2% que opina lo contrario. Aunque los datos de los y las docentes no son tan bajos como los de sus aprendices, sí existe un 7.7% de la muestra que admite que este contenido se trata “poco a menudo” (no existe ningún sujeto que considere que “nunca” se trabaja), siendo del 69.2% el porcentaje de encuestados que considera que aparece “muy” o “bastante a menudo”.
- Con respecto a la *creatividad* los valores descienden, siendo de un 39.4% el porcentaje de discentes que aprecia que este valor se trabaja “muy” o “bastante a menudo”, mientras que existe un 23.8% que considera lo contrario. En el profesorado, esta actitud se trata “muy” o “bastante a menudo” en el 38.5% de los casos (este es el único valor en el que se obtiene un porcentaje menor por parte de los docentes), admitiendo un 15.4% de la muestra que se trabaja “poco a menudo” (tampoco encontramos ningún sujeto que considere que “nunca” aparece).

La escasa aparición en el aula de Educación Física de la creatividad resulta bastante curiosa, ya que uno de los bloques de contenidos en los que más se puede trabajar esta capacidad es en el de Expresión Corporal, el cual tradicionalmente, ha sido vinculado más a las alumnas.

En resumen, tanto el alumnado como el profesorado coinciden en que las actitudes que más se trabajan en el aula son la *cooperación* y el *respeto a los/as demás* y la que menos, la *creatividad*. En el resto de valores, existen discrepancias entre ambos colectivos, sobre todo en el caso de la *igualdad entre chicos y chicas* (donde el alumnado percibe una menor frecuencia de tratamiento) y la *capacidad de autocrítica* (en la que los resultados del profesorado, prácticamente, doblan a los del alumnado). (Figura 104)

De igual manera que hicimos con los bloques de contenidos, vamos a relacionar la **frecuencia de tratamiento de las actitudes** (A-pregunta 41-45; P-pregunta 31-37) expuestas, con la frecuencia con la que el alumnado experimenta **sentimiento de éxito en Educación Física** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) y el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) del mismo. En el caso de los alumnos, observamos resultados muy significativos en todos los valores, excepto en el de *respeto a los/as demás*, en el que hallamos indicios de significación. Al hablar de las alumnas, los resultados son muy significativos en las actitudes de *igualdad entre hombres y mujeres*, *espíritu de sacrificio y esfuerzo*, *capacidad de autocrítica* y *confianza en sí mismo/a* y es significativo el cruce con la *cooperación*. Sin embargo, en el *respeto a los/as demás* y la *creatividad*, no se observa relación con el sentimiento de éxito de las féminas en Educación Física. (Figura 105)

Viendo los valores uno a uno, observamos que el 51.5% de los alumnos y el 58.8% de las alumnas que han trabajado la actitud de *cooperación* “muy a menudo”, sienten éxito con dicha frecuencia en el aula de Educación Física. Sin embargo, este porcentaje desciende hasta el 12.5% y el 6.1%, respectivamente, cuando “nunca” se trata este valor.

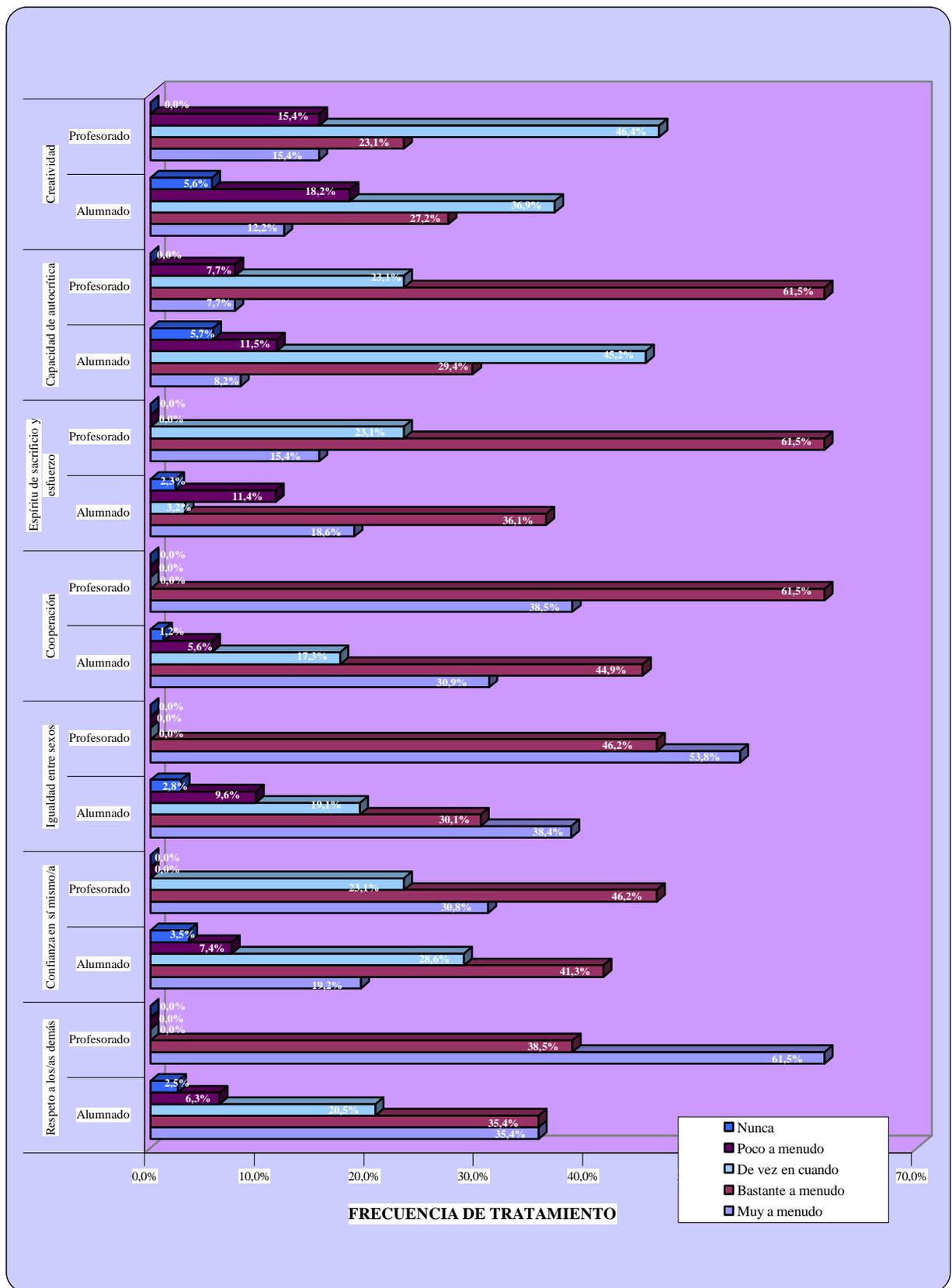


FIGURA 104: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de tratamiento de diferentes valores a lo largo de la ESO.

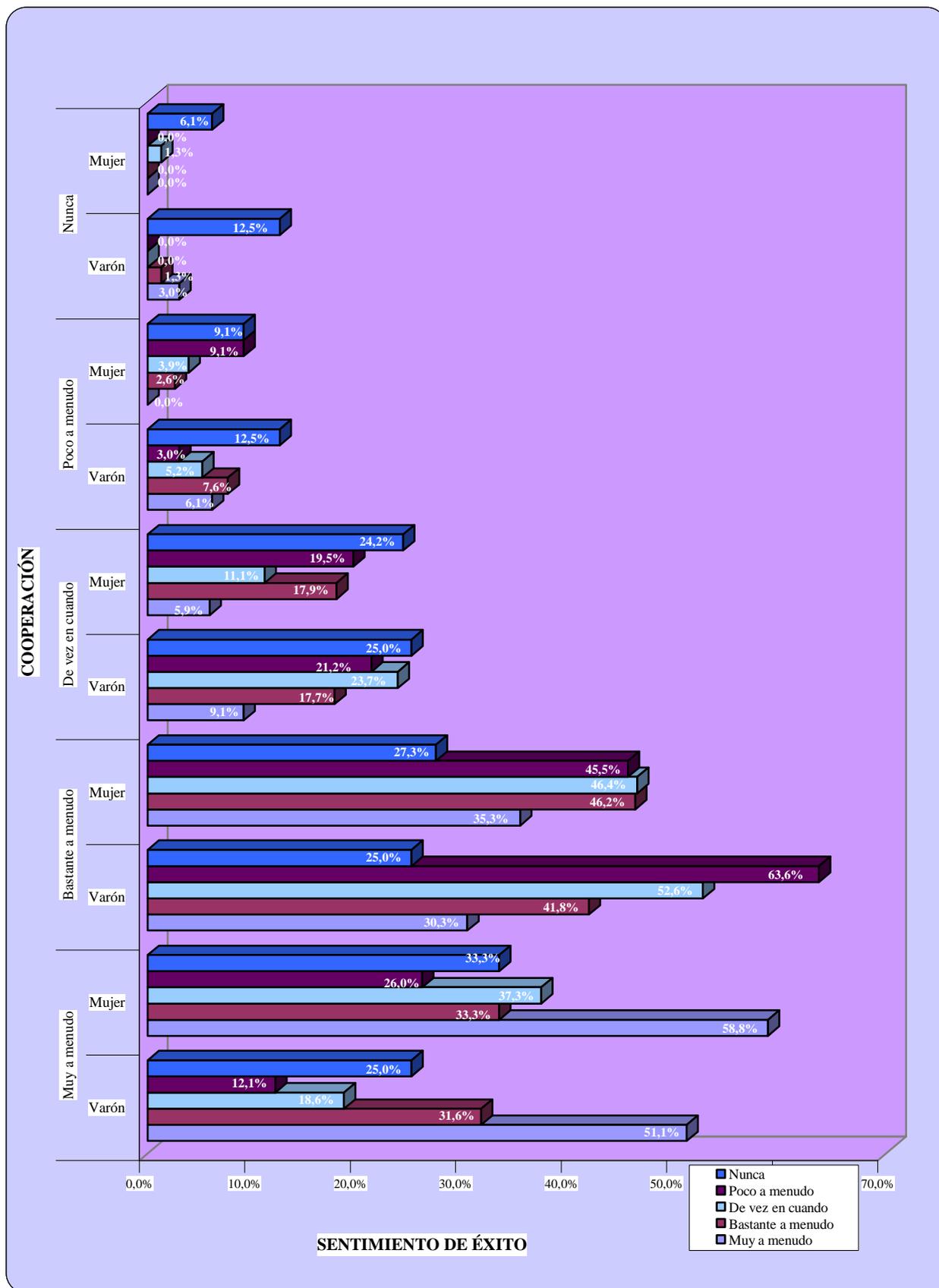


FIGURA 105: Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de cooperación y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.

En el caso del *respeto a los/as demás*, un 62.5% de la muestra de varones ha tratado este contenido “muy a menudo”, pero “nunca” ha tenido sentimiento de éxito en el área, sin embargo, el 42.4% afirma lo contrario (que ha experimentado éxito “muy a menudo”).

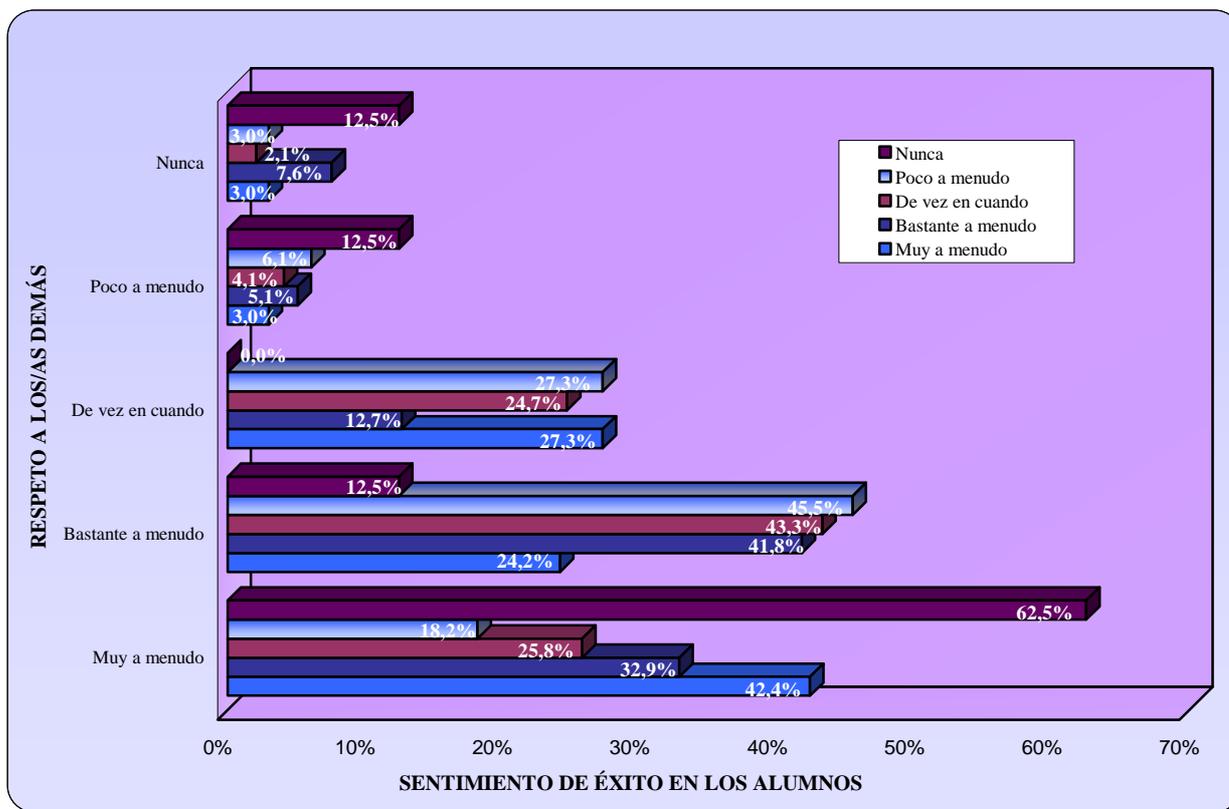


FIGURA 106: Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de respeto a los/as demás y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos.

Muy importante en nuestra investigación es la frecuencia de tratamiento de la *igualdad entre hombres y mujeres*, la cual está directamente relacionada con el sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas en Educación Física. Curiosamente, cuando este valor se trabaja “muy a menudo”, un 60.6% de los chicos perciben sentimiento de éxito con dicha frecuencia, mientras que este porcentaje asciende al 62.5% en el caso de las chicas. Sin embargo cuando no se trata “nunca” este contenido, no hay una sola chica que experimente “muy”, “bastante a menudo” o “de vez en cuando”, sentimiento de éxito; mientras que en los chicos, estas proporciones se sitúan en un 3%, 8.9% y 2.1%, respectivamente.

Como vemos, tanto en el alumnado femenino, como en el masculino, el sentimiento de éxito en el área aumenta cuando se trata este valor, por lo tanto, podríamos afirmar que es importante el trabajo de esta actitud en Educación Física, pero no vale con dar unas pinceladas de la misma, sino que su tratamiento se tendrá que realizar de manera concienzuda y específica y sobre todo, basado en las necesidades, carencias e intereses de las chicas. (Figura 107)

Al hablar del *espíritu de sacrificio y el esfuerzo*, vemos que el 45.5% y el 41.1% de los alumnos y alumnas respectivamente, que han tratado este valor “muy a menudo” en Educación Física, experimentan muy frecuentemente sentimiento de éxito, siendo las diferencias con las personas que “nunca” lo han trabajado, muy acusadas (3% y 0%, respectivamente). (Figura 108)

La capacidad de *autocrítica* es otro de los valores relevantes en cuanto al porcentaje de personas que sienten éxito en Educación Física. De esta manera, el 37.5% de los alumnos que “nunca” han trabajado este contenido en el aula, “nunca” han experimentado sentimiento de éxito, reduciéndose a un 12.5% la proporción de varones que sienten esto mismo cuando esta actitud ha sido tratada “muy a menudo”; en el caso de las chicas, cuando “nunca” se trabaja este contenido, el 12.1% “nunca” percibe éxito, aunque el porcentaje es aún mayor (18.2%) cuando esto se realiza “muy a menudo”. (Figura 109)

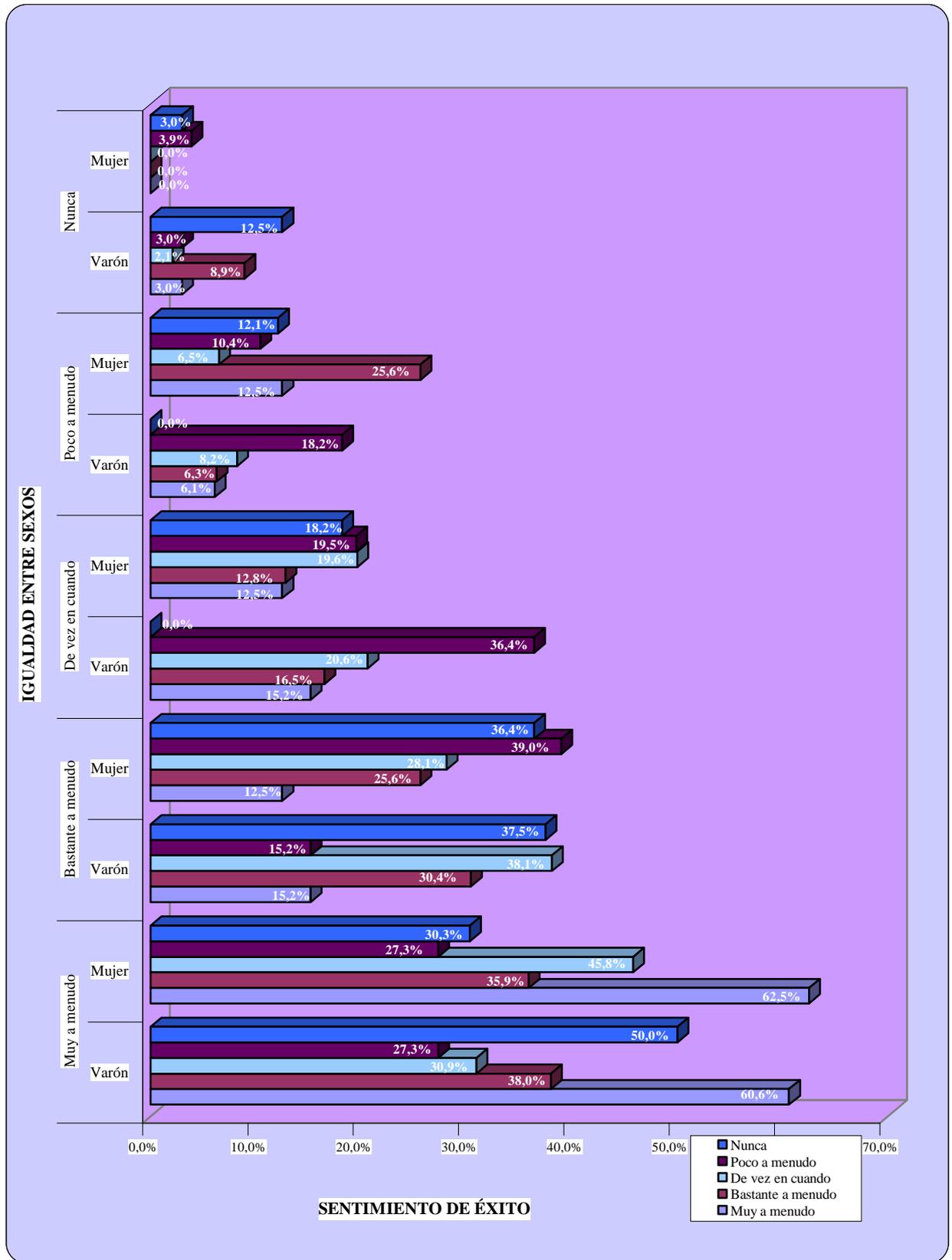


FIGURA 107: Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de igualdad entre ambos sexos y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.

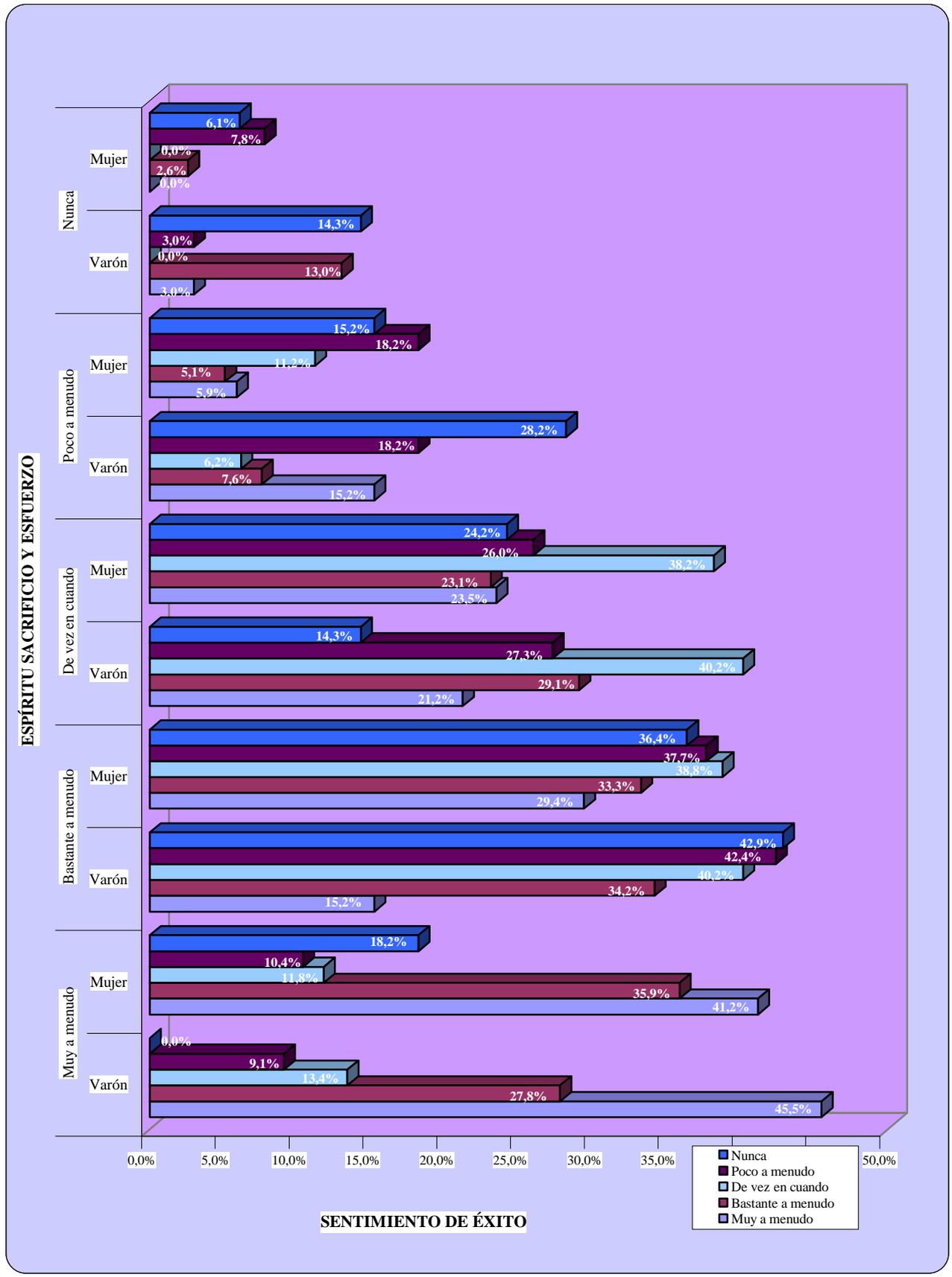


FIGURA 108: Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de espíritu de sacrificio y esfuerzo y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.

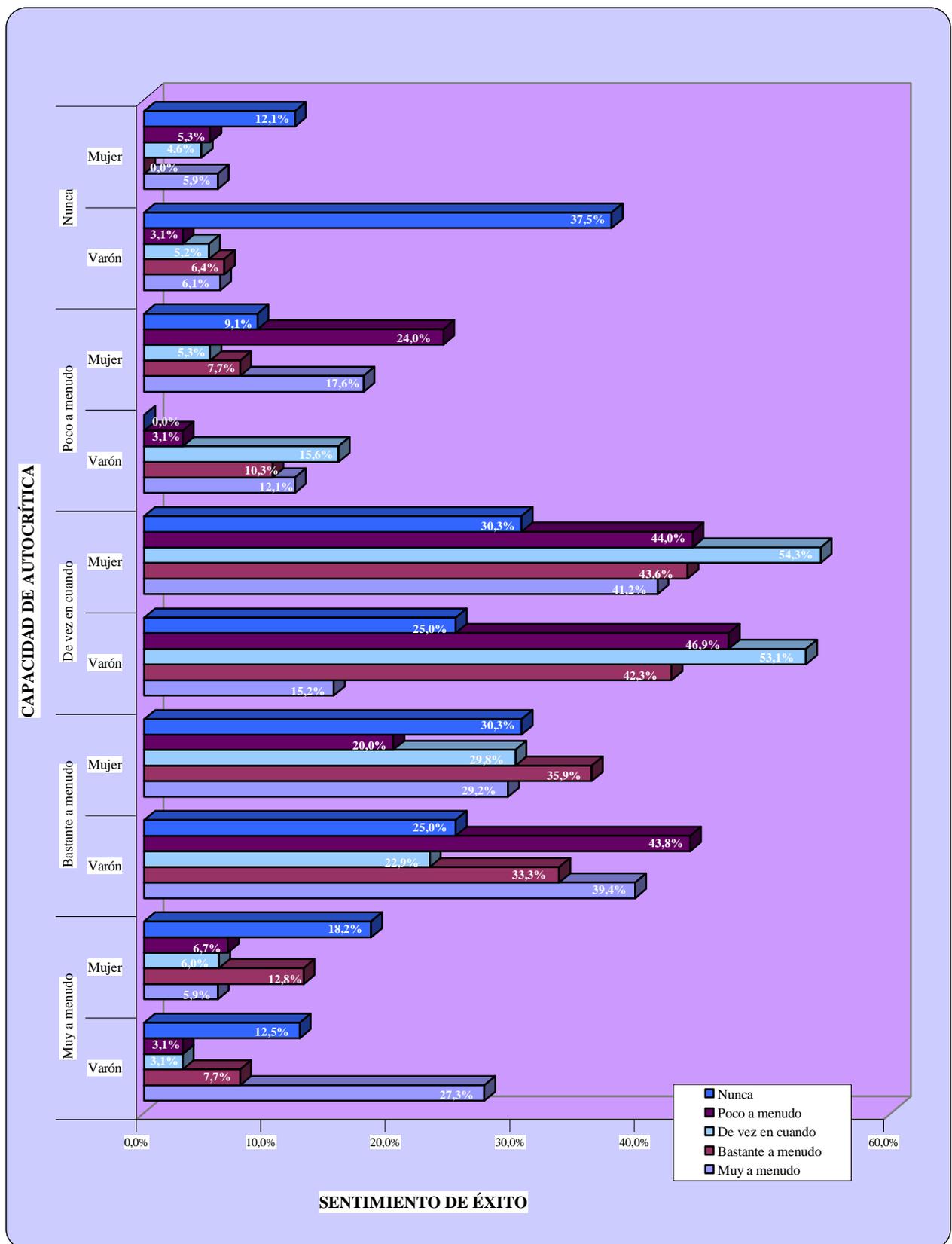


FIGURA 109: Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de capacidad de autocrítica y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.

Al hablar de la *confianza en sí mismo/a*, se muestra que el 47.1% de las chicas que sienten éxito “muy a menudo”, han trabajado ese valor “muy frecuentemente”, mientras que este mismo porcentaje para las alumnas que “nunca” lo han tratado, es del 0%. En el caso de los chicos, las proporciones para estos mismos ítems son de 54.5% (se trabaja “muy a menudo”) y 0% (no se trabaja “nunca”).

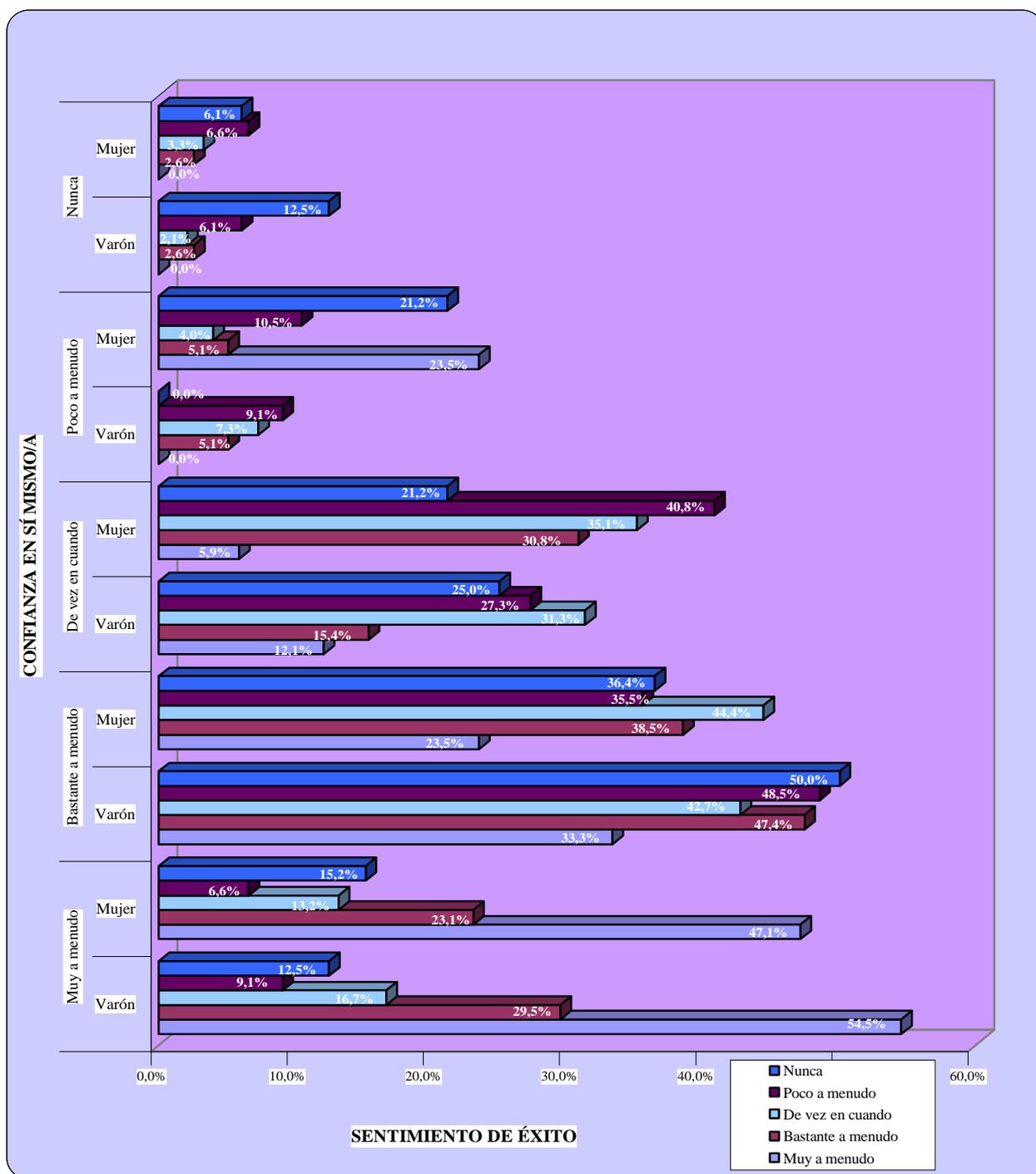


FIGURA 110: Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de confianza en sí mismo/a y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.

Este valor resulta de suma importante en el campo de la actividad física femenina, estando directamente relacionado con la percepción de la competencia motriz. Como vemos, la relación entre estas dos variables es bastante acusada, por lo que podríamos afirmar que el trabajo de este valor de forma específica en Educación Física, consigue que las alumnas y sobre todo, los alumnos sientan mayores cotas de éxito en la misma.

Por último, al referirnos a la *creatividad*, observamos que el 25% de los varones que “nunca” la ha visto en el aula, experimenta sentimiento de éxito con esa misma frecuencia, mientras que este porcentaje aumenta hasta el 30.3% cuando el valor se trabaja “muy a menudo”.

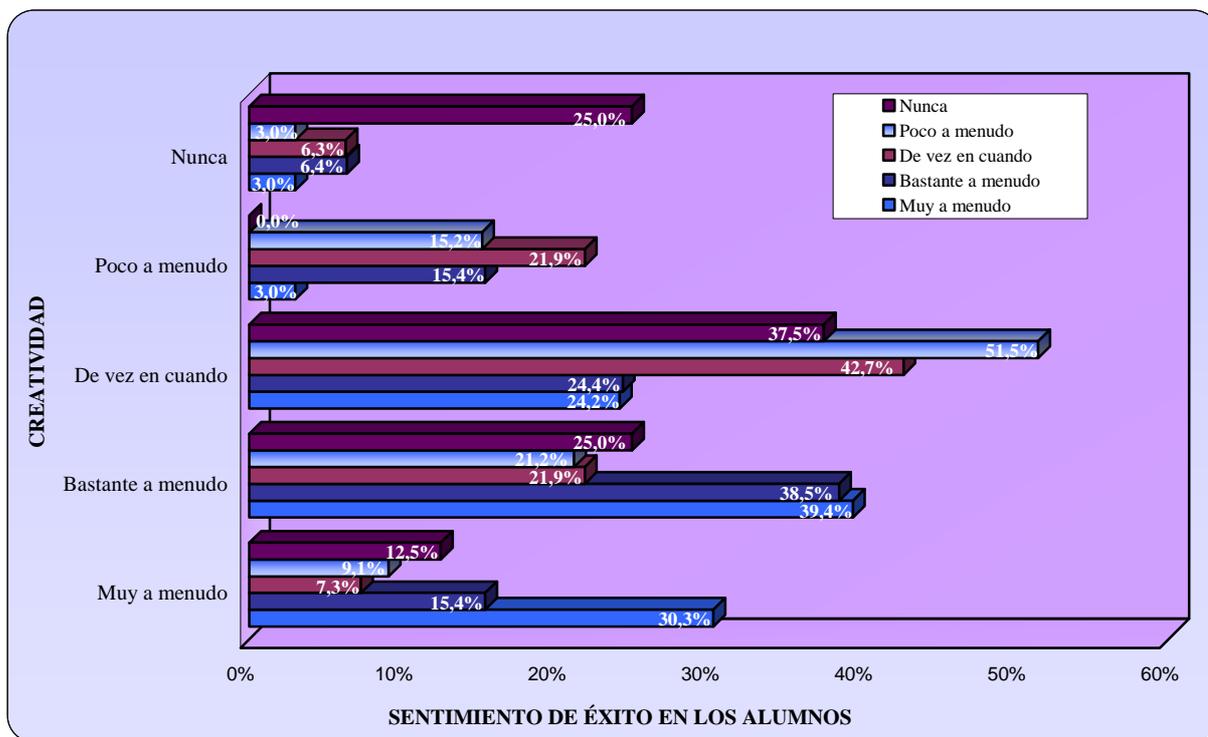


FIGURA 111: Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de creatividad y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos.

En relación a este valor, podemos afirmar que su trabajo en clase de forma específica, dando por correctas todas las posibilidades de movimiento que el alumnado plantee, fomenta que los varones sientan éxito en la asignatura de manera más frecuente. Sin embargo y curiosamente, esta influencia no la ejerce en el caso del alumnado femenino, lo cual puede deberse a la necesidad que tiene este colectivo de que se trabajen otros valores con mayor frecuencia (confianza en sí misma, igualdad entre hombres y mujeres o espíritu de sacrificio y esfuerzo).

Resumiendo, podemos afirmar que la educación en valores en el aula de Educación Física es un factor importante para que el alumnado experimente sentimiento de éxito en la asignatura. Por otro lado, observamos que, aunque no todas las actitudes ejercen dicha influencia, las chicas perciben más fácilmente la relación entre el sentimiento de éxito y la frecuencia de trabajo de los valores; es decir, los varones suelen experimentar más asiduamente sentimiento de éxito, independientemente de que se traten ciertos valores en el aula.

3.6.1.3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Las orientaciones metodológicas son una serie de directrices que se deben cumplir para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más fluido y eficaz. Dichas directrices contemplan diferentes aspectos que debemos tomar en consideración si queremos conseguir la impartición de una Educación Física coeducativa; estos son: **metodología**, recursos **materiales** y **espaciales**, **agrupaciones** y **actividades**.

Al analizar las programaciones observamos que en la mayor parte de ellas (72.7%) **aparece un apartado dedicado a las orientaciones metodológicas**, siendo los estilos de enseñanza, el material y las actividades de enseñanza-aprendizaje, los **elementos que aparecen con mayor frecuencia**.

Con respecto a los resultados obtenidos en los ítems referidos a las orientaciones metodológicas, hemos creído conveniente dividirlos de la misma manera que lo hicimos en el apartado de variables. De esta forma se conseguirá facilitar la exposición.

A) MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los métodos de enseñanza-aprendizaje *son el instrumento de organización y guía del proceso instructivo en base a unos propósitos u objetivos de enseñanza* (Álvarez, 1990: 42). En cada uno de ellos se tienen que tener en cuenta aspectos como: la presentación, elaboración de la materia, estructura de los procesos de aprendizaje, verificación y corrección del mismo.

Como vimos en el marco teórico, la utilización de uno u otro método de enseñanza en Educación Física, puede provocar situaciones de discriminación en el aula, no solo en función del género del alumnado, sino también teniendo en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz existentes. De esta manera, la puesta en práctica de estilos de enseñanza individualizadores, conseguirá que los alumnos y alumnas se sientan protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y que se impliquen en él. Sin embargo, el empleo principal de métodos tradicionales y directivos, acentuará las diferencias entre los discentes, provocando la dejadez hacia el área, de las personas menos favorecidas en la misma.

En el análisis de las programaciones de los Departamentos de Educación Física, hemos obtenido que los estilos de enseñanza son los elementos que se **incluyen** con mayor **frecuencia en el apartado de orientaciones metodológicas**. De estos, los que más aparecen son los tradicionales, cognitivos y participativos y los que menos, los creativos, socializadores e individualizadores.

Debido a la dificultad que entraña la formulación de ítems referentes a algunos métodos de enseñanza-aprendizaje y que fueran fácilmente entendibles por el alumnado y el profesorado, no hemos podido reflejarlos todos. Sin embargo, hemos incorporado un ejemplo de cada uno de los distintos grupos existentes: tradicionales, participativos, cognitivos, socializadores, individualizadores y creativos (Delgado, 1991). Los estilos de enseñanza-aprendizaje reflejados en el cuestionario han sido: mando directo, asignación de tareas, resolución de problemas, microenseñanza, programas individuales (o individualizador), socializador y enseñanza creativa y a continuación, presentamos una tabla con los resultados de la significación de los cruces realizados con los mismos:

Altamente significativo **** ($P < 0.001$) Muy significativo *** ($P < 0.01$) Significativo ** ($P \leq 0.05$) Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$) No significativo --- ($P > 0.15$)	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)	
			Alumnos	Alumnas
Frecuencia de uso de diferentes estilos y métodos de enseñanza (132-138) (109-115)				
– Tradicionales: mando directo	***	---	---	---
– Tradicionales: asignación de tareas	---	---	****	---
– Participativos: microenseñanza	---	**	****	---
– Cognitivos: resolución de problemas	****	---	****	---
– Socializadores	***	---	****	---
– Individualizadores: programas individuales	---	---	****	***
– Creativos	**	---	****	---

FIGURA 112: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

Así, los resultados que hemos obtenido en relación a la **frecuencia de trabajo con cada uno de los EE** (A-pregunta 132-138; P-pregunta 109-115), en los cuestionarios del alumnado y del profesorado son los siguientes:

- Comenzando con el estilo de enseñanza de *programas individuales* o *individualizador*, vemos como más de un tercio del alumnado (35.3%) aprecia que sus docentes de Educación Física lo utilizan “muy” o “bastante a menudo”, aunque también encontramos un 25% que opina que sucede justo lo contrario. Por parte del profesorado, los resultados son aún más halagüeños, ya que no existe un solo docente que afirme que no utiliza “nunca” o “poco a menudo” este estilo de enseñanza, siendo muy elevado el porcentaje (84.6%) de los que consideran que lo emplean, “muy” o “bastante a menudo”. En ambos colectivos, estos resultados son independientes del sexo.
- Con respecto al estilo de enseñanza de *mando directo*, observamos como un 41.5% de los discentes considera que es utilizado con “mucho” o “bastante frecuencia” por sus profesores y profesoras de Educación Física; sin embargo, de los docentes, no hay un solo caso que considere que lo emplea “muy a menudo”, siendo los porcentajes de quienes opinan que lo utilizan: “bastante a menudo”, “de vez en cuando” y “poco a menudo”, de un 38.5%, 53.8% y 7.7%, respectivamente.

En este estilo de enseñanza no se aprecian resultados significativos con respecto al sexo del profesorado, pero sí que los hallamos en relación al sexo del discente. De esta forma, las chicas consideran que este estilo de enseñanza es empleado con menos frecuencia por su profesorado; así, el 8.1% de las alumnas se decanta por la opción “nunca” (frente al 2.8% de sus compañeros) y el 29.7% de los varones, eligen el valor “bastante a menudo”, mientras que en el caso del alumnado femenino, este porcentaje es de un 24.1%.

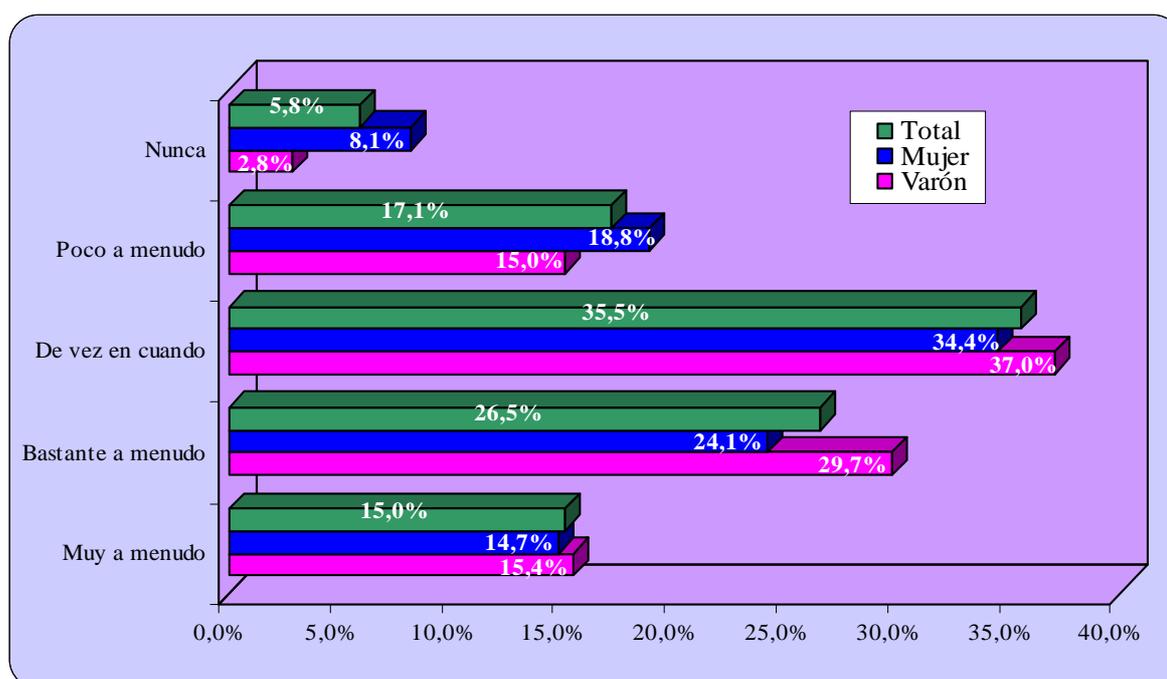


FIGURA 113: Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización del estilo de enseñanza de mando directo, general y en función del sexo.

- Un 42% del alumnado opina que la frecuencia de empleo del estilo de enseñanza de *asignación de tareas* por sus docentes de Educación Física es “muy”, o “bastante elevada”, siendo solo un 17.8% quienes consideran lo contrario. Sin embargo, el grueso de los profesores y profesoras (38.5%) se encuentra en el valor “de vez en cuando”, siendo de otro 38.5% el porcentaje de sujetos que opina que este método se emplea “muy” o “bastante a menudo”. En este caso tampoco observamos resultados significativos, ni con respecto al sexo del docente, ni en relación al del alumnado.
- En el estilo de enseñanza de *resolución de problemas* sí observamos resultados muy significativos con respecto al sexo del alumnado, de manera que las chicas perciben que la

frecuencia de uso del mismo es menor. Así, un 55.5% de las alumnas considera que se utiliza “poco a menudo” o “nunca”, frente al 37.8% de sus compañeros. Idéntica situación se produce en los valores contrarios, siendo un 14.8% de las niñas las que opinan que este estilo de enseñanza es utilizado con “mucho” o “bastante frecuencia”, en contraposición al 26.5% de los niños. El profesorado está de acuerdo con sus alumnas, de manera que aunque ningún docente considere que no lo utiliza “nunca”, la mayor parte de ellos (84.6%) lo emplea “de vez en cuando” o “poco a menudo”. En este caso, los resultados son independientes al sexo del profesorado.

Al cruzar esta variable con el sexo del alumnado, obtenemos resultados muy significativos, observando que las alumnas perciben una frecuencia menor de tratamiento del mismo. Estos resultados pueden ser debidos a la menor implicación de este colectivo en el aula, lo cual puede conllevar un mayor desinterés por sus contenidos y la forma de trabajo de los mismos o a la percepción del alumnado femenino de la escasa implicación cognitiva en la mayoría de las actividades motrices propuestas en Educación Física.

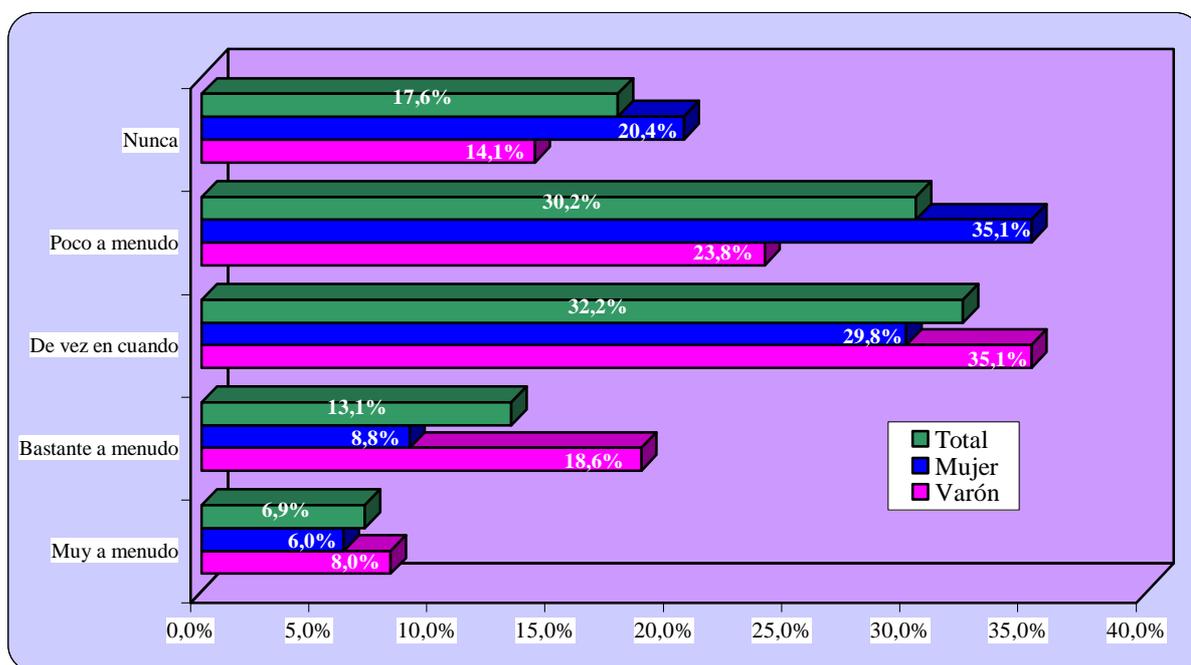


FIGURA 114: Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización del estilo de enseñanza de resolución de problemas, general y en función del sexo.

- Centrándonos en la *microenseñanza*, observamos como es bastante reducido el porcentaje (15.2%) de alumnos y alumnas que consideran que este estilo de enseñanza se utiliza “muy” o “bastante a menudo”, lo cual coincide con los resultados obtenidos de los docentes para estos mismos valores (15.4%). Además, se da la peculiaridad de que este es el único estilo de enseñanza reseñado en el cuestionario que no ha sido empleado “nunca” por algunos/as enseñantes, concretamente, por un 15.4% de la muestra.

Al cruzar estos datos con el sexo del alumnado y del profesorado, respectivamente, vemos como en el primer caso, los resultados no son significativos, mientras que en el segundo, hallamos indicios de significación, siendo las profesoras las que más emplean este método de enseñanza, puesto que el 75% lo usan “de vez en cuando” y el 25% restante, “muy a menudo”. Esto podría ser explicado por la mayor sensibilización de las docentes en relación a la necesidad de ir aumentando de forma progresiva la responsabilidad del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (e incluso, en el de sus compañeros y compañeras) o por el menor dominio de diferentes contenidos, lo cual les obliga a pedir la colaboración del alumnado.

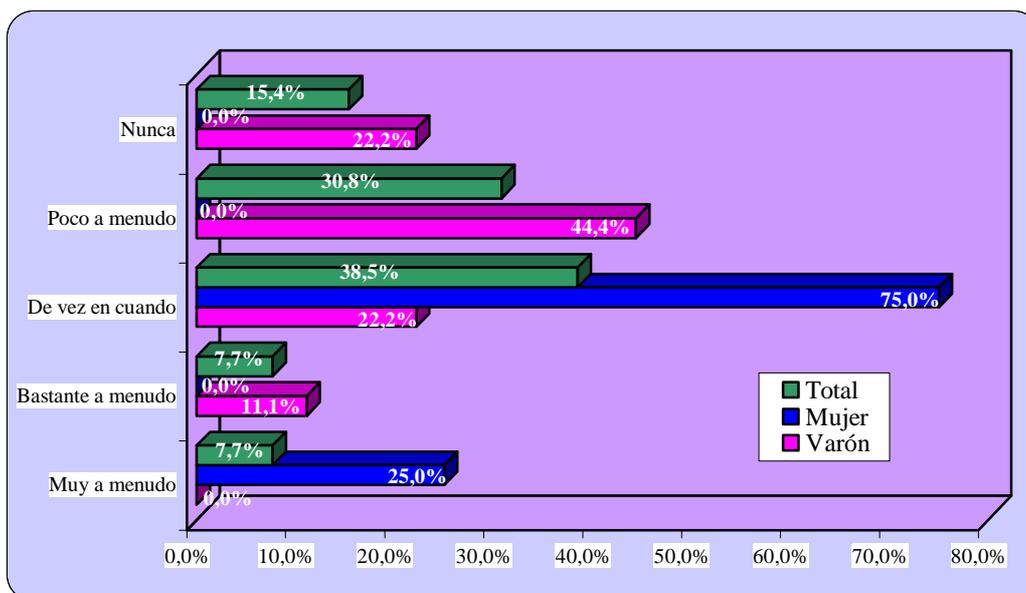


FIGURA 115: Percepción del profesorado de la frecuencia de utilización del estilo de enseñanza de microenseñanza, general y en función del sexo.

- En el caso de la utilización del estilo de enseñanza *socializador*, nos encontramos con que tampoco es empleado con mucha frecuencia por los docentes de Educación Física, siendo de un 26.3% el porcentaje de aprendices que opina que ha trabajado con el mismo, “muy” o “bastante a menudo”. Los profesores y profesoras, sí consideran que lo utilizan más asiduamente, concretamente un 76.9% afirman utilizarlo “bastante a menudo” o “de vez en cuando”, si bien los valores de este último ítem son prácticamente, el doble del primero.

En el caso de los y las docentes, estos resultados son independientes al sexo, pero los datos son significativos en función del sexo del alumnado, considerando los chicos, que este estilo de enseñanza se emplea más frecuentemente en clase, de lo que opinan sus compañeras; así, el 22.3% de los alumnos se decanta por la opción “bastante a menudo”, frente al 13.1% de las chicas y de las personas que han elegido el valor “poco a menudo”, el 26.9% son mujeres y el 21.1%, hombres. Estos resultados pueden ser debidos a que el alumnado masculino identifique el trabajo en grupo/equipo con este método, mientras que las alumnas no lo hagan.

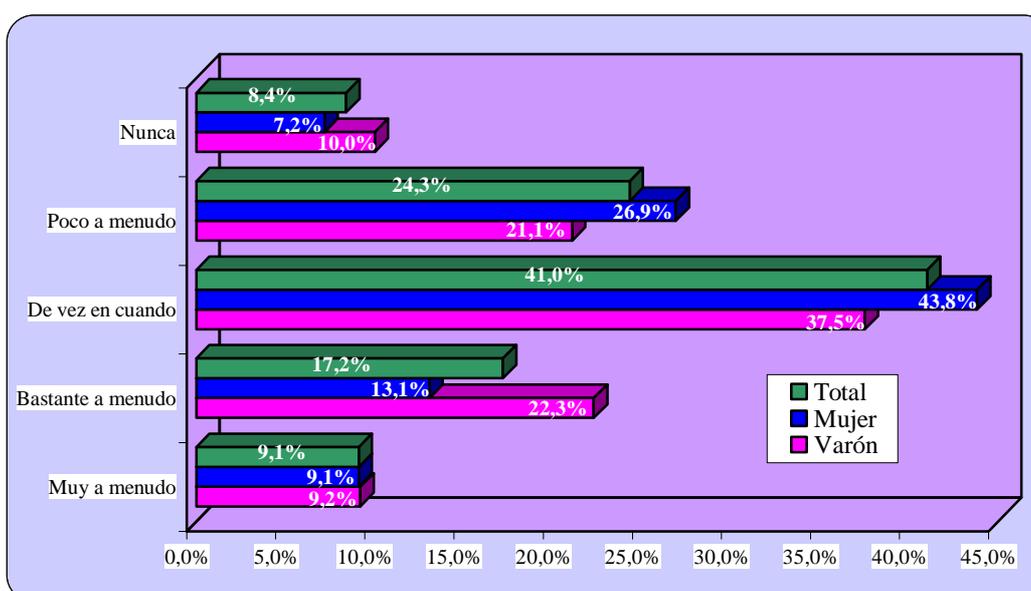


FIGURA 116: Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización del estilo de enseñanza socializador, general y en función del sexo.

- Por último, teniendo en cuenta el estilo de enseñanza *creativo*, observamos como casi la mitad de la muestra (49.2%) afirma que ha trabajado de esta forma “nunca” o “poco a menudo”, siendo el porcentaje del alumnado que opina justo lo contrario de un 18%, por lo que este estilo de enseñanza (que se suele emplear en el bloque de contenidos de Expresión Corporal), se convierte en el menos usado por los y las docentes, quienes están de acuerdo con su alumnado, aunque los resultados se encuentran más matizados. En definitiva, un 23.1% afirma emplear este método “bastante a menudo”, mientras que un 38.5% de la muestra lo hace “poco a menudo”, encontrándose el resto de la misma (38.5%) en el valor “de vez en cuando”. Además, aunque no encontramos significación al relacionar esta variable con el sexo del profesorado, sí se aprecia la tendencia de los varones a emplear menos este estilo de enseñanza; así, el 11.1% de los profesores lo usan “bastante a menudo”, frente al 50% de sus compañeras y de los sujetos que “nunca” lo utilizan, el 100% son hombres.

Al hablar del estilo creativo se observan indicios de significación con respecto al sexo del discente, de manera que son las chicas las que perciben que se trabaja con menor frecuencia con esta forma de interacción. De esta forma, es mayor el porcentaje de chicas que opinan que este método es empleado por sus docentes “poco a menudo” (31.8% las alumnas y 21.5% los alumnos).

Como vimos en la frecuencia de tratamiento de determinados valores en Educación Física, el que se trabaja menos era el de creatividad, lo cual se corresponde con los resultados arrojados acerca de la aplicación de este método de enseñanza-aprendizaje en el aula. Este resultado resulta bastante lógico si tenemos en cuenta que esta forma de enseñanza se emplea fundamentalmente en los contenidos relacionados con la Expresión Corporal (uno de los núcleos que recibe un menor tratamiento en Educación Física), en los que se suelen primar aspectos como la variabilidad de respuestas del alumnado, la improvisación, la originalidad, la espontaneidad... todos ellos muy vinculados a la creatividad.

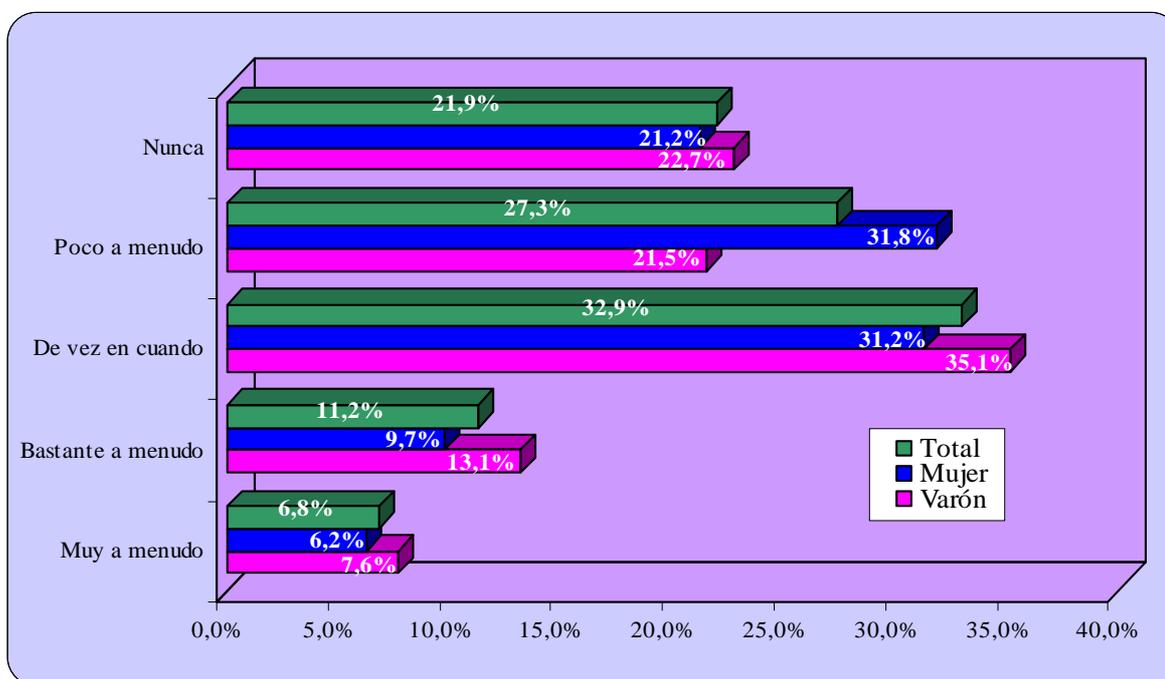


FIGURA 117: Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización del estilo de enseñanza creativo, general y en función del sexo.

Resumiendo, los/as discentes consideran que los estilos de enseñanza más utilizados son el de *asignación de tareas*, *mando directo* e *individualizador* y los que menos se emplean son la *microenseñanza* y el estilo *creativo*. El profesorado concuerdan con su alumnado en los tres métodos con los que más se trabaja, sin embargo, el orden es distinto (*individualizador*, *mando directo* y *asignación de*

tareas). Por otro lado, los y las docentes sí coinciden plenamente con el alumnado acerca de los estilos de enseñanza menos utilizados (la *microenseñanza* y el *creativo*). El resto de métodos de enseñanza reseñados (*participativo* y de *resolución de problemas*), ocupan las posiciones intermedias en cuanto a frecuencia, tanto en el caso del alumnado como en el del profesorado.

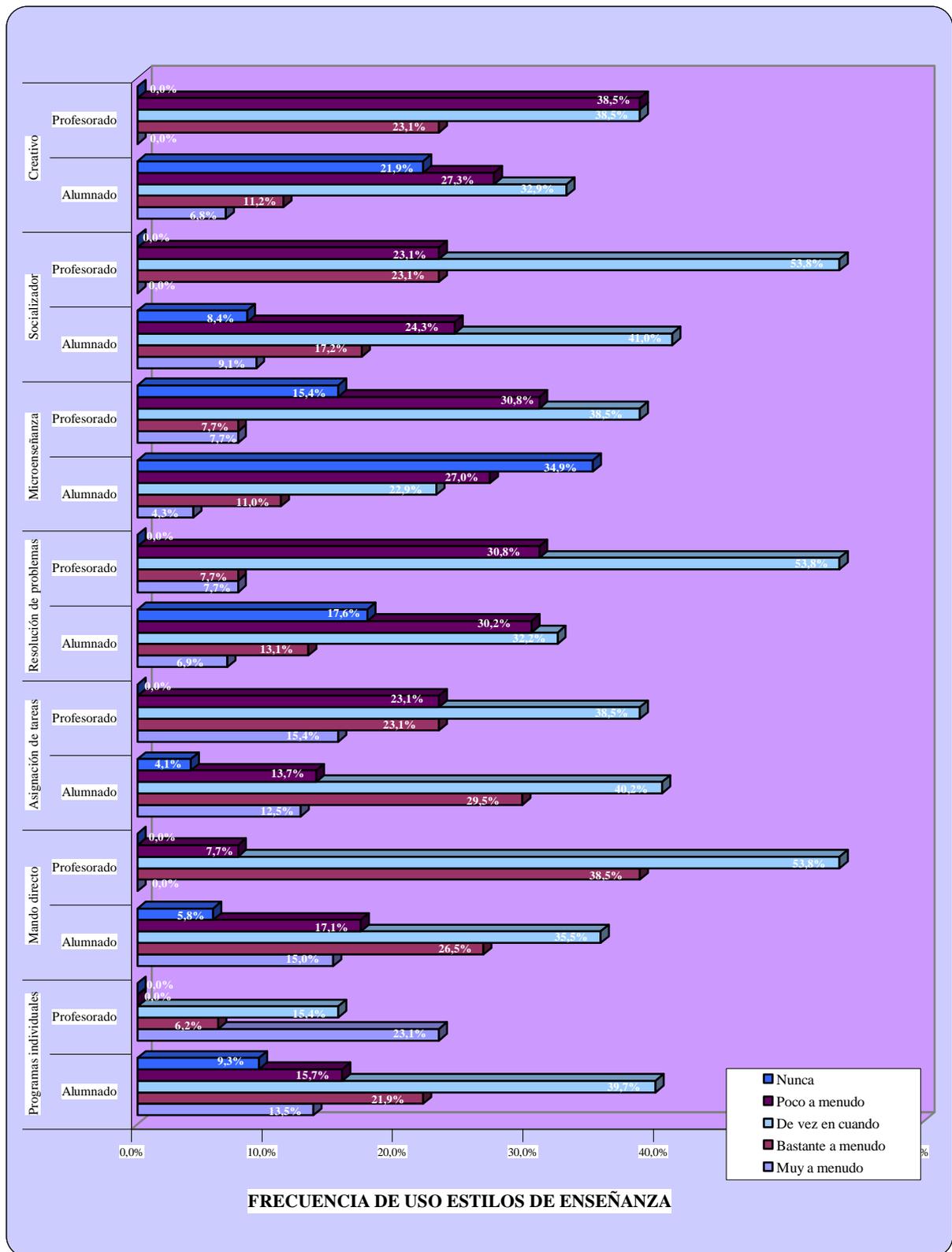


FIGURA 118: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de utilización de los diferentes estilos de enseñanza.

Según elijamos un método u otro en nuestra labor educativa nos estaremos vinculando a diferentes teorías pedagógicas que impliquen más o menos al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, por lo tanto, podemos afirmar que los métodos no son neutros y que pueden ayudar al mantenimiento de las diferencias entre ambos sexos en el ámbito de la Educación Física. Resulta evidente pensar que aquellos estilos de enseñanza basados en la instrucción directa, en los que el nivel de individualización es mínimo y se establece un modelo al que el alumnado debe ajustarse, contribuirán a que aparezcan experiencias frustrantes, al no corresponderse la ejecución de la habilidad con el modelo propuesto. Sin embargo, los estilos de enseñanza basados en la indagación, no proponen un modelo y el abanico de respuestas, por lo tanto, será más amplio y con mayor posibilidad de que el alumnado se identifique con alguna de ellas, fomentando así el autoconcepto y la competencia motriz (Valero et al., 2003; Fernández-Río, 2001).

En nuestra investigación, los estilos de enseñanza más utilizados (individualizador, mando directo y asignación de tareas) se vinculan a la técnica de enseñanza de instrucción directa, lo cual implica la reproducción de un modelo propuesto, que puede no coincidir con el ejecutado por el alumnado, sobre todo en aquellos individuos menos hábiles, entre los que se encuentran un gran número de chicas. Además, se potenciará la dependencia del alumnado hacia el profesorado, ralentizando el proceso de “*aprender a aprender*” (Camerino y Castañer, 2001). Sin embargo, aquellos basados en la indagación y que hemos incluido en los cuestionarios (socializadores, resolución de problemas y creativo), se encuentran entre los métodos que se emplean con una frecuencia menor. Curiosamente, en estos tres estilos de enseñanza hemos obtenido resultados significativos, muy significativos o indicios de significación al cruzarlos con el sexo del alumnado, siendo las estudiantes las que perciben que se utilizan menos asiduamente en el aula de Educación Física. La explicación a estos resultados podríamos encontrarla en que las alumnas son más conscientes de cuándo se emplean este tipo de estilos de enseñanza, ya que al no proponer un modelo concreto y ser el abanico de respuestas más amplio, se les da una mayor posibilidad de que se identifiquen con alguna de ellas, logrando así un sentimiento de éxito que, como hemos visto, no se produce con tanta frecuencia como cabría desear en las chicas.

Para profundizar aún más en este aspecto, vamos a relacionar la **frecuencia de utilización de cada estilo de enseñanza** (A-pregunta 132-138; P-pregunta 109-115), con el **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) experimentado por el alumnado en Educación Física. De esta manera, obtenemos resultados muy significativos al hablar de los *programas individuales*, la *resolución de problemas*, la *microenseñanza*, el *socializador* y el *creativo*; significativos cuando nos referimos a la *asignación de tareas* y no existe relación con el *mando directo*.

Si además, cruzamos estas dos variables anteriores con el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) del alumnado, obtenemos resultados muy significativos con respecto a los alumnos, en todos los estilos de enseñanza, excepto en el de *mando directo*, mientras que en el caso de las chicas, únicamente el cruce con los *programas individuales* resulta significativo. Por lo tanto, la influencia del uso de diferentes estilos de enseñanza sobre el sentimiento de éxito de las alumnas, es menor que en sus compañeros, lo cual puede ser debido a las mayores cotas de sentimiento de éxito experimentadas por el alumnado masculino. (Figura 119)

Así, cuando el estilo de enseñanza *individualizador* ha sido empleado “muy a menudo” en clase, un 38% de los y las estudiantes, experimentan sentimiento de éxito “muy a menudo”. Sin embargo, cuando este no se utiliza “nunca”, el porcentaje de este mismo grupo de sujetos desciende hasta el 4%.

En este caso, los alumnos sienten mayor éxito que sus compañeras cuando este estilo de enseñanza se emplea “muy a menudo”, encontrándonos con resultados muy significativos en el caso de ellos y significativos, en el de ellas. Por lo tanto, el 42.4% de los chicos, frente a un 29.4% de las chicas, sienten éxito “muy a menudo”, cuando trabaja con este método con “mucho frecuencia”.

Al hablar de la *asignación de tareas*, hallamos resultados muy significativos en los alumnos por lo que podemos afirmar que a estos les influye notablemente el uso de la asignación de tareas a la hora de experimentar éxito en el aula, mientras que la influencia sobre sus compañeras apenas existe. Así, el 33.3% de los chicos que trabajan “muy a menudo” con este estilo de enseñanza, sienten éxito con esa frecuencia, mientras que es de un 37.5% el porcentaje de personas que “nunca” lo experimentan y “nunca” usan este método. (Figura 120)

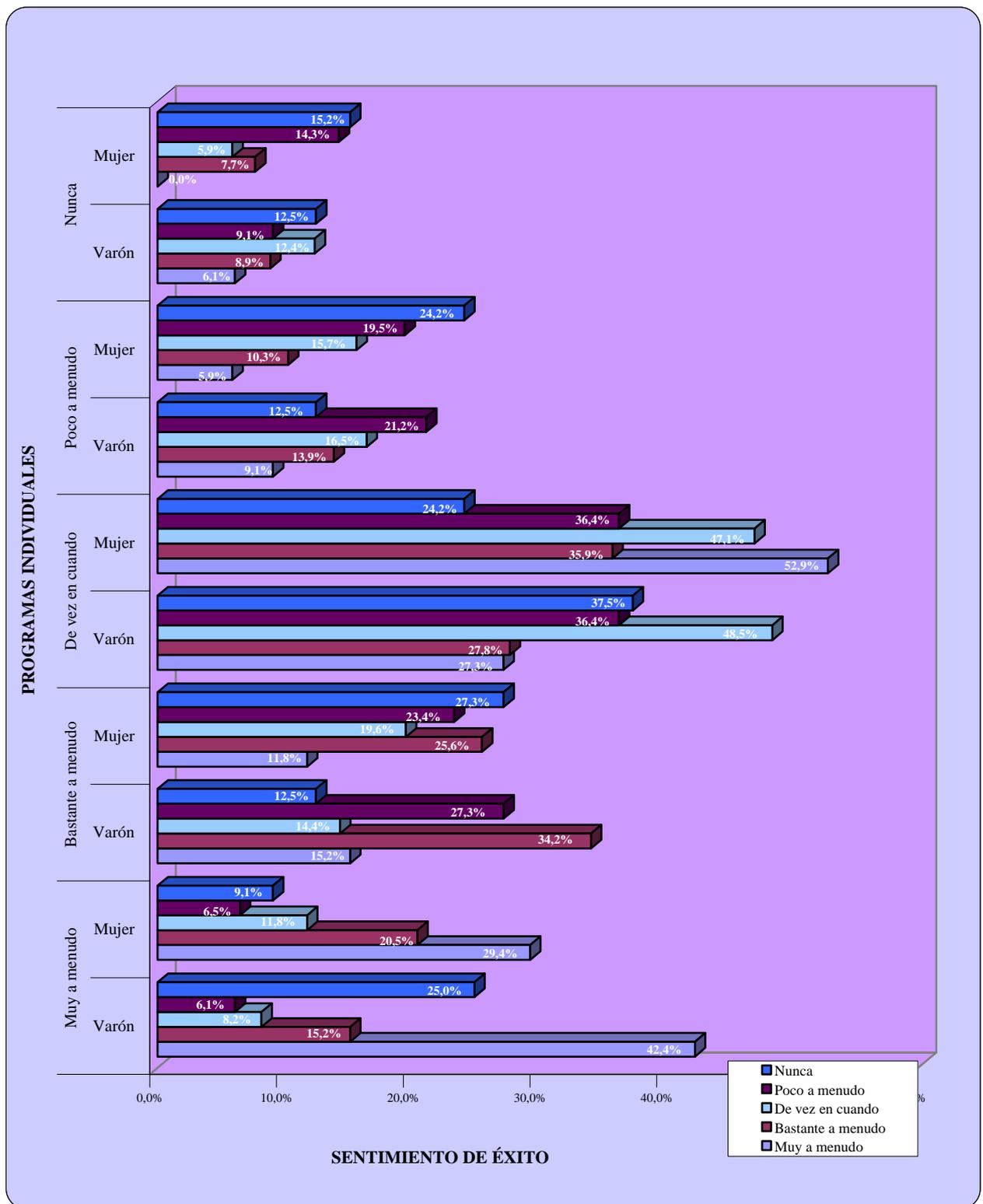


FIGURA 119: Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza de programas individuales y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos y las alumnas.

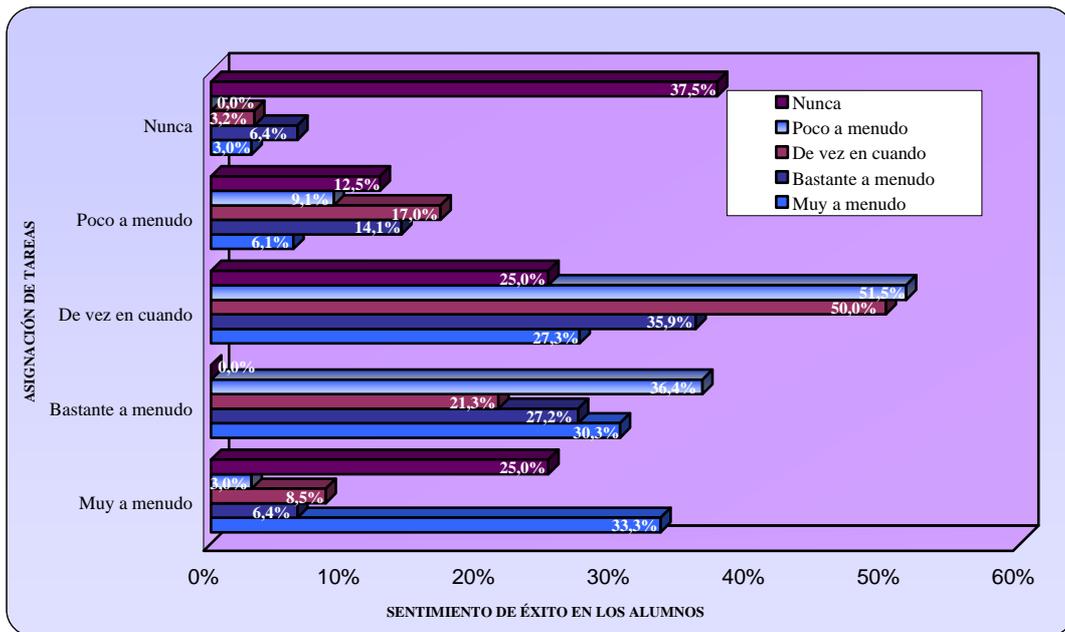


FIGURA 120: Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza de asignación de tareas y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos.

Con respecto a la *resolución de problemas*, se observa un 24% de alumnos y alumnas que perciben éxito “muy a menudo” cuando este método se emplea con dicha frecuencia, siendo del 10% las personas que lo experimentan, cuando este estilo de enseñanza “nunca” se utiliza. Además, un 36.6% “nunca” percibe éxito, cuando no se emplea este método de enseñanza.

En este estilo de enseñanza, también hallamos resultados muy significativos en el caso de los alumnos, mientras que la frecuencia de empleo del mismo, parece no influir en la experimentación de sentimiento de éxito por parte de las chicas. Por lo tanto, el 30.3% de los varones que usan este método con “mucho frecuencia”, sienten éxito, “muy a menudo”, siendo de un 50% el porcentaje de chicos que “nunca” percibe éxito cuando no se emplea la resolución de problemas.

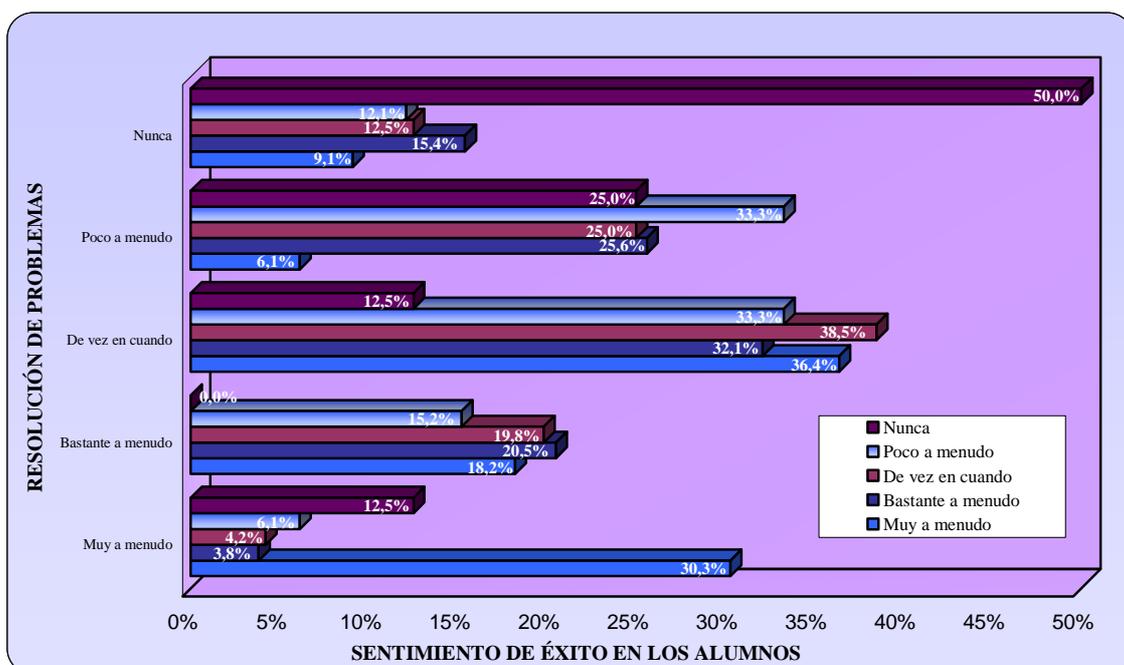


FIGURA 121: Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza de resolución de problemas y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos.

En la *microenseñanza*, un 22.4% de la muestra siente éxito “muy a menudo” cuando esta es utilizada “muy a menudo”, mientras que un 51.2% “nunca” experimenta éxito, “ en la asignatura cuando la microenseñanza no es utilizada.

En este estilo de enseñanza, el cruce con los alumnos también resulta muy significativo, incidiendo claramente en la experimentación de sentimiento de éxito en los chicos y no influyendo en el caso de las alumnas. Por lo tanto, el 28.1% de los varones que trabaja “muy a menudo” con este método, siente éxito en el aula con esa misma frecuencia, mientras que no hay un solo chico que no lo sienta “nunca” o “poco a menudo”. Este resultado puede deberse a que el alumnado masculino se perciba con la suficiente preparación en el campo de la actividad física, como para actuar de “enseñante” delante de sus compañeros y compañeras; sin embargo, al hablar de las chicas, esto no ocurre.

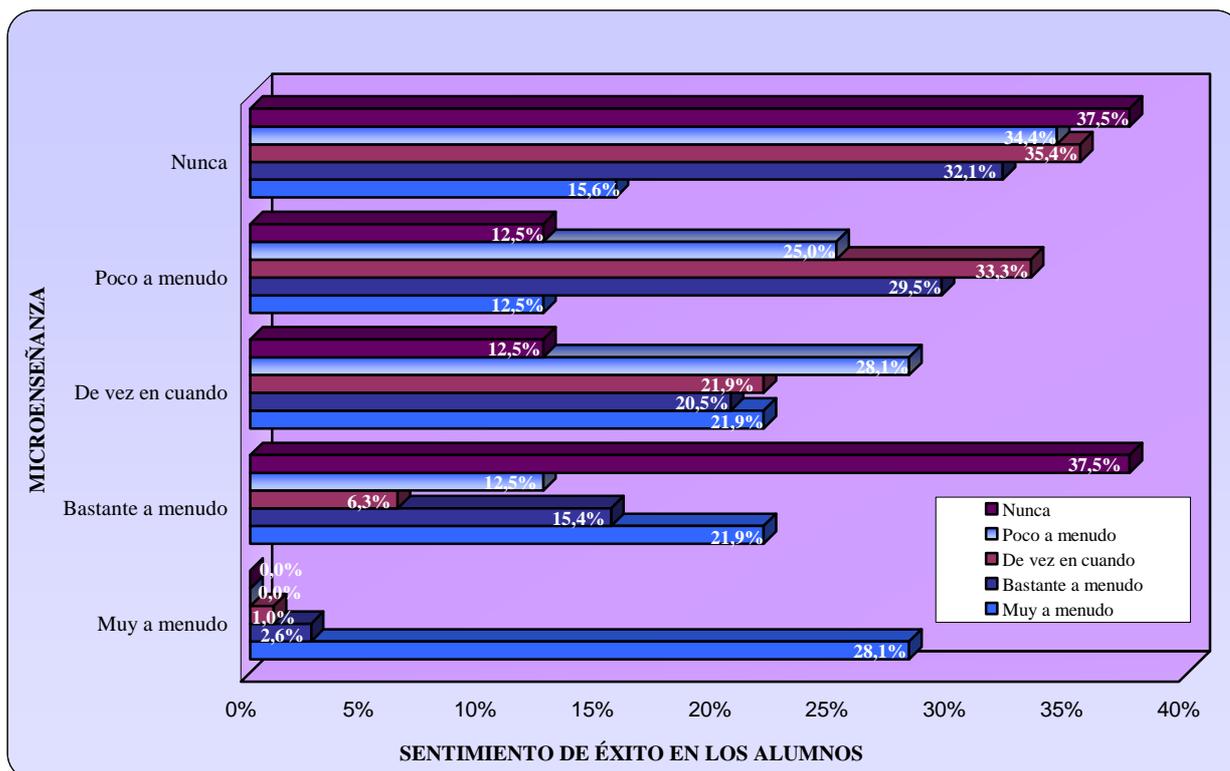


FIGURA 122: Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza de microenseñanza y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos.

Al referirnos al estilo de enseñanza *socializador*, cuando se utiliza “muy a menudo”, el 24% de las personas sienten éxito con esa frecuencia. Sin embargo, cuando “nunca” se emplea, no existe una sola persona que perciba éxito, “muy a menudo”, siendo del 17.1%, el porcentaje de sujetos que “nunca” lo experimenta.

El sentimiento de éxito experimentado por los alumnos, sí guarda relación con la frecuencia de trabajo con el estilo de enseñanza *socializador*. De esta forma, cuando se usa “muy a menudo”, un 30.3% de los chicos siente éxito con “mucha frecuencia”, mientras que si no se utiliza, un 37.5% de los mismos, “nunca” obtiene éxito en Educación Física. En el caso de las chicas, esta relación no se da. Estos datos pueden ser debidos a la percepción de una mejor competencia motriz que, como hemos visto, poseen los chicos a la hora de practicar deportes de equipo; por lo tanto, al identificar el trabajo de estos con el estilo de enseñanza *socializador*, perciben mayores cotas de éxito que sus compañeras.

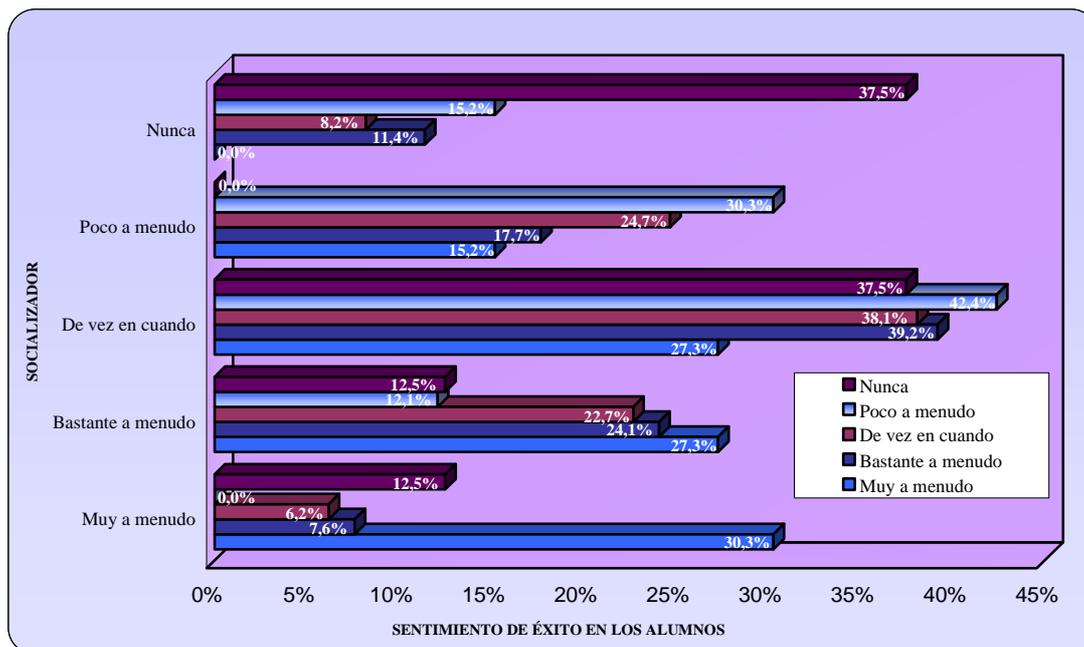


FIGURA 123: Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza socializador y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos.

En relación al estilo de enseñanza *creativo*, un 24% del alumnado afirma lograr éxito “muy a menudo” cuando se emplea con mucha frecuencia, encontrándonos con un 29.3% que no lo experimenta “nunca” en el caso contrario, es decir, cuando “nunca” se utiliza.

Por último, la frecuencia de uso del estilo de enseñanza creativo también influye en la frecuencia con la que los alumnos experimentan éxito, no así, en el caso de sus compañeras. En definitiva, el 30.3% de los chicos que trabajan con este método “muy a menudo”, también perciben éxito con esa frecuencia, mientras que de los estudiantes que “nunca” lo utilizan en Educación Física, el 50%, “nunca” obtiene éxito en la asignatura.

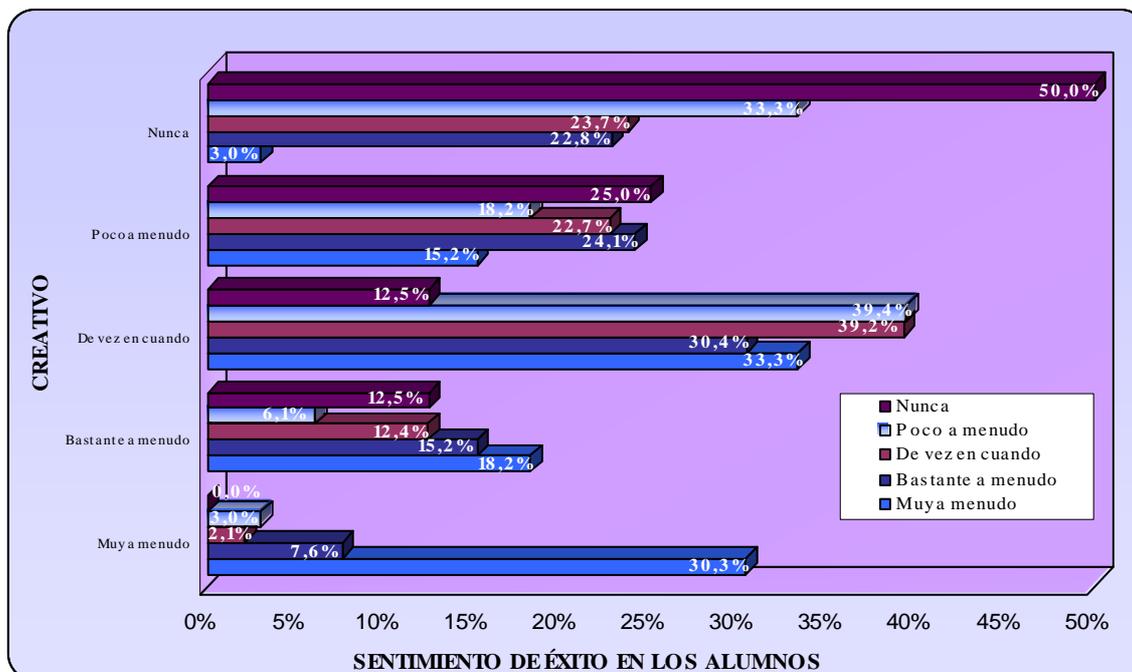


FIGURA 124: Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza creativo y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos.

Por lo tanto, podemos afirmar que los estilos de enseñanza que mayores cotas de éxito producen en el alumnado son los *programas individuales*, la *asignación de tareas* y el *sociador*, siendo el *mando directo* el que menos influye en este sentido. Por lo tanto, una Educación Física en la que priman los métodos de enseñanza basados en la indagación, provocará en el alumnado una recompensa mayor y por lo tanto, facilitará la puesta en marcha de una asignatura más coeducativa. Sin embargo, el abuso de los estilos de enseñanza de instrucción directa (sobre todo los tradicionales), en los que se tiene que reproducir un modelo de forma exacta, desembocará en que el alumnado obtenga éxito con menor frecuencia en el área.

Por otro lado, esta influencia será mucho mayor en el caso de los chicos y al hablar de las alumnas, cuando empleamos los *programas individuales* que, como hemos dicho, es el método que más incide sobre la percepción de sentimiento de éxito por parte del alumnado. Estos resultados se deben a que este estilo de enseñanza permite adaptar la ejecución del ejercicio a las características y capacidades de la persona, lo cual implica que tanto las chicas, como los chicos, experimenten éxito al usarlo.

B) MATERIAL UTILIZADO

Como vimos en la introducción, los equipamientos están en función de los objetivos que perseguimos al educar y no tienen por qué tener una connotación sexista, sin embargo, continúa existiendo un material catalogado como típicamente femenino (al que los chicos no quieren acceder) y otro, típicamente masculino (al que los chicos, muchas veces, no dejan que las chicas accedan).

En el análisis de las **programaciones didácticas** hemos observado que los **materiales aparecen** en el 18.2% de las ocasiones, siendo las **características** que se destacan de ellos la especificidad (que sean propios del área de Educación Física) y la variabilidad. Por lo tanto, se observa que en la mayor parte de las programaciones de los Departamentos de Educación Física (81.8%) no aparece un apartado referido a las características o la utilización de los diferentes materiales convencionales o alternativos y cuando este existe, sólo se resaltan los dos aspectos reseñados anteriormente, los cuales no guardan relación directa con el tratamiento no sexista de los implementos.

Este apartado hemos tratado de enfocarlo desde dos puntos de vista: por un lado nos encontramos con el propio uso de los medios didácticos (variabilidad, frecuencia de consecución del material en mejor estado y de colaboración en la puesta/recogida del mismo y utilización de medios no específicos del área, así como el análisis de los mismos) y por el otro, nos centraremos en la motivación que tiene en el alumnado la utilización de diferentes tipos de materiales. Todo esto lo analizamos desde la perspectiva del género y teniendo en cuenta los datos obtenidos de los cuestionarios de docentes y discentes. A modo de resumen, presentamos el siguiente cuadro con los datos de significación de los diferentes cruces realizados en este apartado:

	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)	
			Alumnos	Alumnas
Frecuencia de utilización de materiales variados en las clases (107) (20)	****	---	---	---
Frecuencia de consecución del material en mejor estado (108)	---		****	****
Frecuencia de intervención del alumnado en la recogida y puesta del material (109)	*		***	****
Frecuencia de utilización de modelos masculinos y femeninos, en los medios didácticos (111-112) (86-87)	---	---	---	---

Grado de motivación de la utilización de diferentes tipos de materiales (101-106) (88-93)		Alumnos	Alumnas		
- Balones y pelotas	****	---	---		
- Aros	****	---	---		
- Cuerdas	****	---	---		
- Colchonetas	---	---	---		
- Raquetas	*	*	---		
- Bancos suecos	***	---	---		

FIGURA 125: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

Con respecto a la **propia utilización del material**, observamos como un porcentaje cercano a la mitad de la muestra del alumnado (41.6%) considera que sus profesores y profesoras de Educación Física emplean **material variado** (A-pregunta 107; P-pregunta 20) en el aula, con “mucha” o “bastante frecuencia”. Estas opiniones coinciden con las dadas por los docentes, de forma que un 53.9% considera que emplea material variado, “muy” o “bastante frecuentemente”.

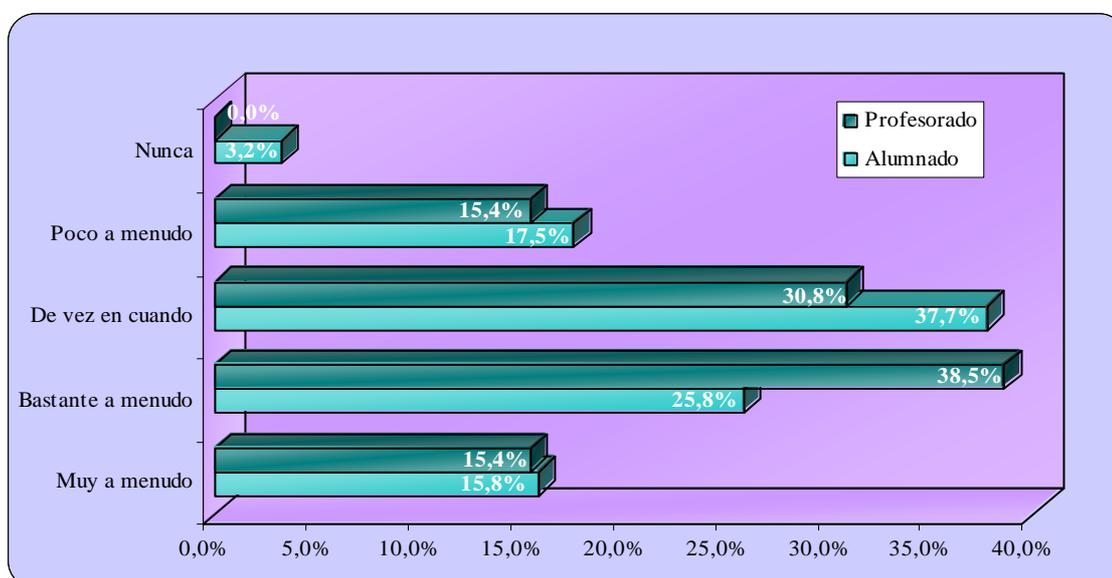


FIGURA 126: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de utilización de material variado.

Si analizamos estos resultados con respecto al sexo de los y las aprendices, obtenemos resultados muy significativos, siendo mayor el porcentaje de alumnos que opina que el profesorado varía, con “poca” o “ninguna frecuencia” (22.1% y 4.8%, frente al 14% y 1.9%, respectivamente, de sus compañeras), la utilización del material de Educación Física. En este caso, los resultados no son significativos con respecto al sexo del docente. (Figura 127)

Por lo tanto, de los resultados de los cuestionarios se desprende que, al igual que ocurría en el estudio realizado por Molina et al. (2005) en zonas rurales, prácticamente la mitad de la muestra del alumnado (41.6%) y más del 50% del profesorado, consideran que existe una gran variabilidad en cuanto a la utilización de los distintos materiales en el aula. De entre todos los sujetos encuestados, los alumnos varones son los que opinan que la frecuencia con la que se emplean diferentes implementos en Educación Física, no es tan grande como debiera. Estos resultados implican que se tengan en cuenta las motivaciones y los intereses de un mayor número de personas, entre las que se encuentran representadas fundamentalmente, las chicas.

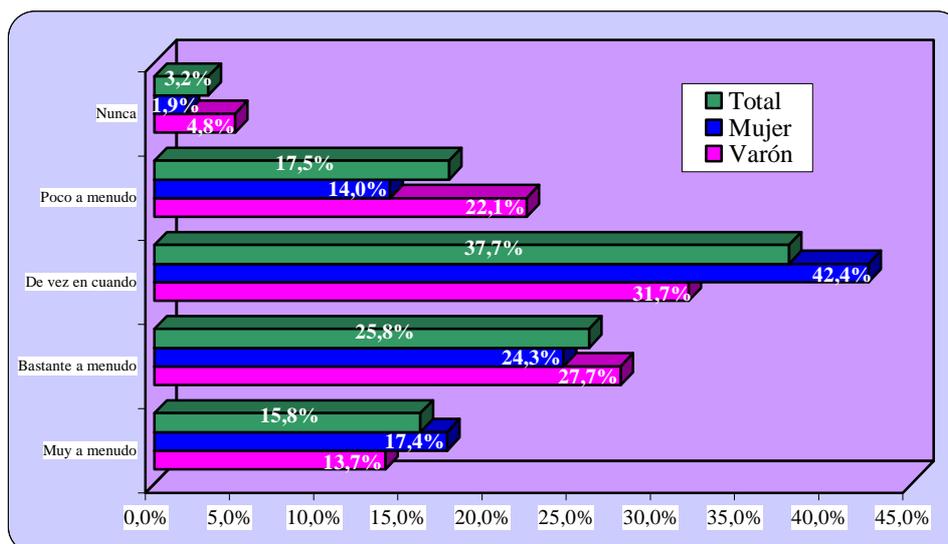


FIGURA 127: Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización de material variado, general y en función del sexo.

Por otro lado, un aspecto fundamental de los materiales, analizados desde la perspectiva del género, es el acceso a los mismos; en nuestra investigación vemos que no existen diferencias en función del sexo del alumnado en cuanto a la **frecuencia de consecución del material** (A-pregunta 108) que se encuentra **en mejor estado** de conservación. De esta manera, un gran porcentaje considera que lo consigue “de vez en cuando” (45.4%), siendo bastante reducido el número de los que opinan que “nunca” lo obtienen (2.6%) o trabajan con él “poco a menudo” (10.5%).

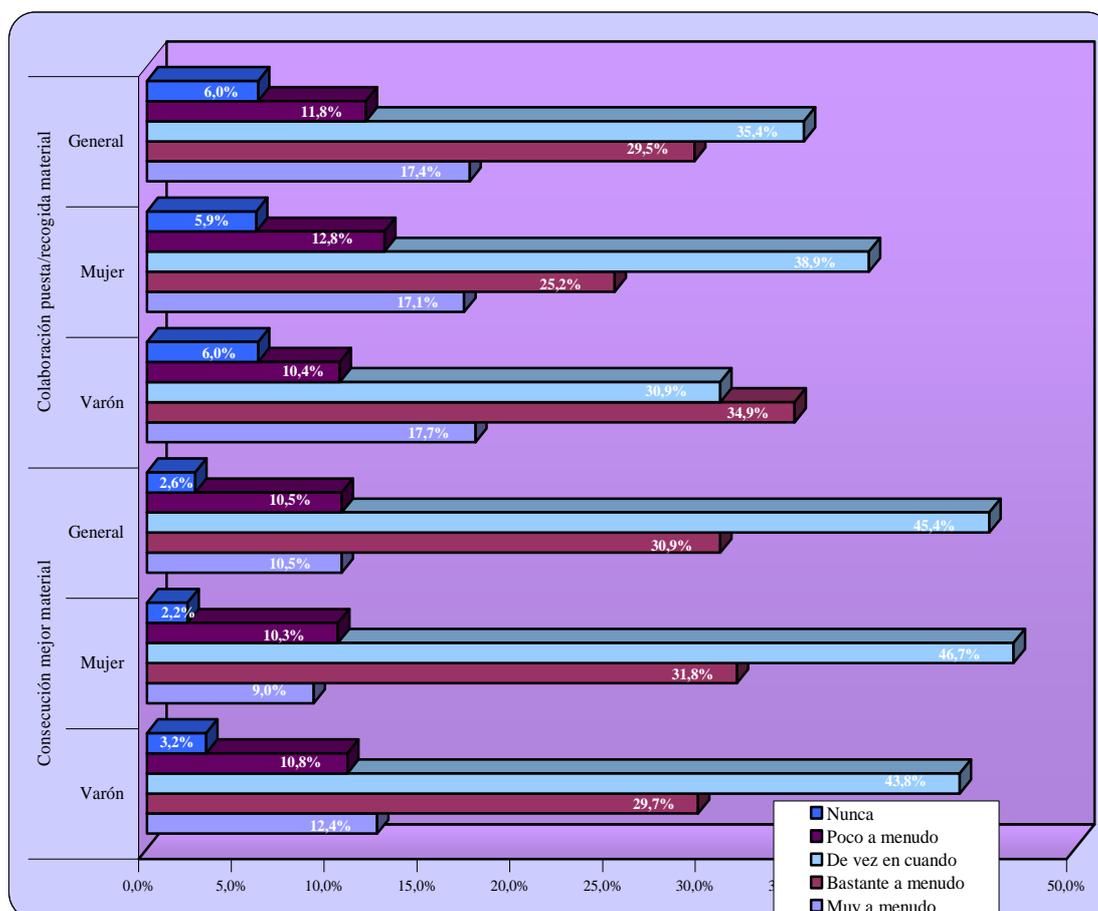


FIGURA 128: Frecuencia con la que el alumnado consigue el material en mejor estado de conservación e interviene en la puesta y recogida del material, general y en función del sexo.

Diversos autores y autoras como Molina et al. (2005a), Tomé y Ruiz (2002), Evans (1990), Turvey y Laws (1990) o Davisse (1986), nos hablan de la dificultad de las alumnas para conseguir el material, tanto en el transcurso de la práctica, como antes de comenzarla. Curiosamente, en nuestra investigación no existen diferencias en función del sexo del alumnado (este ítem sólo aparece en el cuestionario elaborado para los/as estudiantes) en cuanto a la frecuencia de consecución del material que se encuentra mejor conservado. Sin embargo, llama la atención que únicamente un 10.5% de la muestra consiguiera utilizar “muy a menudo” el mejor material, lo cual puede deberse a la actual situación de precariedad y escasez en cuanto a los medios de los que disponen los Departamentos de Educación Física de los centros educativos, tanto públicos, como privados.

Al hablar de la **puesta y recogida del material** (*A-pregunta 109*), vemos como prácticamente la mitad de la muestra de discentes (46.9%) considera que cumple esta misión “muy” o “bastante a menudo”, siendo del 17.8% el porcentaje de sujetos que afirman lo contrario. Al cruzar esta variable con el sexo del alumnado se observan indicios de significación, de modo que las chicas participan con una frecuencia menor en este sentido.

Por lo tanto, se observa un alto grado de colaboración general en la recogida y puesta del material en el aula (figura 128). Sin embargo, son los chicos los que cumplen esta misión con una periodicidad mayor (el 34.9% de los chicos, admite participar “bastante a menudo” en la colocación de los implementos, frente al 25.2% de sus compañeras). Idénticos resultados se obtuvieron en los estudios realizados por Torre (2000) o Molina et al. (2005a); sin embargo, estos datos son totalmente opuestos a los obtenidos por Girela (2004) con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Esto podría explicarse por varios motivos: la edad y madurez de los sujetos participantes en la investigación ya que, excepto en el caso de Girela (2004), se trata de adolescentes; la motivación que suscita el área en las chicas, la cual consigue que se impliquen de forma activa cuando sus intereses y expectativas se ven contempladas (de esta manera se explicarían los porcentajes tan igualados entre ambos sexos, en el caso del valor “muy a menudo”); la necesidad que tienen las alumnas de pasar desapercibidas en el aula de Educación Física; la interiorización de los diferentes roles de cada uno de los sexos en la asignatura (chicos: protagonista; chicas: pasivas); o simplemente, la concepción social estereotipada de que los trabajos de ese tipo los deben realizar los varones.

Por otra parte, otro tipo de recursos didácticos como son los libros, son empleados con una frecuencia cada vez mayor en el área de Educación Física y además, tal y como se ha demostrado en diferentes investigaciones (Lomas, 2002b; Blanco, 2000; García et al., 1993; Subirats y Brullet, 1990), poseen un gran contenido sexista.

En relación al empleo de **materiales didácticos que no son exclusivos de la Educación Física** (libros de texto, fichas de clase, vídeos, artículos de prensa...) (*A-pregunta 110*), observamos como el 65.4% del alumnado afirma que sus respectivos profesores y profesoras sí los utilizan, lo cual coincide con las apreciaciones de los/as mismos/as. Además, al ojear los textos seleccionados por los centros que sí poseen estos medios didácticos se observa que el **lenguaje no sexista** se incluye en raras ocasiones, predominando la utilización del masculino como genérico.

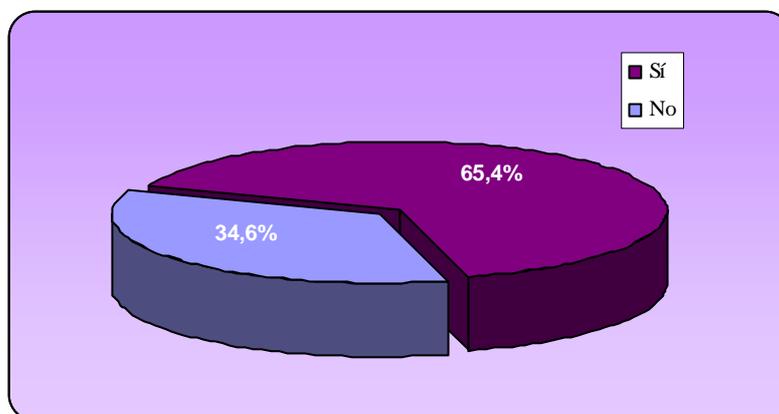


FIGURA 129: Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización de materiales didácticos no exclusivos de Educación Física (libros de texto, fichas de clase, vídeos, artículos de prensa...).

En los casos en los que el profesorado de Educación Física los empleaba, se les preguntaba a ambos colectivos la **frecuencia de utilización** en los mismos, **de ejemplos de deportistas femeninos y masculinos** (A-pregunta 11-112; P-pregunta 86-87). Un 41.4% de la muestra de estudiantes opina que los primeros son usados con “muchas” o “bastante frecuencia”, frente al 55% de los segundos. También ocurre lo mismo en el caso opuesto, en el que un 15.4% del alumnado considera que las figuras femeninas son puestas como ejemplo “poco a menudo” o “nunca”, mientras que esto mismo lo afirman un 9.6% de la muestra, para los modelos masculinos.

Cuando tomamos en consideración las respuestas de los y las docentes, vemos como no existe ningún sujeto que emplee “muy a menudo” ejemplos de deportistas femeninos, frente al 7.7% que hace lo mismo con los masculinos. Al cruzar estos datos con el sexo del profesorado vemos como, aunque no se obtienen resultados significativos, las mujeres se mantienen en los valores intermedios, de manera que ninguna afirma emplear “muy a menudo” ejemplos femeninos o masculinos, pero tampoco hay ninguna que no los use “nunca”.

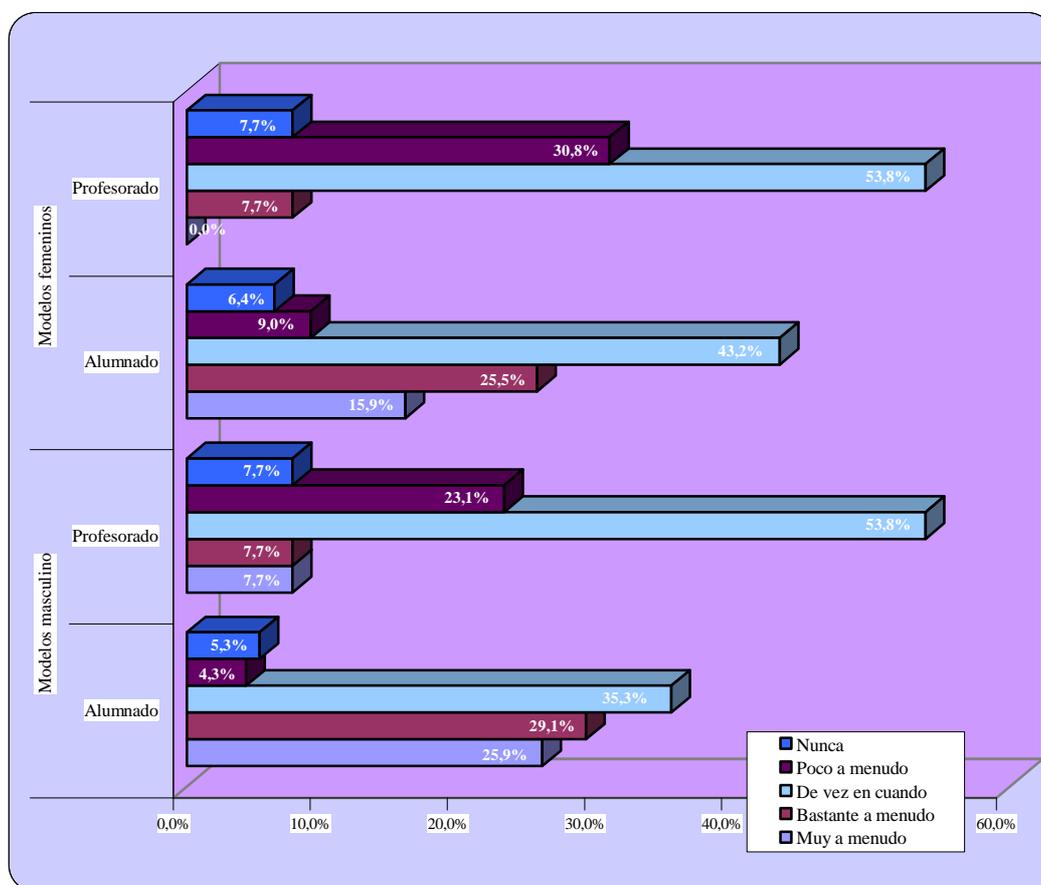


FIGURA 130: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de empleo de ejemplificaciones femeninas y masculinas en los medios didácticos.

Los resultados hablan por sí solos y tal y como se refleja en otras investigaciones precedentes (Blanco, 2000; García et al., 1993; Subirats y Brullet, 1990), el alumnado, independientemente de su sexo, percibe que las figuras masculinas son mostradas con mayor asiduidad que las femeninas (concretamente, si unimos las frecuencias “nunca” y “poco a menudo”, los valores son de un 9.6% en las ejemplificaciones masculinas y un 15.4% en las femeninas). Curiosamente, los resultados derivados de los cuestionarios de los profesores y profesoras son menos halagüeños, de manera que no existe ningún sujeto que emplee “muy a menudo” ejemplos de deportistas femeninos, frente al 7.7% que hace lo mismo con los masculinos. Además, aunque no se obtienen resultados significativos, las docentes se mantienen en los valores intermedios, de manera que ninguna afirma emplear “muy a menudo” ejemplos femeninos o masculinos, pero tampoco hay ninguna que no los use “nunca”.

En cuanto a la utilización del material, obtenemos cruces muy significativos entre la frecuencia de consecución de los implementos que se encuentran en mejor estado de conservación y la frecuencia de intervención en la puesta/recogida del material, con el **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) experimentado en el aula.

Por lo tanto, el 32% de las personas que obtiene “muy a menudo”, el **material en mejor estado** (A-pregunta 108), percibe éxito con “muchísima frecuencia”, aunque también hallamos un 10% de sujetos que, a pesar de conseguirlo con esa misma frecuencia, no obtiene éxito “nunca”. Sin embargo, sólo un 2% del alumnado que “nunca” consigue el mejor material, percibe éxito “muy a menudo”.

En el caso de la **colaboración en la puesta/recogida del material** (A-pregunta 109), de los y las estudiantes que ayudan “muy a menudo”, perciben éxito con esa misma frecuencia, el 36%; mientras que el 17.5% de los individuos que cumplen esta misión “muy a menudo”, “nunca” sienten éxito en el área.

Por otro lado, si las variables anteriores: **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) y frecuencias de **consecución del material en mejor estado** (A-pregunta 108) y de **colaboración en la puesta y recogida del material** (A-pregunta 109), las relacionamos con el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) del sujeto encuestado, nos encontramos resultados muy significativos en ambos al hablar del trabajo con los mejores implementos y en el caso de la ayuda para colocarlos, hallamos cruces muy significativos para las mujeres y significativos para los hombres. (Figuras 131 y 132)

Por lo tanto, el 30.3% de los alumnos y el 35.3% de las alumnas que consiguen “muy a menudo” el material en mejor estado, experimentan éxito en el aula de Educación Física con “muchísima frecuencia”. Sin embargo, la diferencia grande entre ambos sexos radica en que, si bien no existe ni un solo chico que afirme no sentir éxito “nunca” cuando trabaja “muy a menudo” con el mejor material, en las chicas, este porcentaje asciende al 12.1%.

Al hablar de la colaboración en la puesta y recogida del material, nos encontramos con que el 36.4% de los alumnos y el 35.3% de las alumnas que ayudan a colocar los implementos “muy a menudo”, experimentan éxito con dicha frecuencia, mientras que asciende al 28.6% el porcentaje de alumnos que “nunca” colaboran y “nunca” sienten éxito, siendo este porcentaje de un 9.1% en el caso de las alumnas.

En definitiva, la frecuencia de uso de material en buen estado y la participación en las labores de puesta y recogida del mismo, serán aspectos predictores del sentimiento de éxito que experimentará el alumnado en Educación Física. Sin embargo, la variabilidad en el uso de los implementos (que, como hemos visto, es la única característica que se resaltaba en las programaciones acerca de los mismos), incluida la utilización de material no específico de la asignatura, así como las ejemplificaciones (con modelos masculinos y femeninos) que encontramos en éstos, no influirán para que los chicos y chicas experimenten mayores cotas de éxito en el aula. Esto puede ser debido a que el éxito que realmente se hace patente en Educación Física está enormemente relacionado con la práctica, por lo que las mejores condiciones en cuanto a esta, conseguirán que los alumnos y alumnas se sientan más satisfechos con la realización de la misma.

Teniendo en cuenta la **motivación que suscitan en el alumnado los diferentes materiales** (A-pregunta 101-106; P-pregunta 88-93), hemos tratado de poner ejemplos de medios tradicionalmente vinculados a los chicos (balones y pelotas), a las chicas (aros y cuerdas) o neutros (colchonetas, raquetas y bancos suecos) (Figura 138 y 140). Así, observamos resultados muy significativos en función del sexo del alumnado en el empleo de los materiales más vinculados a uno u otro sexo, mientras que obtenemos cruces significativos al hablar de los bancos suecos e indicios de significación en el caso de las raquetas (la motivación que provoca el uso de colchonetas es independiente al sexo del sujeto encuestado). En los datos que se desprenden del profesorado, únicamente se observan indicios de significación con respecto a su sexo, al hablar de la atracción que provoca el empleo de raquetas en el alumnado masculino.

- De esta manera, del porcentaje de sujetos que opina que utilizar *balones y pelotas* les produce “muchísima motivación” (36.1%), el 54% son varones y el 22.2% son mujeres; De las chicas, el 60% afirma que trabajar con estos materiales les produce “muchísima” o “bastante motivación”, pero también nos encontramos que el 1.3% de aquellas personas a las que estos materiales no les produce “ninguna motivación” (0.9%), son alumnas. Además, estos implementos son los únicos que han sido empleados por el 100% de la muestra del alumnado. (Figura 133)

El profesorado, independientemente de su sexo, opina de igual manera, de forma que el 100% de los encuestados considera que los chicos se sienten “muy” o “bastante motivados” al trabajar con balones y pelotas, mientras que solo el 69.2% opina lo mismo de las alumnas (si bien, tampoco hay ningún sujeto que piense que el uso de estos materiales les suscita a las chicas “poca” o “ninguna motivación”).

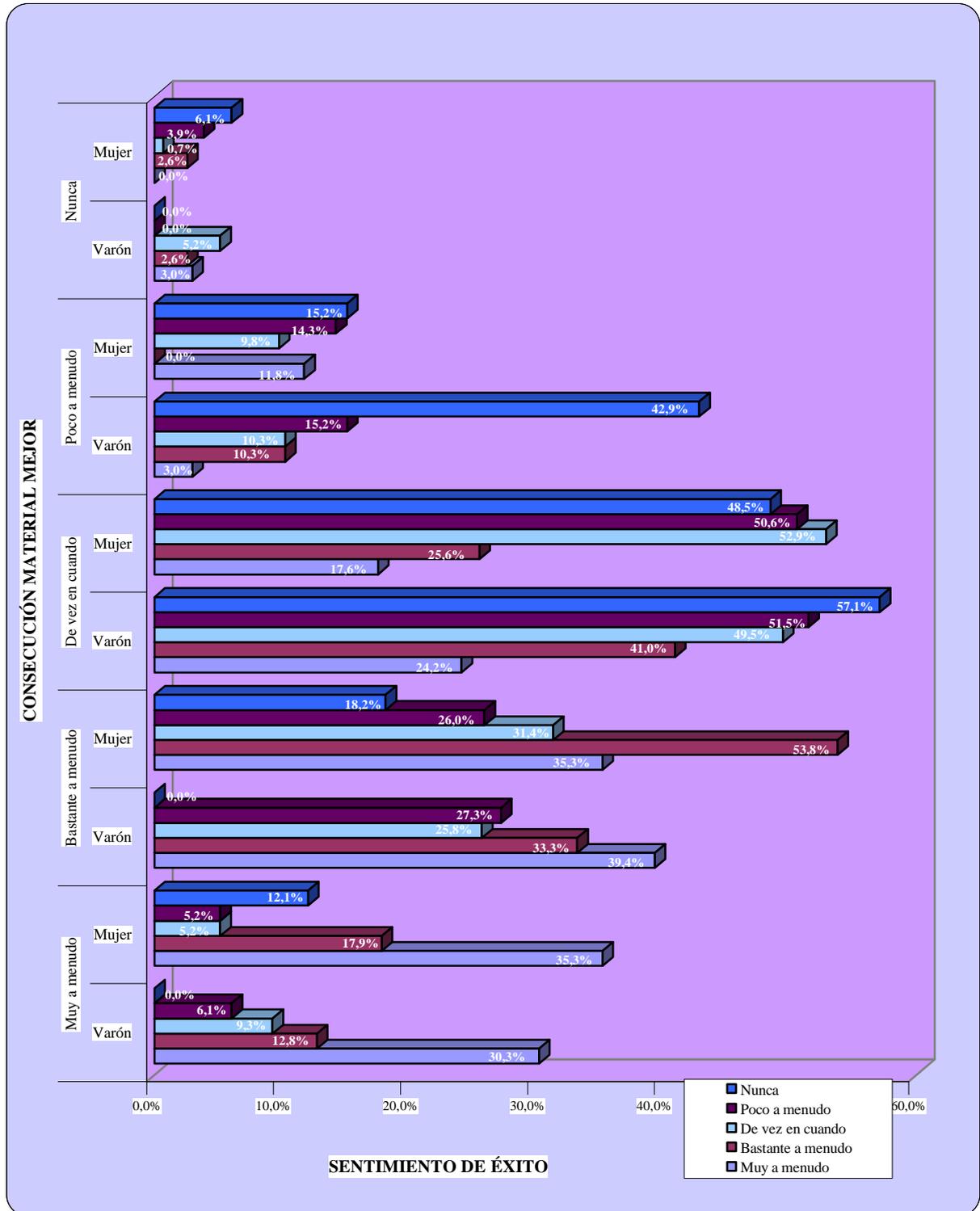


FIGURA 131: Relación entre la frecuencia de consecución del material en mejor estado y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas, experimentan éxito en Educación Física.

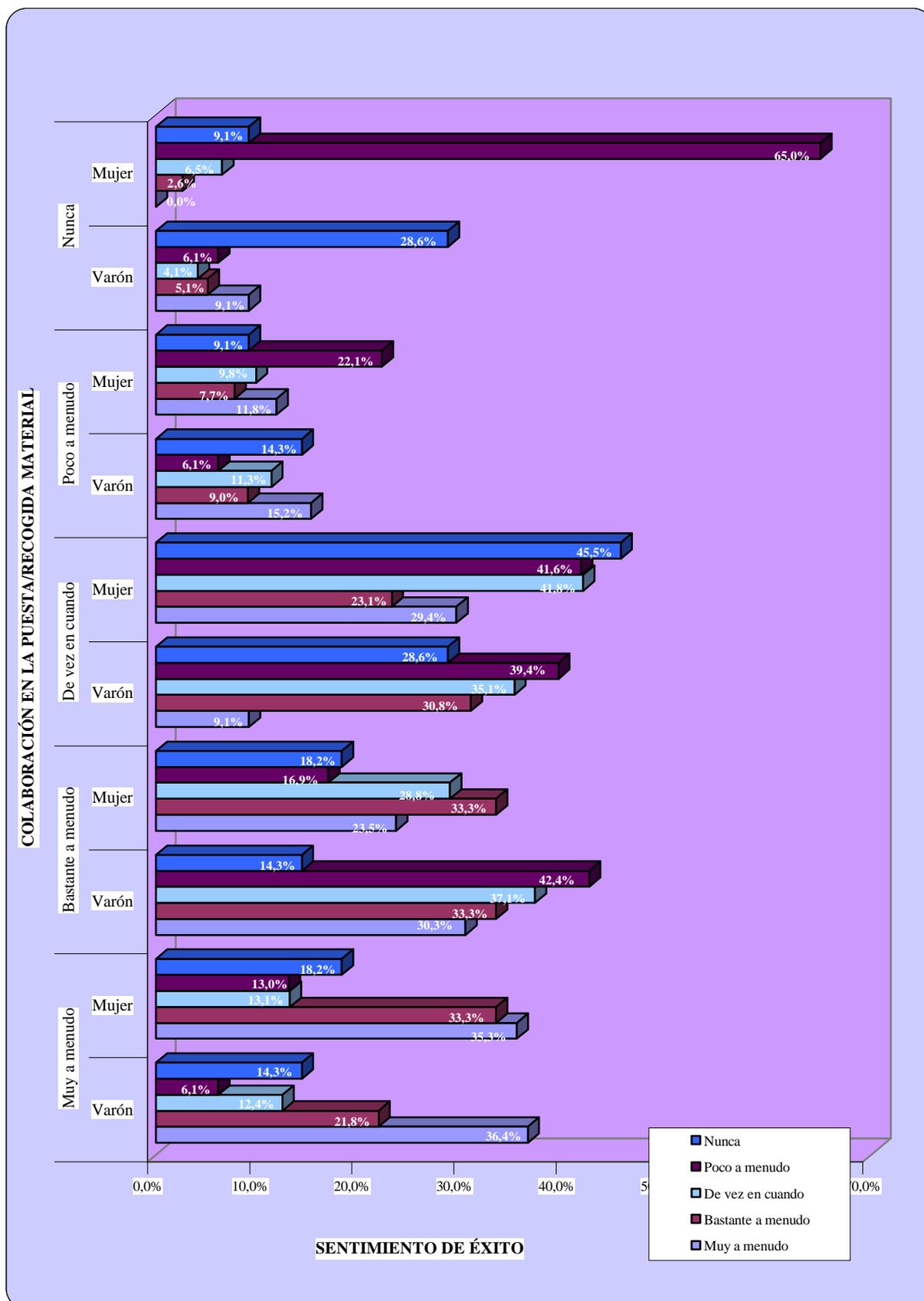


FIGURA 132: Relación entre la frecuencia de colaboración en la puesta/recogida del material y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas, experimentan éxito en Educación Física.

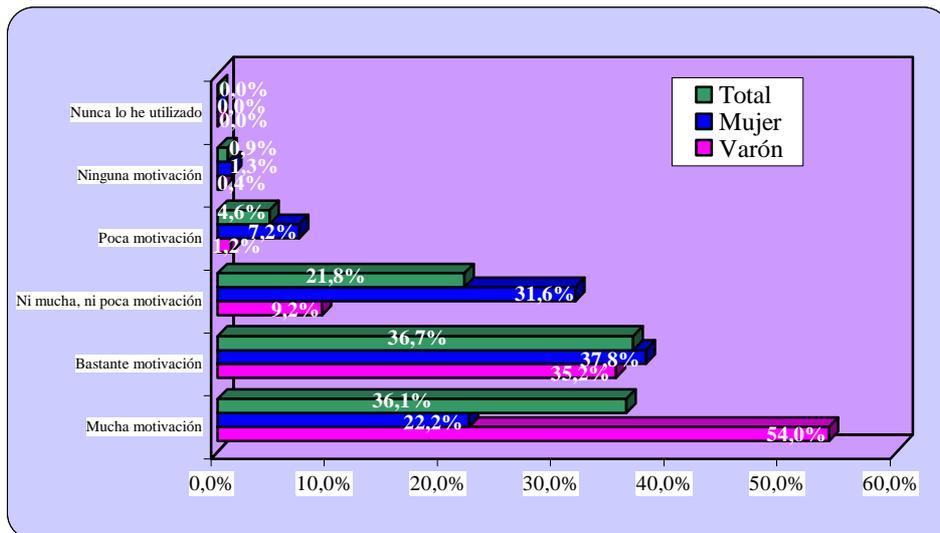


FIGURA 133: Grado de motivación del alumnado al utilizar los balones y pelotas, general y en función del sexo.

- En el caso de los *aros*, nos encontramos con un porcentaje mucho menor de chicos a los que el trabajo con estos materiales les provoca “mucho motivación” (3.2%, frente al 20.1% de sus compañeras) y lo mismo nos encontramos en el lado opuesto de la balanza (15.3%, frente al 2.2% de las chicas). Por lo tanto, al 17.8% de los sujetos, el trabajo con aros le provoca “bastante motivación” y en el caso “mucho motivación”, el porcentaje es de un 12.7%.

Los resultados obtenidos de los docentes se encuentran más matizados, aunque vemos como el porcentaje de sujetos que considera que el trabajo con estos materiales les provoca a las alumnas “mucho” o “bastante motivación” (38.5%), es más del doble del de los alumnos (15.4%; no existiendo ningún encuestado/a que se haya decantado por la opción “mucho motivación”) y de la misma manera, en el otro lado de la balanza nos encontramos con idéntica situación, ya que el 23.1% de la muestra considera que a los chicos el uso de los aros les produce “poca motivación” o “ninguna” (frente al 7.7% de las chicas; al igual que pasaba anteriormente, no aparece ningún docente que haya elegido la opción “nunca”).

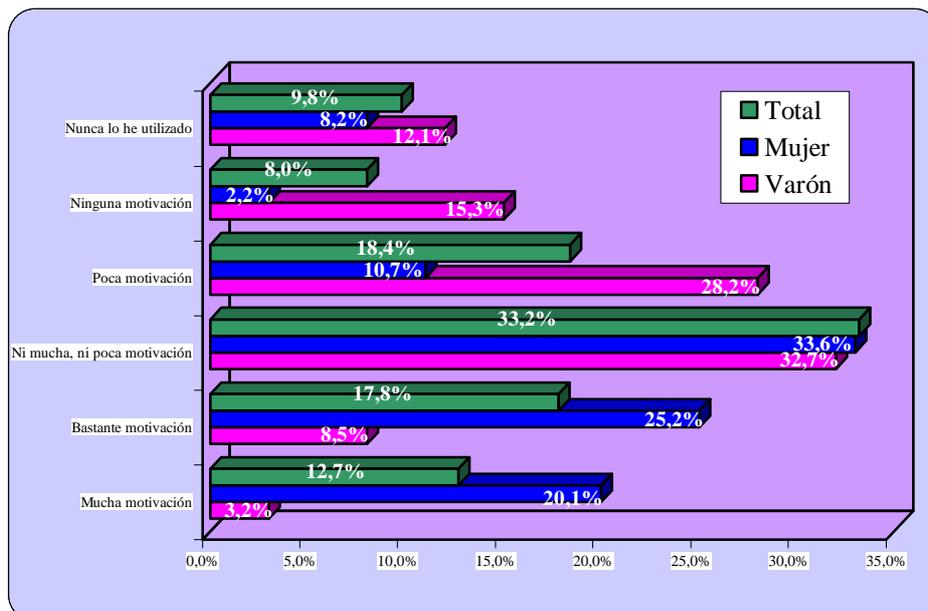


FIGURA 134: Grado de motivación del alumnado al utilizar los aros, general y en función del sexo.

- En la utilización de las *cuerdas*, se aprecia claramente que a los alumnos les provoca menos motivación que a sus compañeras. Por lo tanto, del porcentaje de sujetos a quienes les suscita “muchísima motivación” el trabajo con cuerdas (12.1%), el 14.4% son chicas, frente al 9.2% de chicos. En el lado opuesto, nos encontramos que del 9.6% que afirma que usar estos materiales no tiene “ninguna motivación”, un 15.2% son varones y un 5.3%, mujeres.

En el caso de los docentes, el 46.2% considera que el trabajo con cuerdas les provoca a las alumnas “muchísima” o “bastante motivación”, mientras que no existe un solo caso que piense que a los alumnos les pueda suscitar “muchísima motivación” el uso de este material, siendo de un 15.4% el porcentaje de quienes opinan que les provoca “bastante motivación”. De igual manera, no encontramos ningún docente que considere que a las chicas no les provoca “ninguna motivación” el empleo de las cuerdas (frente al 7.7% obtenido para los alumnos para este mismo valor).

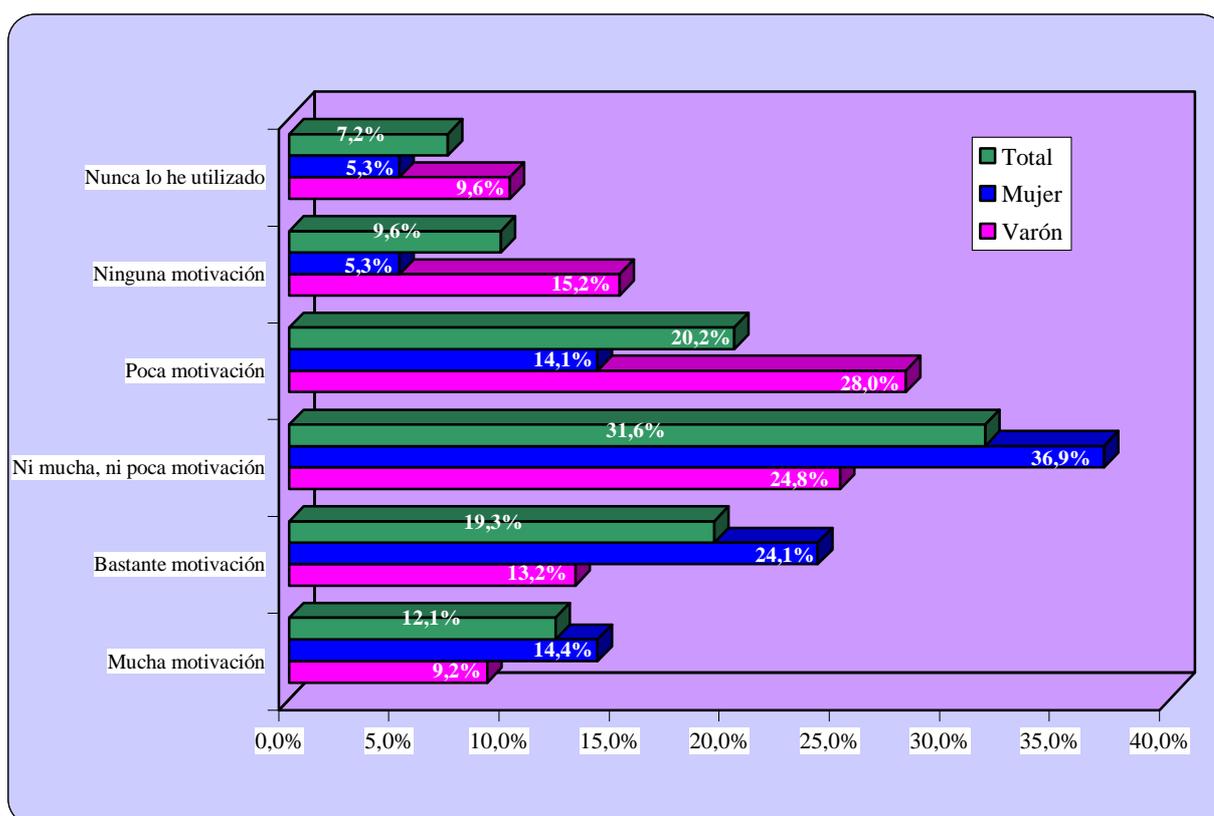


FIGURA 135: Grado de motivación del alumnado al utilizar las cuerdas, general y en función del sexo.

- Al citarles otros materiales que a priori son más neutros, como es el caso de las *raquetas*, nos encontramos con resultados curiosos. De esta manera, el porcentaje de alumnos que afirma no haber empleado nunca estos implementos, dobla al de chicas (7.2% frente al 2.8%). Teniendo en cuenta la totalidad de la muestra, vemos que al 60.9% de los encuestados les provoca “muchísima” o “bastante motivación” el trabajo con raquetas y solo a un 1.2% no le produce “ninguna motivación” (de ese porcentaje, el 0.9% son chicas y el 1.6%, chicos).

Sin embargo, el 100% de los profesores y profesoras considera que a los chicos les produce “muchísima” o “bastante motivación” el empleo de las raquetas en Educación Física, aunque los resultados dados para las alumnas son también muy altos (92.3%). En este caso, sí apreciamos indicios de significación al cruzar la variable “grado de motivación que les suscita a los alumnos la utilización de raquetas” y el sexo del docente (refiriéndose a los alumnos), de manera que el 100% de los varones se sitúan en la opción “bastante motivación” y el 75% de las profesoras se decanta por el valor “muchísima motivación”, por lo

que podemos afirmar que éstas son las que más aprecian la motivación de los chicos para el uso de las raquetas.

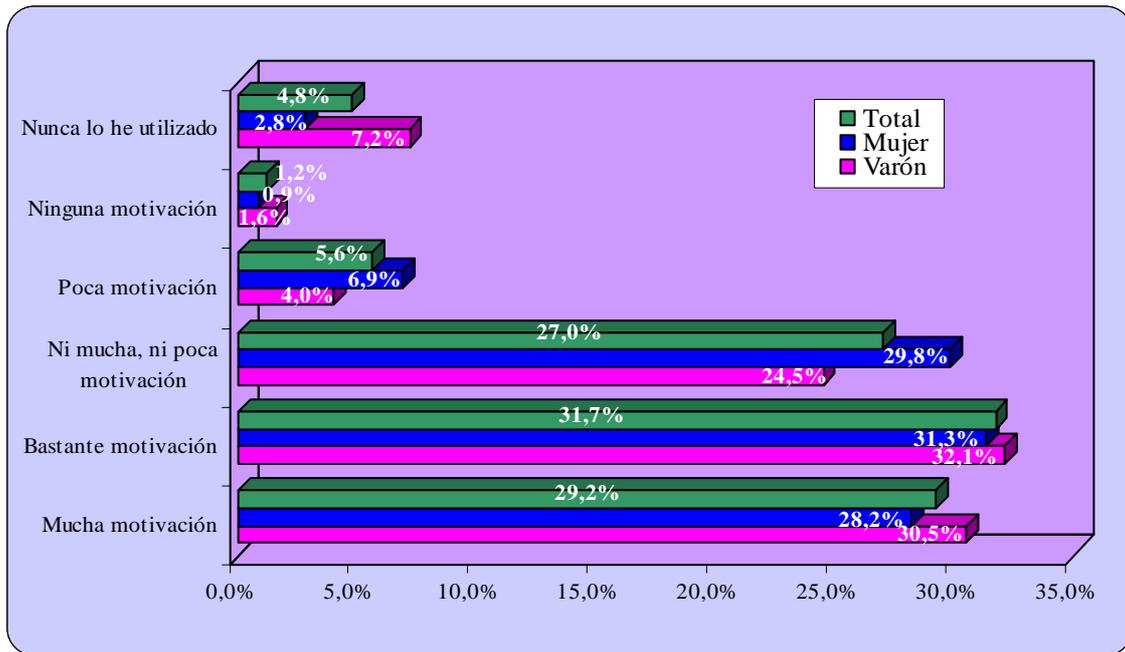


FIGURA 136: Grado de motivación del alumnado al utilizar las raquetas, general y en función del sexo.

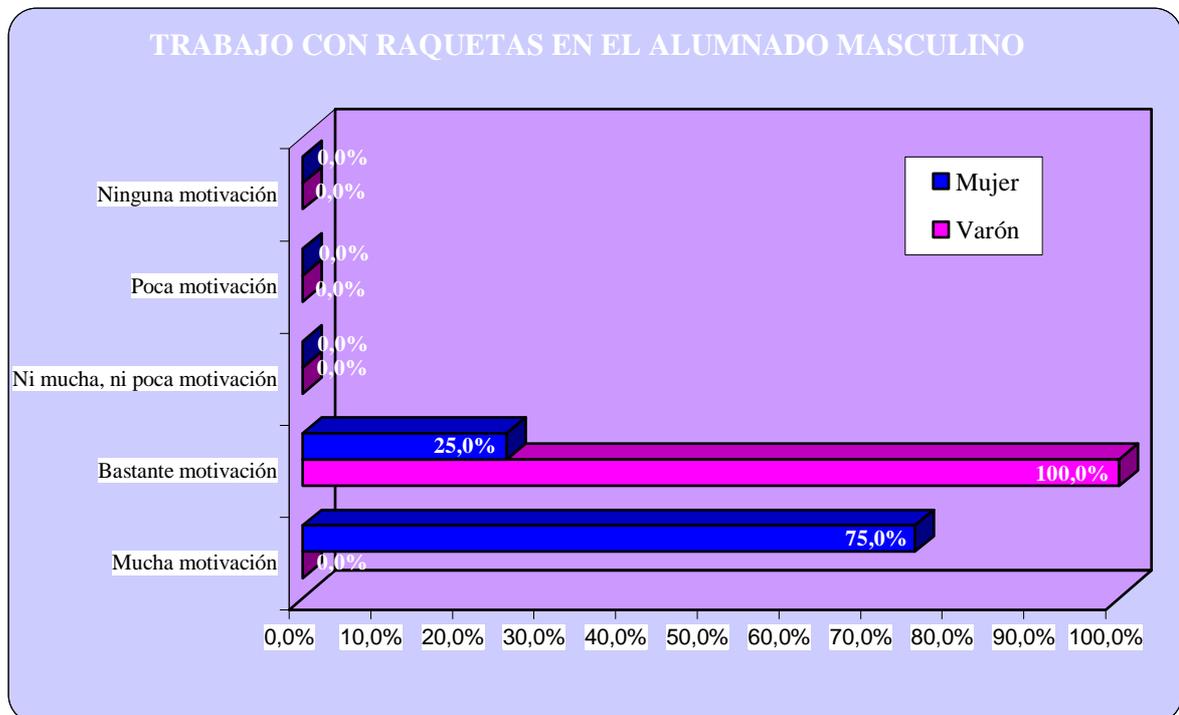


FIGURA 137: Percepción del profesorado del grado de motivación que le provoca a los alumnos el trabajo con raquetas, en función del sexo.

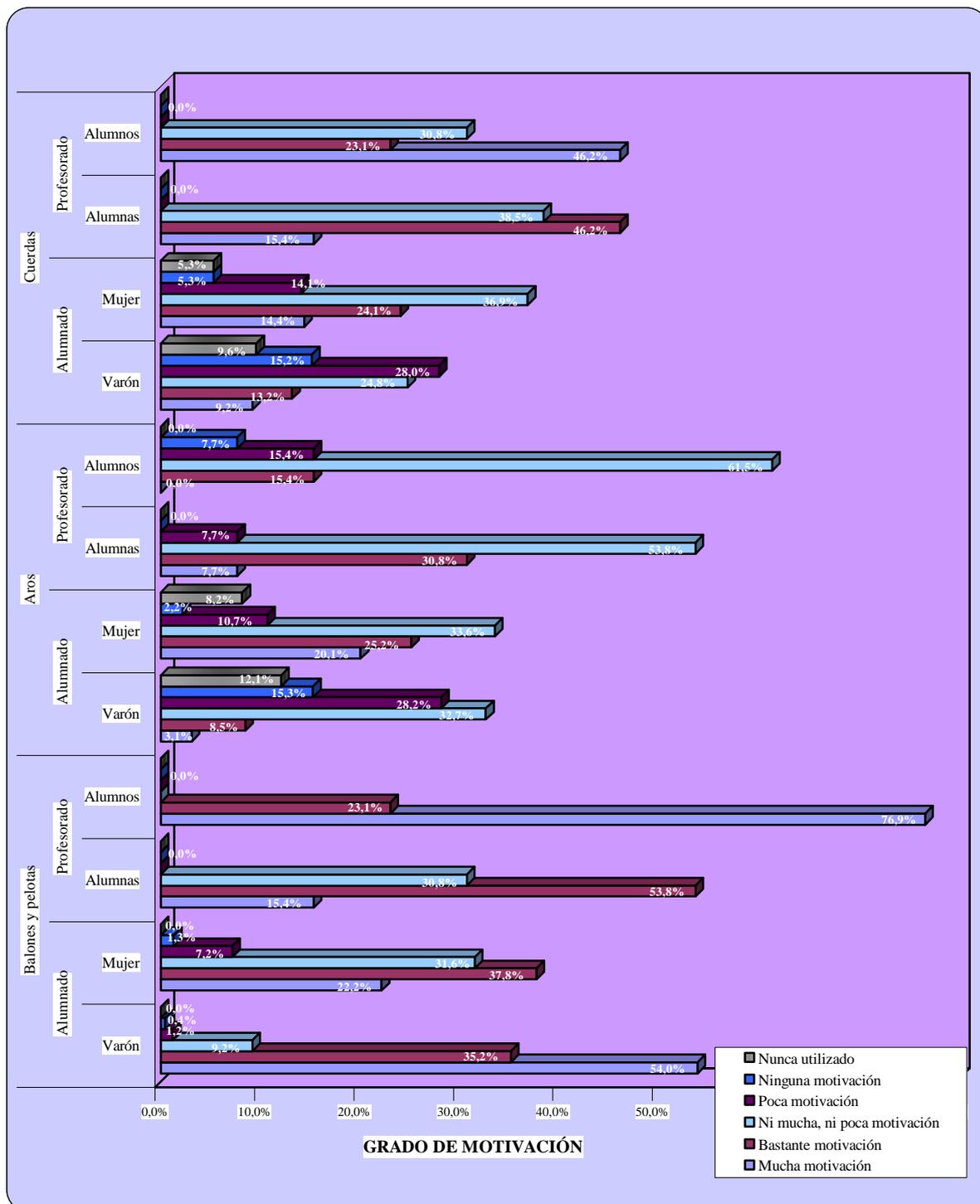


FIGURA 138: Percepción del alumnado y del profesorado del grado de motivación que les suscita a los alumnos y a las alumnas el trabajo con los materiales más vinculados a uno u otro sexo (*balones y pelotas, aros y cuerdas*).

- Algo parecido sucede con la utilización de los *bancos suecos*, de manera que el porcentaje de chicos (16%) a los que no les produce “ninguna motivación” trabajar con estos materiales, es muy superior al de chicas (7.5%). Por lo tanto y viendo la muestra completa, observamos que existe un 33.3% de la misma que considera que el uso de los bancos les provoca “poca” o “ninguna motivación” y únicamente un 12.3% se encuentran en el lado opuesto de la balanza. Así, la mayor parte de los sujetos encuestados se sitúa en el valor “ni

mucha, ni poca motivación” (43%), aunque también nos encontramos con un 11.3% que afirma que “nunca los ha utilizado”.

En este caso, el profesorado se muestra indiferente en cuanto a la motivación que considera que le provoca al alumnado (chicos y chicas) la utilización de los bancos suecos. En consecuencia, la gran mayoría de la muestra se decanta por el valor intermedio, “ni mucha, ni poca motivación” (61.5% en ambos colectivos).

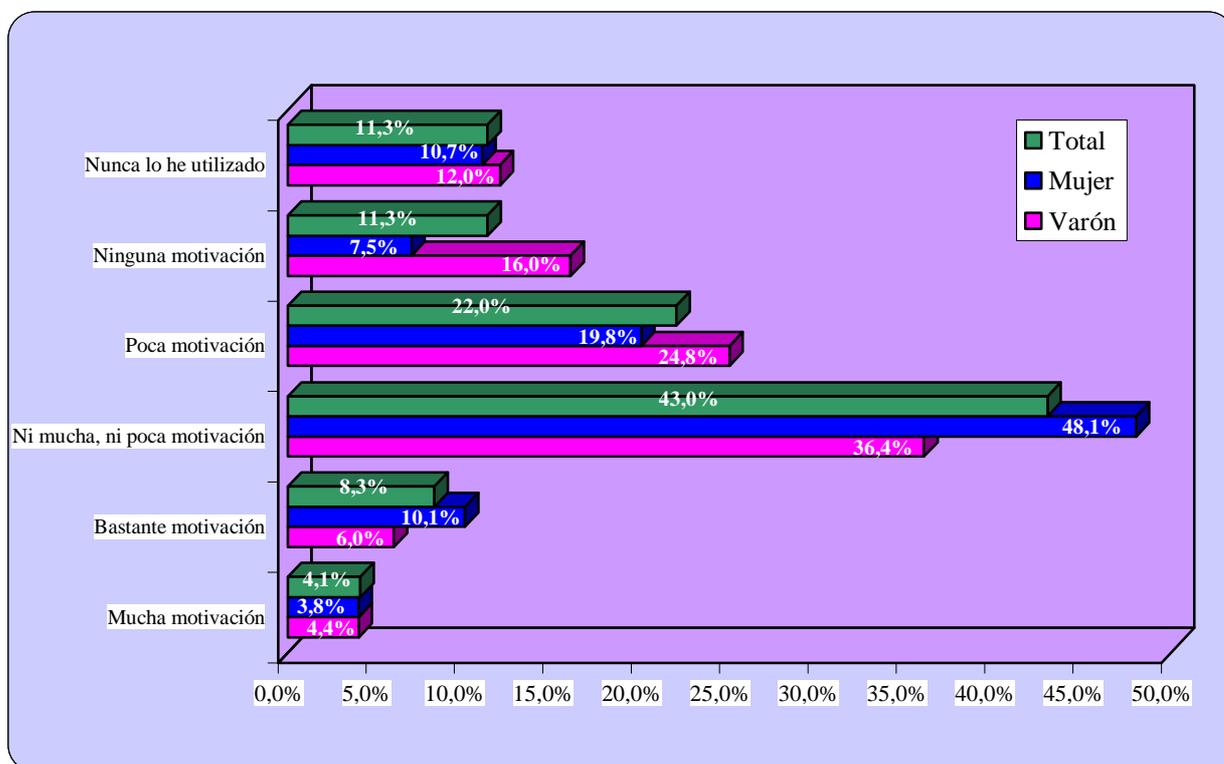


FIGURA 139: Grado de motivación del alumnado al utilizar los bancos suecos, general y en función del sexo.

- Por último, en el caso de las *colchonetas*, a más de la mitad de la muestra (55.5%) le provoca “mucho” o “bastante motivación” la utilización de estos materiales y solo el 10% opina justo lo contrario (“poca” o “ninguna motivación”). Estos resultados son independientes al sexo del sujeto encuestado.

Algo parecido ocurre en el caso de los y las docentes, ya que los valores referidos a los alumnos y las alumnas son similares. De esta manera, el 61.6% y el 69.3% de la muestra considera que a las chicas y a los chicos, respectivamente, les provoca “mucho” o “bastante motivación” el uso de las *colchonetas*, no existiendo ningún sujeto que opine lo contrario para ambos sexos.

En resumen y teniendo en cuenta la motivación que suscitan en el alumnado los diferentes materiales, se observa que los *balones o pelotas* son los implementos que provocan una mayor atracción, la cual también es percibida con claridad por el profesorado (sobre todo en el caso de los alumnos). A continuación, tanto en los resultados del alumnado como del profesorado, nos encontramos con las *raquetas* y las *colchonetas*. Por lo tanto, los medios que provocan una menor atracción en el alumnado son los *bancos suecos*, los *aros* y las *cuerdas*, percepción que también coincide con los datos derivados de los cuestionarios aplicados a los y las docentes.

Por otro lado, obtenemos resultados muy significativos al cruzar el sexo del alumnado con los balones/pelotas, los aros y las cuerdas, de manera que en el primer caso provocan una mayor motivación en los chicos (y además, es el material en el que se producen las mayores diferencias en función del sexo) y en los otros dos, la atracción por estos implementos es claramente mayor en las chicas. También hemos

hallado significación en los bancos suecos, siendo los alumnos los que perciben una menor motivación al trabajar con dichos materiales. Como vemos, las chicas se han ido adaptando progresivamente al currículo androcéntrico y al empleo de materiales de distinta índole, mientras que no ha sucedido lo contrario.

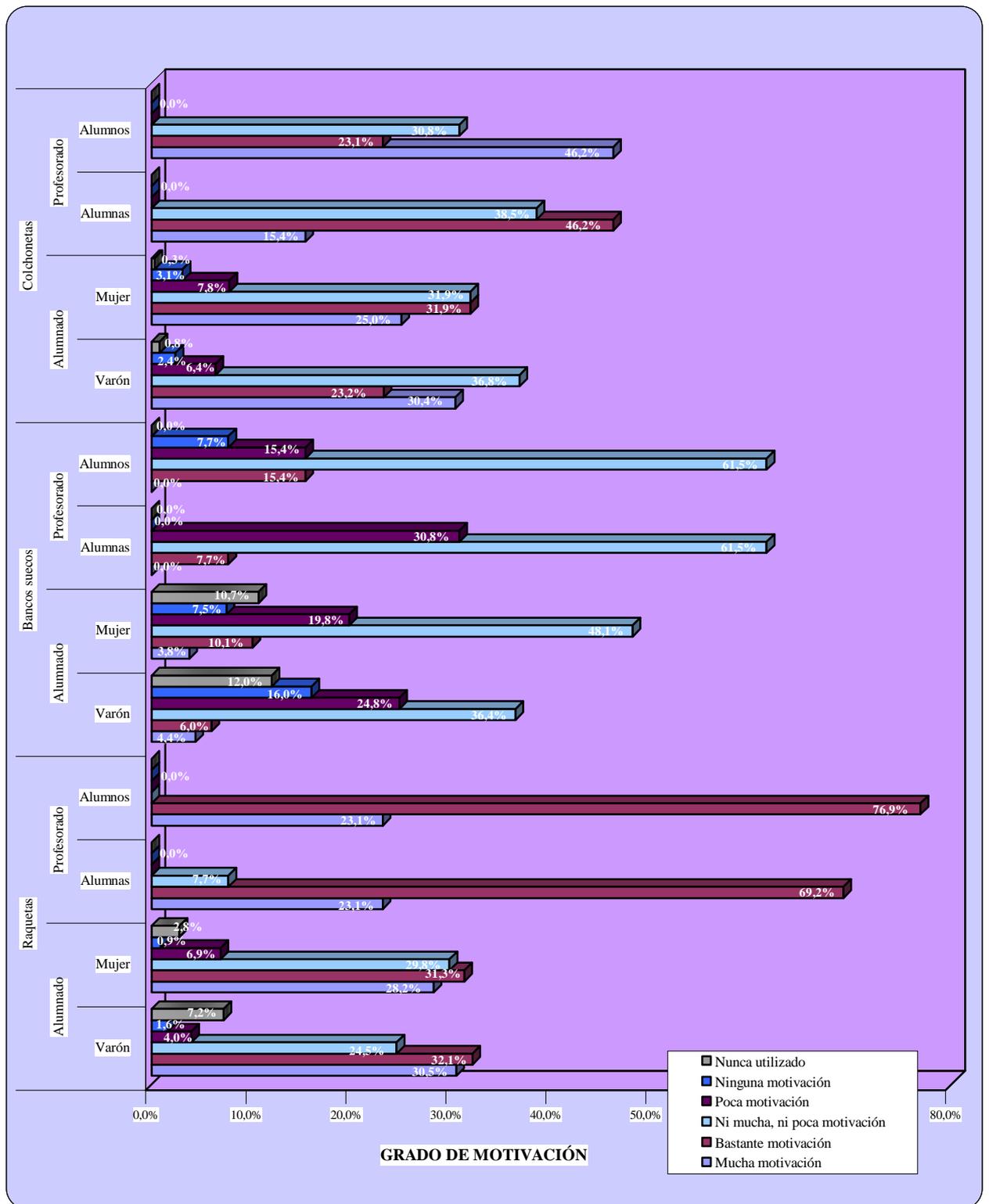


FIGURA 140: Percepción del alumnado y del profesorado del grado de motivación que les suscita a los alumnos y a las alumnas el trabajo con los materiales menos vinculados a uno u otro sexo (raquetas, bancos suecos y colchonetas).

Además, resulta curioso constatar que de aquellos materiales con los que menos se trabaja (según el alumnado), dos son los más relacionados, tradicionalmente, con el género femenino: los aros y las cuerdas, mientras que los balones y pelotas son los únicos implementos que han sido utilizados por el 100% de los sujetos encuestados, siendo los más vinculados a los deportes (contenido que, como hemos visto anteriormente, se relaciona fundamentalmente con los intereses, motivaciones y capacidades de los varones).

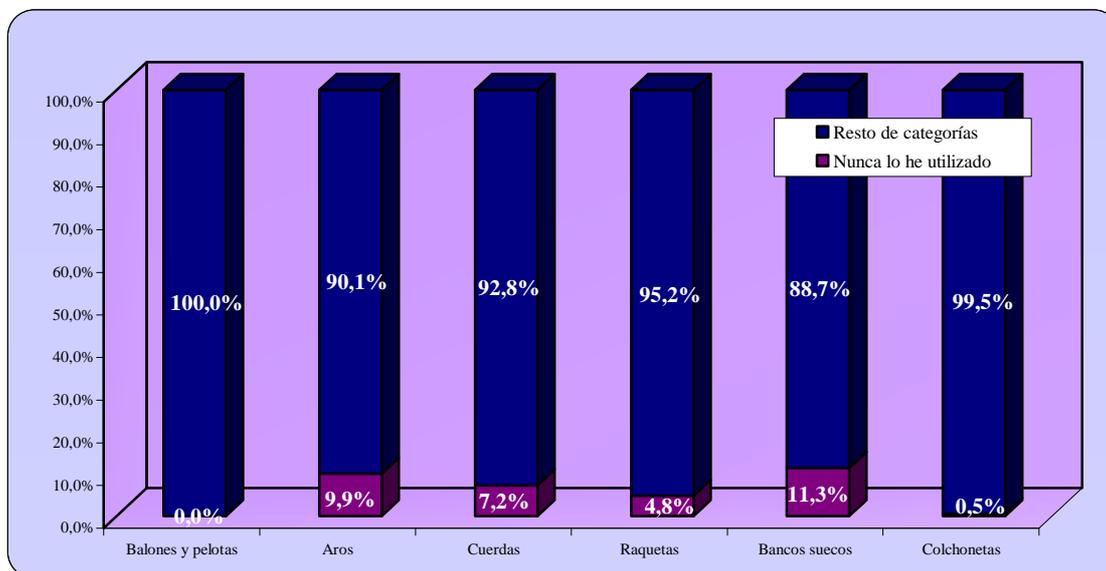


FIGURA 141: Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización de los distintos materiales.

Por lo tanto, podríamos decir que según nuestra investigación, los materiales que son percibidos de forma más neutra por alumnado y profesorado son las raquetas, puesto que los y las docentes observan que suscitan una gran motivación en los alumnos y las alumnas y entre estos y estas, los resultados son muy similares. En contraposición, los implementos con una mayor carga sexista son los balones/pelotas, los aros y las cuerdas, es decir aquellos que tradicionalmente han sido vinculados a uno u otro sexo (Barbero, 2000); sin embargo existe una diferencia sustancial entre estos tres materiales y es que, si bien los aros y las cuerdas no han sido utilizados por la totalidad de los alumnos y alumnas encuestados/as, los balones y pelotas, sí que los han usado todos/as, por lo que se puede concluir que desde el punto de vista del empleo de los diferentes medios didácticos, se produce una menor atención a los intereses y motivaciones de las chicas.

C) UTILIZACIÓN DE LOS ESPACIOS

Como vimos en el marco teórico, también nos encontramos con diferencias en el uso de los espacios en función del sexo del alumnado, de manera que los chicos suelen situarse en las mejores zonas (centrales, con mejor iluminación, mejor equipamiento...) y ocupan una gran extensión, mientras que las alumnas se conforman con ubicarse en áreas marginales y de dimensiones más reducidas (Pascual, 2000; Vázquez et al., 2000). De la misma manera, ellas suelen sentir que los alumnos invaden su espacio o interfieren en él durante las clases de Educación Física, conllevando esto una inhibición en su participación y la acentuación del estereotipo relacionado con la excesiva agresividad de los chicos.

Comenzando con el análisis de las planificaciones anuales vemos como no se observa excesiva preocupación de los y las docentes por las instalaciones, ya que no aparecen en ninguna programación de los Departamentos de Educación Física. En este sentido, no podemos resaltar ninguna **característica de los espacios** dedicados al área.

A modo de resumen, presentamos el siguiente cuadro con la significación de los cruces realizados en este apartado dedicado a los espacios de trabajo en Educación Física:

Altamente significativo **** ($P < 0.001$)

Muy significativo *** ($P < 0.01$)

Significativo ** ($P \leq 0.05$)

Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)

No significativo --- ($P > 0.15$)

	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)	
			Alumnos	Alumnas
Frecuencia con la que el profesorado distribuye los espacios de trabajo (23) (16)	---	---	***	---
Frecuencia de ocupación de los mejores espacios (22)	****		****	****
Frecuencia de sentimiento de interferencia en el propio espacio por parte de los compañeros/as (24)	*		---	---

FIGURA 142: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

La mayor parte de los discentes (45.5%), independientemente de su sexo, consideran que sus docentes de Educación Física suelen **delimitar los espacios de trabajo** (A-pregunta 23; P-pregunta 16) de cada grupo “muy” o “bastante a menudo”, aunque el grueso de la muestra (35.1%) se decanta por la opción “de vez en cuando”. En estos resultados, coinciden tanto los alumnos, como las alumnas.

Los profesores y profesoras (ya que los datos no son significativos con respecto al sexo, aunque se observa una mayor tendencia de las féminas a marcar las zonas de trabajo de los grupos) también están de acuerdo con estas opiniones, de forma que ninguno afirma que no delimita los espacios “nunca” o “poco a menudo”, siendo el porcentaje de los que consideran lo contrario, de un 61.6%.

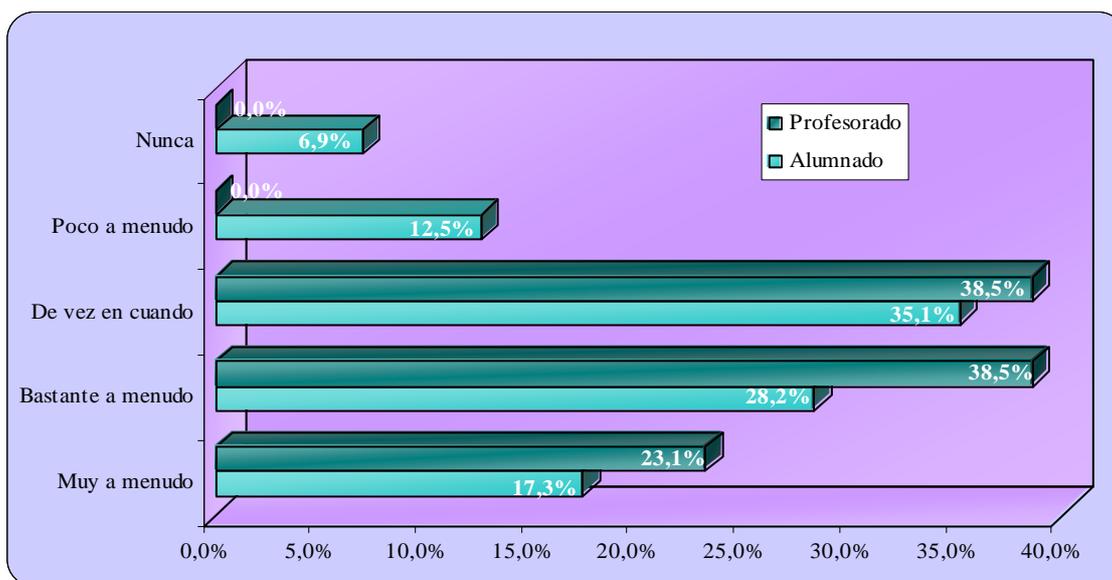


FIGURA 143: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que este último ha intervenido para distribuir los espacios de trabajo.

Sin embargo, resulta curioso el que obtengamos resultados muy significativos al cruzar el sexo del alumnado y la variable relacionada con la **frecuencia de ocupación de los mejores espacios en el aula de Educación Física** (A-pregunta 22), siendo los alumnos (11.6% frente al 4.4% de las chicas) los que claramente se sitúan en los mismos, “muy a menudo”. También es bastante acusada la diferencia en las opiniones opuestas, de forma que el 7.5% de las alumnas (frente al 4.4% de sus compañeros) afirma que “nunca” consigue trabajar en los lugares preferentes. (Figura 143)

Por lo tanto, de los resultados derivados de los cuestionarios del alumnado y del profesorado se desprende que la mayor parte de los y las docentes interviene para distribuir las zonas de trabajo de cada grupo. Sin embargo, se produce una gran paradoja ya que, a pesar de que es el profesorado quien selecciona los espacios de acción de cada equipo, los alumnos se sitúan con una frecuencia bastante mayor en los mejores lugares (el porcentaje de alumnas que “nunca” consigue trabajar en los lugares preferentes, dobla al de los alumnos). Estos datos no coinciden con la investigación precedente realizada

por Molina et al. (2005a), en la que los porcentajes referidos al valor “muy a menudo”, se encontraban muy igualados en ambos sexos; lo cual puede ser debido a que la frecuencia con la que el profesorado distribuía las zonas de trabajo de los grupos, era mucho mayor en el estudio mencionado. Por lo tanto y siguiendo a Tomé y Ruiz (2002), podemos afirmar que la no intervención docente en este sentido, conllevará una imposición de los chicos en cuanto a los lugares en los que se ubicará cada colectivo.

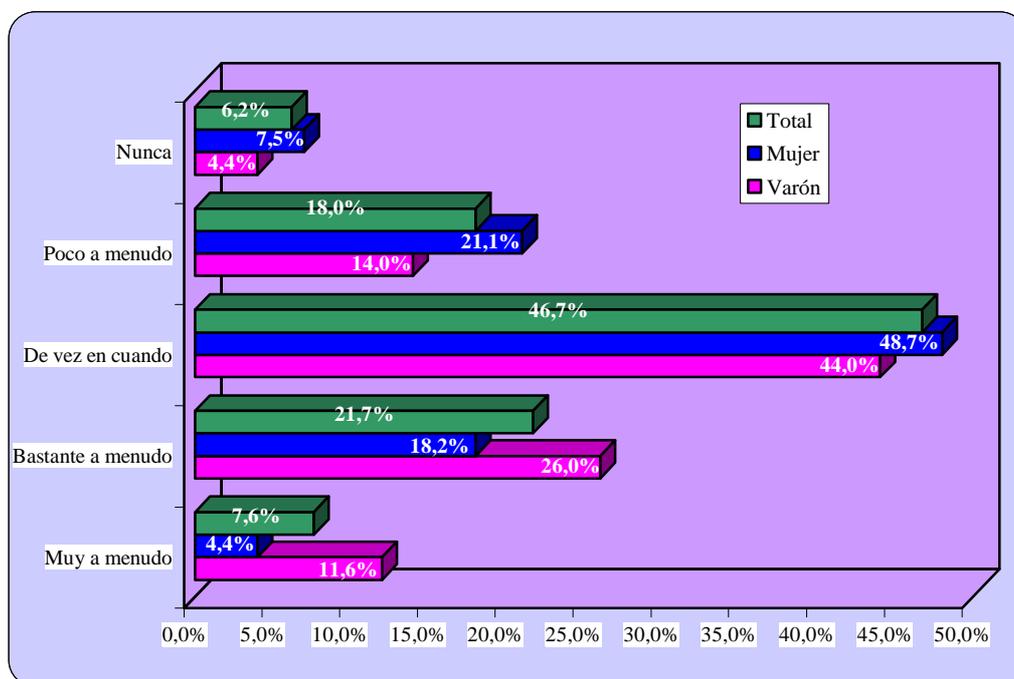


FIGURA 144: Frecuencia con la que el alumnado se ha situado en los mejores espacios de trabajo, general y en función del sexo.

Por último, nos encontramos con indicios de significación al relacionar el sexo del alumnado y la **frecuencia con la que perciben que interfieren en su espacio de trabajo** (A-pregunta 24). En este caso, llama la atención que es bastante mayor el porcentaje de alumnas a las que “nunca” les ha ocurrido (36.1%, frente al 24.6% de sus compañeros), mientras que en el resto de frecuencias, los resultados son similares en ambos colectivos.

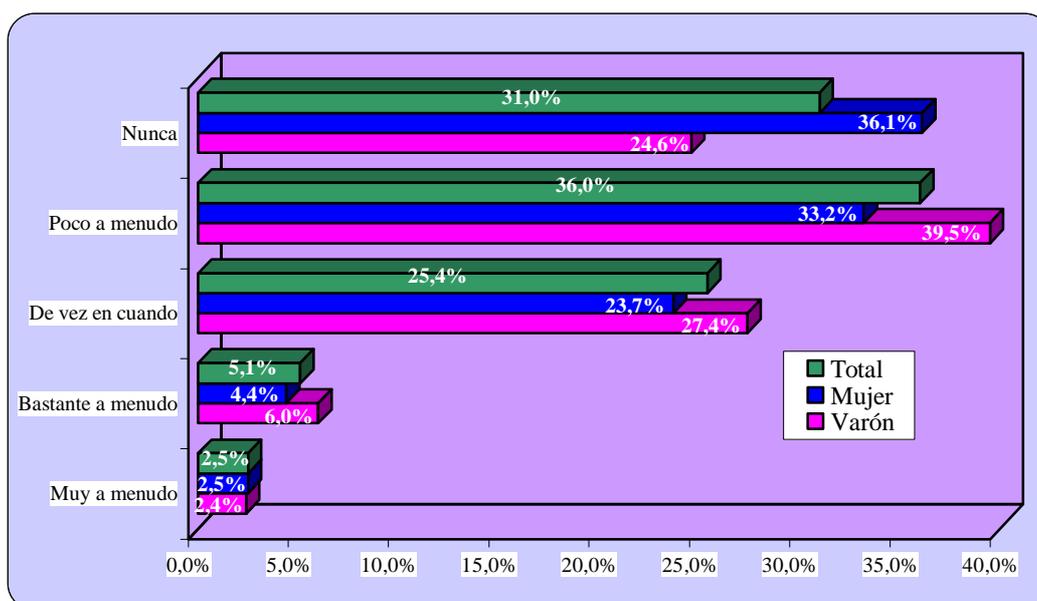


FIGURA 145: Frecuencia con la que percibe el alumnado que interfieren en su espacio de trabajo, general y en función del sexo.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Molina et al. (2005a) y los podríamos explicar como consecuencia del miedo (o vergüenza) estereotipado de los chicos a que invadan su espacio íntimo y más en estas edades, en las que se encuentran en plena pubertad o debido a la reticencia del alumnado masculino a compartir el terreno de la práctica de actividad física, ya que tradicionalmente, su posición ha sido hegemónica en este sentido.

Profundizando más en el uso del espacio, se observan resultados muy significativos entre el **sentimiento de éxito experimentado** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) en la asignatura y la **frecuencia de trabajo en los mejores sitios** (A-pregunta 22), así como en el cruce con la **frecuencia de distribución de los espacios por el profesorado** (A-pregunta 23; P-pregunta 16). Por otro lado, si a estas variables le añadimos el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) del sujeto encuestado, observamos resultados significativos en los chicos en el segundo caso (frecuencia de distribución de los espacios por el profesorado) y resultados muy significativos para ambos sexos en la primera (frecuencia de trabajo en los mejores sitios). (Figura 147)

Por lo tanto, de las personas que ocupan “muy a menudo” los mejores espacios, experimentan éxito “muy a menudo”, el 30%, mientras que únicamente el 4% de los sujetos que “nunca” trabajan en dichos lugares, obtiene éxito con la frecuencia mencionada. De igual manera, un 26.8% de quienes “nunca” experimenta éxito en el área, “nunca” consigue ocupar los lugares preferentes. Al separar por sexos, obtenemos resultados muy significativos en ambos, de manera que el 36.4% de los chicos y el 17.6% de las chicas, obtienen éxito “muy a menudo”, cuando esta es la frecuencia con la que trabajan en los mejores lugares, siendo las cifras de personas que “nunca” experimenta éxito cuando estos lugares son ocupados “muy frecuentemente”, de un 12.5% y un 3%, respectivamente.

Al hablar de la libertad de ocupación de los espacios de trabajo, vemos que cuando el profesorado “nunca” sitúa a los grupos, el 19.5% de las personas “nunca” obtiene éxito, mientras que cuando esto ocurre “muy a menudo”, el 30% de los sujetos percibe éxito “muy a menudo”. Curiosamente, al cruzar ambas variables con el sexo del alumnado, sólo encontramos resultados significativos para los alumnos, de manera que un 36.4% de los mismos afirma sentir éxito “muy a menudo” cuando su profesorado delimita con “muchísima frecuencia”, los lugares de trabajo, siendo de un 25% el porcentaje de chicos que “nunca” obtiene éxito si su docente de Educación Física “nunca” distribuye los espacios.

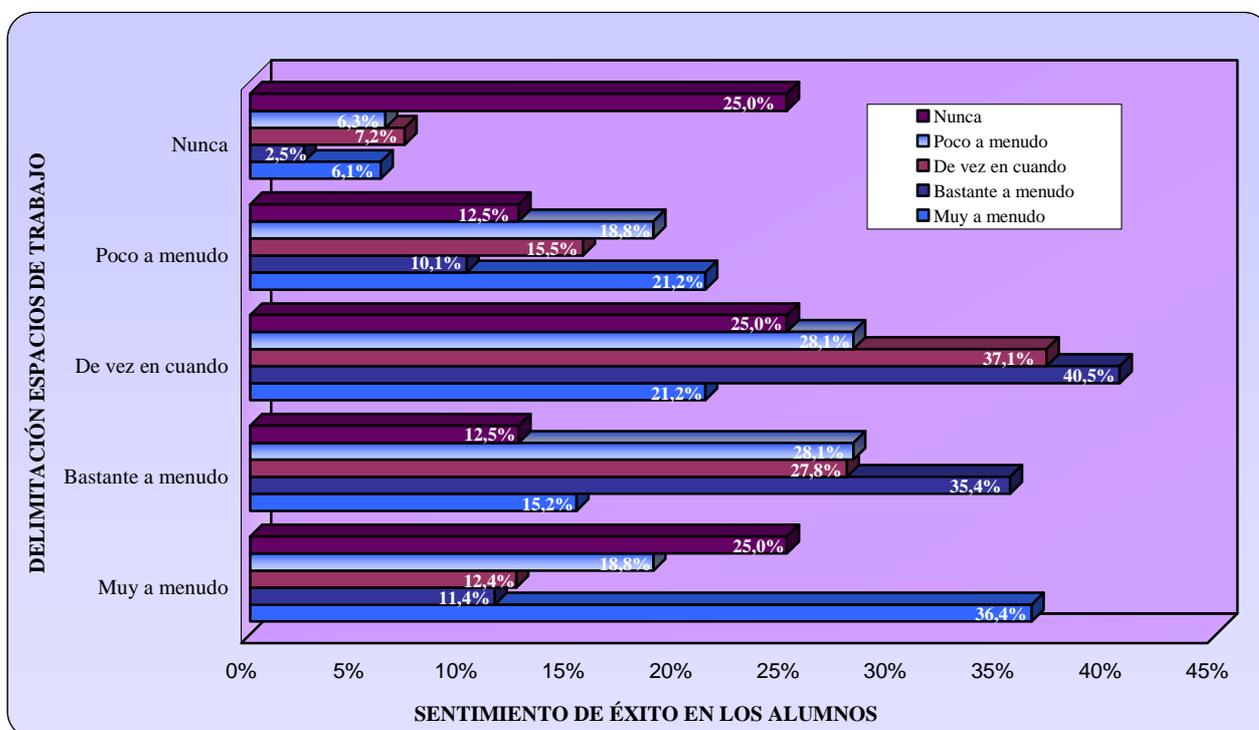


FIGURA 146: Relación entre la frecuencia de delimitación de los lugares de trabajo por el profesorado y la frecuencia con la que los alumnos experimentan éxito en Educación Física.

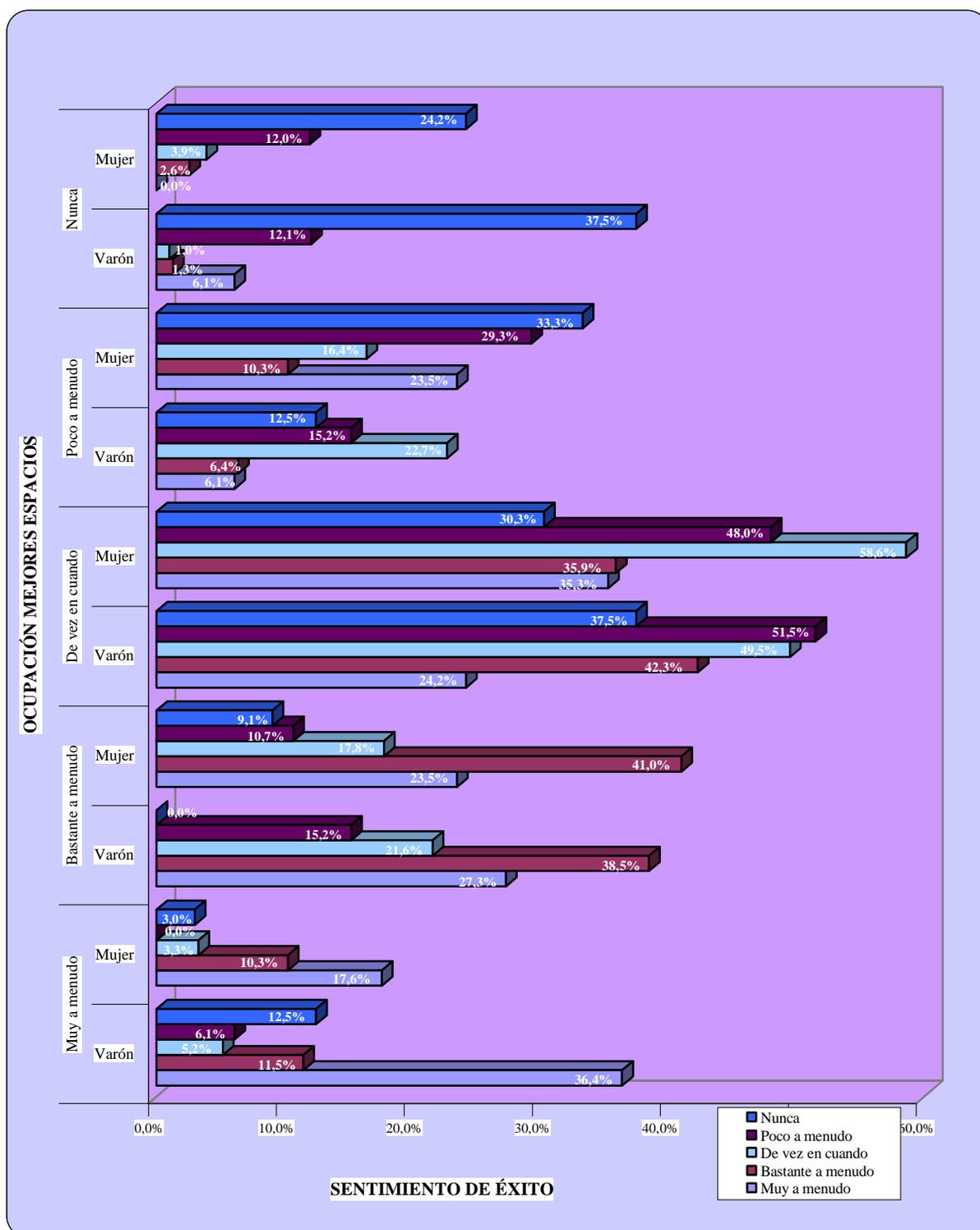


FIGURA 147: Relación entre la frecuencia de trabajo en los mejores espacios y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas experimentan éxito en Educación Física.

En definitiva, al igual que ocurría con la consecución del material en mejor estado, la frecuencia de trabajo en los mejores sitios es predictora del sentimiento de éxito que experimentará el alumnado, tanto femenino, como masculino, en Educación Física. Por otro lado, la frecuencia con la que el profesorado distribuye a los grupos en los lugares de trabajo, también parece incidir en la cota de éxito percibida por el alumnado, sobre todo en el caso de los chicos, lo cual es lógico, ya que los y las docentes,

establecerán un uso más equitativo del espacio, el cual dará oportunidad a todo el mundo para trabajar en los mejores lugares. Sin embargo, la frecuencia de interferencia del alumnado en los espacios de trabajo de sus compañeros y compañeras, no guarda ninguna relación con el sentimiento de éxito que experimentan unos y otras en el aula, lo cual puede ser debido a que, como hemos visto, son más los chicos quienes perciben invasiones en sus espacios, pero también son ellos quienes mayores cotas de éxito obtienen en el área, por lo que los resultados se pueden ver matizados en este sentido.

D) AGRUPACIONES EN CLASE

Uno de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física donde queda más patente la separación entre los chicos y las chicas a estas edades, es en la confección de los grupos de trabajo. Prácticamente en la totalidad de los casos en los que el profesorado no interviene, las formaciones son homogéneas en cuanto al sexo. Sin embargo, en ninguna programación del Departamento aparece reflejado un apartado dedicado a este aspecto, por lo que no podemos reseñar las **características de los grupos de trabajo**.

Este apartado lo hemos dividido en dos bloques de variables: el primero se refiere a la manera en que se forman los grupos de trabajo en la clase y el otro, se centra en las preferencias del alumnado con respecto a los mismos. En este último punto, únicamente conoceremos las tendencias del alumnado para formar equipos mixtos u homogéneos (en situaciones competitivas o no competitivas), de manera que dejaremos para el apartado de interacción discente-discente, las razones esgrimidas para apoyar una u otra opción. Para resumir los datos relacionados con la significación de los cruces de este apartado, presentamos el siguiente cuadro:

	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)
Altamente significativo **** ($P < 0.001$)		
Muy significativo *** ($P < 0.01$)		
Significativo ** ($P \leq 0.05$)		
Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)		
No significativo --- ($P > 0.15$)		
Frecuencia con la que el profesorado otorga libertad al alumnado para la elección de los compañeros/as del grupo (25) (25)	*	---
Grado de preferencia por parte del alumnado con respecto a la libertad otorgada por el profesorado para la formación del grupo de trabajo (8) (9)	---	---
Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la formación de grupos de trabajo no mixtos (7) (8)	*	---
Grado de preferencia del alumnado para realizar competiciones deportivas en equipos mixtos (9) (10)	****	---

FIGURA 148: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

Para comenzar con los **mecanismos de formación** de los equipos, vemos como más de la mitad del alumnado (54.6%) opina que los profesores y profesoras de Educación Física no **intervienen** (A-pregunta 25; P-pregunta 17) “nunca” en la formación de los grupos de trabajo, o lo hacen “poco a menudo”. Estos resultados contrastan con el 14.9% de quienes opinan que los docentes forman los grupos de trabajo “muy a menudo”, o “bastante a menudo”. Además, hallamos indicios de significación al cruzar esta variable con el sexo del alumnado, siendo mayor el porcentaje de chicas que consideran que el profesorado interviene “poco a menudo” en la formación de los equipos (38.4% de alumnas, frente al 28% de alumnos), aunque también es mayor la proporción de mujeres que considera que esta situación se produce “muy a menudo” (5.7% de alumnas, frente al 4% de alumnos).

En el caso del profesorado, aunque los resultados de los y las docentes no son tan claros, hallamos un 77% que considera que interviene en la formación de los grupos, “poco a menudo” (38.5%) o “de vez en cuando” (38.5%), a pesar de que un 23.1% de la muestra afirme formar los grupos “bastante frecuentemente” y que no exista ningún caso en el que “nunca” se intervenga con respecto a los mismos. Estos datos son independientes al sexo del encuestado/a. Sin embargo, como se aprecia en el estudio realizado por Vázquez et al. (2000), de los nueve sujetos grabados, sólo uno actuaba en este sentido, por lo que los resultados provenientes del alumnado pueden reflejar con mayor nitidez la realidad del aula.

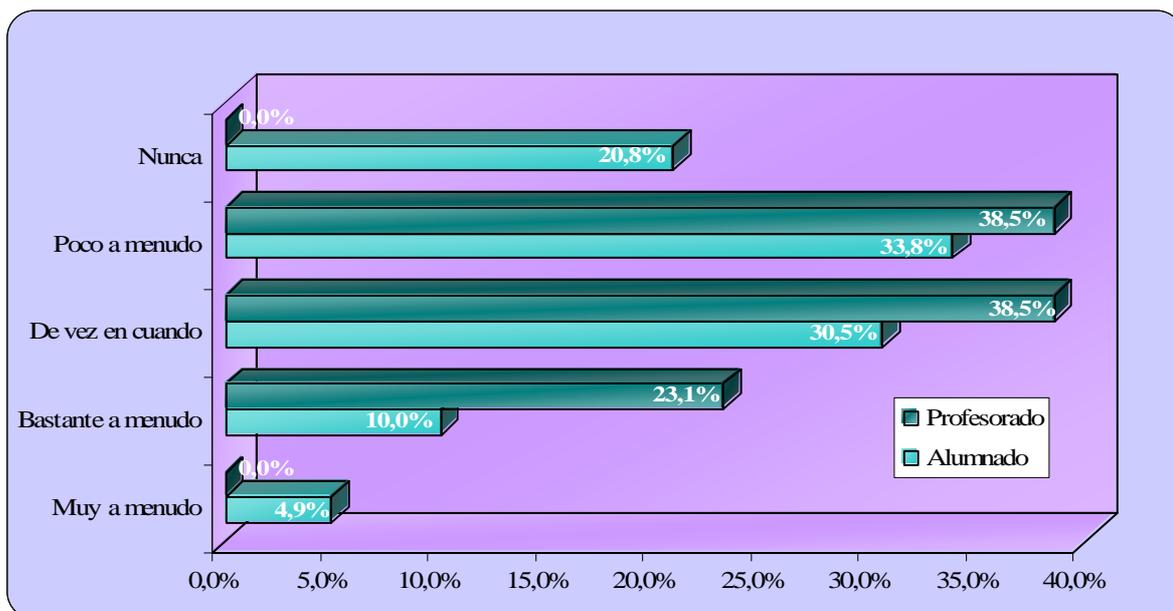


FIGURA 149: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que este interviene en la formación de los grupos de trabajo.

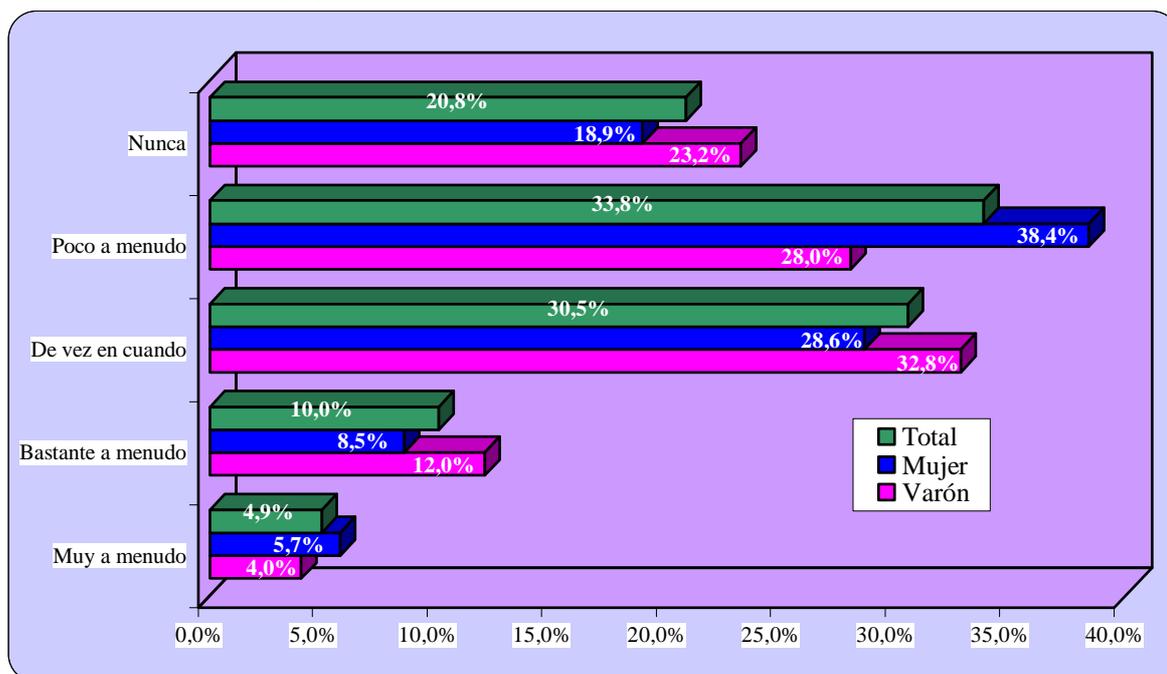


FIGURA 150: Percepción del alumnado de la frecuencia con la que el profesorado interviene en la formación de los grupos de trabajo, general y en función del sexo.

Ante la situación anterior, las reacciones del alumnado son satisfactorias, puesto que más de la mitad de los sujetos encuestados (50.3%) **prefiere que el profesorado le de libertad** (A-pregunta 8; P-pregunta 9) para formar los grupos de trabajo. De estos, la mayor parte son chicas, aunque los resultados no son significativos en función del sexo.

También los y las docentes, independientemente de su sexo, observan que el alumnado quiere que los grupos de trabajo no le sean impuestos; así, el 38.5% está “en desacuerdo” (23.1%) o “totalmente en desacuerdo” (15.4%), con la afirmación de que el alumnado prefiere que sea el/la enseñante quien realice las agrupaciones, hallándose el grueso de la muestra (46.2%) en el valor intermedio (“ni de acuerdo, ni en desacuerdo”).

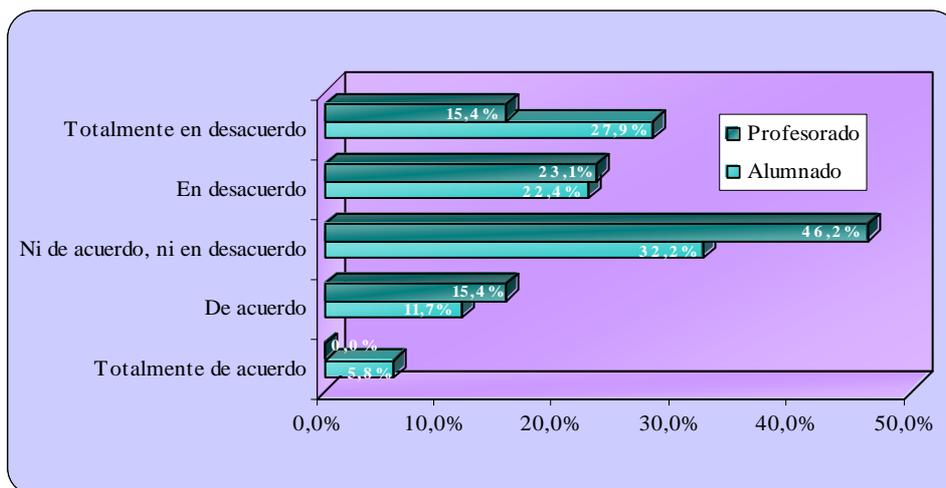


FIGURA 151: Percepción del alumnado de la frecuencia con la que el profesorado interviene en la formación de los grupos de trabajo, general y en función del sexo.

Por lo tanto, y partiendo de la base de que normalmente son los y las discentes quienes forman los grupos de trabajo, vamos a tratar de explicar sus **preferencias** con respecto a los mismos.

En contra de lo que cabría esperar y de lo que normalmente se observa en el aula de Educación Física, el porcentaje de sujetos que está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” (33.4%), con la **formación de grupos homogéneos en cuanto al sexo** (A-pregunta 7; P-pregunta 8), es muy parecido al que considera justo lo contrario (está “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”; 29.3%) hallándose en el valor intermedio, más de un tercio de la muestra (37.4%). Además, existen indicios de significación al relacionar esta variable con respecto al sexo del alumnado, de manera que es mayor el número de chicos que prefieren ponerse con personas de su mismo sexo para trabajar en Educación Física; de esta forma, el porcentaje de chicos que se adhiere a la opción “en desacuerdo” es de un 13.7%, frente al 21.5% de sus compañeras y el 14.5% de los alumnos (en contra del 10.9% de las alumnas) está “totalmente de acuerdo”. Sin embargo y, en contra de estos resultados, encontramos que más de la mitad de la muestra de docentes (53.8%) está “totalmente de acuerdo” con la afirmación de que el alumnado prefiere formar grupos homogéneos, siendo solo un 7.7% los que están “totalmente en desacuerdo”; el resto, se sitúa en el valor “de acuerdo”, por lo que podemos afirmar que lo que observa el/la docente en el aula, es totalmente opuesto a lo que afirman los/as discentes sobre la formación de los grupos de trabajo. Estos datos son independientes al sexo del profesorado, aunque el porcentaje de mujeres que está “totalmente de acuerdo” con la afirmación es de un 75%, mientras que sus compañeros son más moderados (44.4%).

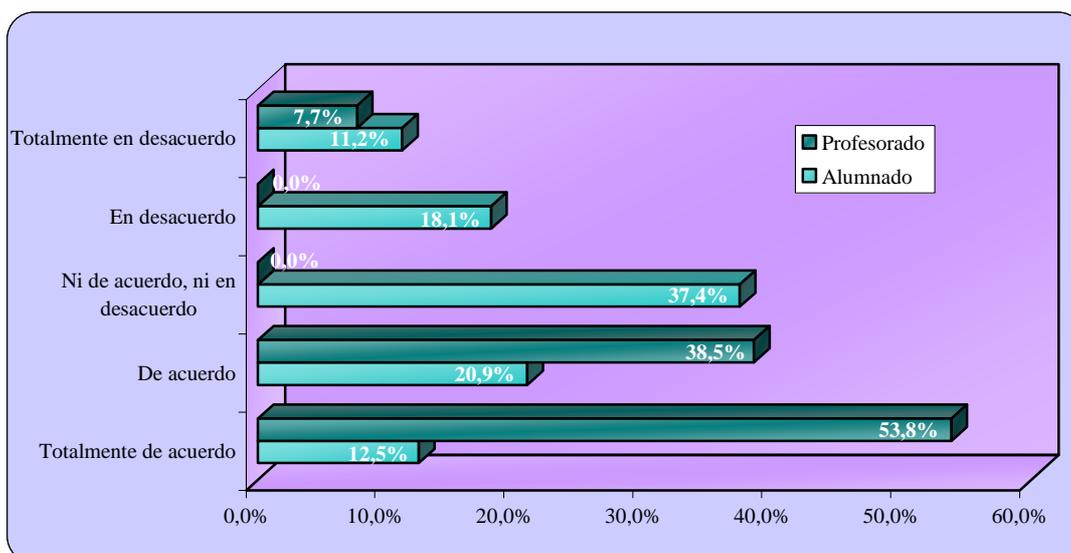


FIGURA 152: Percepción del alumnado y del profesorado del grado de acuerdo con respecto a la formación de grupos unisexuales.

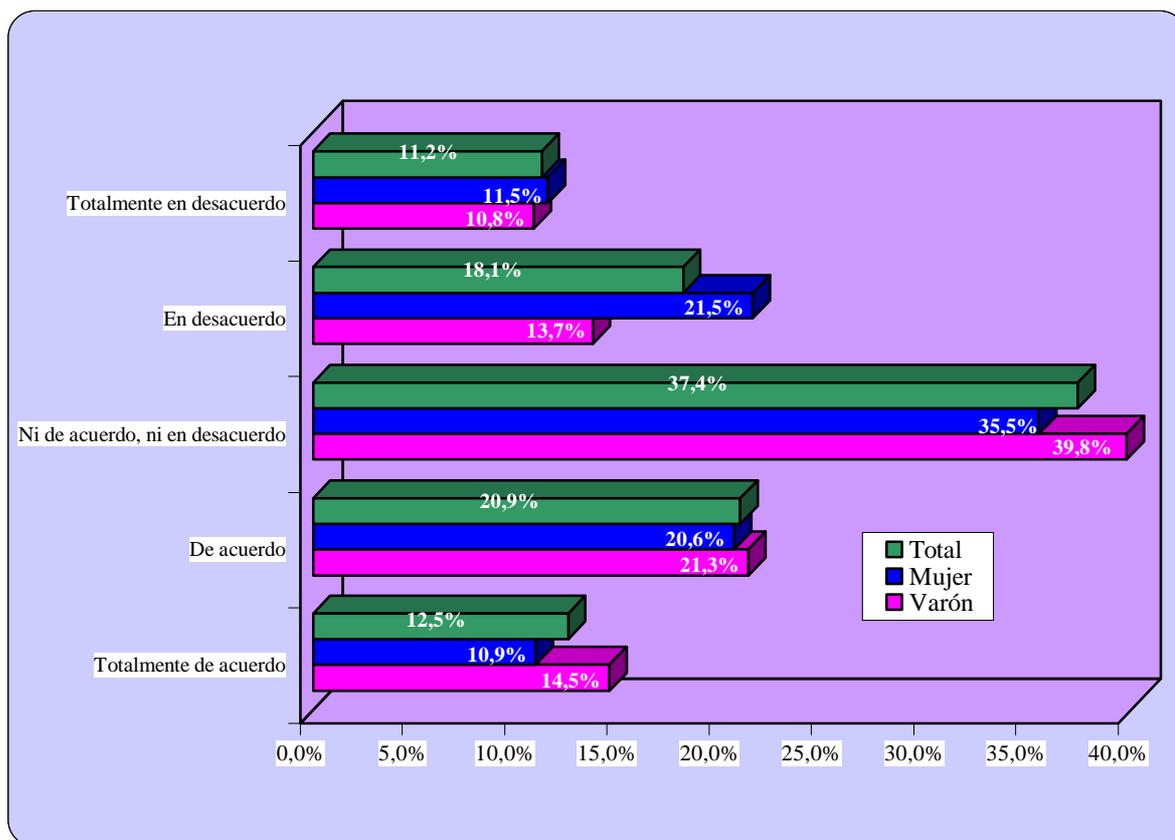


FIGURA 153: Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la formación de grupos unisexuales, general y en función del sexo.

En resumen, dar libertad para que el alumnado forme los equipos de trabajo puede resultar una actitud beneficiosa en muchos casos, ya que se da pie a que los y las discentes tomen sus propias decisiones y se cubran sus intereses (tanto chicos, como chicas), puesto que más de la mitad de la muestra prefiere gozar de libertad en este sentido (lo cual es percibido claramente por el profesorado). De esta manera, ratificando los resultados de anteriores investigaciones (Molina et al., 2005a; Bordes, 2003) podemos afirmar que tanto a los chicos como a las chicas (sobre todo al segundo colectivo), les gusta formar sus propios equipos y además, prefieren que estos los compongan compañeros/as de su mismo sexo. Sin embargo, hay momentos en los que es necesario “forzar” la situación con diferentes objetivos: integrar, equiparar, mejorar...en definitiva, educar. La búsqueda de la coeducación en Educación Física puede ser uno de esos momentos.

Muy relacionada con la variable anterior, encontramos el grado de preferencia del alumnado con respecto a la **realización de competiciones deportivas en equipos mixtos** (A-pregunta 9; P-pregunta 10). Curiosamente, al introducir el matiz competitivo en el ítem anterior, los resultados del alumnado varían sustancialmente, obteniendo datos muy significativos en función del sexo y siendo los chicos quienes muestran una mayor tendencia al desacuerdo. De esta forma, el porcentaje de alumnos a quienes les parece una idea pésima la realización de competiciones deportivas en grupos mixtos, casi triplica al de alumnas (4.5% frente al 1.3%) y en contraposición, el porcentaje de chicas que opina lo contrario (47%) es bastante superior al de los chicos (36.6%).

En esta variable, los resultados sí coinciden con las respuestas de los profesores y profesoras (los datos son independientes al sexo del/a docente), de manera que no hay un solo sujeto que esté, “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, con la afirmación de que “al alumnado le parece una buena idea realizar competiciones en equipos mixtos”, situándose la mayor parte de la muestra (69.2%) en el valor intermedio y el resto se reparte entre los ítems “en desacuerdo” (23.1%) y “totalmente en desacuerdo” (7.7%).

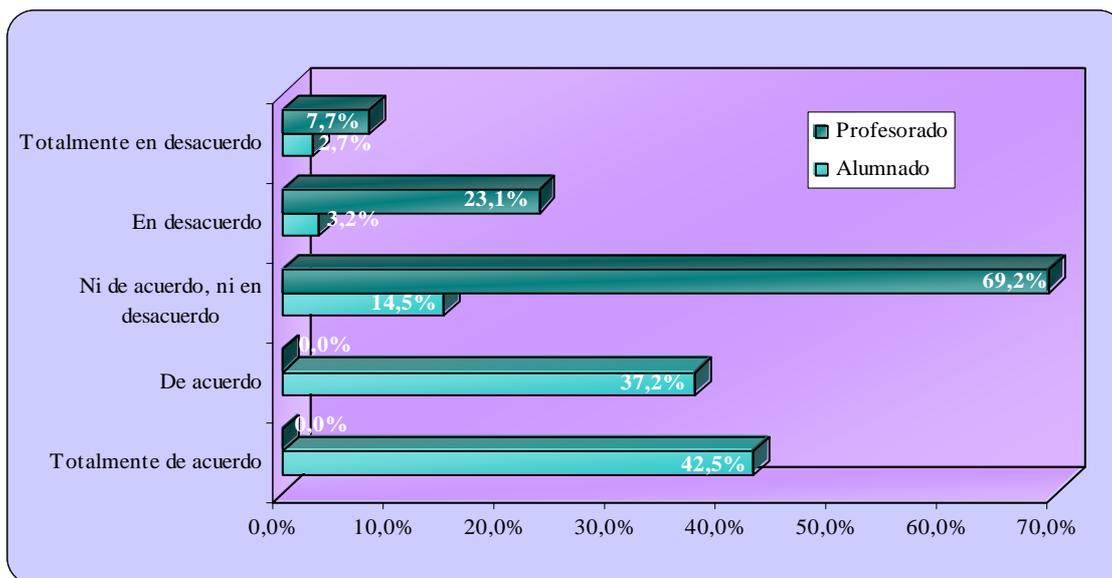


FIGURA 154: Percepción del alumnado y del profesorado del grado de acuerdo con respecto a la realización de actividades competitivas en equipos mixtos.

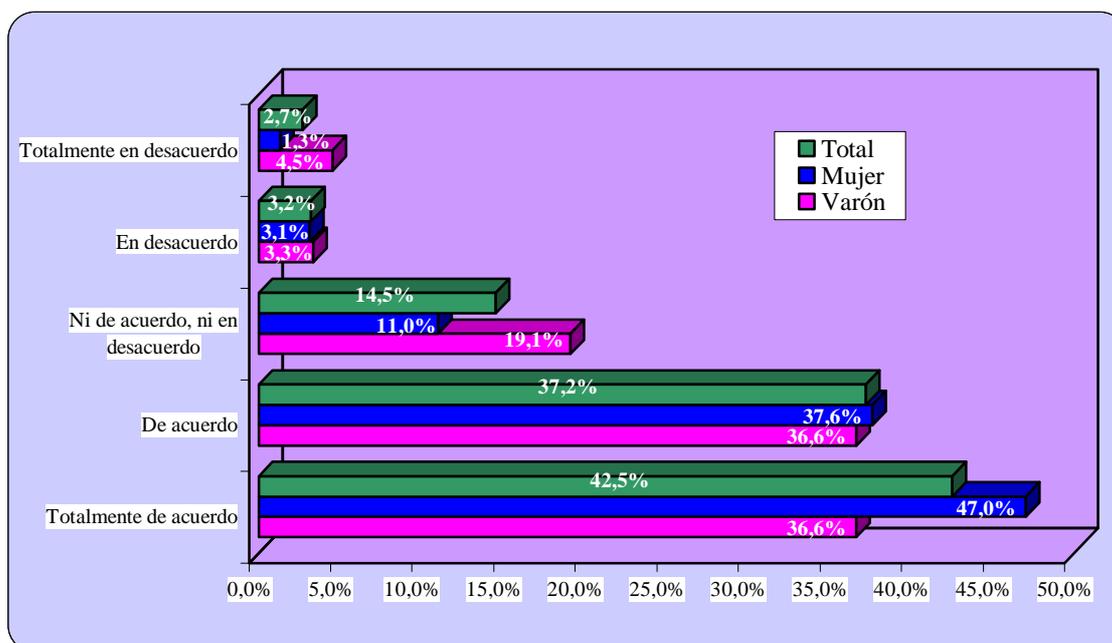


FIGURA 155: Percepción del alumnado del grado de acuerdo con respecto a la realización de actividades competitivas en equipos mixtos, general y en función del sexo.

Por lo tanto y a la luz de los resultados, se aprecia como el alumnado no ve inconveniente alguno en formar grupos heterogéneos en cuanto al sexo en el transcurso habitual de las sesiones, pero cuando se trata de actividades de carácter competitivo, las preferencias se radicalizan, siendo los equipos homogéneos la opción preferida por el/la discente, sobre todo por los chicos.

Curiosamente, todas las variables implicadas en este apartado son independientes del sentimiento de éxito experimentado por el alumnado en Educación Física, por lo que podemos afirmar que la formación de los grupos de trabajo no incidirá en que el alumnado se sienta satisfecho con la asignatura.

Por último, dejaremos para el apartado de la interacción entre discentes, las razones que esgrime el alumnado para preferir formar los grupos con miembros de su propio sexo.

E) ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las actividades de enseñanza-aprendizaje son los medios para transmitir los diferentes contenidos a nuestro alumnado y deben ser coherentes con la capacidad que pretenden desarrollar.

Existen diferentes tipos de actividades que debemos incluir en nuestras clases (de conocimientos previos, introducción-motivación, desarrollo, consolidación, recuperación...) de manera que cuanto mayor sea la variedad de las mismas, más fácilmente realizaremos un proceso de individualización de la enseñanza.

La importancia que hoy día se le concede a las actividades es tal, que según Piéron (1999), la mayor parte de los docentes planifica más estas, que los propios objetivos que pretenden ayudar a conseguir. De esta manera, estos aspectos metodológicos aparecen en el 36.3% de las programaciones de los Departamentos de Educación Física de los centros que intervienen en la investigación. De hecho, de las **características** que deben poseer, el profesorado destaca las siguientes: variadas, significativas, progresivas, abiertas y adaptadas al nivel del alumnado.

Con el fin de facilitar la exposición de este apartado, lo vamos a dividir en bloques: en el primero, vamos a ver algunos aspectos generales de las actividades; en el segundo nos dedicaremos a comprobar si el alumnado posee una visión estereotipada (en relación a su adecuación al sexo) de determinadas actividades físico-deportivas; en el tercero, conoceremos el grado de motivación que les suscitan dichas actividades y para concluir, veremos la relación entre estas dos últimas variables expuestas.

Comenzando con los **aspectos generales de las actividades**, vamos a tratar de comprobar la adecuación de estas a los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado, preguntándole a docentes y discentes por aspectos como la frecuencia de colaboración en la programación de los ejercicios, el grado de coincidencia entre chicos y chicas en cuanto a las actividades que consideran más motivantes, o si perciben que estas se adecuan a su nivel de competencia motriz; asimismo, preguntaremos por la frecuencia de inclusión de actividades competitivas o de medición del rendimiento físico, de manera que podamos hacernos una idea (aunque sea a grandes rasgos) del tipo de ejercicios que se practican en el aula. A modo de resumen, presentamos la siguiente tabla con los resultados de significación de los cruces de estas variables dedicadas a las actividades de E-A:

	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)	
			Alumnos	Alumnas
Altamente significativo **** ($P < 0.001$)				
Muy significativo *** ($P < 0.01$)				
Significativo ** ($P \leq 0.05$)				
Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)				
No significativo --- ($P > 0.15$)				
Frecuencia de intervención del alumnado en la selección de las actividades a realizar en EF (21) (15)	---	---	---	---
Grado de coincidencia entre chicos y chicas en las preferencias con respecto a las actividades realizadas en EF (6) (7)	****	---	---	---
Grado de adecuación a las capacidades del alumnado, de las actividades realizadas en EF (10)	*		*	****
Frecuencia de utilización por parte del profesorado, de actividades fundamentalmente competitivas (29) (18)	****	---	---	---
Frecuencia de utilización de baterías de tests de condición física en EF (20) (14)	*	---	---	***

FIGURA 156: Resumen de la significación de algunos de los cruces de este apartado.

En primer lugar, vamos a tratar de conocer la **frecuencia con la que el profesorado de Educación Física cuenta con la opinión del alumnado a la hora de programar los ejercicios** (A-pregunta 21; P-pregunta 15) que se van a realizar en el aula. De esta manera, únicamente el 13.5% del alumnado, independientemente del sexo de la persona encuestada, considera que los y las docentes toman en cuenta sus sugerencias “muy” o “bastante a menudo”. De igual forma, nos encontramos con un 61.8%

de discentes que opina justo lo contrario es decir, que sus profesores y profesoras cuentan con su opinión “poco a menudo” o “nunca”.

Estos resultados coinciden con los del profesorado (los cuales tampoco son significativos con respecto al sexo del mismo), ya que el 15.4% de la muestra afirma contar con la opinión del alumnado “bastante a menudo” (no existe un solo sujeto que se sitúe en el ítem “muy a menudo”) siendo de, prácticamente un tercio (30.8%), el porcentaje de docentes que se han decantado por las opciones “poco a menudo” (23.1%) o “nunca” (7.7%). El resto de las personas encuestadas se coloca en el valor intermedio, de manera que consideran que cuentan con la opinión del alumnado para programar las actividades a realizar “ni mucho, ni poco a menudo” (53.8%).

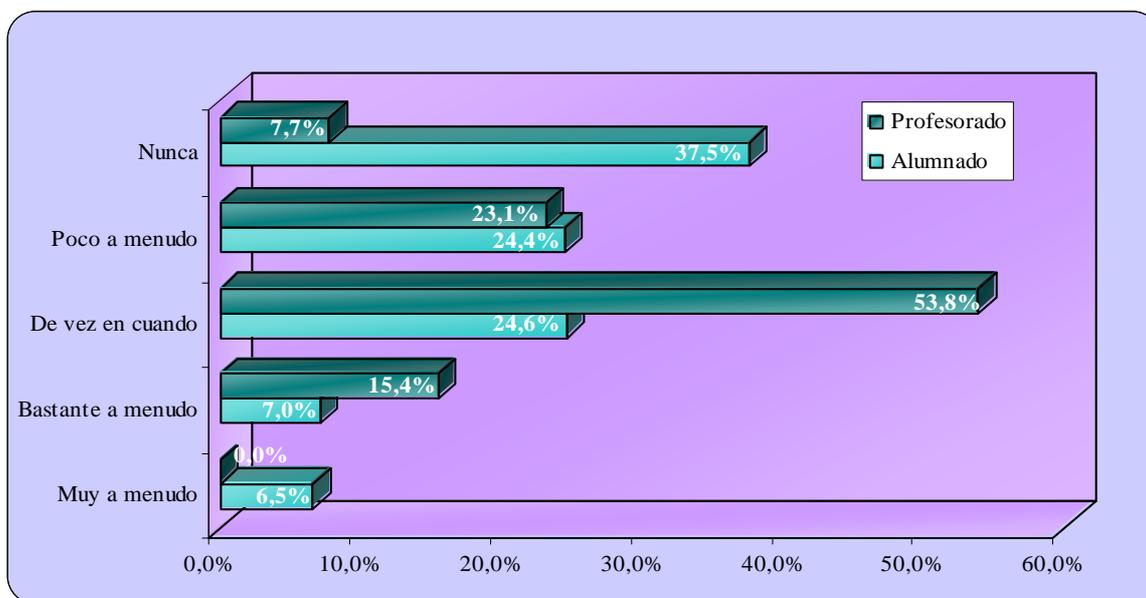


FIGURA 157: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que este último cuenta con su opinión a la hora de programar las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, vemos como los resultados derivados de los cuestionarios del alumnado y del profesorado revelan que este último colectivo cuenta poco a menudo con la opinión y colaboración del primero a la hora de programar las actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevarán a cabo a lo largo de las diferentes sesiones de clase. Lo ideal sería que el profesorado partiese de las opiniones y sugerencias del alumnado para llevar a cabo las programaciones de los Departamentos, sin embargo, estos resultados pueden conllevar un desajuste entre dichas actividades y los intereses y capacidades de los/as discentes, lo cual derivará en un descenso de la motivación hacia la asignatura. Este aspecto lo puso de manifiesto claramente el estudio llevado a cabo por Vázquez et al. (2000), en el que el 93% de las manifestaciones que el alumnado (y sobre todo las chicas) realizaba tras la propuesta de una actividad por parte del profesorado, eran de rechazo.

Por otro lado, vemos como se observan resultados muy significativos al cruzar el sexo del alumnado con el **grado de coincidencia entre ambos sexos con respecto a las actividades que les gusta desarrollar en Educación Física** (A-pregunta 6; P-pregunta 7). De esta manera, podemos apreciar que el porcentaje de chicos que está “totalmente en desacuerdo” con esta afirmación, es superior al de sus compañeras (10% frente al 6.2% de estas). Tomando la muestra total, se observa que la mayor parte de la misma se decanta por la opción intermedia “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, siendo mayor el porcentaje de chicas que la han marcado. Sin embargo, parece que existe más tendencia a estar de acuerdo con que a los chicos y las chicas les gusta desarrollar las mismas actividades en el aula que a estar en desacuerdo (35.4% en contra del 24.4%).

Por otro lado, los resultados del profesorado (independientemente de su sexo) son más radicales que los del alumnado, ya que prácticamente la mitad de la muestra (46.2%) se muestra “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con la afirmación de que ambos sexos coinciden en las actividades que les

gusta realizar en Educación Física. Únicamente un 15.4% se ha decantado por la opción “de acuerdo” y el resto se sitúa en el valor intermedio (38.5%).

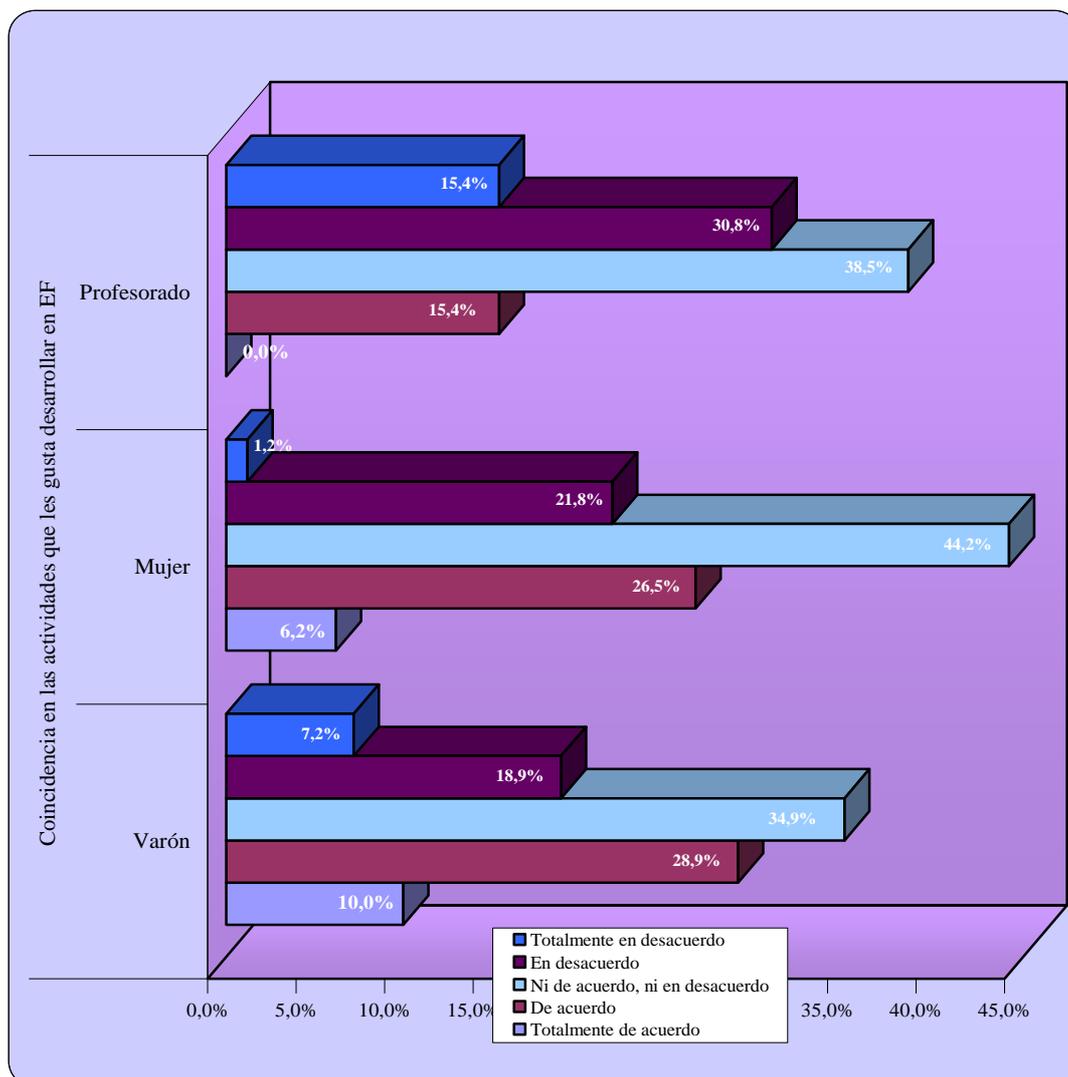


FIGURA 158: Percepción del alumnado y del profesorado del grado de acuerdo con respecto a la coincidencia entre los chicos y las chicas en relación a las actividades que les gusta desarrollar en Educación Física.

Por lo tanto, podemos afirmar que aunque el profesorado es totalmente consciente de que las alumnas y los alumnos poseen intereses y motivaciones distintos en relación a las actividades que les gusta realizar en Educación Física, los contenidos prioritarios a desarrollar (Condición Física y Salud y Deportes) continúan siendo los mismos, lo cual puede desembocar en un desinterés y falta de sentimiento de éxito por parte de las chicas en el área.

Una vez visto que no siempre las actividades propuestas en Educación Física concuerdan con los intereses de los chicos y chicas, vamos a comprobar si estas se adecuan a los niveles de competencia motriz del alumnado. En este caso, también observamos que existen indicios de significación al relacionar el sexo del alumnado y el **grado de adecuación de las actividades a las capacidades del individuo** (A-pregunta 10). Curiosamente, son los alumnos quienes no perciben con tanta nitidez que las actividades de enseñanza-aprendizaje se adecuen a sus capacidades; así, el 41% de las personas que se decantan por la opción “de acuerdo”, son varones, frente al 48.9% de sus compañeras y viceversa, el 10% de quienes marcaron la casilla “en desacuerdo”, también son chicos (en contraposición al 5.6% de chicas). No obstante, casi la mitad de la muestra (45.4%) se muestra “de acuerdo” con que los ejercicios son adecuados a su nivel, siendo sólo un 10.1% las personas que están “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”.

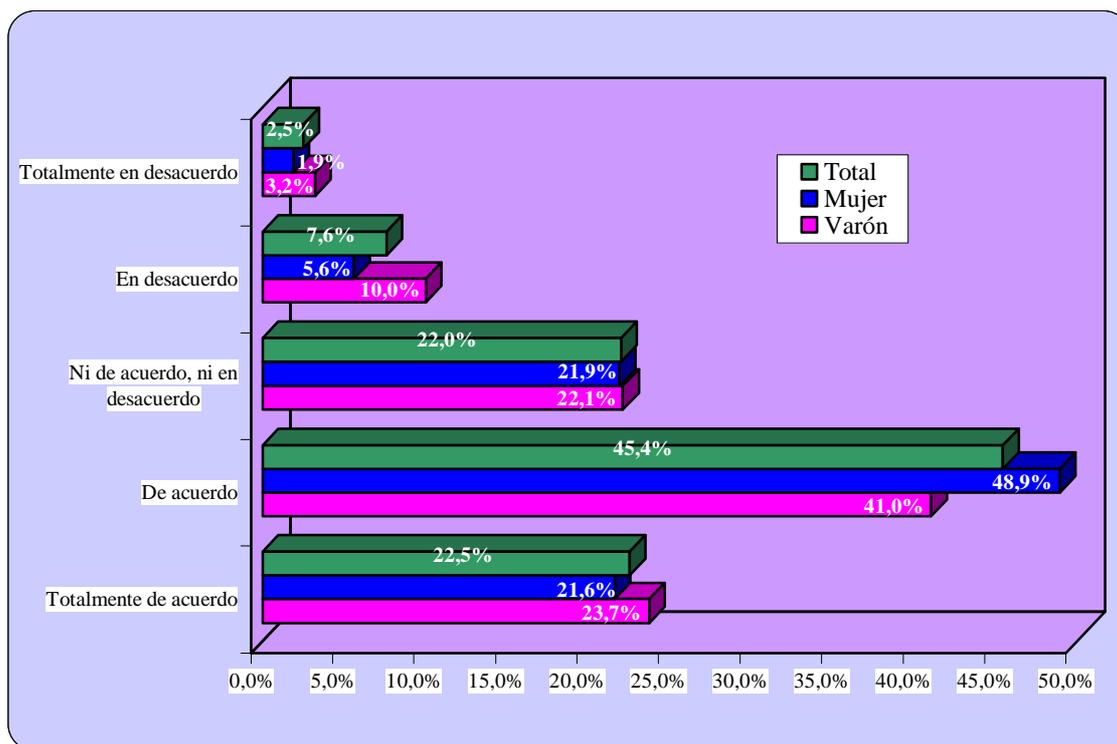


FIGURA 159: Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la adecuación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las capacidades del individuo, general y en función del sexo.

En consecuencia, existe un mayor número de alumnas que percibe que los ejercicios de enseñanza-aprendizaje se adaptan a su nivel de competencia motriz. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Molina et al. (2005a) en los que, aunque no se apreciaba significación, eran los alumnos los que manifestaban una mayor tendencia a la discrepancia en este sentido. La explicación a esta situación la encontraríamos en el hecho de que las actividades pueden no adecuarse a las capacidades físicas del alumnado, por exceso o por defecto, por lo que podríamos afirmar que en ambas investigaciones, muchos alumnos de Educación Física perciben que las actividades realizadas en el aula están por debajo de sus posibilidades de movimiento.

Por otro lado, esta variable de **adecuación de los ejercicios de clase al nivel del alumnado** (A-pregunta 10), está relacionada directamente con el **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) experimentado por el mismo en Educación Física, observando resultados muy significativos. En consecuencia, de las personas que sienten éxito “muy a menudo”, el 36% está “totalmente de acuerdo” con que las actividades son adecuadas a su competencia motriz. Sin embargo, no hay ni un solo sujeto que esté “totalmente en desacuerdo”. En el otro lado de la balanza, de las personas que “nunca” experimentan éxito, el 19.5% está “completamente” o “en desacuerdo” con que los ejercicios se adaptan a su nivel.

Si al cruce de estas dos variables le añadimos el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) del sujeto encuestado, nos encontramos con resultados muy significativos para las alumnas e indicios de significación para los alumnos. Por lo tanto, un 41.2% de las chicas y un 33.3% de los chicos que sienten éxito “muy a menudo” en Educación Física, están “totalmente de acuerdo” con que las actividades son adecuadas a su nivel de competencia motriz. Sin embargo, el 6.1% de las alumnas que “nunca” obtiene éxito, considera justo lo contrario. En los chicos, el 60.6% de quienes están “de acuerdo” con la adecuación de los ejercicios a su nivel, obtiene éxito del área “poco a menudo”, por lo que podemos afirmar que las alumnas perciben una mayor influencia entre ambas variables que sus compañeros. Estos resultados coinciden con los de Girela (2004), de manera que las chicas que destacan (lo cual puede ser debido a que los ejercicios realizados se encuentran adaptados a su nivel motriz), sienten mayores cotas de éxito en el aula y por lo tanto, se implican más.

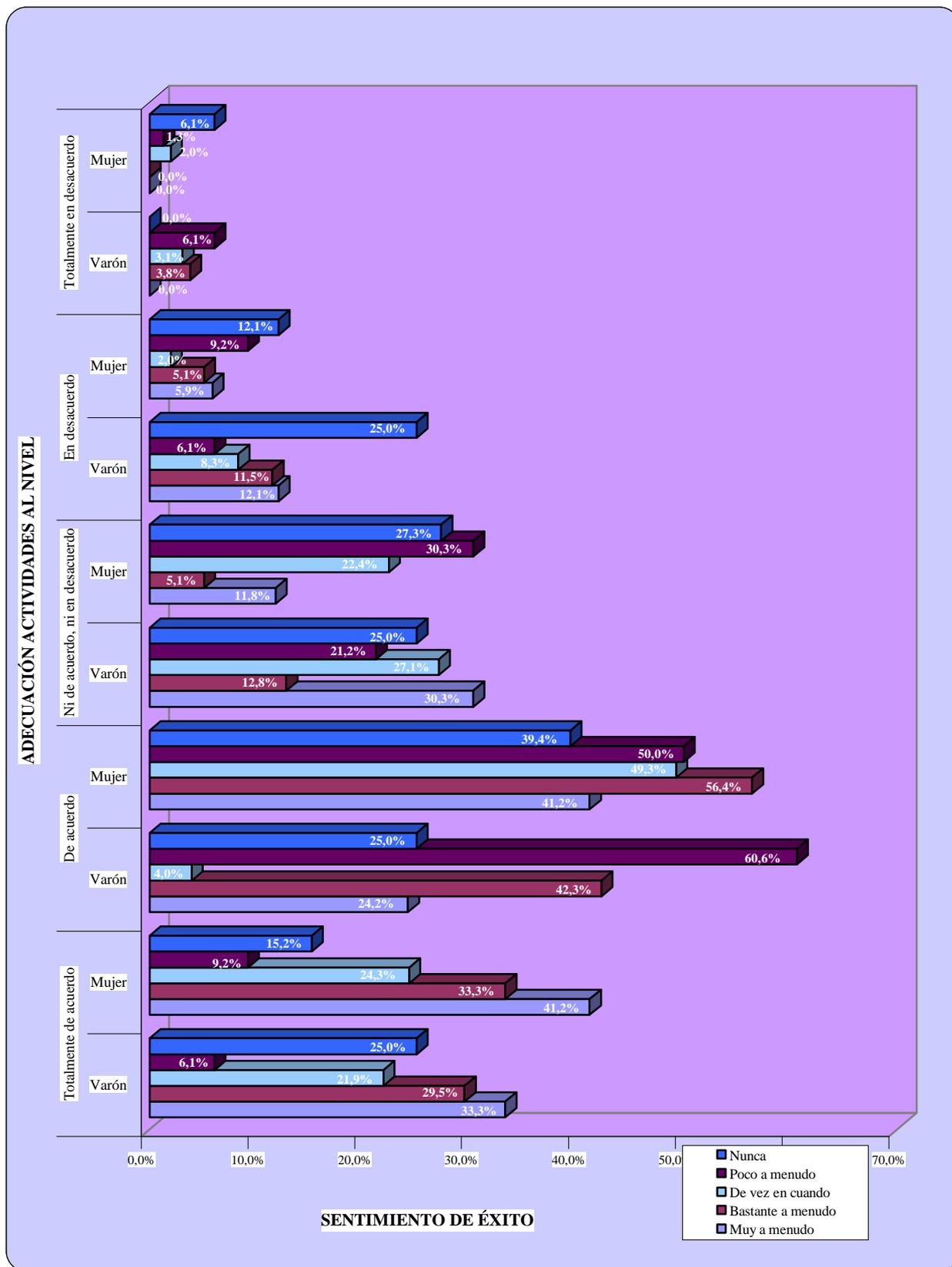


FIGURA 160: Relación entre la adecuación de las actividades realizadas al nivel de competencia motriz de los alumnos y las alumnas y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.

Por lo tanto, vemos que la aplicación de unos ejercicios adecuados a la competencia motriz del alumnado, le dará más opciones de experimentar sentimiento de éxito en el aula, sobre todo a las chicas, lo cual resulta lógico, puesto que actividades excesivamente complicadas pueden implicar experiencias frustrantes, al no ser capaces de cumplir las expectativas marcadas por el profesorado.

Para conocer a grandes rasgos el carácter de las actividades que se proponen en el aula de Educación Física y analizarlas desde la perspectiva del género, hemos realizado dos preguntas tanto al alumnado, como al profesorado. En la primera, tratamos de interpretar el grado de incidencia de los ejercicios competitivos en el aula y en la segunda, intentamos conocer la frecuencia con la que se llevan a cabo baterías de tests de condición física. Hemos seleccionado ambos ítems basándonos en el marco teórico, del que se desprende que tanto las actividades en las que prima la competición, como aquellas en las que se miden las capacidades del alumnado con respecto a distintos aspectos de la condición física, suelen formar parte de unos contenidos de orientación androcéntrica. Además, como afirman autores y autoras como Martín (2002), Cervelló y Jiménez (2001), Jiménez et al. (2001) o Pascual (2000), una Educación Física basada en actividades competitivas provocará una participación menos motivada, así como una menor probabilidad de creación y consolidación de hábitos de actividad física.

Así, en la **frecuencia de uso de ejercicios fundamentalmente competitivos** (A-pregunta 29; P-pregunta 18), observamos resultados muy significativos en función del sexo del encuestado/a, siendo mucho menor el porcentaje (0.3%; solo un caso) de alumnas que consideran que sus docentes emplean “muy a menudo” actividades en las que prime la competencia, así como un 69.5% de las mismas, opina justo lo contrario: que sus profesores/as de Educación Física no utilizan “nunca” este tipo de ejercicios. Además, si reunimos los valores “poco a menudo” y “nunca”, vemos como en ellos se encuentra localizado un gran porcentaje de la muestra, concretamente un 85.7%, por lo que podemos afirmar que la mayor parte de los y las docentes, no suele darle importancia a ganar en las actividades que propone en el aula.

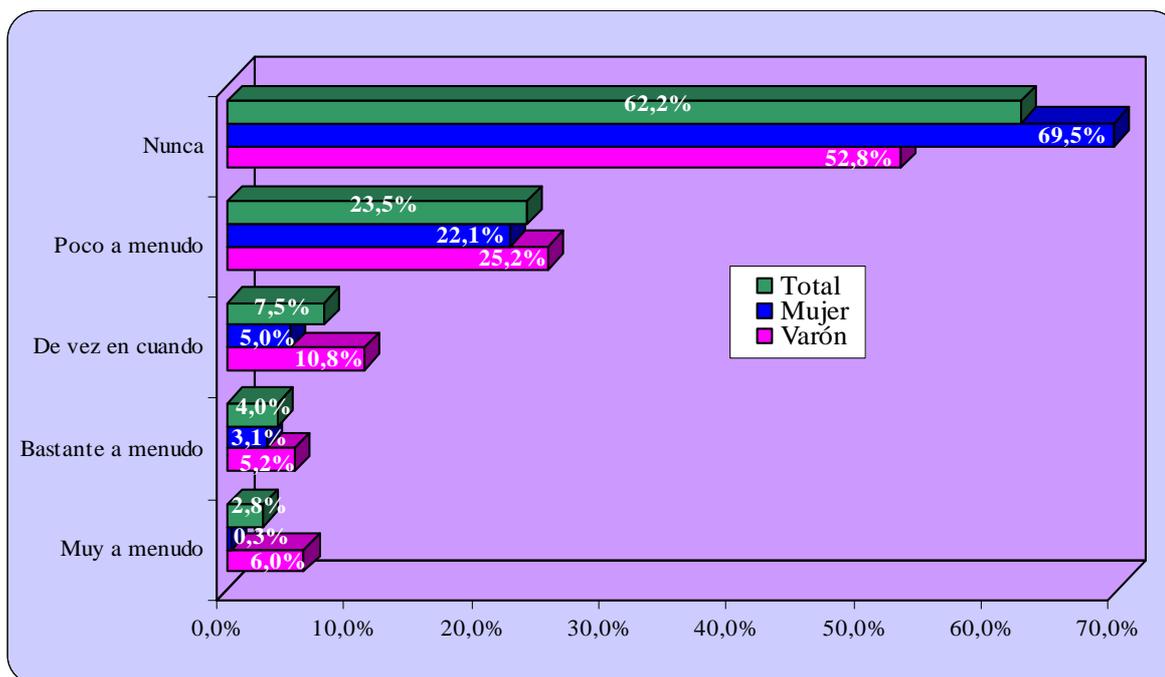


FIGURA 161: Percepción del alumnado de la frecuencia con la que el profesorado le otorga más importancia a ganar que a participar en las actividades que propone, general y en función del sexo.

Al preguntar al profesorado, apreciamos resultados similares, de manera que el 84.6% de los encuestados/as considera que usa “poco a menudo” o “nunca” las actividades competitivas, aunque también nos encontramos un caso (7.7%) que afirma utilizarlas “muy a menudo”. Al cruzar estos datos con respecto al sexo de los sujetos no observamos resultados significativos, aunque podemos ver como el 75% de las mujeres “nunca” emplean este tipo de ejercicios, mientras que un 25%, lo hacen siempre y cerca de un 89% de los varones se sitúa en los valores “poco a menudo” y “nunca”.

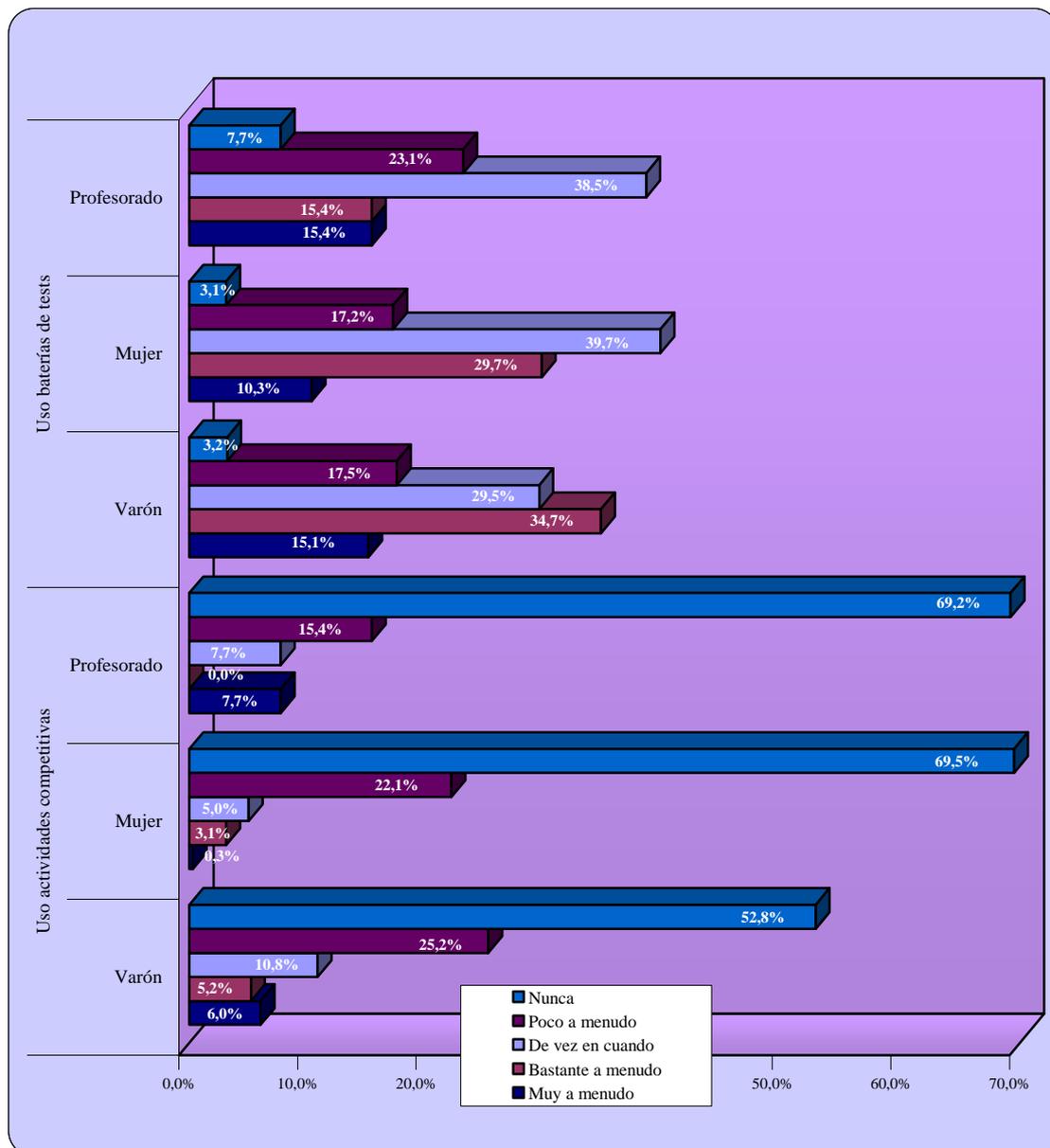


FIGURA 162: Percepción del alumnado y del profesorado de las frecuencias con las que se le otorga más importancia a ganar que a participar y se incluyen baterías de tests de condición física.

Por lo tanto, según su alumnado, y coincidiendo con los resultados expresados por Molina et al. (2005a) y Rubia y Santos (2004), la mayor parte de los y las docentes, no suele darle importancia a ganar en las actividades que propone en el aula, siendo las chicas las que claramente, aprecian este aspecto en el profesorado. Al preguntar a los/as docentes, apreciamos resultados similares, lo cual nos lleva afirmar que en la mayoría de las sesiones de Educación Física de los centros que han intervenido en la investigación, no se proponen ejercicios en los que prime la competición. El hecho de que obtengamos resultados muy significativos al cruzar esta variable con el sexo del alumnado, puede llevarnos a pensar que los alumnos le dan más importancia a la competición o perciben en las actividades del área, un medio para canalizar su competitividad, mientras que en las alumnas esto no se produce. Estos resultados corroboran los obtenidos por diferentes estudios precedentes (Pérez et al., 2003; Bianchi y Brinnitzer, 2000; Vázquez, 2000; Bonal, 1997) en los que el espíritu competitivo se manifiesta más arraigado en los chicos.

Con respecto a la **frecuencia de utilización de baterías de tests de condición física** (A-pregunta 20; P-pregunta 14) en el aula, vemos como hay indicios de significación con respecto al sexo, en las apreciaciones realizadas por el alumnado. Así, es mayor el porcentaje de chicos que considera que estas pruebas son empleadas “muy a menudo” (15.1%, frente al 10.3% de las alumnas) o “bastante a menudo” (34.7%, en contra del 29.7% de sus compañeras). Sin embargo, casi la mitad (44.3%) de los

discentes aprecia que la frecuencia de uso de las baterías de tests de condición física se sitúa en los valores “muy a menudo” y “bastante a menudo”, siendo de un 35.2% el porcentaje de los que opinan que estos se emplean “de vez en cuando” y solo un 3.2% considera que “nunca” son utilizados.

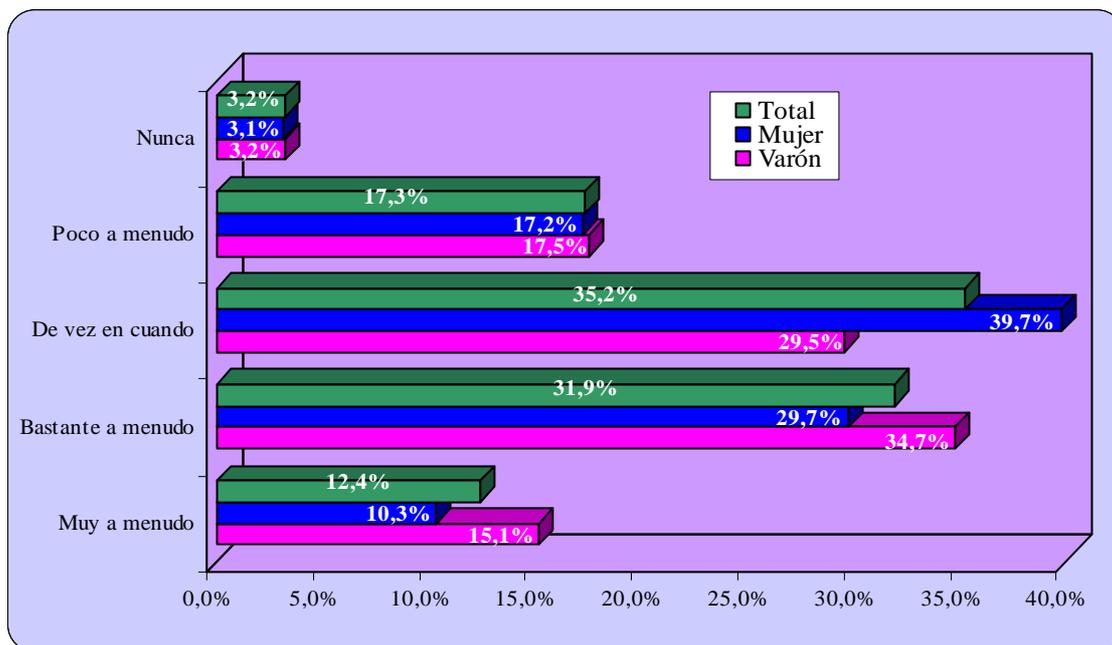


FIGURA 163: Percepción del alumnado de la frecuencia con la que el profesorado incluye baterías de tests de condición física, general y en función del sexo.

Al preguntarle a los profesores y profesoras (figura 154), el 30.8% de la muestra se sitúa en los valores “muy a menudo” o “bastante a menudo”, mientras que el grueso de la misma (38.5%) opina que emplea los tests “de vez en cuando” y solo existe un caso (7.7%) que “nunca” los usa. Si cruzamos estos resultados con el sexo del sujeto, aunque no hallamos resultados significativos, sí observamos una tendencia de las mujeres a emplear con una frecuencia mayor, este tipo de actividades (todas las profesoras emplean las baterías de tests “muy a menudo”, “bastante a menudo” o “de vez en cuando”, no encontrándonos con ningún caso que las emplee “nunca” o “poco a menudo”).

Con estos resultados, podríamos afirmar que la Condición Física y Salud es uno de los “bloques estrella” de las programaciones de Educación Física de los centros participantes en la investigación, lo cual corrobora los resultados obtenidos anteriormente y relatados en el apartado de contenidos, con respecto a la importancia y la frecuencia con la que aparece este núcleo temático (recordemos que, según los resultados del profesorado, era el segundo contenido en cuanto a la frecuencia de trabajo y el primero en relación a la importancia concedida).

Al cruzar esta variable con el **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) experimentado en Educación Física, observamos indicios de significación, de manera que cuando las **baterías de tests de condición física** (A-pregunta 20; P-pregunta 14) se emplean “muy a menudo”, un 7.3% de las personas no obtienen éxito “nunca”, aunque también nos encontramos con ese mismo porcentaje cuando “nunca” se usan este tipo de pruebas. Por otro lado, un 20% de las personas que han realizado “muy a menudo” en clase, tests de capacidad física, considera que ha tenido éxito “muy a menudo”, mientras que no hay un sólo sujeto que opine de esa manera cuando “nunca” los han realizado.

Añadiéndole a estas variables, el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) de la persona, hallamos resultados significativos para las alumnas, mientras que no existe relación en los alumnos. Por lo tanto, un 29.4% de las chicas siente éxito “muy a menudo” cuando esta es la frecuencia con la que se utilizan los tests de condición física, siendo de un 6.1% el porcentaje de quienes “nunca” lo obtienen. Por otro lado, el 9.1% de las que “nunca” los han usado, tampoco han percibido éxito “nunca”. Sin embargo, las mayores diferencias las hayamos cuando las baterías de pruebas se emplean “de vez en cuando”, puesto que el 52.6% de las alumnas, afirma experimentar éxito “poco a menudo”. Curiosamente, podemos afirmar que una gran frecuencia al aplicar baterías de tests en Educación Física, condicionará la frecuencia de experimentación de éxito en las chicas, siendo esta mayor.

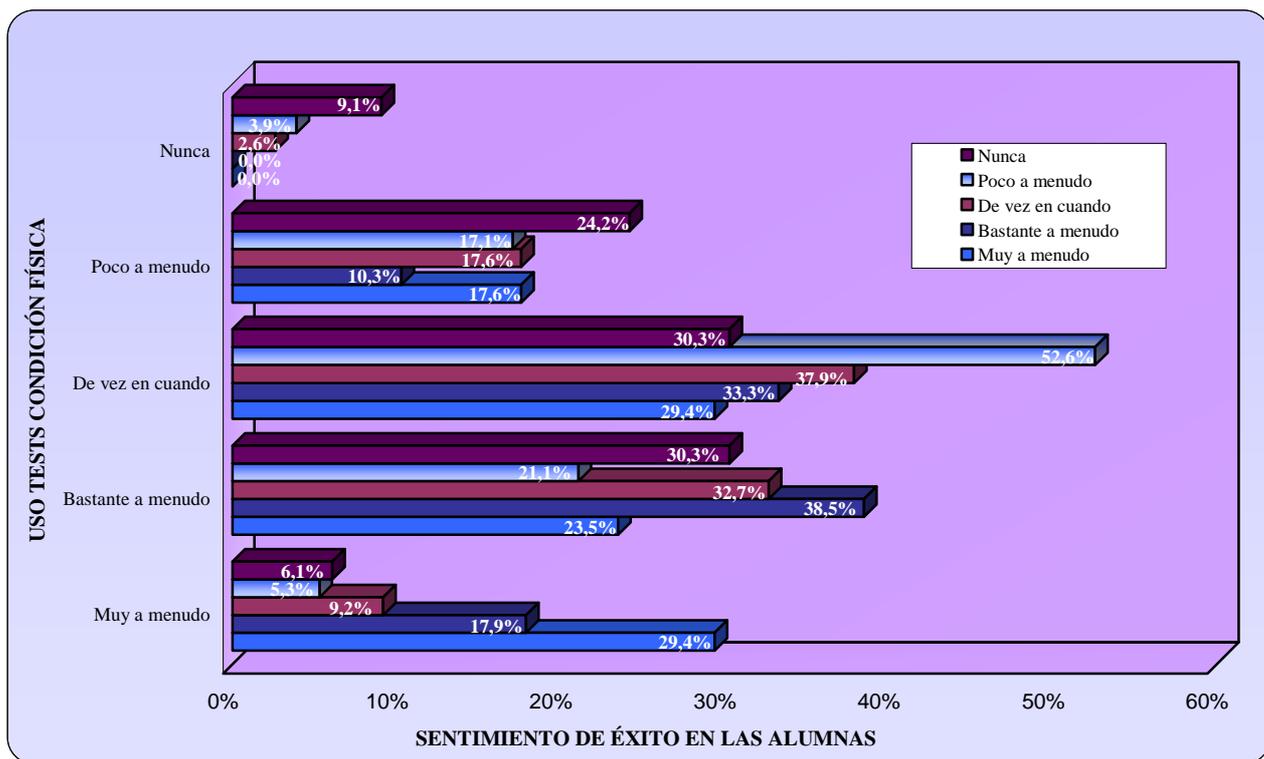


FIGURA 164: Relación entre el uso de tests de condición física en el aula y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por las alumnas.

Por lo tanto, observamos que el alumnado experimenta éxito en el aula a pesar de la aplicación de unos tests que miden su capacidad, sobre todo en el caso de las alumnas. Esto puede ser debido a que, tanto a los chicos, como a las chicas, les gusta conocer su nivel de condición física y además, están muy acostumbrados/as a la realización de este tipo de ejercicios en clase. Por otro lado, aunque no hemos preguntado al respecto, posiblemente, la mayor parte del profesorado emplee estas pruebas como medio para la evaluación inicial del alumnado, no incidiendo en la calificación de la asignatura y adaptando los valores de referencia de forma individual (evaluación criterial, que veremos más adelante). Esto consigue que no se conciben los tests como algo dramático, sino como una forma de autosuperación y trabajo de la propia condición física.

Por lo tanto y resumiendo, las actividades realizadas en Educación Física no suelen tener un carácter competitivo (y si lo tienen, este no es el objetivo a conseguir, sino un medio de trabajo) pero sí se llevan a cabo con cierta frecuencia baterías de tests de condición física en las que se mide la capacidad del alumnado. En un principio, podríamos pensar que esto conllevaría frustraciones en las personas menos capacitadas al no alcanzar los valores propuestos en dichas pruebas (Pascual, 2000) y dentro de este grupo, normalmente suele haber un número bastante amplio de chicas, por lo que este tipo de actividades fomentarían la incompetencia aprendida de este colectivo (Ruiz Pérez, 1992 y 2000; Piéron, 1999; Wright, 1996; Connolly y Brunner, 1974, citados por Álvarez, 1990) pudiendo suponer una reducción del tiempo de implicación en la práctica (Ruiz Pérez, 2000) y por lo tanto, un retroceso en el camino hacia una Coeducación Física. Sin embargo, en nuestra investigación, los datos son opuestos, de manera que observamos que al alumnado (sobre todo femenino) le gusta conocer su nivel de condición física. Esto puede ser debido al uso de una evaluación criterial en la que los valores de referencia de los tests de condición física, son establecidos en función de las propias capacidades individuales.

Continuando con el segundo bloque de este apartado, relacionado con la **adecuación de determinadas actividades físico-deportivas al sexo del practicante** (A-pregunta 53-76; P-pregunta 38-61), hemos dividido las actividades propuestas en los distintos bloques de contenidos curriculares. A su vez, dentro del núcleo correspondiente a los “Juegos y Deportes”, hemos hecho tres subgrupos en función de la consideración tradicional de actividades “masculinas”, “femeninas” o “neutras”. De esta manera, los grupos a tener en cuenta serán:

- e) Condición física: carrera continua durante 30 minutos, ejercicios con balones medicinales o pesas (ejercicios con sobrecargas) y abdominales.
- f) Actividades en la Naturaleza: deportes náuticos, deportes en la nieve y senderismo.
- g) Expresión corporal: danzas y bailes, actividades de expresión corporal y relajación.
- h) Juegos y Deportes:
- Actividades “masculinas”: artes marciales, baloncesto, balonmano, fútbol y skateboard.
 - Actividades “femeninas”: gimnasia artística, gimnasia rítmica, patinaje y voleibol.
 - Actividades “neutras”: atletismo, bádminton, natación, tenis y juegos populares.

Para resumir esta parte, presentamos la siguiente tabla con los datos de la significación de los cruces realizados:

Percepción de la adecuación de diferentes actividades físicas al sexo del practicante (53-76) (38-61)	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)
– Carrera continua	****	---
– Ejercicios con sobrecargas	****	---
– Ejercicios de abdominales	---	---
– Deportes náuticos	****	---
– Deportes en la nieve	****	---
– Senderismo	****	---
– Danzas y bailes	---	---
– Actividades de EC	****	---
– Relajación	****	---
– Artes marciales	***	---
– Baloncesto	****	---
– Balonmano	****	---
– Fútbol	****	---
– Skateboard	---	---
– Gimnasia artística	---	---
– Gimnasia rítmica	***	---
– Patinaje	****	---
– Voleibol	---	---
– Atletismo	---	---

- Bádminton	*	---
- Natación	****	---
- Tenis	****	---
- Juegos populares	****	---

FIGURA 165: Resumen de la significación de algunos de los cruces de este apartado.

Por lo tanto, vemos como se aprecian resultados muy significativos en función del sexo del alumnado en los siguientes ejercicios: *baloncesto*, *balonmano*, *fútbol*, *natación*, *tenis*, *expresión corporal*, *relajación*, *patinaje*, *juegos populares*, *deportes náuticos*, *deportes en la nieve*, *senderismo*, *carrera continua* y *ejercicios con sobrecargas*. Por otro lado, nos encontramos con resultados significativos en: *artes marciales* y *rítmica* y por último, se observan indicios de significación en el *bádminton*. Por lo tanto, únicamente el *atletismo*, la *gimnasia artística*, el *voleibol*, las *danzas y bailes*, el *skateboard* y las *abdominales*, son independientes al sexo del encuestado. Además, de las actividades propuestas por el alumnado destacan: la *equitación*, el *boxeo*, el *rugby*, la *caza*, el *hockey*, el *aeróbic*, el *golf* y el *ciclismo*.

Si atendemos a los resultados derivados de las encuestas del profesorado, no se observa significación con respecto al sexo en ninguno de los ítems propuestos. Sin embargo, sí encontramos apreciaciones estereotipadas con respecto a determinadas actividades físicas, fundamentalmente de los profesores; así, los y las docentes del área consideran que todos los ejercicios y deportes propuestos son adecuados para que los lleven a cabo miembros de ambos sexos, aunque en los casos del *baloncesto*, la *gimnasia rítmica*, las *danzas y bailes* y la *expresión corporal*, también nos encontramos con encuestados que opinan que son actividades más adecuadas para chicas y en el lado opuesto, el *balonmano*, el *fútbol*, el *skateboard* (monopatín) y los *deportes náuticos*, son considerados más adecuados para los chicos. Por otro lado, existe un grupo de ejercicios y deportes (*gimnasia artística*, *carrera continua* y *ejercicios con sobrecargas*) en el que la muestra se reparte entre las tres opciones de respuestas posibles: para ambos sexos, para chicos o para chicas. Por último, el profesorado ha realizado dos propuestas: las *competiciones* (consideradas adecuadas para ambos sexos) y las *acampadas* (percibidas como actividades propias para los alumnos).

Comenzando con el bloque de ***Condición Física y Salud***, los resultados de los cruces de la *carrera continua* y los *ejercicios con sobrecargas* y el sexo del alumnado, son muy significativos, mientras que en el caso de los ejercicios de *abdominales*, estos son independientes al sexo del sujeto encuestado. Sin embargo, al hablar del profesorado, no se observa significación con respecto a su sexo, aunque hay una cierta visión estereotipada de las dos primeras actividades, puesto que la muestra de docentes se reparte entre las tres opciones dadas (“para chicos”, “para chicas” o “para ambos”).

Al hablar del alumnado, en el trabajo con sobrecargas, las opciones “adecuado para ambos” y “más adecuado para chicos” obtienen el mismo porcentaje (49.6%). Siendo los alumnos los que la conciben, con mayor nitidez, como una actividad para varones (de los que eligen esta opción, el 59% son chicos). En el caso de la carrera continua, el 71.1% de la muestra considera que es una actividad adecuada para ambos sexos, mientras que la segunda opción más marcada (27.9%) corresponde al ítem “para chicos”, siendo las alumnas quienes la perciben de manera menos estereotipada (el 78.7% de las personas que se han decantado por la opción “para ambos”, son alumnas). Por último, al hablar de los ejercicios de abdominales, el 74.3% de la muestra opina que son actividades adecuadas para ambos sexos, siendo de un 24.2% el porcentaje que los considera “para chicos”.

En el caso del profesorado, al hablar de la carrera continua y los ejercicios con sobrecargas, todas las profesoras se sitúan en la opción “para ambos” y son los profesores los que muestran mayor variabilidad. De esta manera, tanto en ambos casos, un 15.4% de los encuestados considera que son ejercicios más adecuados para los alumnos, mientras que nos encontramos con un 7.7% que opina lo contrario. Esta tendencia no se observa al hablar de los ejercicios de abdominales en los cuales, el 100% de la muestra ha escogido la opción “para ambos”.

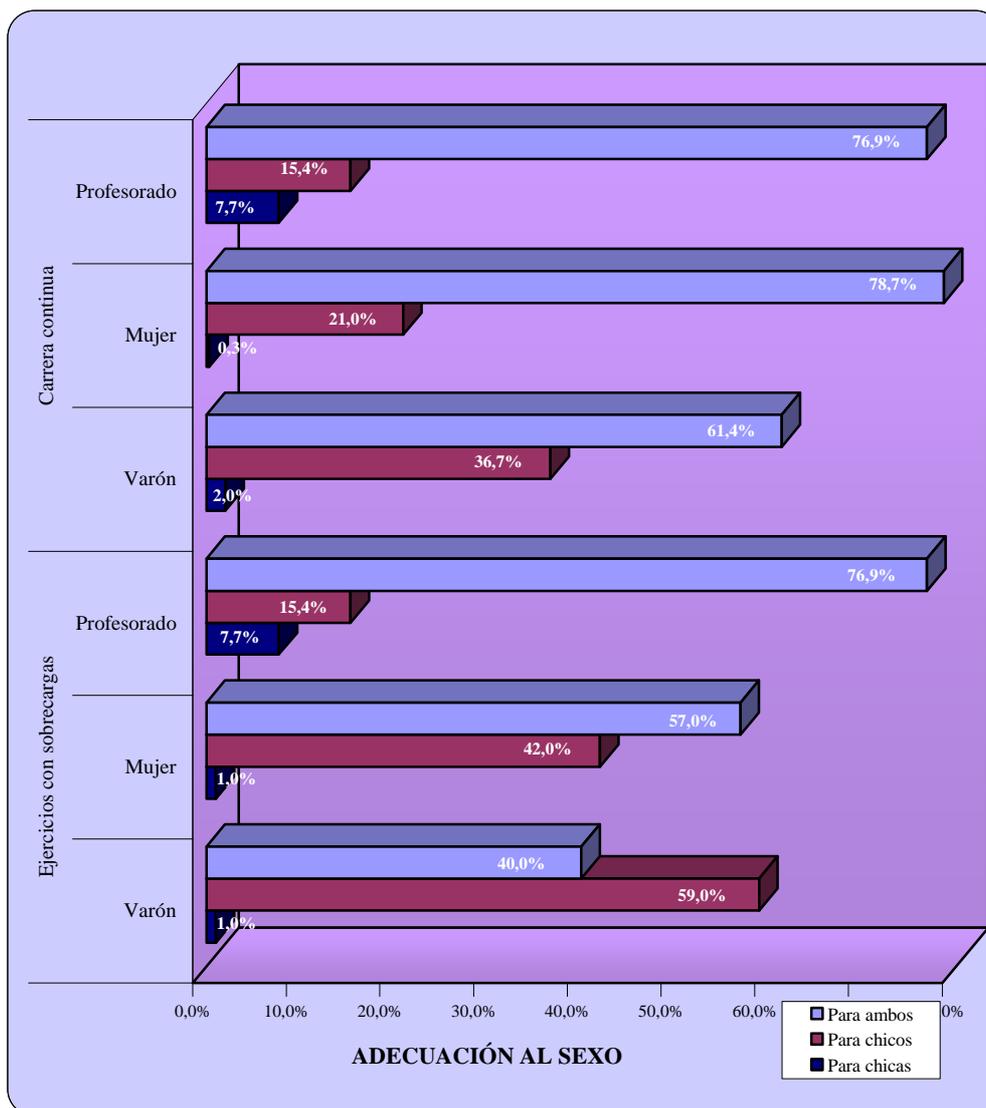


FIGURA 166: Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de los ejercicios con sobrecargas y de la carrera continua al sexo del sujeto ejecutante.

Al tener en cuenta las *Actividades en la Naturaleza*, todos los cruces con el sexo del alumnado resultan muy significativos, mientras que en el profesorado se observa una cierta visión estereotipada al hablar de los deportes náuticos, aunque los resultados son independientes al sexo del sujeto encuestado.

Un 89.5% y un 83.2% de la muestra del alumnado, considera que el senderismo y los deportes en la nieve, respectivamente, son actividades adecuadas para ambos sexos, sin embargo el porcentaje de alumnos que marcan como segunda opción el ítem “para chicos”, es bastante mayor que el de alumnas: 25.2% en los deportes en la nieve (frente al 7.8% de las chicas) y 16.5% en el senderismo (en contra del 4.4% para las féminas). Al hablar de los deportes náuticos, los resultados están más matizados, observando que el 72.8% de la muestra los considera adecuados para ambos sexos y de las personas que los ven más adecuados “para chicos” (26.7%), un 34.7% son varones y un 20.4%, mujeres.

En los resultados del profesorado, todas las actividades son adecuadas para ambos sexos, pero en las actividades náuticas, se aprecia un caso (7.7%) de sexo masculino, en el que se consideran más adecuadas “para chicos”.

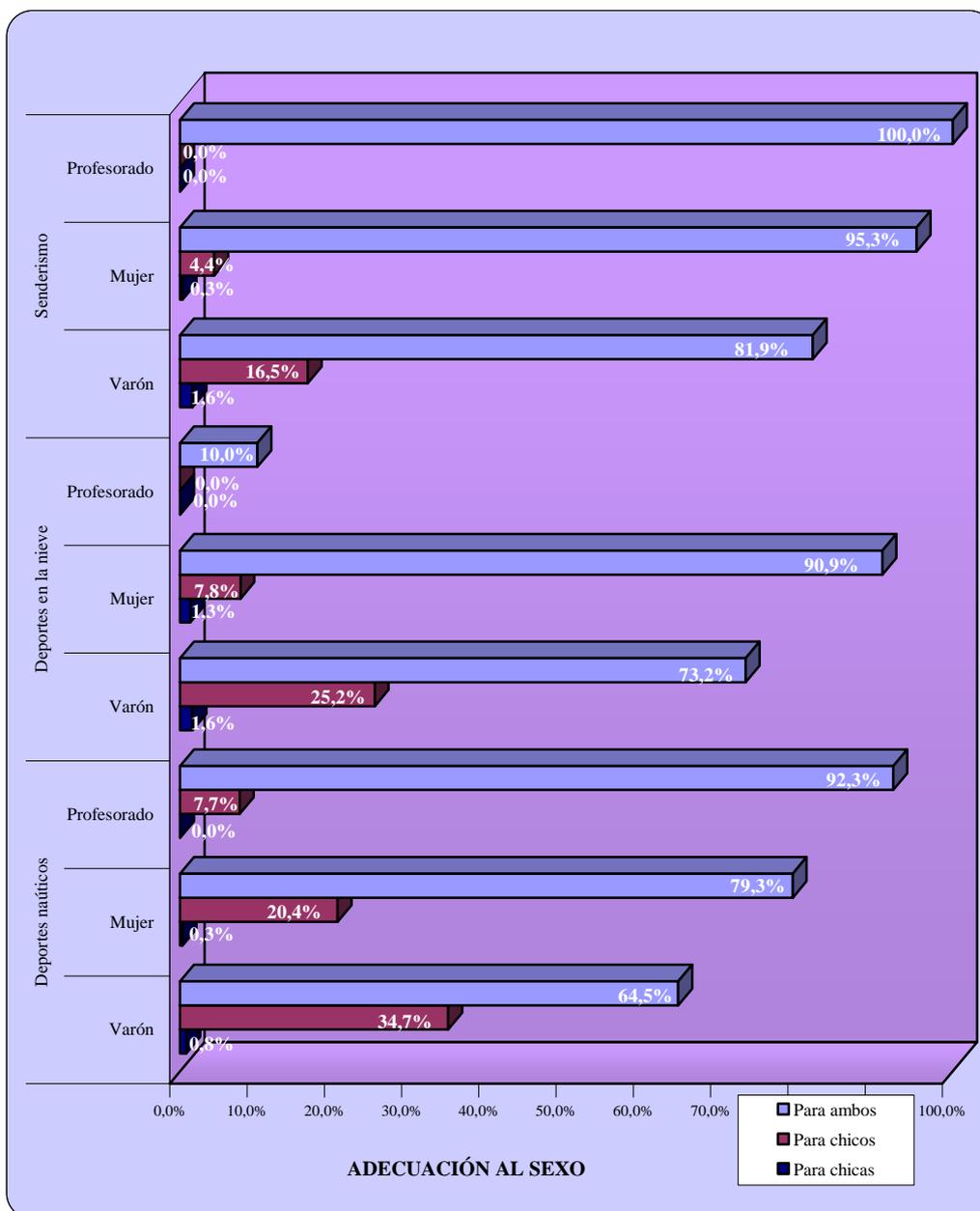


FIGURA 167: Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de las actividades en la naturaleza (*deportes náuticos, deportes en la nieve y senderismo*) al sexo del sujeto ejecutante.

Con respecto al bloque de *Expresión Corporal*, obtenemos resultados muy significativos al cruzar dos de las actividades propuestas (ejercicios de *expresión corporal* y *relajación*) con el sexo del alumnado, mientras que la percepción de las *danzas* y *bailes* es independiente al mismo. Asimismo, el profesorado muestra una cierta visión estereotipada de este último tipo de ejercicios y de la expresión corporal, aunque los resultados son independientes con respecto al sexo.

Teniendo en cuenta los resultados del alumnado, un 62,8% de la muestra considera que la expresión corporal es adecuada para ambos sexos, aunque de este porcentaje, un 51,4% son varones y un 71,8%, mujeres; sin embargo, sólo un 2,8% ha elegido la opción “para chicos” (4% de alumnos y 1,9% de alumnas) y un 34,4%, la opción “para chicas” (de este porcentaje, el 44,6% son alumnos y el 26,3%, alumnas). Algo similar sucede con la relajación, ya que un 81,7% del alumnado opina que es una actividad adecuada para mujeres y hombres, sin embargo, únicamente un 1,9% ha marcado la opción “para chicos”, siendo en este caso las alumnas, quienes poseen una visión menos estereotipada de estos ejercicios (del porcentaje de personas que se ha decantado por la opción “para ambos”, el 87,8% son mujeres y el 74%, varones). Por otro lado, tanto chicos como chicas consideran que las danzas y bailes son mas adecuadas para las mujeres, puesto que del 67,7% que ha marcado la opción “para chicas”, el

65.9% son alumnas y el 69.9%, alumnos; además, sólo un 1.6% de la muestra ha elegido el ítem “para chicos”, decantándose el resto (30.7%), por el valor “para ambos” (33.1% de chicas y 27.7% de chicos).

Al hablar del profesorado, existen personas que consideran la expresión corporal y las danzas y bailes, actividades más adecuadas para las alumnas, siendo los profesores quienes muestran una visión más tendenciosa, puesto que todos ellos son varones (el 7.7% y 30.8%, respectivamente). Sin embargo, la relajación es elegida como una actividad adecuada para ambos sexos por el 100% del profesorado.

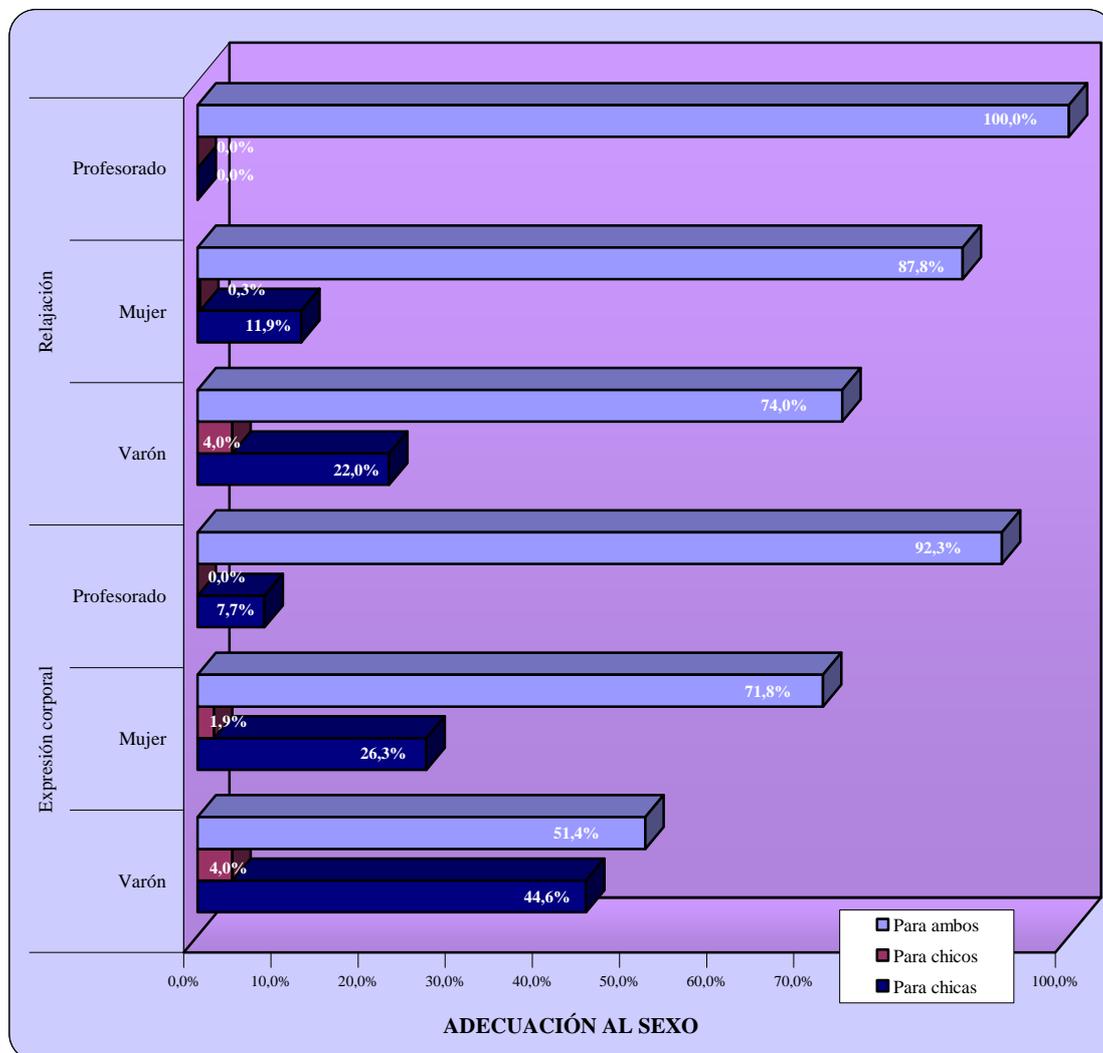


FIGURA 168: Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de la expresión corporal (*expresión corporal y relajación*) al sexo del sujeto ejecutante.

Por último y en relación al bloque de contenidos de *Juegos y Deportes*, observamos resultados muy significativos con respecto al sexo del alumnado al hablar del *baloncesto, balonmano, fútbol, natación, tenis, patinaje y juegos populares*; mientras que los cruces son significativos en los casos de las *artes marciales* y la *gimnasia rítmica*, encontrándonos indicios de significación en el *bádminton*. La percepción del resto de actividades (*atletismo, gimnasia artística, voleibol y skateboard*) es independiente con respecto al sexo del discente. Teniendo en cuenta el sexo del profesorado, todas las variables son independientes al mismo y aunque todas las actividades físico-deportivas propuestas se consideran adecuadas para ambos sexos, nos encontramos una cierta visión estereotipada de algunas de ellas; así, hallamos un grupo que son consideradas más adecuadas para las alumnas, en el que se incluyen el *baloncesto* y la *gimnasia rítmica*; otro en el que las actividades son para chicos, integrado por el *balonmano*, el *fútbol* y el *skateboard*; mientras que en el caso de la *gimnasia artística*, la muestra se ha repartido entre las tres opciones de respuesta.

Comenzando con el grupo de actividades consideradas, tradicionalmente, como “masculinas” (artes marciales, baloncesto, balonmano, fútbol y skateboard), en los resultados que se desprenden del alumnado destaca el *fútbol*, ya que es la única actividad que se considera más adecuada para chicos. Así, vemos como, el 52.5% de la muestra opina esto y de este porcentaje, el 58.8% son alumnos y el 47.5%, alumnas. La mayor parte del resto de la muestra (46.1%) se decanta por la opción “adecuado para ambos” (39.6% de alumnos, frente al 51.3% de alumnas), siendo un 1.4% el porcentaje de sujetos que lo considera más adecuado “para chicas” (1.6% de alumnos, frente al 1.3% de alumnas).

El resto de las actividades de este grupo en las que encontramos resultados muy significativos al cruzarlas con el sexo del discente son concebidas como “adecuadas para ambos sexos”, aunque la segunda opción más marcada es “para chicos”: *baloncesto* (75.3%; 80.6% de chicas y 68.5% de chicos) y *balonmano* (65.1%).

En el caso del profesorado, en el fútbol y el balonmano, nos encontramos con un 23.1% (en ambos deportes) del profesorado que opta por el ítem “para chicos”; estas proporciones están formadas en un 100% por profesores varones, de manera que todas las profesoras los consideran adecuados “para ambos” sexos. Curiosamente, el baloncesto es considerado por el profesorado, en general, adecuado “para ambos” (92.3%), sin embargo, un 7.7% de la muestra (todos varones) se ha decantado por la opción “para chicas”.

En las *artes marciales* el cruce con el sexo del discente resulta significativo, siendo los alumnos quienes consideran en mayor medida que estas actividades son más adecuadas “para chicos” (35.9% de los sujetos que eligen esta opción, frente al 25.9% de las chicas), mientras que el 72.2% de las personas que se decantan por el valor “para ambos”, son chicas (en contra del 62.5% de los chicos). Sin embargo, el 100% de la muestra del profesorado lo considera adecuado “para ambos”.

Por último, como dijimos anteriormente, la percepción del *skateboard* es independiente al sexo del sujeto, siendo considerado más adecuado “para chicos” (54.7%). Sin embargo, al hablar del profesorado, un 33.3% de los individuos encuestados considera el skateboard más adecuados “para chicos”. En este caso, al igual que en el balonmano y el fútbol, también el 100% de quienes han elegido esta opción son profesores varones, de manera que todas las profesoras los consideran adecuados “para ambos” sexos.

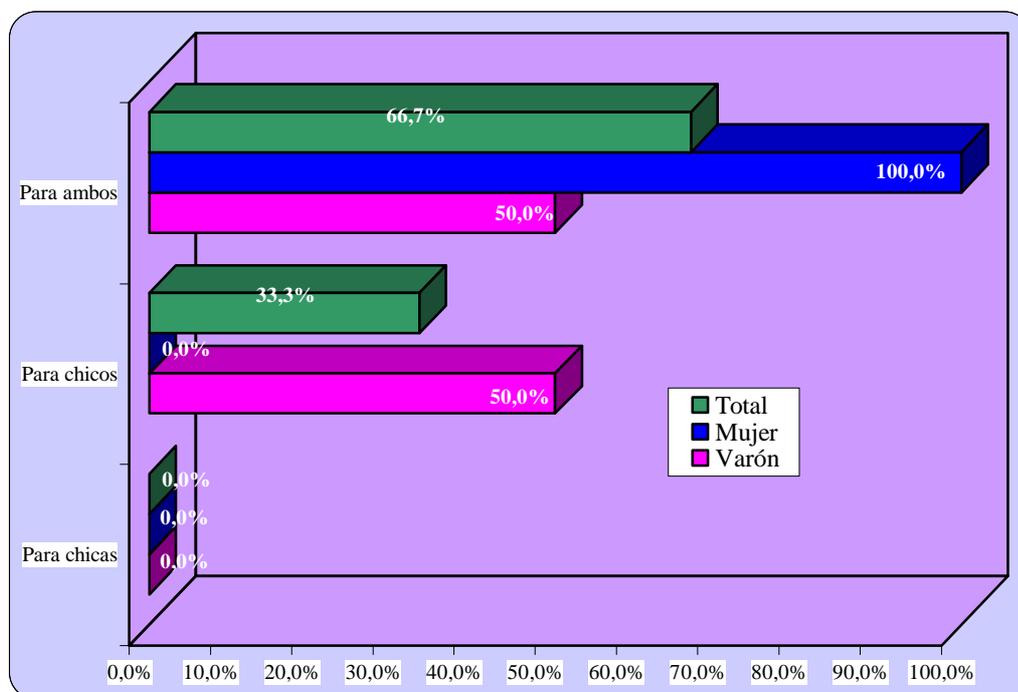


FIGURA 169: Percepción del profesorado de la adecuación del skateboard al sexo del sujeto ejecutante, general y en función del sexo.

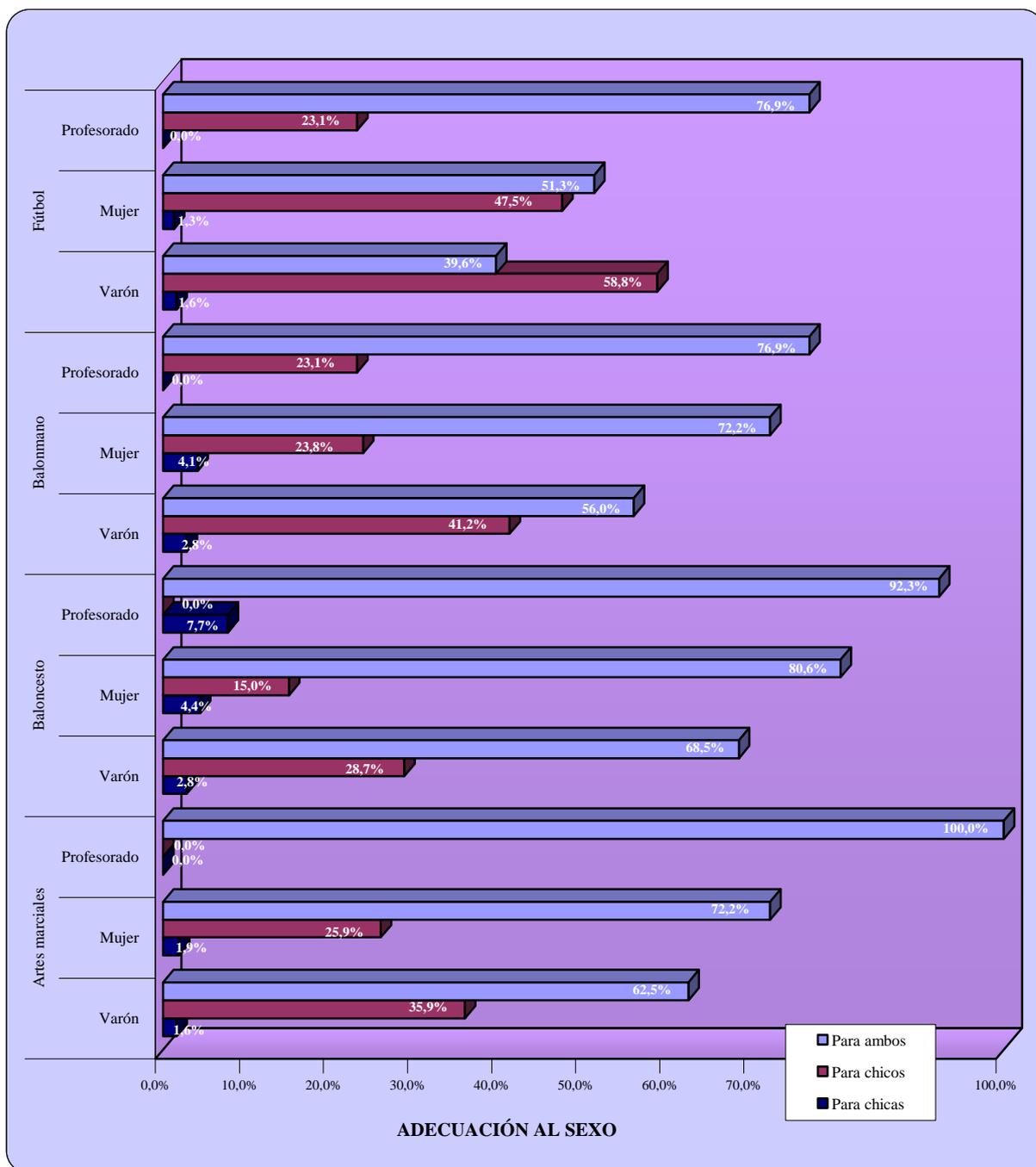


FIGURA 170: Percepción del alumnado (en función del sexo) y del profesorado de la adecuación de determinadas actividades (*artes marciales*, *baloncesto*, *balonmano* y *fútbol*) al sexo del sujeto ejecutante.

De la misma manera que en el grupo anterior destacábamos el fútbol, al hablar de las actividades percibidas, tradicionalmente, como “femeninas” (gimnasia artística, gimnasia rítmica, patinaje y voleibol), resaltamos la *gimnasia rítmica*, puesto que es la única actividad considerada más adecuada “para chicas” por un 78.6% de la muestra del alumnado (80.3% de las alumnas y 76.5% de los alumnos), siendo del 1.4% el porcentaje de sujetos que se decanta por la opción “para chicos” (2.8% de los varones y 0.3% de las mujeres). En este caso, el profesorado también posee una visión estereotipada de la actividad, puesto que encontramos a una profesora que opina que es más adecuada “para chicas”; además, en este deporte es en el que mayores diferencias porcentuales encontramos, ya que un 46.2% de la muestra opta por el ítem “para chicas”, siendo un 53.8% la proporción de enseñantes que lo consideran adecuado “para ambos sexos”.

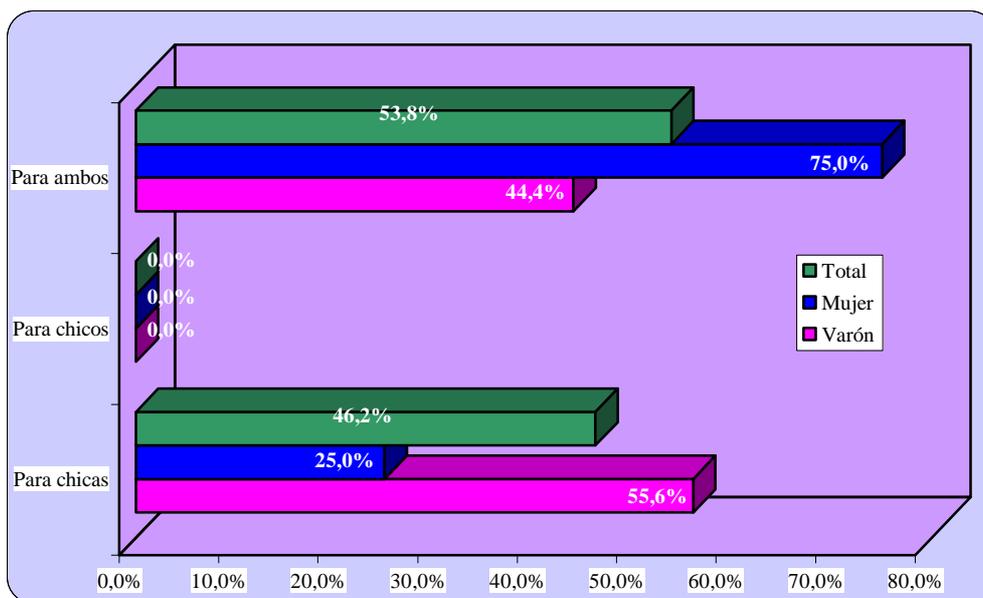


FIGURA 171: Percepción del profesorado de la adecuación de la gimnasia rítmica al sexo del sujeto ejecutante, general y en función del sexo.

Curiosamente, en la gimnasia rítmica son las alumnas quienes poseen una visión más estereotipada de la misma y en el fútbol, son los alumnos; así, en el caso de la gimnasia rítmica, de los individuos que la consideran más adecuada “para chicos”, el 2.8% son varones (frente al 0.3% de mujeres) y al hablar del fútbol, son chicos el 39.6% de los sujetos que escogieron la opción “para ambos” (en contra del 51.3% de chicas).

El resto de las actividades de este grupo poseen un mayor porcentaje de personas que se decantan por la opción “para ambos”, aunque en el caso de la *gimnasia artística*, este es muy similar al de “para chicas” (50.7% frente al 45.6%). En el caso del profesorado, la gimnasia artística es la única actividad física en la que la muestra de docentes se ha decantado por alguna de las tres opciones de respuesta posibles. Por lo tanto, vemos como todas las profesoras se sitúan en la opción “para ambos” y son los profesores quienes muestran mayor variabilidad. Así, el 84.6% de los y las enseñantes la consideran una actividad física correcta para ambos colectivos y son de un 7.7% y de otro 7.7%, los porcentajes de docentes que la ven más adecuada “para chicos” y “para chicas”, respectivamente.

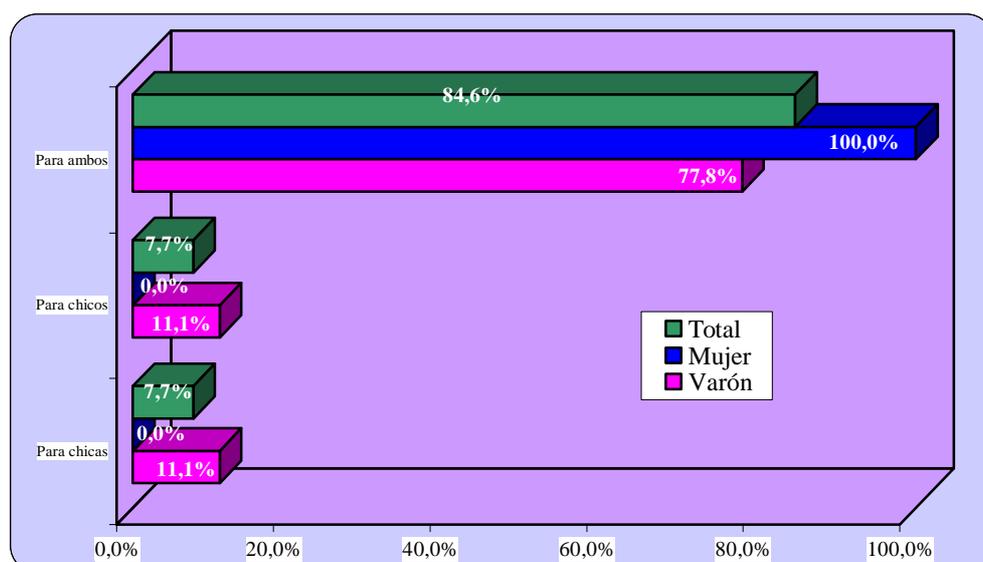


FIGURA 172: Percepción del profesorado de la adecuación de la gimnasia artística al sexo del sujeto ejecutante, general y en función del sexo.

Al tomar en consideración el *patinaje*, vemos que un 68.1% del alumnado lo considera adecuado “para ambos”, siendo un 6.5% de la muestra quienes marcan la opción “para chicas”. Sin embargo, el profesorado en su totalidad lo percibe como una actividad adecuada “para ambos sexos”.

Al hablar del alumnado, el *voleibol* aparece como el único deporte de equipo de todos los propuestos, que es considerado “para ambos” en primer lugar (69.4%) y “para chicas” (28.1%) en segundo, mientras que la totalidad de la muestra del profesorado lo considera adecuado “para ambos sexos”.

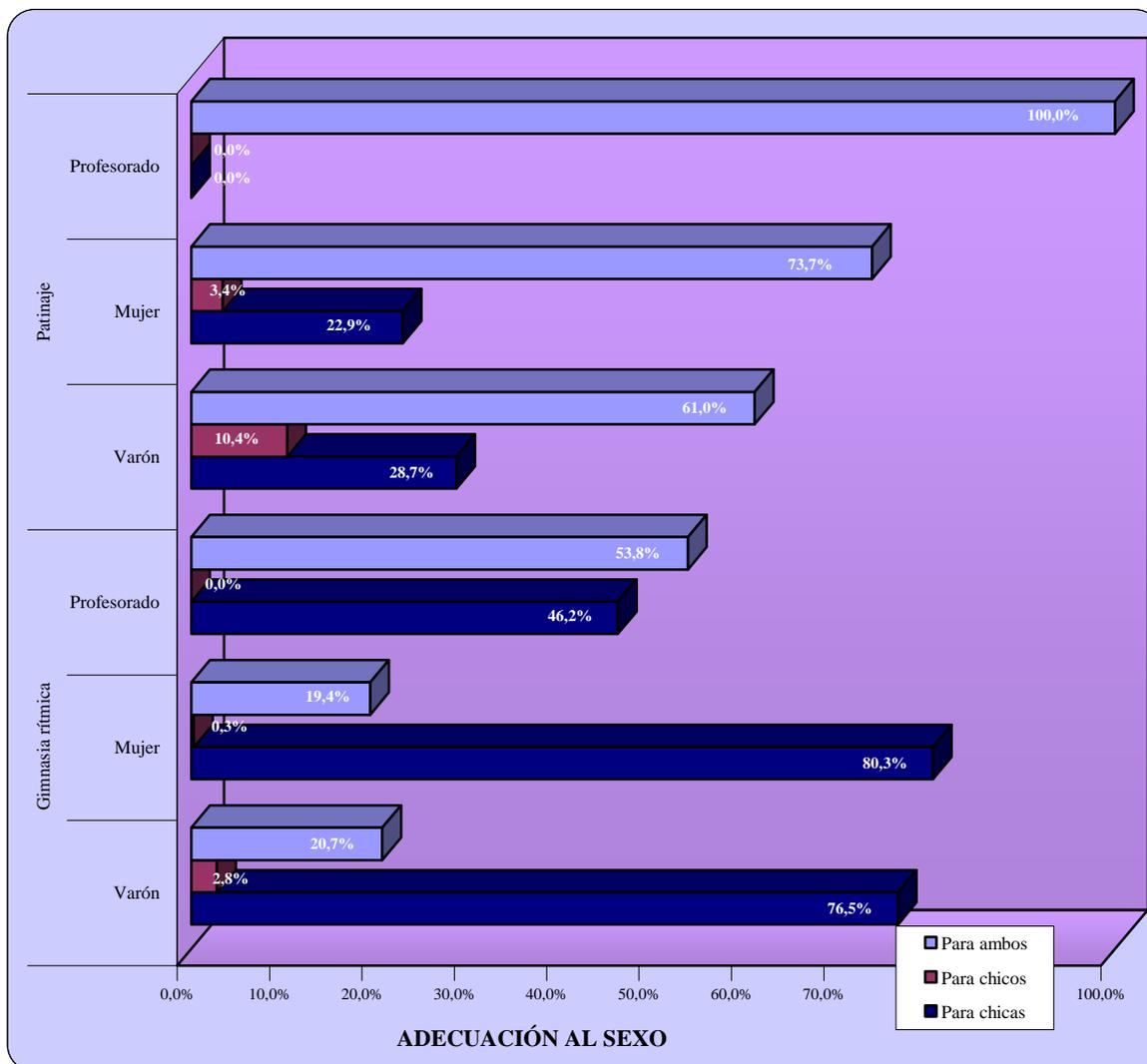


FIGURA 173: Percepción del alumnado (en función del sexo) y del profesorado de la adecuación de determinadas actividades (*gimnasia rítmica* y *patinaje*) al sexo del sujeto ejecutante.

Por último, en las actividades consideradas “neutras” (atletismo, bádminton, natación, tenis y juegos populares), hallamos resultados muy significativos al cruzarlas con el sexo del discente en la *natación*, el *tenis* y los *juegos populares*, siendo considerados adecuados “para ambos” por un 91.5%, 91.2% y 91.2% de la muestra del alumnado, respectivamente. De este grupo, la segunda opción más marcada es “para chicos”, en todos los casos excepto los juegos populares (5.3%).

Por otro lado, hallábamos indicios de significación en el *bádminton*, de manera que aunque el 78.1% de la muestra considera que es adecuado “para ambos”, la mayor parte de este porcentaje (80.6%) son chicas (la proporción de chicos es de un 74.8%) y de aquel grupo de personas que ha marcado la opción “para chicos” (7.4%), el 10% son varones y el 5.3%, mujeres.

La consideración del *atletismo* es independiente al sexo del alumnado, de manera que se percibe adecuado “para ambos” por el 80.2% de los sujetos encuestados y el 18.7% considera que es “de chicos”.

Por último, al hablar del profesorado, todas las actividades propuestas en este grupo (*atletismo, bádminton, natación, tenis y juegos populares*) son consideradas adecuadas para “ambos sexos” por el 100% de la muestra de docentes.

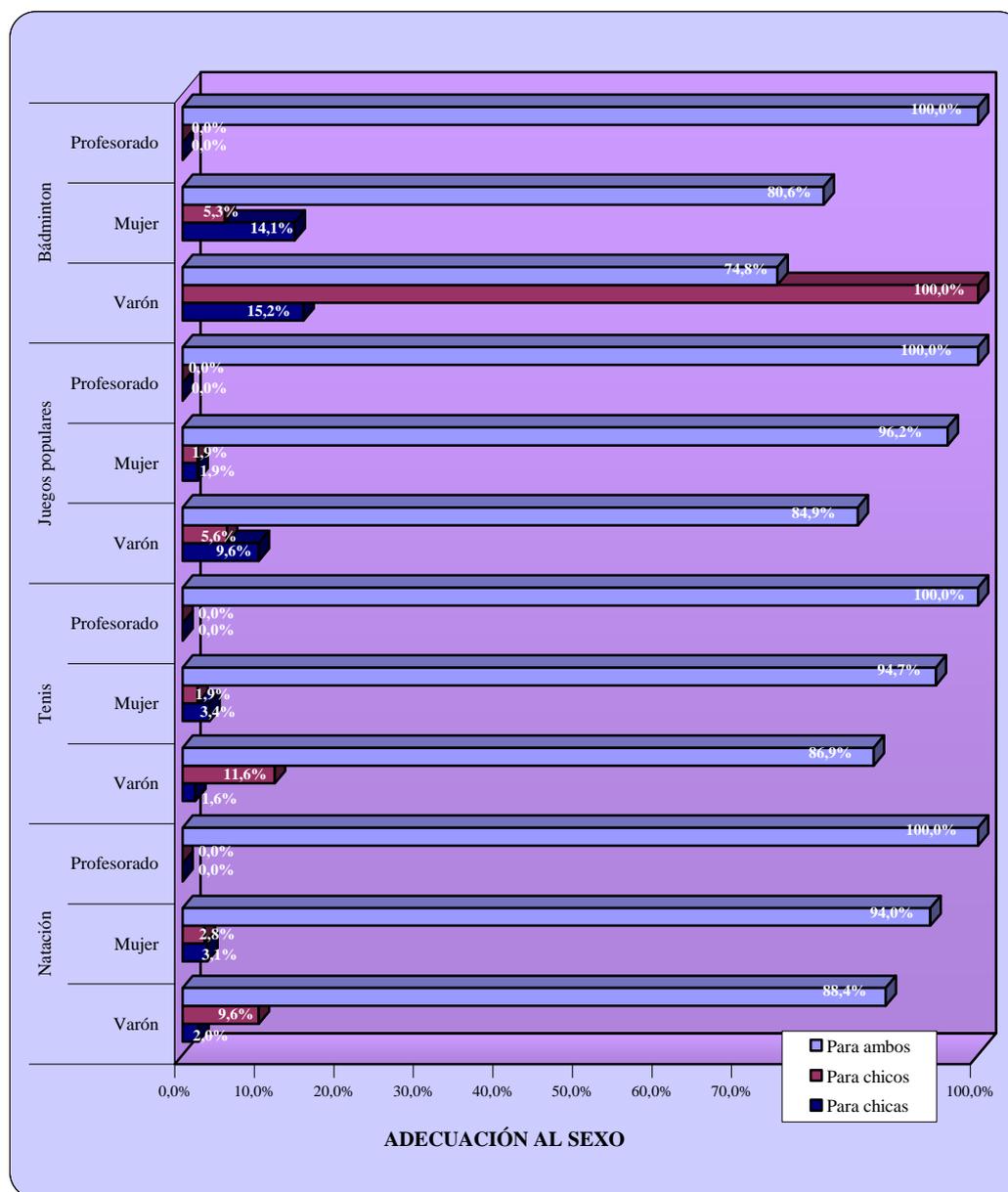


FIGURA 174: Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de determinadas actividades (*natación, tenis, juegos populares y bádminton*) al sexo del sujeto ejecutante.

Para concluir este bloque, vemos que de las opciones propuestas por el alumnado, la única considerada “para chicas” es el *aerobic* (además de ser la única en la que el porcentaje de personas que se decantan por la opción “para chicos” es del 0%). El *boxeo*, el *rugby*, la *caza* y el *ciclismo* se conciben como más adecuadas “para chicos”, no existiendo ningún sujeto que haya marcado la opción “para chicas” en alguna de estas actividades. Por último, *equitación* y *golf* se consideran “para ambos” y los resultados dados para el *hockey* en esta opción y la de “para chicos” son los mismos, por lo que no podemos incluirlo en ninguno de los dos grupos.

En definitiva y a la luz de estos datos, podemos ver que los resultados son similares a los obtenidos por Molina et al. (2003), aunque en dicho estudio únicamente se analizaban los cuestionarios de los discentes. Por lo tanto, podemos clasificar las actividades físico-deportivas propuestas en tres grupos:

- a) Más adecuadas para chicas: en este grupo incluiríamos las *danzas y bailes* y la *gimnasia rítmica*, ya que en ambas actividades físicas, las opciones más seleccionadas han sido: “para chicas” o “para ambos”. Sin embargo, aunque esto ocurre también en el caso del profesorado, en la *gimnasia rítmica* los resultados no son tan dispares, ya que la diferencia entre las proporciones de personas que consideran que es un deporte en el que ambos sexos pueden destacar y las que piensan que las alumnas son mejores, es sólo del 7.6% a favor del primer grupo, siendo esta misma diferencia del 38.4% en el caso de las *danzas y bailes*. Al cruzar ambas actividades con el sexo del alumnado y del profesorado, se observa que en el caso de la *gimnasia rítmica*, los chicos poseen una visión menos estereotipada de estos ejercicios, mientras que en los docentes varones ocurre lo contrario. Esto último puede ser debido a la edad de estos o al hecho de que, hoy por hoy, es el único deporte federado (junto con la natación sincronizada) que sólo posee modalidad femenina, lo cual también puede explicar que sea la única actividad en la que exista una profesora que la considere más adecuada para uno de los dos sexos.
- b) Más adecuadas para chicos: dentro de este grupo nos encontramos el *fútbol* y el *skateboard*, sin embargo, en ambos casos el alumnado no aprecia tantas diferencias entre las opciones “para chicos” y “para ambos” como en el bloque anterior. Por lo tanto, como veíamos en el marco teórico (Vázquez et al., 2000; Molina et al., 2003), las chicas se han ido incorporando a las actividades deportivas tradicionalmente concebidas “para chicos” y no ha ocurrido lo contrario. Por otro lado, al realizar las correlaciones en función del sexo de docentes y discentes, observamos una tendencia de los varones a concebir el *fútbol* y el *skateboard* como actividades “de chicos” mientras que, tanto las profesoras como las alumnas, las consideran adecuadas para ambos colectivos. Esto se podría explicar por la misma razón anterior, ya que las mujeres son conscientes de sus capacidades para la realización de este tipo de ejercicios, puesto que los han practicado alguna vez, sin embargo, en los casos de la *rítmica* y las *danzas y bailes*, numerosos varones no los han probado.

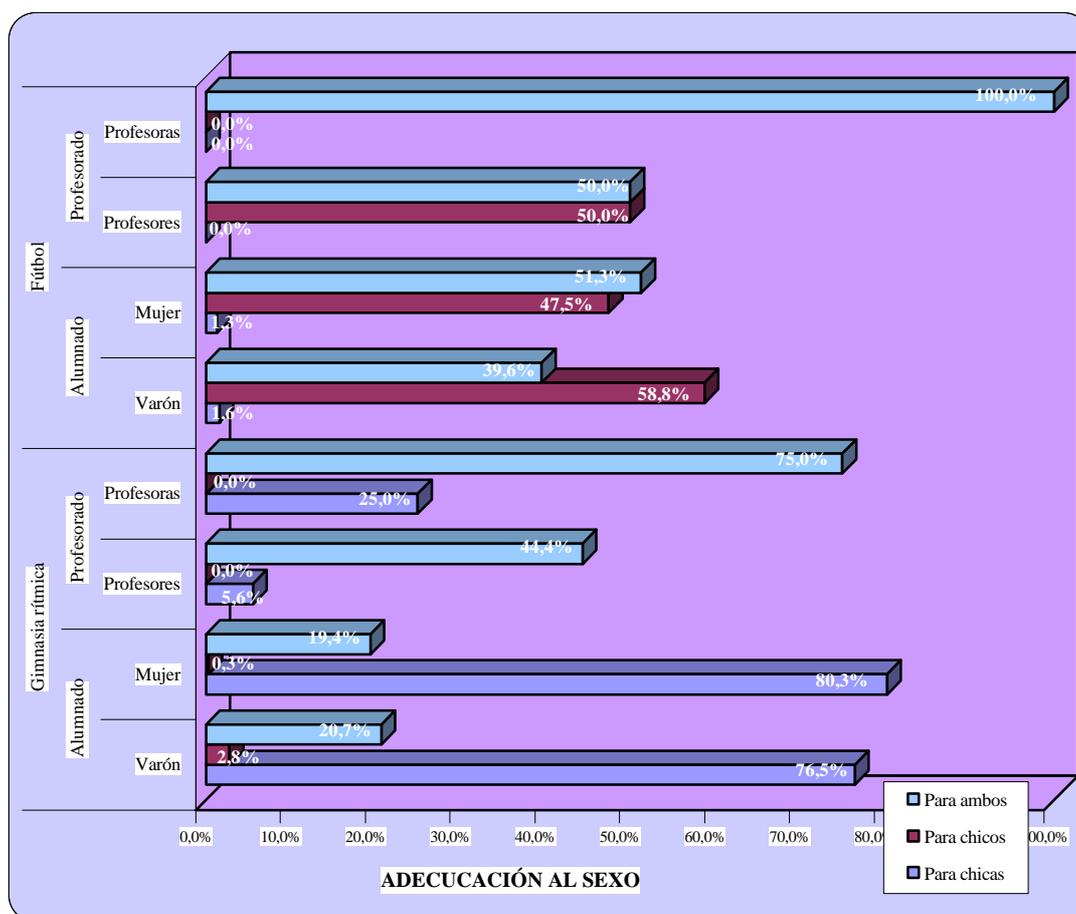


FIGURA 175: Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de la gimnasia rítmica y el fútbol al sexo del sujeto ejecutante, en función del sexo.

c) Adecuadas para ambos sexos: en este grupo hemos comprobado que las actividades más neutras son: la natación, los juegos populares y el tenis, frente a las más estereotipadas que serían: los ejercicios con sobrecargas, la expresión corporal, el balonmano, las artes marciales, el patinaje y el voleibol. Por otro lado, los cruces de estas actividades físico-deportivas con el sexo del alumnado y del profesorado, arrojan los siguientes resultados: en primer lugar, las actividades en las que mayores diferencias se manifiestan son el balonmano, los ejercicios con sobrecargas y la carrera continua, ya que en el caso de los/as discentes se observan resultados muy significativos, puesto que las alumnas poseen una visión más neutra de dichos ejercicios (Vázquez, 2000) y en el de los/as docentes, aunque no existe significación, sí se observa una tendencia estereotipada de los profesores. En el resto de actividades que han mostrado una relación positiva en función del sexo (en los datos obtenidos del alumnado), los chicos poseen una visión más sexista de todas y en el caso del profesorado, esta se da en el baloncesto, la expresión corporal y los deportes náuticos, ya que las enseñantes mujeres las consideran adecuadas “para ambos”, mientras que no ocurre así en el 100% de sus compañeros. Por lo tanto, las actividades incluidas en este apartado las podemos dividir en dos bloques:

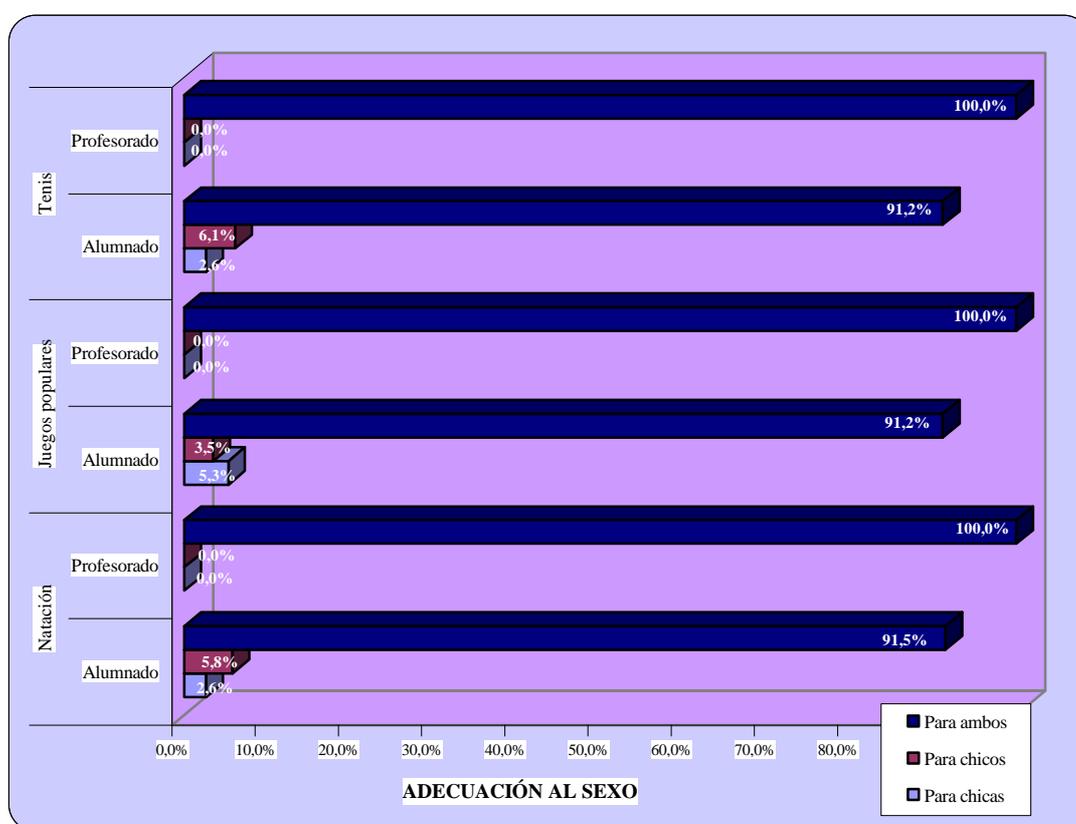


FIGURA 176: Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de la natación, los juegos populares y el tenis, al sexo del sujeto ejecutante.

c.1. La segunda opción más escogida es “para chicos”: en este bloque se incluyen prácticamente todos los deportes (*artes marciales, atletismo, bádminton, baloncesto, balonmano, natación y tenis*), las actividades en el medio natural (*deportes náuticos, deportes en la nieve, senderismo*) y las de condición física (*carrera continua, ejercicios con sobrecargas y abdominales*). Por lo tanto, podríamos afirmar que, tanto el alumnado como el profesorado (sobre todo el primer colectivo), identifica más el modelo deportivo con los varones (Veiga, 2003; Girela, 2004).

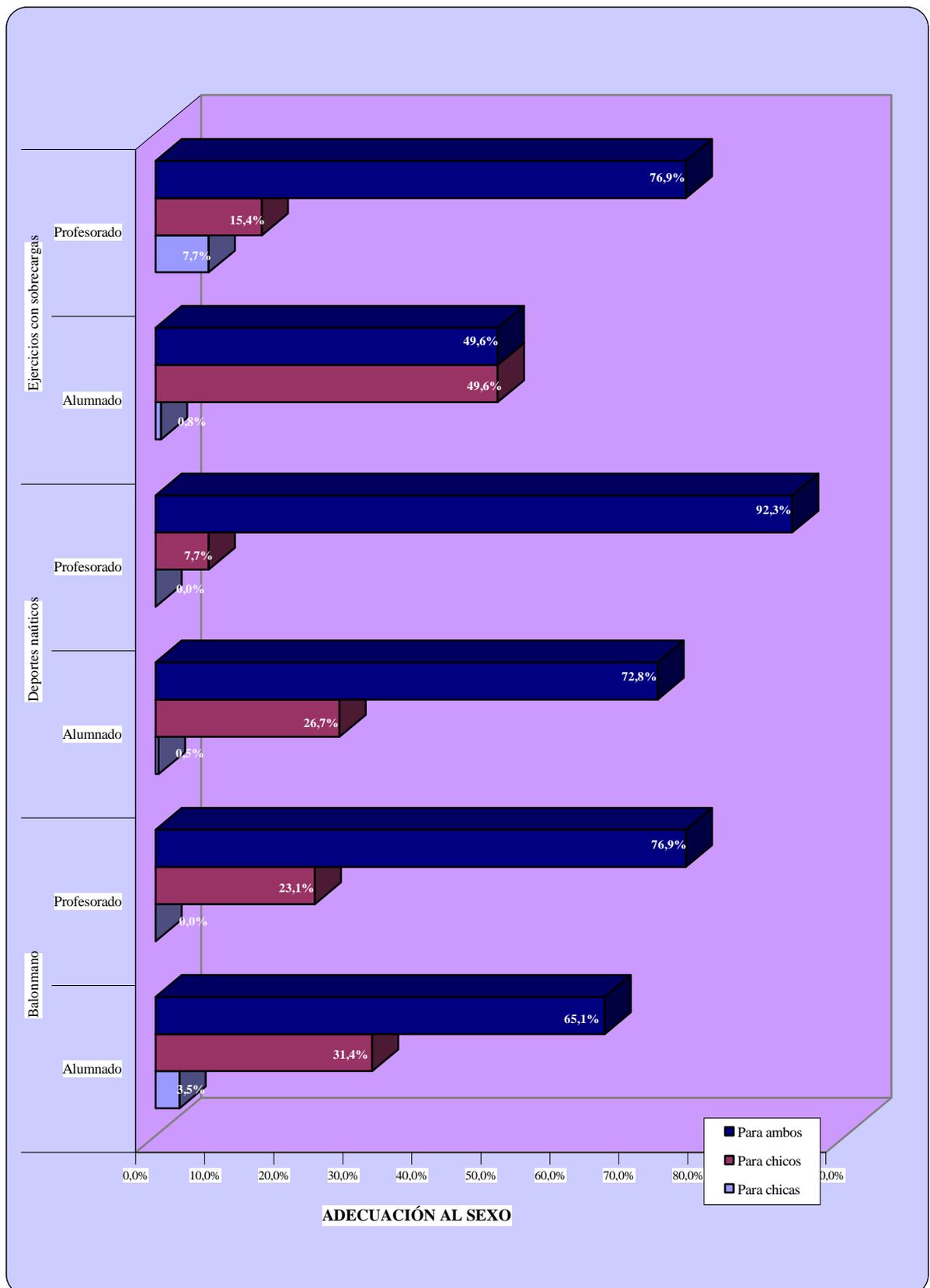


FIGURA 177: Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación del balonmano, los deportes náuticos y los ejercicios con sobrecargas al sexo del sujeto ejecutante.

c.2. La segunda opción más escogida es “para chicas”: la mayoría de las actividades de este bloque (*gimnasia artística, expresión corporal, relajación y patinaje*) las podríamos clasificar bajo la denominación de estéticas (Pérez Samaniego, 2003). La inclusión de los *juegos populares* en este apartado podría ser debida a la suavización del carácter competitivo de los mismos, ya que como demuestran diferentes estudios (Torre, 2000; Bianchi y Brinnitzer, 2000), las chicas prefieren realizar ejercicio para divertirse y estar con sus amigos/as. Por último, el *voleibol* es el único deporte colectivo en el que parece que destacan las chicas, lo cual coincide con los resultados de la investigación realizada por Molina et al. (2003) y puede ser explicado por el hecho de que sea el único deporte colectivo sin contacto físico, la herencia cultural recibida de la época franquista (era uno de las actividades destacadas en la Sección Femenina) o el hecho de que en Córdoba (tanto en la capital como en la provincia), existe una gran tradición en la práctica del voleibol femenino.

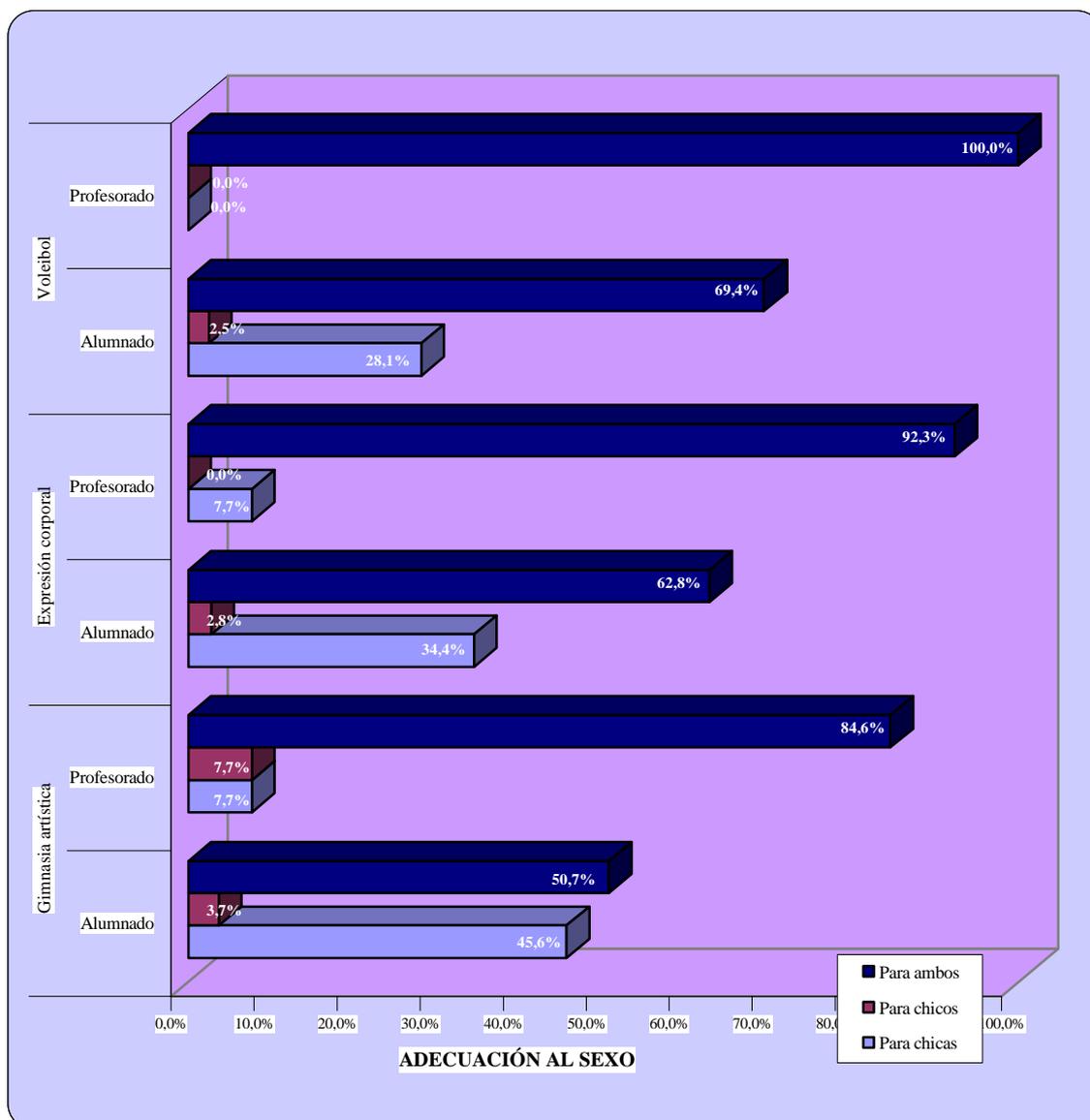


FIGURA 178: Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de la gimnasia artística, la expresión corporal y el voleibol al sexo del sujeto ejecutante.

A modo de resumen, presentamos el siguiente cuadro en el que hemos incluido las actividades en las que mayores discrepancias hemos encontrado en cuando a la adecuación al sexo de las mismas:

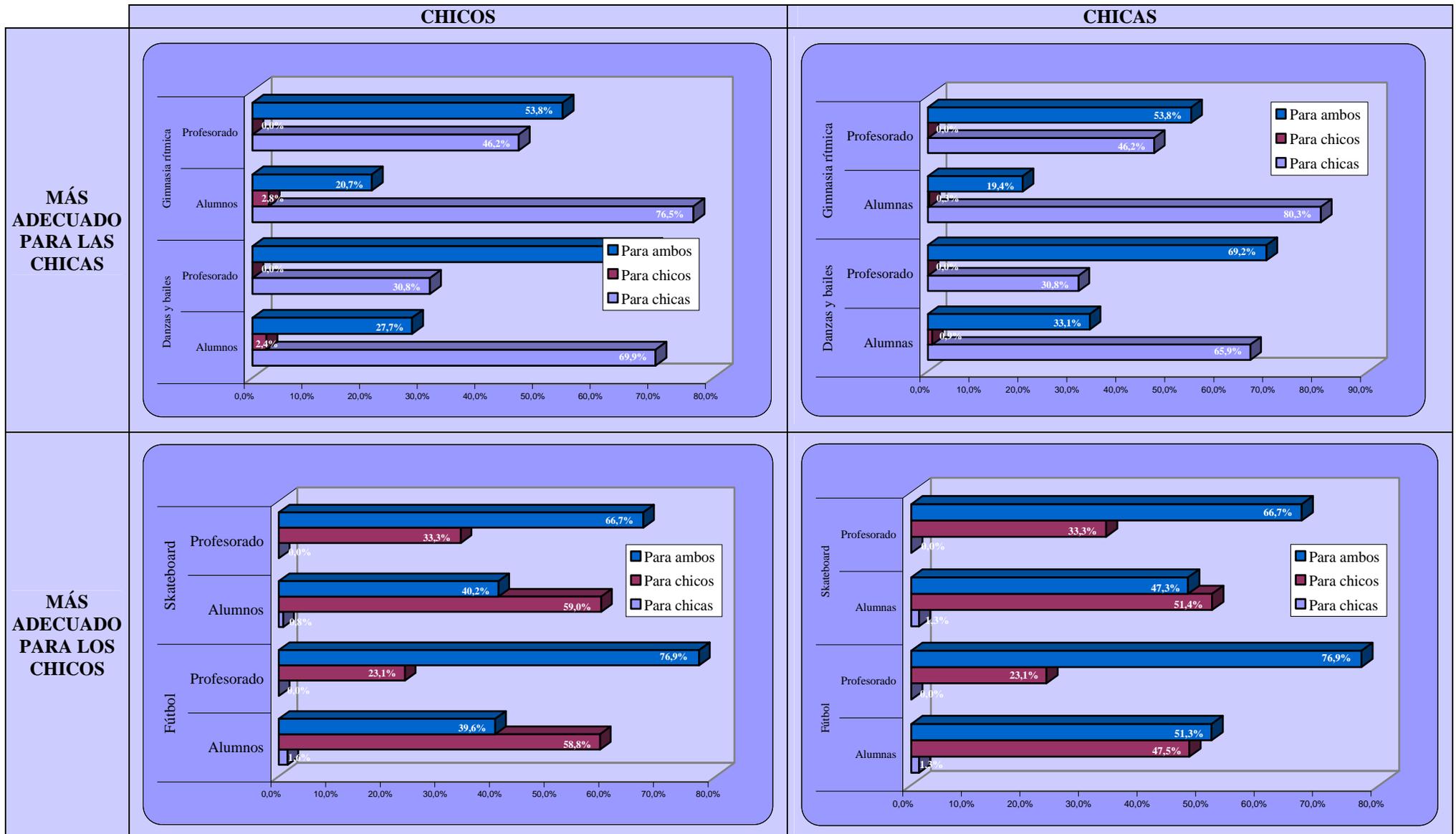


FIGURA 179: Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de las actividades físicas más estereotipadas al sexo del sujeto encuestado.

Íntimamente relacionada con la variable anterior se encuentra la siguiente, centrada en el **grado de motivación que le suscita al alumnado una serie de actividades físico-deportivas** (A-pregunta 77-100; P-pregunta 62-85) propuestas. Parece lógico pensar que aquellas actividades que prefieren los chicos o las chicas, serán las que se perciben más adecuadas para que las practiquen unos u otras.

A continuación, presentamos la siguiente tabla que resume los datos de significación obtenidos de los cruces realizados con esta variable:

Grado de motivación del alumnado ante diferentes actividades físico-deportivas (77-100) (62-85)	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	
		Alumnos	Alumnas
– Carrera continua	****	***	---
– Ejercicios con sobrecargas	****	---	---
– Ejercicios de abdominales	****	---	*
– Deportes náuticos	***	*	---
– Deportes en la nieve	---	---	---
– Senderismo	****	---	---
– Danzas y bailes	****	---	---
– Actividades de EC	****	---	*
– Relajación	****	---	*
– Artes marciales	****	---	*
– Baloncesto	****	---	---
– Balonmano	****	---	---
– Fútbol	****	---	---
– Skateboard	****	---	---
– Gimnasia artística	****	---	---
– Gimnasia rítmica	****	---	---
– Patinaje	****	---	---
– Voleibol	****	---	---
– Atletismo	****	---	---
– Bádminton	***	---	---
– Natación	*	---	---
– Tenis	*	---	---
– Juegos populares	****	---	---

FIGURA 180: Resumen de la significación de algunos de los cruces de este apartado.

Del listado de actividades que les mostramos al alumnado, únicamente no obtenemos resultados significativos con respecto al sexo en el caso de los *deportes en la nieve*. Existen indicios de significación en la *natación* y el *tenis* y nos topamos con cruces significativos en el *bádminton* y los *deportes náuticos*. El resto de la relación (*artes marciales*, *atletismo*, *baloncesto*, *balonmano*, *fútbol*, *gimnasia artística*,

gimnasia rítmica, voleibol, danzas y bailes, expresión corporal, relajación, patinaje, skateboard, juegos populares, senderismo, carrera continua, ejercicios con sobrecargas y abdominales) aparece con resultados muy significativos. Sin embargo, al hablar del profesorado, todos los resultados son independientes al sexo, exceptuando el caso de la percepción de la motivación que suscita la *carrera continua* en los alumnos, en cuyo cruce obtenemos significación; de la misma forma, encontramos indicios de significación, al hablar de las alumnas, con respecto al sexo del profesorado en la *relajación*, la *expresión corporal*, las *artes marciales* y los ejercicios de *abdominales* y en los *deportes náuticos* (alumnos).

Por otro lado, según el profesorado, las actividades físicas menos practicadas han sido el *skateboard* (65.3%), las *artes marciales* (57.6%), los *deportes náuticos* (53.8%), el *patinaje* (46.2%), los *deportes en la nieve* (38.5%), el *tenis* (38.5%), la *gimnasia rítmica* (30.8%) y la *natación* (30.8%). Estos resultados coinciden con los del alumnado, ya que los chicos y chicas incluían todos estos, entre los ejercicios menos trabajados en el aula. En el caso del alumnado, de todas las actividades propuestas, las que menos han practicado los alumnos y alumnas encuestados son las *artes marciales* (un 64.4% afirma no haberlas realizado nunca), seguidas de la *gimnasia rítmica* (47.9%), el *skateboard* (44.9%), el *patinaje* (27%) y las *danzas y bailes* (22%).

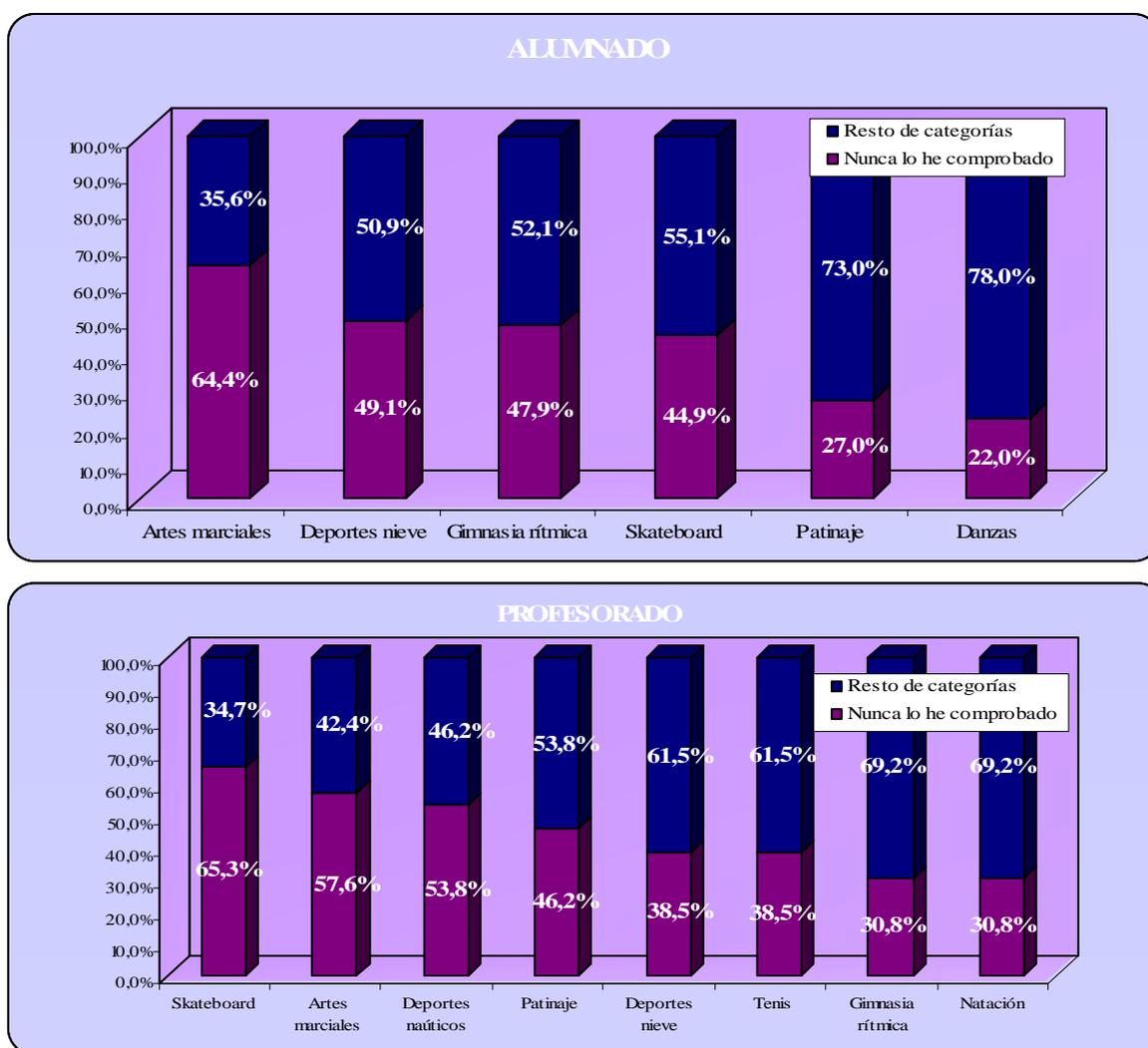


FIGURA 181: Percepción del profesorado y del alumnado de la frecuencia de tratamiento de diferentes actividades físicas.

Para exponer este grupo de variables las vamos a dividir siguiendo los bloques de contenidos realizados para el ítem anterior: condición física y salud, actividades en la naturaleza, expresión corporal y juegos y deportes.

Comenzando con la **Condición Física y Salud**, observamos resultados muy significativos al cruzar las tres variables propuestas con el sexo del alumnado, mientras que en el caso del profesorado, hallamos significación en el caso de la carrera continua (alumnos) e indicios de significación en los ejercicios de abdominales (alumnas).

Así, al hablar del **alumnado**, los *ejercicios con sobrecargas* se convierten (junto con el fútbol) en una de las actividades que mayor motivación provocan entre el sector masculino. Por lo tanto, del grupo de personas que han seleccionado las opciones “mucho” (13.2%) o “bastante motivación” (15.5%), el 22.6% y el 25.8%, respectivamente, son varones (en las chicas, estos datos son del 5.9% y 7.5%). Además, llama la atención que el 5.9% de las alumnas “no lo han dado nunca”. En las opciones “mucho” y “bastante motivación”, vemos como de las personas que las eligen, son chicos el 15.8% y el 16.2%, para la *carrera* (en contra del 5.7% y 6% de sus compañeras) y el 21.6% y 22.8% para los *abdominales* (10.2% y 12.1% para las chicas). Por lo tanto, podemos afirmar que de este grupo, el alumnado (sobre todo los chicos) se decanta fundamentalmente por los ejercicios con sobrecargas y la carrera. (Figura 184)

En el caso del **profesorado**, los *ejercicios con sobrecargas* (junto con el fútbol, el atletismo y el balonmano) constituyen las actividades en las que mayores diferencias encontramos entre chicos y chicas, en cuanto a la percepción del profesorado acerca de la motivación que suscitan. Así, un 76.9% (en contra del 23.1% que ha elegido estos valores para las chicas) de los sujetos encuestados, expresa que a los alumnos les producen “mucho” o “bastante motivación”. Sin embargo, no encontramos ni un solo caso que haya elegido la opción “poca motivación” en los chicos, siendo de un 23.1% el porcentaje dado para las chicas en este caso. Al hablar de los ejercicios de *abdominales*, observamos que los profesores aprecian una menor motivación de las chicas al trabajar estos contenidos, que sus compañeras docentes. Por lo tanto, nos encontramos con un 23.1% y un 15.4% que considera que estas actividades producen “poca” o “ninguna motivación” en las chicas y en los chicos, respectivamente. Al referirnos a la *carrera continua*, son las docentes quienes perciben una mayor motivación de los chicos por la actividad mencionada. Por lo tanto, del 23.1% de las personas que han optado por el valor “bastante motivación” (no existe ningún sujeto que se decante por la opción “mucho motivación”), el 100% son profesoras, constituyendo además, el 75% de la muestra de las mismas. En el caso de las alumnas, ningún docente independientemente de su sexo, ha elegido esta opción y los sujetos encuestados se reparten entre los valores “ni mucha, ni poca motivación” (23.1%), “poca motivación” (46.2%) y “ninguna motivación” (15.4%), mientras que en los chicos los porcentajes correspondientes a estos ítems son del 30.8%, 15.4% y 15.4%, respectivamente.

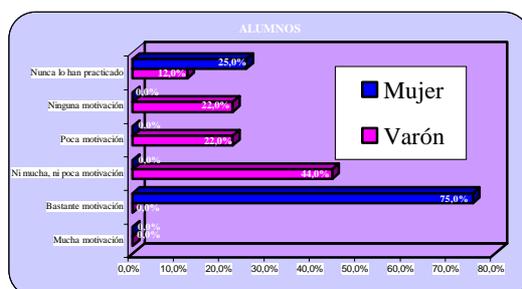


FIGURA 182: Percepción del profesorado del grado de motivación que le provoca la carrera continua a los alumnos, en función del sexo.

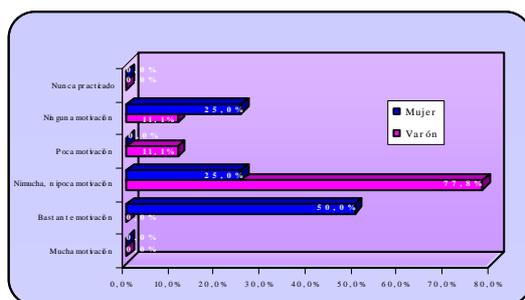


FIGURA 183: Percepción del profesorado del grado de motivación que les provocas los ejercicios de abdominales a las alumnas, en función del sexo.

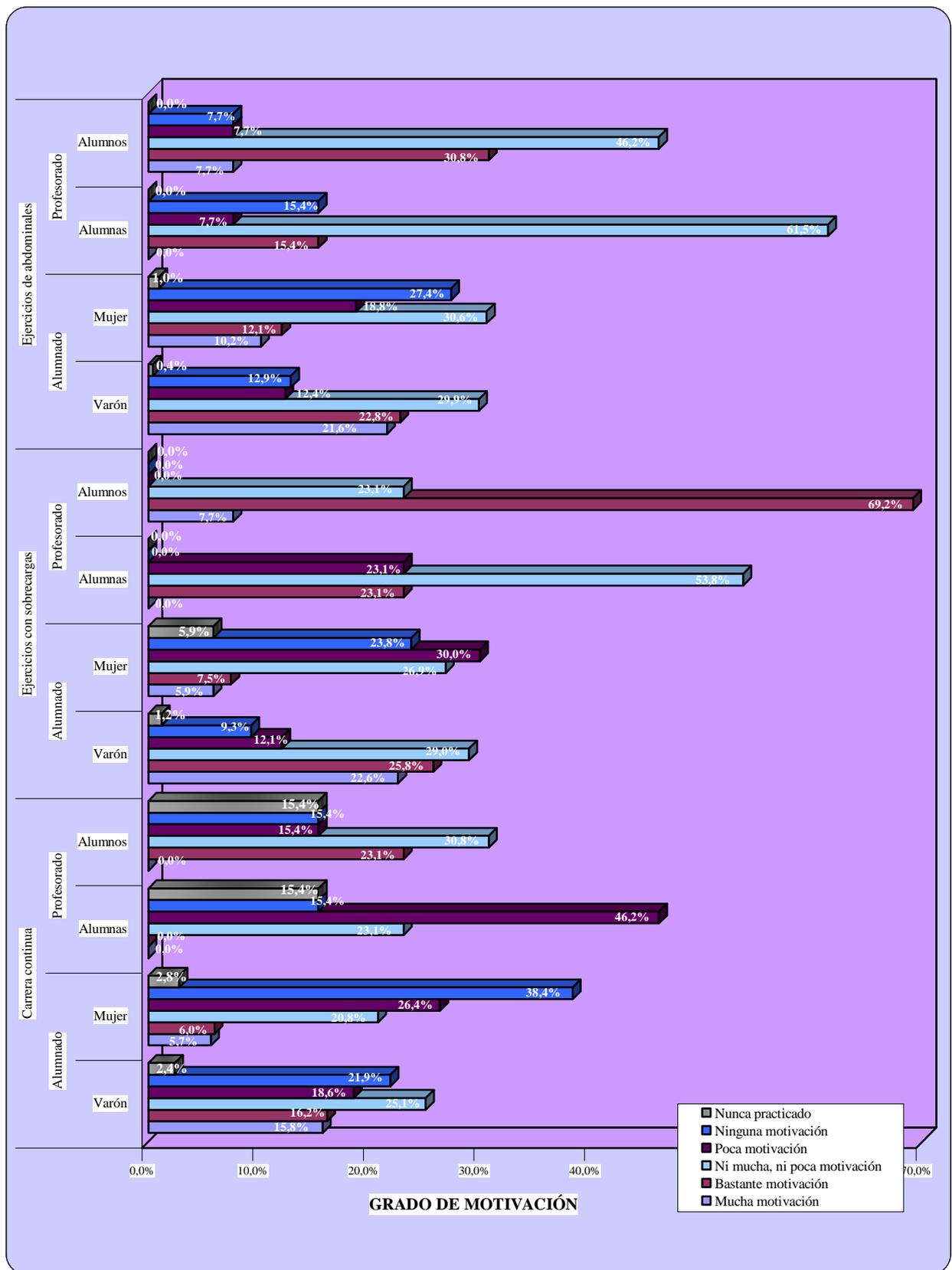


FIGURA 184: Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, las actividades de condición física (*carrera continua, ejercicios con sobrecargas y ejercicios de abdominales*).

Al hablar de los contenidos relacionados con las Actividades en la Naturaleza, obtenemos resultados muy significativos con respecto al sexo del alumnado en el caso del senderismo, mientras que el cruce con los deportes náuticos es significativo (los deportes en la nieve son las únicas actividades independientes al sexo del discente). En el profesorado, nos topamos con indicios de significación con respecto al sexo en la percepción de la motivación que provocan los deportes náuticos en el alumnado masculino.

En los resultados derivados de los cuestionarios del alumnado, observamos que los *deportes náuticos* parecen motivar más al alumnado femenino, de manera que de los sujetos que han optado por la opción “muchísima motivación” (18.6%), el 20% son mujeres y el 16.7%, hombres, a pesar de que estas también superen con creces el porcentaje de las personas a las que les provocan “poca motivación” (6.9%, frente al 2.4% de los varones). Si tenemos en cuenta la totalidad de la muestra, se observa como un 30.5% del alumnado, se decanta por las opciones “muchísima” o “bastante motivación”, a pesar de que hallamos un 51% de personas que nunca los han practicado. En el lado opuesto, encontramos un 9.8% de la muestra que considera que estas actividades les provoca “poca” o “ninguna motivación”. En el caso del *senderismo*, los resultados de ambos sexos se encuentran bastante igualados entre los extremos opuestos de la escala, de forma que el 18.6% y el 25.5% de las personas a las que esta actividad les produce “muchísima” (20%) o “bastante motivación” (24.9%) respectivamente, son mujeres y en el lado opuesto, el 12.3% y el 10.7% de quienes se decantan por las opciones “poca” (10.2%) o “ninguna motivación” (8.5%), también son mujeres. Por último, de todo el listado propuesto, únicamente no obteníamos resultados significativos o indicios de significación en el caso de los *deportes de nieve* los cuales, a pesar de no haber sido practicados por un 49.1% de la muestra, únicamente producen “poca” o “ninguna motivación” a un 5.1% de la misma, mientras que en el lado opuesto de la escala (“muchísima” o “bastante motivación”), nos encontramos al 36.8% de los sujetos encuestados. (Figura 186)

Al tener en consideración al profesorado, observamos que en las tres actividades propuestas, los y las docentes observan un mayor grado de motivación en el alumnado masculino. En los *deportes en la nieve*, el porcentaje de personas que considera que les provoca “muchísima” o “bastante motivación” a las chicas, es muy similar al de los chicos (53.9% y 61.6%, respectivamente). El resto de la muestra se decanta por la opción “ni mucha, ni poca motivación” (7.7% en las chicas y 0% en los chicos) o “nunca lo han practicado” (38.5%). Con respecto a los *deportes náuticos*, la diferencia entre ambos sexos en las opciones “muchísima” y “bastante motivación” asciende a un 8.5% (30.8% en las chicas y 38.5% en los chicos), siendo de un 15.4% y de un 7.7% los porcentajes obtenidos (para alumnas y alumnos, respectivamente) por el valor “ni mucha, ni poca motivación”, mientras que un 53.8% de la muestra admite no haber trabajado nunca estos contenidos en Educación Física. En este caso son los profesores varones quienes aprecian una mayor motivación de los chicos por dichas actividades. En cuanto al *senderismo*, el 61.5% de la muestra opina que esta actividad en la naturaleza suscita “muchísima” o “bastante motivación” en el alumnado masculino (frente al 46.2% obtenido por las alumnas), mientras que son de un 23.1% y un 15.4%, los porcentajes de personas que consideran que dicho ejercicio provoca “poca motivación” en las alumnas y en los alumnos, respectivamente. El resto de los sujetos encuestados ha optado por el valor “ni mucha, ni poca motivación” (30.8% en las chicas y 23.1% en los chicos).

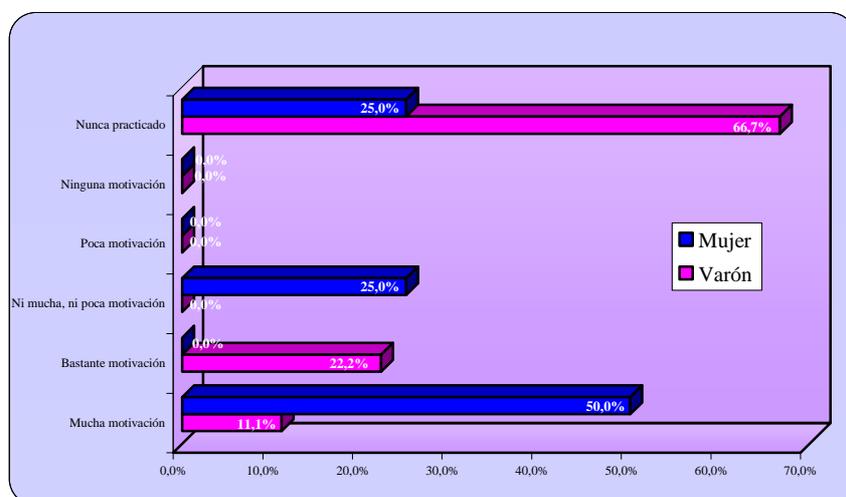


FIGURA 185: Percepción del profesorado del grado de motivación que le provocan las actividades náuticas a los alumnos, en función del sexo.

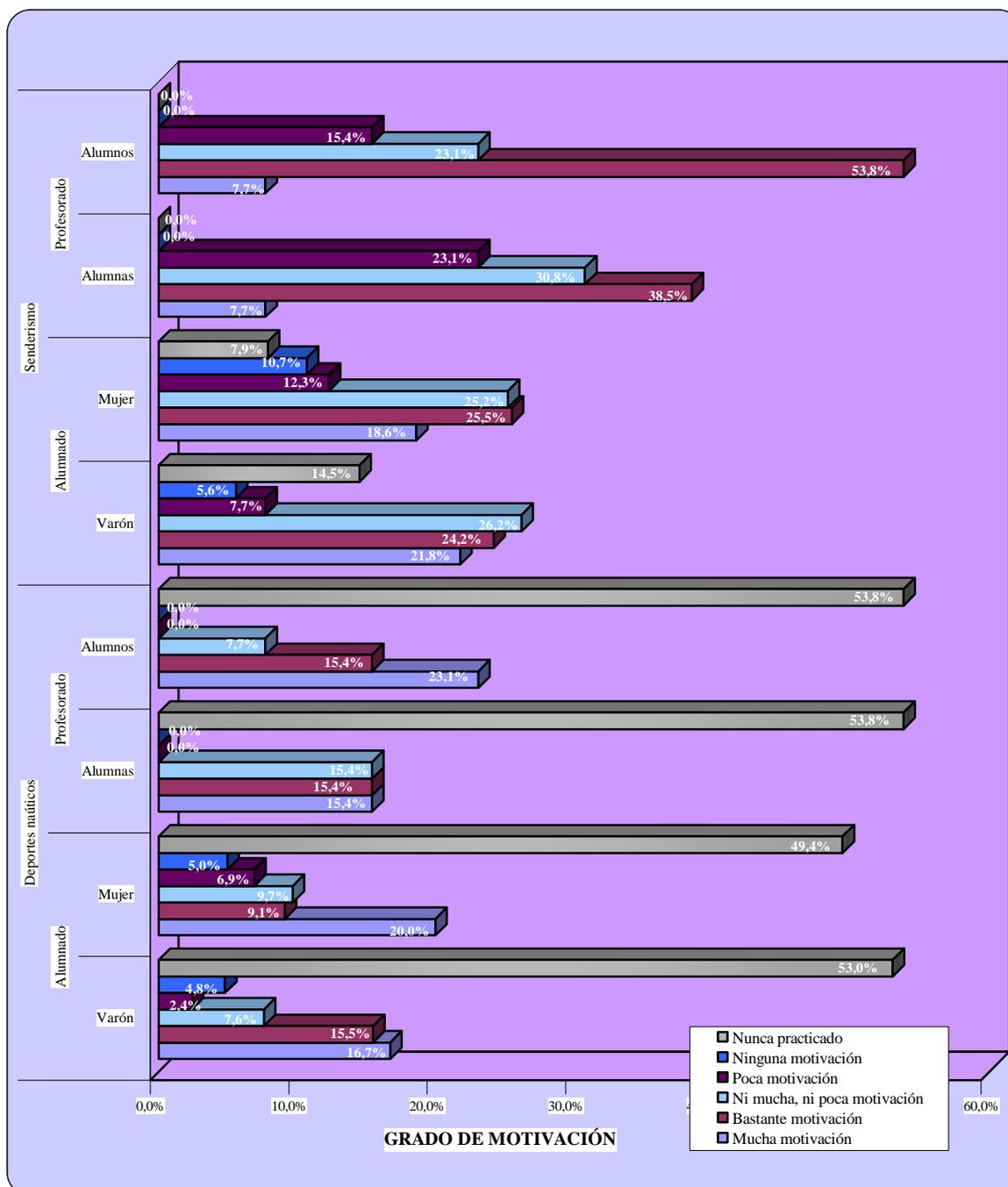


FIGURA 186: Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, las actividades en la naturaleza (*deportes náuticos y senderismo*).

Teniendo en cuenta el bloque de contenidos de *Expresión Corporal*, los resultados con respecto al sexo del discente son muy significativos en las tres actividades propuestas, mientras que observamos indicios de significación con respecto al sexo del profesorado en la percepción de la motivación que suscitan la relajación y los ejercicios de expresión corporal en las chicas.

Comenzando con los datos del alumnado, observamos una gran disparidad de gustos entre ambos sexos en el caso de las *danzas y bailes*. Así, del 27.9% a quienes les produce “muchísima motivación” este tipo de actividades, el 46.7% son alumnas (el porcentaje de chicos es de un 4%) y viceversa, del 14.1% a quienes no les produce “ninguna motivación”, el 28.8% son alumnos (en las alumnas, hablamos del 2.5%). En los valores intermedios, las chicas se decantan por las opciones “bastante motivación” y “ni

mucha, ni poca motivación” y los chicos por la de “poca motivación”. Si tomamos la totalidad de la muestra, el 42.1% de la misma afirma que estas actividades les producen “much” o “bastante motivación”. Aunque en los casos de la *expresión corporal* y la *relajación* sucede lo mismo, las diferencias no son tan acusadas. De esta manera, de los individuos que se decantan por la opción “much” en las dos actividades (19.2% y 30.3%), el 29.7%, el y el 43.4%, respectivamente, son chicas (para los chicos, estos valores son de un 6% y un 13.3%). Idéntica situación se produce en la opción opuesta (“ninguna motivación”), ya que el 20.3% y el 11.3% de las personas que la han elegido, son varones. Si tomamos la muestra completa y los valores “much” y “bastante motivación”, observamos como se decantan por ellos el 32.6% en el caso de la *expresión corporal* y el 50% en el de la *relajación*. (Figura 187)

Al hablar del profesorado, en las *danzas y bailes*, un 77% de los/as docentes expresan que estas actividades producen “much” o “bastante motivación” en las alumnas. Sin embargo, no existe ni una sola persona que considere esto mismo para los chicos, mientras que más de la mitad de la muestra (53.9%) opina que les provoca “poca” o “ninguna motivación” (frente al 0% obtenido para las alumnas). Al hablar de la *relajación*, observamos un 53.9% de la muestra considera que le suscita “much” o “bastante motivación” y no existe ningún caso en el que se manifieste lo contrario; sin embargo, en el caso de los alumnos, un 30.8% ha elegido las opciones “much” o “bastante motivación”. Por último, al tener en consideración la *expresión corporal*, al hablar del alumnado femenino, encontramos un 30.8% de los sujetos encuestados que opina que le provoca “much” o “bastante motivación”, siendo de un 7.7% el porcentaje de personas que “nunca lo han practicado”. Con respecto a los chicos, hallamos un 53.9% que se ha decantado por las opciones “poca” o “ninguna motivación”. Además, en los casos de la *relajación* y la *expresión corporal*, las profesoras perciben un mayor grado de motivación de las alumnas hacia dichas actividades.

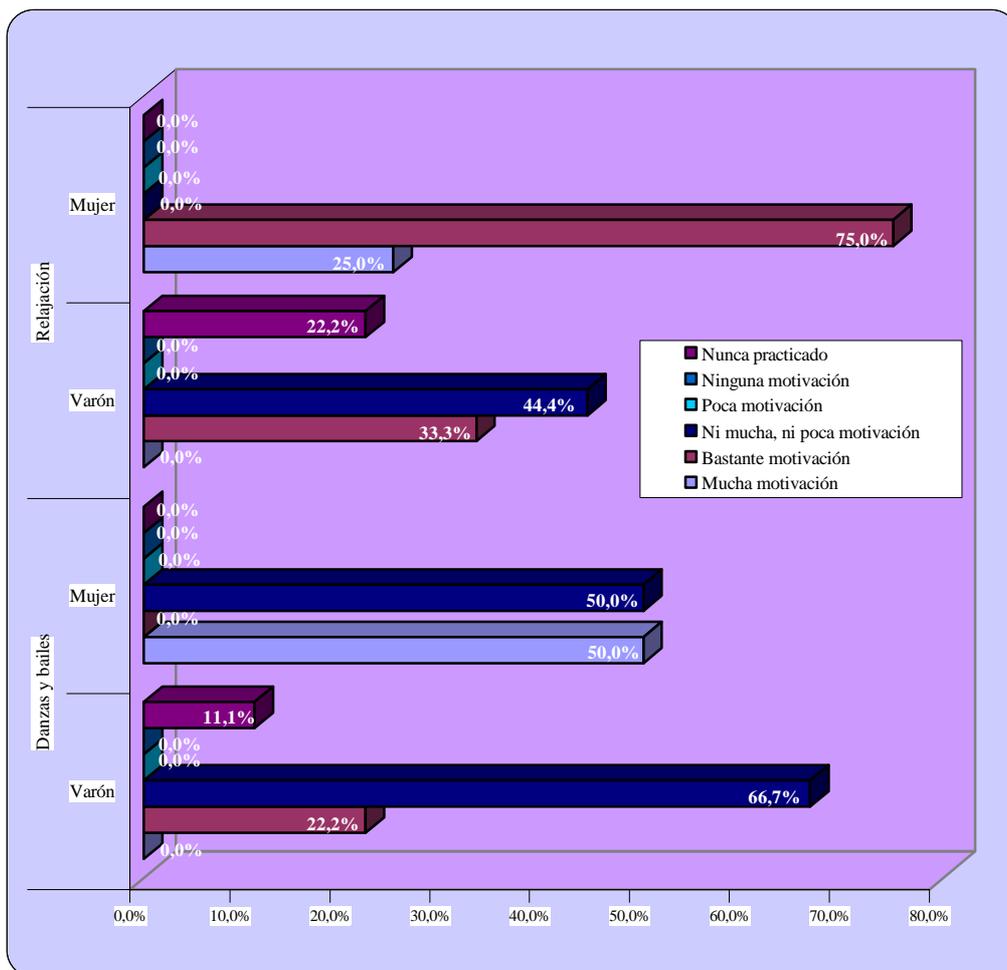


FIGURA 187: Percepción del profesorado del grado de motivación que le provocan las danzas y bailes y la relajación a las alumnas, en función del sexo.

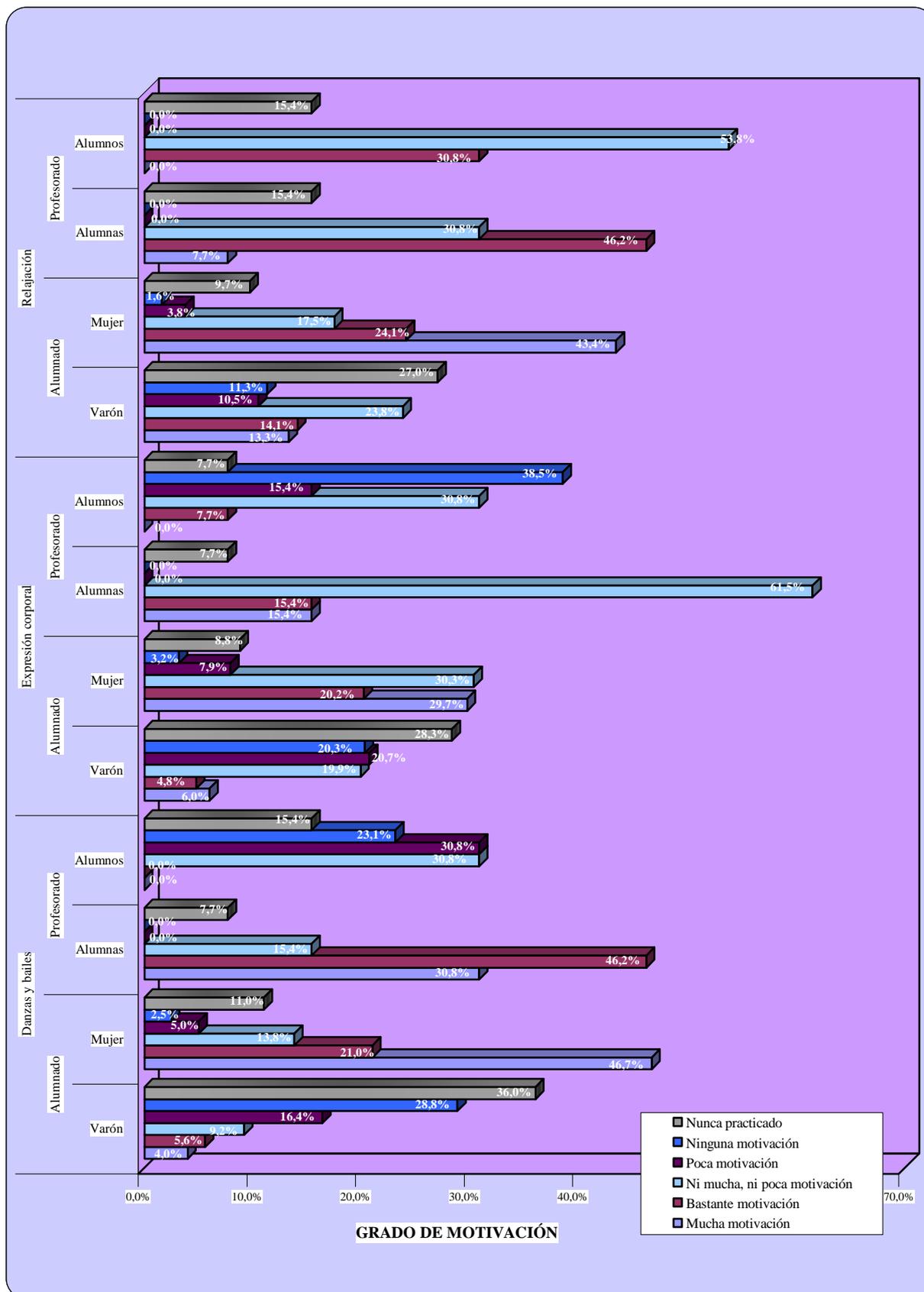


FIGURA 188: Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, la expresión corporal (*danzas y bailes, actividades de expresión y relajación*).

Por último, recordemos que el núcleo temático de *Juegos y Deportes*, lo dividimos en tres grupos:

- Actividades “masculinas”: artes marciales, baloncesto, balonmano, fútbol y skateboard.
- Actividades “femeninas”: gimnasia artística, gimnasia rítmica, patinaje y voleibol.
- Actividades “neutras”: atletismo, bádminton, natación, tenis y juegos populares.

Así, hallamos resultados muy significativos con respecto al sexo del alumnado en todas las variables, excepto la natación, el tenis (en los cuales existen indicios de significación) y el bádminton (cuyo cruce es significativo). Al hablar del profesorado, únicamente observamos indicios de significación en el caso de la percepción de la motivación que suscitan las artes marciales en el alumnado femenino, mientras que el resto de cruces son independientes al sexo del sujeto encuestado.

Comenzando con el grupo de actividades “masculinas” (artes marciales, baloncesto, balonmano, fútbol y skateboard), en todas ellas obtenemos resultados muy significativos con respecto al sexo del alumnado, encontrándonos con que, claramente, suscitan mayor motivación en los chicos. Así, con respecto a los resultados del alumnado en las *artes marciales*, del 8.2% y 10.2% que han elegido las opciones “mucho” o “bastante motivación”, el 12.4% y 13.1%, son varones, aunque también vemos como el porcentaje de varones que se decanta por el valor “ninguna motivación” (4%), triplica al de mujeres (1.3%). Al hablar del *skateboard*, el 15.6% de los chicos afirma que les provoca “mucho motivación” (en contra del 5.9% de sus compañeras) y el 7.7% de personas a las que nos produce “ninguna motivación” esta actividad, está formado por un 10.3% de chicas y un 4.4% de chicos. En cuanto al *baloncesto* y *balonmano*, son varones el 26.3% y 23.5%, respectivamente, de las personas que se decantan por la opción “mucho motivación” (frente al 16.9% y 10.7% de sus compañeras). (Figura 190). De todos los ejercicios y deportes que se incluyen en este bloque destacamos el *fútbol*, por la gran disparidad de gustos que se produce entre ambos sexos. Por lo tanto, el 31.6% que afirma que el fútbol le produce “mucho motivación”, está formado por un 56.2% de varones y un 12.3% de mujeres y viceversa, el 12.7% de sujetos a quienes no les produce “ninguna motivación”, se compone de un 19.2% de mujeres y un 4.4% de hombres. Sin embargo, en los valores intermedios hay discrepancia de opinión ya que es mayor el porcentaje de chicas a las que les suscita “bastante motivación” (22.1%, frente al 20.5% de sus compañeros) o “ni mucha, ni poca motivación” (26.8%), pero también es superior el número de alumnas a las que esta actividad les provoca “poca motivación” (18.9%).

En cuanto a los resultados del profesorado para este bloque, vemos como también este percibe que todos ellos motivan más al alumnado masculino. Comenzando con las *artes marciales*, los profesores aprecian una menor motivación de las chicas al trabajar estos contenidos que sus compañeras docentes. En definitiva, si tenemos en cuenta la totalidad de la muestra, vemos como un 30.8% y un 7.7% de la misma considera que las artes marciales provocan “mucho” o “bastante motivación” en los alumnos y alumnas, respectivamente. En el lado opuesto, el 7.7% de los sujetos encuestados opina que estos deportes de combate suscitan “poca motivación” en el alumnado femenino (frente al 0% obtenido por el masculino).

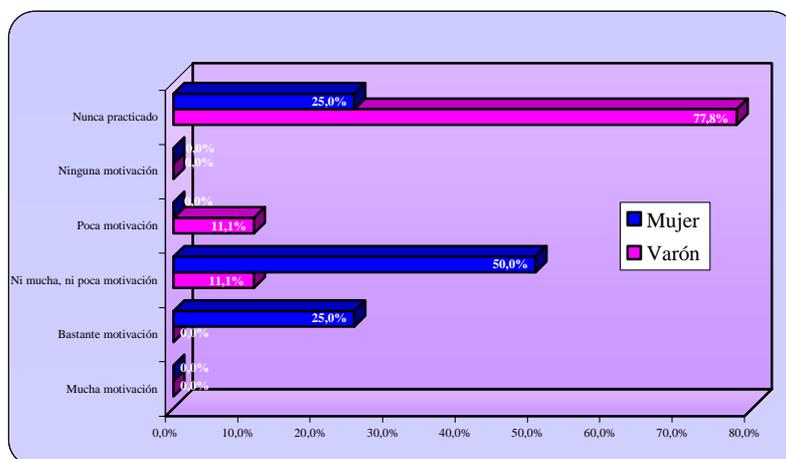


FIGURA 189: Percepción del profesorado del grado de motivación que le provocan las artes marciales a las alumnas, en función del sexo.

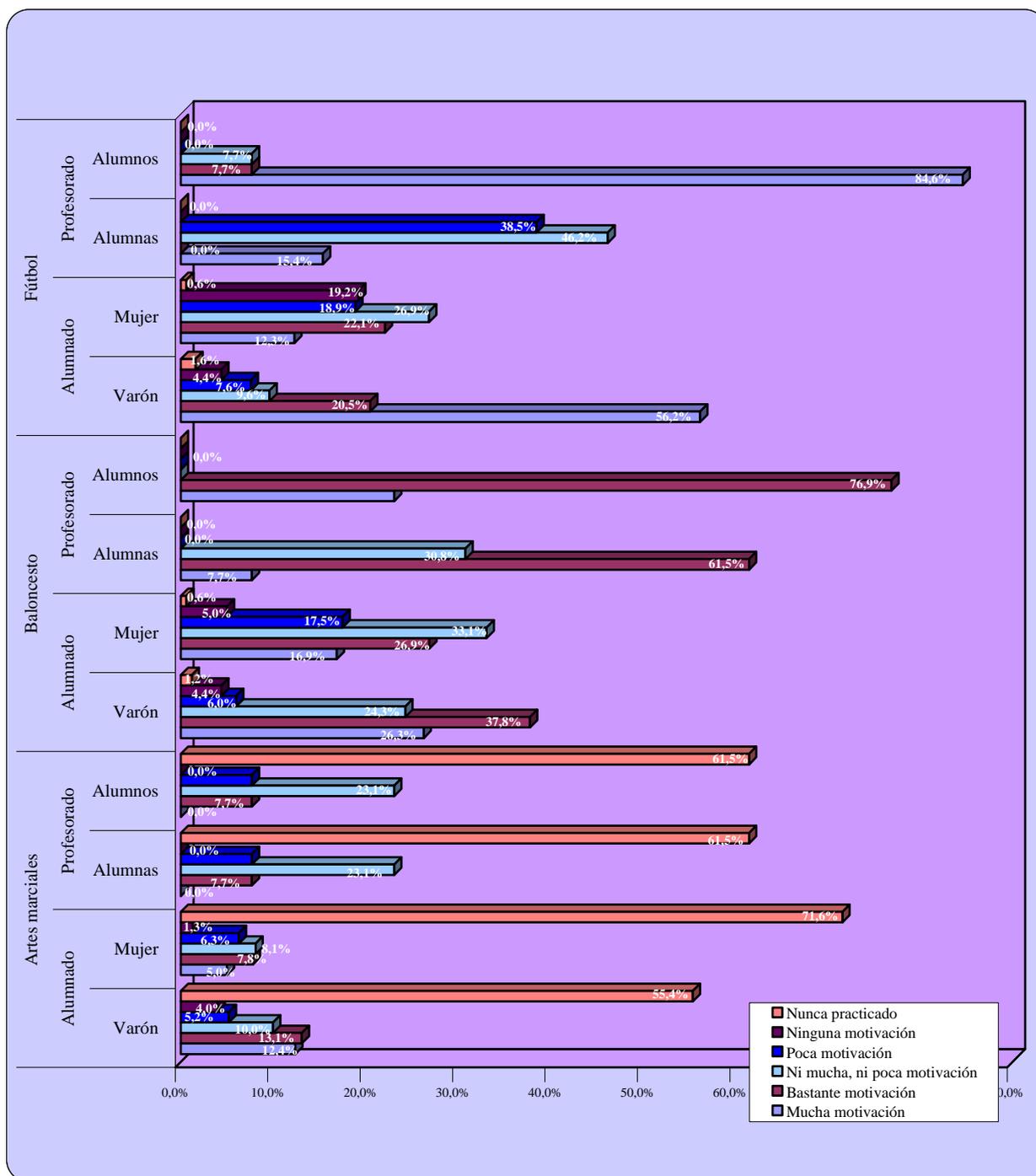


FIGURA 190: Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, determinadas actividades físico-deportivas (*artes marciales, baloncesto y fútbol*).

Continuando con el *baloncesto*, este aparece como uno de los deportes que, según la percepción del profesorado, mayor motivación provoca en el alumnado de ambos sexos. Así, el 100% de los/as docentes considera que suscita “mucho” o “bastante motivación” en los chicos, mientras que en las chicas, este valor desciende hasta el 69.2%, decantándose el resto de la muestra (30.8%) por la opción “ni mucha, ni poca motivación”. En relación al *balonmano*, ningún docente aprecia “mucho” o “bastante motivación” en las alumnas a la hora de practicar este deporte, mientras que el valor para los alumnos asciende al 50% de la muestra. El resto de la misma, se decanta por las opciones “ni mucha, ni poca motivación” (58.3% en las chicas y 41.7% en los chicos) y “poca motivación” (41.7% en las alumnas y 8.3% en los alumnos). Por último, en el *fútbol*, prácticamente la totalidad del profesorado (92.3%) aprecia

que produce “much” o “bastante motivación” en el alumnado masculino, mientras que en el femenino, este valor desciende hasta el 15.4%, siendo del 46.2% y del 38.5% los porcentajes obtenidos por las opciones “ni mucha, ni poca motivación” y “poca motivación”, respectivamente. Además, el fútbol y el balonmano (junto con los ejercicios con sobrecargas y el atletismo), son dos de las actividades en las que mayores diferencias encontramos entre chicos y chicas, en cuanto a la percepción del profesorado de la motivación que suscitan. Para concluir, en el caso del *skateboard*, los porcentajes son iguales para ambos sexos en las opciones “much” motivación” (7.7%), “bastante motivación” (15.4%) y “ni mucha, ni poca motivación” (7.7%), aunque en el caso de “poca motivación”, el porcentaje para los alumnos es de 0% y para las alumnas, del 7.7%.

En cuanto al segundo grupo, en el que se hallan las actividades que se consideran tradicionalmente como “femeninas” (gimnasia artística, gimnasia rítmica, patinaje y voleibol), obtenemos resultados muy significativos con respecto al sexo del discente, motivando claramente a las alumnas. Sin embargo, en el caso del profesorado, no encontramos significación en función de su sexo en ninguna de las actividades propuestas.

En los resultados del alumnado, sucede algo parecido al fútbol, aunque al revés, con la *gimnasia rítmica* y es que, del 14.2% de individuos que se han decantado por la opción “much” motivación”, el 24.3% son chicas y el 1.2%, chicos; así, del 10.3% que han elegido el valor “ninguna motivación”, el 19.1% son varones (en contra del 3.4% de mujeres). Aunque en los casos de la *gimnasia artística* y el *patinaje* sucede lo mismo que en la gimnasia rítmica, las diferencias no son tan acusadas. De esta manera, de los individuos que se decantan por la opción “much” motivación” en las dos actividades (16.1% y 24.6%, respectivamente), el 21.6% y el 32.6% respectivamente, son chicas (para los chicos, estos valores son del 9.2% y 14.3%). Idéntica situación se produce en la opción opuesta (“ninguna motivación”), ya que el 22.4% y el 8.4% de las personas que la han elegido, son varones (frente al 15% y 2.8% de mujeres). Si tomamos la muestra completa y los valores “much” y “bastante motivación”, observamos como se decantan por ellos el 30.7% para la gimnasia artística y el 42.8% para el patinaje. En cuanto al *voleibol*, del porcentaje de personas que se ha decantado por las opciones “much” (22.8%) o “bastante motivación” (26.1%), el 28% y 27.7%, respectivamente, son mujeres.

Con respecto a los resultados de los y las docentes en este grupo, observamos como sus percepciones también coinciden plenamente con los datos aportados por el alumnado, considerando que todas las actividades de este bloque, motivan más a las alumnas.

Comenzando con la *gimnasia rítmica* un 53.9% de la muestra considera que le suscita “much” o “bastante motivación” a las alumnas y no existe ningún caso en el que se manifieste lo contrario; sin embargo, para los alumnos, ningún sujeto ha elegido las opciones “much” o “bastante motivación” y viceversa, el 53.9% de los docentes considera que provoca “poca” o “ninguna motivación” en el alumnado masculino. Continuando con este grupo, el 23.1% y el 7.7% de las personas que han participado en la investigación, considera que la *gimnasia artística* produce “much” motivación”, en las alumnas y los alumnos respectivamente, mientras que los valores para la opción “ninguna motivación” son de un 7.7% en las chicas y un 0% en los chicos. Al hablar de las alumnas, en el *patinaje*, un 30.8% de los sujetos encuestados opina que les provoca “much” o “bastante motivación”, aunque el 46.2% nunca lo ha practicado. Con respecto a los chicos, no existe ningún caso en las opciones “poca” o “ninguna motivación” (y un 23.1% de la muestra considera justo lo contrario). Por último, un 92.3% de la muestra (frente al 76.9% obtenido para los chicos) considera que el *voleibol* les suscita “much” o “bastante motivación” a las alumnas, mientras que es de un 7.7% el porcentaje de aquellos sujetos que opinan que les provoca “poca motivación” (en los alumnos, este valor no ha sido seleccionado por nadie). (Figura 191)

Por último, nos encontramos con el grupo de actividades consideradas “neutras” (atletismo, bádminton, natación, tenis y juegos populares), en las que las diferencias entre sexos en cuanto a la motivación que suscitan no están tan claras. Así, los resultados del cruce con el sexo del alumnado son muy significativos en el caso del atletismo (que motiva más a los chicos) y los juegos (que provocan una mayor adherencia en las chicas), mientras que en el bádminton obtenemos resultados significativos e indicios de significación en los dos deportes que quedan: la natación y el tenis. Al hablar del profesorado, todos los datos son independientes al sexo del sujeto encuestado.

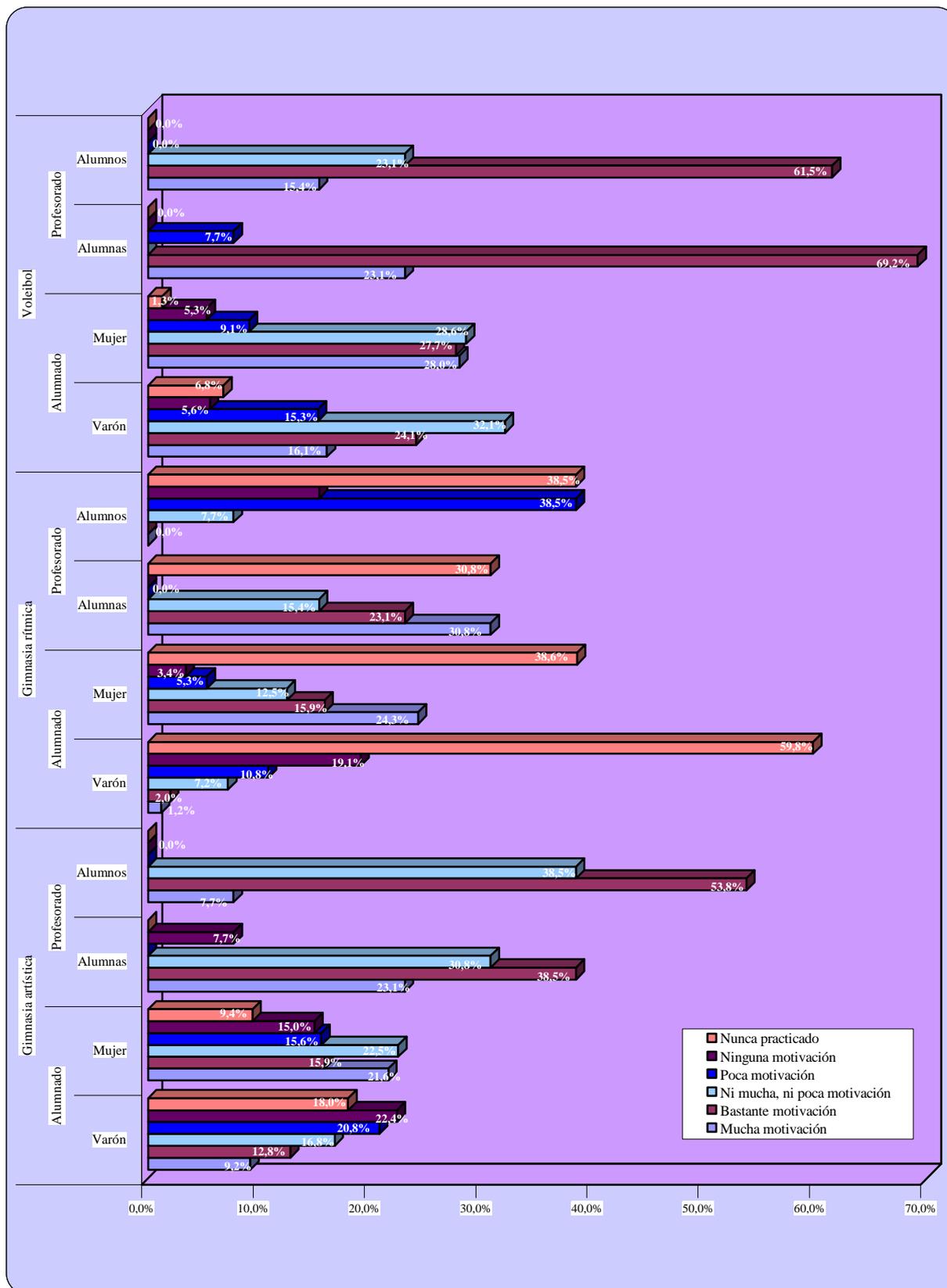


FIGURA 191: Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, determinadas actividades físico-deportivas (*gimnasia artística, gimnasia rítmica y voleibol*).

Comenzando con los resultados del alumnado, en el *atletismo*, vemos como son varones el 16.3% de las personas que se decantan por la opción “muchísima motivación” (frente al 6.9% de sus compañeras). Mientras que en el caso de los *juegos populares*, nos encontramos con una mayor motivación de las alumnas, de manera que las chicas se decantan en mayor medida por las opciones “muchísima” (14.2% de las alumnas) o “bastante motivación” (20.1%), siendo estos valores para los alumnos, de un 8.9% y un 15.7%, respectivamente. El *bádminton* es el único deporte en el que encontramos resultados significativos con respecto al sexo del discente, aunque parece motivar más al alumnado femenino. De esta manera, al 21.6% y 25.3% de las chicas les produce “muchísima” o “bastante motivación”. Si tenemos en cuenta la totalidad de la muestra, se observa como un 41.5%, afirma que le produce “muchísima” o “bastante motivación”, a pesar de que hallamos un 8.6% de personas que nunca lo han practicado. En el lado opuesto, encontramos un 20.5% de la muestra que considera que esta actividad le provoca “poca” o “ninguna motivación”. Al hablar de la *natación*, se observa como a pesar de que un 18.5% de la muestra “nunca la han practicado”, produce “muchísima” (32%) o “bastante motivación” (26.9%) a más de la mitad de los sujetos encuestados; de este porcentaje, el 36.3% y 26.9%, son mujeres. Con respecto al *tenis*, nos encontramos que el porcentaje de chicas supera al de chicos, tanto en las opciones “muchísima” (el 24.5% de las personas que la eligen son mujeres, frente al 22% de sus compañeros) y “ni mucha, ni poca motivación” (de las personas que se han decantado por esta opción, el 23.2% son alumnas), como en las opuestas, “poca” (de quienes eligen este ítem, el 8.8% son chicas y el 5.2%, chicos) y “ninguna motivación” (el 2.2% de los sujetos que la eligen, son de sexo femenino, mientras que los alumnos suponen un 1.6%). También es bastante elevada la proporción de alumnos y alumnas que manifiesta que “nunca lo han practicado”, ya que se acerca al 20% (19.9%). (Figura 192)

En relación a los datos obtenidos por los cuestionarios del profesorado, vemos que, prácticamente, también coinciden con su alumnado, de manera que el *atletismo* suscita mayor motivación en los varones, los *juegos* y la *natación* en las chicas, mientras que el *bádminton* y el *tenis*, se erigen como las actividades más neutras en este sentido.

Comenzando por el *atletismo*, observamos que el 75% de los/as docentes considera que este deporte produce “muchísima” o “bastante motivación” en los chicos, mientras que en las chicas, la proporción es del 8.3%; sin embargo, no existe ningún caso (ni para alumnos, ni para alumnas) que opine que esta actividad provoca “poca” o “ninguna motivación”, decantándose el resto de la muestra por la opción “ni mucha, ni poca motivación” (91.7% para las chicas y 25% para sus compañeros). Al hablar de los *juegos populares*, observamos como un 61.6% de la muestra opina que estas actividades provocan “muchísima” o “bastante motivación” en las alumnas, mientras que el 7.7% se decanta por la opción “poca motivación” (de este porcentaje, el 100% son profesores). Por otro lado, un 38.5% considera que estos ejercicios suscitan “muchísima” o “bastante motivación” entre los chicos, decantándose la mayor parte de la muestra (46.2%) por el ítem intermedio (“ni mucha, ni poca motivación”). En el *bádminton*, los porcentajes de sujetos que opinan que esta actividad genera “muchísima motivación” y “bastante motivación” son del 30.8% y 38.5% respectivamente (tanto en los chicos, como en las chicas), mientras que encontramos discrepancias entre ambos colectivos en las opciones “ni mucha, ni poca motivación” (15.4% en las alumnas y 23.1% en sus compañeros) y “poca motivación” (7.7% en las chicas y 0% en los chicos). Al hablar de la *natación*, observamos que el profesorado lo percibe como otro de los deportes preferidos por las chicas, ya que el 69.3% de la muestra afirma que les produce “muchísima” o “bastante motivación”, aunque los resultados para estos valores son bastante parecidos a los del alumnado masculino (61.6%). Por último, En el *tenis*, el porcentaje de personas que considera que les provoca “muchísima” o “bastante motivación” a las chicas, es muy similar al de los chicos (46.2% y 53.9%, respectivamente). El resto de la muestra se decanta por la opción “ni mucha, ni poca motivación” (15.4% en las alumnas y 7.7% en sus compañeros) o “nunca lo han practicado” (38.5%). (Figura 192)

Por último, de las actividades propuestas por el alumnado, resaltamos seis: la *equitación* (la cual produce “muchísima motivación” al 66.6% de las personas que la han elegido), el *golf* (a un 37.5% de las personas que lo han puesto les provoca el mayor grado de motivación), el *ciclismo* (el 62.5% se decanta por la opción anterior) la *caza* (a todas las personas que la han elegido, les provoca la máxima motivación) y el *hockey* (el 85.7% han seleccionado la opción “muchísima” o “bastante motivación”).

Por lo tanto y a tenor de los resultados de docentes y discentes, podemos dividir todas estas actividades en varios grupos en función de la motivación que susciten a uno u otro sexo. Así, nos encontramos con un núcleo de ejercicios que motivan más a las chicas, otro grupo al que se adhieren los varones y un último conjunto formado por actividades que motivan por igual a ambos colectivos.

- a) Actividades físico-deportivas que producen mayor motivación en las chicas: tanto el alumnado como el profesorado, coinciden en incluir en este grupo los siguientes ejercicios y deportes: las *danzas y bailes*, la *expresión corporal*, la *relajación*, la *gimnasia artística*, la *gimnasia rítmica* (Molina et al. 2005a; Girela, 2004; Lozano, 2004), el *patinaje*, la *natación*, el *voleibol* y los *juegos populares*. Sin embargo, el alumnado también ha incluido los *deportes náuticos* y el *bádminton*.

Por lo tanto, si analizamos detenidamente este grupo, vemos como todas las actividades incluidas en este bloque, excepto la *natación* (*danzas y bailes*, *gimnasia rítmica*, *relajación*, *expresión corporal* y *patinaje*), estarían dentro de los “deportes propositivos o estéticos” (Pérez Samaniego, 2003), a los cuales son más afines las alumnas según diferentes autores y autoras como Girela (2004), Castro Girona et al. (2003), Pérez Samaniego (2003) o Barbero (2000).

Con respecto a la *natación*, ha sido la única actividad incluida en este grupo, cuya correlación con respecto al sexo del alumnado no ha sido muy significativa, sino que hemos hallado indicios de significación, mostrando las alumnas una mayor motivación por dicho ejercicio, la cual ya ha sido puesta de manifiesto en diferentes estudios actuales como los de Molina et al. (2005a) o Girela (2004). La evolución de estos resultados podría explicarse gracias a la mayor difusión de este deporte, derivada de la dotación de infraestructuras cercanas a los domicilios del alumnado (en la capital cordobesa se han inaugurado en los últimos años dos piscinas cubiertas públicas, más otras tres en gimnasios privados). Esto ha permitido que las chicas conozcan la natación y puedan practicarla durante todo el año y no sólo en verano. Además, la mayor cantidad de grasa de las chicas (sobre todo a partir de estas edades) puede conllevar el dominio de las actividades acuáticas, lo cual consigue que al verse competentes motrizmente, se decanten por la natación como ejercicio para practicar con regularidad.

Por otro lado, al cruzar estas variables con el sexo del profesorado observamos indicios de significación en la *relajación*, la *expresión corporal* (las docentes perciben una mayor motivación en el alumnado femenino para la práctica de dichas actividades) y los *deportes náuticos* (ocurre justo lo contrario, puesto que son los profesores los que observan una mayor adherencia de los chicos).

- b) Actividades físico-deportivas que producen mayor motivación en los chicos: en este bloque, docentes y discentes concuerdan en la inclusión de los *ejercicios con sobrecargas*, la *carrera continua*, los *ejercicios de abdominales*, el *senderismo*, las *artes marciales*, el *atletismo*, el *balonmano*, el *baloncesto*, el *fútbol* (Girela, 2004; Lozano, 2004) y el *skateboard*. Sin embargo, el profesorado también introduce en este grupo los *deportes en la nieve* y los *deportes náuticos* (la cual es la única actividad en la que discrepan totalmente alumnado y profesorado, ya que en el primer caso, motivaba más a las alumnas).

Curiosamente, la coincidencia entre alumnado y profesorado en cuanto a las actividades que motivan más a los chicos ha sido tal, que han concordado incluso en el orden de preferencia de las mismas, lo cual no ha sucedido en el caso de las chicas. Por lo tanto, podemos llegar a pensar que los/as docentes conocen en mayor medida los intereses y motivaciones de sus alumnos, lo cual puede incidir en que se produzca una generalización de dichos intereses y motivaciones para las alumnas, dando lugar a la programación y puesta en marcha de un currículo de orientación androcéntrica que no satisface los gustos de las féminas. En este caso, parece que se corrobora nuestra hipótesis general, ya que la mayor parte de las actividades incluidas en este grupo se podrían distribuir en dos bloques de contenidos: deportes (*artes marciales*, *fútbol*, *atletismo*, *balonmano*, *baloncesto* y *skateboard*) y condición física y salud (*ejercicios con sobrecargas*, *carrera continua* y *ejercicios de abdominales*) los cuales, según hemos visto, son los que se tratan con mayor frecuencia a lo largo de la ESO en los centros que han intervenido en la investigación, por lo que podemos afirmar que las expectativas, motivaciones e intereses del alumnado masculino con respecto al área de Educación Física, se encuentran cubiertas.

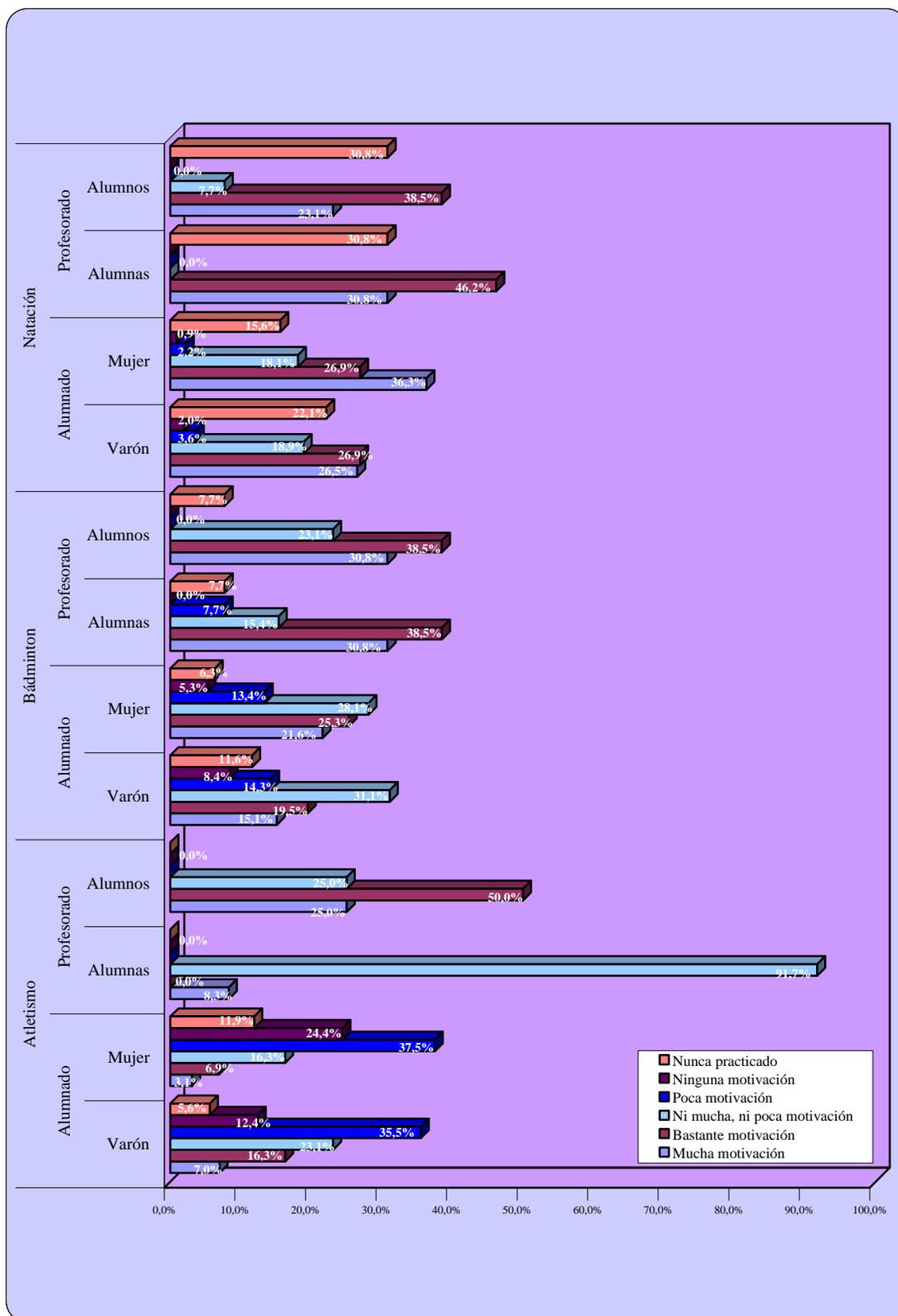


FIGURA 192: Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, determinadas actividades físico-deportivas (*atletismo, bádminton y natación*).

Dentro de este grupo, hallamos indicios de significación con respecto al sexo del profesorado en los *ejercicios de abdominales* y las *artes marciales* y el cruce resulta significativo cuando hablamos de la *carrera continua*. En los dos primeros casos, los profesores perciben una mayor motivación de sus alumnos por este tipo de ejercicios y en el segundo, son las profesoras las que observan esto mismo.

- c) Actividades físico-deportivas que motivan por igual a ambos sexos: en este caso, las discrepancias entre el profesorado y el alumnado son totales, de manera que la única actividad en la que coinciden ambos colectivos, es el tenis. Así pues, según los/as discentes, las actividades que incluirían en este grupo son: los *deportes en la nieve* y el *tenis*. Estos resultados pueden ser debidos a que las chicas a las que no les gusta el ejercicio no se hayan decantado por ninguna actividad; sin embargo, las alumnas que sí muestran motivación para la realización de actividad física, puede que hayan optado por las actividades tradicionalmente femeninas. En el caso del profesorado, las actividades incluidas en este grupo serían el *tenis* y el *bádminton*.

Para finalizar, tenemos que resaltar que las actividades que se trabajan con menos frecuencia en Educación Física (según los datos de profesorado y alumnado) son las *artes marciales*, el *skateboard* (actividad que motiva más a los alumnos), la *gimnasia rítmica* y el *patinaje* (ambas incluidas dentro de los ejercicios que más motivan a las chicas) y los *deportes en la nieve* (independiente con respecto al sexo). Sin embargo, a este grupo los/as discentes les añaden las *danzas y bailes* (suscitan mayor adherencia en las alumnas) y los/as docentes consideran que los *deportes náuticos* (también motivan más a las estudiantes) y el *tenis* (provoca igual grado de adherencia en chicos y chicas), también se trabajan con una frecuencia menor que el resto de ejercicios y deportes. Por lo tanto, de todas las actividades mencionadas y cuyo tratamiento en el aula es menor del deseado, la única que motiva más al alumnado masculino es el *skateboard* y curiosamente, de los cinco ejercicios que consideran los/as discentes que se deben incluir en este grupo, cuatro gustan más a las chicas (*deportes náuticos, gimnasia rítmica, patinaje y danzas y bailes*).

Resumiendo y generalizando, podemos ver como los chicos se decantan por los *deportes colectivos* y el trabajo de la *condición física*, lo cual es percibido claramente por su profesorado, y con respecto a las alumnas, los/as docentes consideran que prefieren los *deportes individuales* (excepto el *voleibol*), los *juegos* y las actividades relacionadas con la *expresión corporal*, coincidiendo con las opiniones de las chicas. Donde nos encontramos mayores discrepancias es en las actividades en la naturaleza, ya que los *deportes náuticos* motivan más a las alumnas (y según el profesorado, la adherencia es mayor en los alumnos) y los chicos sienten más atracción por los *deportes en la nieve* (mientras que en los resultados del alumnado, apenas se aprecian diferencia entre ambos sexos).

A continuación, presentamos en un cuadro las actividades físicas en las que se observan mayores discrepancias en relación al sexo de la persona encuestada y la motivación que producen:

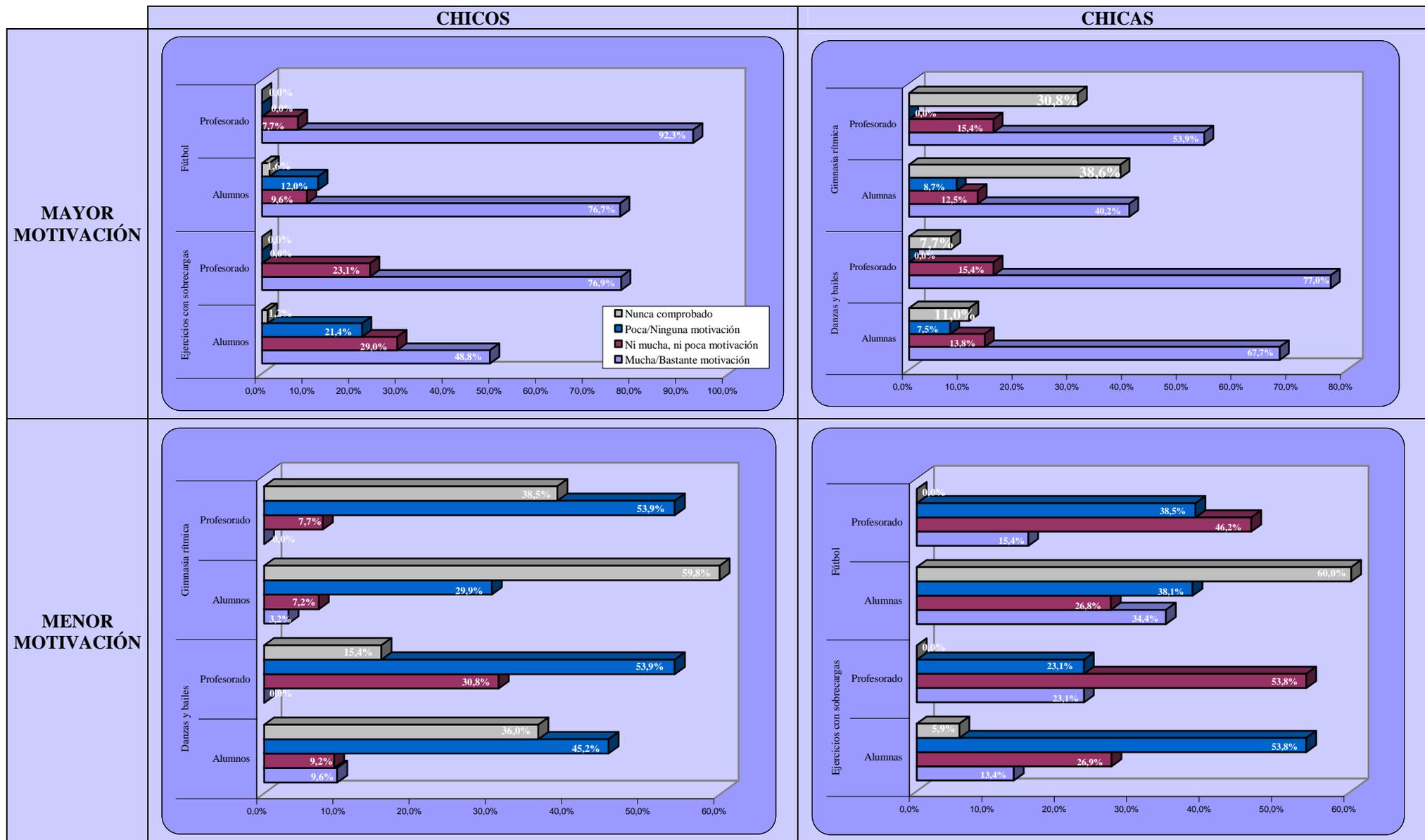


FIGURA 193: Percepción del alumnado de las AF que mayor y menor motivación suscitan en los alumnos y las alumnas.

3.6.1.4. EVALUACIÓN

La evaluación debe concebirse como un instrumento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que valore los avances del alumnado en función de los objetivos propuestos, pero también servirá para replantearse esos objetivos y por lo tanto, todo el proceso de enseñanza, con lo cual la evaluación llevará a cabo una reflexión acerca de la propia acción docente.

Siguiendo esta línea, la Orden 1 de febrero de 1993 la define como *“un instrumento al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrado en el quehacer diario del aula y del centro educativo. La evaluación ha de ser el punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular”*.

Para acometer la redacción de los resultados y discusión del último elemento curricular que ha sido estudiado, los datos han sido divididos en función de tres apartados: **¿qué y cuándo se evalúa?**, **tipo de evaluación** empleada e **información aportada** sobre la evaluación.

A) ¿QUÉ Y CUÁNDO SE EVALÚA?

La importancia de la evaluación radica en dar información al alumnado y al propio profesorado, de su actuación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el momento en el que se elabore y exponga dicha información es de suma importancia para que el alumnado continúe con su aprendizaje y el profesorado mejore en su labor docente.

A nuestro juicio, el sistema de evaluación ideal desde el punto de vista coeducativo, sería aquel en el que tienen cabida los tres tipos de contenidos que marca el currículo como evaluables (conceptos, procedimientos y actitudes) y en el que el alumnado sea evaluado en función de sí mismo, es decir, se trata de crear una evaluación en función del individuo y no del género al que pertenezca. Este sistema de evaluación se verá fortalecido desde el punto de vista coeducativo si se le permite al alumnado actuar en él y sentirse protagonista del mismo; es lo que denominamos autoevaluación, que posee una gran importancia si queremos modificar actitudes. Por lo tanto, vamos a tratar de comprobar la inclusión de todos estos aspectos en los centros educativos que han intervenido en la investigación.

Para exponer con mayor claridad este apartado, lo hemos dividido en dos partes: la primera se corresponde con los aspectos a evaluar del alumnado y la segunda, con la autoevaluación del profesorado y del alumnado. De esta manera y a modo de resumen, presentamos la figura 194 con los datos de significación de las variables utilizadas en este apartado.

En relación a la **evaluación del alumnado**, en primer lugar vamos a tratar de comprobar si dicho proceso de evaluación se encuentra **reflejado en la programación del área**, de manera que observamos como esto se cumple en el 90.9% de las ocasiones.

Por lo tanto, observamos que tanto el profesorado, como el alumnado, consideran que los primeros explican **qué se evalúa** (A-pregunta 113; P-pregunta 96) en el área de Educación Física. De esta manera, prácticamente las tres cuartas partes de los discentes (72.8%), consideran que sus profesores y profesoras exponen “muy” o “bastante a menudo” lo que se va a calificar en la asignatura y cuando nos referimos a los y las docentes, la cifra se eleva hasta el 77% para estos mismos valores. En ambos casos no encontramos diferencias significativas en función del sexo, aunque en el profesorado se aprecia una tendencia de las mujeres a explicar con mayor frecuencia qué se evalúa en el área (el 100% de las mismas se encuentran en los valores “muy” o “bastante a menudo”, en contra de un 33.3% de los varones que se decanta por los valores “de vez en cuando” o “poco a menudo”). (Figura 195)

En consecuencia, la mayor parte de los/as docentes que han intervenido en la investigación exponen con claridad y de forma frecuente los aspectos que van a ser evaluados en el área de Educación Física, lo cual concuerda con la importancia que le otorgan a este apartado curricular en sus programaciones de Departamento, puesto que se encuentra presente en el 90.9% de las ocasiones.

Altamente significativo **** ($P < 0.001$)
 Muy significativo *** ($P < 0.01$)
 Significativo ** ($P \leq 0.05$)
 Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)
 No significativo --- ($P > 0.15$)

	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)	
			Alumnos	Alumnas
Frecuencia con la que se aporta información sobre qué se evalúa (113) (96)	---	---	---	---
Frecuencia de evaluación de los diferentes tipos de contenidos: <i>conceptos</i> (120-125) (103-108)	***	---	---	---
Frecuencia de evaluación de los diferentes tipos de contenidos: <i>procedimientos</i> (120-125) (103-108)	*	---	*	*
Frecuencia de evaluación de los diferentes tipos de contenidos: <i>actitudes</i> (120-125) (103-108)				
- Interés y motivación	---	---	****	****
- Esfuerzo	---	---	***	***
- Comportamiento	---	---	---	---
- Participación e implicación	***	---	***	***
Frecuencia de utilización de la evaluación inicial (115) (98)	---	---	***	---
Utilización de la autoevaluación docente (94)		---		

FIGURA 194: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

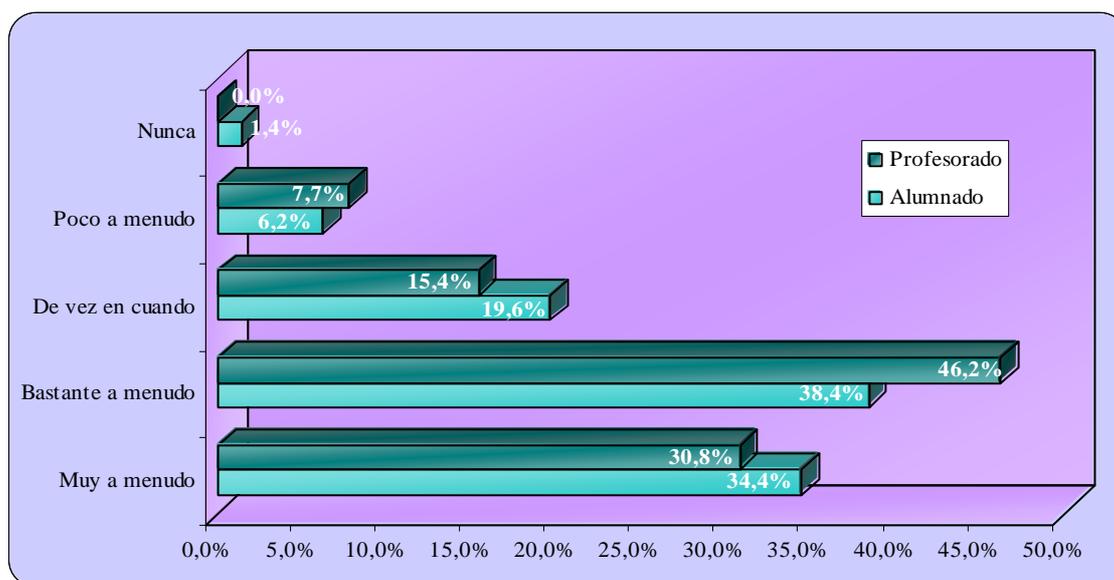


FIGURA 195: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que este explica qué se evalúa en el área.

Una vez que sabemos que el profesorado de Educación Física suele exponer con cierta asiduidad a su alumnado los aspectos que se evalúan en la asignatura, vamos a tratar de conocer la **frecuencia con la que se toman en cuenta los tres tipos de contenidos a la hora de calificar** (A-pregunta 120-125; P-pregunta 103-108).

Como hemos visto en la introducción del estudio, tras la promulgación de la LOGSE en 1990, los contenidos se articulan en torno a tres ejes: los conceptos (hechos, principios, aspectos que poseen características comunes), los procedimientos (acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta) y las actitudes (tendencia a comportarse de una manera determinada). Cada uno de ellos tienen que estar presentes en la evaluación de los contenidos y esta es una de las cuestiones que hemos tratado de analizar en la investigación. Para conseguirlo, hemos incluido en el cuestionario, preguntas referidas a cada uno de los tipos de contenidos:

conceptos (exámenes teóricos), procedimientos (exámenes prácticos) y actitudes (interés y motivación, esfuerzo, comportamiento, participación e implicación). De la misma manera, hemos comprobado que estos referentes se encuentran incluidos en las programaciones del área, corroborándolo en el 81.2% de los casos.

En primer lugar, teniendo en cuenta los *contenidos conceptuales*, obtenemos resultados significativos al cruzar las variables: sexo del alumnado y frecuencia con la que el docente toma en consideración los exámenes teóricos a la hora de evaluar. De esta manera, el porcentaje de chicos que opinan que “nunca” se tienen en cuenta estas pruebas, prácticamente dobla al de las chicas (18.8% en contra del 8.7% de las mujeres). Sin embargo, el porcentaje de alumnas (61%) que considera que este tipo de contenidos se toman en consideración “bastante a menudo”, supera al de los alumnos (31.2%, frente al 25.3% de sus compañeros). Si hablamos de la totalidad de la muestra, incluyendo a chicos y a chicas, se aprecia una dispersión de los resultados, si bien prácticamente la mitad de la misma (49.1%), se sitúa en los valores “muy a menudo” y “bastante a menudo”.

En este caso, el profesorado (tanto mujeres como varones, ya que los resultados no son significativos con respecto al sexo) coincide con sus alumnos y alumnas, ya que un 46.2% opina que toma en consideración estas pruebas “muy” o “bastante a menudo” y solo un 7.7% considera que “nunca” las tiene en cuenta; el resto de docentes (otro 46.2%) se sitúa en el valor “de vez en cuando”.

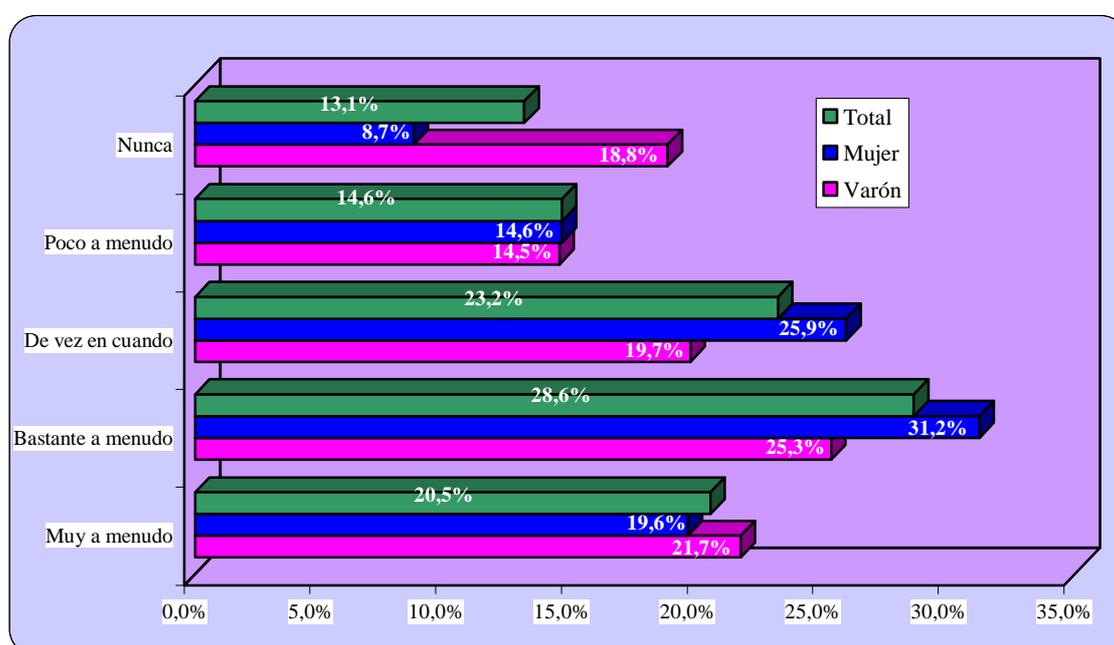


FIGURA 196: Percepción del alumnado de la frecuencia con la que se tienen en cuenta los contenidos conceptuales a la hora de evaluar, general y en función del sexo.

De la misma manera, en los *contenidos procedimentales*, observamos indicios de significación al cruzar el sexo del discente y la frecuencia con la que el profesorado de Educación Física tiene en cuenta los exámenes prácticos a la hora de evaluar. Por lo tanto, vemos como sólo un 5.1% de la muestra se sitúa en los valores “poco a menudo” o “nunca”, encontrándose el grueso de la misma (82.9%) en los opuestos (“muy a menudo” o “bastante a menudo”). Además, se puede apreciar que casi la mitad de las chicas (47.7% frente al 39.4% de sus compañeros) considera que los exámenes prácticos son empleados “bastante a menudo” y al contrario, son más los alumnos que opinan que “nunca” (3.6% frente al 1.2% de sus compañeras) se tienen en cuenta estas pruebas a la hora de evaluar.

Con respecto a los docentes, no encontramos ningún sujeto que considere que tienen en cuenta los exámenes prácticos, “poco a menudo” o “nunca”, a la hora de evaluar, hallándose el 69.3% de la muestra en los valores “muy a menudo” o “bastante a menudo”. En este caso no se aprecian resultados significativos con respecto al sexo de los docentes, aunque se observa una cierta tendencia de las mujeres a tomar en consideración las pruebas prácticas con mayor frecuencia (el 23.1% lo hacen “muy a menudo”, frente al 15.4% de sus compañeros varones).

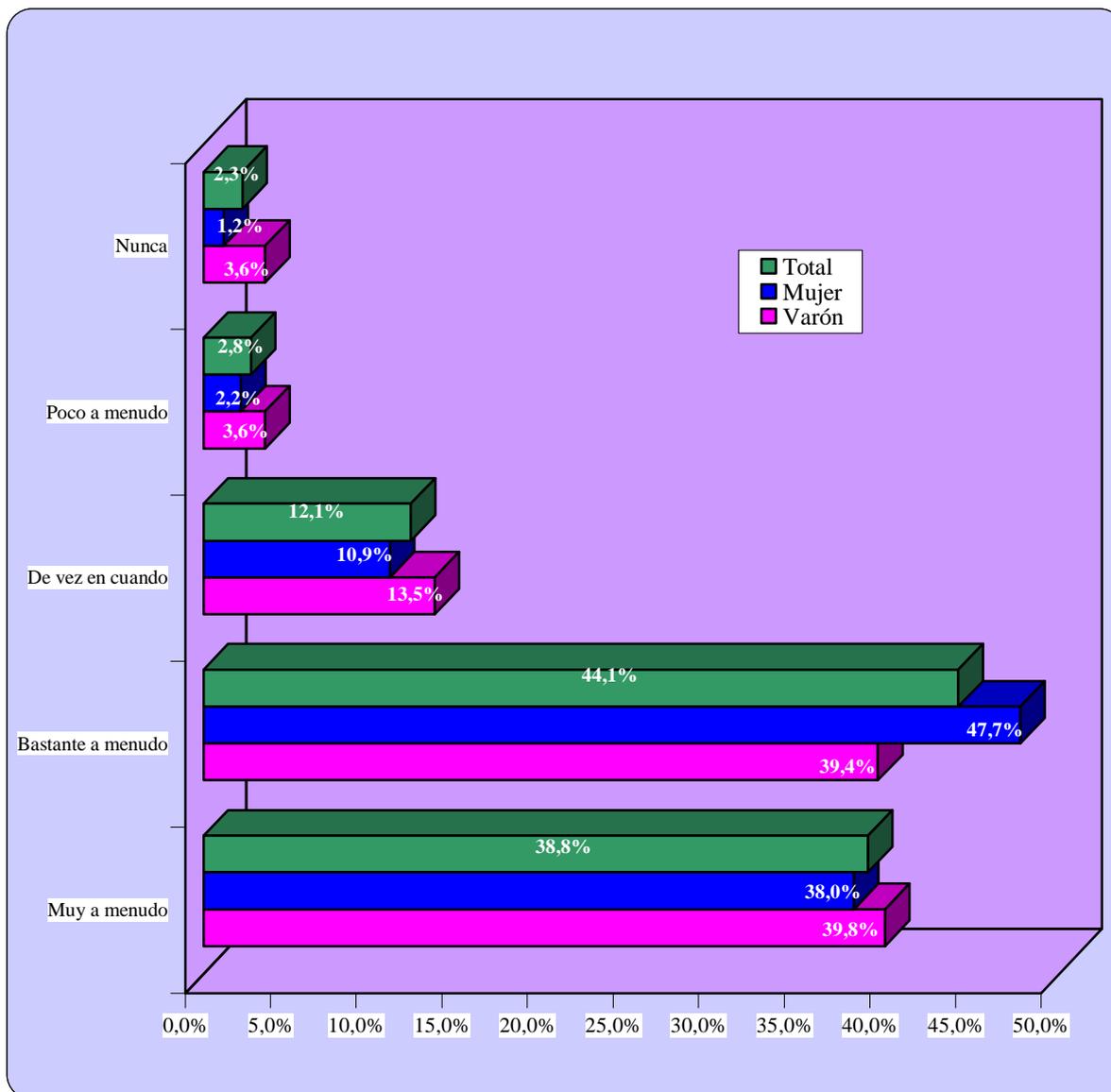


FIGURA 197: Percepción del alumnado de la frecuencia con la que se tienen en cuenta los contenidos procedimentales a la hora de evaluar, general y en función del sexo.

Reflexionando sobre estos dos tipos de contenidos, observamos que tanto al hablar de los *conceptos* como de los *procedimientos*, los chicos perciben que la frecuencia con la que se ponen de manifiesto estos contenidos a la hora de evaluar es menor. Por lo tanto, podríamos afirmar que los alumnos, o desconocen en mayor medida el proceso de evaluación y calificación del área, o consideran que este se basa fundamentalmente, en los contenidos actitudinales. Estos resultados los podríamos interpretar como un síntoma encubierto del descontento del alumnado masculino con respecto a las calificaciones obtenidas en Educación Física, sin embargo y como hemos observado anteriormente en los resultados de docentes y discentes, los contenidos con menor peso a la hora de evaluar son los conceptos, los cuales suelen ser en los que destacan las alumnas, por lo que podríamos extrapolar que su descontento sería mayor, a pesar de que no es esta la situación.

Uno de los aspectos trascendentales desde el punto de vista educativo (el/la docente tiene que tratar de educar y no sólo, instruir) sería la evaluación de las actitudes, ya que la Educación Física es una de las áreas del Sistema Educativo en la que más podemos incidir en este tipo de contenidos y según Martín (2002), Cervelló y Jiménez (2001) o Piéron et al. (2000), la no inclusión de los valores en la evaluación del alumnado, conseguirá que esta pierda su esencia. En consecuencia, para tener en cuenta los *contenidos actitudinales* y debido a la dificultad que entraña el expresar ítems fácilmente entendibles por el alumnado y que se refieran a este tipo de conocimientos, hemos dividido esta variable en cuatro, las cuales se refieren a: la motivación y el interés, el esfuerzo, el comportamiento y la participación e implicación. Vamos a ir analizándolos uno por uno:

- Comenzando con el *interés y la motivación*, no se aprecian resultados significativos en función del sexo del alumnado, situándose casi tres cuartas partes de la muestra (71.4%), en los valores “muy” y “bastante a menudo”. Curiosamente, menos del 10% de la misma, opina que “nunca” o “poco a menudo” se toman en consideración estos valores a la hora de evaluar.

Centrándonos en el profesorado, no encontramos ningún caso que considere esto último (que no tiene en cuenta estos valores “nunca”, o lo hace “poco a menudo”) y únicamente un sujeto (7.7%) se decanta por el valor “de vez en cuando”; el resto de la muestra (92.3%) se sitúa en los parámetros “muy a menudo” o “bastante a menudo”. Estos resultados son independientes al sexo del profesorado, aunque se observa una tendencia mayor de las docentes a tener en consideración estas actitudes de forma más frecuente (la totalidad de las profesoras se ha decantado por la opción “muy a menudo”). Estos datos pueden ser debidos a que las mujeres sean más conscientes de la importancia de tener un alumnado motivado a la hora de potenciar los aprendizajes significativos.

- En el caso de la valoración del *esfuerzo*, tampoco obtenemos resultados significativos con respecto al sexo, tanto del alumnado como del profesorado. Así, teniendo en cuenta la totalidad de la muestra de los primeros, vemos como el 79% de la misma, considera que sus docentes de Educación Física tienen en consideración este valor “muy” o “bastante a menudo”. Estos resultados coinciden con los del profesorado, ya que el 100% de los encuestados opina esto mismo.

Curiosamente, tanto docentes como discentes manifiestan que el esfuerzo es un aspecto que se valora con mucha frecuencia a la hora de emitir un juicio de valor sobre el trabajo del alumnado, sin embargo, esto contrasta con los resultados obtenidos con respecto a la frecuencia de tratamiento de este contenido actitudinal en el aula, ya que como expusimos anteriormente era el tercer valor menos trabajado (por delante de la creatividad y la capacidad de autocrítica).

- Teniendo en cuenta el *comportamiento*, tanto los alumnos como las alumnas, aprecian la importancia que recibe este valor por parte de sus profesores/as de Educación Física. De esta manera, el 80.6% de los encuestados considera que sus docentes lo tienen en consideración “muy” o “bastante a menudo”, a la hora de calificarles y solo un 4.7% del total, opina que es tenido en cuenta “poco a menudo” o “nunca”.

Idénticos resultados a los expresados por los docentes para el esfuerzo, se observan en el caso del comportamiento. Por lo tanto, el 100% de la muestra lo toman en consideración “muy” o “bastante a menudo”. Estos datos, tanto los referidos al profesorado como los del alumnado, son independientes al sexo del sujeto encuestado.

- Por último, con respecto a la *implicación y participación en el aula*, sí se aprecian resultados significativos con respecto al sexo del alumnado, siendo los chicos los que perciben en menor grado, que sus docentes de Educación Física tienen en cuenta “muy a menudo” este valor a la hora de evaluar (23.5% frente al 31.5% de las chicas). Sin embargo, el porcentaje de alumnas que opina justo lo contrario (que “nunca” se toma en consideración) es menos de la mitad (1.6%) del de sus compañeros (4.4%). (Figura 198)

Al preguntarles a los profesores y profesoras, vemos como el 92.3% de la muestra tiene en cuenta estos valores “muy” o “bastante a menudo”, no existiendo ningún sujeto que se sitúe en el lado opuesto de la escala (“poco a menudo” o “nunca”). En este caso, tampoco hallamos resultados significativos en función del sexo, aunque el porcentaje de varones que se sitúa en el rango “muy a menudo” (55.6%), supera al de mujeres (50%).

En resumen, en nuestra investigación y siguiendo las respuestas dadas por el profesorado, la mayor parte de los y las docentes que forman la muestra, tienen en cuenta principalmente los contenidos *actitudinales* a la hora de calificar al alumnado, siendo seguidos por los *procedimentales*. De esta manera, los *conceptos* son los contenidos que menos frecuentemente se toman en consideración y además, son los únicos en los que aparece una parte de la muestra que afirma que “nunca” o “poco a menudo”, los tiene en cuenta. Estos resultados corroboran los obtenidos por distintos estudios precedentes (Molina et al., 2005b; Rubio et al., 2001; Sicilia, 1996). En el caso de las opiniones del alumnado, los resultados son similares, aunque en primer lugar se sitúan los contenidos *procedimentales* y a continuación, los *actitudinales*. (Figura 199)

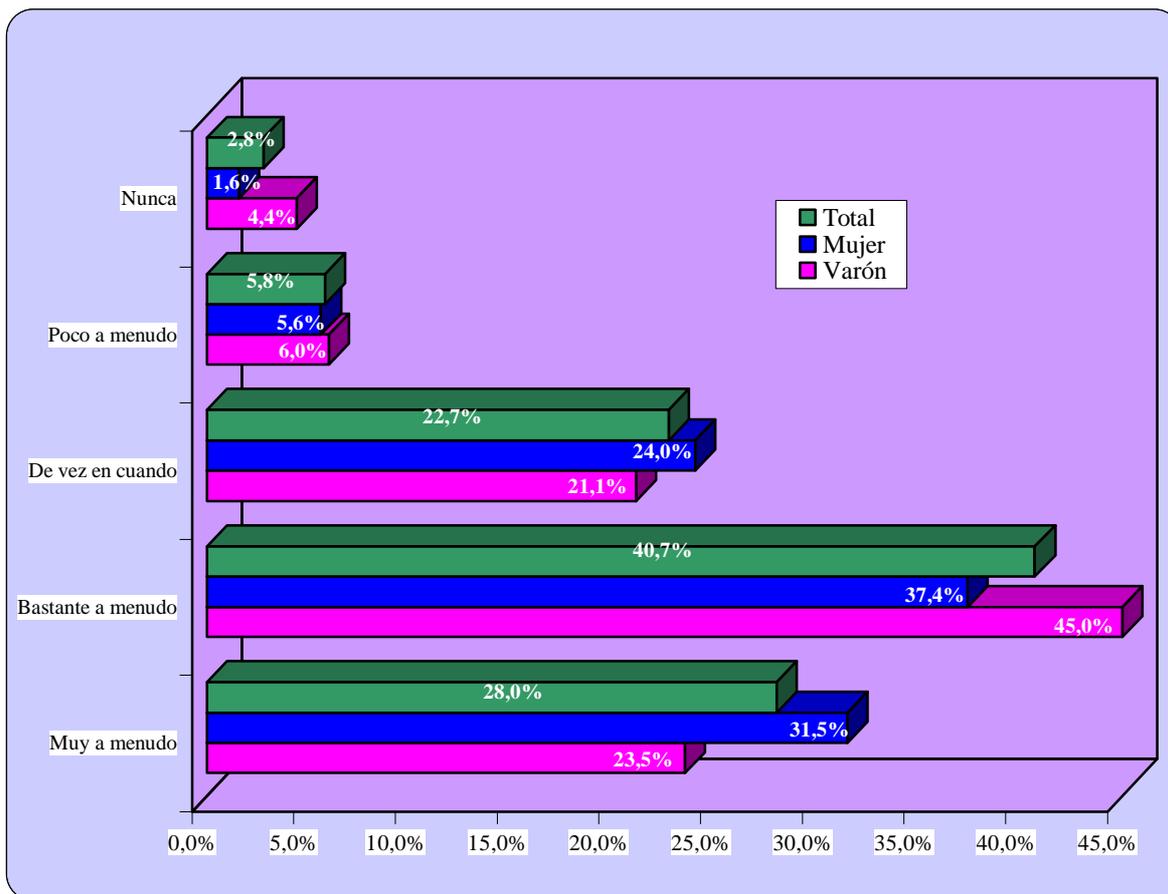


FIGURA 198: Percepción del alumnado de la frecuencia con la que se tienen en cuenta la participación e implicación en el aula a la hora de evaluar, general y en función del sexo.

Al relacionar las variables referidas a la **evaluación de los tres tipos de contenidos** (A-pregunta 120-125; P-pregunta 103-108) con el **sentimiento de éxito que el alumnado experimenta en Educación Física** en función del **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1), observamos indicios de significación en el caso de los *procedimientos* y resultados muy significativos cuando se valora el *interés y la motivación*. De igual manera, los cruces entre este sentimiento de éxito, el *esfuerzo* y la *participación e implicación en el aula* de las alumnas, también son significativos. Sin embargo, no existe relación entre el mismo y la evaluación de los *conceptos*. Este resultado puede deberse a la concepción eminentemente práctica de la asignatura, de manera que si la calificación es vista como uno de los aspectos que se derivan del éxito-fracaso en el área, esta es concebida por los y las estudiantes como un reflejo de su rendimiento motor, únicamente. (Figura 200)

Viendo los resultados detenidamente, se observa que un 60.2% de los alumnos y un 58.8% de las alumnas que afirman que sus docentes emplean “muy a menudo” los *exámenes prácticos* a la hora de evaluar, han experimentado *sentimiento de éxito* en Educación Física con “mucho frecuencia”. Curiosamente, no hay ni una sola persona (chico o chica) que opine esto mismo cuando “nunca” se realizan este tipo de pruebas. Sin embargo, si analizamos los resultados desde otra perspectiva, vemos que el 36.4% de las alumnas y el 50% de los alumnos que “nunca” sienten éxito en el área, manifiestan que sus profesores y profesoras emplean “muy a menudo” los exámenes prácticos a la hora de calificar.

Estos datos pueden ser debidos a que a las chicas que destacan (y que suelen ser las que experimentan mayores cotas de éxito) en el campo de la actividad físico-deportiva, les motiva medir sus capacidades en público, como un medio para corroborar su valía en un campo en el que no suele haber muchas mujeres. Sin embargo, también se aprecia un alto porcentaje de personas (chicos y chicas) que manifiestan que sus docentes de Educación Física emplean con gran frecuencia los exámenes prácticos a la hora de evaluar y que “nunca” experimenta éxito en el área.

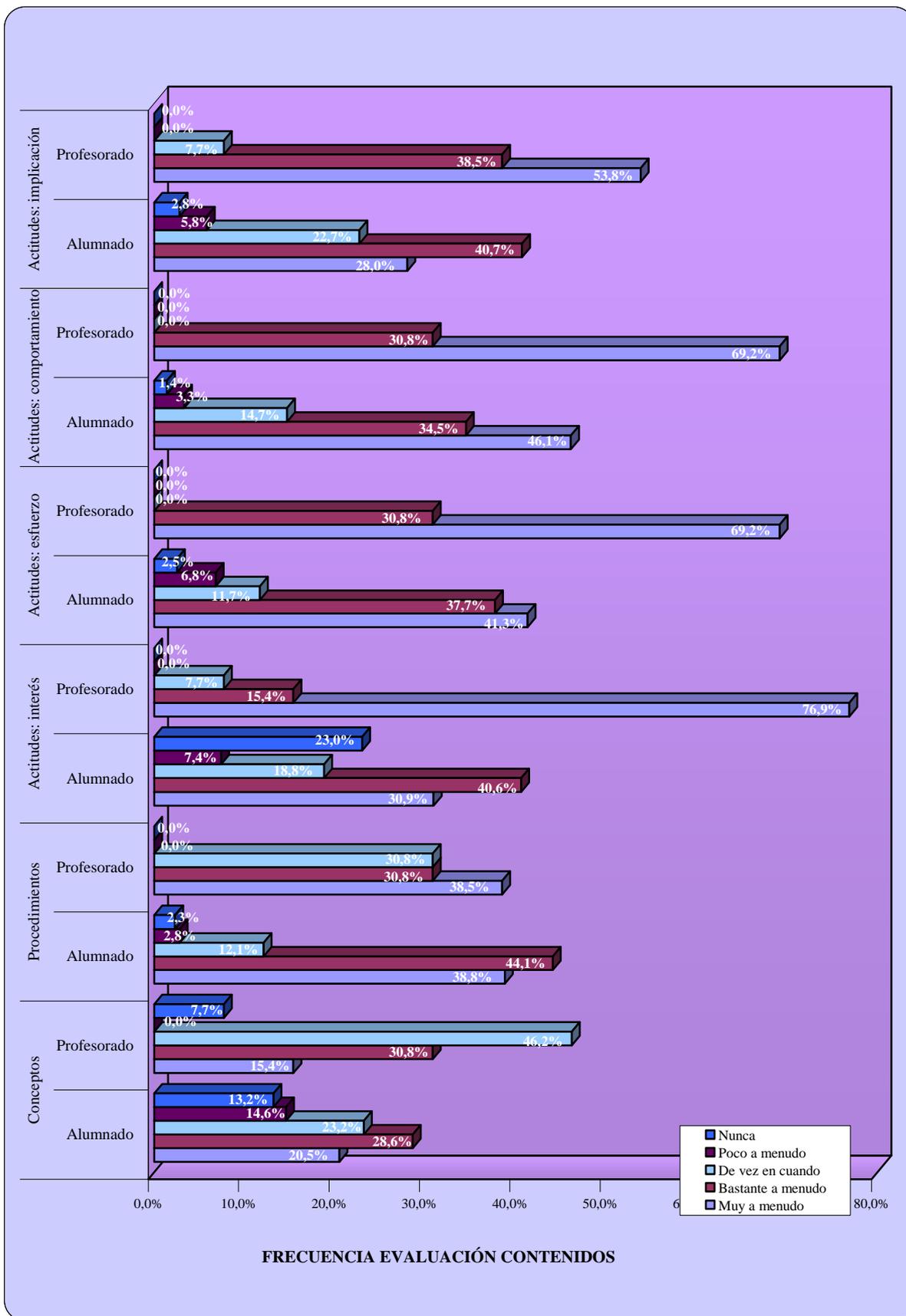


FIGURA 199: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que se tienen en cuenta los distintos tipos de contenidos a la hora de evaluar.

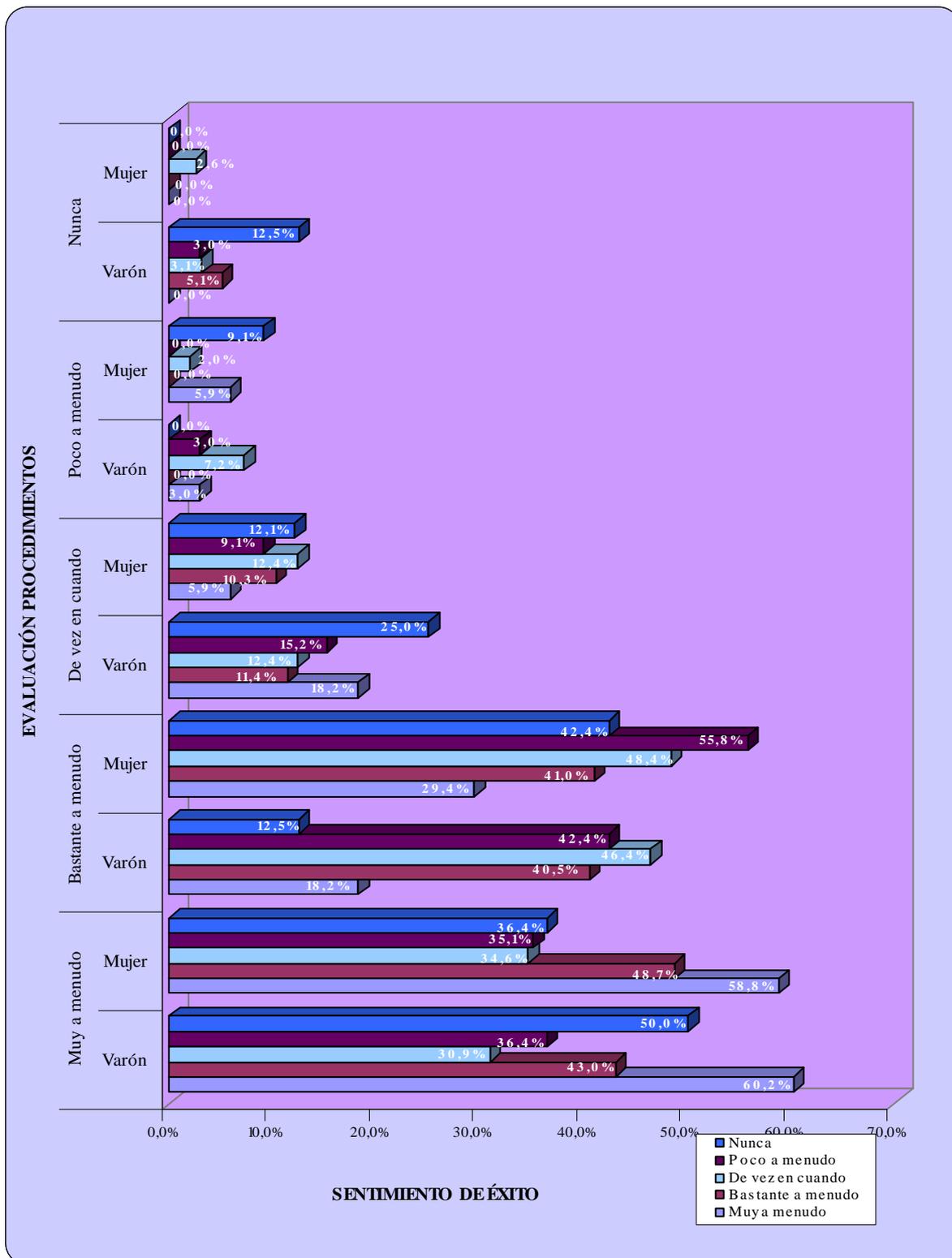


FIGURA 200: Relación entre la frecuencia con la que se tienen en cuenta los contenidos procedimentales a la hora de evaluar y la frecuencia de sentimiento de éxito en los alumnos y las alumnas.

Al hablar de los contenidos *actitudinales*, se observa que los más relacionados con el *sentimiento de éxito* en el área son *el interés y la motivación*, mientras que *el comportamiento* es el que menos influye (los resultados no son significativos). Por lo tanto, un 54.5% de los alumnos y un 58.8% de las alumnas que afirman que sus docentes tienen en cuenta *el interés y la motivación* con “mucha frecuencia” a la hora de evaluar, experimentan “muy a menudo” sentimiento de éxito. Sin embargo, el porcentaje de chicos que siente esto mismo

cuando “nunca” se toma en consideración esta actitud en la calificación desciende hasta un 9.1%, frente al 3% de sus compañeras.

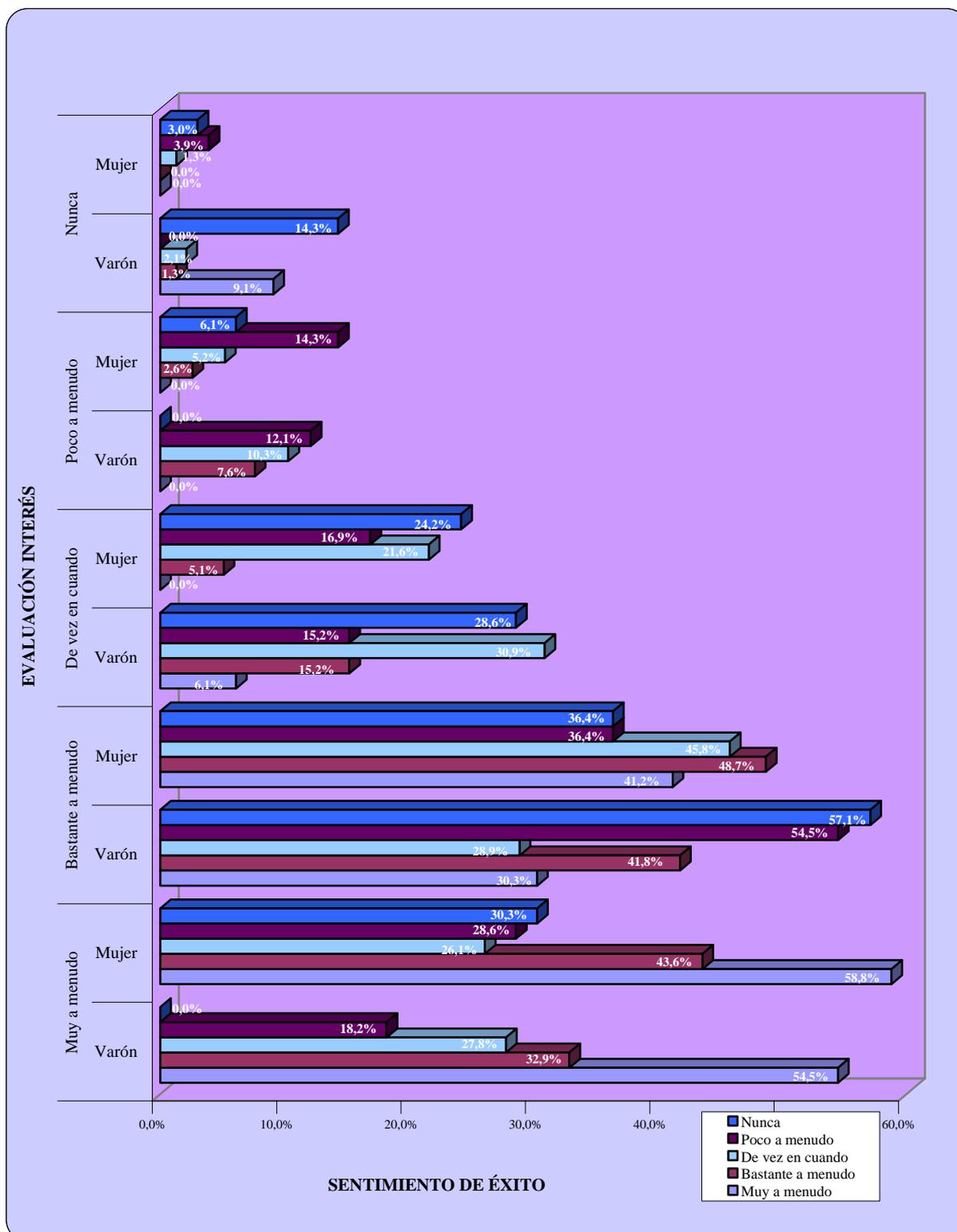


FIGURA 201: Relación entre la frecuencia con la que se tiene en cuenta el interés a la hora de evaluar y la frecuencia de sentimiento de éxito en los alumnos y las alumnas.

Al analizar los resultados obtenidos para *el interés y la motivación*, resulta curioso que las proporciones de alumnos que experimentan sentimiento de éxito cuando se tiene en cuenta esta actitud “muy a menudo” o

“nunca”, sean iguales; mientras que en el caso de sus compañeras, la diferencia es de un 27.3%. Estos resultados pueden interpretarse en consonancia con los que hemos visto anteriormente acerca de la frecuencia de tratamiento de los contenidos, ya que las chicas parecen apreciar en mayor medida la educación en valores, concibiéndola como una fuente de éxito en la asignatura de Educación Física.

Algo similar a lo que sucede con el interés y la motivación, ocurre con respecto a la valoración del *esfuerzo*, ya que ninguna chica experimenta éxito “muy” o “bastante a menudo” cuando este valor no se tiene en cuenta “nunca”. Por lo tanto, vemos que de las alumnas que mayores cotas de éxito reciben en Educación Física, un 58.8% y un 69.2%, respectivamente, perciben que sus docentes tienen presente el esfuerzo “muy” o “bastante a menudo”, al emitir una calificación.

Por último, al hablar de la incidencia de la *implicación y participación* en el área, vemos que cuando esta actitud se tiene en cuenta con “muchísima frecuencia”, un 47.1% y un 46.2% de las alumnas, experimentan sentimiento de éxito “muy/bastante a menudo”, siendo de 0% el porcentaje para estos mismos valores cuando esta actitud no se tiene presente “nunca”.

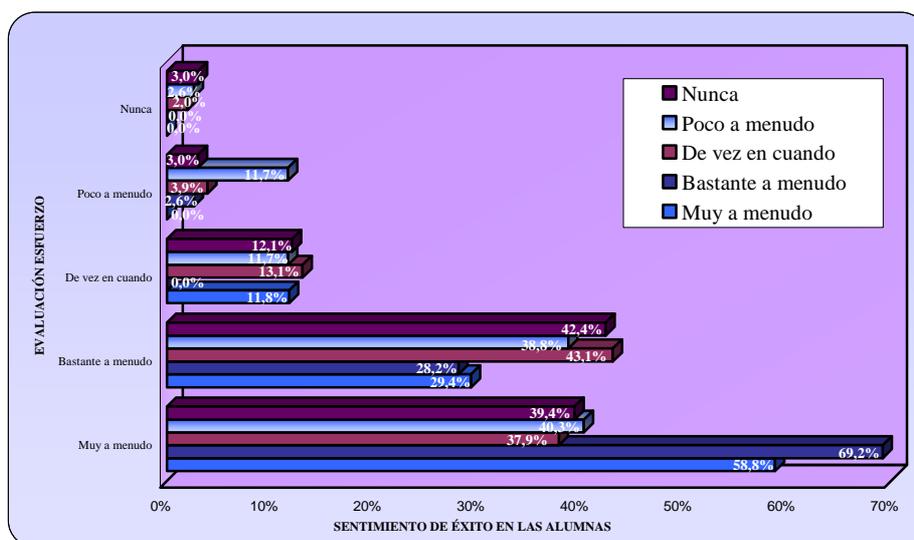


FIGURA 202: Relación entre la frecuencia con la que se tiene en cuenta el esfuerzo a la hora de evaluar y la frecuencia de sentimiento de éxito en las alumnas.

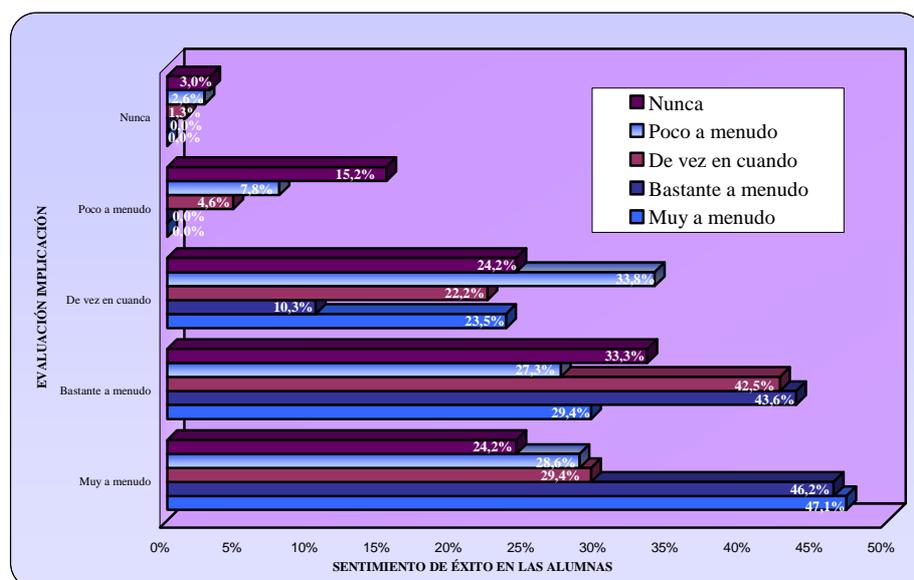


FIGURA 203: Relación entre la frecuencia con la que se tiene en cuenta la implicación y participación a la hora de evaluar y la frecuencia de sentimiento de éxito en las alumnas.

En los casos del *esfuerzo* y la *participación e implicación* en el aula, merece la pena resaltar que tanto las chicas que experimentan éxito “muy a menudo” en Educación Física, como las que “nunca” lo sienten,

perciben que sus docentes tienen presente estas actitudes de manera frecuente a la hora de emitir una calificación. Por lo tanto, podemos afirmar (corroborando los resultados obtenidos en relación a la frecuencia de tratamiento de los tres tipos de contenidos) que para que un número mayor de alumnas experimente éxito en el área, no basta solo con concederle una gran importancia a las actitudes en la evaluación, sino que tendremos que adoptar otra serie de medidas (contenidos, espacios, material, agrupaciones, refuerzos, expectativas...) más acordes con las necesidades de este colectivo.

Resumiendo, se aprecia que el alumnado (sobre todo las estudiantes) percibe que los contenidos *actitudinales* son los que más pesan en la calificación final, de manera que son considerados como un reflejo del *sentimiento de éxito* de los chicos y chicas en la asignatura. Dentro de estos, el *interés y la motivación* se erigen como las actitudes que mayores influencias ejercen sobre el sentimiento de éxito que experimenta el alumnado en el aula. En el lado opuesto de la balanza, el *comportamiento* es el valor que menos relación guarda con el sentimiento de éxito en la asignatura, lo cual resulta paradójico puesto que las conductas disruptivas frecuentes pueden conllevar serios problemas en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a cuándo se efectúa la evaluación, por un lado, vamos a tener en cuenta la evaluación inicial (por la que hemos preguntado tanto a docentes, como a discentes) y por el otro, tomaremos en consideración los datos obtenidos de las programaciones del Departamento (planilla de observación) sobre el momento en que se realiza la evaluación del alumnado.

Con respecto a la **evaluación inicial** (A-pregunta 115; P-pregunta 98), casi el 50% del alumnado (47.7%), independientemente de su sexo, considera que sus docentes la realizan “muy” o “bastante a menudo”, aunque también encontramos un 28% que opina lo contrario. En los y las docentes, los resultados son similares, de manera que observamos como un 53.9% de los mismos, afirma que emplea la evaluación inicial “muy” o “bastante a menudo”, siendo del 38.5% el porcentaje de los profesores y profesoras que opinan que la realizan “poco a menudo” o “nunca”, resultado que llama bastante la atención. Estos datos son independientes al sexo del sujeto encuestado, aunque se observa una cierta tendencia de los varones a efectuar “poco a menudo” o “nunca” este tipo de evaluación (44.4% frente al 25% de sus compañeras).

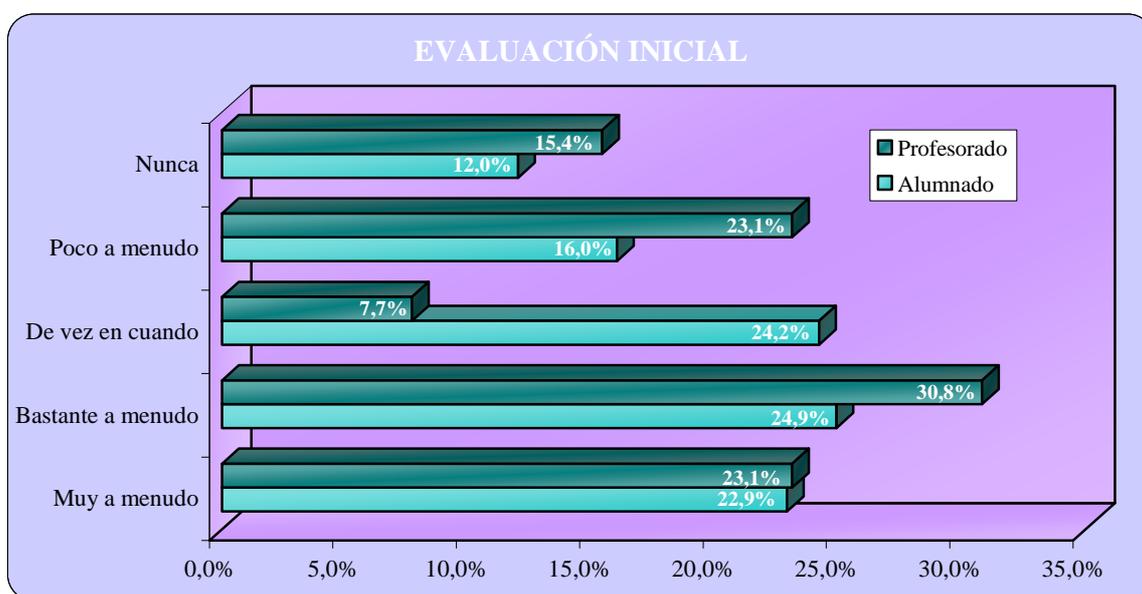


FIGURA 204: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que se lleva a cabo la evaluación inicial.

Por lo tanto, vemos que este tipo de evaluación se suele realizar aproximadamente en la mitad de las ocasiones, aunque también es bastante elevado el porcentaje de los profesores y profesoras que afirman que se lleva a cabo “poco a menudo” o “nunca” (38.5%). Estos resultados coinciden con los obtenidos por Molina et al. (2005b) con el alumnado de una zona rural. Por lo tanto, si el profesorado no se basa en los conocimientos previos del alumnado a la hora de elaborar las programaciones, es posible que los contenidos propuestos no respondan a las capacidades de un gran número de discentes. Por otro lado, como hemos visto anteriormente, tampoco suelen tener en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado al realizar estas planificaciones anuales (apenas contaban con las opiniones y sugerencias de los/as estudiantes), por lo que podríamos afirmar que estas no se corresponderán con las necesidades del discente en bastantes ocasiones.

Al cruzar **la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) en función del **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) y la **frecuencia con la que se emplea la evaluación inicial en el área de Educación Física** (A-pregunta 115; P-pregunta 98), observamos resultados significativos al hablar de los alumnos, lo cual implica que el 54.5% de los chicos que consideran que sus profesores y profesoras llevan a cabo “muy a menudo” evaluaciones iniciales, obtienen sentimiento de éxito “muy a menudo”. De la misma manera, cuando “nunca” se efectúan estas pruebas de diagnóstico, el porcentaje de estudiantes varones que sienten éxito “muy frecuentemente”, desciende hasta un 9.1%.

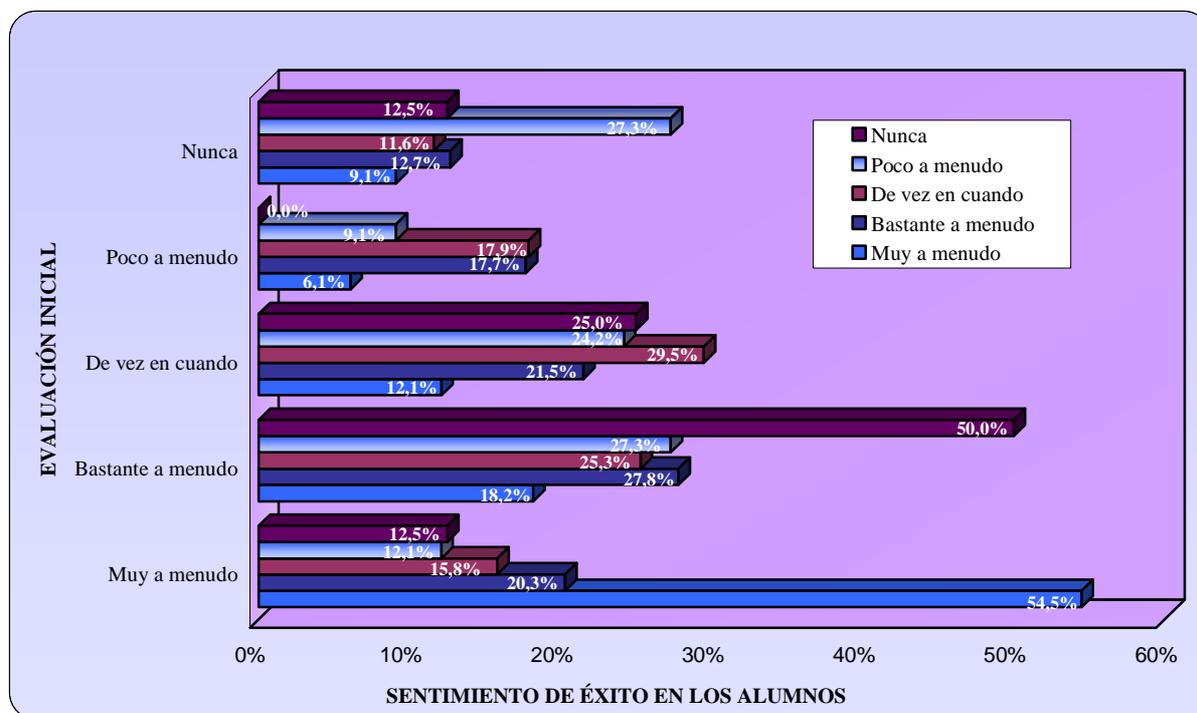


FIGURA 205: Relación entre la frecuencia con la que se lleva a cabo la evaluación inicial y la frecuencia de sentimiento de éxito en los alumnos.

En consecuencia, podemos afirmar que el alumnado masculino percibe dichas pruebas como unos medios para experimentar éxito en la asignatura (durante su realización y con posterioridad a estas), relación que no comparten sus compañeras. Estos resultados pueden deberse a que las chicas observan que dichos controles llevarán como consecuencia (tal y como hemos visto en la frecuencia de tratamiento de los diferentes bloques de contenidos) la programación de un currículum centrado en los intereses de los alumnos, mientras que sus necesidades y motivaciones, apenas se tienen en cuenta. Por otro lado, las pruebas que se suelen realizar como medio de evaluación inicial se basan en tests de condición física, lo cual implica un menor rendimiento de las chicas, aunque como vimos en el apartado dedicado a las actividades de enseñanza-aprendizaje, el uso de este tipo de baterías de pruebas no implicaba un menor sentimiento de éxito en las alumnas.

Al analizar los resultados de la planilla de observación de las programaciones didácticas y, más concretamente el apartado referido al **momento de la evaluación**, observamos como el 76.9% de los y las docentes no especifica en sus planificaciones curriculares la frecuencia con la que se lleva a cabo el proceso de evaluación y calificación del alumnado. El resto de la muestra se encuentra repartida entre los valores “una vez al trimestre o evaluación” (15.4%) y “más de tres veces por trimestre o evaluación” (7.7%). De esta manera, al ser tan bajo el porcentaje de programaciones que incluyen un apartado en este sentido (23.1%), no podemos sacar resultados concluyentes con respecto a este ítem.

Con respecto a la **autoevaluación, docente y dicente**, observamos que la segunda se produce en nuestro alumnado de forma intuitiva, sin que sea pedida por el profesor o profesora, sin embargo, de lo que se trata es de que ellos y ellas sean capaces de reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo emitiendo un juicio de valor en forma de una calificación numérica, sino siendo conscientes de los logros conseguidos (especialmente por ellas) y analizando el camino recorrido, el que queda por recorrer y las propias posibilidades de mejora de cada persona.

Esta **autoevaluación del discente** resulta bastante importante en el proceso educativo porque conoceríamos si las calificaciones obtenidas por el alumnado se corresponden con los resultados esperados por ellos y ellas, por lo que deberíamos incluir en las programaciones un apartado dedicado a la autoevaluación del discente. Sin embargo, observamos como esta se contempla únicamente en un 9.1% de las programaciones.

En el caso de la **autoevaluación docente** (*P-pregunta 95*), observamos como el 76.9% de los encuestados afirma que la realiza, aunque ninguno de ellos la contempla dentro de la programación del Departamento de Educación Física. Sin embargo, al preguntarles a estos/as, por los **instrumentos** (*P-pregunta 95*) empleados para llevarla a cabo, los resultados son bastante dispares, aunque destacan: los *cuestionarios* (al alumnado o al propio docente), el *grado de cumplimiento de los objetivos* y la *reflexión personal* (en estas dos opciones no se especifican con exactitud los instrumentos empleados para realizar la evaluación).

Por lo tanto, si queremos conseguir un proceso reflexivo sobre la propia realidad individual, debemos orientar al alumnado indicándole claramente los objetivos propuestos y los instrumentos que podemos utilizar para constatar nuestro avance (Molina et al., 2005b). Esto es debido a la escasa tradición existente en materia de autoevaluación, de manera que nuestros alumnos y alumnas no poseen unos criterios objetivos para conseguir que esta sea correcta y adaptada a cada individuo, lo cual se ratifica en nuestro estudio, puesto que únicamente un 9.1% de los/as docentes incluye en su programación, un apartado en este sentido.

Con respecto a la autoevaluación docente, al no existir ningún sujeto que la incluyese dentro de la programación del área, no hemos podido conocer los contenidos de la misma (si es la propia programación, la metodología, la interacción docente-discente...), ni el momento en que se efectúa (si es una vez al curso, al trimestre, todos los días...).

B) TIPO DE EVALUACIÓN EMPLEADO

A la hora de coeducar, y de educar en general, resulta de suma importancia la referencia utilizada en la comparación que supone toda evaluación. Es decir, podemos emitir un juicio de valor teniendo en cuenta la media del alumnado o unos valores estándares preestablecidos (evaluación normativa) o podemos calificar en función de los progresos de la propia persona (evaluación criterial). Por lo tanto, deberíamos incluir en nuestras programaciones de área, los valores de referencia que tomamos a la hora de calificar al alumnado, lo cual no ocurre en ninguno de los casos que forman la muestra (es posible que estos se encuentren especificados en las programaciones de aula concretas, al igual que los instrumentos para evaluar cada unidad didáctica).

En el siguiente cuadro hemos realizado un resumen de los datos de significación de los cruces realizados en este apartado:

	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)	
			Alumnos	Alumnas
Altamente significativo **** ($P < 0.001$)				
Muy significativo *** ($P < 0.01$)				
Significativo ** ($P \leq 0.05$)				
Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)				
No significativo --- ($P > 0.15$)				
Frecuencia con la que el profesorado toma como referencia distintos parámetros a la hora de evaluar (evaluación normativa o criterial) (117-119) (100-102)				
– Los resultados de toda la clase (evaluación normativa)	****	*	*	*
– Valores estándar (evaluación normativa)	*	---	---	****
– Los propios resultados del alumno/a (evaluación criterial)	---	*	****	**

FIGURA 206: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

Con respecto a la **evaluación normativa** (A-pregunta 117-119; P-pregunta 100-102), en primer lugar se les preguntó a docentes y discentes, si los valores tomados como referencia a la hora de calificar eran los *resultados generales de la clase*. En este caso, encontramos resultados muy significativos al cruzar esta variable con el sexo del alumnado, lo cual implica que las alumnas perciben con mayor claridad que sus profesores y profesoras de Educación Física no suelen emplear los valores del resto de la clase para calificar (en la opción “muy a menudo”, el 2.5% son chicas y el 8.5%, chicos). De todas formas, si tomamos los datos de toda la muestra, observamos como más de la mitad (54.4%) de la misma, opina que “nunca” o “poco a menudo” se toman estos valores como referencia, existiendo un 16.7% que consideran que esto se da “muy” o “bastante a menudo”. Curiosamente, estas apreciaciones no se corresponden con las realizadas por el profesorado, ya que únicamente un 30.8% de los encuestados considera que utiliza estos valores de referencia “poco a menudo” o “nunca”, siendo superior el porcentaje de los que opinan lo contrario (38.5%). El grueso de la muestra (30.8%) se localiza en el valor intermedio (“de vez en cuando”). En este caso, observamos indicios de significación con respecto al sexo de los docentes, siendo las mujeres las que más emplean este tipo de evaluación, ya que el 50% de ellas se ha decantado por la opción “muy a menudo”.

Tradicionalmente en Educación Física, y fundamentalmente dentro de los contenidos de condición física (en las baterías de tests), se han empleado como punto de partida para calificar al alumnado, unos *valores estándar* predeterminados. De esta manera, al preguntarle al alumnado si sus docentes toman como referencia dichos valores, existen indicios de significación con respecto al sexo, volviendo a ser las alumnas las que aprecian con mayor claridad que “nunca” se emplean estos valores-tipo para emitir una calificación (10.7% frente al 7.2% de sus compañeros), mientras que el 22.1% de los chicos (en contra del 15.7% de las chicas), ha escogido la opción “muy a menudo”. Sin embargo y en contra de la anterior forma de evaluación normativa (calificar en función de los resultados de la clase), si tomamos la totalidad de la muestra, observamos que un porcentaje cercano a la mitad de los encuestados (43.1%) considera que estos referentes se emplean “muy” o “bastante a menudo” y únicamente una cuarta parte (25.6%) de los sujetos exponen que se usan “poco a menudo” o “nunca”, encontrándose el grueso de la muestra (31.3%) en el valor “ni mucho, ni poco a menudo”. Sin embargo, un 46.2% de los y las docentes afirma que emplea esta forma de evaluación “poco a menudo” o “nunca”, siendo del 30.8% el porcentaje de los que opinan lo contrario (ambos resultados independientemente del sexo del encuestado).

Por último, en el caso de la **evaluación criterial** (A-pregunta 117-119; P-pregunta 100-102), no se aprecian resultados significativos con respecto al sexo del alumnado. Así, al preguntarle a este colectivo por la frecuencia con la que sus profesores y profesoras de Educación Física tenían en cuenta sus propios resultados a la hora de calificar, nos encontramos con que más de la mitad de la muestra (58.6%) se sitúa en los valores “muy” y “bastante a menudo” y únicamente un 13.6% de la misma, opina que esto ocurre “poco a menudo” o “nunca”.

Estos resultados pueden ser debidos a que las chicas (como veremos más adelante) obtienen mejores calificaciones en el área, lo que les lleva a concebir la evaluación como un proceso que se realiza tomando como referencia los propios avances del alumnado, puesto que si se realizara de forma normativa las alumnas obtendrían peores notas que los chicos, ya que en su mayoría no parten del mismo nivel inicial y por lo tanto, no obtienen los mismos resultados que sus compañeros.

En este caso, los resultados de profesores y profesoras son aún más halagüeños, ya que el 100% de la muestra afirma utilizar la evaluación criterial, “muy” o “bastante a menudo”, a la hora de calificar a su alumnado. Llama la atención que, al cruzar esta variable con el sexo del encuestado/a, obtenemos indicios de significación, de manera que son las mujeres las que emplean este tipo de evaluación con una mayor frecuencia (el 100% considera que la usa “muy a menudo”).

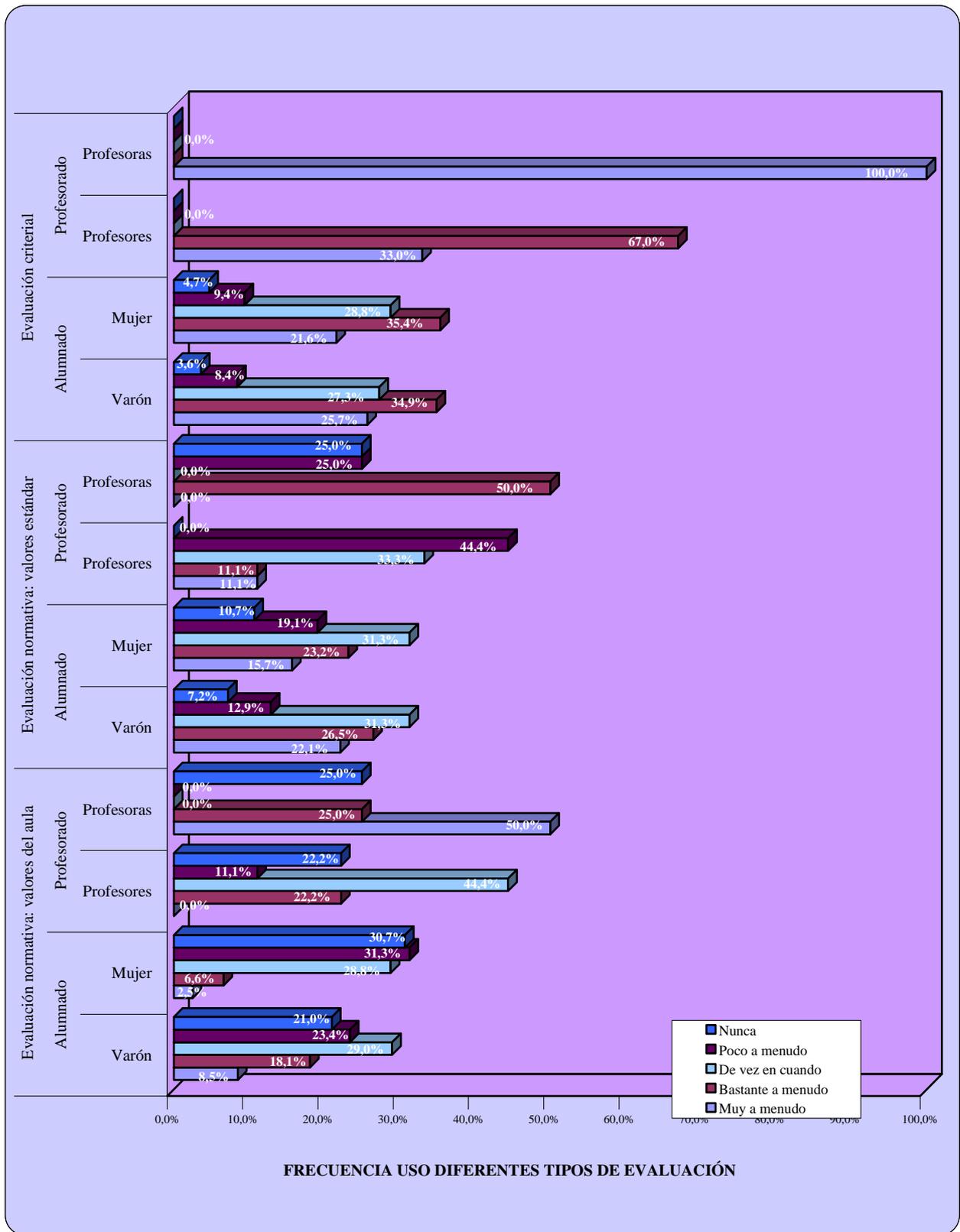


FIGURA 207: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que se emplean las evaluaciones, normativa (*valores del resto de la clase y valores estándar, de referencia*) y criterial, en función del sexo.

En resumen, tanto el profesorado como el alumnado observa claramente que el tipo de evaluación empleado con una mayor frecuencia en el aula de Educación Física es el criterial y en caso de utilizar la evaluación normativa, los valores usados como referencia están predeterminados y no se corresponden con los resultados del aula. Estos datos concuerdan con los que obtuvimos anteriormente para la frecuencia de uso de baterías de tests de condición física, ya que esta era bastante alta y tradicionalmente, estas pruebas se llevan a cabo tomando como referencia unos valores establecidos en función del sexo del sujeto ejecutante.

Profundizando más en el tema, hemos querido comprobar el **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) que experimenta el alumnado en función de que se utilice un tipo u otro de evaluación y el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) del alumnado. Así, al hablar de la **evaluación normativa** (A-pregunta 117-119; P-pregunta 100-102), se observan indicios de significación en el caso de la comparación con respecto a los datos del grupo de clase (en chicos y chicas) y correlaciones muy significativas al cotejar los resultados de las alumnas en función de unos valores estándar. Por lo tanto, sólo un 15.6% y un 0% de los alumnos y alumnas respectivamente, que afirman que se toma como referencia “muy a menudo” los resultados del *resto de los compañeros y compañeras* a la hora de calificar, sienten éxito con “muchísima frecuencia”, mientras que estos porcentajes son de un 12.5% en los chicos y un 23.5% en las chicas, cuando “nunca” se emplea este tipo de evaluación. Al comparar “muy a menudo” con respecto a unos valores estándar, un 16.9% Y 15.2% de las alumnas experimentan éxito “poco a menudo” o “nunca”, respectivamente, siendo los porcentajes de chicas que sienten esto mismo con “muchísima” o “bastante frecuencia” del 23.5% y 30.8%. (Figuras 208 y 209)

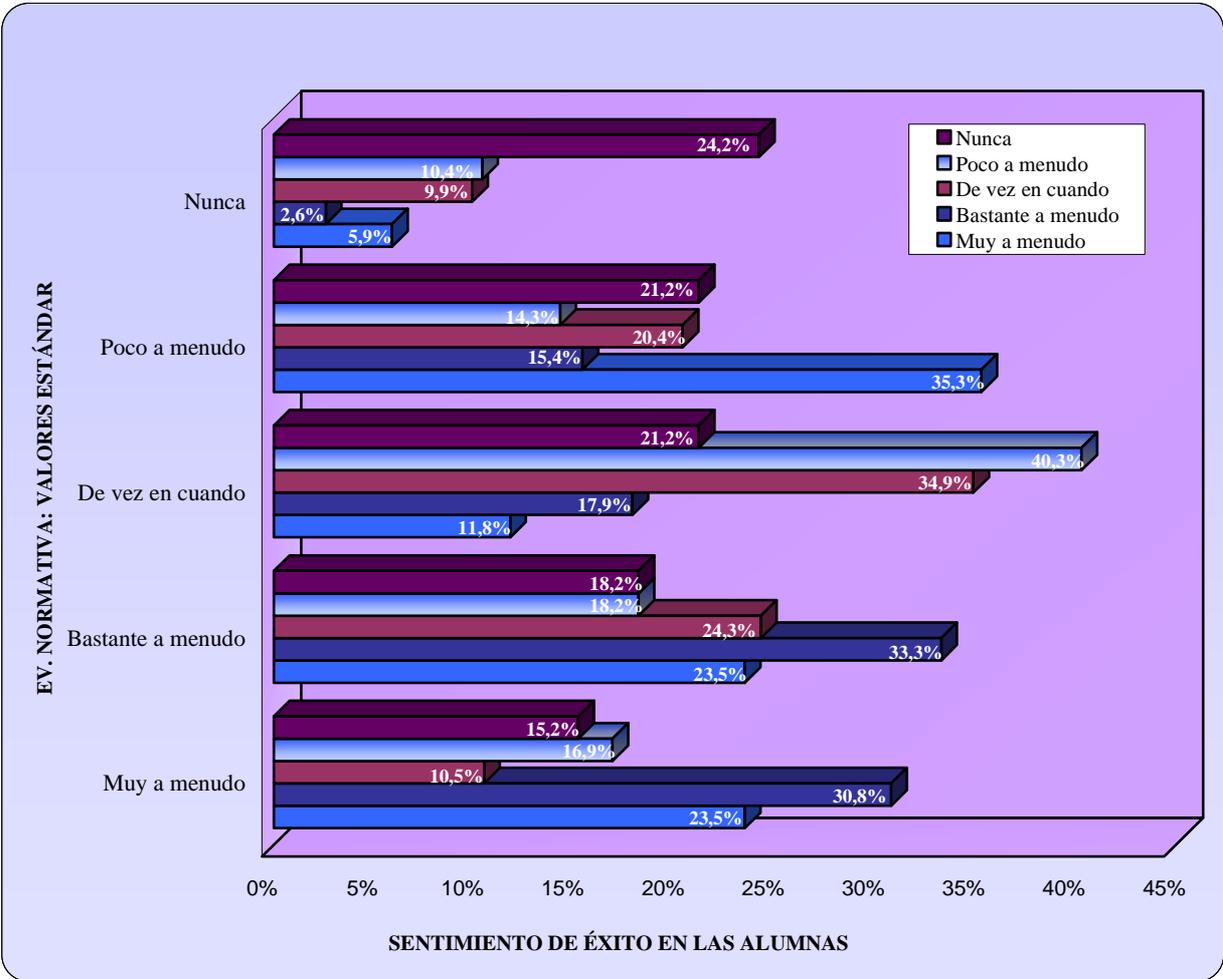


FIGURA 208: Relación entre la frecuencia con la que se emplea la evaluación normativa (valores estándar como referencia) y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por las alumnas.

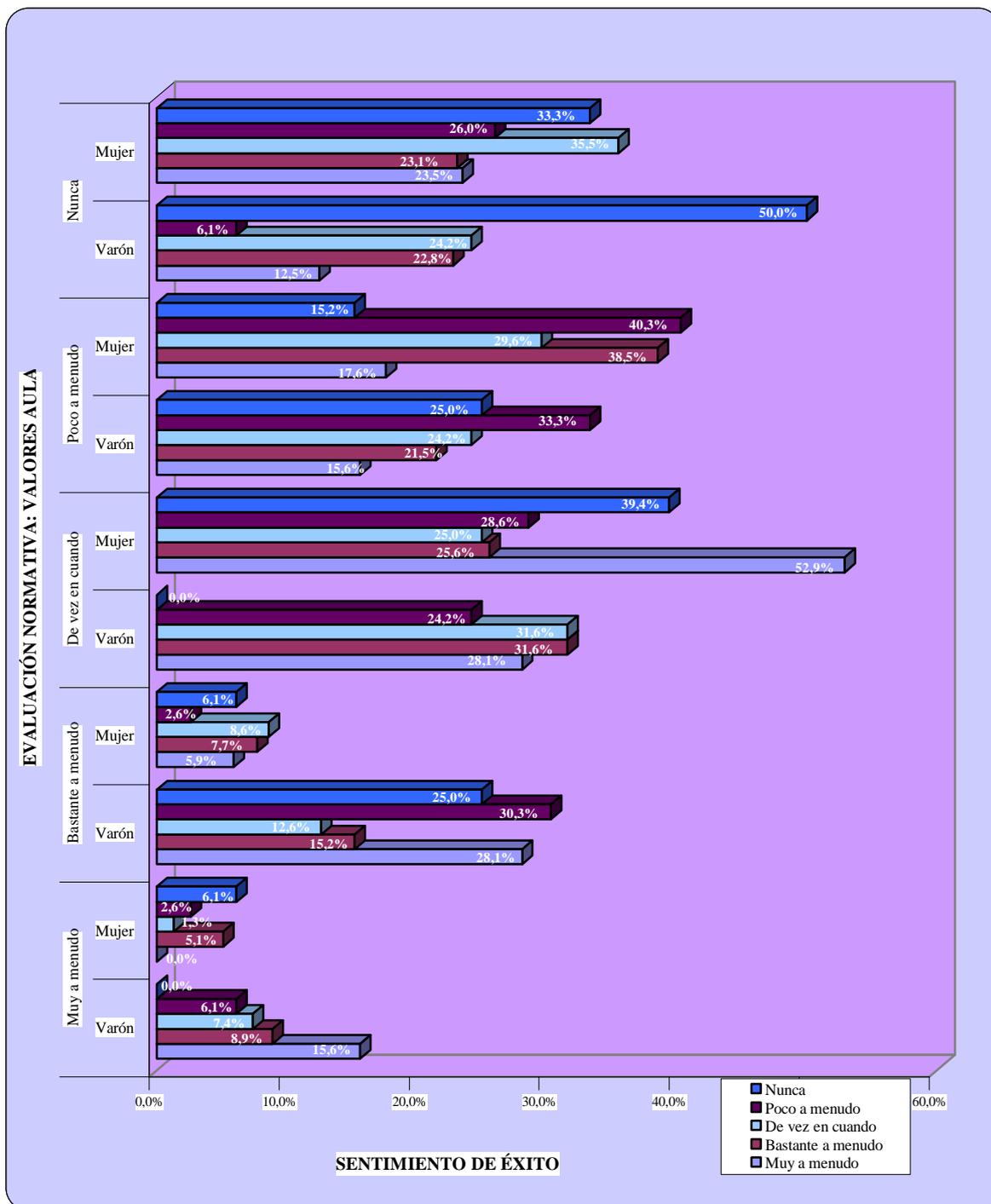


FIGURA 209: Relación entre la frecuencia con la que se emplea la evaluación normativa (valores del resto del aula como referencia) y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos y las alumnas.

Sin embargo, sí encontramos una relación estrecha entre la frecuencia de empleo de la **evaluación criterial** (A-pregunta 117-119; P-pregunta 100-102) y **el sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) en Educación Física, ya que el cruce con las alumnas es significativo y muy significativo en el caso de los alumnos. En este sentido, el 56.3% de los chicos y el 41.2% de las chicas que sienten éxito en el área “muy a menudo”, han sido evaluados fundamentalmente, tomando como referencia sus propios avances. En el lado opuesto, cuando “nunca” se emplea este tipo de evaluación, el porcentaje de alumnos y alumnas que experimentan “muy a menudo” sentimiento de éxito, desciende hasta un 6.3% y un 0%, respectivamente, aunque también hallamos un 37.5% de chicos y un 30.3% de chicas que “nunca” perciben éxito en el área a pesar de que este tipo de evaluación se emplee “muy a menudo”.

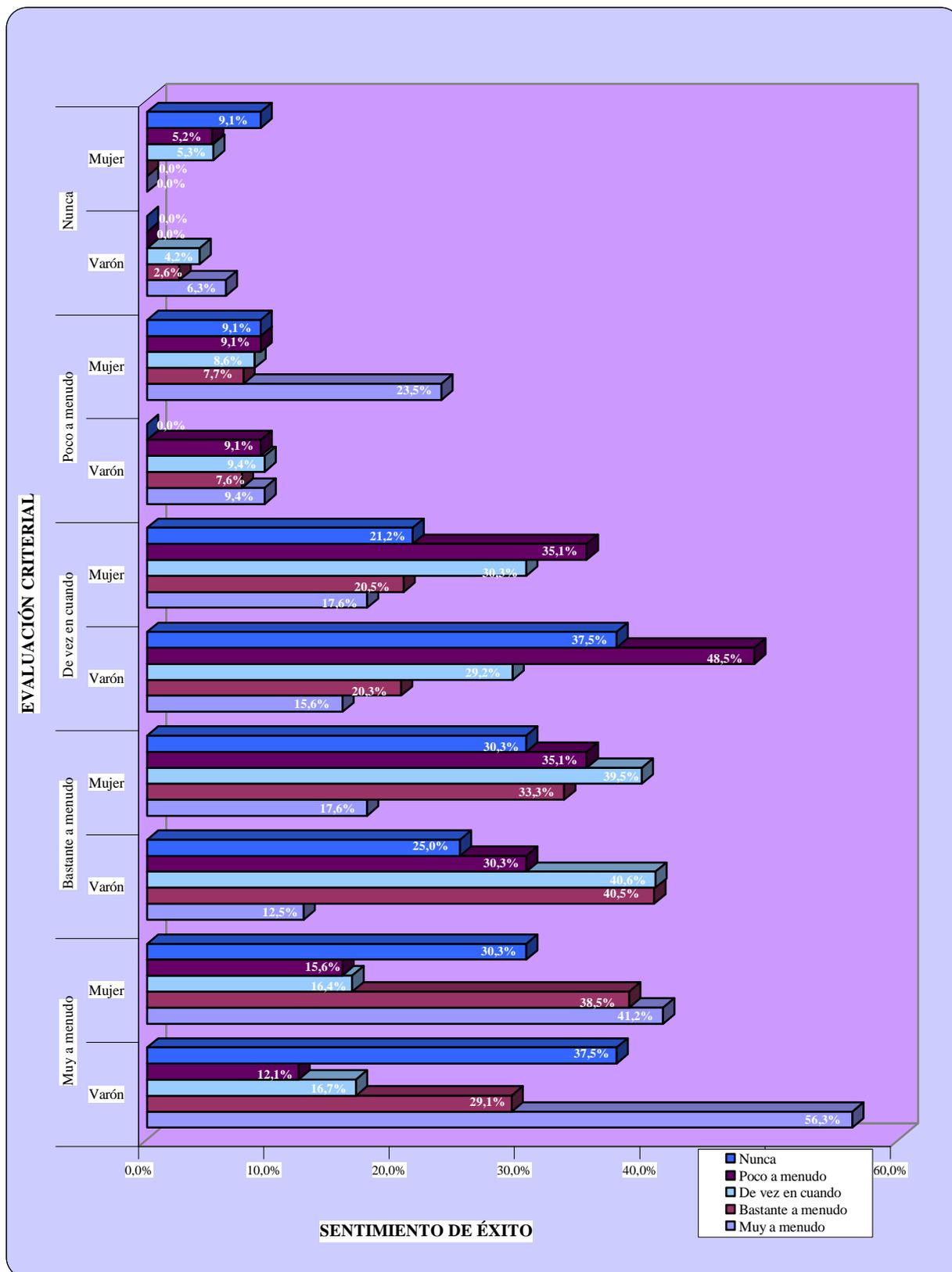


FIGURA 210: Relación entre la frecuencia con la que se emplea la evaluación criterial y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos y las alumnas.

En definitiva, podemos decir que la evaluación normativa no es un desencadenante para que los alumnos y las alumnas, especialmente estas, sientan éxito en la asignatura, lo cual resulta lógico si se tiene en cuenta que no todo el alumnado parte del mismo nivel inicial, ni tiene la misma capacidad o ritmo de aprendizaje

motriz. Además, la comparación con respecto a individuos que conocen, parece suponer un aliciente en muchos chicos y un sinónimo de fracaso en una gran parte de las chicas, lo cual puede explicar las diferencias que hemos encontrado entre ambos ejemplos de evaluación normativa. Por el contrario, el uso de la evaluación criterial sienta las bases para que el alumnado, sobre todo femenino experimente éxito en la asignatura, lo cual resulta bastante lógico, puesto que a todo el mundo le agrada comprobar sus avances tras un proceso de aprendizaje.

En resumen, la mayor parte del profesorado afirma que los valores de referencia más empleados a la hora de calificar al alumnado son los progresos del mismo o evaluación criterial, sin embargo, en el caso de los profesores, estos resultados son más difusos, empleando de forma indistinta los tres tipos de referencia expuestos. Esto podría explicarse debido a que las profesoras, al ser mujeres, podrían percibir con mayor claridad las consecuencias que puede acarrear en el alumnado femenino y en el menos competente, la utilización de unos valores estándares de referencia. El alumnado coincide plenamente con sus docentes en este sentido, sin embargo, en el caso de la evaluación normativa, los/as discentes perciben que se toma como punto de partida unos *valores estándar* (podríamos afirmar que, habitualmente, esto se llevaría a cabo en el bloque de contenidos de Condición Física y Salud), mientras que el profesorado pone de manifiesto que compara fundamentalmente, con los *resultados del aula*. La utilización de este último tipo de referencias potenciará la percepción del éxito del alumnado centrado en el ego y no en la mejora en la propia tarea (Martín, 2002; Cervelló y Jiménez, 2001; Piéron et al., 2000), lo cual conllevará una evaluación menos coeducativa, al primar el rendimiento sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, según Girela (2004), el “alumnado-tipo” que servirá de base para evaluar, se corresponderá en la mayoría de las ocasiones con el modelo masculino.

Al emplear la evaluación criterial, tenemos que tomar con referencia los **criterios generales de área**, los cuales se encuentran reflejados en el Decreto del currículo y han sido vistos con detenimiento en el marco teórico. Por lo tanto, al comprobar si estos criterios generales se encontraban **incluidos en las programaciones** de los Departamentos de Educación Física, observamos como esto sucede, únicamente, en un 27.3% de los casos. Sin embargo, al tener en cuenta los **criterios particulares de evaluación**, vemos como estos se incluyen en las planificaciones anuales en un 63.6% de las ocasiones. En este caso, la **temporalización** es la siguiente: en un 27.3% de las programaciones se especifican para toda la etapa, en un 9.1% se realiza por ciclo y en otro 27.3% lo hacen para el curso; el resto de la muestra no se pronuncia al respecto.

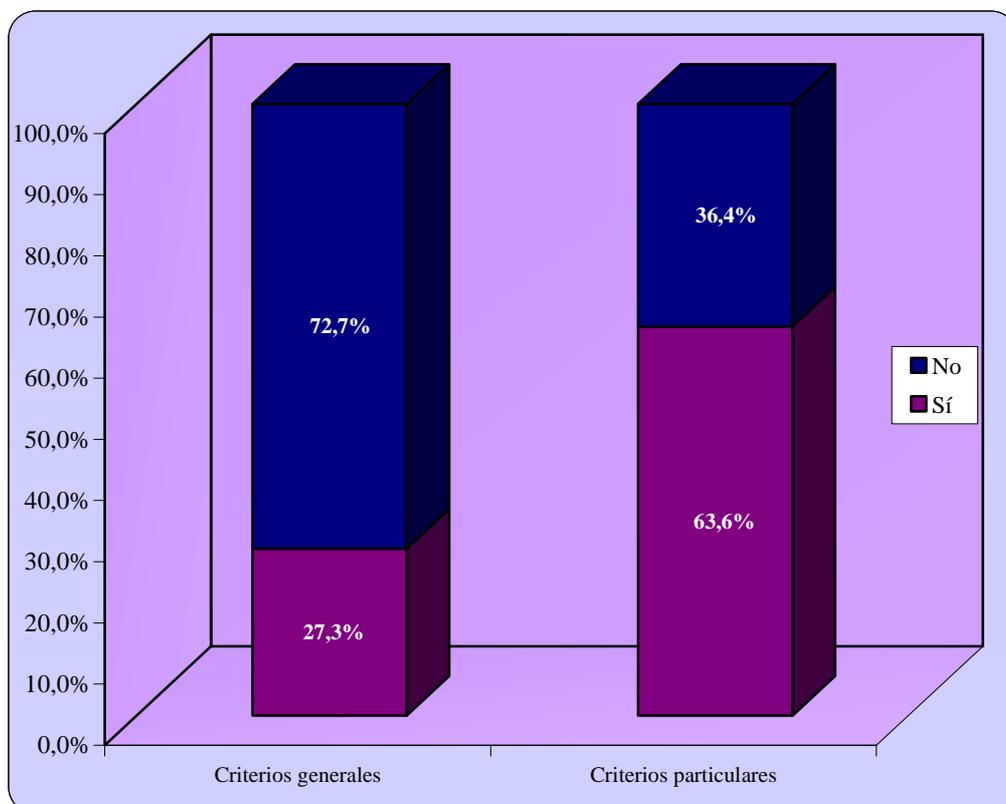


FIGURA 211: Presencia de los criterios generales y particulares de evaluación en las programaciones de los Departamentos de Educación Física.

C) INFORMACIÓN APORTADA SOBRE LA EVALUACIÓN

Por último, el proceso de evaluación tiene sentido si el discente recibe información sobre sus resultados, sobre los aspectos en los que ha fallado y cómo puede mejorarlos. De la misma manera, el alumnado debe ser consciente de qué se va a evaluar y cuáles son los instrumentos empleados para hacerlo.

En el caso de la variable relacionada con la información dada por el docente sobre **qué se evalúa** (A-pregunta 113; P-pregunta 96), ya hemos visto los resultados en el primer apartado. En relación a los aspectos estudiados en este punto, presentamos el siguiente cuadro, resumiendo los resultados de significación obtenidos de los cruces de las variables implicadas:

Altamente significativo **** ($P < 0.001$) Muy significativo *** ($P < 0.01$) Significativo ** ($P \leq 0.05$) Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$) No significativo --- ($P > 0.15$)	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)	Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)		Grado de competencia motriz del alumnado para la realización de las actividades físicas que, en general, se proponen en EF (140) (127)	
			Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas
Calificación obtenida en el primer trimestre (126)	---		****	****	****	****
Frecuencia con la que se aporta información sobre los instrumentos utilizados (114) (97)	***	---	*	*		
Frecuencia con la que se aporta información tras la evaluación y calificación (116) (99)	---	---	***	---		

FIGURA 212: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

Continuando con los **instrumentos utilizados para la evaluación** (A-pregunta 114; P-pregunta 97) y calificación y la información dada al alumnado acerca de los mismos, vemos como casi las tres cuartas parte de la muestra de los discentes (71.6%) considera que esta se recibe “muy” o “bastante a menudo”, aunque son las alumnas las que realizan esta apreciación con mayor intensidad (el 35.9% de las chicas, frente al 25.9% de los chicos, se ha decantado por la opción “muy a menudo”), siendo los resultados significativos. En el lado opuesto, hallamos un 8.9% del alumnado que opina que esta información le llega “poco a menudo” o “nunca”. El profesorado coincide con los alumnos y alumnas en estas apreciaciones, encontrándonos un 76.9% de la muestra que considera que informa, “muy” o “bastante a menudo”, sobre los instrumentos empleados en la evaluación, aunque también encontramos un 15.4% que afirma que la da “poco a menudo” (no existe ningún sujeto que se sitúe en el valor “nunca”). En este caso, no se aprecian resultados significativos en función del sexo del docente, aunque sí se observa una tendencia de las féminas a informar con mayor frecuencia sobre los mecanismos empleados en la evaluación, ya que el 100% de las profesoras se halla entre los valores “muy a menudo” y “bastante a menudo”.

En consecuencia, tanto el profesorado como el alumnado coinciden en cuanto a la frecuencia con la que se aporta información sobre los instrumentos utilizados para la evaluación y calificación, siendo esta adecuada, ya que prácticamente en las tres cuartas partes de los centros que han intervenido en la investigación, se da “muy” o “bastante a menudo”. (Figura 213)

Sin embargo, en las programaciones no se especifican con claridad estas herramientas de evaluación, sobre todo en el caso de los contenidos actitudinales. De esta manera, los **instrumentos que aparecen con mayor frecuencia en las planificaciones** anuales son las que evalúan los contenidos **procedimentales** (55.5%), empleándose, fundamentalmente, los **exámenes prácticos**, aunque también se utiliza el *cuaderno del alumno/a* y *hojas de observación de las actividades realizadas* durante la sesión. A continuación vendrían los instrumentos que valoran los **conceptos** (54.5%), destacando los **exámenes teóricos**, los **trabajos monográficos** y el *cuaderno del alumno/a*. Por último, los instrumentos usados para la evaluación de las **actitudes** (27.3%) son los menos presentes en las programaciones, de manera que en un 72.7% de las mismas no aparecen. Cuando sí se especifican, se emplean o el *diario del profesor/a* o una *tabla de valoración de actitudes* (aunque sin escala). (Figura 214)

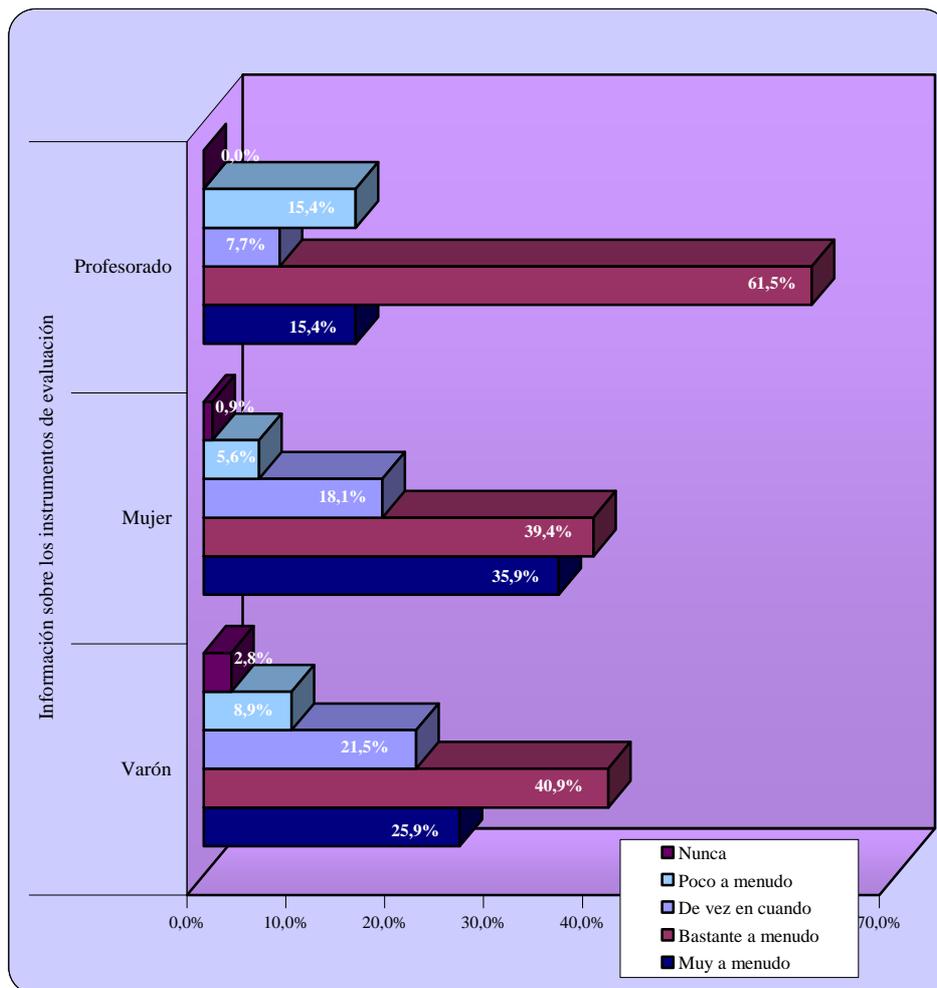


FIGURA 213: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que se exponen los instrumentos de evaluación.

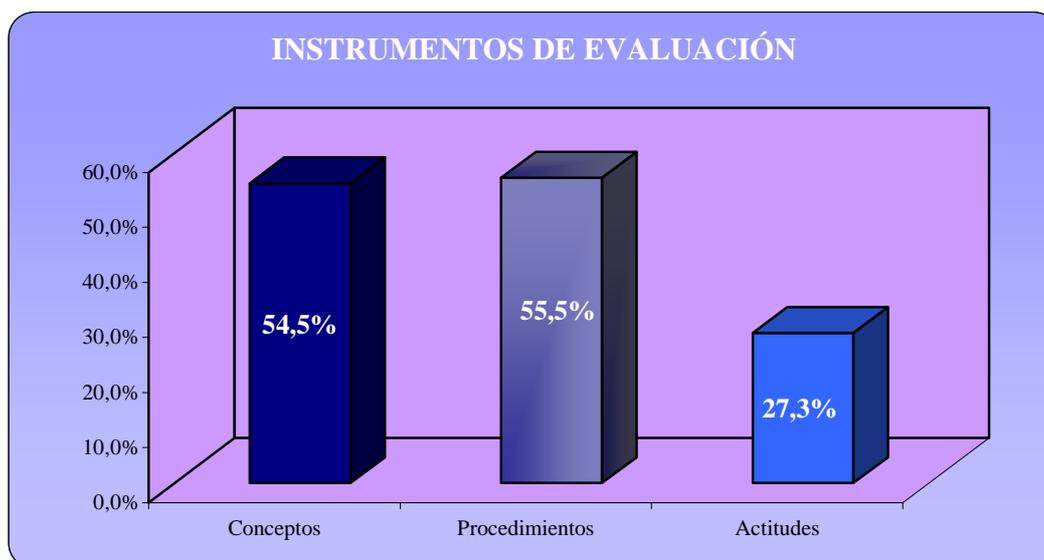


FIGURA 214: Frecuencia de aparición de los diferentes tipos de instrumentos de evaluación en las programaciones de los Departamentos de Educación Física.

Estos resultados nos llevan a plantearnos que, si, como hemos visto anteriormente, el profesorado se basa sobre todo en las actitudes para calificar al alumnado y no cuenta con las herramientas adecuadas para ello, el proceso de evaluación podría no ser suficientemente objetivo.

Por otro lado, al relacionar la **frecuencia con la que se da información al alumnado acerca de los instrumentos de evaluación** (A-pregunta 114; P-pregunta 97), con la **frecuencia con la que el alumnado experimenta éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) en Educación Física, observamos indicios de significación en ambos **sexos** (A-pregunta 4; P-pregunta 1). Así, de los alumnos y alumnas que han recibido “muy a menudo” información acerca de los instrumentos que han sido utilizados para evaluar, un 51.5% y un 58.8% respectivamente, siente éxito con dicha frecuencia. Sin embargo, también hallamos un 25% y un 30.3%, respectivamente, que “nunca” experimenta éxito cuando los medios para evaluar se exponen con “mucha frecuencia”. Aunque es cierto que ninguna estudiante manifiesta sentir éxito “muy” o “bastante a menudo” cuando no se explican “nunca” los instrumentos empleados para calificar y en los alumnos, estos valores son del 3% (“muy a menudo”) y 3.8% (“bastante a menudo”). (Figura 216)

Por lo tanto, vemos que esta información es un punto importante para que el/la discente se perciba capaz en Educación Física. Por lo tanto, es absolutamente necesario que se dedique un tiempo a este fin, puesto que si no se realiza, muchos de los alumnos y sobre todo, de las alumnas, no tendrán la oportunidad de sentir éxito en nuestras clases.

A continuación, tomamos en cuenta la variable relacionada con la calificación del alumnado, es decir la **información que recibe este colectivo acerca de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje** (A-pregunta 126). De esta manera, vemos como un 11.6% de los sujetos no alcanza los objetivos mínimos marcados en las programaciones didácticas; de ellos, el porcentaje de chicos es mayor, aunque muy similar al de sus compañeras (12.4% de los primeros y 11% de las segundas). Cuando el alumnado supera dichos objetivos, el porcentaje de alumnos supera al de alumnas en las mejores calificaciones: “sobresaliente” (12% de ellos y 9.4% de ellas) y “notable” (34.4% frente al 32.3%, respectivamente) y las chicas superan a sus compañeros en los valores “bien” (27.6% de las alumnas, frente al 23.2% de los alumnos) y “suficiente” (19.7% frente al 18%, respectivamente). Estos resultados son independientes al sexo, de manera que las calificaciones de ambos colectivos son muy similares.

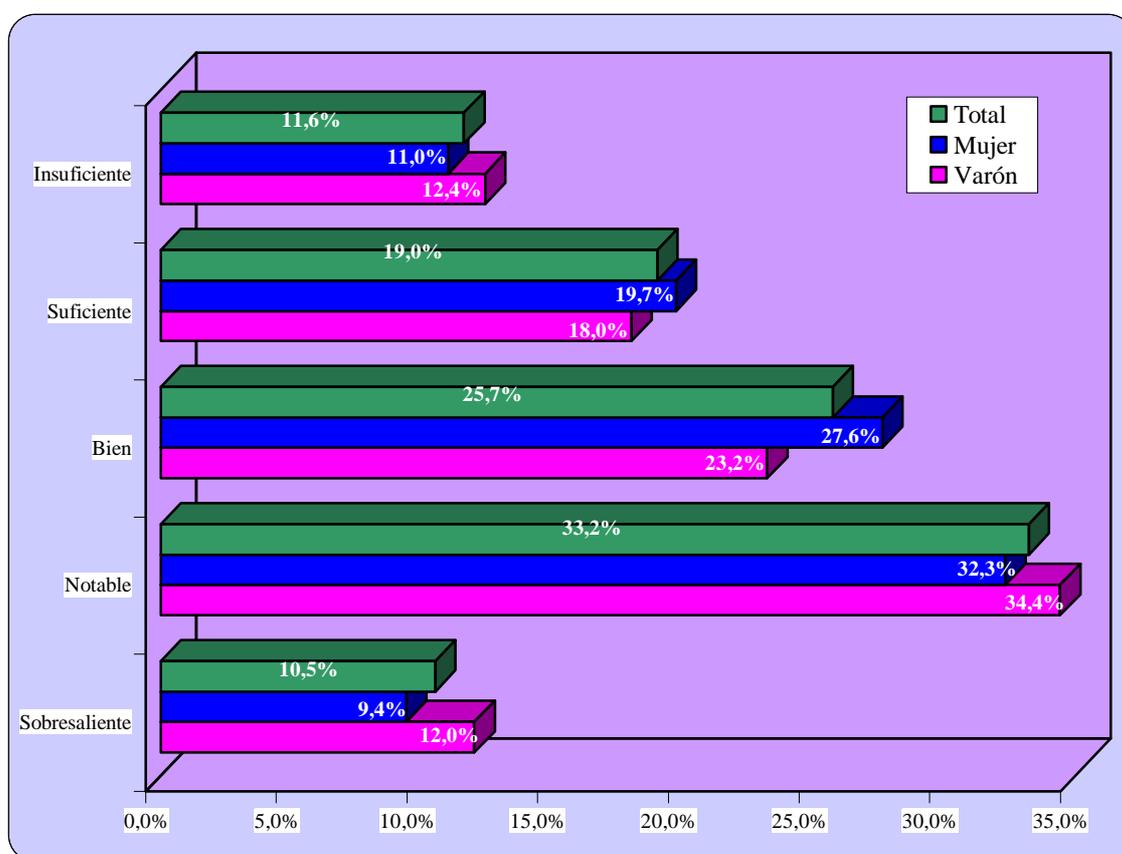


FIGURA 215: Calificación obtenida por el alumnado en el primer trimestre, general y en función del sexo.

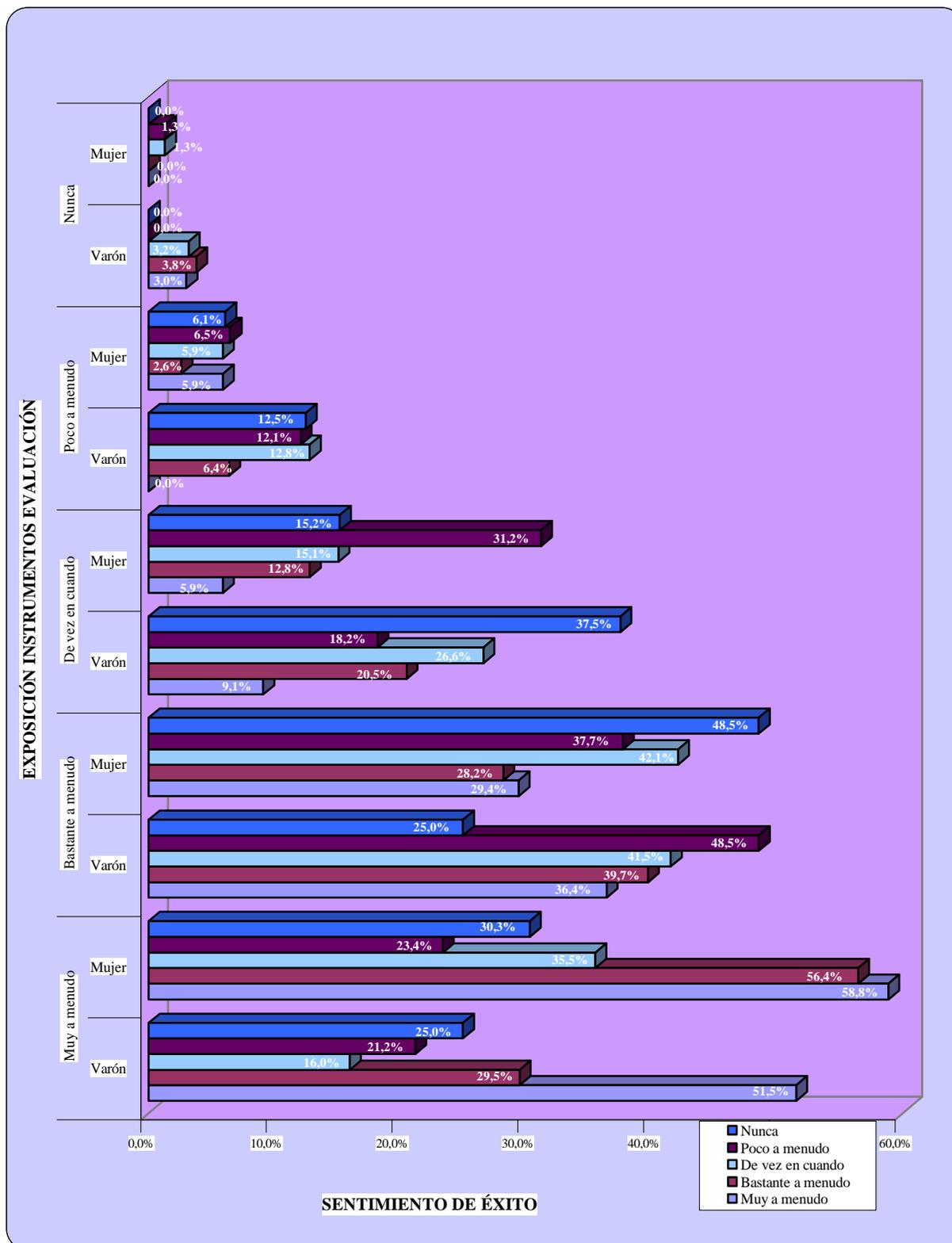


FIGURA 216: Relación entre la frecuencia con la que se exponen los instrumentos de evaluación y las frecuencia con la que de experimentación de éxito en los alumnos y las alumnas en Educación Física.

Como hemos visto, algo más de la décima parte de la muestra no supera los objetivos propuestos, siendo el porcentaje de chicas que suspende, menor que el de chicos (aunque los datos son muy similares), lo cual coincide con el estudio realizado por Molina et al. (2005b) en una zona rural de la misma provincia objeto de la investigación. Por otro lado, el porcentaje total de suspensos es la mitad que en el estudio de Molina et al.

(2005b), resultado que encuentra su razón en el contexto socio-cultural de la zona rural, ya que apenas se fomenta el estudio, lo que desemboca en una escasa motivación de los/as estudiantes; además, influyen notablemente las características de nuestro Sistema Educativo, en el que debido a la escasez de medios, resulta muy complicado potenciar el esfuerzo y el hábito de estudio y trabajo.

Por otro lado, coincidiendo con los resultados obtenidos por DAVISSE (1986) o Torre (1998) y en contra de los manifestados por Molina et al. (2005b), Girela (2004) o Prat y Soler (2003), son superiores los porcentajes masculinos de las calificaciones más altas cuando se superan los objetivos de la evaluación (“sobresaliente” y “notable”). A pesar de estos resultados, parece que nos encontramos con una tendencia alcista en las notas conseguidas por las alumnas en Educación Física, lo cual se puede explicar mediante la importancia que se le otorga actualmente a los contenidos actitudinales o la adaptación de las chicas al currículo androcéntrico impartido; también podríamos interpretar estos datos desde una perspectiva más optimista, achacándolos a un planteamiento más coeducativo de la asignatura, el cual podría derivarse de la mejor formación del profesorado de Educación Física en la FCCAFD y los INEFs.

Si tenemos en cuenta la relación entre el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1), la **calificación del alumnado en el primer trimestre** (A-pregunta 126) y el **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) en Educación Física, se aprecian resultados muy significativos en ambos colectivos. Por lo tanto, un 24.2% de los chicos y un 25% de las chicas que experimentan “muy a menudo” sentimiento de éxito, obtuvieron “sobresaliente”, mientras que los porcentajes para esta misma calificación, de las personas que “nunca” siente éxito en el aula son del 0% y el 6.1% respectivamente. Si analizamos los resultados desde otra perspectiva, el 3% de los alumnos y el 6.3% de las alumnas que fueron evaluados/as con “insuficiente”, experimentan “muy a menudo” sentimiento de éxito, siendo de un 37.5% y un 15.2% respectivamente, los valores correspondientes a “nunca”.

En consecuencia, al analizar los cruces entre las tres variables, se observa que el alumnado, y sobre todo los chicos, perciben una relación directamente proporcional entre la calificación obtenida en Educación Física y el sentimiento de éxito experimentado, de manera que a mayor nota, mayor éxito en el área; esto nos lleva a afirmar que la impartición de una asignatura basada en la pedagogía del éxito, mejorará los resultados obtenidos en las calificaciones del alumnado (sobre todo en el masculino), fomentando así la coeducación. (Figura 218)

Una vez que se conocen los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo ideal para darle un sentido educativo (y coeducativo) a la evaluación, sería aportar al alumnado información sobre **qué se puede mejorar y cómo lo pueden hacer** (A-pregunta 116; P-pregunta 99); en este sentido, cerca de la mitad del alumnado (47.1%) considera que sus docentes de Educación Física le aportan dicha información “muy” o “bastante a menudo”, aunque también hallamos a un 29% de la muestra que afirma justo lo contrario. Los profesores y profesoras son más optimistas en este sentido, ya que el 61.6% de la muestra afirma que informa “muy a menudo” o “bastante”, pero también nos topamos con un 15.4% que considera que lo hace “poco a menudo”. Estos resultados son independientes al sexo del sujeto encuestado, tanto en el caso de los y las docentes como en el de los y las discentes, si bien en el primero no hay ninguna profesora que considere que aporta este tipo de información “poco a menudo”.

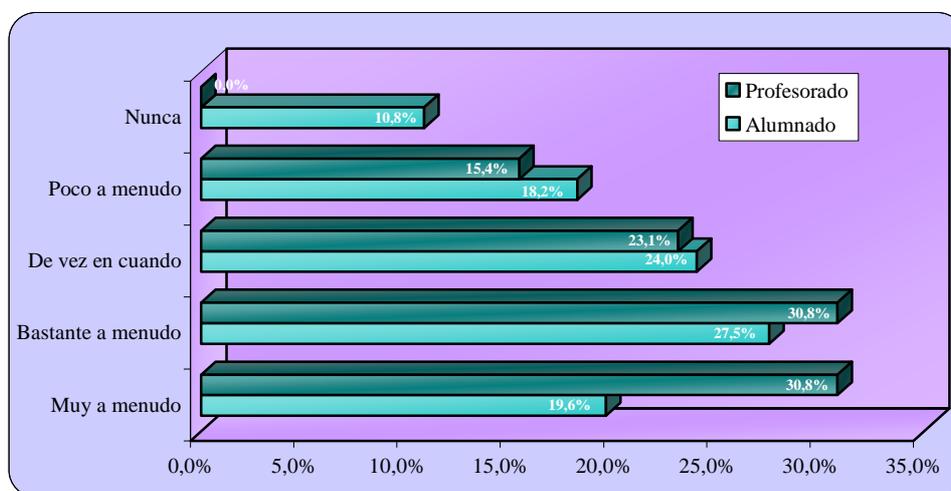


FIGURA 217: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que se informa al primero de qué debe mejorar y cómo puede hacerlo, tras la evaluación.

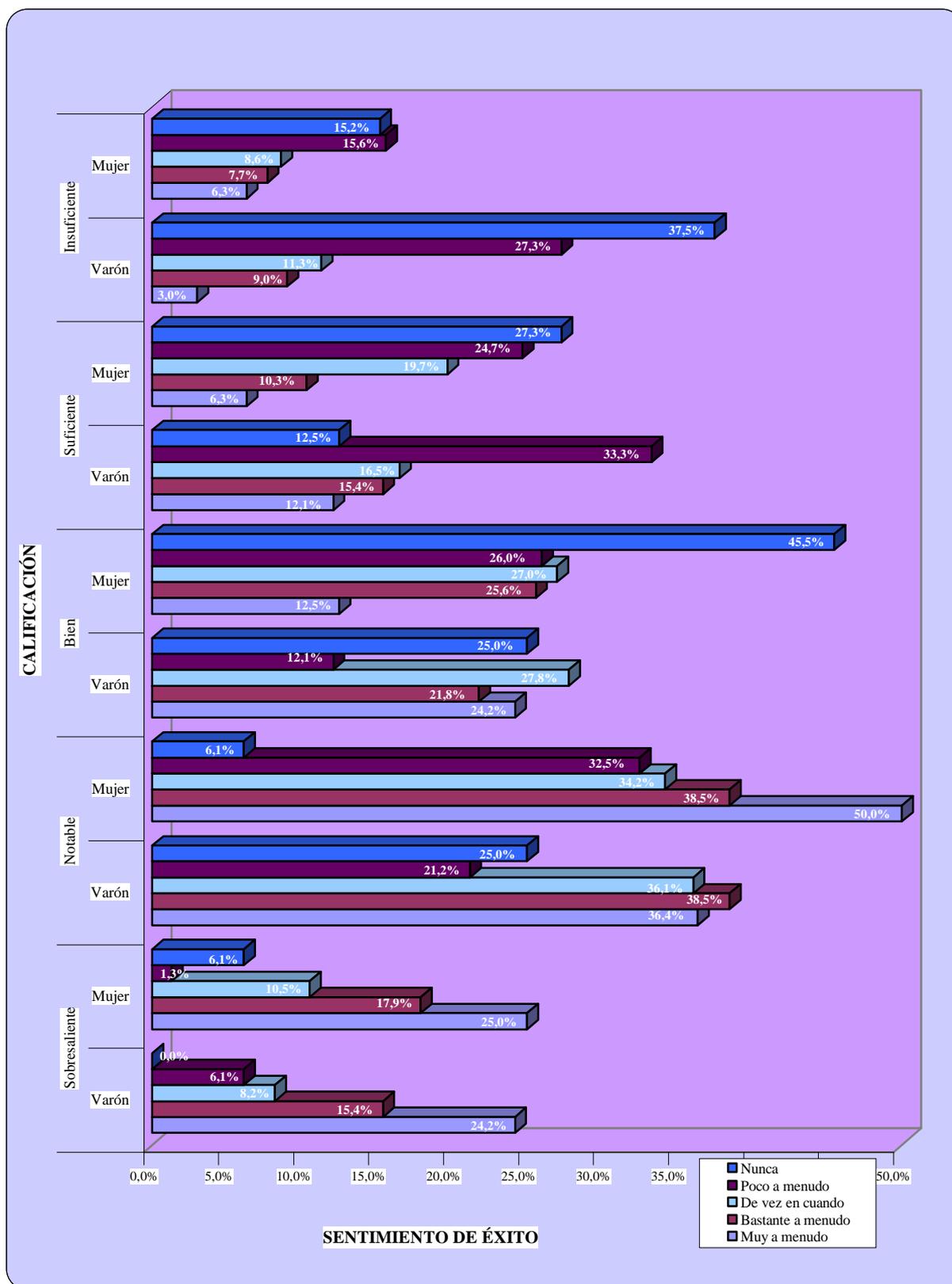


FIGURA 218: Relación entre la calificación en el primer trimestre y la frecuencia de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas en Educación Física.

Por otro lado, al cruzar esta variable con el **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) del alumnado en Educación Física y el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1), observamos resultados significativos en el caso de los varones, ya que cuando se aporta información sobre **qué se puede mejorar y cómo lo pueden**

hacer (A-pregunta 116; P-pregunta 99) “muy a menudo”, un 45.5% de los estudiantes experimenta éxito “muy a menudo”, siendo de un 6.1% la proporción de chicos que se adhiere a este mismo valor cuando no se le explica “nunca”, qué y cómo pueden mejorar. Por lo tanto, no existe relación entre la información aportada tras la evaluación y el sentimiento de éxito experimentado por las alumnas; es decir, parece que los chicos identifican el conocimiento de aquello que pueden mejorar y cómo pueden hacerlo, con la frecuencia con la que experimentarán éxito en el aula (lo cual resulta bastante lógico) sin embargo, en las chicas esta información no resulta tan importante.

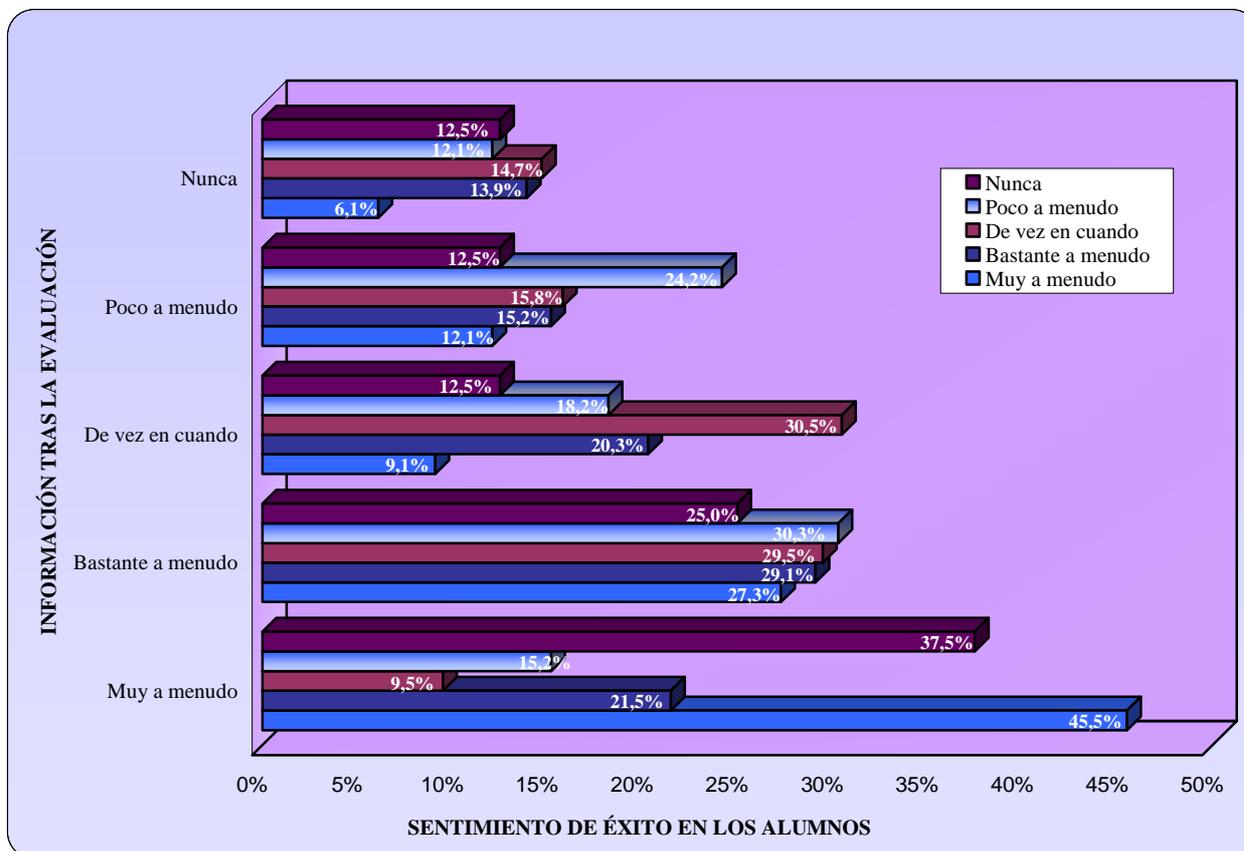


FIGURA 219: Relación entre la frecuencia con la que se informa a los alumnos de qué deben mejorar y cómo pueden hacerlo y la frecuencia de sentimiento de éxito en Educación Física.

Estos resultados podrían ser debidos a que las alumnas identifican la evaluación como una mera calificación, lo cual reduce la utilidad de la primera como medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como hemos visto anteriormente, según Martín (2002), Cervelló y Jiménez (2001) o Piéron et al. (2000), se primará el éxito centrado en el ego, en lugar de en la tarea. Por otro lado, parece que los chicos necesitan más información sobre qué y cómo pueden mejorar en el área, lo cual puede ser debido a que no observen correspondencia entre la percepción de su propia competencia motriz y la calificación obtenida.

En este sentido, observamos resultados muy significativos al cruzar la **competencia motriz general** (A-pregunta 140; P-pregunta 127) y el rendimiento académico en el área, puesto que de aquel alumnado que obtiene la **calificación** (A-pregunta 126) de “sobresaliente”, el 28.4% se considera “de los/as mejores” y el 13.3%, “por encima de la media”. Sin embargo, el 38% y el 40% del alumnado cuya calificación es de “notable”, se concibe “por debajo de la media” o “de los/as peores”, siendo estos mismos valores de un 16% y un 20%, respectivamente, cuando el/la discente suspende el área.

Al cruzar estas dos variables con el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) del alumnado, también encontramos resultados muy significativos para chicos y chicas, de manera que el 23.9% de los alumnos y el 47.1% de las alumnas que obtuvieron la calificación de “sobresaliente”, se consideraban “de los/as mejores”, no existiendo ni un solo sujeto que consiguiera dicha nota y se percibiera “de los/as peores”.

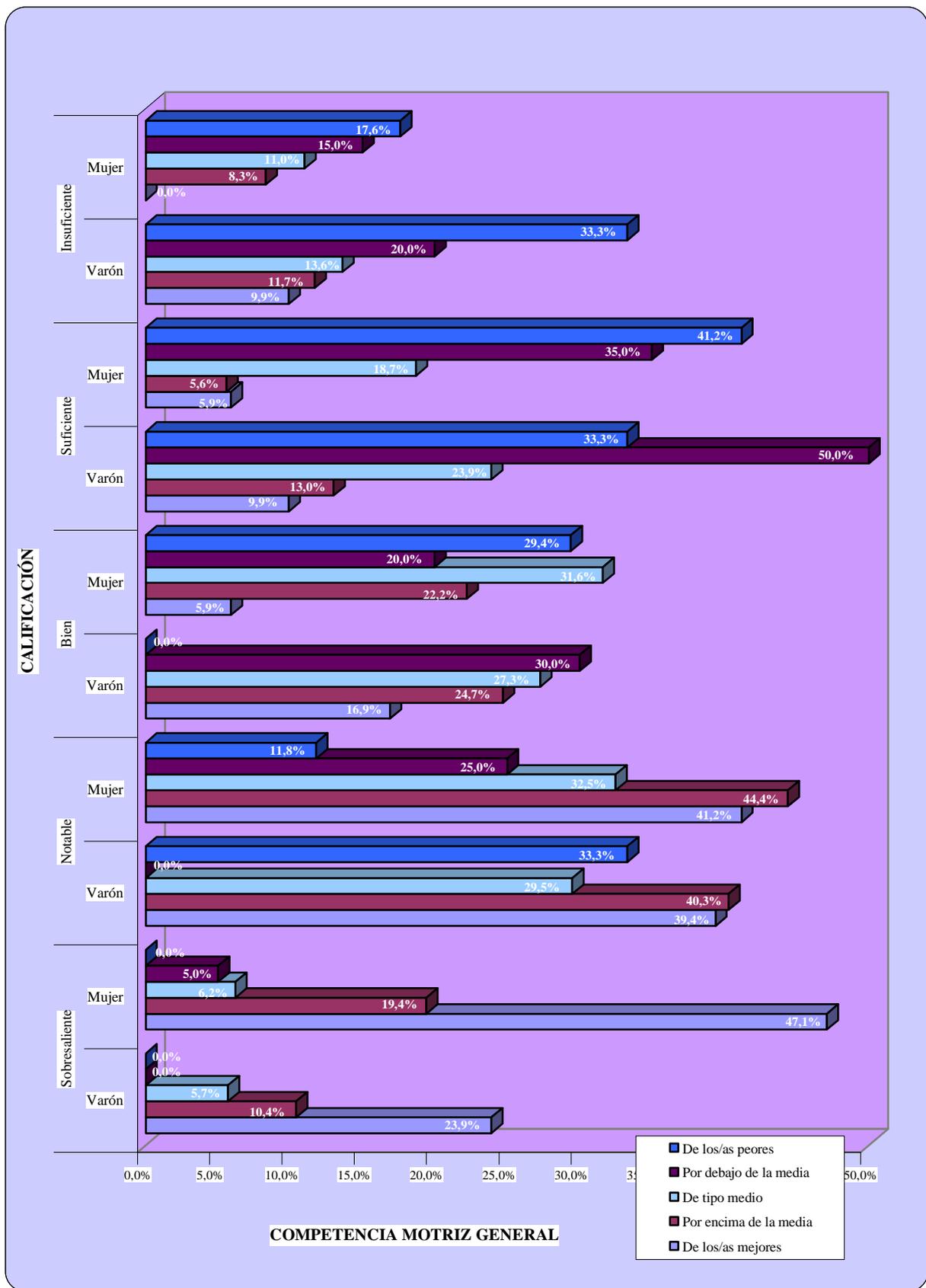


FIGURA 220: Relación entre la calificación y la percepción de la propia competencia motriz de los alumnos y las alumnas.

En definitiva, podemos afirmar que existe una relación directa entre la percepción de la propia competencia motriz y la calificación obtenida en Educación Física, sobre todo en las alumnas. Estos resultados son lógicos, aunque como vimos anteriormente, la calificación en el área parte fundamentalmente de los contenidos actitudinales, por lo que un buen rendimiento motriz (que se mide en los contenidos procedimentales), no debería ser sinónimo de una mejor nota.

El hecho de que sea en las alumnas en donde esta relación se manifieste de forma más acusada, sobre todo en los mejores resultados académicos (notable y sobresaliente) ratifica el estudio realizado por Girela (2004) con el alumnado de la FCCAFD de Granada (el cual posee una alta percepción de su rendimiento motriz, tanto las mujeres como los hombres), puesto que las chicas obtenían mejores calificaciones en Educación Física durante su etapa escolar.

3.6.2. OTROS ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este apartado, nos vamos a centrar en el análisis de otros elementos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que se transmite con suma facilidad, el currículo oculto en relación al género.

Estos aspectos son la **interacción entre el profesorado y el alumnado**, en la que veremos la influencia del lenguaje, los refuerzos y las expectativas que el primero posee sobre el rendimiento motor de los chicos y las chicas y la **interacción del alumnado entre sí**, en la que analizaremos el desempeño de ciertos roles que implican liderazgo o las actitudes que se derivan de la formación de los grupos de trabajo en el aula.

3.6.2.1. INTERACCIÓN DOCENTE-DISCENTE

La educación parte de la relación entre un/a docente y un/a estudiante y es en esta relación donde se transmiten de forma más acuciante, los pensamientos y actitudes de los primeros, de manera que se reproducen los estereotipos y roles sexistas bien por acción, bien por omisión.

Dentro de este apartado, hemos incluido aquellas variables que forman parte explícita del currículo oculto y que regulan, en gran medida, el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, ya que articulan parte de las interacciones que se dan entre el profesorado y el alumnado. Para hacerlos más operativos, hemos dividido los resultados en función de los apartados que vimos en el marco teórico. Por lo tanto, nos encontramos con tres grupos: las variables referidas al **lenguaje**, al **feed-back** y a las **expectativas** que el profesorado tiene con respecto al alumnado. A estos, les vamos a añadir uno más, que se refiere a la **afinidad** que manifiesta el alumnado con respecto al sexo del docente, la cual ha sido incluida por dos motivos: para conocer la influencia de la escuela segregada en la actualidad (ya que la Educación Física femenina era impartida por mujeres y viceversa) y para comprobar si existe un cierto grado de complicidad entre profesoras y alumnas y profesores y alumnos.

A) EL LENGUAJE

Para conocer desde la perspectiva del género los aspectos relacionados con la interacción verbal entre el alumnado y el profesorado es decir, con el lenguaje, hemos incluido dos variables: la primera referida al uso del mismo tono de voz para dirigirse a los chicos y a las chicas y la segunda relacionada con la frecuencia de utilización del lenguaje no sexista por parte del profesorado. A continuación presentamos una tabla con los resultados de significación de los cruces realizados en este apartado:

Altamente significativo **** ($P < 0.001$)	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)
Muy significativo *** ($P < 0.01$)		
Significativo ** ($P \leq 0.05$)		
Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)		
No significativo --- ($P > 0.15$)		
Grado de acuerdo con respecto a que el profesorado emplea el mismo tono de voz para dirigirse a los alumnos y a las alumnas (14) (11)	****	---
Frecuencia de utilización del lenguaje no sexista por parte del profesorado (34) (19)	---	---

FIGURA 221: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

Así, en la primera, observamos resultados muy significativos con respecto al sexo, cuando les preguntamos a los discentes si sus profesores y profesoras de Educación Física emplean el mismo **tono de voz** (A-pregunta 14; P-pregunta 11) para dirigirse a alumnos y alumnas. De esta manera, los primeros no se muestran tan de acuerdo como sus compañeras con respecto a esta afirmación. Así, de las personas que se han decantado por la opción “totalmente en desacuerdo” (4.9%), el 9.2% son varones (en contra del 1.6% de sus compañeras) y al contrario, de los sujetos que han seleccionado el ítem “totalmente de acuerdo” (49.5%), son chicos el 53.8% y chicas el 44%. Sin embargo, tomando la muestra completa, se aprecia que más del 80% de la misma (80.4%) opina que está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que los docentes emplean el mismo tono de voz para dirigirse a ambos sexos.

Como no les hemos preguntado por el sentido en que perciben estas diferencias en los tonos de voz, no podemos sacar ninguna conclusión acerca de la razón de que los chicos perciban mayores diferencias que sus compañeras, aunque podríamos lanzar la hipótesis de que los alumnos aprecian que el lenguaje que utiliza el profesorado con ellos es más duro, mientras que las alumnas no estiman estas diferencias.

En el caso del profesorado, los resultados (independientemente del sexo del docente) no coinciden con los de sus aprendices, ya que prácticamente la totalidad de la muestra (92.3%) se localiza en los valores “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” con respecto a la afirmación de que utilizan el mismo tono de voz para dirigirse a los alumnos y a las alumnas, existiendo un varón (7.7%) que se decanta por la opción intermedia “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”.

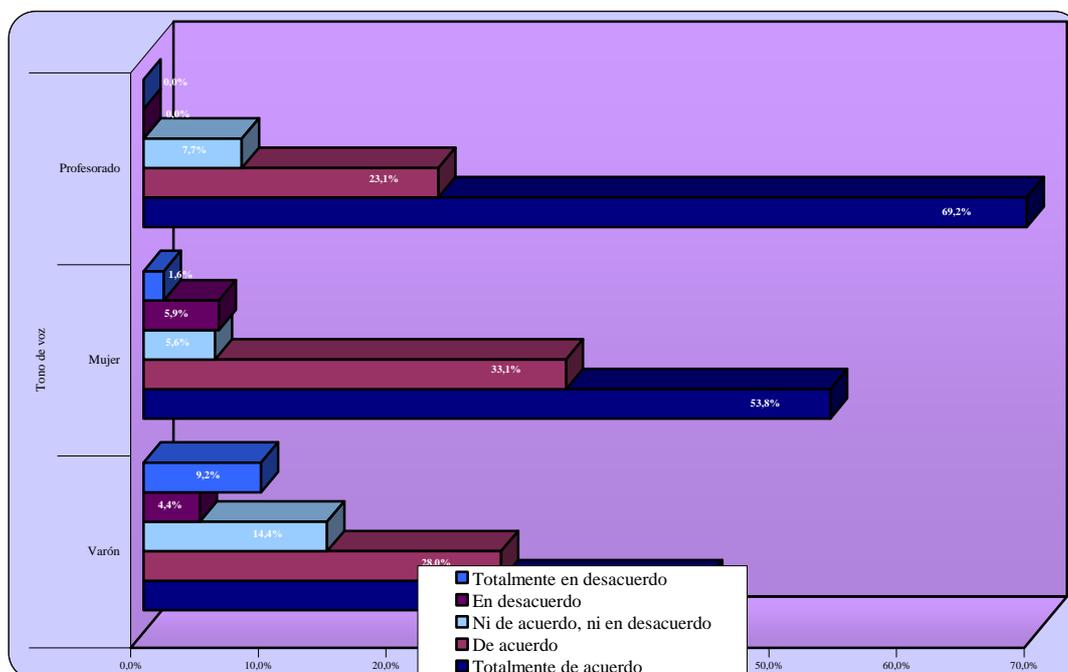


FIGURA 222: Percepción del alumnado y del profesorado del grado de acuerdo en cuanto a que este utiliza el mismo tono de voz para dirigirse a los chicos y las chicas.

En cuanto al empleo del **lenguaje no sexista** (A-pregunta 34; P-pregunta 19), debemos recordar que de las once programaciones didácticas analizadas, en el 27.3% se emplea “bastante a menudo” el lenguaje inclusivo, mientras que nos encontramos con un 36.4% en las que este es utilizado “poco a menudo”. El resto de las planificaciones anuales (36.4%) se sitúan en el valor intermedio “ni mucho, ni poco a menudo”.

Por otro lado, al referirnos a la interacción verbal, no se aprecian resultados significativos con respecto al sexo, cuando se le pregunta al alumnado por la frecuencia con que sus profesores y profesoras de Educación Física emplean el lenguaje no sexista. De toda la muestra, prácticamente la mitad (49.2%) considera que sus docentes utilizan este tipo de comunicación “muy” o “bastante a menudo”, aunque también existe un porcentaje cercano a un tercio de los sujetos encuestados (28.9%) que opina lo contrario, es decir, que el lenguaje inclusivo se emplea “poco a menudo” o “nunca”.

Estos resultados son bastante parecidos a los obtenidos por el profesorado, ya que el 53.9% del mismo, considera que emplea el lenguaje inclusivo “muy” o “bastante a menudo”, encontrándonos con un 15.4% que confiesa no utilizarlo “nunca”. El resto de la muestra de profesores y profesoras (30.8%), se localiza en la opción “de vez en cuando” y aunque los resultados son independientes al sexo de los sujetos, sí se observa una mayor implicación de los varones en este sentido, ya que el 55.5% (frente al 50% de sus compañeras) se dirige al alumnado, “muy” o “bastante a menudo”, con un lenguaje no sexista. Sin embargo, el 100% de las personas que admite no emplear “nunca” este tipo de lenguaje, también son varones.

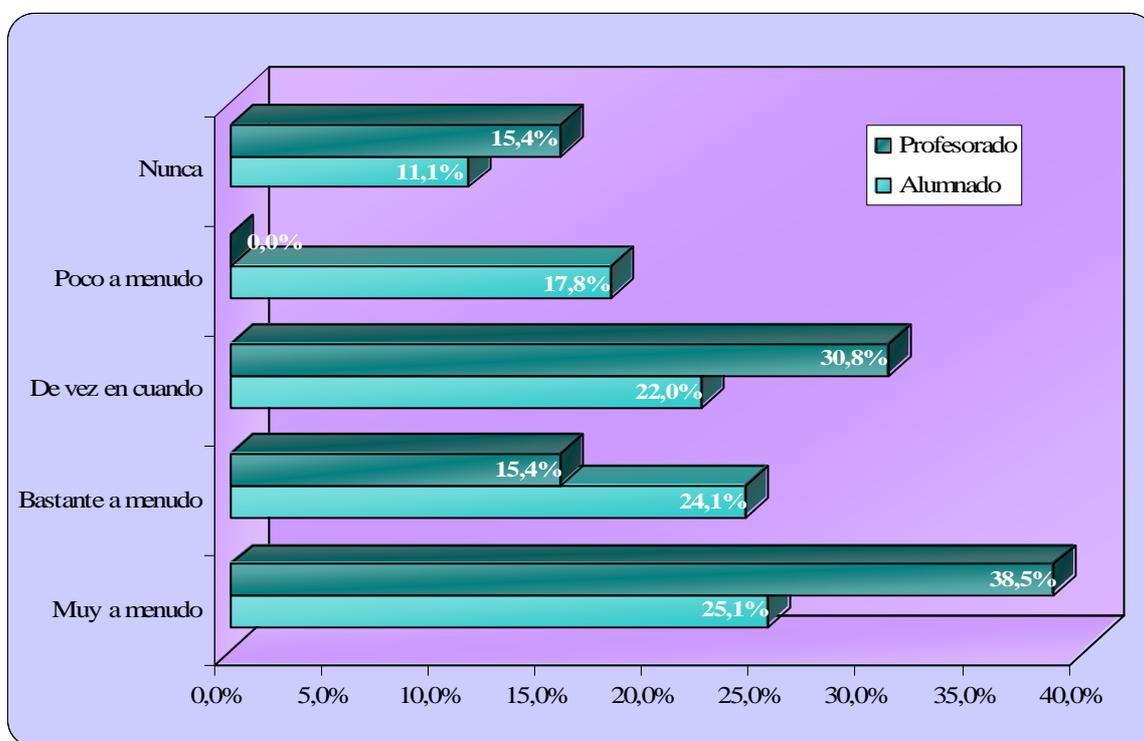


FIGURA 223: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que este utiliza el lenguaje no sexista.

Resumiendo, de los resultados generales de docentes y discentes se desprende que el profesorado suele emplear el mismo tono de voz para dirigirse a los alumnos y a las alumnas, aunque esto no es percibido con tanta claridad por parte del alumnado masculino. Sin embargo, la frecuencia con la que utiliza el lenguaje inclusivo es menor de la deseada, al igual que sucedía en el estudio realizado por Vázquez et al. (2000), en el que el masculino genérico era empleado en el 96% de las ocasiones en las que el profesorado se dirigía a la colectividad del grupo de clase. Por último, tenemos que decir que se observa una amplia discrepancia entre los resultados de enseñantes y aprendices para los ítems “totalmente de acuerdo” (en el tono de voz) y “muy a menudo” (en el lenguaje inclusivo), siendo los porcentajes de docentes más altos que los de los discentes, por lo que no podemos conocer, de una manera fiable, lo que sucede en el contexto real del aula.

B) LOS REFUERZOS

Con respecto a los resultados relacionados con el feed-back o los refuerzos que el profesorado aporta al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (cuyo resumen de significación se encuentra en la figura 224), observamos como este colectivo, independientemente de su sexo, no aprecia diferencias en cuanto a la **frecuencia con que sus docentes les prestan atención** (A-pregunta 127; P-pregunta 116). Por lo tanto, un 41.4% de las personas encuestadas considera que recibe atención del profesorado “bastante a menudo”, siendo de un 2.6% el porcentaje de sujetos que opina que su docente “nunca” le presta atención. (Figura 225)

Altamente significativo **** ($P < 0.001$) Muy significativo *** ($P < 0.01$) Significativo ** ($P \leq 0.05$) Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$) No significativo --- ($P > 0.15$)	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)		Frecuencia de experimentación de un sentimiento de éxito en EF (28) (124)		Grado de satisfacción experimentado en las actividades propuestas en EF (143) (128)	
		Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas
Frecuencia de atención del profesorado hacia el alumnado (127) (116)	---	---	---	***	****	****	****
Frecuencia de aplicación de los diferentes tipos de refuerzos (128-131) (117-120)							
- Afectivos positivos	---	---	*	****	****	****	****
- Afectivos negativos	****	---	***	---	***	*	---
- Técnicos positivos	---	---	---	***	****	****	****
- Técnicos negativos	---	---	---	***	***	****	****

FIGURA 224: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

En el caso del profesorado, independientemente de su sexo, se corroboran los resultados obtenidos del alumnado y es que, el 84.6% y el 76.9% de los sujetos encuestados afirma que esta atención se produce “muy a menudo”, en el caso de las alumnas y los alumnos, respectivamente. Sin embargo, el porcentaje de personas que ha seleccionado el valor “de vez en cuando” para los varones, dobla al del alumnado femenino (15.4% para ellos y 7.7% para ellas). Curiosamente, aunque no existen diferencias en función del sexo del enseñante, sí se observa una tendencia del profesorado femenino a atender a su alumnado (sobre todo a las chicas), con una mayor frecuencia que sus compañeros; de esta manera, el 100% y el 75% de las profesoras, se ha decantado por la opción “muy a menudo” en chicas y chicos, respectivamente y en el lado contrario, de las personas que han seleccionado el valor “de vez en cuando” (tanto en alumnos, como en alumnas), todos son profesores. (Figura 225)

En consecuencia, observamos como el alumnado, independientemente de su sexo, no aprecia diferencias en cuanto a la frecuencia con que sus docentes les prestan atención (aunque curiosamente, sí se muestra una tendencia del alumnado masculino a percibir una atención menor por parte de su profesorado). Sin embargo, al igual que sucedía en el estudio de Molina et al. (2003), el porcentaje de aprendices que afirma que el profesorado les presta atención “muy” o “bastante a menudo”, es poco mayor de la mitad de la muestra (57.7%), mientras que en sus docentes, los valores para estos mismo ítems alcanzan más de los dos tercios de los sujetos encuestados. Por lo tanto, el alumnado no se siente tan atendido como manifiestan sus docentes. De igual manera, aunque los resultados no son significativos, sí se muestra una tendencia del profesorado masculino a prestar menor atención a su alumnado, sobre todo a los chicos.

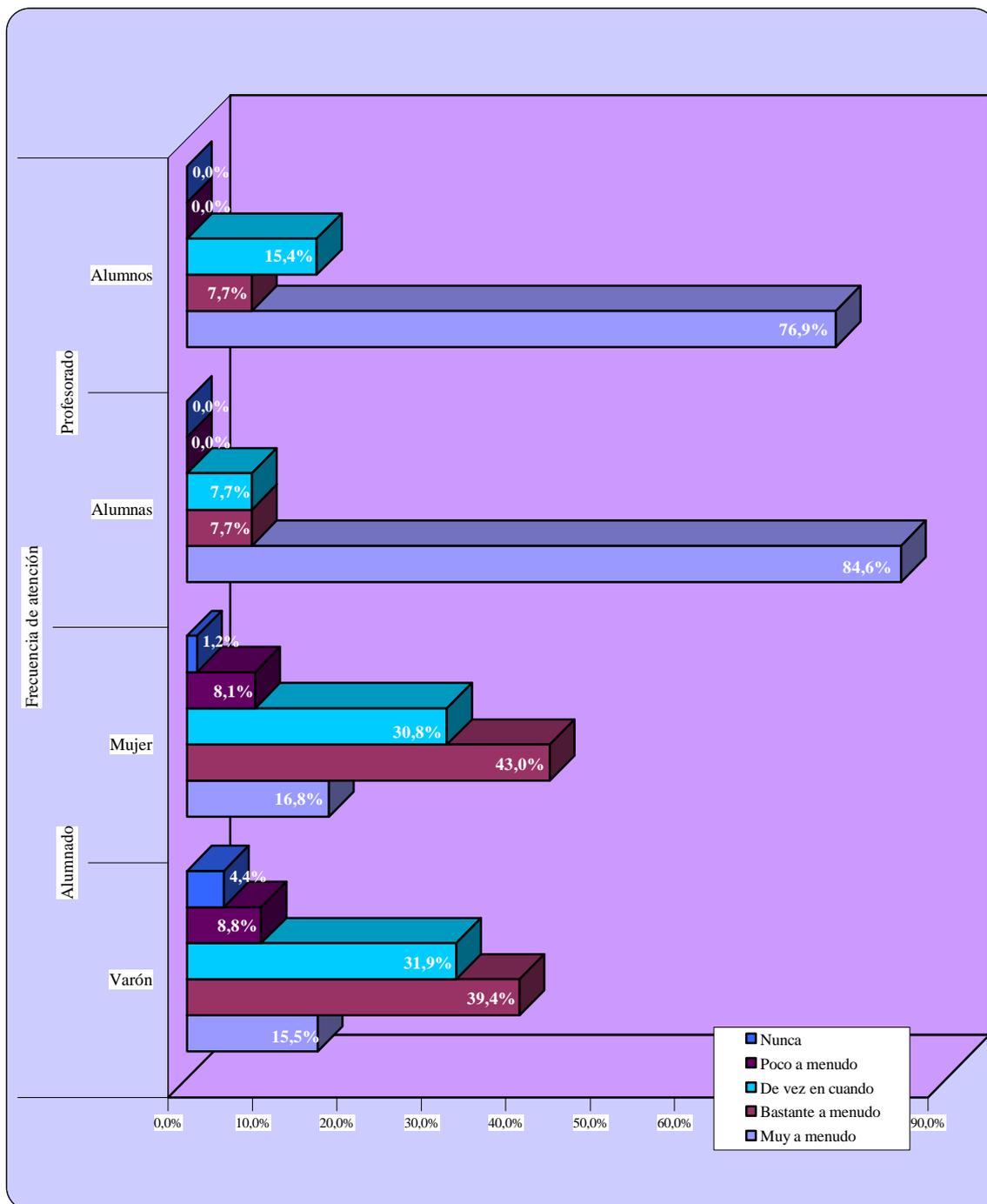


FIGURA 225: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que presta atención a los alumnos y a las alumnas.

Ya conocemos si los profesores y profesoras de Educación Física prestan atención al alumnado y a continuación, vamos a tratar de dilucidar el **tipo de atención** (A-pregunta 128-131; P-pregunta 117-120) que les dan. Para conseguirlo hemos propuesto cuatro ítems en los cuestionarios, que nos van a marcar diferentes clases de refuerzos: técnico y afectivo y, a su vez, cada uno puede ser positivo o negativo.

Como se aprecia en los resultados del alumnado, el feed-back más utilizado por los docentes es el *técnico* (aquel que se refiere a la ejecución del gesto motriz) y sobre todo, el *negativo* (pretende corregir el movimiento). Por lo tanto, cuando se les pregunta a los chicos y chicas la frecuencia con la que sus enseñantes les corrigen cuando realizan un gesto incorrecto, el 69.5% contesta que esta es “muy” o “bastante a menudo”, mientras que en el caso del feed-back *técnico positivo* (el profesorado se dirige al alumnado para decirle aquello que está haciendo bien), el porcentaje para estos mismos valores es del 49.3%. Por otro lado, un 31.6% de la muestra afirma que recibe refuerzos *afectivos positivos* (aquellos que se utilizan para animar) “muy” o “bastante

a menudo”, mientras que el 35.5% opina esto mismo en el caso de los *negativos* (aquellos que se emplean para tratar de erradicar una actitud, por ejemplo el mal comportamiento). Llama la atención que el 37% de las personas encuestadas considera que recibe palabras de ánimo de sus profesores “poco a menudo” o “nunca”, superando el porcentaje de sujetos que opina justo lo contrario. Además, también es bastante elevada la proporción de personas (18.7%) que considera que “nunca” o “poco a menudo” se les dice aquello que está realizando correctamente.

Por otro lado, al cruzar los tipos de refuerzos con el sexo del alumnado, únicamente nos encontramos resultados muy significativos en el caso del feed-back afectivo negativo, de forma que de las personas que reciben este refuerzo “poco a menudo” (22.7%) o “nunca” (17.3%), el 28.3% y 20.6%, respectivamente, son mujeres (estos resultados para los varones son del 15.5% y 13.1%), de la misma manera que del 17.1% de estudiantes a quienes el profesorado reprende “bastante a menudo”, un 22.7% son varones y un 12.8%, mujeres.

En el análisis de los datos que se desprenden de los cuestionarios del profesorado vemos como el feed-back más utilizado no es el *técnico negativo*, sino el *afectivo negativo*. Por lo tanto, un 69.2% y un 30.8% de los sujetos encuestados, afirma que llama la atención a su alumnado (chicos y chicas, puesto que los resultados son iguales) “muy” o “bastante a menudo”, respectivamente. Sin embargo, el feed-back *afectivo positivo*, es el menos empleado por los/as enseñantes. Así, el 38.5%, el 46.2% y el 15.4% considera que ofrece al alumnado femenino este tipo de refuerzos “muy a menudo”, “bastante a menudo” o “de vez en cuando”, respectivamente; mientras que para los alumnos, los porcentajes son del 30.8%, 46.2% y 23.1%, respectivamente. Si hablamos de las retroalimentaciones de carácter *técnico*, las más utilizadas por los docentes son las *negativas*. Por lo tanto, el 61.5% de los sujetos encuestados (independientemente de su sexo), ofrece “muy a menudo” a su alumnado (femenino y masculino, puesto que los resultados son iguales) feed-backs técnicos negativos. Sin embargo, el 7.7% de los docentes (todos ellos varones) corrige los gestos motrices de los alumnos “de vez en cuando”, mientras que no existe un solo profesor o profesora que haya seleccionado esta opción para las alumnas. En el caso de los refuerzos *técnicos positivos*, ocurre algo similar y es que, el 7.7% (chicos) y 0% (chicas) de la muestra, se ha decantado por la opción “de vez en cuando”. Por otro lado, un 46.2% de los/as enseñantes considera que aporta “muy a menudo” este tipo de feed-backs a sus alumnos y alumnas (los resultados son iguales para ambos colectivos), mientras que los porcentajes para el valor “bastante a menudo”, ascienden al 53.8% en el caso de las chicas y 46.2% en el de los chicos. Estos resultados son independientes al sexo del profesorado.

Al hablar de los cruces con el sexo del profesorado, encontramos resultados significativos en las alumnas en el refuerzo afectivo negativo e indicios de significación en los feed-backs afectivos positivos. Por lo tanto, vemos que los profesores tienen que reprender (retroalimentación afectiva negativa) a las chicas con mayor frecuencia que las profesoras (el 88.9% de los docentes varones se ha decantado por la opción “muy a menudo”, mientras que en el caso de las docentes, este valor desciende hasta el 25%), pero a su vez, también las animan más (el 100% de los docentes varones se ha decantado por los valores “muy” o “bastante a menudo”, mientras que sus compañeras muestran una mayor variabilidad).

Por lo tanto, de los resultados obtenidos en los cuestionarios del alumnado se desprende un uso abundante de los refuerzos *técnicos negativos*, lo cual podría impedir o al menos perjudicar, el que se cree un buen clima afectivo en el aula y que la interacción docente/discente no sea tan fluida como cabría esperar y sería deseable. De otra parte, en el caso del refuerzo de tipo *afectivo* (aquel utilizado para fomentar o inhibir ciertos comportamientos o actitudes que se dan en el aula), también el *negativo* se emplea con una frecuencia mayor. Además, este último tipo es recibido en mayor medida por los alumnos (resultados muy significativos con respecto al sexo), lo cual corroboraría la hipótesis lanzada anteriormente, al hablar de la utilización de un tono de voz distinto por parte del profesorado, para dirigirse a los alumnos o a las alumnas, ya que como vimos, los primeros percibían diferencias en el mismo.

En el caso del profesorado, el feed-back más utilizado no es el *técnico negativo*, sino el *afectivo negativo*. Sin embargo y coincidiendo con los resultados expresados por sus pupilos, el refuerzo menos usado es el *afectivo positivo*. Con respecto a las retroalimentaciones de carácter *técnico*, las empleadas en más ocasiones también son las *negativas* (aunque los resultados con las positivas se encuentran muy igualados). Además, en los cruces con el sexo del profesorado encontramos resultados significativos al relacionar el feed-back *afectivo negativo* en las alumnas, siendo los docentes los que reprenden con una frecuencia mayor a las chicas. Por otro lado, en los refuerzos *afectivos positivos*, obtenemos indicios de significación también en las alumnas, comprobando que las profesoras les dan menos palabras de ánimo, lo cual puede interpretarse con la hipótesis de que las mujeres son más duras con ellas mismas que los sujetos del sexo opuesto.

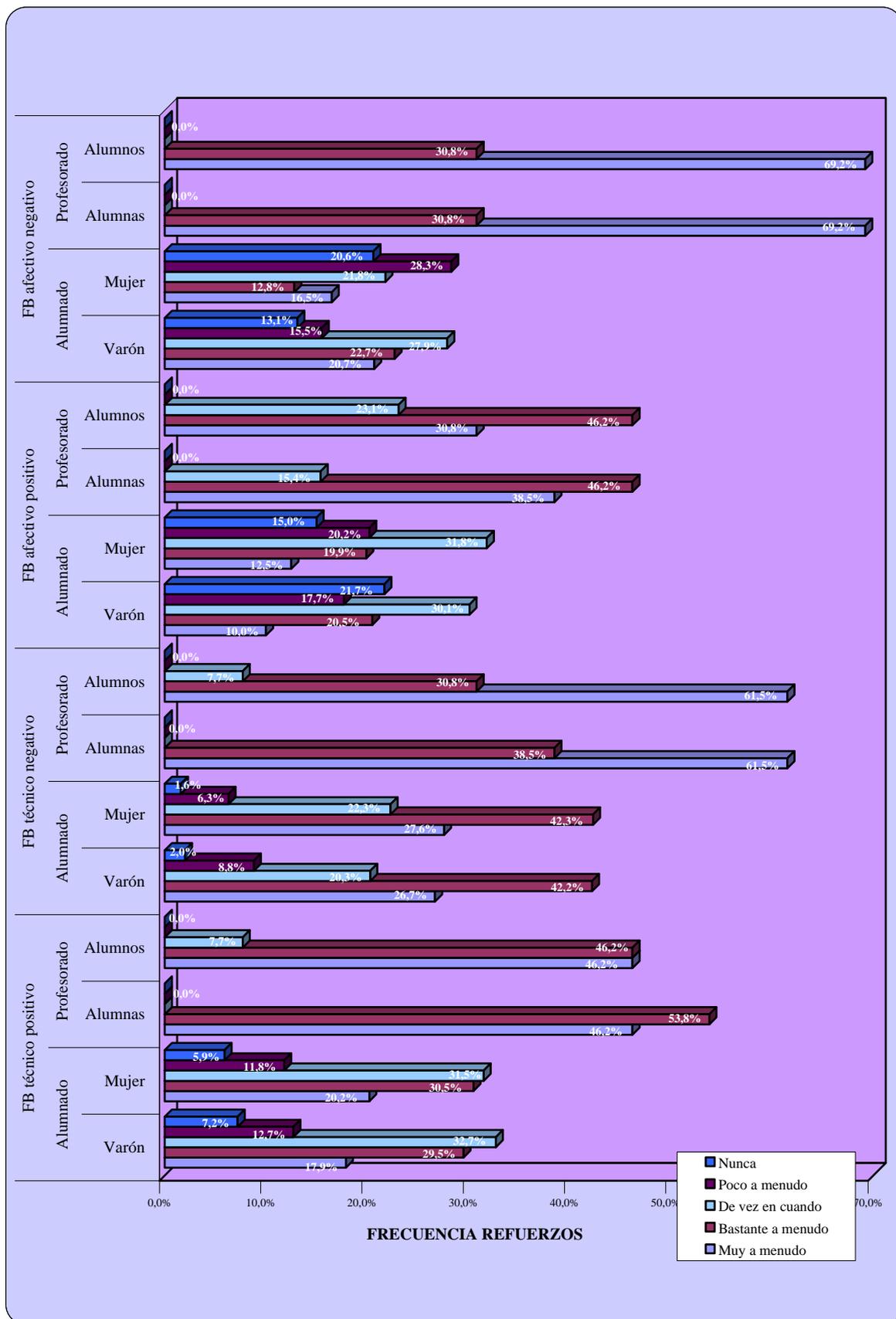


FIGURA 226: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que recibe/aporta los diferentes tipos de refuerzos.

Resumiendo, según alumnado y profesorado, los/as docentes se centran en los refuerzos *negativos* (lo cual coincide con lo expresado por Molina et al., 2003), de manera que a una gran parte se le dice lo que está realizando correctamente o recibe palabras de ánimo con poca frecuencia (refuerzos *técnicos* y *afectivos*, *positivos*). Sin embargo, se les llama la atención por su comportamiento (los alumnos y alumnas perciben que estos refuerzos recaen fundamentalmente en los primeros, mientras que el profesorado afirma que no realizan distinción en función del sexo del alumnado) y se les corrigen los movimientos, bastante a menudo (refuerzos *afectivos* y *técnicos*, *negativos*). (Figura 226)

Por otro lado, existen diferencias entre docentes y discentes con respecto a la frecuencia de empleo de los refuerzos *negativos*, ya que el alumnado considera que los más utilizados son los de carácter *técnico*, mientras que en el caso del profesorado, el primer lugar lo ocupan los *afectivos*, lo cual puede explicarse por la situación actual del Sistema Educativo en el que se pierde una gran parte del tiempo pedagógico en llamar al orden al alumnado (tanto a chicas, como a chicos). Además, en el caso del alumnado, el encontrarnos con unos porcentajes muy similares con respecto a los valores “muy/bastante a menudo” y “poco a menudo/nunca” en la variable feed-back *afectivo negativo*, nos hace plantearnos que el comportamiento de los y las discentes en el aula no es tan adecuado como debería ser, además de que tanto los chicos como las chicas, perciben que al alumnado femenino se le llama menos la atención por este motivo.

Para profundizar aún más en el papel que poseen los refuerzos en Educación Física, hemos relacionado estas variables con el **grado de satisfacción que siente el alumnado al realizar las actividades propuestas en el área** (A-pregunta 143; P-pregunta 128) y el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1). Así, si hablamos de la frecuencia con la que el profesorado le **presta atención** (A-pregunta 127; P-pregunta 116) al alumnado se aprecian resultados muy significativos en ambos, de manera que de las personas que han marcado el ítem “muy a menudo”, a ningún chico y al 17.7% de las chicas, la asignatura le provoca “poca” o ninguna satisfacción”. Sin embargo, si nos vamos al extremo opuesto, de los sujetos que “nunca” reciben atención por parte de sus docentes, no existe un solo individuo que manifieste sentirse “muy satisfecho/a” y al 57.1% de los alumnos y al 4.2% de las alumnas, el área no le produce “ninguna satisfacción”. (Figura 227)

De igual manera, al relacionar el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1) y la **satisfacción en las actividades realizadas en la asignatura** (A-pregunta 143; P-pregunta 128) con el **tipo de atención** (A-pregunta 128-131; P-pregunta 117-120) recibida por el alumnado, obtenemos resultados muy significativos en todos los ejemplos propuestos, excepto en el refuerzo afectivo negativo, en el que se hallan indicios de significación para los alumnos, mientras que no existe relación en las alumnas.

Comenzando con el feed-back *técnico positivo*, observamos que del alumnado que recibe estos refuerzos “muy a menudo”, el 44% de los chicos y el 60.9% de las chicas siente “muchoa satisfacción” en Educación Física y viceversa, de las personas que “nunca” reciben feed-backs de esta clase, un 71.4% de los alumnos y un 33.3% de las alumnas, admite no percibir “ninguna satisfacción” de las actividades realizadas. (Figura 228)

También hallamos correlaciones muy significativas en el caso de los refuerzos *técnicos negativos*, ya que del alumnado que recibe “muy a menudo” este tipo de refuerzos, el 42% (chicos) y el 65.2% (chicas) se siente “muy satisfecho/a” con el área, siendo de un 14.3% y 8.3%, respectivamente, los porcentajes de personas que “nunca” reciben estas retroalimentaciones y se sienten “nada satisfechas” con la asignatura. (Figura 229)

En los cruces con los feed-backs *afectivos positivos*, las correlaciones también son altamente significativas, lo que implica que ni una sola persona (chico o chica) a la que la Educación Física le provoca “ninguna satisfacción” recibe “muy a menudo” palabras de ánimo por parte de su profesorado; por otro lado, el 26% de los alumnos y el 47.8% de las alumnas que reciben refuerzos de este tipo “muy a menudo”, se sienten “muy satisfechos/as” con la Educación Física. Más exagerada es aún la relación en el valor opuesto (sobre todo al hablar de los varones), puesto que el 100% de los chicos y el 62.5% de las chicas que “nunca” recibe retroalimentaciones afectivas positivas, “nunca” obtiene satisfacción en las actividades que realiza en el aula. (Figura 230)

Por último, los refuerzos *afectivos negativos* no guardan relación con el grado de satisfacción manifestada por las alumnas, pero sí se observan indicios de significación en el caso de los alumnos. De esta manera, de los chicos a los que se les llama “muy a menudo” la atención, el 26% manifiesta que la Educación Física le provoca “muchoa satisfacción”, aunque el porcentaje de quienes afirman sentir “ninguna satisfacción” en este caso es mayor (28.6%). Sin embargo, es de un 42.9% el porcentaje de chicos que no percibe “ninguna satisfacción” cuando “nunca” recibe feed-back afectivo negativo. (Figura 231)

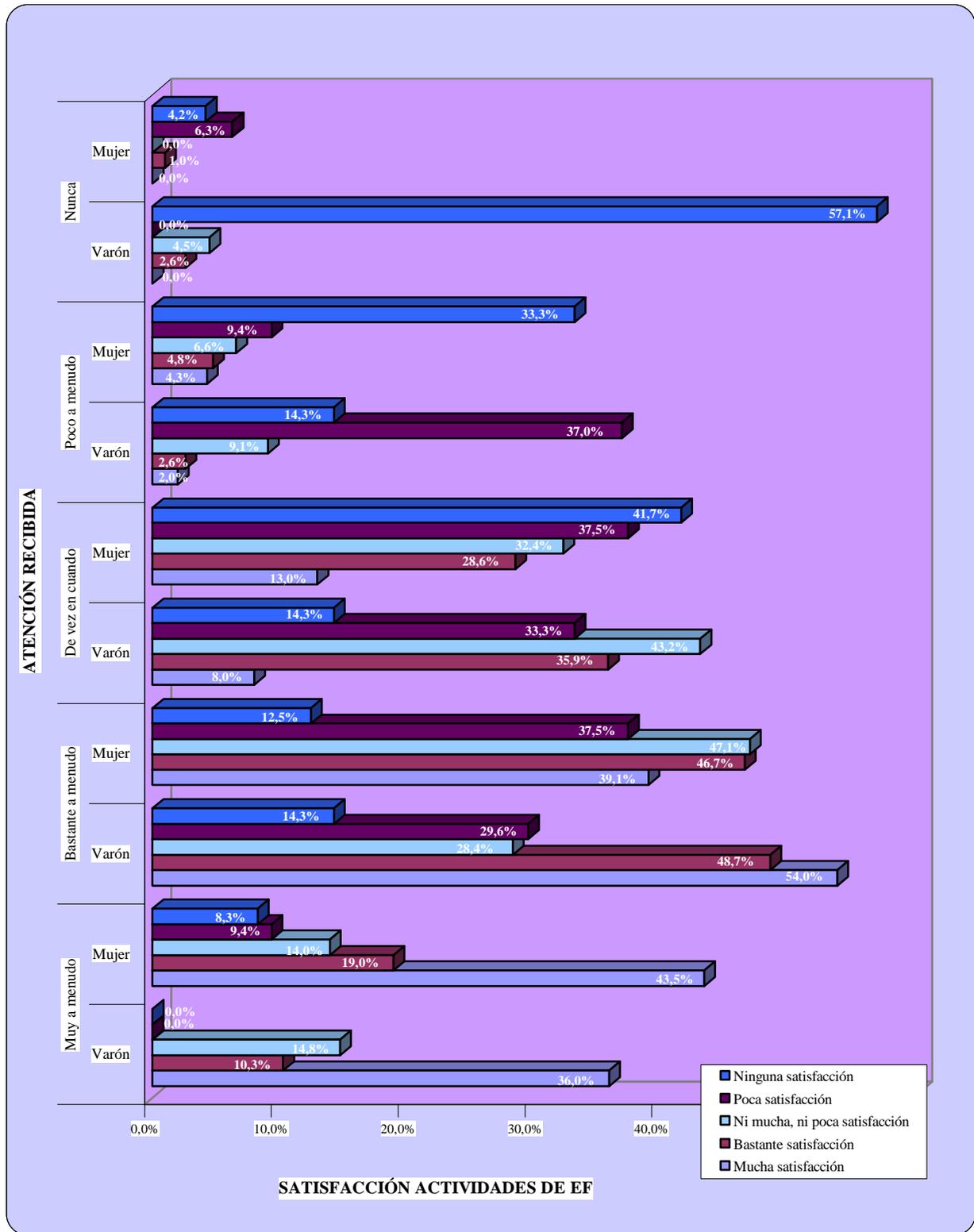


FIGURA 227: Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben atención por parte del profesorado.

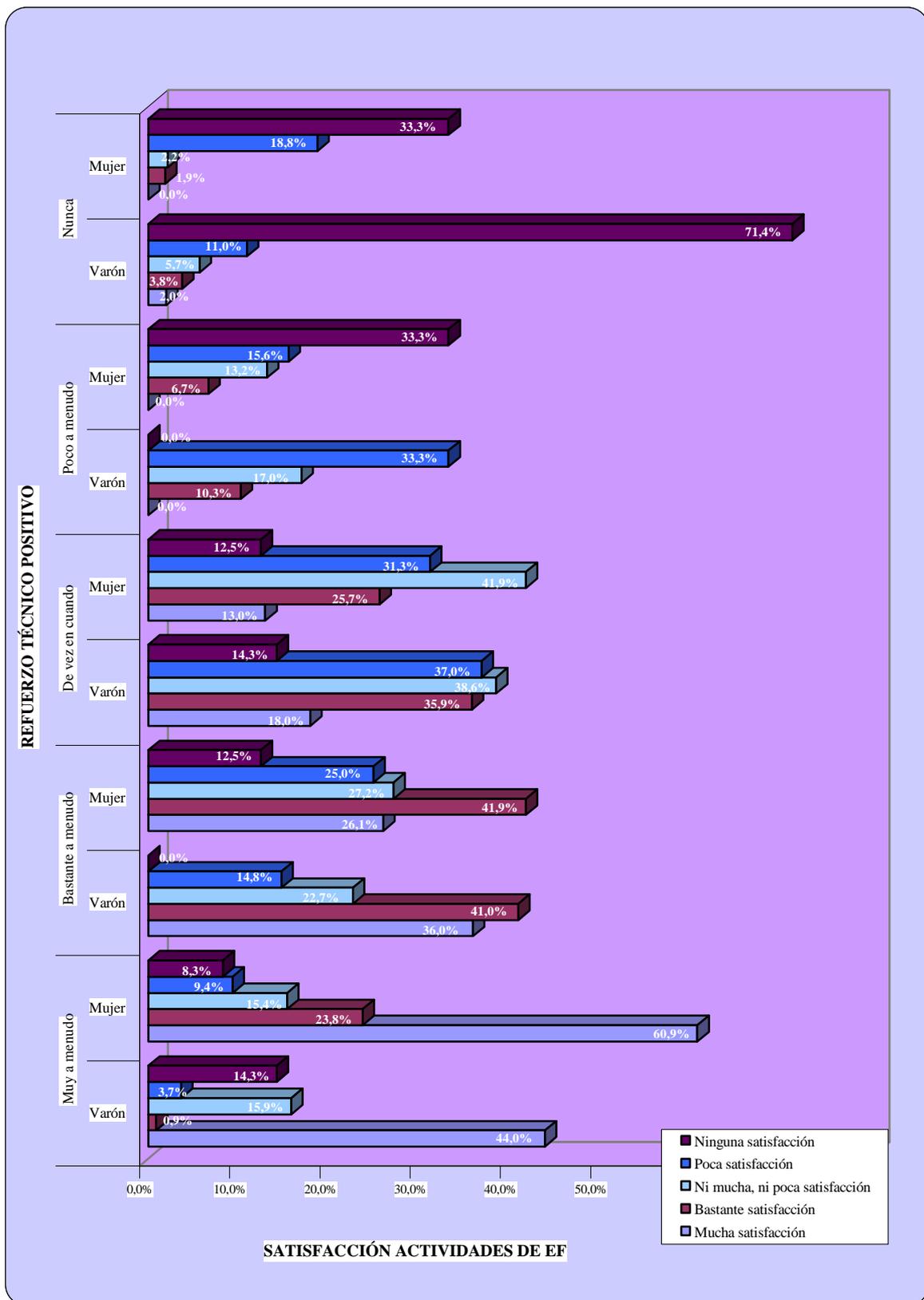


FIGURA 228: Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos técnicos positivos por parte del profesorado.

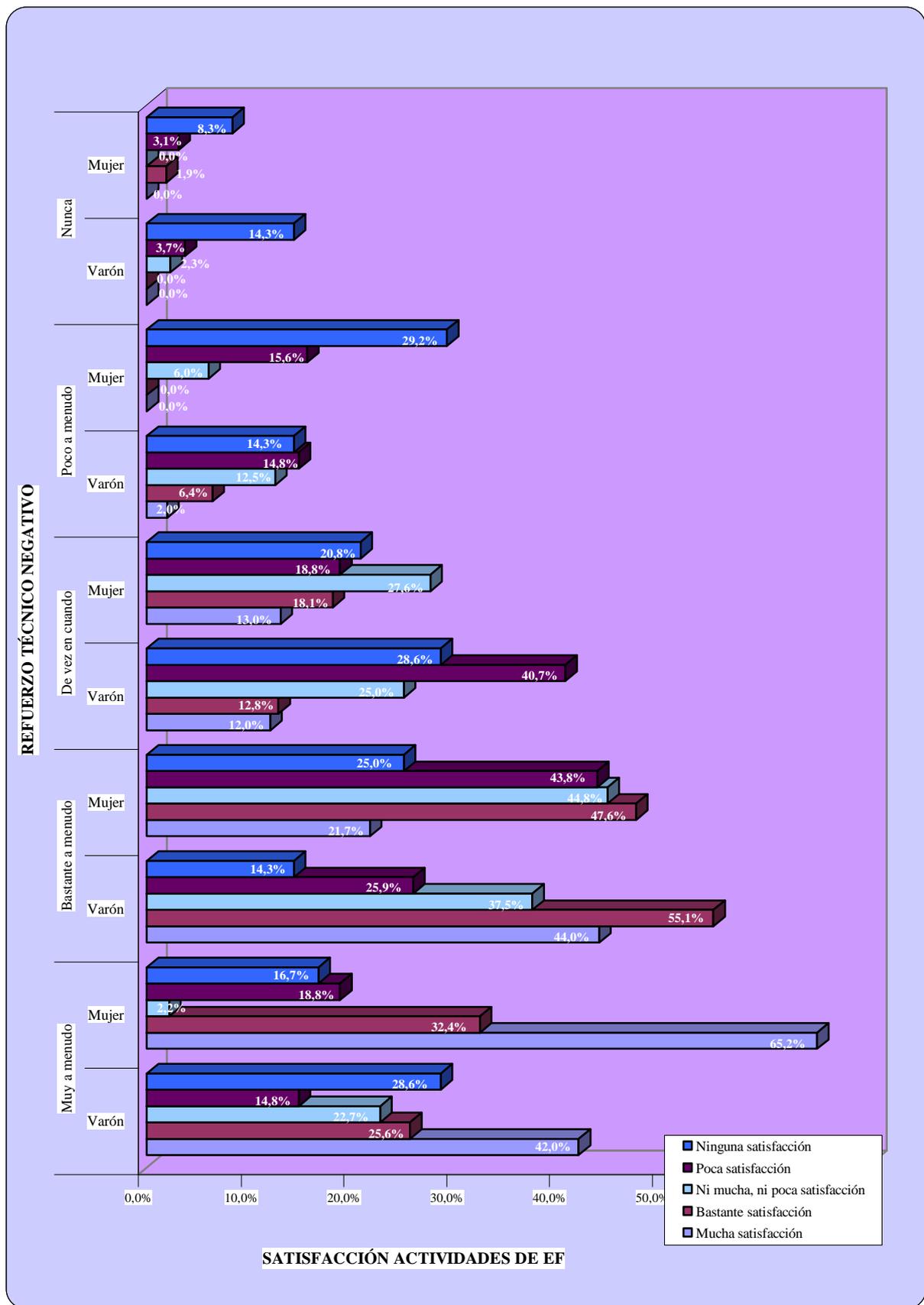


FIGURA 229: Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos técnicos negativos por parte del profesorado.

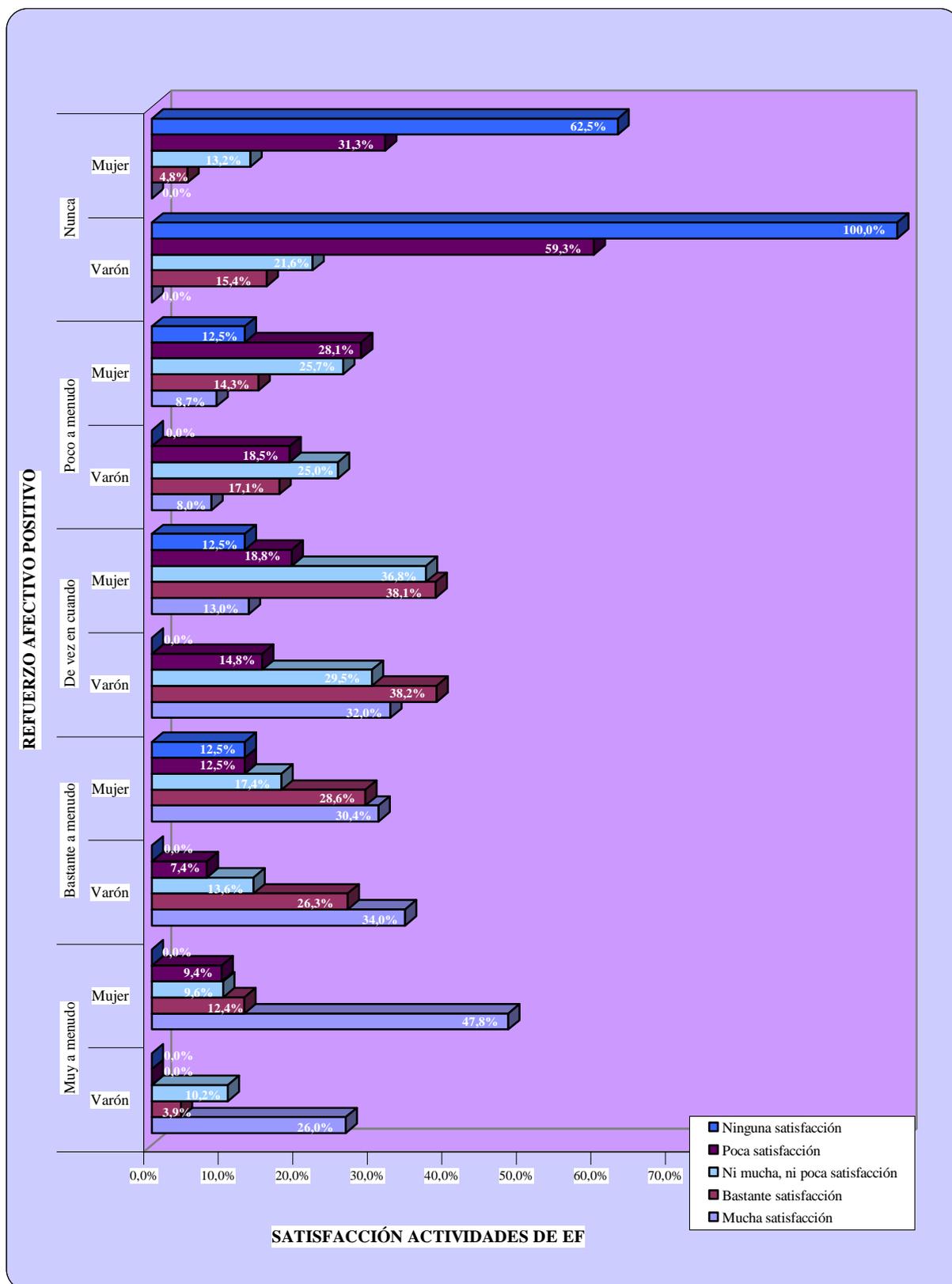


FIGURA 230: Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos afectivos positivos por parte del profesorado.

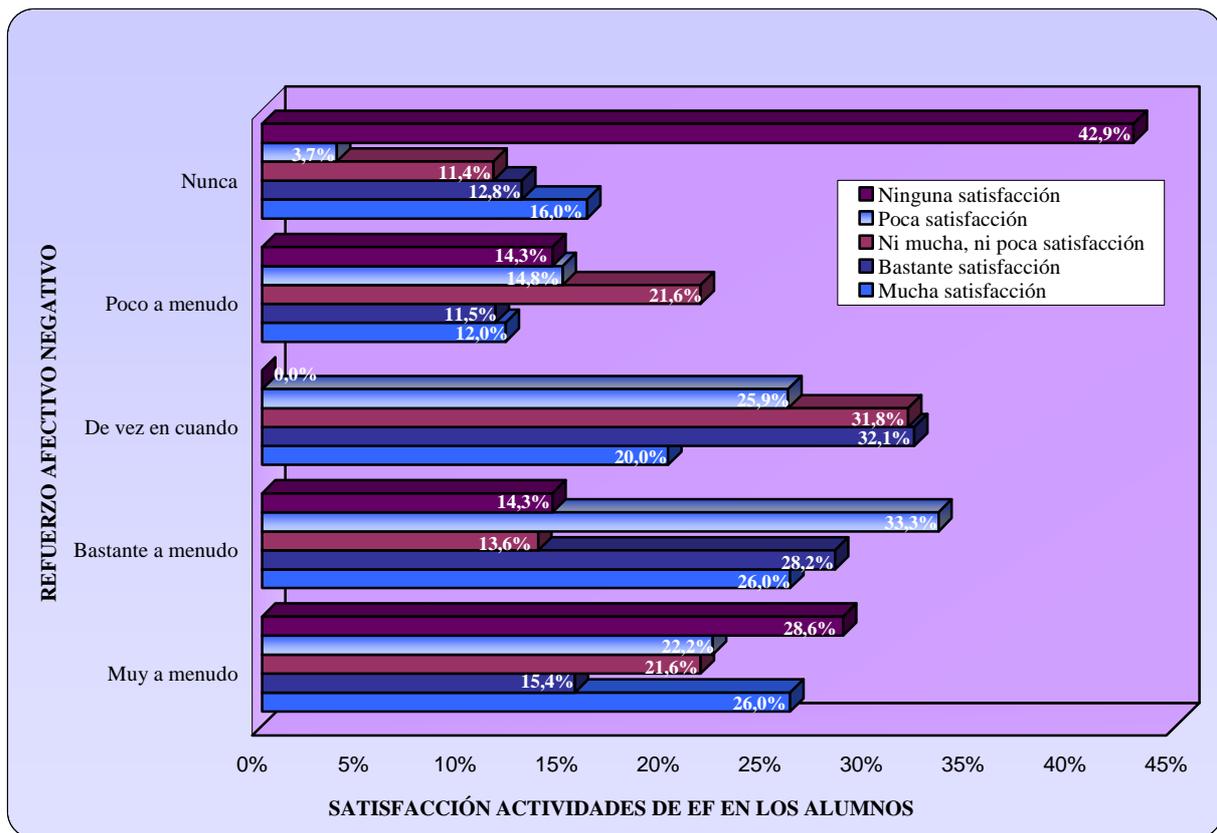


FIGURA 231: Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos afectivos negativos por parte del profesorado.

Hasta ahora, sólo hemos observado la relación entre los **refuerzos** (*A-pregunta 127; P-pregunta 116*) y el grado de satisfacción al realizar las actividades propuestas, sin embargo y generalizando, queremos extrapolar esto, a la percepción del **sentimiento de éxito** (*A-pregunta 28; P-pregunta 124*) que experimenta el alumnado en Educación Física, en función de su **sexo** (*A-pregunta 4; P-pregunta 1*). Por lo tanto, observamos resultados muy significativos (alumnas) y significativos (alumnos) al cruzar la frecuencia de atención del profesorado a los y las estudiantes y las retroalimentaciones técnicas positivas. Por otro lado, en ambos sexos, los cruces con los refuerzos técnicos negativos y los afectivos positivos son, significativos y muy significativos, respectivamente. Sin embargo, en los cruces con los feedbacks afectivos negativos, obtenemos valores significativos sólo en las alumnas.

Por lo tanto, de las personas que reciben “muy a menudo” *atención* de su docente de Educación Física, el 39.4% de los chicos y el 35.3% de las chicas, experimenta éxito con esa misma frecuencia, descendiendo estos valores hasta el 6.1% y 0%, respectivamente, cuando el profesorado “nunca” le atiende. (Figura 232)

En cuanto a los *refuerzos técnicos positivos*, observamos que un 33.3% (chicos) y un 58.8% (chicas) de quienes los reciben “muy frecuentemente”, obtienen éxito de la asignatura “muy a menudo”, aunque en los alumnos, también nos encontramos con un 25% de sujetos que “nunca” lo obtienen, a pesar de recibir estas retroalimentaciones “muy a menudo” (en las chicas, este valor cae hasta el 6.1%). Sin embargo, de las personas a las que sus profesores y profesoras de Educación Física, “nunca” les dicen lo que están haciendo bien, el 25% en los varones y el 18.2% en las mujeres, “nunca” perciben éxito en el aula. (Figura 233)

Al hablar de los *refuerzos técnicos negativos*, observamos que cuando se aplican con una gran frecuencia, un 42.4% en los alumnos y un 47.1% en las alumnas, sienten éxito “muy a menudo”, descendiendo estos valores hasta el 3% y 5.9% cuando “nunca” se aplican. (Figura 234)

En relación a los *refuerzos afectivos positivos*, vemos como el 33.3% (chicos) y el 41.2% (chicas) de los sujetos que los recibe “muy frecuentemente”, percibe éxito “muy a menudo”; sin embargo, cuando no se aplican “nunca”, se le niega la posibilidad de experimentar éxito al 62.5% de los varones y el 24.2% de las mujeres. (Figura 235)

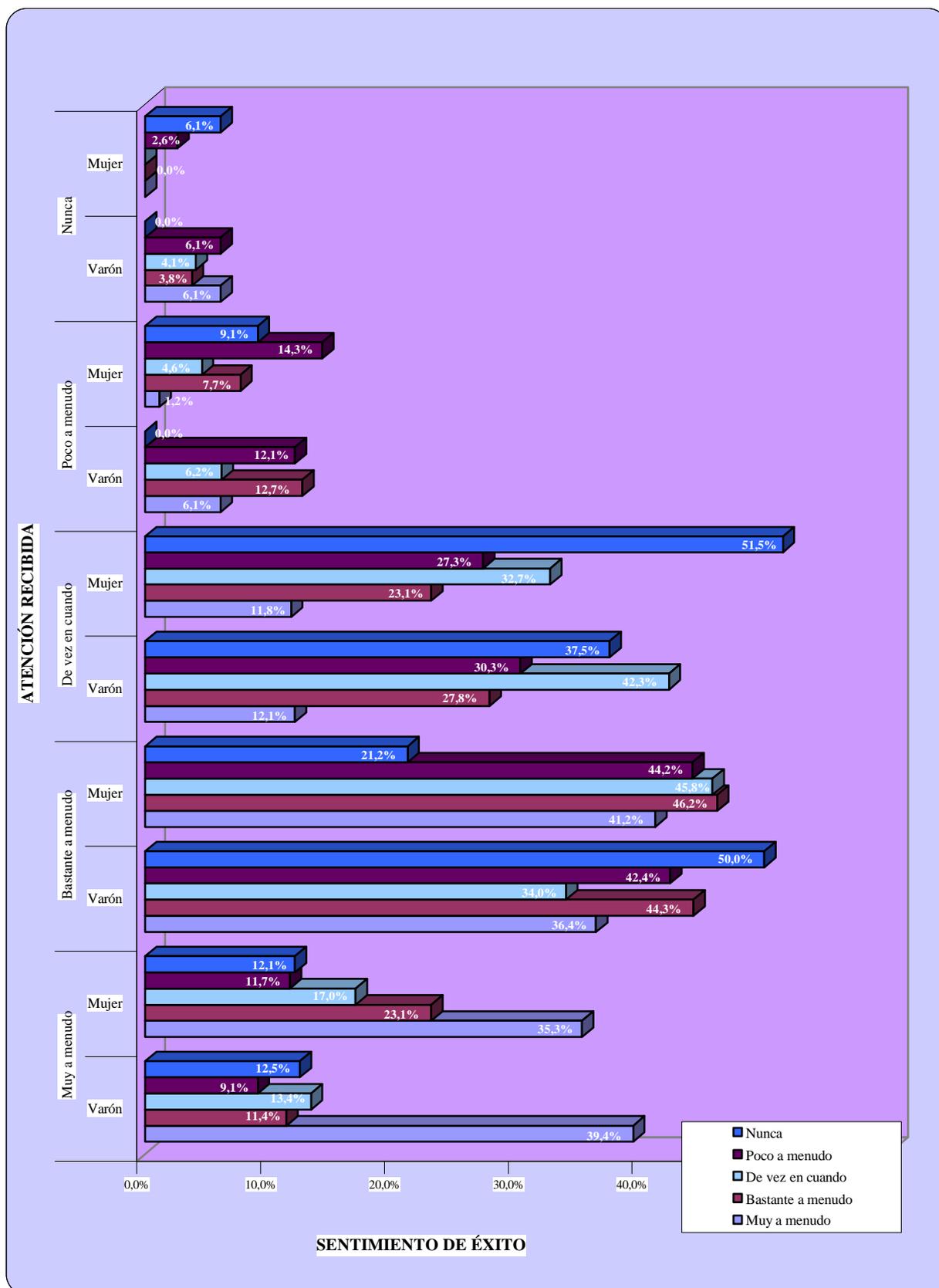


FIGURA 232: Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas reciben atención por parte del profesorado y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.

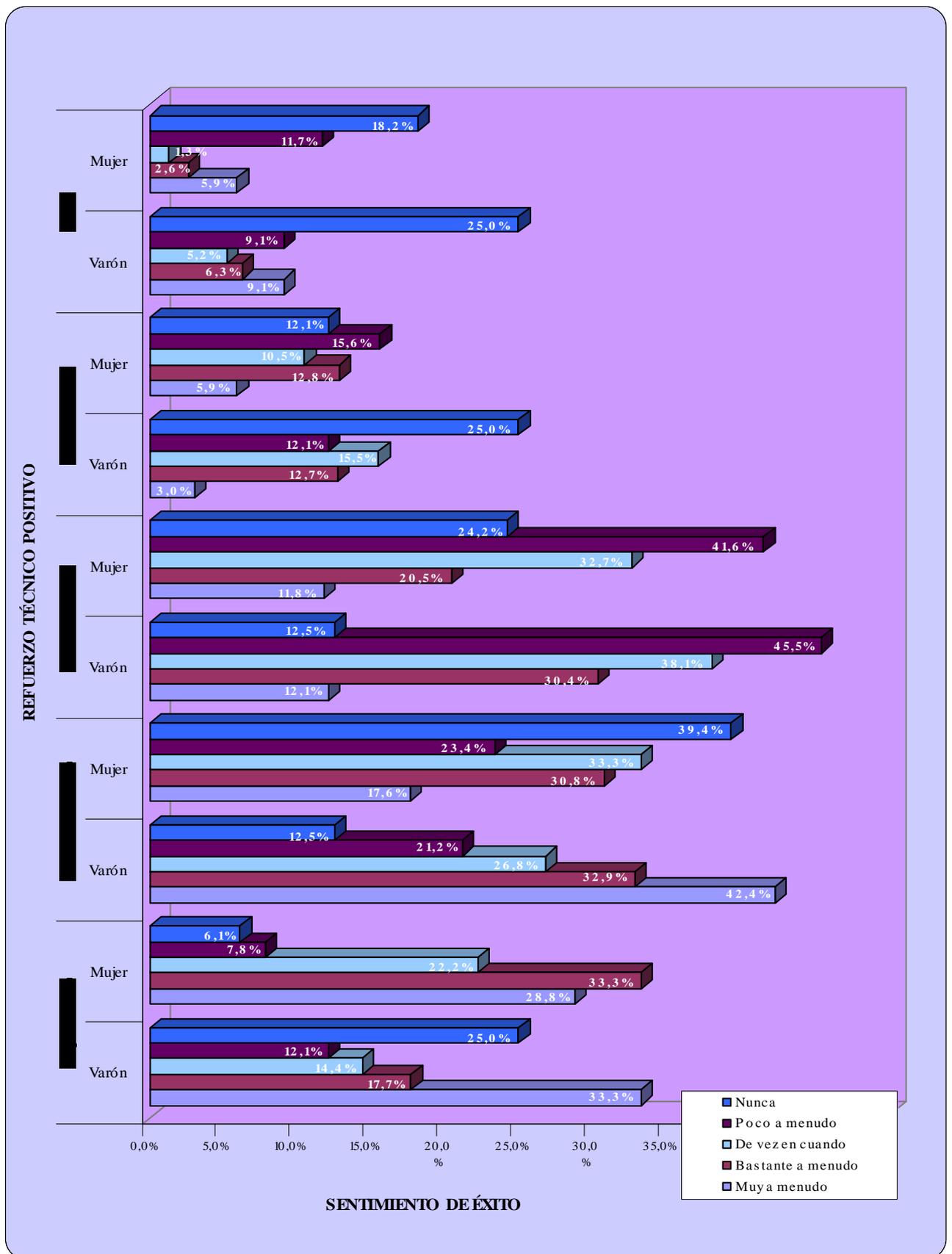


FIGURA 233: Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas reciben refuerzos técnicos positivos por parte del profesorado y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.

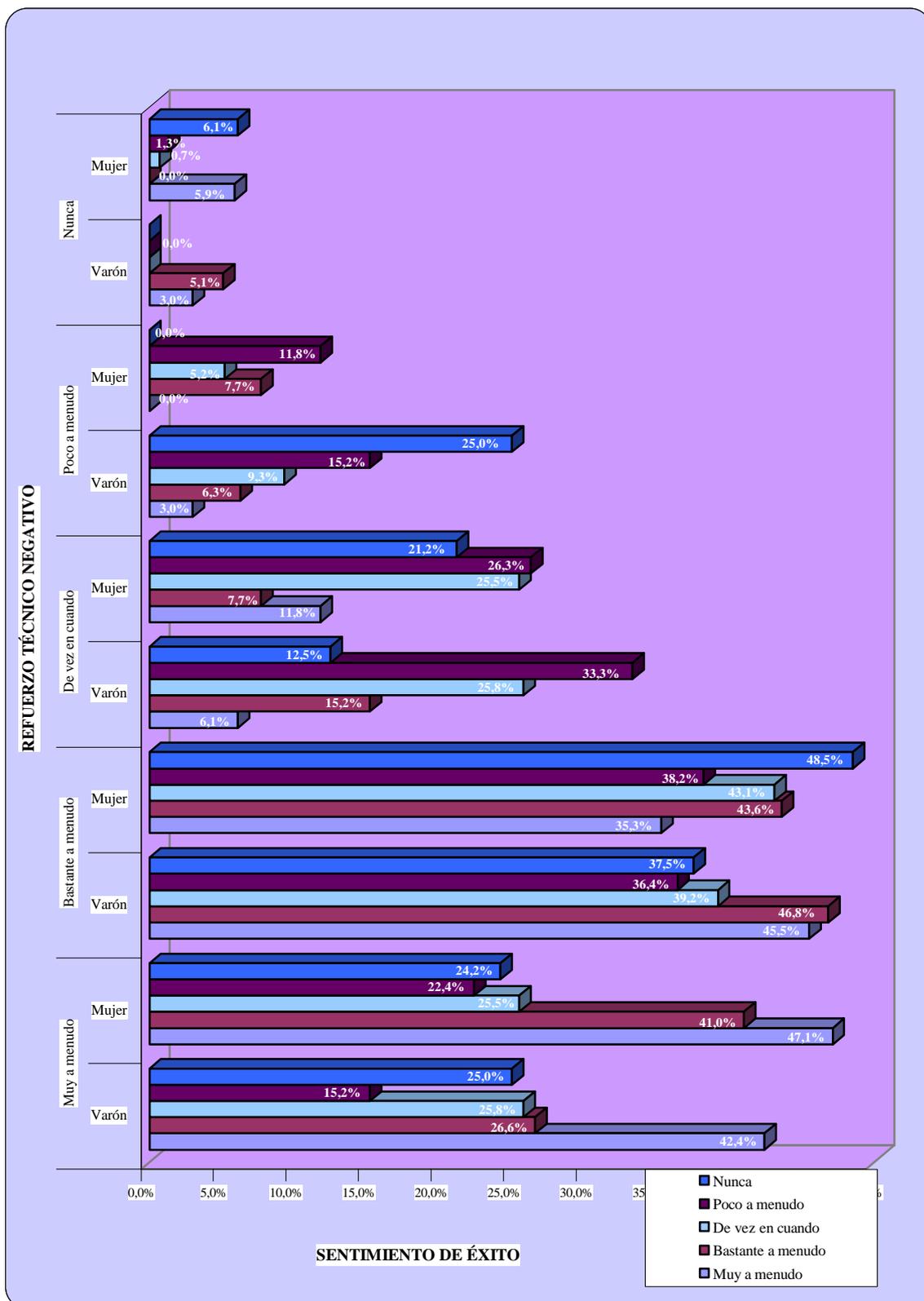


FIGURA 234: Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas reciben refuerzos técnicos negativos por parte del profesorado y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.

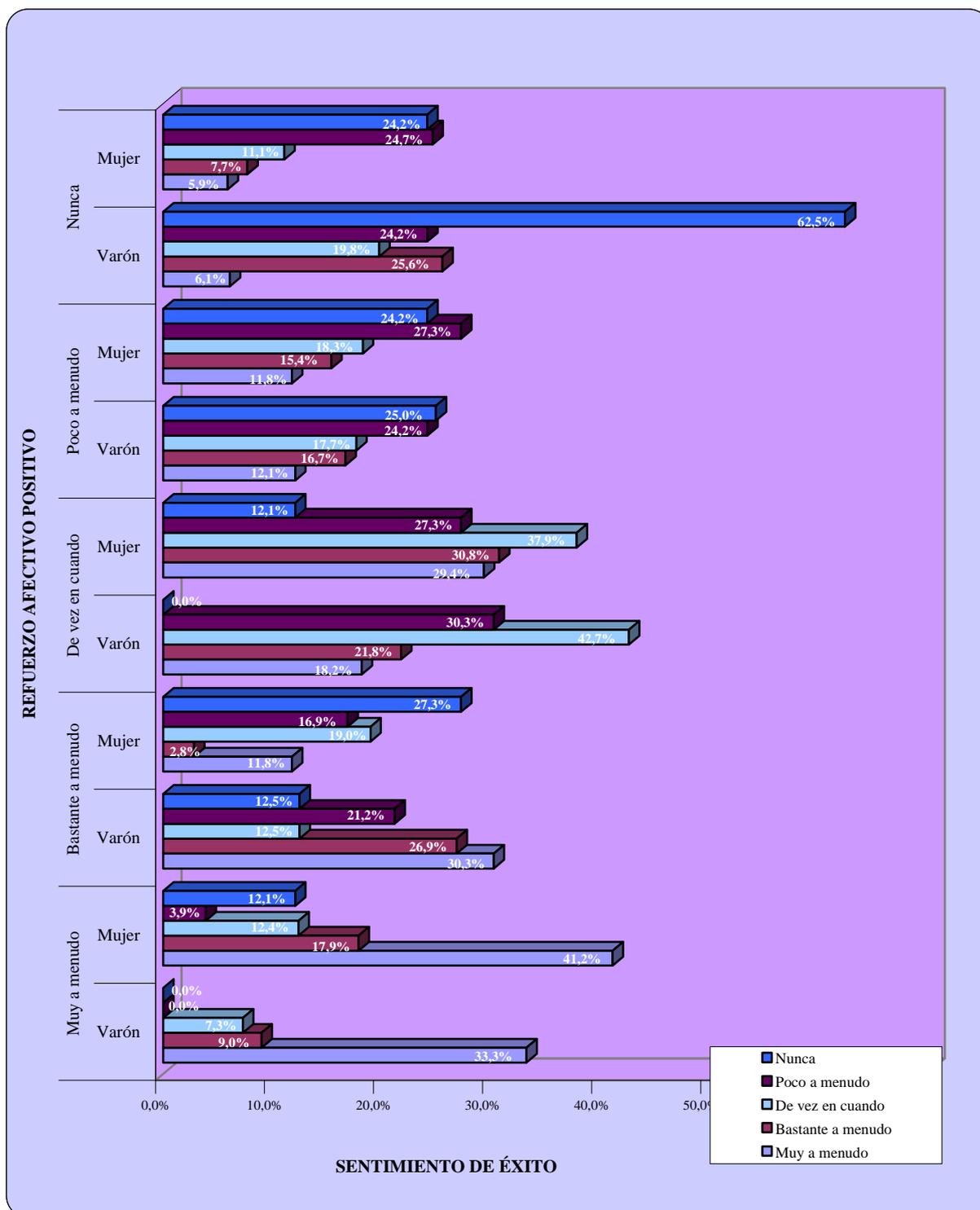


FIGURA 235: Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas reciben refuerzos afectivos positivos por parte del profesorado y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.

Por último, la frecuencia de aplicación de los *refuerzos afectivos negativos*, únicamente tiene incidencia sobre la percepción del sentimiento de éxito en las alumnas. Así, vemos como el 29.4% de ellas siente éxito “muy frecuentemente” cuando son reprendidas “muy a menudo” por su profesorado, si bien es cierto que prácticamente el doble (41.2%), lo sentirá con esa misma frecuencia cuando “nunca” reciba este tipo de retroalimentaciones.

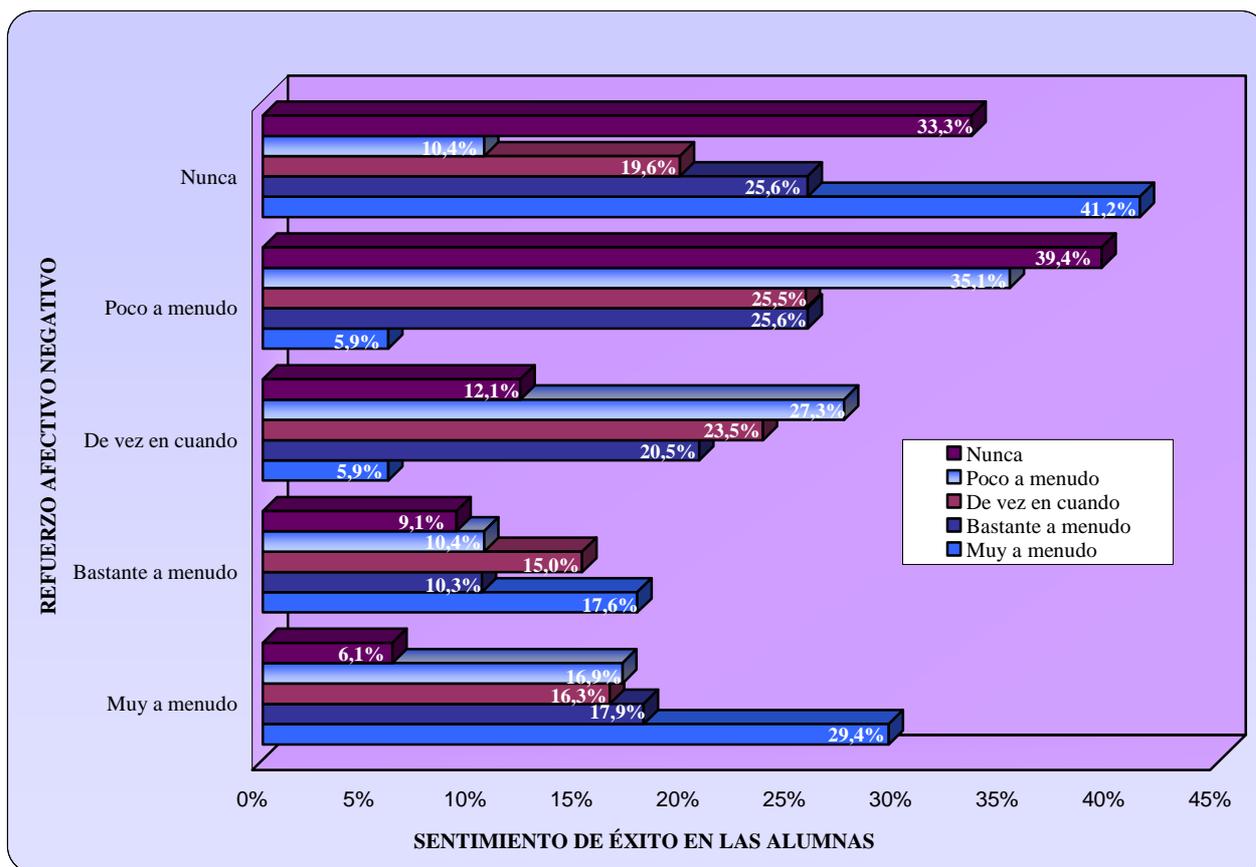


FIGURA 236: Relación entre la frecuencia con la que las alumnas reciben refuerzos afectivos negativos por parte del profesorado y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.

En consecuencia, vemos que la atención recibida por parte del alumnado es predictora de su satisfacción en las actividades propuestas en la asignatura y del sentimiento de éxito experimentado en la misma (en este caso, fundamentalmente de las chicas).

Centrándonos en los tipos de refuerzos, todos los cruces con los técnicos (positivos y negativos) y los afectivos positivos, son muy significativos o significativos; sin embargo, al hablar de los afectivos negativos y la satisfacción por las actividades, hallamos indicios de significación solo en los alumnos y en el caso del sentimiento de éxito, encontramos significación en las alumnas. Por lo tanto, podríamos afirmar siguiendo a Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2003), Zulaika y Goñi (2001) o Piéron (1999; 2001) que las retroalimentaciones son un factor importante para la creación de un correcto clima de trabajo, el cual llevará asociado la satisfacción del alumnado en la realización de las actividades del área. De esta manera, podemos generalizar diciendo que a mayor proporción de feed-backs positivos (técnicos y afectivos) y técnicos negativos (corregir los movimientos ejecutados de forma incorrecta), más satisfacción sentirá el alumnado en el aula y por lo tanto, mayor será el sentimiento de éxito que perciba, sobre todo al hablar del alumnado femenino.

En el caso de los refuerzos afectivos negativos, parece que el hecho de no recibirlos, es ápice para que las chicas perciban unas mayores cotas de éxito (como sinónimo de una buena calificación en el área), lo cual es lógico porque debemos recordar que la evaluación se basaba, fundamentalmente, en contenidos actitudinales y dentro de ellos, el comportamiento era el que más peso tenía. Sin embargo, las chicas se sienten satisfechas realizando los ejercicios propuestos en el aula, independientemente de que se les llame la atención. Por lo tanto, la menor influencia de los refuerzos afectivos negativos puede ser debida a que el comportamiento del alumnado, sobre todo masculino, no es todo lo correcto que tendría que ser, por lo que el profesorado tiene que actuar en este sentido con bastante frecuencia, sin embargo, esto no implica que el discente no obtenga satisfacción en las actividades planteadas en el área o sentimiento de éxito en la misma, ya que este tipo de comportamientos disruptivos son concebidos como algo normal en el rol que debe desempeñar el/la estudiante. De esta manera, tanto las personas que reciben “muy a menudo” este tipo de feed-backs, como aquellas que “nunca” los reciben, pueden encontrarse satisfechas con el área.

C) LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO

Para comprobar las expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado de uno u otro sexo, les preguntamos por la percepción del nivel de **competencia motriz** (A-pregunta 140; P-pregunta 127) general que poseían los alumnos y las alumnas (a los docentes), así como por la frecuencia de elección de los modelos de ejecución femeninos o masculinos (a docentes y discentes). Por lo tanto, los datos de significación obtenidos de los cruces realizados con estas variables son los siguientes:

	Sexo alumnado (4)	Sexo profesorado (1)		Frecuencia sentimiento de éxito en EF (28) (124)	
		Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas
Altamente significativo **** ($P < 0.001$)					
Muy significativo *** ($P < 0.01$)					
Significativo ** ($P \leq 0.05$)					
Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)					
No significativo --- ($P > 0.15$)					
Grado de competencia motriz del alumnado para la realización de las actividades físicas que, en general, se proponen en EF (140) (127)	****	---	---	****	****
Frecuencia de elección de modelos de ejecución (32-33) (121)					
- Femeninos	---	---	---	*	****
- Masculinos	---	---	---	---	---

FIGURA 237: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

Comenzando por la primera variable (la cual ya ha sido expuesta en el apartado de autoconcepto físico del alumnado), recordemos que tanto los profesores, como las profesoras conciben a las chicas como alumnado “de tipo medio” (76.9%) o “por debajo de la media” (23.1%); sin embargo, los alumnos se sitúan en el nivel intermedio (53.8%) o “por encima de la media” (46.2%).

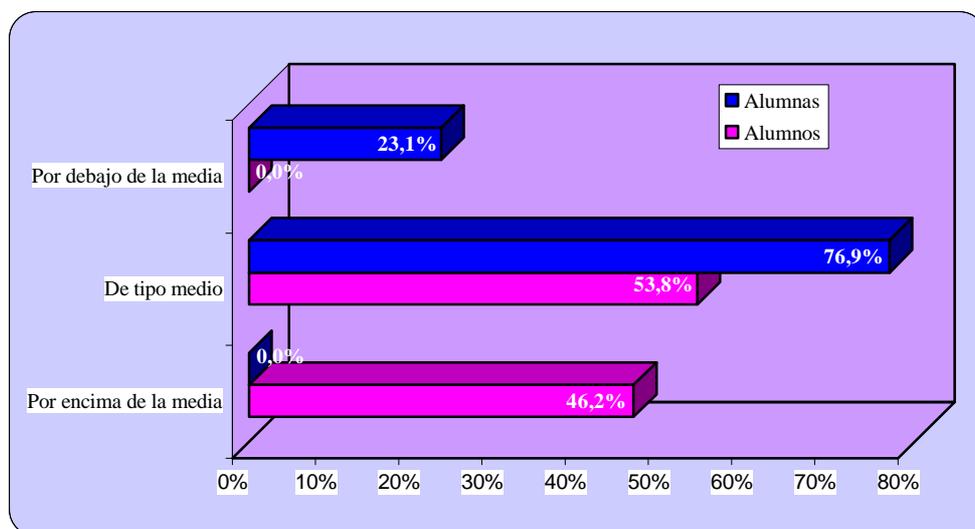


FIGURA 238: Percepción del profesorado del grado de competencia motriz general del alumnado femenino y masculino.

De esta manera, podemos afirmar que el profesorado de Educación Física, independientemente de su sexo, concibe claramente que la competencia motriz del alumnado femenino se encuentra por debajo de la del masculino, lo cual conllevará unas expectativas menores en las chicas con respecto al rendimiento en el área (efecto Pigmalión). Estos juicios de valor pueden tener consecuencias devastadoras en el alumnado menos competente físicamente (entre el que se encuentran chicos y chicas), ya que según afirma Ruiz Pérez (2000: 21) uno de los peores enemigos con los que se encuentran a la hora de intentar mejorar en el campo motriz, es la “opinión negativa de las personas más cercanas y significativas”.

Otro aspecto importante desde el punto de vista de la coeducación, consiste en el análisis de los modelos propuestos por el profesorado, ya no solo de los que hallamos en los medios didácticos (estudiados en el apartado de currículo), sino de aquellos que el/la docente selecciona de entre el alumnado para utilizar de ejemplo. Así, comprobamos que no existen resultados significativos al cruzar los datos referidos a la **selección de modelos femeninos o masculinos** (A-pregunta 32-33; P-pregunta 121), con el sexo del **alumnado**. Sin embargo, se aprecia claramente que los alumnos cumplen esta función con mayor frecuencia que sus compañeras. Por lo tanto, vemos que un 18% de la muestra considera que las alumnas son elegidas “muy” o “bastante a menudo”, frente al 33.6% que opina lo mismo para los chicos. Por otro lado, en los valores opuestos las diferencias son aún mayores, de modo que un 37% de las personas encuestadas aprecia que el alumnado femenino es elegido como ejemplo “poco a menudo” o “nunca”, mientras que afirman lo mismo para el masculino, un 19.6% de los sujetos.

En el caso del **profesorado** (independientemente de su sexo), los resultados no coinciden con los de sus estudiantes, ya que no existen diferencias en cuanto a las frecuencias de utilización de ejemplos de ejecución masculinos y femeninos. Por lo tanto, un 38.5% de los docentes afirman que emplean “muy” o “bastante a menudo” a chicos y a chicas como modelos, frente al 7.7% que admite utilizar estos, “poco a menudo” (ningún sujeto se decanta por la opción “nunca”). El grueso de la muestra (53.8%) ha elegido el valor intermedio “de vez en cuando”, tanto en el caso de las ejemplificaciones con chicas, como aquellas realizadas con chicos.

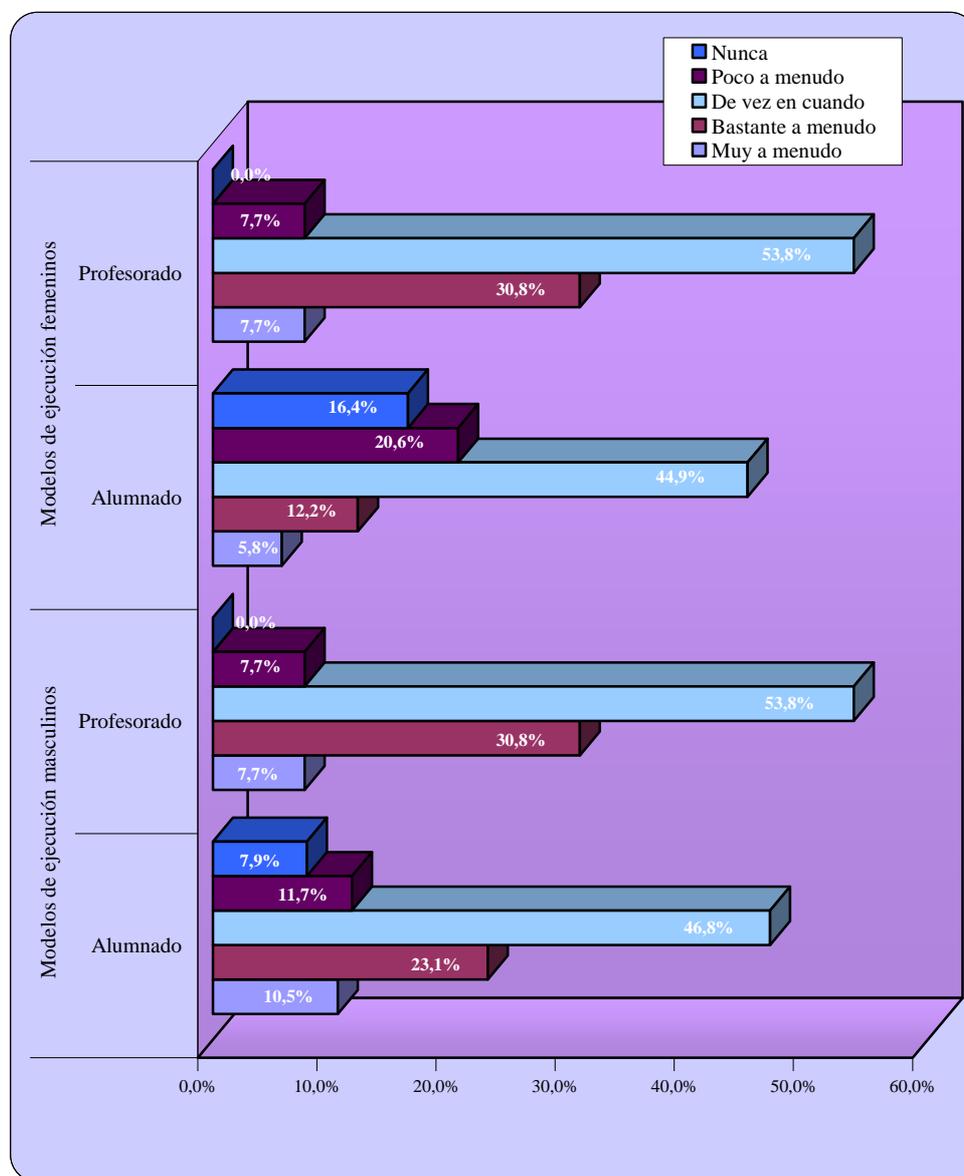


FIGURA 239: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de elección de modelos de ejecución femeninos y masculinos.

En resumen, con respecto a la frecuencia con la que el profesorado elige a los alumnos o a las alumnas para que cumplan la misión de servir de modelos para el resto de la clase, el alumnado (chicos y chicas) percibe claramente que los varones cumplen esta función con mayor frecuencia que sus compañeras. Sin embargo, en el caso del profesorado los resultados no coinciden con los de sus estudiantes, ya que no existen diferencias en cuanto a las frecuencias de utilización de ejemplos de ejecución masculinos y femeninos. En este caso, las diferencias entre las respuestas de alumnado y profesorado podrían interpretarse de dos maneras: como una desconexión entre aquello que el/la docente sabe que debe hacer y lo que realmente hace o como una “forma de liderazgo” por parte del alumnado masculino, ya que al ser percibido con mayores cotas de competencia motriz (por sus compañeras, por ellos mismos y por sus profesores y profesoras), se da por hecho que debe cumplir esta misión con mayor frecuencia que las alumnas.

Curiosamente y al añadir el **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1), se observan resultados muy significativos en las alumnas e indicios de significación en los alumnos al realizar el cruce entre el **sentimiento de éxito** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) y la **frecuencia con la que el profesorado utiliza a chicas como modelos** (A-pregunta 32-33; P-pregunta 121). Sin embargo, la frecuencia de uso de modelos de ejecución masculinos, no se relaciona con el sentimiento de éxito. En consecuencia, se observa que el 58.8% de las chicas (y el 45.5% de los chicos) obtiene éxito “muy a menudo” en el aula cuando su profesorado emplea “de vez en cuando”, a chicas para las demostraciones. Sin embargo, cuando “nunca” son empleadas, el 42.4% de las alumnas y el 25% de los alumnos, “nunca” recibe éxito de la asignatura. Por su lado, cuando las chicas son usadas “poco a menudo” como ejemplificaciones, el 39.4% de sus compañeros siente éxito con dicha frecuencia (frente al 19.5% de las alumnas). (Figura 242)

Estos resultados pueden ser debidos a que el alumnado considera habitual que los varones cumplan esta misión en Educación Física y cuando lo hace una chica, les llama la atención y les agrada, sobre todos a las alumnas, las cuales se ven identificadas con dicho modelo y reciben un protagonismo en el aula que, hasta ese momento, se les había negado. Sin embargo, muchas de ellas, aún continúan sin experimentar éxito en el área, ya sea porque se sienten cohibidas y se inhiben (sobre todo si son elegidas como ejemplo) o porque la asignatura en sí no responde a sus intereses o capacidades.

D) AFINIDAD DEL ALUMNADO CON EL SEXO DEL PROFESORADO

Por último, queremos comprobar la **afinidad del discente por el sexo del profesorado** (A-pregunta 139) de Educación Física. Este ítem lo hemos incluido debido a que en la escuela segregada, las profesoras solían impartir la Educación Física de las chicas y viceversa, por lo que queríamos comprobar el grado de influencia de esta situación del pasado en la actualidad. De la misma manera, pretendíamos conocer las preferencias y prejuicios sexistas de niños y niñas en este sentido, así como intentamos dilucidar si el alumnado masculino y femenino, aprecia alguna diferencia al recibir clases de un profesor o una profesora. Los resultados, por tanto, se resumen de la siguiente manera:

Altamente significativo **** ($P < 0.001$)	Sexo alumnado (4)
Muy significativo *** ($P < 0.01$)	
Significativo ** ($P \leq 0.05$)	
Indicios de significación * ($0.05 < P < 0.15$)	
No significativo --- ($P > 0.15$)	
Afinidad del alumnado con respecto al sexo del profesorado de EF (139)	****

FIGURA 240: Resumen de la significación de los cruces de este apartado.

En este caso, se observan resultados muy significativos con respecto al sexo del alumnado, de manera que o les resulta indiferente, o prefieren que les de clase una persona de su propio sexo (sobre todo en el caso de los chicos). Tomando en consideración la totalidad de la muestra, a las tres cuartas partes de la misma (75.8%) no les parece relevante el sexo del docente, mientras que un 13% prefiere que este sea varón, en contra del 11.2% que se decanta por las profesoras.

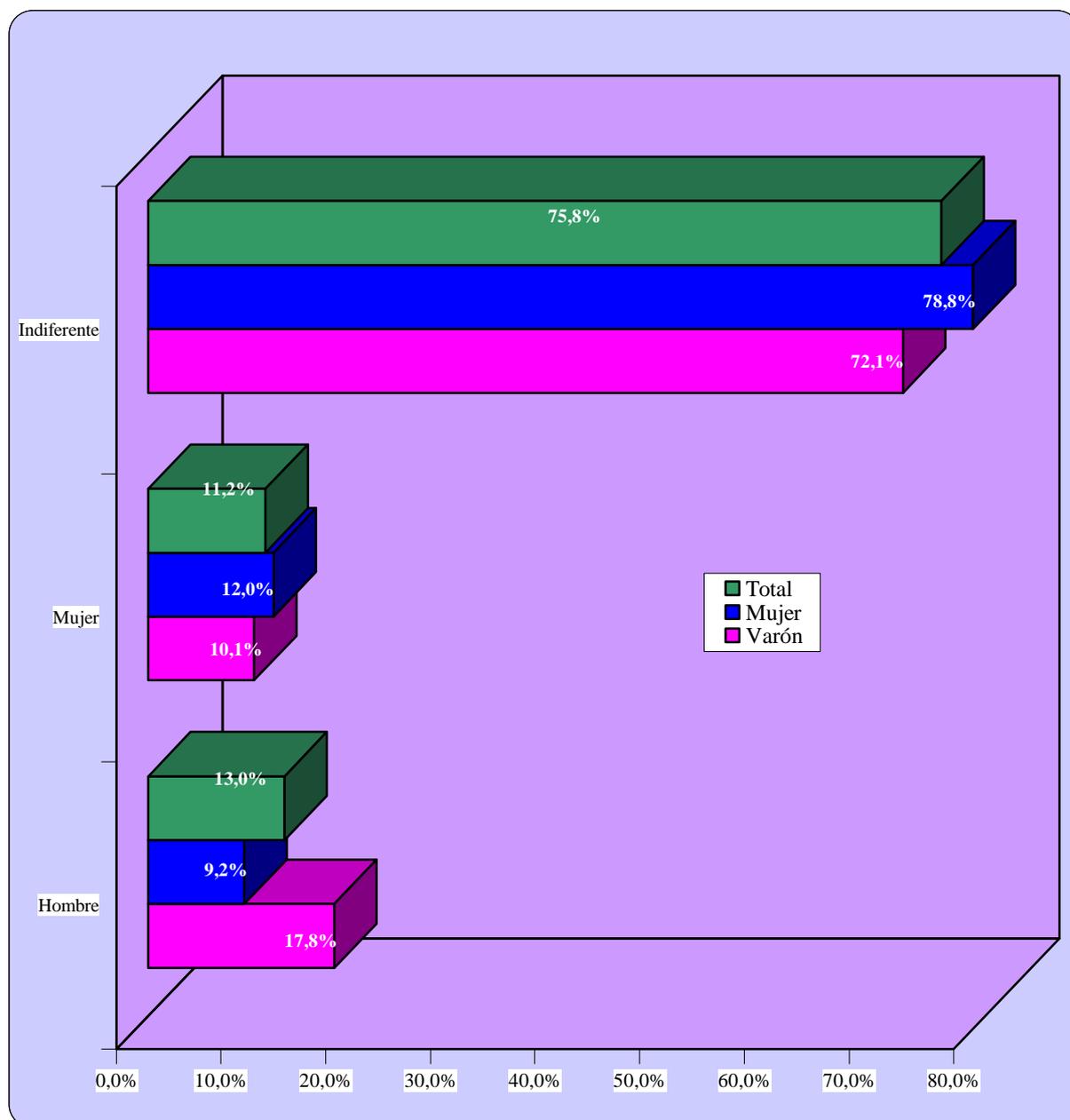


FIGURA 241: Preferencia del alumnado con respecto al sexo del profesorado de Educación Física, general y en función del sexo.

En general, al alumnado no le importa el sexo de su docente de Educación Física, pero si se tiene que decantar por alguno, prefiere que el profesorado sea del mismo que el suyo. Estas actitudes se encuentran más arraigadas en los alumnos, de manera que obtenemos resultados muy significativos al cruzar esta variable y el sexo del discente. Este resultado puede ser debido a que, como vimos anteriormente, la capacidad de adaptación de las chicas suele ser mayor; además, desde la entrada de la escuela mixta con la Ley General de Educación (1970), las chicas han recibido la asignatura con contenidos eminentemente androcéntricos, por lo que no suelen encontrar grandes diferencias entre la impartición de la misma por un profesor o por una profesora.

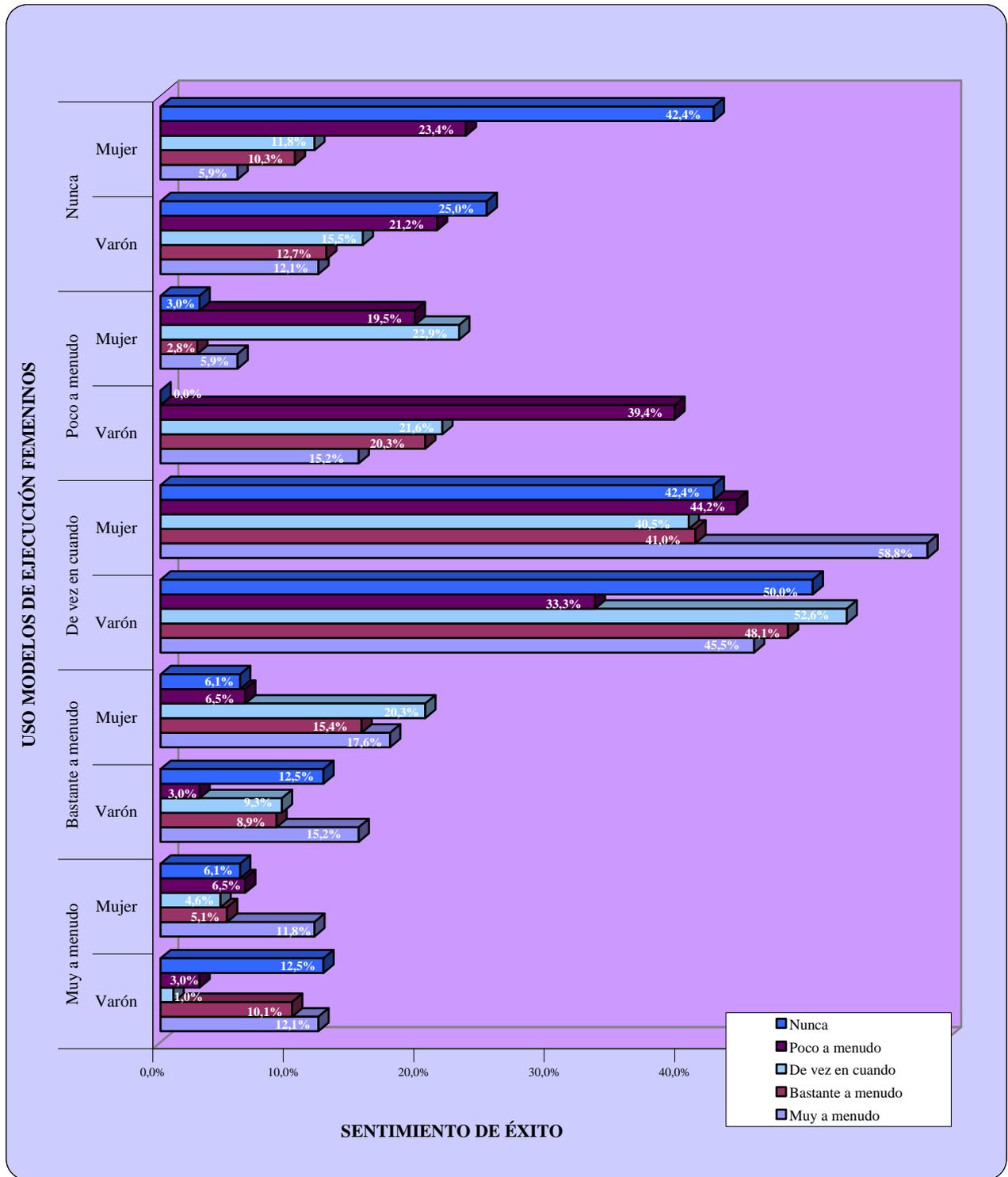


FIGURA 242: Relación entre la frecuencia de elección de modelos de ejecución femeninos y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.

participar y de esta proporción, la mayor parte (23.1% y 28.7%) son chicas. Aún así, los resultados de los sujetos que opinan lo contrario, son muy similares: 21.5% (“en desacuerdo”) y 15% (“totalmente en desacuerdo”).

Con respecto al argumento de una *mayor implicación en la actividad* como razón para la formación de grupos de trabajo unisexuales, el 40% de la muestra se considera “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, mientras que el 26.9% de la misma, opina lo contrario, siendo el valor intermedio, al que más se adhiere el alumnado (33%). Las mayores diferencias entre ambos sexos las encontramos en la opción “totalmente de acuerdo”, ya que el 15.7% de las personas que la han elegido son chicas, frente al 9.2% de chicos y en el valor intermedio, al que se adhieren el 42% de los alumnos (en contra del 26% de sus compañeras).

Otras personas exponen su preferencia para trabajar con compañeros/as de su mismo sexo al encontrarse al *mismo nivel de competencia motriz* que él/ella. De esta manera, el 42.7% de los sujetos encuestados se muestra “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la afirmación anterior, aunque el grueso de los mismos (35.6%) se sitúa en el valor “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. Además, al cruzar esta variable con el sexo del alumnado se observan resultados significativos, de forma que son las chicas las que muestran un mayor “desacuerdo” (el 16.6% de las personas que se han decantado por la opción “en desacuerdo” son mujeres, frente al 10% de sus compañeros) y los chicos, quienes están más “de acuerdo” (34.7%, frente al 27.5% de las alumnas).

Por último, al exponer la *diversión* como razón para formar grupos homogéneos en cuanto al sexo, vemos que no existen resultados significativos en cuanto al sexo de la persona. Así, el 16.6% y 30.1% de la muestra se decanta por los valores “totalmente” y “de acuerdo”, mientras que el 15% y 5.8% lo hacen por los opuestos (“en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”). El resto de la muestra (32.5%) se sitúa en el ítem intermedio.

Por lo tanto, a las chicas les da más vergüenza formar equipos mixtos, resultado que coincide con los estudios de Vázquez et al. (2000) y Wright (1996) y que puede ser explicado por las actitudes de burla de sus compañeros o a la negación de estos a participar con ellas, además de por la percepción en cuanto a las diferencias relacionadas con el nivel de destreza motriz, aspecto que ya ha sido mencionado en el apartado referido al autoconcepto físico del alumnado. Además, coincidiendo también con Vázquez et al. (2000), Fasting (1989 y 1990; citada por Makazaga, 2002) y Urruzola (1991), las alumnas se implican menos en la actividad cuando los equipos no son con miembros de su mismo sexo, lo cual puede deberse a dos motivos: que los alumnos no les permitan participar o que perciban una gran diferencia de competencia motriz entre ellas y sus compañeros, lo cual consigue que se inhiban de la práctica. Con respecto a este argumento, podemos ver que los alumnos perciben con mayor claridad que las diferencias entre las competencias motrices de los alumnos y las alumnas, suponen un impedimento para el trabajo en clase y por lo tanto, para la formación de agrupaciones mixtas. Este resultado explica el porqué a los chicos no les importa trabajar en grupos homogéneos en el transcurso normal de las sesiones, pero se muestran mucho más reticentes a ello en el caso de las actividades de carácter competitivo.

Por último, no se aprecian resultados significativos al relacionar las variables sexo del alumnado y diversión al formar grupos unisexuales. De esta manera, tanto los chicos como las chicas se divierten más cuando los grupos de Educación Física son del mismo sexo, lo cual puede deberse al resto de razones: les da menos vergüenza participar puesto que el nivel de competencia motriz es similar y por lo tanto, se implican con mayor entusiasmo en la actividad.

Resumiendo los resultados anteriores, constatamos que el argumento principal que indica el alumnado para preferir trabajar con compañeros/as de su mismo sexo, es la *diversión*, seguida de la *igualdad en los niveles de competencia motriz*. Con respecto a los argumentos de la *mayor implicación motriz* o la *vergüenza en la participación*, los datos están muy igualados, aunque podríamos afirmar que la tercera razón por la que el alumnado prefiere formar equipos con personas de su mismo sexo, sería la *vergüenza* que les da entrar en competencia con individuos del otro. (Figura 244)

La otra variable expuesta en este apartado se refiere a la **frecuencia de adopción de papeles de liderazgo** (A-pregunta 30-31; P-pregunta 125-126), ya que esto puede conllevar una serie de actitudes negativas en relación al alumnado menos competente, entre el que se encuentra una gran mayoría de chicas. De esta manera, encontramos resultados muy significativos en función del sexo del discente en los dos ítems del cuestionario que se refieren a la misma y que son: la frecuencia de culminación de acciones de ataque en las actividades físicas y la asunción de roles importantes (capitán/a, árbitro...).

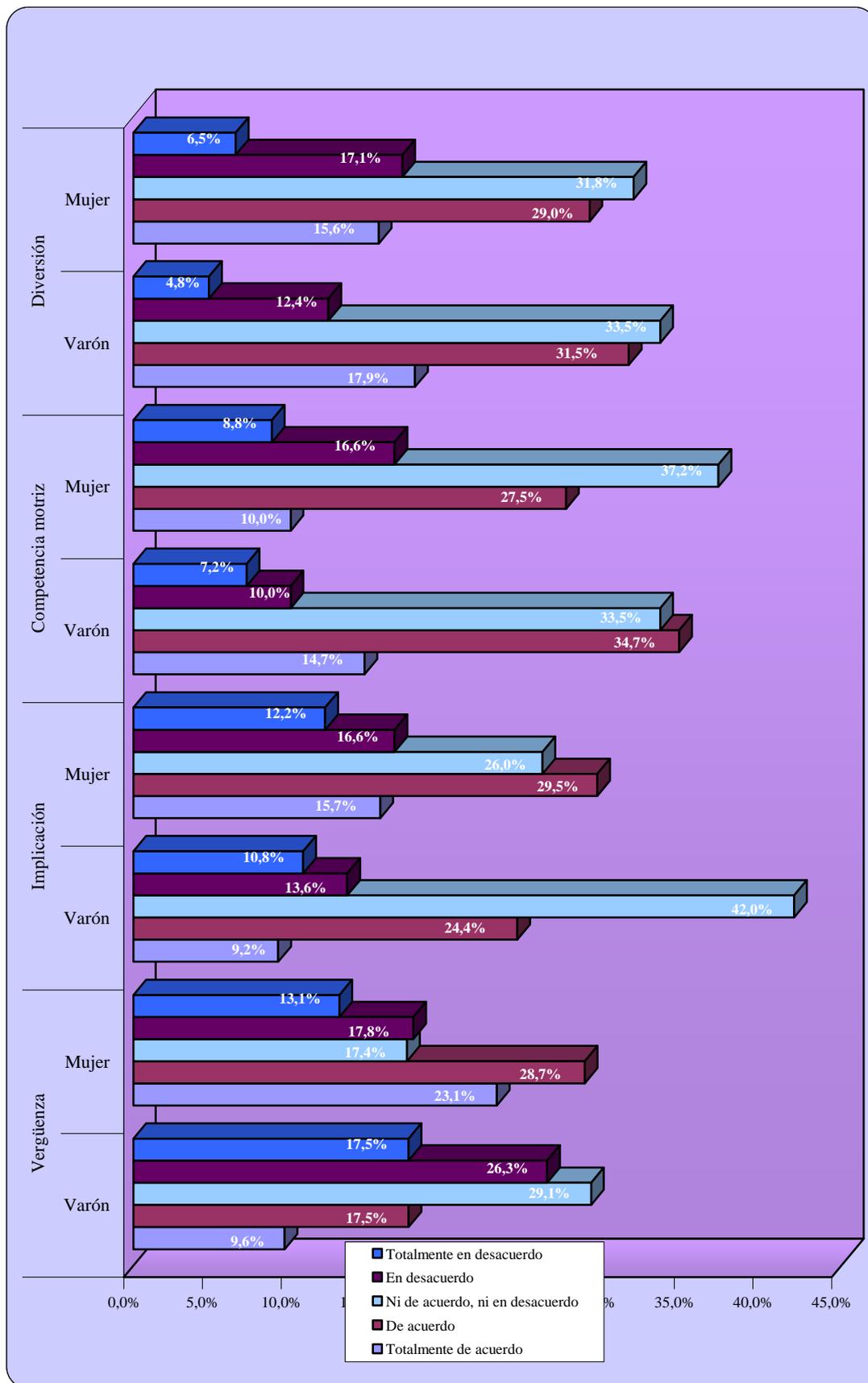


FIGURA 244: Grado de acuerdo expresado por el alumnado en cuanto a los diferentes motivos dados para preferir formar grupos unisexuales, en función del sexo.

Con respecto a la *culminación de acciones de ataque*, se observan unas diferencias bastante amplias entre ambos sexos al hablar del alumnado, de manera que en todas las opciones, los residuos corregidos superan con creces los valores de referencia. Por lo tanto, se aprecia que prácticamente la mitad de la muestra (48.7%) tiene la oportunidad de realizar estas acciones “muy” o “bastante a menudo”, sin embargo, de este porcentaje son alumnas únicamente el 9.7% y 21.8% (frente al 33.1% y 37.8% de los alumnos), respectivamente. También apreciamos resultados divergentes en los valores “poco a menudo” (17.3%) o “nunca” (4.2%) de los cuales, el 22.4% y el 6.2% de las personas que los eligen, son mujeres (en contra del 10.8% y el 1.6% de hombres, respectivamente). Por lo tanto, tan sólo cuatro chicos manifiestan que “nunca” culminan acciones de ataque en Educación Física. (Figura 245)

Los resultados del profesorado coinciden con los de los alumnos y alumnas. De esta manera, el 76.9% de la muestra considera que los chicos culminan las acciones de ataque en Educación Física “muy a menudo”, sin embargo no hay un solo sujeto que haya elegido esta opción para las chicas. Además, de las personas encuestadas, el 61.5% y el 15.4% se ha decantado por los valores “de vez en cuando” y “poco a menudo” respectivamente, en el caso del alumnado femenino, mientras que para el masculino, no existe ningún caso que haya optado por dichos valores. El resto de la muestra (23.1% en alumnos y alumnas), se localiza en la opción “bastante a menudo”, siendo estos resultados independientes al sexo del profesorado. (Figura 245)

En el caso de la *adopción de roles de cierta relevancia* como son los capitanes/as, árbitros..., las divergencias entre ambos sexos en el alumnado no son tan acusadas, aunque también nos encontramos con resultados muy significativos, siendo los varones los que más a menudo cumplen estos papeles. Por un lado, se observa que únicamente el 4.4% y el 6% de la muestra los ha asumido “muy” o “bastante a menudo” y de ellos, el 2.5% y el 3.8%, respectivamente, son alumnas; de la misma manera, el 38.1% de las personas que se ha decantado por la opción “nunca”, está formado por un 44.2% de chicas. (Figura 245)

También el profesorado aprecia las diferencias en este sentido. De esta manera, un 53.8% de los sujetos encuestados considera que los chicos asumen estos roles “muy a menudo”, mientras que no existe ni una sola persona que opine lo mismo en el caso de las chicas. Por otro lado, cuando hablamos de la opción “poco a menudo” ocurre lo contrario, ya que un 30.8% de la muestra se ha decantado por este valor al referirse a las chicas; sin embargo, en el caso de los chicos, ningún sujeto ha elegido esta opción. El resto de los docentes se sitúa entre los valores “bastante a menudo” (38.5% para los alumnos y 7.7% para las alumnas) y “de vez en cuando” (7.7% para ellos y 61.5% para ellas). Estos resultados son independientes al sexo del sujeto encuestado. (Figura 245)

Culminar acciones de ataque, sobre todo si es con éxito, supone una mejora de la autoestima motriz y una valoración positiva por parte del resto de iguales. Además, aumenta la confianza en las propias posibilidades, así como la del resto con respecto al individuo. Sin embargo, como hemos visto, las chicas apenas cumplen este papel, bien porque ellas mismas se inhiben, bien porque sus compañeros no les permiten que lo cumplan y el profesorado no actúa al respecto, por lo tanto, su autoestima física no se reforzará con la misma intensidad que la de los chicos, lo cual redundará en la adopción de un papel mucho más pasivo durante las sesiones.

En relación a la adopción de roles de cierta relevancia estos resultados, que corroboran los datos obtenidos por Ballarín (1992), Fasting (1989 y 1990; citada por Makazaga, 2002) y Urruzola (1991), se pueden explicar debido a que, en la mayor parte de las actividades realizadas en Educación Física, el profesorado trata de evitar la asunción de este tipo de papeles con el objetivo de que no se establezcan diferencias entre el alumnado más capaz y el menos competente. Sin embargo, cuando estos roles tienen que ser adoptados por alguien, suelen ser los varones los que se hacen cargo de ellos. Esto es debido a que los alumnos se consideran (y también son considerados por sus compañeras y profesorado) más preparados para asumir estos papeles, gracias a la percepción de su propia competencia física (Molina et al., 2003; Fernández et al., 2003; Macías y Moya, 2003) y a la tradicional concepción de la supremacía motriz del varón sobre la mujer. Por otro lado, cuando a una chica se le permite adoptar el papel de líder, a sus compañeros les cuesta mucho asumirlo, siendo incluso señalada o ridiculizada, lo cual también es percibido por el profesorado, como comprobaron Vázquez et al. (2000).

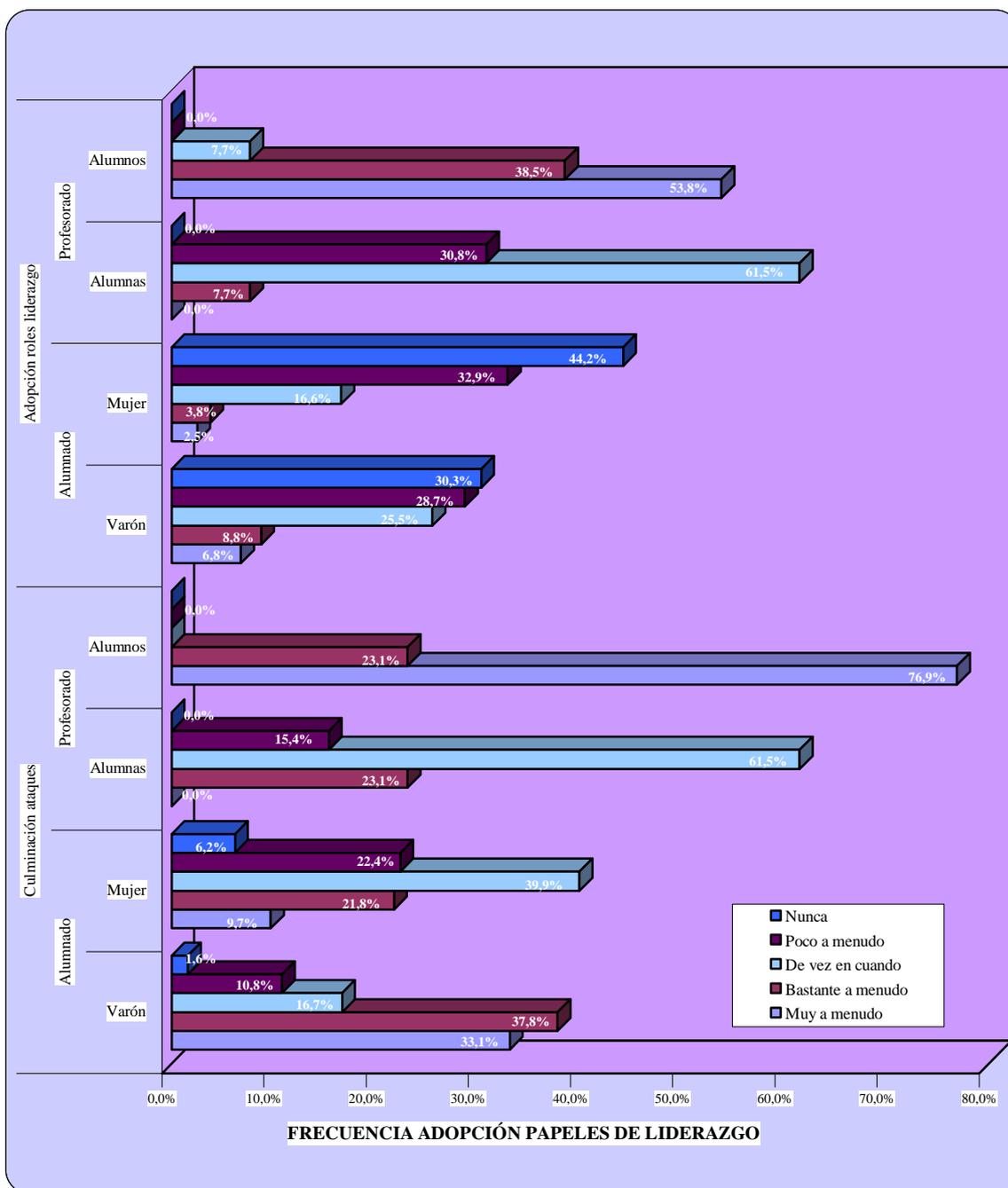


FIGURA 245: Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que el primero adopta papeles de liderazgo (culminación de acciones de ataque y adopción de roles de relevancia).

Para profundizar aún más en esta variable relacionada con la **adopción de papeles de liderazgo** (A-pregunta 30-31; P-pregunta 125-126) en el aula, hemos cruzado los dos ítems propuestos con el grado de competencia motriz del alumnado, el sentimiento de éxito y la calificación obtenida en Educación Física, dividiendo los resultados en función del **sexo** (A-pregunta 4; P-pregunta 1). Así, hallamos resultados significativos o muy significativos en todos ellos, excepto en la calificación de las alumnas y la frecuencia de culminación de acciones de ataque.

Al hablar del **grado de competencia motriz general** (A-pregunta 140; P-pregunta 127), el 31.1% (chicos) y el 29.4% (chicas) de quienes *culminan acciones de ataque* “muy a menudo”, se considera “de los/as mejores”; en el lado opuesto, sólo un 2.8% y un 0% de los alumnos y las alumnas, respectivamente, que “nunca” terminan una jugada, se cataloga entre los sujetos con un máximo nivel de rendimiento motriz.

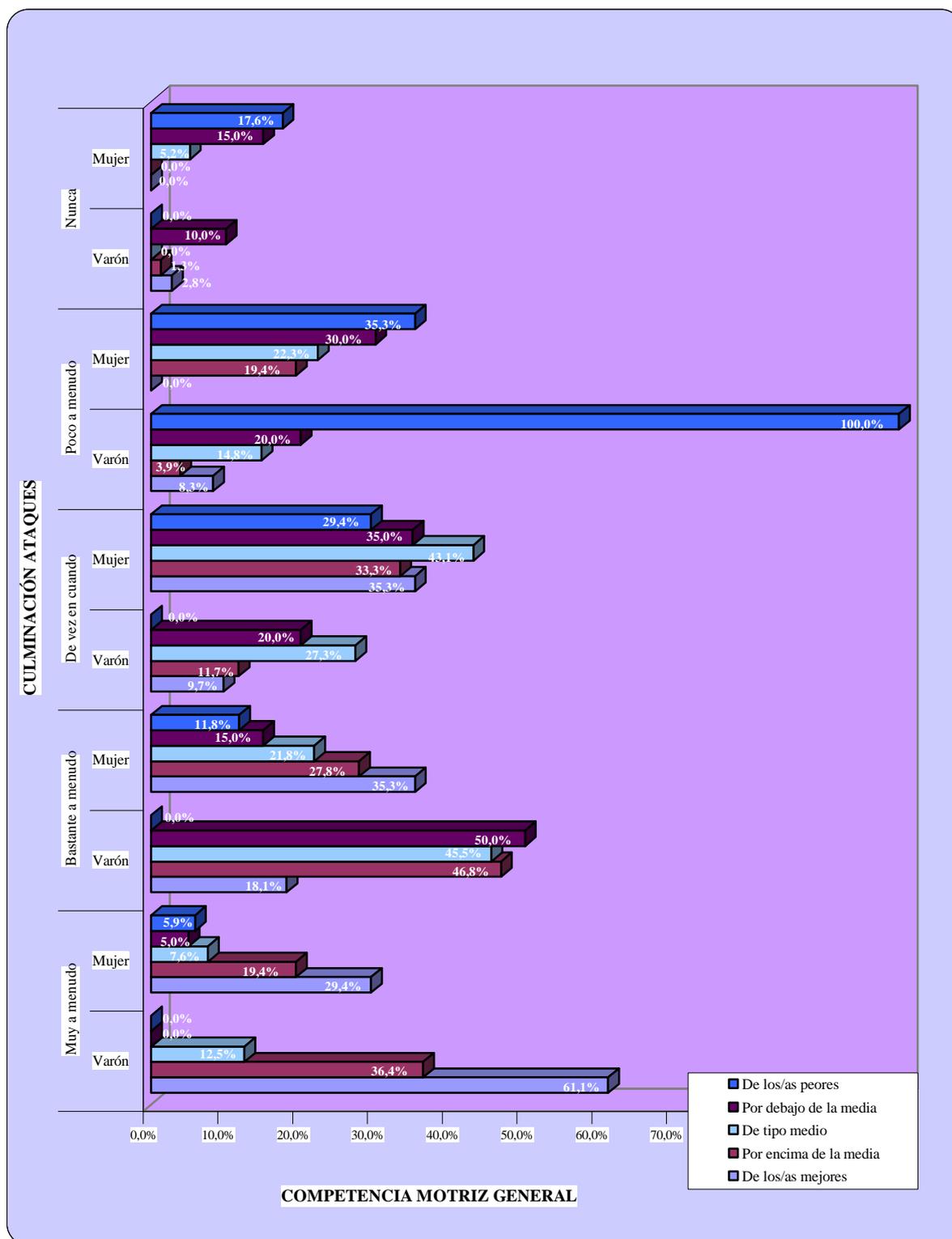


FIGURA 246: Relación entre la percepción de la propia competencia motriz y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas culminan acciones de ataque.

Al cruzar la competencia motriz general y la frecuencia con la que el alumnado *adopta papeles de liderazgo*, vemos que el 100% de los varones y el 7.6% de las mujeres que “nunca” los asumen, se consideran “de los/as peores”; en el lado opuesto, el 13.9% y el 23.5% de los alumnos y las alumnas, respectivamente, que se perciben “de los/as mejores” cumple, “muy a menudo”, funciones de capitán/as, árbitro...

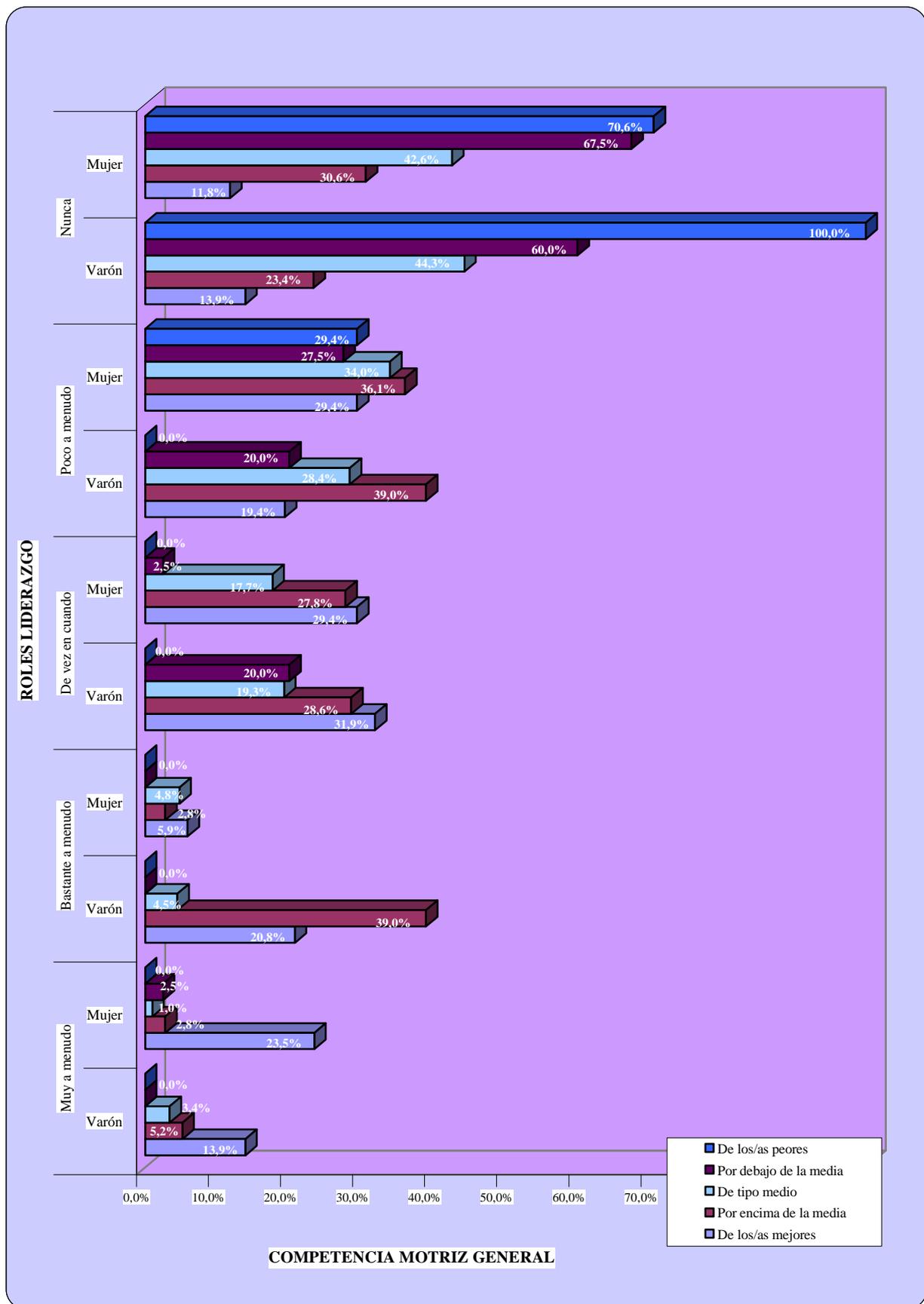


FIGURA 247: Relación entre la percepción de la propia competencia motriz y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas adoptan papeles de liderazgo.

Con respecto al **sentimiento de éxito en Educación Física** (A-pregunta 28; P-pregunta 124) y su relación con la *culminación de acciones de ataque*, encontramos resultados muy significativos al hablar de las chicas y significativos en los chicos. Así, el 51.5% de los chicos y el 23.5% de las chicas que han culminado acciones de ataque “muy a menudo”, ha experimentado éxito con “mucho frecuencia”, mientras que el 12.5% y 21.2%, respectivamente, de quienes “nunca” cumplen esta misión, “nunca” perciben éxito.

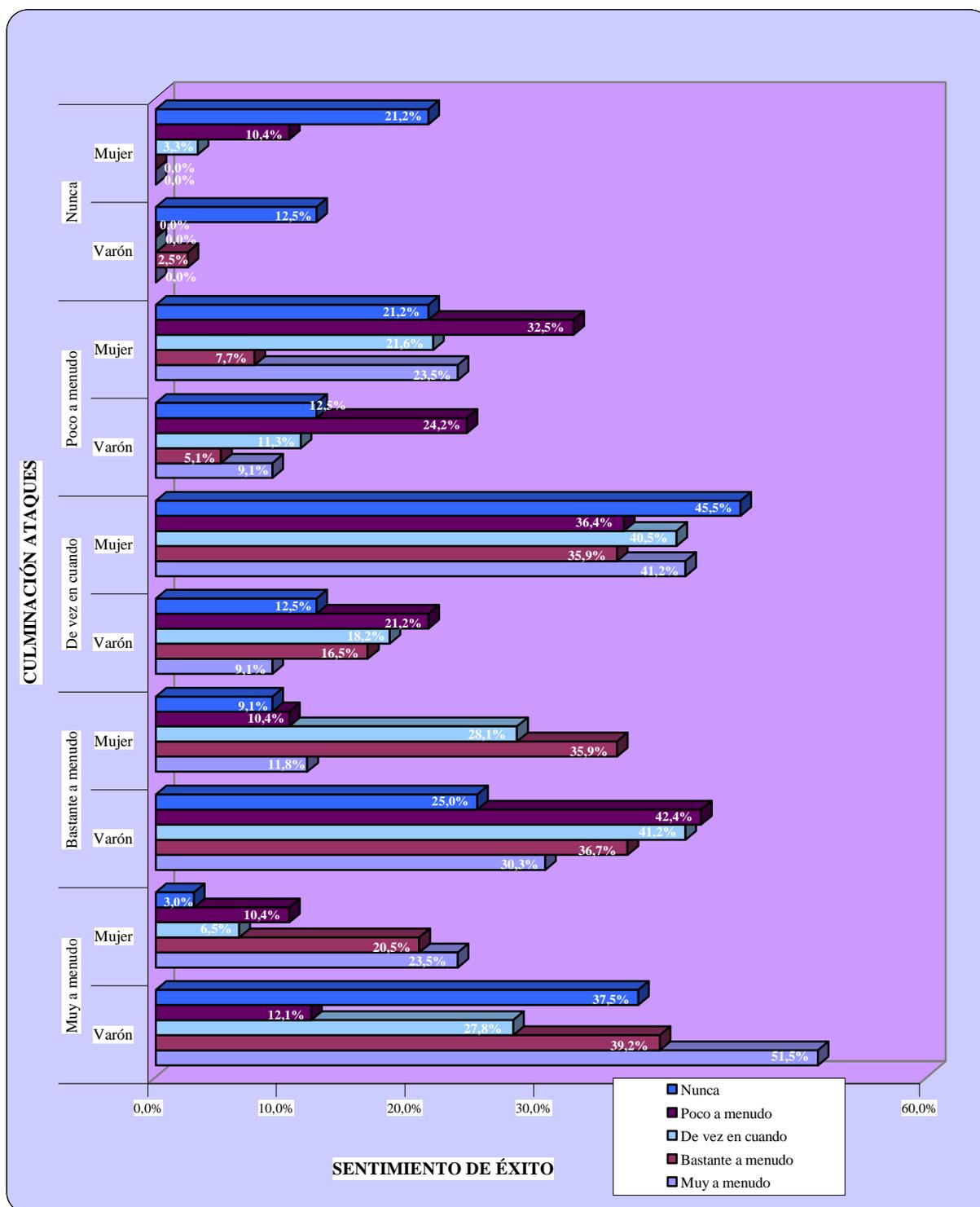


FIGURA 248: Relación entre la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas culminan acciones de ataque.

Aún más clara es la relación, cuando se ponen en juego ciertos *roles de relevancia*; así, del alumnado que los ostenta “muy a menudo”, el 24.2% (chicos) y el 17.6% (chicas), obtiene éxito en el área “muy frecuentemente”, mientras que el 87.5% y 60.6% (alumnos y alumnas, respectivamente) de quienes “nunca” adoptan estos papeles, “nunca” experimentan éxito en Educación Física. Este resultado pone de manifiesto que estos papeles no se utilizan mucho en el área, pero cuando se usan, las personas que perciben éxito en la misma, los asumirán con una frecuencia mayor.

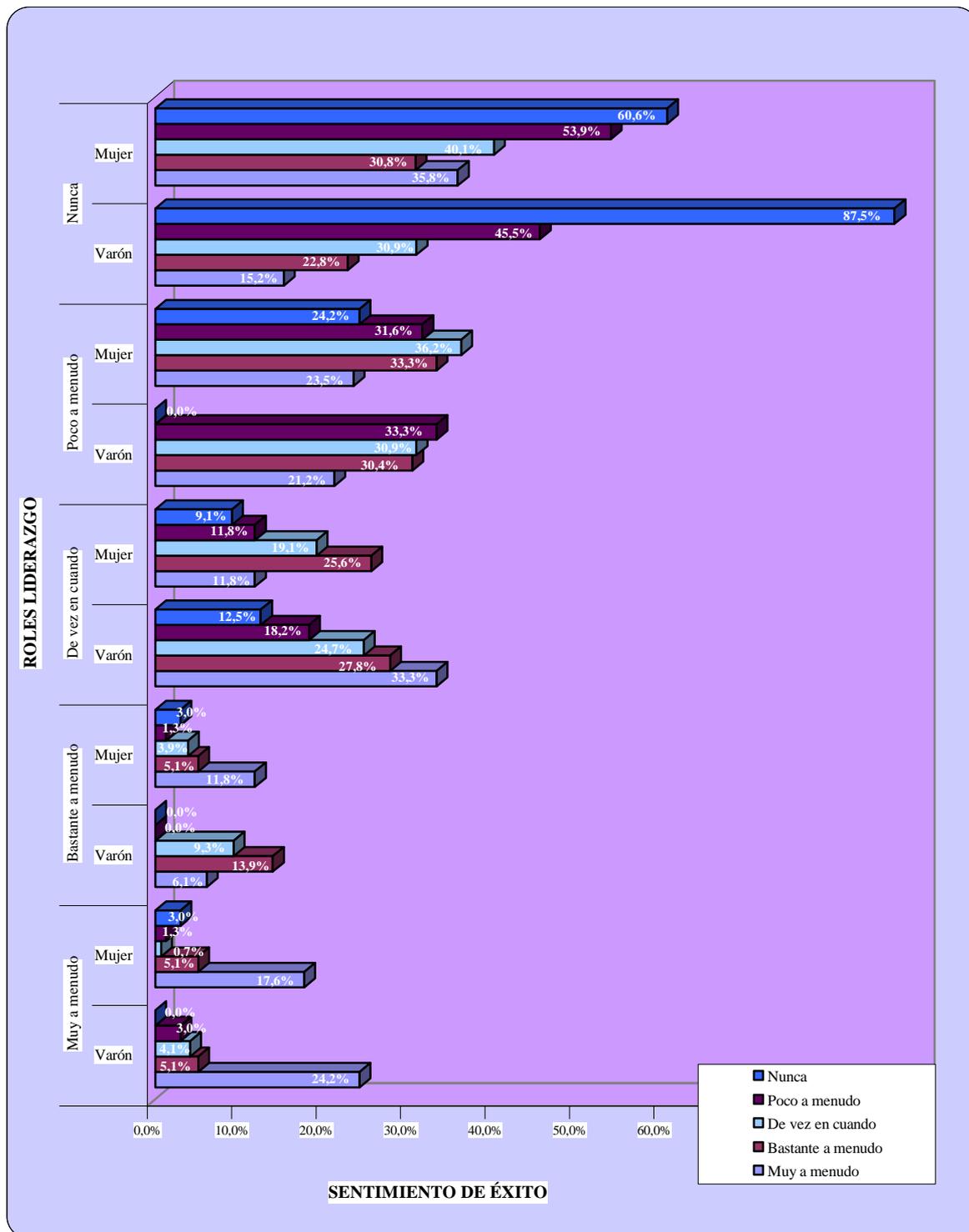


FIGURA 249: Relación entre la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas adoptan papeles de liderazgo.

En relación a la **calificación** (A-pregunta 126) obtenida por el alumnado, sólo encontramos resultados muy significativos en el caso de los varones; de esta manera, el 46.7% y 37.2% de los chicos que *culminaron acciones de ataque* “muy a menudo”, obtuvieron “sobresaliente” o “notable”, respectivamente, en la primera evaluación; sin embargo, también nos encontramos con un 35.5% de las alumnos que ejercieron este papel con dicha frecuencia y suspendieron el área.

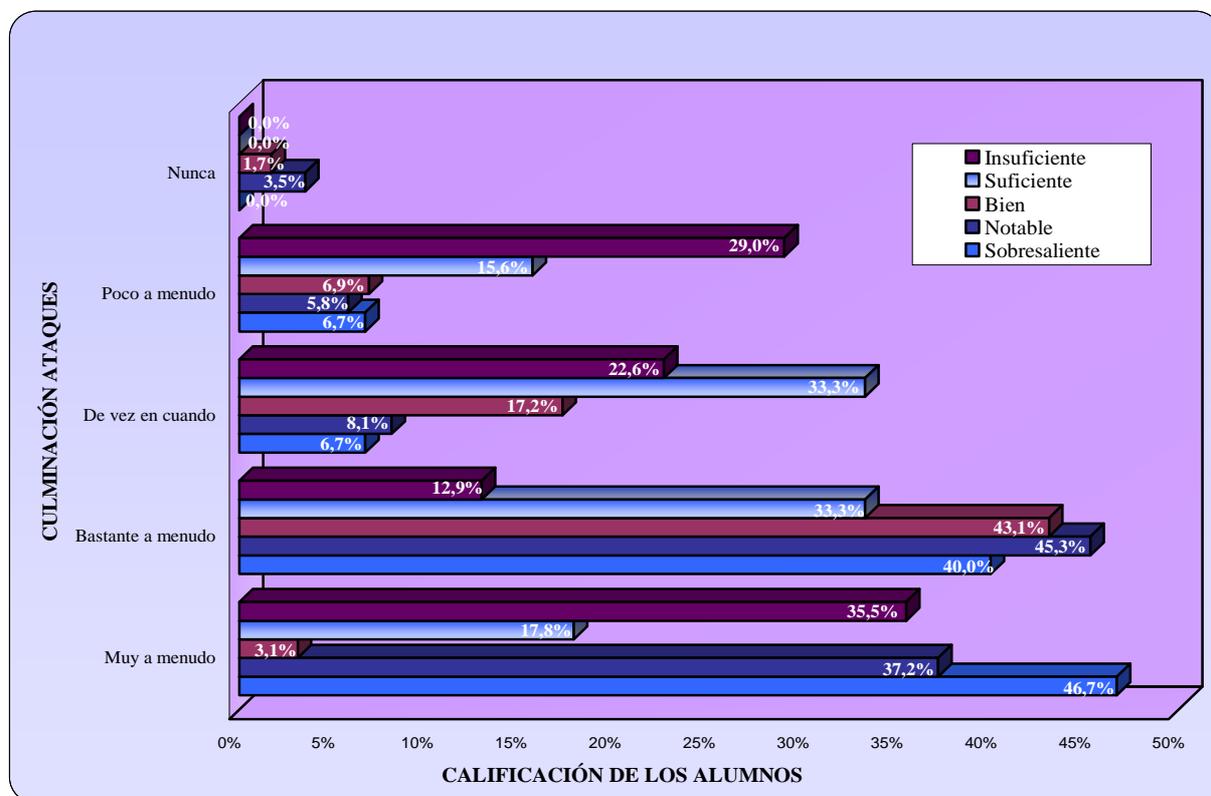


FIGURA 250: Relación entre la calificación y la frecuencia con la que los alumnos culminan acciones de ataque.

Más acusada es la relación entre el sexo, la calificación y el desempeño de roles relevantes, puesto que hallamos resultados muy significativos en las chicas y significativos en los chicos. Esto supone que el 20% de ellos y el 13.3% de ellas, cuando adoptan *papeles de relevancia* “muy a menudo” consiguen la máxima calificación en el primer trimestre, siendo de un 48.4% (alumnos) y de un 51.4% (alumnas), los porcentajes de personas que “nunca” asumen estos roles y suspenden la asignatura. (Figura 251)

Por lo tanto y a raíz de los resultados del profesorado y del alumnado, en nuestra investigación, queda patente que las chicas culminan acciones de ataque y adoptan roles de cierta relevancia con una frecuencia menor que sus compañeros, por lo que cumplen en menor medida, papeles de liderazgo. Sin embargo, existe una relación entre la frecuencia de adopción de este tipo de roles y el grado de competencia motriz percibido, el sentimiento de éxito o la calificación obtenida (sobre todo a la hora de asumir papeles relevantes), lo cual puede ser debido a que las personas que se perciben más competentes, con mayor sentimiento de éxito o mejores notas en el área, no les da miedo llevar a cabo este tipo de funciones. Por lo que se corroboran los datos de Martín Peñalver (2002), en los que se expone que una pedagogía basada en el éxito, implicará mayores cotas de participación en el alumnado.

El hecho de no encontrar relación entre la calificación y la culminación de acciones de ataque por parte de las alumnas, ratifica todo lo expuesto anteriormente en relación a la evaluación, puesto que esta se basaba fundamentalmente en los contenidos actitudinales y no tanto en los procedimentales, que son los que más se ponen de manifiesto en este tipo de situaciones. Otro dato curioso en la relación entre estas variables en los alumnos, es el hecho de que los chicos que culminan acciones de ataque con mayor frecuencia, o sacan las mejores notas, o suspenden el área, lo cual puede deberse también al mayor peso de las actitudes en la evaluación en Educación Física, ya que el comportamiento de los varones, como hemos visto, es bastante peor que el de sus compañeras.

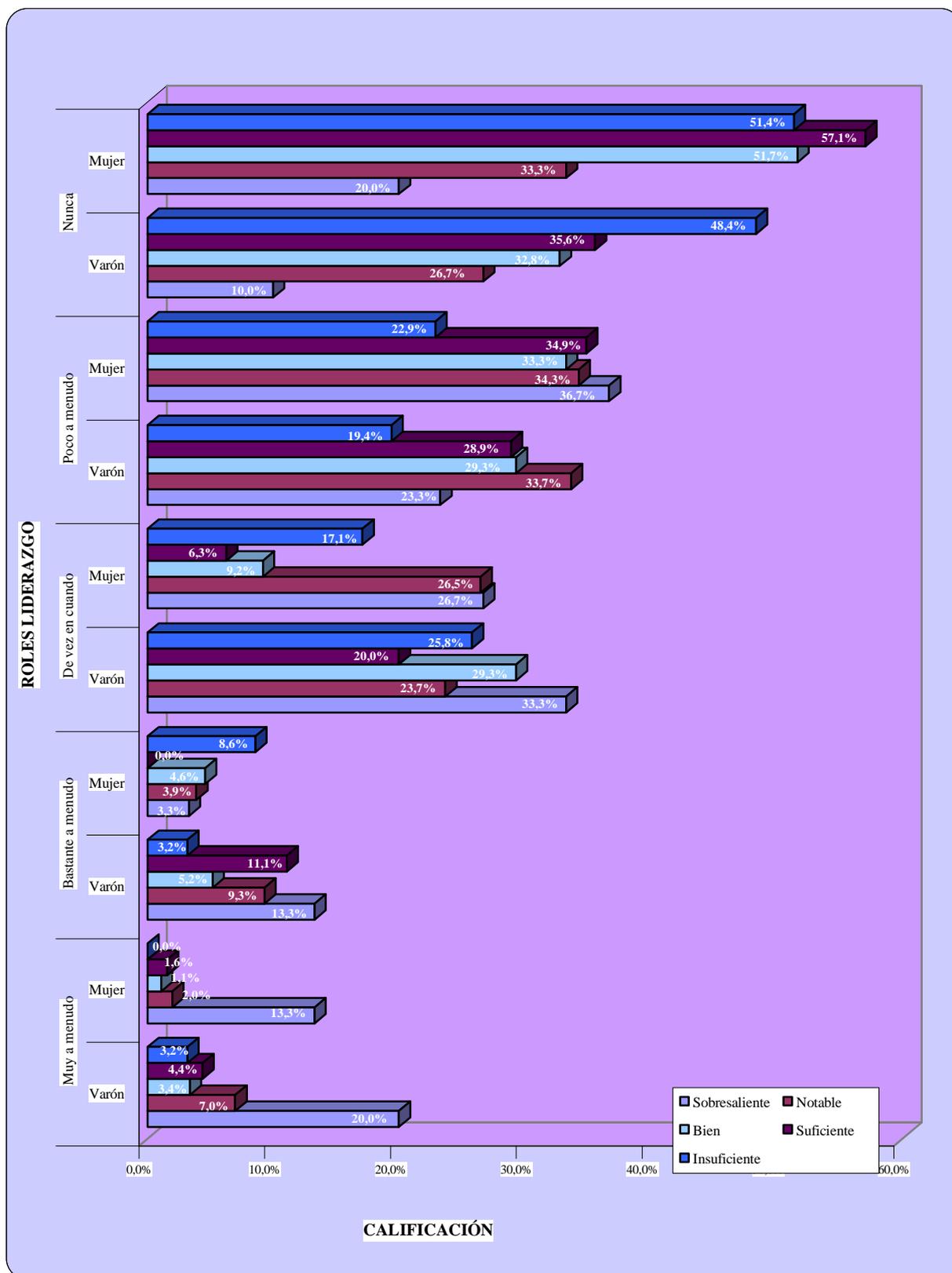


FIGURA 251: Relación entre la calificación y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas adoptan papeles de liderazgo.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

En este apartado pretendemos exponer las conclusiones más importantes a las que hemos llegado con el presente estudio, con la finalidad de comprobar el cumplimiento de la hipótesis general que habíamos formulado al comienzo del mismo, en la que se afirmaba que el currículo (oficial y oculto) aplicado en Educación Física para 4º de la ESO en los centros sostenidos con fondos públicos del municipio de Córdoba, se basaba en un planteamiento mixto y por lo tanto, no coeducativo.

Hemos expuesto dos conclusiones generales (una referida al currículo impartido y otra a las programaciones didácticas de los Departamentos de Educación Física) para posteriormente, ir desglosándolas, analizando los aspectos importantes de las mismas.

En consecuencia, atendiendo a los resultados obtenidos, podemos plantear las siguientes conclusiones:

1) El currículo, oficial y oculto, impartido en las clases de Educación Física durante el 4º curso de la ESO en los centros sufragados con gastos públicos (públicos y concertados) del municipio de Córdoba, tiene una orientación androcéntrica, por lo que se corresponde más con la escuela mixta, que con la coeducativa. Dicha orientación, se manifiesta en los siguientes aspectos:

✓ Elementos curriculares:

- Inexistencia de **objetivos** didácticos relacionados con la igualdad de género.
- Predominante aplicación de diferentes tipos de **contenidos**: deportes y condición física.
- Aplicación inadecuada de las **orientaciones metodológicas**: empleo primordial de *estilos de enseñanza* directivos, desigual distribución de los *espacios* y los *materiales* entre los alumnos y las alumnas, *agrupaciones* homogéneas y *diferencias entre los intereses* de las chicas y *las actividades propuestas* en clase, así como el nivel de competencia percibido al realizarlas.
- Empleo de un proceso de **evaluación** basado en los contenidos actitudinales, pero sin la utilización de instrumentos concretos para llevarlo a cabo.
- Imprecisión de los instrumentos utilizados en la **evaluación** de las actitudes, las cuales se erigen como los contenidos principales para calificar el rendimiento del alumnado.

✓ Otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Relaciones existentes entre docente y discente**: en cuanto a la interacción verbal (escasa utilización del *lenguaje* no sexista y uso de diferente tono de voz según se dirija a uno u otro sexo), los *refuerzos* (mayor atención recibida por el alumnado masculino y primacía de las retroalimentaciones negativas) y las *expectativas* del profesorado (abuso de la utilización de modelos de ejecución masculinos y percepción, por parte de los y las docentes, de un menor grado de competencia motriz en el alumnado femenino).
- **Relaciones existentes entre discentes**: los alumnos y las alumnas se implican más en los ejercicios, cuando las *agrupaciones* se realizan con miembros de su mismo sexo y las alumnas desempeñan *roles de liderazgo* con una frecuencia menor en el aula de Educación Física.

2) Las Programaciones de los Departamentos de Educación Física que han intervenido en la investigación no responden a un currículo que persiga la igualdad de género. Esto se aprecia fundamentalmente, en:

- Su redacción (empleo abundante del **lenguaje** no inclusivo).
 - La rara aparición de un análisis del **contexto**, realizado con el objetivo de adaptar la programación al mismo.
 - La escasa frecuencia de aparición de los **objetivos** didácticos y su desconexión con las *actividades complementarias y extraescolares*.
 - La frecuencia de tratamiento de los diferentes bloques de **contenidos** (los más trabajados son la Condición Física- Salud y los Juegos y Deportes).
 - La insuficiente importancia otorgada a las **orientaciones metodológicas**, ya que sólo se realiza (y no, en todas las programaciones) un breve análisis de las *actividades* de enseñanza-aprendizaje, los *estilos de enseñanza* o los *recursos materiales*, mientras que los *espacios* o las *agrupaciones* no se tienen en cuenta en ningún caso.
 - La escasa realización de un proceso de reflexión y autoevaluación del alumnado y la imprecisión de los instrumentos con los que se lleva a cabo la autoevaluación docente; así como la rara presencia de los criterios generales de **evaluación**, a pesar de que los criterios particulares, sí aparecen.
 - La mayor parte de ellas no contemplan un tratamiento específico del **tema transversal** de *Coeducación*, apareciendo contenidos de enseñanza-aprendizaje conectados con dicho tema transversal, pero sin encontrar ni un solo objetivo didáctico directamente relacionado con el mismo.
 - La desconexión entre la misma y las **actividades extraescolares y complementarias** del centro y del propio área.
 - La escasa **intervención del alumnado** en la elaboración de estas programaciones, por lo que se atiende poco a sus intereses, motivaciones y capacidades. Esto se manifiesta, fundamentalmente, en el caso de las chicas, ya que los contenidos que más les motivan y en los que se perciben con una competencia mayor, son aquellos a los que se les concede menos importancia y los que se trabajan con menor frecuencia en el aula.
- 3) La tasa de **práctica de actividad física** femenina fuera del horario lectivo es menor que la masculina, siendo el *profesorado* (y no el *área* en sí) quien puede incidir en la creación y consolidación de hábitos de ejercicio físico extraescolar, fundamentalmente en el alumnado masculino.
- 4) El alumnado y el profesorado percibe una **capacidad motriz** menor en las alumnas que en los alumnos (tanto *general*, como en las actividades concretas que se llevan a cabo en el área de *Educación Física*); por bloques de contenidos, las chicas se consideran más competentes para la realización de actividades relacionadas con la *expresión corporal* y el *ritmo* (como es el caso de ambas *gimnasias* o el *patinaje*) y los chicos se ven más capacitados para los *deportes de equipo* y los ejercicios vinculados a la *condición física*. Por lo tanto, los alumnos y las alumnas se consideran con mayor *capacidad* y más *motivados/as*, para la realización de aquellas actividades que, tradicionalmente, han sido vinculadas a uno u otro sexo; sin embargo, la *frecuencia de tratamiento* de los bloques de contenidos en los que destacan los chicos, es bastante mayor que la de los bloques en los que destacan las chicas, por lo que podemos afirmar que las capacidades y los intereses/motivaciones del alumnado femenino, apenas se encuentran reflejados en el transcurso de las sesiones de Educación Física.
- 5) Las alumnas sienten una **motivación** menor hacia el área de Educación Física que sus compañeros. Esto se observa en la menor *implicación y satisfacción* al realizar los ejercicios propuestos, el mayor número de *faltas de asistencia* y la menor frecuencia de *ofrecimiento como voluntarias*. Todas estas actitudes se fundamentan en la experimentación de menos éxito en el aula y consiguen que una gran parte de las chicas eviten *destacar* e intenten pasar desapercibidas durante las sesiones y no consideren la *asignatura* como “*favorita*”.
- 6) Los **objetivos** didácticos no se encuentran claramente expuestos en todas las programaciones de los Departamentos de Educación Física, existiendo una gran desconexión entre estos y los *temas transversales* o

las *actividades extraescolares y complementarias*, aunque la relación con los *contenidos* de enseñanza-aprendizaje, sí es estrecha.

- 7) Una programación equilibrada en cuanto a los bloques de **contenidos** impartidos conllevará la experimentación de mayores cotas de *éxito* en el alumnado, tanto masculino, como femenino; sin embargo, la *frecuencia* de tratamiento de los mismos a lo largo de la ESO es diferente (los que más se trabajan son los Deportes, los Juegos y la Condición Física-Salud) y por lo tanto, se le concede distinta *importancia* a cada uno de ellos (los menos importantes son las Actividades Físicas en el Medio Natural y la Expresión Corporal). Estas dos actitudes conllevan que el profesorado y el alumnado manifiesten una visión estereotipada de los bloques de contenidos y que los bloques que más se tratan sean aquellos que menos *motivan* a las alumnas y en los que menos *competentes* se perciben.
- 8) La mayoría del profesorado de Educación Física trabaja de manera específica diferentes *valores (contenidos actitudinales)* en el aula, los cuales conseguirán que el alumnado, fundamentalmente femenino, perciba mayor *sentimiento de éxito* en el área. Aunque no están claros los *instrumentos* que se emplean para evaluarlos, se erigen en los contenidos que mayor importancia poseen a la hora de la *calificación* del alumnado; sin embargo, las actitudes en las que encontramos mayores discrepancias entre discentes y docentes, son las más relacionadas con la coeducación; así, el valor que es trabajado menos a menudo es la creatividad (muy importante en el bloque de Expresión Corporal) y la igualdad entre chicos y chicas o la confianza en sí mismo/a, son percibidas con una menor *frecuencia de tratamiento* por las alumnas.
- 9) Los **estilos de enseñanza** con los que más se trabaja en Educación Física son aquellos vinculados a la técnica de enseñanza de instrucción directa (sobre todo, *tradicionales, participativos o individualizadores*), a pesar de que la reproducción exacta de un modelo de ejecución no satisface a las alumnas y de que el alumnado en general, *siente más éxito* cuando aprende utilizando la indagación y la metacognición.
- 10) El profesorado de Educación Física de los centros implicados en el estudio emplea, frecuentemente, **material** variado, lo cual conlleva la impartición de una asignatura más coeducativa; esto tiene como consecuencias el que no existan diferencias con respecto al sexo en cuanto a la frecuencia de *acceso al material* que se encuentra *en mejor estado* aunque la frecuencia de intervención del alumnado masculino en la *puesta y recogida* del mismo, sea mayor. Por otro lado, la percepción de *éxito* en el área será mayor cuanto más frecuente sea la práctica con el mejor material y cuanto más se implique el alumnado en las labores de recogida/puesta del mismo.
- 11) También se observan percepciones estereotipadas del alumnado (las cuales también son captadas por el profesorado) con respecto a determinados recursos **materiales** empleados en Educación Física; así, los implementos con mayor carga sexista son los balones/pelotas (que *motivan* más a los alumnos), los aros y las cuerdas (ambos motivan más a las alumnas), es decir, aquellos que tradicionalmente han sido vinculados a uno u otro sexo; sin embargo, la frecuencia de utilización de estos tres tipos es radicalmente diferente, puesto que los que más se emplean, son los balones y pelotas y los que menos, los aros y cuerdas.
- 12) Las alumnas ocupan con menor *frecuencia* los mejores **espacios** del aula de Educación Física, mientras que sus compañeros perciben más a menudo, *interferencias* en sus zonas de trabajo. Sin embargo, el *sentimiento de éxito* en el área (sobre todo en las chicas) aumenta cuando *el profesorado realiza el reparto* de los mismos y cuando las mejores zonas se utilizan de manera más equitativa.
- 13) Según el profesorado y siempre que *no intervenga en la formación de los equipos* de trabajo (lo cual sucede con mucha frecuencia, cubriendo así, los intereses del alumnado, sobre todo masculino), las **agrupaciones** que se producen en el aula de Educación Física son *homogéneas* en cuanto al sexo; sin embargo, al alumnado no le importa formar *grupos mixtos* siempre que no se trate de *actividades competitivas* (los varones le dan bastante *importancia a destacar en el área*, lo que implica que vean este tipo de ejercicios de diferente forma a como los aprecian sus compañeras), lo cual sucede en la mayor parte de los casos, ya que el profesorado prima el *espíritu cooperativo sobre el competitivo*. No obstante, las alumnas se *implican* menos en los grupos mixtos, debido a la *vergüenza* que les provoca la participación o a las *diferencias* que perciben entre su propio *nivel de destreza motriz* y el de sus compañeros.
- 14) Los alumnos y las alumnas discrepan claramente en las **actividades** que *prefieren* desarrollar en Educación Física y apenas *intervienen en la planificación* de las mismas, lo cual conlleva una desconexión entre los intereses y motivaciones del alumnado femenino y los ejercicios que se realizan en la asignatura, puesto que los contenidos tratados con mayor frecuencia, son los que más motivan a los chicos y en los que se sienten

más competentes. La desconexión también se da entre la percepción de las capacidades de las alumnas y el nivel de los ejercicios propuestos, aunque en general, estos no suelen implicar la medición de la propia competencia motriz (*orientación más cooperativa, que competitiva*), a pesar de que sí se realicen a menudo, *tests de evaluación de las capacidades físicas*.

- 15) El alumnado y el profesorado (aunque en este caso las diferencias no son tan acusadas) poseen una visión estereotipada de diferentes **actividades** físico-deportivas, de manera que considera que las actividades relacionadas con la expresión corporal o el ritmo (danzas y bailes y gimnasia rítmica) son *más adecuadas para* ellas y determinados deportes (sobre todo el fútbol y el skateboard) son más afines a ellos. Esto provoca que la *motivación* para la realización de las primeras actividades, así como la percepción de la *competencia motriz* en las mismas, sea mayor en las alumnas y viceversa. Sin embargo, dichas actividades reciben una menor *frecuencia de tratamiento* que las que prefieren los chicos, conllevando un menor conocimiento de las mismas, que se relaciona directamente con la motivación percibida para su realización.
- 16) Las chicas obtienen mejores *calificaciones* académicas en el área, gracias a que el profesorado que ha intervenido en la investigación utiliza un proceso de **evaluación** en el que priman los *contenidos* actitudinales (fundamentalmente, el comportamiento) sobre los procedimientos o los conceptos y los valores empleados como referencia son los avances del propio alumnado (*evaluación criterial*). Este tipo de evaluación coeducativa (criterial y basada en las actitudes), favorece la experimentación de mayores cotas de *éxito* en el alumnado, así como un aumento de la percepción de su propia *competencia motriz* general en el área, a pesar de que la evaluación inicial se emplee con poca frecuencia y de que no se establezcan con claridad los *instrumentos* empleados para evaluar las actitudes.
- 17) El profesorado *informa* a los alumnos y alumnas de diferentes aspectos relacionados con la **evaluación** (contenidos a evaluar, instrumentos empleados, qué tienen que mejorar y cómo pueden hacerlo). Todo esto, conlleva la experimentación de mayor *sentimiento de éxito* por parte del alumnado masculino en Educación Física.
- 18) El profesorado de Educación Física utiliza escasamente el **lenguaje no sexista** en la interacción verbal y emplea diferentes *tonos de voz* según se dirige a los alumnos y a las alumnas.
- 19) El aumento de la frecuencia de atención al alumnado, así como el predominio de **refuerzos** positivos, tanto técnicos como afectivos, implicará un aumento de la *satisfacción producida en la realización de las actividades* en el área y de la frecuencia con la que el alumnado *experimentará éxito*, sobre todo en el caso de las alumnas.
- 20) Las **expectativas que el profesorado** manifiesta con respecto a los alumnos y las alumnas son diferentes. Estas se manifiestan en la percepción de una *competencia motriz* menor en las chicas y la utilización preferente de *modelos de ejecución* masculinos, lo cual conlleva una menor cota de *éxito* en Educación Física por parte de las chicas.
- 21) Los alumnos sienten **afinidad por el profesorado** de su mismo sexo, mientras que las alumnas se muestran indiferentes con respecto a recibir clases de Educación Física de un profesor o una profesora.
- 22) Las alumnas *se implican* más en los ejercicios cuando los **grupos** se hacen con miembros de su mismo sexo porque les da menos *vergüenza* participar y *se divierten* con mayor frecuencia, mientras que los alumnos también incluyen la diversión entre las razones para implicarse más en dichas actividades, así como la *equiparación de los niveles de competencia motriz*, sobre todo en los ejercicios *competitivos*.
- 23) Las alumnas desempeñan **roles de liderazgo** con una frecuencia menor en el aula de Educación Física, lo cual se percibe en que *culminan* menos *acciones de ataque* y apenas adoptan *roles de cierta relevancia* (árbitro, capitán/a...). Estas actitudes son debidas a que se perciben con una menor *competencia motriz*; por otro lado, al estar relacionada esta y la *calificación* o el *sentimiento de éxito* en el área, las chicas con mejores notas o con mayores cotas de éxito, adoptan estos papeles más a menudo que el resto de sus compañeras.
- 24) El sentimiento de éxito en el área es menor en el alumnado femenino; sin embargo, una **Educación Física basada en la pedagogía del éxito** conlleva:
 - El incremento del número de alumnas que practican *ejercicio fuera del horario lectivo*.

- La mejora del *autoconcepto motriz* general y en la realización de las actividades propuestas en Educación Física, sobre todo, en el alumnado femenino.
- Un aumento en la *motivación en Educación Física* (fundamentada en la importancia concedida a destacar en la misma, en su consideración como asignatura favorita) e implicación en el área en la frecuencia de ofrecimiento como voluntario/a y en la asistencia a clase).
- El uso más equitativo de los *recursos materiales y espaciales* que se encuentran en mejor estado, así como un aumento de la colaboración del alumnado en las labores de puesta/recogida de los implementos.
- Una mejora en la *calificación* de las alumnas en Educación Física.
- Mayor grado de *satisfacción e implicación al realizar las actividades* propuestas.
- Una frecuencia mayor en el desempeño de roles de cierta relevancia y que implican *liderazgo* por parte de las chicas.

Para finalizar este capítulo querríamos recordar que, según organismos oficiales como la UNESCO o el Consejo de Europa, “*el deporte, y por extensión el ejercicio físico debe ser promocionado en toda la población, sobre todo en la femenina en la que se muestra menor grado de participación*” (Álvarez, 1990:134). Por lo tanto, es obligación de las Administraciones educativas y del profesorado de Educación Física, la promoción de la actividad física en el alumnado, sobre todo en el de sexo femenino, al ser en el que se perciben menores cotas de práctica.

**CAPÍTULO V:
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**

Basándonos en los resultados obtenidos y en las conclusiones que se derivan de los mismos, vamos a tratar de exponer algunas sugerencias encaminadas a continuar el camino empezado por este estudio.

En primer lugar, sería de gran ayuda contar con un análisis más exhaustivo de las actuaciones de docentes y discentes, realizado mediante la **observación de grabaciones audiovisuales de las sesiones**. De esta forma podremos comprobar la concordancia entre lo que plantean en los cuestionarios ambos colectivos y la realidad de lo que sucede en el aula de Educación Física.

También aportaría una información muy valiosa, el **análisis** desde la perspectiva del género, **de los medios didácticos** empleados por el profesorado, ya sean apuntes de creación propia o libros de texto; así como las ejemplificaciones empleadas por el docente durante la clase o los modelos físico-deportivos propuestos por el mismo.

Por otro lado, con el objetivo de enriquecer la información aportada por el estudio, sería útil centrarse en el **análisis exhaustivo de la práctica físico-deportiva extraescolar del alumnado**, de manera que se intenten establecer las relaciones existentes entre éstas y el área de Educación Física, así como las causas por las que las alumnas intervienen en menor grado en ellas. En este análisis, no sólo deberíamos centrarnos en el contexto del Sistema Educativo, sino que sería muy beneficioso ampliar los horizontes y obtener información de otros agentes socializadores como la familia, los amigos o los medios de comunicación.

Por último, una vez realizado un diagnóstico exhaustivo de la realidad existente en Educación Física desde la perspectiva del género, convendría diseñar y poner en práctica un **programa de intervención** destinado a modificar esta situación en el aula y a promocionar la actividad física extraescolar y el gusto por el movimiento en las alumnas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, G. (Coord.) (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación* (334), 21-32.
- Arbinaga, F. (2005). Valoración que realizan estudiantes de magisterio en la especialidad de Educación Física sobre la “musculación estética”. *Cronos*, III (1), 46-51.
- Arenas, M. G. (1996). *Triunfantes perdedoras: investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Ed. Universidad de Málaga.
- Asins, C. (1999). Educar, ¿contra qué? *Apunts. Educación Física y Deporte* (56), 107-109.
- Ballarín, P. (1992). *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?* Granada: Universidad de Granada.
- Barbero, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre la (im) posibilidades del cambio. *Revista de Educación* (311), 13-49.
- Barbero, J.I. (2000). Apuntes en torno a la construcción social del cuerpo a través del deporte. En B. Vázquez y E. Alfaro (Comps.) *Jornadas Cuerpo, Género y Sociedad*. Madrid.
- Barrio, E. (1992). Bases y tendencias de la coeducación en España. En P. Ballarín (Ed.), *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?* (pp. 11-27). Universidad de Granada. Granada.
- Bernárdez, M.A. (2000). Cuerpos imaginarios: la representación de las mujeres en la publicidad. En B. Vázquez y E. Alfaro (Comps.) *Jornadas Cuerpo, Género y Sociedad*. Madrid.
- Bianchi, S.; Brinnitzer, E. (2000). Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, Año 5, Nº 26. Disponible en: www.efdeportes.com/RevistaDigital [consulta 11-10-2004]
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto. En M.A. Santos (Coord.), *El harén pedagógico*. (pp. 119-147). Barcelona: Graó.
- Blanco, N. (2002). Educar a mujeres y a hombres. En *Género y coeducación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Block, J.H. (1973). Conceptions of sex-roles: some Cross-Cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*. Vol. 28..
- Block, J.H. (1975). Another look at sex differentiation in the socialization behaviours of mothers and fathers. En *Congreso New directions for research women* (Comps.). Wisconsin.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Bonal, X. (1997b). *Construir la escuela coeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Bordes, P. (2003). Coeducación deportiva y calidad de vida. El caso de la Educación Física escolar. En *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida* (Comps.) (pp. 28-34). Granada: Universidad de Granada. [CD-ROM].

- Brand, S. y Scantling, E. (1994). An analysis of secondary student preferences toward Physical Education. *Physical Educator*, (5), 119-130.
- Bravo Sierra, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson.
- Camacho, M.J. y Fernández, E. (2002). La insatisfacción corporal y la práctica de actividad físico-deportiva en las mujeres adolescentes. En *II Congreso de Ciencias del Deporte* (Comps.). Madrid: Asociación Española de Ciencias del Deporte. [CD-ROM].
- Camacho, M.J. (2004). La insatisfacción corporal y patologías asociadas. En B. Vázquez (Comp.) *Jornadas sobre los modelos corporales dominantes, el ejercicio físico y la salud de las mujeres adolescentes y jóvenes*. Madrid.
- Camerino, O. y Castañer, M. (2001). De la renovación pedagógica a un enfoque global sistémico de la Educación Física. EN B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp 85-102). Madrid: Síntesis.
- Cantera, M.A.; Devís, J.; Peiró, C. (2002). Niveles de actividad física en adolescentes ingleses y españoles: un estudio comparativo. EN *II Congreso de Ciencias del Deporte* (Comp.). Madrid: Asociación Española de Ciencias del Deporte.
- Cantero, M.A.; Martín, R.; De Haro, I. (1992). Hacia la igualdad desde una práctica escolar. EN P. Ballarín (Ed.), *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?* (pp. 85-102). Granada: Universidad de Granada.
- Carranza, M.; Mora, J.M. (2003). *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carratalá, V. y García, A. (1999). Diferencias en las motivaciones y actividades de ocio y tiempo libre entre adolescentes deportistas y no deportistas. *Motricidad. Revista Euro-Americana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (5), 111-131.
- Carreiro da Costa, F.; Pereira, P.; Diniz, J.; Piéron, M. (1997). Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Éducation Physique*, 2 (37), 89-91
- Castro Girona, M.J.; Piéron, M. y González Baleiro, M.A. (2003). Análisis del comportamiento del alumnado y comparación de las conductas fuera de tareas en niños y niñas que participan en Educación Física escolar. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica* (91), 5-10.
- Cockburn, C. (2000). Las opiniones de las chicas de 13 y 14 años sobre la Educación Física en las escuelas públicas británicas. Estudio realizado en los condados de Hampshire y Cambridgeshire. *Apunts. Educación Física y Deporte* (62), 91-101.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA (1995). *Materiales curriculares para ESO. Temas transversales*. (pp. 65-114). Sevilla: Autor.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA (1992). *Plan de formación del profesorado andaluz*. Sevilla: Autor.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA (1993). *Programa de coeducación*. Sevilla: Autor.
- Cervelló, E.; Jiménez, R. (2001). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 203-209). Santander: ADEF Cantabria.
- Combaz, G. (1992). Las clases mixtas de Educación Física y actividades deportivas. Opiniones y deseos de los alumnos. *Stadium* (152), 16-20.

- *Constitución Española de 1978*. (1998). Madrid: Autor técnico.
- Cortada, E. (1988). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Instituto de la Mujer. Madrid.
- Cortés, N. (2000). Mujer y actividad física: la trampa de las libertades. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, VII (1), 42-46.
- Cuenca, N. (2006). El siglo de las mujeres. *Revista Muface*, 6-13.
- DAVISSE, A. (1986). Integración mixta en Educación Física y deporte. *Stadium* (120), 21-24.
- Decreto 148/2002, de 14 de Mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía (2002). En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía Nº 75, de 27 de Junio.
- Delgado, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Delgado, M.A. (2003). Los contenidos transversales en Educación Física ¿un tema transversal o tangencial? EN E.P. González del Hoyo y F. Ruiz Juan, *Dimensión Europea de la Educación Física y el Deporte en Edad Escolar. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 81-91). Valladolid: AVAPEF.
- De Miguel, A. (2002). El sistema de sexo-género. EN J. Bolancé y C. Laín (Comps.), *Violencia, género y coeducación* (pp. 77-106). Córdoba: Ayuntamiento de Córdoba.
- Díez, J.; Jiménez, C.F. y Jiménez, S. (2002). La información deportiva femenina en los medios de comunicación. EN B. Vázquez (Comp.) *Jornadas sobre las Variables que condicionan el deporte femenino de alto rendimiento*. Madrid.
- Dworkin, S.L. y Messner, M.A. (2002). Just do... what? Sport, bodies, gender. EN S. Scraton, A. Flintoff, *Gender and Sport: a reader*. Londres: Routledge.
- Dunning, E. y Elias, N. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid/México/Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Escario, P; Alberdi, I. (1987). *El impacto de las Nuevas Tecnologías en la Formación y el Trabajo de las Mujeres*. Madrid: Ed. Instituto de la Mujer.
- Evans, J. (1990). La igualdad de oportunidades en los cursos de Educación Física. *Stadium* (143), 39-44.
- Fasting, K.; Scraton, S.; Pfister, G.; Vázquez, B. y Buñuel, A. (2000). *Experiencia y significado del ejercicio físico en la vida de las mujeres de algunos países europeos*. Serie Estudios, 66. Madrid: Instituto de la Mujer.
- FEMINARIO DE ALICANTE (1987). *Elementos para un educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Valencia: Ed. Víctor Orenge.
- Fernández García, E. (1995). *Actividad Física y Género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Madrid, UNED.
- Fernández García, E. (2002). Algunos interrogantes sobre la práctica de actividad físico deportiva en las mujeres adolescentes y su abandono. EN *Congreso Mujer y Deporte* (Comp.) (pp. 73-81). Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Fernández García, E. (2003). Educación Física y género: la transmisión de estereotipos de género en la enseñanza de la Educación Física. EN E.P. González del Hoyo y F. Ruiz Juan (Comps.), *Dimensión Europea*

de la Educación Física y el deporte en edad escolar. *Hacia un espacio europeo de educación superior* (pp. 319-321). Valladolid: AVAPEF.

- Fernández García, E.; Contreras, O.; Sánchez Bañuelos, F. y Fernández, C. (2003). Evolución de la práctica de la actividad física y el deporte en mujeres adolescentes e influencia de la percepción del estado general de salud. EN B. Vázquez (Comp.) *Mujeres y actividades físico-deportivas* (pp. 21-60). Estudios sobre Ciencias del Deporte. Serie de investigación N° 35. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.
- Fernández García, E.; Sánchez Bañuelos, F. y Fernández-Quevedo, C. (2003a). Estudio de las habilidades de resolución de problemas en el fútbol-sala desde una perspectiva de género. EN B. Vázquez (Comp.) *Mujeres y actividades físico-deportivas* (pp. 135-176). Estudios sobre Ciencias del Deporte. Serie de investigación N° 35. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.
- Fernández Nares, S. (1993). *La Educación Física en el Sistema Educativo Español: La formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández-Río, J.; Medina, F. y Garro, J. (2001). La construcción del autoconcepto del alumnado a través de la metodología cooperativa en Educación Física. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 643-649). Santander: ADEF Cantabria.
- Flecha, C. (2000). Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940). *Revista de Educación* (Número extraordinario 2000), 269-294.
- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- García, M.; Asíns, C. (1994). *La coeducación en Educación Física*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.
- García, M.; Troiano, H.; Zaldívar, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Gil Madrona, P. (1999). Evaluación del currículum de la Educación Física en la enseñanza universitaria. *Colección Monografías sobre Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Giménez-Blanco, A. (1982). *Estatuto de Autonomía de Andalucía*. Granada: Centro de Estudios Municipales y de Cooperación Interprovincial.
- Girela, M.J. (2004). *Las diferencias de género existentes en el conocimiento profesional docente del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada*. Tesis doctoral, Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada, Granada.
- González, M. (2001). Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno I: autoconcepto, percepciones y motivación. EN B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 137-156). Síntesis: Madrid.
- González, J.M. (2004). La construcción educativa del estereotipo corporal a través de la Educación Física. *Habilidad Motriz* (22), 45-50.
- Gorely, T.; Holroyd, R.; Kirk, D. (2003). Muscularity, the habits and the social construction of gender: towards a gender-revelant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (4), 429-448.
- Griffin, P. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sport unit. *Journal of Teaching in Physical Education* (4), 30-38.

- Griffin, P. (1985). Boys' participation styles in a middle school Physical Education team sport unit. *Journal of Teaching in Physical Education* (4), 100-110.
- Gutiérrez Sanmartín, M. y Vivó, P. (2003). Desarrollo socio-moral en Educación Física. EN M. J. Mosquera, V. Gambau, R. Sánchez y X. Pujadas (Comps), *Deporte y postmodernidad* (pp. 471-478) (Investigación social y deporte, nº 6 AEISAD). Madrid: Esteban Sanz, S.L.
- Hargreaves, J. (1994). *Sporting females: critical issues in the history and sociology of women's sport*. Londres: Routledge.
- Harrison, L; Lee, A.M.; Belcher, D. (1999). Race and gender differences in sport participation as a function of self-schema. *Journal of Sport Psychology*, (3). 17-29.
- Hébert, G. (1910). *Guide pratique de l'éducation physique*. París : P.U.F.
- Hellín, P.; Moreno, J.A.; Rodríguez, P.L. (2006). Influencia social del género y de la percepción de competencia en la valoración de las clases de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (5) 37-49.
- Herkowitz, J. (1980). Social-psychological correlates to motor development. En Corbin, C. (Ed.): *A text book of motor development*. Dubrique: W.C. Brow & Fowa.
- Huppertz, N. (2002). The importante of language. (En línea) www.womenssportfoundation.org
- INSTITUTO DE LA MUJER (1986). *Manual de acción: como llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*. Madrid: Autor.
- Jiménez, R.; Ramos, L.A.; Cervelló, E. (2002). Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuestas didácticas para una intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad Motriz. Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, (18), 39-47.
- Jiménez, R.; Cervelló, E. y Julió, J. (2001). Un estudio de las diferencias en la coeducación, los comportamientos de disciplina, la orientación de metas y la percepción del clima motivacional en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de Educación Física. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (pp. 309-315). Santander: ADEF Cantabria.
- Kerschen, L. (2000). *Schoolgirls : classifications, roles and sports*. (En línea) www.womenssportfoundation.org
- Kruse, A.M. (1992). ¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares? EN P. Ballarín (Ed.), *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?* (pp. 55-83). Granada: Universidad de Granada.
- Labergr, S. (1989). Le sport moderne en question. En: *Actes du Colloque International sur le sport moderne*. Lyon : Université de Lyon.
- Lambert, W.E. et al. (1971). Child training values of english canadian and french canadian parents. *Canadian Journal of Behavioural Science* (3). Toronto: University of Toronto Press.
- Langlade, A., Langlade, N.R. (1970). Teoría general de la gimnasia. *Stadium*. Buenos Aires.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. INDE: Barcelona.
- Lee, A.M.; Nelson, K.; Nelson, J.K. (1988). Success estimations and performance in children as influenced by age, gender and task. *Sex Roles*, (48), 719-726.
- Lera, A. y Castejón, F.J. (2002). El profesorado de Educación Física en Educación Primaria y su programación. Resultados de una evaluación. EN *II Congreso de Ciencias del Deporte*. Madrid: Asociación Española de Ciencias del Deporte.

- Lirgg, C.D.; George, T.R.; Chase, M.A.; Ferguson, R.H. (1996). Impact of conception of ability and sex-type of task on male and female self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, (18), 426-439.
- Lirgg, C.D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: a meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, (8), 294-310.
- Llopis, R.; Llopis, D.; Sánchez Flores, S y Vilaplana, D. (2003). El deporte como instrumento de transformación social de los modelos sexistas. EN M. J. Mosquera, V. Gambau, R. Sánchez y X. Pujadas (Comps), *Deporte y postmodernidad*. Investigación social y deporte, nº 6 AEISAD (pp. 183-190). Madrid: Esteban Sanz, S.L.
- Ley Orgánica 2/2006, de Educación (2006). En Boletín Oficial del Estado Nº 106 de 4 de Mayo.
- Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (2002). En Boletín Oficial del Estado Nº 307 de 24 de Diciembre.
- Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). En Boletín Oficial del Estado Nº 238 de 4 de Octubre.
- Lomas, C. (2002). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. En A. González y C. Lomas (Comps.), *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (2002b). El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas (Comps.), *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-223). Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (Comps.) (2004). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós. (pp. 9-32).
- López Crespo, C. (2001). La cuestión del género en los valores asociados al deporte. *Tándem* (2), 39-50. Barcelona: Graó.
- Lorenzo, F. y Martín, F. (2004). Un estudio sobre intereses, actitudes y práctica de actividad físico-deportiva y género con población de Educación Secundaria Obligatoria. *Habilidad Motriz*, (23-24), 5-11.
- Lozano, M. (2004). La oferta deportiva municipal: una visión de género. En B. Vázquez (Comp.) *Jornadas sobre los Modelos corporales dominantes, el ejercicio físico y la salud de las mujeres adolescentes y jóvenes*. Madrid
- Makazaga, A.; Llorente, B.; Kortbitarte, B. (2002). La coeducación en el deporte escolar. En *Congreso Mujer y Deporte*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Maccoby, E.E. y Jaclin, C.M. (1974). The Psychology or sex differences. Stanford University Press. Stanford, California (7,8,9 y 10). En *La educación de lo femenino*. Barcelona: O.C.D.E. Ed Aliorna.
- Macías, M.V.; Moya, M.C. (2003). Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes. EN B. Vázquez (Comp.) *Mujeres y actividades físico-deportivas* (pp. 61-80). Estudios sobre Ciencias del Deporte. Serie de investigación, Nº 35. Madrid: MEC. CSD.
- Manzano, V.G.; Rojas, A.J; Fernández, J.S. (1996). *Manual para encuestadores*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Mañeru, A.; Rubio, E. (1992). *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Transversales*. Madrid: MEC.
- Marcos Alonso, J. (1989). El difícil camino de la igualdad. Algunos aspectos de la práctica deportiva femenina en Barcelona. En *Jornadas de Mujer y Deporte*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

- Martín Peñalver, A. (2002). El camino hacia la coeducación a través del estudio de las orientaciones de metas. En *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital* (54) www.efdeportes.com Buenos Aires. [consulta 1-12-2002]
- Martín Peñalver, A. (2003). Estudio de los estereotipos de género en alumnos/as de la ESO: análisis de una experiencia práctica. *Revista de Educación Física. Renovar la Teoría y la Práctica* (91), 39-42.
- Martín, L.; Gómez, C. (2004). Lenguaje, identidades de género y educación. EN C. Lomas (Comps.) *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 82-113).Barcelona: Paidós.
- Martínez, C. (2005, julio). *La paridad en la educación*. Ponencia presentada en la III Escuela de Verano para Mujeres: la paridad como reto, Córdoba, España.
- Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del siglo XX. *Revista de Educación* (Número extraordinario 2000), 83-112.
- Meán, L. (2001). Identity and discursive practise: doing gender on the football pitch. *Discourse and Society* (12), 789-815.
- Molina, L.; Torre, E.; Miranda, M.T. (2005). Análisis de los aspectos metodológicos del currículum de Educación Física en 3º de la ESO desde la perspectiva de género, en los centros públicos de la mancomunidad del Valle del Guadiato. *Habilidad Motriz*, (26), 96-121.
- Molina, L.; Torre, E.; Miranda, M.T. (2003). Análisis del currículum impartido en Educación Física en 3º de la ESO en los centros públicos de la mancomunidad del Valle del Guadiato, desde la perspectiva de género. Investigación Tutelada del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada. Granada.
- Molina, L.; Torre, E.; Miranda, M.T. (2003a). Análisis de los contenidos impartidos en Educación Física en 3º de la ESO desde la perspectiva de género, en los centros públicos de la mancomunidad del Valle del Guadiato. En *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida*. Granada: Ed. Universidad de Granada.
- Molina, L.; Torre, E.; Miranda, M.T. (2005). La evaluación en Educación Física desde la perspectiva de género. En *Congreso Internacional UEM: Actividad Física y Deporte en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ed. Universidad Europea de Madrid.
- Molina, L.; Torre, E.; Miranda, M.T. (2005). Adecuación de las actividades físicas al sexo: percepciones del profesorado y del alumnado. En *VI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Córdoba: Ed. UCO.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. EN M.A. Santos (Coord.), *El harén pedagógico* (pp. 11-32).Barcelona: Graó.
- Moreno, M. (1992). *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Mosquera, M.J.; Puig, N. (1998). Género y edad en el deporte. EN M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagartera (Comps) *Sociología del deporte* (pp 99-126). Madrid: Alianza Editorial.
- Navarrete, G.; Navarrete, A. (2002). La coeducación en el área de Educación Física. Intervención educativa. *Educación Física y Deportes. Revista Digital*. www.efdeportes.com/Revista_Digital.Buenos Aires. Año 8. Nº 53. [consulta 11-10-2004]
- Nelson, J.K. (1991). Longitudinal change en throwing performance. Gender differences. *Research Quaterly for Exercise and Sport* (62) 1. American Alliance for health, physical education, recreation and dance.

- Nelson, J.K. (1989). Gender differences in children's throwing performance. *Biology and environment. Research Quarterly for Exercise and Sport* (57) 4. American Alliance for health, physical education, recreation and dance.
- O'Donovan, T.M. (2003). A changing culture? Interrogating the dynamics of peer affiliations over the course of a sport education season. *European Physical Education Review* 9(3), 237-251.
- Odriozola, J.M. (1986). Aspectos biológicos de la mujer deportista. *Mujer y Deporte*. Madrid: MEC. Instituto de la Mujer.
- Orden de 1 de febrero de 1993 sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Paechter, C. (2001). Power bodies and identity: how different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in school. En *British Educational Research Association Annual Conference*. Leeds.
- Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. IAD: Málaga.
- Pascual, C. (2000). Concepciones del profesorado, cultura profesional y currículum oculto en Educación Física. EN J.A. Párraga y M.L. Zagalaz (Coords.), *Reflexiones sobre Educación Física y deporte en edad escolar* (pp. 123-138). Jaén: Universidad de Jaén.
- Pérez Ferra, M. (1999). *Conocer y desarrollar el currículum. Una propuesta en ESO*. Jaén: Jabalcuz.
- Pérez-Samaniego, V. (2003). Deporte, género y construcción social de la belleza. EN M. J. Mosquera, V. Gambau, R. Sánchez y X. Pujadas (Comps), *Deporte y postmodernidad*. Investigación social y deporte, nº 6 AEISAD (pp. 127-134). Madrid: Esteban Sanz, S.L.
- Pérez-Samaniego, V.; Sánchez, R. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *Educación Física y Deportes. Revista Digital*. www.efdeportes.com Buenos Aires. Año 6. Nº 33. [consulta 15-09-2005]
- Pérez, I.; Tercedor, P.; Delgado, M.; Chillón, P.; González-Gross, M.; Montero, A.; Moreno, L.A.; De Rufino-Rivas, P.; Torralba, C. y GRUPO AVENA (2003). Motivos de práctica físico-deportiva de la población adolescente española. EN *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Deporte y Calidad de Vida. Libro 2. Área de salud (28-33). Granada: Universidad de Granada.
- Pérez, R.; Fernández, M.D.; Amigo, M.T.; De Rufino, P.; González, D.; Tercedor, P.; Gutiérrez, A. y GRUPO AVENA (2001). Aproximación al estudio descriptivo de los hábitos físico-deportivos de los adolescentes de Santander en su tiempo de ocio. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (pp. 346-350). Santander: ADEF Cantabria.
- Piéron, M. y Forceille, C. (1983) : Observation du comportement des élèves dans des classes de l'enseignement secondaire : influence de leur niveau d'habileté. *Revue de l'Éducation Physique* (23), 2, 9-16.
- Piéron, M. ; Cloes, M. ; Luts, K. ; Ledent, M. ; Pirottin, V. y Delfosse, C. (1998) : Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants. Rapport final (enseignement primaire et secondaire) d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Piéron, M.; Telama, R. Almond, L.; Barreiro Da Costa, F. (2000). Estilo de vida de jóvenes europeos: un estudio comparativo. *Revista de Educación Física* (76), 5-13.
- Piéron, M.; Delfosse, C.; Ledent, M. y Cloes, M. (2001). Las percepciones de los alumnos al final de la sesión de Educación Física. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *IV Congreso*

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

- Piñero, L.; Romano, M. (1997). Cuerpos y espacios de mujeres. *Revista La Aljaba* (2). Buenos Aires: Ed. Instituto interdisciplinario de Estudios de la mujer.
- *Plan andaluz de igualdad de oportunidades* (1990). Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Junta de Andalucía.
- Poppóus, A.; Godoy, J.; Cruz, F. (2003). La estimación de la habilidad física percibida en participantes de gimnasios privados en función de su género. En *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.* Deporte y Calidad de Vida. Área de análisis (255-259). Granada: Universidad de Granada.
- Porto, B.; Traba, A. y Domínguez, A. (2003). Estereotipos de género y demandas educativas universitarias relacionadas con el deporte. EN M. J. Mosquera, V. Gambau, R. Sánchez y X. Pujadas (Comps), *Deporte y postmodernidad.* Investigación social y deporte, nº 6 AEISAD (pp. 135-144). Madrid: Esteban Sanz, S.L.
- Prat, M.; Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas.* Barcelona: INDE.
- Puig, N. (1986). El deporte y los estereotipos femeninos. *Revista de Occidente* (62-63), 71-84.
- Puig, N. (2003). La permanencia de estereotipos tradicionales en el deporte femenino. EN M. J. Mosquera, V. Gambau, R. Sánchez y X. Pujadas (Comps), *Deporte y postmodernidad.* Investigación social y deporte, nº 6 AEISAD (pp. 145-154). Madrid: Esteban Sanz, S.L.
- Rambla, X.; Rovira, M. y Tomé, A. (2004). Paradojas del sexismo educativo: la pobreza escolar masculina. EN C. Lomas (Comps.), *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 173-194). Barcelona: Paidós.
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (2001). En Boletín Oficial del Estado No 14 de 16 de enero.
- Rodríguez, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la Reforma Educativa Española.* Madrid: La piqueta.
- Roma, A.; Calabuig, F. y Luna-Arocas, R. (2001). La apariencia física y las actividades físico-recreativas. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar.* (pp. 406-412). Santander: ADEF Cantabria.
- Romero, I. (Coord.) (1995). *Papeles sociales de mujeres y hombres: ESO.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rousseau, J.J. (1998). *Emilio o La educación.* Madrid: Editorial Alianza.
- Rubia, M.A.; Santos, M.J. (2004). Modelos de intervención en Educación Física escolar, revisión crítica de los currícula. En B. Vázquez (Comp.) *Jornadas sobre los modelos corporales dominantes, el ejercicio físico y la salud de las mujeres adolescentes y jóvenes.* Madrid.
- Rubio, D.; Martínez, A.; Rico, M.J. y Revillas, F. (2001). Trabajo de evaluación en Educación Física; aproximación a la realidad docente ¿Se evalúan los objetivos actitudinales?. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar.* (pp. 43-57). Santander: ADEF Cantabria.
- Ruiz, L.M. (1992). Tópicos y evidencias científicas sobre el desarrollo de habilidades motrices en niños y niñas: implicaciones en la Educación Física. En *La enseñanza de la Educación Física. IV Jornadas Internacionales de Coeducación.* Valencia: Generalitat Valenciana.

- Ruiz Pérez, L.M. (2000). Aprender a ser incompetentes en Educación Física: un enfoque psicosocial. *Apunts. Educación Física y Deportes* (60), 20-25.
- Ruiz Pérez, L.M.; Graupera, J.L.; Contreras, O.R.; Nishida, T. (2004). Motivación de logro en Educación Física escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de Educación* (333), 345-361.
- Salas, B. (1994). *Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo de centro*. Bilbao: Maite Canal.
- Salas, B. (2004). La Educación Física desde la pentacididad: un modelo coeducativo y capacitador. En B. Vázquez (Comp.) *Jornadas sobre los modelos corporales dominantes, el ejercicio físico y la salud de las mujeres adolescentes y jóvenes*. Madrid.
- Sánchez Bañuelos, F. (1997). Actitudes de los estudiantes de tercero de BUP frente a la Educación Física dentro del contexto general del plan de estudios de las Enseñanzas Medias. En *Nuevas perspectivas didácticas y educativas de la Educación Física*. Investigaciones en Ciencias del Deporte. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.
- Sánchez Flores, S; Vilaplana, D; Llopis, D. y Llopis, R. (2003). Factores vinculantes con el abandono o ausencia de práctica deportiva en las mujeres. EN M. J. Mosquera, V. Gambau, R. Sánchez y X. Pujadas (Comps), *Deporte y postmodernidad*. Investigación social y deporte, nº 6 AEISAD (pp. 173-181). Madrid: Esteban Sanz, S.L.
- Santos, M.A. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki...! Boletín para una pedagogía popular* (42), 14-27.
- Scraton, S. (1986). Images of Feminity and the Teaching of Girls' Physical Education. En J. Evans (Ed), *Physical Education, Sport and Schooling*. Londres: The Falmer Press.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Editorial Morata.
- Sicilia, A. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista Educación*, (331), 577-613.
- Sicilia, A. (1996). El profesor de Educación Física en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad Motriz* (8), 51-61.
- Sierra Pellón, C. (2002). El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular. En *Género y coeducación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sierra Bravo, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson.
- Simón, M.E. (1999). *Democracia vital: mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Simón, M.E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. EN M.A. Santos (Coord.), *El harén pedagógico* (pp. 33-52). Barcelona: Graó.
- Solmon, M.A.; Lee, A.M.; Harrison, L; Belcher, D.; Wells, L. (2003). Beliefs about gender appropriateness, ability and competence y physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, (22), 261-280.
- Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas de cambio en la Educación Física. En J. Devís y C. Peiró(Comps.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Spears, B. (1982). Le mythe, En Oglesby, C. *Le sport et la femme*. París : Vigot.
- Spender, D y Sarah, E. (1993). *Aprender a perder: sexismo y educación*. Barcelona: Ed. Paidós Educador.
- Subirats, M. (1985). Mujer y educación: de la enseñanza segregada a la coeducación. En *I Jornadas sobre Mujer y Educación*. Madrid: MEC.

- Subirats, M.; Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de géneros en la escuela mixta*. Madrid: MEC.
- Subirats, M.; Brullet, C. (1990). *La coeducación*. Madrid: MEC.
- Subirats, M. (2002). La coeducación, un tema de futuro. En *Género y coeducación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal. *Cuadernos para la coeducación*, N° 1. Institut de Ciecies de L'Educació. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. EN A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Tomé, A.; Ruiz Mailló, R.A. (2002). El espacio de juego: escenario de relaciones de poder. En *Género y coeducación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Torre, E. (2000). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias. Tesis doctoral del Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico de la Universidad de Granada*. Granada: Autora.
- Torres, D. (2005). Propuesta de programación didáctica coeducativa en Educación Física en Educación Primaria: un caso de la sierra de Madrid. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 8, 43-49.
- Turvey, J. y Laws, Ch. (1990). Están malográndose las niñas? Los efectos de la educación mixta en las niñas. *Stadium* (142), 32-36.
- Urruzola, M.J. (1991). *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?: una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Bilbao: Maite Canal.
- Varstala, V.; Telama, R.; Paykku, P. y Heikinaro-Johansson, P. (1985): An observational study on teaching ball games in school physical education lessons. EN Congreso Internacional Teaching Team Sports. CONI, Scuola dello Sport. Roma, 310-316.
- Vázquez, B. (1987). Educación Física para la mujer. Mitos, tradiciones y doctrina actual. En *Mujer y Deporte*. Serie Debate 3 (pp 55-64). Madrid: MEC. Instituto de la Mujer.
- Vázquez, B. (1991). La niña y el deporte: la motivación para el deporte y los valores de la niña. *Infancia y sociedad*, (10), 55-64.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Ed. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Vázquez, B.; Fernández, E.; Ferro, S. (2000). *Educación Física y Género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B. (2000). Apuntes La centralidad del cuerpo en la sociedad actual. Sociedad actual, ¿sociedad del cuerpo?. EN B. Vázquez y E. Alfaro (Comps.) *Jornadas Cuerpo, Género y Sociedad*. Madrid.
- Vázquez, B. (2001a). La pedagogía de la actividad física y el deporte. EN B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp 25-46). Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. (2001b). Los fundamentos de la Educación Física. EN B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp 47-67). Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. (2001c). Los valores corporales y la Educación Física. EN B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp 69-84). Madrid: Síntesis.

- Vázquez, B. (2002). Los valores corporales y la Educación Física. EN *II Congreso de Ciencias del Deporte*. Madrid: Asociación Española de Ciencias del Deporte.
- Valero, A.; Gómez, M.; García, A.; Clemente, M.I. y Barrionuevo, M.J. (2003). Importancia de la coeducación en las clases de Educación Física en Educación Primaria. Propuesta práctica para su mejora a través de los juegos de cooperación, alternativos, de orientación y de expresión corporal. EN *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Deporte y Calidad de Vida. Área de enseñanza (263-270). Granada: Universidad de Granada.
- Veiga, O. (2003). La identidad de género y la práctica deportiva regular en chicas adolescentes españolas. EN *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Deporte y Calidad de Vida. Área de gestión (250-255). Granada: Universidad de Granada.
- Viciana, J.; Zabala, M.; San Matías, J.; Ramírez, J.; García, L. (2003). Directrices metodológicas para la observación sistemática del feedback extrínseco en la investigación de la Educación Física. EN Varios, *Actas II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Deporte y Calidad de Vida. Libro 2. Área de enseñanza (71-76). Granada: Universidad de Granada.
- Vico, M. (2000). Una herencia para la educación de las mujeres del siglo XX: las propuestas de los moralistas e higienistas del siglo XIX. *Revista de Educación* (Número extraordinario 2000), 219-228.
- Vizuet, M. (2002). Educación Física y el “área de conocimiento de expresión corporal”: profesores y currículum. *Revista de Educación* (328), 137-154.
- Wright, J. (1996). The construction of complementarity en physical education. *Gender and education*, 8 (1), 61-80.
- Zagalaz, M.L. (1998). *La Educación Física femenina en España*. Jaén: Ed. Universidad de Jaén.
- Zulaika, L.; Goñi, A. (2001). Mejora del autoconcepto de los alumnos por medio del currículum de Educación Física. EN V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.) *IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (pp. 300-304). Santander: ADEF Cantabria.

ANEXOS

CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

Estimado/a alumno/a:

Nos dirigimos a ti para solicitar tu colaboración en un estudio que estamos realizando con el alumnado de 4º de ESO de la ciudad de Córdoba, acerca de algunos aspectos relacionados con la actividad física. Este estudio forma parte de la Tesis Doctoral de una alumna de la Universidad de Granada.

El cuestionario es anónimo, por lo que no debes escribir tu nombre. Solicitamos tu ayuda para que contestes a las preguntas de manera individual y sincera. No se trata de un examen, por lo tanto, no existen respuestas mejores o peores. Todo lo que respondas estará bien.

Lee atentamente las preguntas, contéstalas con tranquilidad y si tienes alguna duda, PREGUNTA A LOS/AS ENCUESTADORES/AS.

Muchas gracias por tu colaboración.

Laura Molina Pedrajas

Para empezar, debes contestar a una serie de preguntas de **ÍNDOLE PERSONAL** o referidas a tu **PROFESOR/A** de Educación Física. Para ello, tendrás que rodear con un círculo el **NÚMERO** correspondiente a la opción adecuada y si no se te dan opciones, deberás escribir tú la respuesta. Por ejemplo, si te preguntan **¿A QUÉ GRUPO DE 4º DE LA ESO PERTENECES? Y ESTÁS EN EL GRUPO "C", RODEARÁS EL NÚMERO "3"**, tal y como muestra el ejemplo.

		A	B	C	D	E	F
2.	¿A qué grupo de 4º de la ESO perteneces?	1	2	3	4	5	6

1.	¿En qué centro estudias? (pon el nombre)	
----	--	--

		A	B	C	D	E	F
2.	¿A qué grupo de 4º de la ESO perteneces?	1	2	3	4	5	6

		1986	1987	1988	1989	1990	Otro año
3.	¿En qué año naciste?	1	2	3	4	5	6

		Varón	Mujer
4.	¿Cuál es tu sexo?	1	2

		Varón	Mujer
5.	Actualmente tu profesor/a de Educación Física es:	1	2

Las preguntas que te vamos a formular a continuación, están relacionadas con **DIVERSOS ASPECTOS DE LA CLASE** de educación física.

Para contestarlas, tendrás que rodear con un círculo el **NÚMERO** correspondiente a la opción que te resulte más adecuada.

A. Expresa tu grado de acuerdo con respecto a las afirmaciones que te formulamos a continuación.

Durante las clases de Educación Física...:		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
6.	Los chicos y las chicas coincidimos en las actividades físico-deportivas que nos gusta desarrollar:	1	2	3	4	5
7.	A la hora de formar grupos, prefiero ponerme con compañeros/as de mi mismo sexo:	1	2	3	4	5
8.	Prefiero que sea el profesor/a quien forme los grupos de trabajo:	1	2	3	4	5
9.	Realizar competiciones deportivas con equipos mixtos, me parece una buena idea:	1	2	3	4	5
10.	Considero que los ejercicios que realizamos son adecuados a mi nivel de preparación física:	1	2	3	4	5
11.	El/la actual profesor/a me ayuda a interesarme por la actividad físico-deportiva:	1	2	3	4	5
12.	Me encuentro físicamente igual de capacitado/a que mis compañeros y compañeras:	1	2	3	4	5
13.	Me gusta ser el/la mejor:	1	2	3	4	5
14.	Mi profesor/a utiliza el mismo tono de voz para dirigirse a los alumnos y a las alumnas:	1	2	3	4	5

Quando los grupos que formamos en las clases de Educación Física son con personas de mi mismo sexo...:		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
15.	Me gusta más porque están al mismo nivel que yo:	1	2	3	4	5
16.	Me divierto más:	1	2	3	4	5
17.	Me da menos vergüenza participar:	1	2	3	4	5
18.	Participo más:	1	2	3	4	5

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
19.	La Educación Física es mi asignatura preferida:	1	2	3	4	5

B. Expresa la frecuencia con la que se dan las siguientes situaciones en las clases de Educación Física a lo largo del curso.

Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia...?		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
20.	Habéis dedicado el tiempo a pasar unos tests de condición física (velocidad, resistencia, flexibilidad...):	1	2	3	4	5
21.	Tu profesor/a ha contado con tu opinión a la hora de elegir las actividades físico-deportivas que se van a desarrollar a lo largo del curso:	1	2	3	4	5
22.	Te has colocado en los mejores sitios para realizar un ejercicio:	1	2	3	4	5
23.	Tu profesor/a ha delimitado los espacios en los que se van a situar los grupos de trabajo:	1	2	3	4	5
24.	Has sentido que interfieren en tu espacio:	1	2	3	4	5
25.	Ha sido tu profesor/a quien ha formado los grupos para trabajar los ejercicios:	1	2	3	4	5
26.	Te has ofrecido como voluntario/a cuando tu profesor/a lo ha solicitado:	1	2	3	4	5
27.	Te has implicado y has participado con ganas:	1	2	3	4	5
28.	Has experimentado un cierto sentimiento de éxito:	1	2	3	4	5
29.	Tu profesor/a le ha concedido más importancia a ganar que a participar:	1	2	3	4	5

Continúa en la siguiente página.

(continuación) **Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia...?**

		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
30.	Tiras a canasta, chutas a portería, rematas... cuando practicas algún deporte:	1	2	3	4	5
31.	Actúas tú de capitán/a del grupo de trabajo, o de árbitro que dirige el juego cuando el ejercicio exige que haya una persona que ocupe esos puestos:	1	2	3	4	5
32.	Tu profesor/a ha elegido a CHICAS para que demuestren ante el resto de compañeros/as, cómo deben realizarse los ejercicios o actividades físicas propuestas:	1	2	3	4	5
33.	Tu profesor/a ha elegido a CHICOS para que demuestren ante el resto de compañeros/as, cómo deben realizarse los ejercicios o actividades físicas propuestas:	1	2	3	4	5
34.	Tu profesor/a utiliza expresiones como: "alumnos y alumnas", "todos y todas", "chicos y chicas"... para referirse al conjunto de la clase:	1	2	3	4	5
35.	Faltaste durante el primer trimestre:	1 (Más de 5 veces)	2 (4 o 5 veces)	3 (2 o 3 veces)	4 (1 vez)	5 (0 veces)

Las preguntas formuladas a continuación se refieren a los **CONTENIDOS** tratados en las clases de Educación Física. Si no entiendes a qué se refiere alguno de ellos, pregunta.

Ya sabes como tienes que contestarlas: rodeando con un círculo el **NÚMERO** de la opción que te resulte más adecuada.

C. Expresa la frecuencia con la que has tratado los siguientes bloques de contenidos **A LO LARGO DE LA ESO**:

A lo largo de la ESO, ¿con qué frecuencia has trabajado...?:

		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
36.	Expresión corporal	1	2	3	4	5
37.	Juegos	1	2	3	4	5
38.	Deportes	1	2	3	4	5
39.	Actividades en el medio natural	1	2	3	4	5
40.	Condición física y salud	1	2	3	4	5

D. Expresa el grado de importancia que crees que tu actual profesor/a de Educación Física le otorga a los bloques de contenidos anteriormente citados:

La importancia que creo que mi profesor/a le concede a los bloques de contenidos es...:

		Mucha importancia	Bastante importancia	Ni mucha, ni poca importancia	Poca importancia	Ninguna importancia
41.	Expresión corporal	1	2	3	4	5
42.	Juegos	1	2	3	4	5
43.	Deportes	1	2	3	4	5
44.	Actividades en el medio natural	1	2	3	4	5
45.	Condición física y salud	1	2	3	4	5

E. Expresa la frecuencia con la que percibes que se trabajan los siguientes valores en las clases de Educación Física.

La frecuencia con la que percibo que se trabajan los siguientes valores es...:

		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
46.	Cooperación (trabajo en equipo)	1	2	3	4	5
47.	Respeto a los/as demás	1	2	3	4	5
48.	Igualdad entre chicos y chicas	1	2	3	4	5
49.	Espíritu de sacrificio y esfuerzo	1	2	3	4	5

Continúa en la siguiente página.

(continuación) La frecuencia con la que percibo que se trabajan los siguientes valores es...:		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
50.	Capacidad de autocrítica	1	2	3	4	5
51.	Confianza en ti mismo/a	1	2	3	4	5
52.	Creatividad	1	2	3	4	5

F. Expresa tu opinión acerca de para qué grupo de personas consideras que son más adecuados los siguientes contenidos/actividades de Educación Física.

Creo que los siguientes contenidos/actividades son más adecuados...:		Para chicas	Para chicos	Para ambos
53.	Artes Marciales (judo, taekwondo...)	1	2	3
54.	Atletismo (carreras, salto de longitud, lanzamiento de disco...)	1	2	3
55.	Bádminton	1	2	3
56.	Baloncesto	1	2	3
57.	Balonmano	1	2	3
58.	Fútbol	1	2	3
59.	Gimnasia Artística (volteretas, rueda lateral, potro, anillas...)	1	2	3
60.	Gimnasia Rítmica	1	2	3
61.	Natación	1	2	3
62.	Tenis	1	2	3
63.	Voleibol	1	2	3
64.	Danzas y bailes	1	2	3
65.	Expresión Corporal	1	2	3
66.	Relajación	1	2	3
67.	Patinaje (patines)	1	2	3
68.	Skateboard (monopatín)	1	2	3
69.	Juegos Populares	1	2	3
70.	Deportes Náuticos (piragüismo, vela, remo...)	1	2	3
71.	Deportes en la nieve (esquí, snowboard...)	1	2	3
72.	Senderismo	1	2	3
73.	Correr durante 30 minutos	1	2	3
74.	Ejercicios con balones medicinales o pesas	1	2	3
75.	Realizar 20 abdominales	1	2	3
76.	Otras actividades (especifica cuál/es):			
	1.	1	2	3
	2.	1	2	3
	3.	1	2	3

G. Expresa el grado de motivación que te provoca el trabajo de cada uno de los siguientes contenidos/actividades en Educación Física:

Trabajar los siguientes contenidos y actividades me provoca...:		No lo he dado nunca	Mucha motivación	Bastante motivación	Ni mucha, ni poca motivación	Poca motivación	Ninguna motivación
77.	Artes Marciales (judo, taekwondo...)	0	1	2	3	4	5
78.	Atletismo (carreras, salto de longitud, lanzamiento de disco...)	0	1	2	3	4	5
79.	Bádminton	0	1	2	3	4	5
80.	Baloncesto	0	1	2	3	4	5
81.	Balonmano	0	1	2	3	4	5
82.	Fútbol	0	1	2	3	4	5
83.	Gimnasia Artística (volteretas, rueda lateral, potro, anillas...)	0	1	2	3	4	5

Continúa en la siguiente página.

(continuación) Trabajar los siguientes contenidos y actividades me provoca...:		No lo he dado nunca	Mucha motivación	Bastante motivación	Ni mucha, ni poca motivación	Poca motivación	Ninguna motivación
84.	Gimnasia Rítmica	0	1	2	3	4	5
85.	Natación	0	1	2	3	4	5
86.	Tenis	0	1	2	3	4	5
87.	Voleibol	0	1	2	3	4	5
88.	Danzas y bailes	0	1	2	3	4	5
89.	Expresión Corporal	0	1	2	3	4	5
90.	Relajación	0	1	2	3	4	5
91.	Patín (patines)	0	1	2	3	4	5
92.	Skateboard (monopatín)	0	1	2	3	4	5
93.	Juegos Populares	0	1	2	3	4	5
94.	Deportes Náuticos (piragüismo, vela, remo...)	0	1	2	3	4	5
95.	Deportes en la nieve (esquí, snowboard...)	0	1	2	3	4	5
96.	Senderismo	0	1	2	3	4	5
97.	Correr durante 30 minutos	0	1	2	3	4	5
98.	Ejercicios con balones medicinales o pesas	0	1	2	3	4	5
99.	Realizar 20 abdominales	0	1	2	3	4	5
100.	Otras actividades (especifica cuál/es):						
	1.	0	1	2	3	4	5
	2.	0	1	2	3	4	5
	3.	0	1	2	3	4	5

Las preguntas formuladas a continuación se refieren al MATERIAL utilizado en las clases de Educación Física.

Para contestarlas, deberás proceder de igual manera que en las cuestiones anteriores; es decir, rodeando con un círculo el **NÚMERO** correspondiente a la opción que te resulte más adecuada.

H. Expresa el grado de motivación que te provoca la utilización de los siguientes materiales.

Trabajar con los siguientes materiales me provoca...:		No lo he utilizado nunca	Mucha motivación	Bastante motivación	Ni mucha, ni poca motivación	Poca motivación	Ninguna motivación
101.	Colchonetas	0	1	2	3	4	5
102.	Balones o pelotas	0	1	2	3	4	5
103.	Raquetas	0	1	2	3	4	5
104.	Aros	0	1	2	3	4	5
105.	Bancos suecos	0	1	2	3	4	5
106.	Cuerdas	0	1	2	3	4	5

I. Expresa la frecuencia con la que suceden los siguientes acontecimientos (relacionados con el material) en las clases de Educación Física.

Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia...?		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
107.	El material que has utilizado ha sido variado (de muchos tipos diferentes):	1	2	3	4	5
108.	Has conseguido el material que está en mejor estado:	1	2	3	4	5
109.	Has participado en la puesta y recogida del material:	1	2	3	4	5

		Sí	No
110.	¿Tu profesor/a de Educación Física utiliza algún material didáctico? (vídeos, libro de texto, fichas de clase, artículos de prensa...)	1	2

SI HAS CONTESTADO AFIRMATIVAMENTE, A LA PREGUNTA ANTERIOR (110), RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS (111 Y 112) Y SI NO, PASA A LA PREGUNTA NÚMERO 113.

J.	En los medios didácticos (vídeos, libro de texto, fichas de clase, artículos de prensa...) que emplea tu profesor/a de Educación Física, con qué <u>frecuencia</u> aparecen <u>ejemplos</u> de deportistas...:
----	--

		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
111.	Femeninos	1	2	3	4	5
112.	Masculinos	1	2	3	4	5

El siguiente bloque de preguntas se refieren a la EVALUACIÓN en el área de Educación Física. Para responder, rodea con un círculo el NÚMERO correspondiente a la opción que más adecuada.

K.	Expresa la <u>frecuencia</u> con la que se dan las siguientes situaciones (relacionadas con la evaluación) en las clases de Educación Física.
----	---

Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia...?		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
113.	Vuestro/a profesor/a os ha explicado con detenimiento qué se evalúa:	1	2	3	4	5
114.	Vuestro/a profesor/a os ha explicado con detenimiento los instrumentos que va a utilizar para evaluaros (exámenes teóricos o prácticos, trabajos, diarios de clase...):	1	2	3	4	5
115.	Vuestro/a profesor/a ha realizado una evaluación inicial de vuestros conocimientos y habilidades, antes de comenzar a enseñaros algo nuevo:	1	2	3	4	5
116.	Tras la evaluación, vuestro/a profesor/a os ha informado de aquello que debéis mejorar y cómo podéis hacerlo:	1	2	3	4	5

L.	¿Con qué <u>frecuencia</u> crees que tu profesor/a de Educación Física tiene en cuenta los siguientes aspectos a la hora de evaluar?
----	--

La frecuencia con la que mi profesor/a a tiene en cuenta los siguientes aspectos es...:		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
117.	Tus resultados comparándolos con los del resto de tus compañeros/as:	1	2	3	4	5
118.	Tus resultados comparándolos con otros resultados tuyos anteriores:	1	2	3	4	5
119.	Tus resultados comparándolos con unos valores estándar:	1	2	3	4	5

M.	¿Con qué <u>frecuencia</u> crees que tu profesor/a de Educación Física tiene en cuenta los siguientes aspectos a la hora de evaluar?
-----------	---

La frecuencia con la que mi profesor/a a tiene en cuenta los siguientes aspectos es...:		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
120.	Los exámenes prácticos	1	2	3	4	5
121.	Los exámenes teóricos	1	2	3	4	5
122.	El interés y la motivación	1	2	3	4	5
123.	El esfuerzo	1	2	3	4	5
124.	El comportamiento	1	2	3	4	5
125.	La participación e implicación en la clase	1	2	3	4	5

		Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Insuficiente
126.	¿Tu nota de Educación Física en el primer trimestre ha sido?:	1	2	3	4	5

A continuación, te vamos a formular una serie de preguntas acerca de algunos aspectos relacionados con tu PROFESOR/A de Educación Física.

Responde rodeando con un círculo el NÚMERO relacionado con la opción que consideres más adecuada.

N.	Expresa la <u>frecuencia</u> con la que se dan las siguientes situaciones (relacionadas con el profesorado) durante las clases de Educación Física.
-----------	--

Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia tu profesor/a...?		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
127.	Te presta atención:	1	2	3	4	5
128.	Se comunica contigo para decirte lo que estás haciendo bien:	1	2	3	4	5
129.	Se comunica contigo para corregirte cuando lo haces mal:	1	2	3	4	5
130.	Se comunica contigo para darte palabras de ánimo:	1	2	3	4	5
131.	Se comunica contigo para llamarte la atención por tu comportamiento:	1	2	3	4	5

O.	Expresa la <u>frecuencia</u> con la que se dan las siguientes situaciones (relacionadas con el profesorado) durante las clases de Educación Física.
-----------	--

Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia, tu profesor/a os plantea...?		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
132.	Ejercicios que podéis adaptar a vuestro propio nivel	1	2	3	4	5
133.	Un mismo y único modelo práctico que todos/as tenéis que imitar	1	2	3	4	5
134.	Diferentes modelos prácticos que tenéis que imitar, distribuidos en distintas tareas (por ej. trabajar en circuito)	1	2	3	4	5
135.	Problemas (en la teoría o en la práctica) para que reflexionéis y les encontréis solución	1	2	3	4	5
136.	Ejercicios en los que tú o un compañero/a habéis asumido el papel de profesor/a	1	2	3	4	5
137.	Actividades en las que tiene en cuenta vuestras aportaciones personales a la hora de decidir diferentes aspectos de las mismas (nivel, velocidad de realización...)	1	2	3	4	5
138.	Ejercicios en los que vosotros/as debéis crear vuestras propias propuestas prácticas	1	2	3	4	5

		Hombre	Mujer	Me da igual
139.	Prefiero que la asignatura de Educación Física sea impartida por:	1	2	3

El último bloque de preguntas, se refiere a diversos aspectos relacionados con la PRÁCTICA DEL EJERCICIO FÍSICO FUERA DEL HORARIO ESCOLAR, así como la PERCEPCIÓN que tienes de tu NIVEL DE RENDIMIENTO en las actividades físico-deportivas.

Para contestarlas, deberás proceder de igual manera que en las cuestiones anteriores, es decir, rodeando con un círculo el NÚMERO correspondiente a la opción que te resulte más adecuada.

		De los/as mejores	Por encima de la media	De tipo medio	Por debajo de la media	De los/as peores
140.	¿Cómo crees que eres de bueno/a realizando las actividades físico-deportivas que, en general, se proponen en las clases de Educación Física? Sé sincero/a en tu respuesta.	1	2	3	4	5

		Todos los días	De 4 a 6 días	2 o 3 días	Un día	Nunca
141.	¿Con qué frecuencia semanal realizas ejercicio físico fuera del horario de clases?	1	2	3	4	5

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
142.	Las clases de Educación Física actuales me han servido para decidirme a practicar alguna actividad físico-deportiva dentro o fuera del centro escolar, en mi tiempo libre:	1	2	3	4	5

		Mucha satisfacción	Bastante satisfacción	Ni mucha, ni poca satisfacción	Poca satisfacción	Ninguna satisfacción
143.	En general, las actividades que realizamos en Educación Física me hacen sentir:	1	2	3	4	5

P.	Expresa cómo crees que eres de <u>bueno/a</u> practicando cada una de las siguientes actividades físico-deportivas que te proponemos.
-----------	--

En las siguientes actividades físico-deportivas soy...:		Nunca lo he comprobado	De los/as mejores	Por encima de la media	De tipo medio	Por debajo de la media	De los/as peores
144.	Artes Marciales (judo, taekwondo...)	0	1	2	3	4	5
145.	Atletismo (carreras, salto de longitud, lanzamiento de disco...)	0	1	2	3	4	5
146.	Bádminton	0	1	2	3	4	5
147.	Baloncesto	0	1	2	3	4	5
148.	Balonmano	0	1	2	3	4	5
149.	Fútbol	0	1	2	3	4	5
150.	Gimnasia Artística (volteretas, rueda lateral, potro, anillas...)	0	1	2	3	4	5
151.	Gimnasia Rítmica	0	1	2	3	4	5
152.	Natación	0	1	2	3	4	5
153.	Tenis	0	1	2	3	4	5
154.	Voleibol	0	1	2	3	4	5

Continúa en la siguiente página.

(continuación) **En las siguientes actividades físico-deportivas soy...:**

		Nunca lo he comprobado	De los/as mejores	Por encima de la media	De tipo medio	Por debajo de la media	De los/as peores
155.	Danzas y bailes	0	1	2	3	4	5
156.	Expresión Corporal	0	1	2	3	4	5
157.	Relajación	0	1	2	3	4	5
158.	Patinaje (patines)	0	1	2	3	4	5
159.	Skateboard (monopatín)	0	1	2	3	4	5
160.	Juegos Populares	0	1	2	3	4	5
161.	Deportes Náuticos (piragüismo, vela, remo...)	0	1	2	3	4	5
162.	Deportes en la nieve (esquí, snowboard...)	0	1	2	3	4	5
163.	Senderismo	0	1	2	3	4	5
164.	Correr durante 30 minutos	0	1	2	3	4	5
165.	Ejercicios con balones medicinales o pesas	0	1	2	3	4	5
166.	Realizar 20 abdominales	0	1	2	3	4	5
167.	Otras actividades (especifica cuál/es):						
	1.	0	1	2	3	4	5
	2.	0	1	2	3	4	5
	3.	0	1	2	3	4	5

Ya para acabar, solicitamos tu colaboración para responder sinceramente a unas preguntas relacionadas con el CUESTIONARIO.

Para contestarlas ya sabes lo que tienes que hacer: rodear con un círculo el NÚMERO relacionado con la opción que te resulte más adecuada. Si no tienes ninguna opción, debes contestar escribiendo tú la respuesta.

		Largo	Corto	Aceptable
168.	El cuestionario te ha resultado:	1	2	3
		Interesante	Aburrido	Aceptable
169.	El cuestionario te ha resultado:	1	2	3

170.	<p>¿Hay alguna pregunta que te haya molestado o te haya resultado confusa? Indica cuál o cuáles especificando el número. También, si quieres añadir alguna observación, puedes hacerlo en el espacio que te facilitamos a continuación.</p>

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

Estimado/a profesor/a:

Nos dirigimos a ti para solicitar tu colaboración en un estudio que estamos realizando con el alumnado de 4º de ESO de la ciudad de Córdoba, acerca de algunos aspectos relacionados con la actividad física. Este estudio forma parte de la Tesis Doctoral de una alumna de la Universidad de Granada.

El cuestionario es anónimo. Solicitamos tu ayuda para que contestes a las preguntas de manera sincera.

Lee atentamente las preguntas, contéstalas y si tienes alguna duda, pregúntala.

Muchas gracias por tu colaboración.

Laura Molina Pedrajas
 Autora de la investigación

Para empezar, debes contestar a una serie de preguntas de **ÍNDOLE PERSONAL** o referidas a tu **LABOR DOCENTE** en el área Educación Física. Para ello, tendrás que rodear con un círculo el **NÚMERO** correspondiente a la opción adecuada y si no se te dan opciones, deberás escribir tú la respuesta.

EJEMPLO:

		De 20 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 a 60	Más de 60
3.	¿Cuántos años tienes?	1	2	3	4	5

		Varón	Mujer
171.	¿Cuál es tu sexo?	1	2

		De 20 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 a 60	Más de 60
172.	¿Cuántos años tienes?	1	2	3	4	5

		Licenciado/a	Diplomado/a	Otros
173.	¿Cuál es tu titulación?	1	2	3
		Especialidad: _____ Año de graduación: _____	Especialidad: _____ Año de graduación: _____	Nombre de la titulación: _____

		Docente de centro público			Docente de centro concertado			
		Funcionario/a	Interino/a		Otros	Indefinido/a	Temporal	Otros
			Vacante	Sustitución				
174.	¿Cuál es tu situación laboral?	1	2	3	4	5	6	7

		En tu centro actual					En general				
		Menos de 1	De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 15	Más de 16	Menos de 1	De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 15	Más de 16
175.	¿Cuántos años de experiencia docente tienes?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

		Mucha satisfacción	Bastante satisfacción	Ni mucha, ni poca satisfacción	Poca satisfacción	Ninguna satisfacción
176.	Tu trabajo docente te produce...:	1	2	3	4	5

Las preguntas que te vamos a formular a continuación, están relacionadas con **DIVERSOS ASPECTOS DE LA CLASE** de educación física.

Para contestarlas, tendrás que rodear con un círculo el **NÚMERO** correspondiente a la opción que te resulte más adecuada.

Q. Expresa tu grado de acuerdo con respecto a las afirmaciones que te formulamos a continuación.

Durante las clases de Educación Física...:		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
177.	Los alumnos y las alumnas coinciden en las actividades físico-deportivas que les gusta desarrollar:	1	2	3	4	5
178.	A la hora de formar grupos, el alumnado prefiere ponerse con compañeros/as del mismo sexo:	1	2	3	4	5
179.	El alumnado prefiere que sea yo quien forme los grupos de trabajo:	1	2	3	4	5
180.	En general, al alumnado le parece buena idea realizar competiciones deportivas en equipos mixtos:	1	2	3	4	5
181.	Utilizo el mismo tono de voz para dirigirme a los alumnos y a las alumnas:	1	2	3	4	5
182.	Como profesor/a, influyo sobre el alumnado para que se decida a practicar alguna actividad física extraescolar:	1	2	3	4	5
183.	La asignatura en sí y sus contenidos, influyen sobre el alumnado para que se decida a practicar alguna actividad física extraescolar:	1	2	3	4	5

R. Expresa la frecuencia con la que se dan las siguientes situaciones en las clases de Educación Física.

Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia...?		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
184.	Empleas tests de condición física (velocidad, resistencia, flexibilidad...):	1	2	3	4	5
185.	Cuentas con la opinión del alumnado a la hora de elegir las actividades físico-deportivas que se van a desarrollar a lo largo del curso:	1	2	3	4	5
186.	Delimitas los espacios en los que se tienen que situar los grupos de trabajo:	1	2	3	4	5
187.	Has sido tú quien ha formado los grupos para trabajar los ejercicios:	1	2	3	4	5
188.	Le concedes más importancia a ganar que a participar:	1	2	3	4	5
189.	Utilizas expresiones como: "alumnos y alumnas", "todos y todas", "chicos y chicas"... para referirte al conjunto de la clase:	1	2	3	4	5
190.	El material que has utilizado ha sido variado:	1	2	3	4	5

Las preguntas formuladas a continuación se refieren a los **CONTENIDOS** tratados en las clases de Educación Física.

Ya sabes como tienes que contestarlas: rodeando con un círculo el **NÚMERO** de la opción que te resulte más adecuada.

S. Expresa la frecuencia con la que tratas los siguientes bloques de contenidos a lo largo de la ESO:

En las programaciones de aula anuales, ¿con qué frecuencia trabajas...?:

		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
191.	Expresión corporal	1	2	3	4	5
192.	Juegos	1	2	3	4	5
193.	Deportes	1	2	3	4	5
194.	Actividades en el medio natural	1	2	3	4	5
195.	Condición física y salud	1	2	3	4	5

T. Expresa el grado de importancia que le concedes a los bloques de contenidos anteriores:

La importancia que le concedo a los bloques de contenidos es...:

		Mucha importancia	Bastante importancia	Ni mucha, ni poca importancia	Poca importancia	Ninguna importancia
196.	Expresión corporal	1	2	3	4	5
197.	Juegos	1	2	3	4	5
198.	Deportes	1	2	3	4	5
199.	Actividades en el medio natural	1	2	3	4	5
200.	Condición física y salud	1	2	3	4	5

U. Expresa la frecuencia con la que trabajas, de forma específica, los siguientes valores en las clases de Educación Física.

La frecuencia con la que trabajo los siguientes valores es...:

		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
201.	Cooperación (trabajo en equipo)	1	2	3	4	5
202.	Respeto a los/as demás	1	2	3	4	5
203.	Igualdad entre varones y mujeres	1	2	3	4	5
204.	Espíritu de sacrificio y esfuerzo	1	2	3	4	5
205.	Capacidad de autocritica	1	2	3	4	5
206.	Confianza en ti mismo/a	1	2	3	4	5
207.	Creatividad	1	2	3	4	5

V. Expresa tu opinión acerca de para qué grupo de personas consideras que son más adecuados los siguientes contenidos/actividades de Educación Física.

Creo que los siguientes contenidos/actividades son más adecuados...:

		Para chicas	Para chicos	Para ambos
208.	Artes Marciales (judo, taekwondo...)	1	2	3
209.	Atletismo (carreras, salto de longitud, lanzamiento de disco...)	1	2	3
210.	Bádminton	1	2	3
211.	Baloncesto	1	2	3
212.	Balonmano	1	2	3
213.	Fútbol	1	2	3

Continúa en la siguiente página.

(continuación) **Creo que los siguientes contenidos/actividades son más adecuados...:**

		Para chicas	Para chicos	Para ambos
214	Gimnasia Artística (volteretas, rueda lateral, potro, anillas...)	1	2	3
215	Gimnasia Rítmica	1	2	3
216	Natación	1	2	3
217	Tenis	1	2	3
218	Voleibol	1	2	3
219	Danzas y bailes	1	2	3
220	Expresión Corporal	1	2	3
221	Relajación	1	2	3
222	Patinaje (patines)	1	2	3
223	Skateboard (monopatín)	1	2	3
224	Juegos Populares	1	2	3
225	Deportes Náuticos (piragüismo, vela, remo...)	1	2	3
226	Deportes en la nieve (esquí, snowboard...)	1	2	3
227	Senderismo	1	2	3
228	Correr durante 30 minutos	1	2	3
229	Ejercicios con balones medicinales o pesas	1	2	3
230	Realizar 20 abdominales	1	2	3
231	Otras actividades (especifica cuál/es):			
	1.	1	2	3
	2.	1	2	3
	3.	1	2	3

W.	Expresa la <u>motivación</u> que crees que les suscita a las ALUMNAS y a los ALUMNOS, el trabajo de los siguientes contenidos/actividades durante las clases de Educación Física. La gradación posee la correspondencia siguiente:
-----------	---

0. No lo han practicado nunca 1. Mucha motivación 2. Bastante motivación 3. Ni mucha, ni poca motivación 4. Poca motivación 5. Ninguna motivación

Trabajar los siguientes contenidos y actividades les provoca a las alumnas y los alumnos...:		ALUMNAS						ALUMNOS					
		0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
232.	Artes Marciales (judo, taekwondo...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
233.	Atletismo (carreras, salto de longitud, lanzamiento de disco...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
234.	Bádminton	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
235.	Baloncesto	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
236.	Balonmano	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
237.	Fútbol	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
238.	Gimnasia Artística (volteretas, rueda lateral, potro, anillas...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
239.	Gimnasia Rítmica	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
240.	Natación	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
241.	Tenis	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
242.	Voleibol	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
243.	Danzas y bailes	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
244.	Expresión Corporal	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
245.	Relajación	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
246.	Patinaje (patines)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
247.	Skateboard (monopatín)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Continúa en la siguiente página.

(continuación) **Trabajar los siguientes contenidos y actividades les provoca a las alumnas y los alumnos...:**

		ALUMNAS						ALUMNOS					
248.	Juegos Populares	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
249.	Deportes Náuticos (piragüismo, vela, remo...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
250.	Deportes en la nieve (esquí, snowboard...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
251.	Senderismo	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
252.	Correr durante 30 minutos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
253.	Ejercicios con balones medicinales o pesas	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
254.	Realizar 20 abdominales	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
255.	Otras actividades (especifica cuál/es):												
	1.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
	2.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
	3.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Las preguntas formuladas a continuación se refieren al MATERIAL utilizado en las clases de Educación Física.

Para contestarlas, deberás proceder de igual manera que en las cuestiones anteriores; es decir, rodeando con un círculo el **NÚMERO** correspondiente a la opción que te resulte más adecuada.

X. En los medios didácticos (vídeos, libro de texto, fichas de clase, artículos de prensa...) o en las explicaciones que realizas en clase, con qué frecuencia empleas ejemplos de deportistas...:

		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
256.	Femeninos	1	2	3	4	5
257.	Masculinos	1	2	3	4	5

Y. Expresa el grado de motivación que crees que les provoca a las **ALUMNAS y ALUMNOS**, la utilización de los siguientes materiales.

Trabajar con los siguiente materiales, a las alumnas y los alumnos les provoca...:

		ALUMNAS					ALUMNOS				
		Mucha motivación	Bastante motivación	Ni mucha, ni poca motivación	Poca motivación	Ninguna motivación	Mucha motivación	Bastante motivación	Ni mucha, ni poca motivación	Poca motivación	Ninguna motivación
258.	Colchonetas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
259.	Balones o pelotas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
260.	Raquetas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
261.	Aros	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
262.	Bancos suecos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
263.	Cuerdas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

El siguiente bloque de preguntas se refieren a la **EVALUACIÓN** en el área de Educación Física.

Para responder, rodea con un círculo el **NÚMERO** correspondiente a la opción que más adecuada y, en el caso de que no se te especifiquen opciones, tendrás que escribir tú la respuesta.

		SÍ	NO
264.	¿Realizas autoevaluación de tu actuación docente?	1	2

SI HAS CONTESTADO AFIRMATIVAMENTE A LA PREGUNTA ANTERIOR (NÚMERO 94), RESPONDE A LA SIGUIENTE PREGUNTA (NÚMERO 95) Y SI NO, PASA A LA PREGUNTA NÚMERO 96.

265.	¿Qué instrumentos empleas para realizar la autoevaluación? (especificalos).	
	A. _____	C. _____
	B. _____	D. _____

Z.	Expresa la <u>frecuencia</u> con la que se dan las siguientes situaciones (relacionadas con la evaluación) en las clases de Educación Física.
----	---

Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia...?		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
266.	Explicas con detenimiento, qué se evalúa en la asignatura:	1	2	3	4	5
267.	Explicas con detenimiento, los instrumentos que vas a utilizar para evaluar (exámenes teóricos o prácticos, trabajos, diarios de clase...):	1	2	3	4	5
268.	Realizas una evaluación inicial de conocimientos teóricos y prácticos, antes de comenzar una unidad didáctica:	1	2	3	4	5
269.	Tras la evaluación, informas al alumnado de aquello que deben mejorar y cómo pueden hacerlo:	1	2	3	4	5

AA.	Expresa la <u>frecuencia</u> con la que tienes en cuenta los siguientes aspectos a la hora de evaluar al alumnado en el área de Educación Física.
-----	---

La frecuencia con la que tienes en cuenta estos aspectos es...:		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
270.	Los resultados del alumno o alumna con respecto a los del resto del grupo de clase:	1	2	3	4	5
271.	Los resultados del alumno o alumna con respecto a sí mismo:	1	2	3	4	5
272.	Los resultados del alumno o alumna con respecto a unos valores estándar:	1	2	3	4	5

BB.	Expresa la <u>frecuencia</u> con la que tienes en cuenta los siguientes aspectos a la hora de evaluar al alumnado en el área de Educación Física.
-----	---

La frecuencia con la que tienes en cuenta estos aspectos es...:		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
273.	Los exámenes prácticos	1	2	3	4	5
274.	Los exámenes teóricos	1	2	3	4	5
275.	El interés y la motivación	1	2	3	4	5
276.	El esfuerzo	1	2	3	4	5
277.	El comportamiento	1	2	3	4	5
278.	La participación e implicación en la clase	1	2	3	4	5

A continuación, te vamos a formular una serie de preguntas acerca de algunos aspectos relacionados con la INTERACCIÓN DOCENTE-DISCENTE que se da en el área de Educación Física.

Responde rodeando con un círculo el NÚMERO relacionado con la opción que consideres más adecuada.

CC.	Expresa la <u>frecuencia</u> con la que se dan las siguientes situaciones (relacionadas con la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje) durante las clases de Educación Física.
------------	---

Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia, planteas...?		Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
279.	Ejercicios que ello/as pueden adaptar a su propio nivel:	1	2	3	4	5
280.	Un mismo y único modelo práctico que todos/as tienen que imitar:	1	2	3	4	5
281.	Diferentes modelos prácticos que tienen que imitar, distribuidos en distintas tareas (por ej. trabajar en circuito):	1	2	3	4	5
282.	Problemas (en la teoría o en la práctica) para que reflexionen y les encuentren solución:	1	2	3	4	5
283.	Ejercicios en los que el alumnado ha asumido el papel de profesor/a:	1	2	3	4	5
284.	Actividades en las que tienes en cuenta las aportaciones personales del alumnado, a la hora de decidir diferentes aspectos de las mismas (nivel, velocidad de realización...):	1	2	3	4	5
285.	Ejercicios en los que el alumnado debe crear sus propias propuestas prácticas:	1	2	3	4	5

DD.	Expresa la <u>frecuencia</u> con la que se dan las siguientes situaciones (relacionadas con la retroalimentación) con las ALUMNAS y los ALUMNOS durante las clases de Educación Física. La gradación posee la correspondencia siguiente:
1. Muy a menudo 2. Bastante a menudo 3. De vez en cuando 4. Poco a menudo 5. Nunca	

Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia...:		ALUMNAS					ALUMNOS				
286.	Les prestas atención a las alumnas y a los alumnos:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
287.	Te comunicas con las alumnas y los alumnos para decirles lo que están haciendo bien:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
288.	Te comunicas con las alumnas y los alumnos para corregirles cuando lo hacen mal:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
289.	Te comunicas con las alumnas y los alumnos para darles palabras de ánimo:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
290.	Te comunicas con las alumnas y los alumnos para llamarles la atención por su comportamiento:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

EE.	Expresa la <u>frecuencia</u> con la que empleas a las ALUMNAS y los ALUMNOS para que demuestren al resto de sus compañeros/as, cómo deben realizarse los ejercicios o actividades propuestas en las clases de Educación Física.
------------	--

	ALUMNAS					ALUMNOS				
	Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca	Muy a menudo	Bastante a menudo	De vez en cuando	Poco a menudo	Nunca
291.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

A continuación, te vamos a formular una serie de preguntas acerca de algunos aspectos relacionados con las diferencias o semejanzas entre las ALUMNAS y los ALUMNOS durante las sesiones de Educación Física. Responde rodeando con un círculo el NÚMERO relacionado con la opción que consideres más adecuada.

FF.	<p>Expresa la <u>frecuencia</u> con la que se dan las siguientes situaciones (relacionadas con el alumnado) durante las clases de Educación Física. La gradación posee la correspondencia siguiente:</p> <p style="text-align: center;">1. Muy a menudo 2. Bastante a menudo 3. De vez en cuando 4. Poco a menudo 5. Nunca</p>
------------	--

Durante las clases de Educación Física, ¿con qué frecuencia las alumnas y los alumnos...:		ALUMNAS					ALUMNOS				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
292.	Se ofrecen como voluntarios/as cuando lo solicitas:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
293.	Creer que se implican y participan con ganas:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
294.	Creer que experimentan un sentimiento de éxito:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
295.	Rematan, chutan a portería, tiran a canasta (culminan acciones de ataque), cuando se practica algún deporte:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
296.	Ocupan los puestos de capitán/a del grupo de trabajo o árbitro que dirige el juego, cuando el ejercicio exige que haya una persona que ocupe esos puestos:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

GG.	<p>Expresa el grado de <u>competencia motriz</u> que crees que, en general, poseen las ALUMNAS y los ALUMNOS, al realizar las actividades físico-deportivas que, en general, se proponen en las clases de Educación Física.</p>
------------	---

	ALUMNAS					ALUMNOS				
	De las/os mejores	Por encima de la media	De tipo medio	Por debajo de la media	De las/os peores	De las/os mejores	Por encima de la media	De tipo medio	Por debajo de la media	De las/os peores
297.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

HH.	<p>Expresa el <u>grado de satisfacción</u> que crees que les provoca a las ALUMNAS y a los ALUMNOS, las actividades que se realizan en las clases de Educación Física.</p>
------------	--

	ALUMNAS					ALUMNOS				
	Mucha satisfacción	Bastante satisfacción	Ni mucha, ni poca satisfacción	Poca satisfacción	Ninguna satisfacción	Mucha satisfacción	Bastante satisfacción	Ni mucha, ni poca satisfacción	Poca satisfacción	Ninguna satisfacción
298.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

II.	<p>Expresa el grado de <u>competencia motriz</u> que crees que poseen las ALUMNAS y los ALUMNOS, al realizar las actividades físico-deportivas que te proponemos. La gradación posee la correspondencia siguiente:</p> <p style="text-align: center;">0. No lo sé 1. De los/as mejores 2. Por encima de la media 3. De tipo medio 4. Por debajo de la media 5. De los/as peores</p>
------------	---

En estas actividades físico-deportivas, la competencia motriz de las alumnas y alumnos es...:		ALUMNAS					ALUMNOS						
		0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
299.	Artes Marciales (judo, taekwondo...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
300.	Atletismo (carreras, salto de longitud, lanzamiento de disco...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
301.	Bádminton	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
302.	Baloncesto	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
303.	Balonmano	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
304.	Fútbol	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
305.	Gimnasia Artística (volteretas, rueda lateral, potro, anillas...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
306.	Gimnasia Rítmica	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
307.	Natación	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
308.	Tenis	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
309.	Voleibol	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
310.	Danzas y bailes	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Continúa en la siguiente página.

(continuación) **En estas actividades físico-deportivas, la competencia motriz de las alumnas y alumnos es...:**

		ALUMNAS						ALUMNOS					
311.	Expresión Corporal	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
312.	Relajación	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
313.	Patinaje (patines)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
314.	Skateboard (monopatín)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
315.	Juegos Populares	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
316.	Deportes Náuticos (piragüismo, vela, remo...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
317.	Deportes en la nieve (esquí, snowboard...)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
318.	Senderismo	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
319.	Correr durante 30 minutos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
320.	Ejercicios con balones medicinales o pesas	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
321.	Realizar 20 abdominales	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
322.	Otras actividades (especifica cuál/es):												
	1.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
	2.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
	3.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Ya para acabar, solicitamos tu colaboración para responder sinceramente a unas preguntas relacionadas con el CUESTIONARIO.

Para contestarlas ya sabes lo que tienes que hacer: rodear con un círculo el NÚMERO relacionado con la opción que te resulte más adecuada. Si no tienes ninguna opción, debes contestar escribiendo tú la respuesta.

323.	El cuestionario te ha resultado:	Largo	Corto	Aceptable
		1	2	3
324.	El cuestionario te ha resultado:	Interesante	Aburrido	Aceptable
		1	2	3

325.	¿Hay alguna pregunta que te haya molestado o te haya resultado confusa? Indica cuál o cuáles especificando el número. También, si quieres añadir alguna observación, puedes hacerlo en el espacio que te facilitamos a continuación.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

**CORRESPONDENCIA ENTRE
CUESTIONARIOS**

CORRESPONDENCIAS ENTRE LOS CUESTIONARIOS DE PROFESORADO Y ALUMNADO

ASPECTOS DEL CURRÍCULUM

1. CONTENIDOS

PREGUNTA	ALUMNADO	PROFESORADO
Frecuencia tratamiento bloques de contenidos	36-40	21-25
Importancia bloques de contenidos	41-45	26-30
Adecuación diferentes actividades al sexo	53-76	38-61
Motivación por diferentes actividades	77-100	62-85
Profe cuenta con opinión alumnado	21	15
Contenidos actitudinales que desarrolla la EF	46-52	31-37

2. METODOLOGÍA

	PREGUNTA	ALUMNADO	PROFESORADO
MÉTODOS	Frecuencia uso diferentes EE	132-138	109-115
MATERIALES	Utilización material no propio de EF	110	
	Uso material variado	107	20
	Consecución mejor material	108	
	Frecuencia recogida/puesta material	109	
	Ejemplos femeninos en materiales didácticos	111	86
	Ejemplos masculinos en materiales didácticos	112	87
	Motivación por uso diferentes materiales	101-106	88-93
ESPACIOS	Colocación en espacios preferentes	22	
	Delimitación de espacios por el profe	23	16
	Sentimiento de interferencia espacio íntimo	24	
AGRUPACIONES	Preferencia compañeros/as del mismo sexo	7	8
	Profe forma grupos de trabajo	25	17
	Preferencia profe forme grupos	8	9
	Motivos preferencia grupos mismo sexo	15-18	
ACTIVIDADES	Competición en equipos mixtos es buena idea	9	10
	Actividades con mayor importancia a participar	29	18
	Adecuación de las actividades al nivel alumnado	10	
	Coincidencia chicos/chicas actividades físicas a realizar	6	7
	Frecuencia uso tests de CF	20	14
	Satisfacción que dan actividades realizadas	143	128

3. EVALUACIÓN

PREGUNTA	ALUMNADO	PROFESORADO
Nota de EF en el primer trimestre	126	
Realización de autoevaluación docente		94
Instrumentos para la autoevaluación docente		101
Profe explica qué evalúa	113	96
Profe explica instrumentos para evaluar	114	97
Uso de la evaluación inicial	115	98
Información tras la evaluación	116	99
Valores de referencia utilizados para evaluar	117-119	100-102
Evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes	120-125	103-108

ACTIVIDAD FÍSICA EN GENERAL

1. HÁBITOS DE ACTIVIDAD FÍSICA

PREGUNTA	ALUMNADO	PROFESORADO
Frecuencia realización ejercicio fuera de clase	141	
EF sirve para practicar AF fuera de clase	142	13

2. AUTOCONCEPTO FÍSICO

PREGUNTA	ALUMNADO	PROFESORADO
Percepción de igual grado de capacitación para la EF	12	
Percepción nivel competencia en general	140	127
Percepción nivel competencia diferentes actividades	144-167	129-152

EDUCACIÓN FÍSICA

1. MOTIVACIÓN HACIA LA EF

PREGUNTA	ALUMNADO	PROFESORADO
EF es asignatura preferida	19	
Frecuencia ofrecimiento como voluntario	26	122
Participación con ganas en EF	27	123
Percepción sentimiento éxito en EF	28	124
Frecuencia faltas a clase	35	

2. RELACIÓN DOCENTE/DISCENTE

PREGUNTA	ALUMNADO	PROFESORADO
Profe utiliza el mismo tono con alumnas y alumnos	14	11
Utilización lenguaje no sexista	34	19
Profe presta atención	127	116
Frecuencia diferentes tipos de feed-backs	128-131	117-120
Profe elige a alumnas como modelos	32	121 (Igual)
Profe elige a alumnos como modelos	33	121 (Igual)
Profe actual ayuda a interesarme por la AF	11	12
Preferencia sexo profe	139	

3. ROLES DE LIDERAZGO

PREGUNTA	ALUMNADO	PROFESORADO
Frecuencia lanzamiento a canasta, remates, chutes...	30	125
Frecuencia papel de capitán/a	31	126
En EF me gusta ser el/la mejor	13	

**PLANTILLA DE ANÁLISIS DE LAS
PROGRAMACIONES DEL DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

5. ¿Qué temas transversales se encuentran reflejados en los objetivos didácticos?

- Educación para la salud
- Educación ambiental
- Cultura andaluza
- Educación vial
- Ninguno
- Coeducación
- Educación para paz
- Educación para el consumidor y usuario
- Nuevas tecnologías

6. ¿Existen objetivos didácticos directamente relacionados con la coeducación?

- Ninguno
- Entre 1 y 3
- Más de 3

7. ¿Se expone como objetivo didáctico la promoción de la actividad física femenina específicamente?

SÍ NO

8. ¿Existe conexión entre los objetivos didácticos y las actividades extraescolares?

SÍ NO

CONTENIDOS

1. ¿Se encuentran reflejados los cinco bloques de contenidos en la programación?

SÍ NO

2. ¿Los contenidos de enseñanza-aprendizaje se encuentran íntimamente relacionados con los objetivos didácticos?

SÍ NO

3. Los contenidos de enseñanza-aprendizaje se establecen por...

- Por etapa educativa
- Por curso
- Por ciclo
- Otros (especificar)

4. Distribución de los bloques de contenidos: No se especifica

	CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD		CUALIDADES MOTRICES		JUEGOS Y DEPORTES		EXPRESIÓN CORPORAL		ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL	
		TRIMESTRE		TRIMESTRE		TRIMESTRE		TRIMESTRE		TRIMESTRE
1º ESO										
2º ESO										
3º ESO										
4º ESO										

5. ¿Existe conexión entre los contenidos de enseñanza-aprendizaje y las actividades extraescolares?

SÍ NO

6. ¿Existen contenidos concretos destinados a fomentar la coeducación?

SÍ NO

2. Aunque no se contemple en la programación, ¿el profesor/a realiza autoevaluación de su actuación?

SÍ NO

3. ¿Cuáles son los contenidos que se evalúan? No se especifican

	SÍ	NO
La programación del área o del curso en general		
Los propios contenidos de enseñanza-aprendizaje (condición física y salud, actividades en la naturaleza, deportes y juegos, expresión corporal...)		
La metodología empleada (recursos didácticos, estilos de enseñanza, agrupaciones del alumnado, actividades propuestas...)		
La evaluación del alumnado		
La interacción docente-discente (tipos de refuerzos utilizados, tiempo de atención al alumnado, modelos de ejecución presentados, elección de los ejemplos...)		

4. ¿Qué instrumentos se utilizan para la autoevaluación? No se especifican

		SÍ	NO
CUESTIONARIOS	Al alumnado		
	Rellenados por el propio docente		
REFLEXIÓN PROPIA			
OTROS (especificar)			

5. ¿Cuándo se realiza el proceso de autoevaluación? No se especifica

- Una vez en el curso
- Entre 1 y 3 veces a lo largo del curso
- Más de 3 veces a lo largo del curso

DEL ALUMNADO

1. ¿Se contempla la evaluación del alumnado en la programación del área?

SÍ NO

2. En la programación ¿aparecen los criterios generales de evaluación del área?

SÍ NO

3. ¿Qué criterios generales de evaluación del área aparecen?

	SÍ	NO
Sobre la autorregulación de la AF		
Sobre la adecuación respecto a factores externos		
Sobre la creatividad y organización de la AF		
Sobre el desarrollo de capacidades físicas		
Sobre las capacidades de expresión corporal		
Sobre el conocimiento de las capacidades propias		
Sobre la concienciación y actitud crítica en relación con los efectos de la AF		
Sobre el desarrollo de actitudes sociales		

4. En la programación ¿aparecen los criterios particulares de evaluación?

SÍ NO

5. Los criterios particulares de evaluación se establecen por...:

- Por etapa educativa
- Por curso
- Por ciclo
- Otros (especificar)

6. ¿Qué contenidos se evalúan?

- Conceptos
- Procedimientos
- Actitudes
- No se diferencian

7. ¿Qué instrumentos se utilizan para la evaluación? No se especifican

		SÍ	NO
CONCEPTOS	Exámenes teóricos		
	Preguntas en clase		
	Otros (especificar)		
PROCEDIMIENTOS	Exámenes prácticos		
	Hoja de observación de las actividades de clase		
	Otros (especificar)		
ACTITUDES	Hoja de valoración de actitudes		
	Diario del profesor/a		
	Otros (especificar)		

8. ¿Se refleja la autoevaluación del alumnado en la programación?

SÍ NO

9. ¿Cuándo se realiza evaluación del alumnado? No se especifica

	Una vez en el curso	Una vez al trimestre o evaluación	Dos o tres veces al trimestre o evaluación	Más de tres veces al trimestre o evaluación
CONCEPTOS				
PROCEDIMIENTOS				
ACTITUDES				

10. ¿Cuál es la referencia que se toma para evaluar al alumnado? No se especifica

- El propio alumno/a
- La media del curso del alumno/a
- Unos valores estándar

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA	PÁGINA
FIGURA 1: Principales teorías feministas en educación.	25
FIGURA 2: Objetivos y medidas del I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación.	30
FIGURA 3: Planes de igualdad y su relación con el ámbito educativo	31
FIGURA 4: Los modelos educativos desde la perspectiva del género	47
FIGURA 5: Clasificación de los estilos de enseñanza innovadores.	65
FIGURA 6: Clasificación de los feed-backs.	79
FIGURA 7: La educación del individuo para las vidas, pública y privada	89
FIGURA 8: Relación entre las distintas concepciones del cuerpo y la jerarquía de Scheler sobre los valores alcanzables a través de su educación	96
FIGURA 9: Titularidad de los centros que forman la población	119
FIGURA 10: Proporción de alumnado que cursa sus estudios en centros públicos y privados concertados	119
FIGURA 11: Titularidad de los centros que forman la muestra	120
FIGURA 12: Resumen de los centros que forman la muestra seleccionada para la investigación.	120
FIGURA 13: Grupos de 4º de ESO que forman la muestra seleccionada para la investigación.	121
FIGURA 14: Distribución porcentual por centros de la muestra del alumnado	121
FIGURA 15: Distribución por sexos de la muestra del alumnado y del profesorado	122
FIGURA 16: Variables objeto de la investigación y su correspondencia con los números de las preguntas de los cuestionarios y con la planilla de observación de la programación didáctica.	124
FIGURA 17: Distribución de la muestra del alumnado según su año de nacimiento.	138
FIGURA 18: Distribución por sexos de la muestra del alumnado.	138
FIGURA 19: Distribución de la muestra del alumnado en función de la titularidad del centro en el que cursen sus estudios.	139
FIGURA 20: Distribución de la muestra del alumnado por centro de escolarización.	139
FIGURA 21: Resumen de la muestra seleccionada para la investigación.	140
FIGURA 22: Resumen de la muestra del profesorado seleccionado para la investigación.	141
FIGURA 23: Edad del profesorado seleccionado para la investigación, general y en función del sexo.	141
FIGURA 24: Titulación del profesorado que forma la muestra objeto de estudio.	142
FIGURA 25: Situación laboral del profesorado que forma la muestra objeto de estudio.	142
FIGURA 26: Experiencia docente del profesorado que forma la muestra objeto de estudio, general y en función del sexo.	143
FIGURA 27: Experiencia docente del profesorado que forma la muestra objeto de estudio en el centro actual de trabajo, general y en función del sexo.	144
FIGURA 28: Grado de satisfacción producida por la labor docente, general y en función del sexo.	144
FIGURA 29: Grado de satisfacción producida por la labor docente en función de la edad.	145
FIGURA 30: Presencia de los diferentes aspectos curriculares en las programaciones.	146
FIGURA 31: Presencia de los temas transversales en las programaciones.	147
FIGURA 32: Uso del lenguaje no sexista en las programaciones.	148
FIGURA 33: Resumen de la significación de los cruces del apartado.	148
FIGURA 34: Frecuencia semanal de práctica de actividad física extraescolar, general y en función del sexo.	149
FIGURA 35: Relación entre la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física y la frecuencia semanal de realización de actividad física extraescolar de los alumnos y las alumnas.	150
FIGURA 36: Percepción del alumnado y del profesorado del grado de influencia de este último y del área de EF en la práctica de actividad física extraescolar.	152
FIGURA 37: Resumen de la significación de algunos de los cruces del apartado.	153
FIGURA 38: Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la equiparación de su propio nivel de competencia motriz con el de sus compañeros y compañeras, general y en función del sexo.	154
FIGURA 39: Percepción del alumnado del nivel de competencia motriz en Educación Física, general y en función del sexo.	155
FIGURA 40: Percepción del alumnado y del profesorado, del grado de competencia motriz en EF del primero.	155
FIGURA 41: Relación entre la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física y la percepción de la competencia motriz de los alumnos y las alumnas.	157
FIGURA 42: Relación entre el nivel de competencia motriz percibida y la frecuencia semanal de práctica de actividad física de los alumnos y las alumnas.	158

FIGURA 43:Resumen de la significación de algunos de los cruces del apartado.	160
FIGURA 44:Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de Condición Física (carrera continua, ejercicios con sobrecargas y abdominales).	161
FIGURA 45:Percepción del profesorado del grado de competencia motriz de los alumnos y las alumnas en la realización de ejercicios con sobrecargas, general y en función del sexo.	162
FIGURA 46:Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de Actividades en la Naturaleza (senderismo, deportes náuticos y deportes en la nieve).	163
FIGURA 47:Percepción del profesorado del grado de competencia motriz de las alumnas en los deportes en la nieve, general y en función del sexo.	164
FIGURA 48:Percepción del profesorado del grado de competencia motriz de los alumnos en la expresión corporal, general y en función del sexo.	165
FIGURA 49:Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de Expresión Corporal (danzas y bailes, expresión corporal y relajación).	166
FIGURA 50:Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de determinados Juegos y Deportes (artes marciales, fútbol y balonmano).	168
FIGURA 51:Percepción del profesorado del grado de competencia motriz de los alumnos y las alumnas en las artes marciales, general y en función del sexo.	169
FIGURA 52:Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de determinados Juegos y Deportes (gimnasia artística, gimnasia rítmica y voleibol).	172
FIGURA 53:Percepción del alumnado y del profesorado de la competencia motriz de los alumnos y alumnas en la realización de actividades de determinados Juegos y Deportes (atletismo, juegos populares, bádminton, natación y tenis).	173
FIGURA 54:Percepción del profesorado del grado de competencia motriz de los alumnos y las alumnas en el tenis, general y en función del sexo.	174
FIGURA 55:Percepción del profesorado y del alumnado de la frecuencia de tratamiento de diferentes actividades físicas.	176
FIGURA 56:Percepción del profesorado y del alumnado de la frecuencia de tratamiento de las actividades físicas pertenecientes a los bloques de contenidos de Condición Física y Salud y Expresión Corporal.	176
FIGURA 57:Percepción del profesorado de la competencia motriz de las alumnas y los alumnos en la gimnasia rítmica y el fútbol.	177
FIGURA 58:Comparación de las percepciones del alumnado y del profesorado acerca de la competencia motriz en las actividades físicas en las que las chicas y los chicos se perciben más y menos competentes	178
FIGURA 59:Percepción del profesorado de la competencia motriz de las alumnas y los alumnos en la gimnasia rítmica y el fútbol.	179
FIGURA 60:Resumen de la significación de los cruces entre la competencia motriz y la motivación suscitada por diferentes actividades físicas.	180
FIGURA 61:Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por el baloncesto.	181
FIGURA 62:Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por el fútbol.	181
FIGURA 63:Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por la gimnasia rítmica.	182
FIGURA 64:Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por las danzas y bailes.	182
FIGURA 65:Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por el senderismo.	183
FIGURA 66:Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la motivación producida por los ejercicios con sobrecargas.	183
FIGURA 67:Resumen de la significación de los cruces entre la competencia motriz y la adecuación al sexo de diferentes actividades físicas.	185
FIGURA 68:Relación entre el nivel de competencia motriz percibida por el alumnado y la adecuación al sexo de diferentes actividades.	186
FIGURA 69:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	187
FIGURA 70:Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la afirmación de que le gusta ser el/la mejor en Educación Física, general y en función del sexo.	188
FIGURA 71:Relación entre la importancia concedida a destacar en Educación Física y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en el aula de los alumnos y las alumnas.	189
FIGURA 72:Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la afirmación de que la Educación Física es su asignatura favorita, general y en función del sexo.	190

FIGURA 73:Relación entre el grado de acuerdo del alumnado con respecto a la afirmación de que la Educación Física es su asignatura favorita y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en el aula de los alumnos y las alumnas.	191
FIGURA 74:Frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en el aula, general y en función del sexo.	192
FIGURA 75:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas experimentan éxito en el aula.	193
FIGURA 76:Percepción del profesorado y del alumnado de la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas, experimentan éxito en el aula.	193
FIGURA 77:Grado de satisfacción experimentado por el alumnado en las actividades realizadas en el aula, general y en función del sexo.	194
FIGURA 78:Percepción del alumnado y del profesorado del grado de satisfacción experimentado por los alumnos y las alumnas, en las actividades realizadas en el aula.	194
FIGURA 79:Percepción del profesorado del grado de satisfacción experimentado por los alumnos y las alumnas, en las actividades realizadas en el aula, en función del sexo.	195
FIGURA 80:Percepción del alumnado de la frecuencia con la que se ofrece como voluntario/a, general y en función del sexo.	196
FIGURA 81:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que las alumnas y los alumnos se ofrecen como voluntarios/as y participan y se implican con ganas en Educación Física.	197
FIGURA 82:Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas se ofrecen como voluntarios/as y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en el aula.	198
FIGURA 83:Frecuencia con la que el alumnado participa y se implica con ganas en Educación Física, general y en función del sexo.	199
FIGURA 84:Percepción del profesorado y del alumnado de la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas, participan y se implican con ganas en Educación Física.	199
FIGURA 85:Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas se implican con ganas y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en el aula.	200
FIGURA 86:Frecuencia con la que el alumnado falta a clase de Educación Física, general y en función del sexo.	201
FIGURA 87:Aparición de los objetivos generales de etapa y de área en las programaciones didácticas.	203
FIGURA 88:Resumen de la significación de los cruces de este apartado.	205
FIGURA 89:Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del bloque de contenidos de deportes a lo largo de la ESO, general y en función del sexo.	206
FIGURA 90:Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del bloque de contenidos de juegos a lo largo de la ESO, general y en función del sexo.	206
FIGURA 91:Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del bloque de contenidos de condición física y salud a lo largo de la ESO, general y en función del sexo.	207
FIGURA 92:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de tratamiento de los diferentes bloques de contenidos a lo largo de la ESO.	208
FIGURA 93:Relación entre la frecuencia de tratamiento de la condición física-salud y los deportes y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por parte de las alumnas.	209
FIGURA 94:Relación entre la frecuencia de tratamiento de la expresión corporal y los juegos y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por parte de los alumnos.	210
FIGURA 95:Percepción del alumnado de la importancia concedida por el profesorado al bloque de contenidos de expresión corporal, general y en función del sexo.	211
FIGURA 96:Percepción del alumnado de la importancia concedida por el profesorado al bloque de contenidos de deportes, general y en función del sexo.	212
FIGURA 97:Percepción del alumnado de la importancia concedida por el profesorado al bloque de contenidos de juegos, general y en función del sexo.	212
FIGURA 98:Importancia concedida por el profesorado al bloque de contenidos de actividades en el medio natural, en función del sexo.	213
FIGURA 99:Percepción del alumnado y del profesorado de la importancia concedida a los diferentes bloques de contenidos.	214
FIGURA 100:Relación entre las percepciones del alumnado acerca de la frecuencia de tratamiento y la importancia concedida a los diferentes bloques de contenidos.	216
FIGURA 101:Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del valor de respeto a los/as demás, general y en función del sexo.	218
FIGURA 102:Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del valor de confianza en sí mismo/a, general y en función del sexo.	218
FIGURA 103:Percepción del alumnado de la frecuencia de tratamiento del valor de igualdad entre chicos y chicas, en función del sexo.	219
FIGURA 104:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de tratamiento de diferentes valores a lo largo de la ESO.	221

FIGURA 105:Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de cooperación y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.	222
FIGURA 106:Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de respeto a los/as demás y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos.	223
FIGURA 107:Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de igualdad entre ambos sexos y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.	224
FIGURA 108:Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de espíritu de sacrificio y esfuerzo y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.	225
FIGURA 109:Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de capacidad de autocrítica y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.	226
FIGURA 110:Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de confianza en sí mismo/a y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.	227
FIGURA 111:Relación entre la frecuencia de tratamiento del valor de creatividad y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos.	228
FIGURA 112:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	229
FIGURA 113:Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización del estilo de enseñanza de mando directo, general y en función del sexo.	230
FIGURA 114:Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización del estilo de enseñanza de resolución de problemas, general y en función del sexo.	231
FIGURA 115:Percepción del profesorado de la frecuencia de utilización del estilo de enseñanza de microenseñanza, general y en función del sexo.	232
FIGURA 116:Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización del estilo de enseñanza socializador, general y en función del sexo.	232
FIGURA 117:Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización del estilo de enseñanza creativo, general y en función del sexo.	233
FIGURA 118:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de utilización de los diferentes estilos de enseñanza.	234
FIGURA 119:Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza de programas individuales y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos y las alumnas.	236
FIGURA 120:Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza de asignación de tareas y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos.	237
FIGURA 121:Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza de resolución de problemas y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos.	237
FIGURA 122:Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza de microenseñanza y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos.	238
FIGURA 123:Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza socializador y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos.	239
FIGURA 124:Relación entre la frecuencia de uso del estilo de enseñanza creativo y la experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos.	239
FIGURA 125:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	241
FIGURA 126:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de utilización de material variado.	241
FIGURA 127:Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización de material variado, general y en función del sexo.	242
FIGURA 128:Frecuencia con la que el alumnado consigue el material en mejor estado de conservación e interviene en la puesta y recogida del material, general y en función del sexo.	242
FIGURA 129:Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización de materiales didácticos no exclusivos de Educación Física (libros de texto, fichas de clase, vídeos, artículos de prensa...).	243
FIGURA 130:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de empleo de ejemplificaciones femeninas y masculinas en los medios didácticos.	244
FIGURA 131:Relación entre la frecuencia de consecución del material en mejor estado y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas, experimentan éxito en Educación Física.	246
FIGURA 132:Relación entre la frecuencia de colaboración en la puesta/recogida del material y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas, experimentan éxito en Educación Física.	247
FIGURA 133:Grado de motivación del alumnado al utilizar los balones y pelotas, general y en función del sexo.	248
FIGURA 134:Grado de motivación del alumnado al utilizar los aros, general y en función del sexo.	248
FIGURA 135:Grado de motivación del alumnado al utilizar las cuerdas, general y en función del sexo.	249
FIGURA 136:Grado de motivación del alumnado al utilizar las raquetas, general y en función del sexo.	250
FIGURA 137:Percepción del profesorado del grado de motivación que le provoca a los alumnos el trabajo con raquetas, en función del sexo.	250

FIGURA 138:Percepción del alumnado y del profesorado del grado de motivación que les suscita a los alumnos y a las alumnas el trabajo con los materiales más vinculados a uno u otro sexo (balones y pelotas, aros y cuerdas).	251
FIGURA 139:Grado de motivación del alumnado al utilizar los bancos suecos, general y en función del sexo.	252
FIGURA 140:Percepción del alumnado y del profesorado del grado de motivación que les suscita a los alumnos y a las alumnas el trabajo con los materiales menos vinculados a uno u otro sexo (raquetas, bancos suecos y colchonetas).	253
FIGURA 141:Percepción del alumnado de la frecuencia de utilización de los distintos materiales.	254
FIGURA 142:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	255
FIGURA 143:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que este último ha intervenido para distribuir los espacios de trabajo.	255
FIGURA 144:Frecuencia con la que el alumnado se ha situado en los mejores espacios de trabajo, general y en función del sexo.	256
FIGURA 145:Frecuencia con la que percibe el alumnado que interfieren en su espacio de trabajo, general y en función del sexo.	256
FIGURA 146:Relación entre la frecuencia de delimitación de los lugares de trabajo por el profesorado y la frecuencia con la que los alumnos experimentan éxito en Educación Física.	257
FIGURA 147:Relación entre la frecuencia de trabajo en los mejores espacios y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas experimentan éxito en Educación Física.	258
FIGURA 148:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	259
FIGURA 149:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que este interviene en la formación de los grupos de trabajo.	260
FIGURA 150:Percepción del alumnado de la frecuencia con la que el profesorado interviene en la formación de los grupos de trabajo, general y en función del sexo.	260
FIGURA 151:Percepción del alumnado de la frecuencia con la que el profesorado interviene en la formación de los grupos de trabajo, general y en función del sexo.	261
FIGURA 152:Percepción del alumnado y del profesorado del grado de acuerdo con respecto a la formación de grupos unisexuales.	261
FIGURA 153:Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la formación de grupos unisexuales, general y en función del sexo.	262
FIGURA 154:Percepción del alumnado y del profesorado del grado de acuerdo con respecto a la realización de actividades competitivas en equipos mixtos.	263
FIGURA 155:Percepción del alumnado del grado de acuerdo con respecto a la realización de actividades competitivas en equipos mixtos, general y en función del sexo.	263
FIGURA 156:Resumen de la significación de algunos de los cruces de este apartado.	264
FIGURA 157:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que este último cuenta con su opinión a la hora de programar las actividades de enseñanza-aprendizaje.	265
FIGURA 158:Percepción del alumnado y del profesorado del grado de acuerdo con respecto a la coincidencia entre los chicos y las chicas en relación a las actividades que les gusta desarrollar en Educación Física.	266
FIGURA 159:Grado de acuerdo del alumnado con respecto a la adecuación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las capacidades del individuo, general y en función del sexo.	267
FIGURA 160:Relación entre la adecuación de las actividades realizadas al nivel de competencia motriz de los alumnos y las alumnas y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.	268
FIGURA 161:Percepción del alumnado de la frecuencia con la que el profesorado le otorga más importancia a ganar que a participar en las actividades que propone, general y en función del sexo.	269
FIGURA 162:Percepción del alumnado y del profesorado de las frecuencias con las que se le otorga más importancia a ganar que a participar y se incluyen baterías de tests de condición física.	270
FIGURA 163:Percepción del alumnado de la frecuencia con la que el profesorado incluye baterías de tests de condición física, general y en función del sexo.	271
FIGURA 164:Relación entre el uso de tests de condición física en el aula y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por las alumnas.	272
FIGURA 165:Resumen de la significación de algunos de los cruces del apartado.	274
FIGURA 166:Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de los ejercicios con sobrecargas y de la carrera continua al sexo del sujeto ejecutante.	275
FIGURA 167:Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de las actividades en la naturaleza (deportes náuticos, deportes en la nieve y senderismo) al sexo del sujeto ejecutante.	276
FIGURA 168:Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de la expresión corporal (expresión corporal y relajación) al sexo del sujeto ejecutante.	277
FIGURA 169:Percepción del profesorado de la adecuación del skateboard al sexo del sujeto ejecutante, general y en función del sexo.	278
FIGURA 170:Percepción del alumnado (en función del sexo) y del profesorado de la adecuación de determinadas actividades (artes marciales, baloncesto, balonmano y fútbol) al sexo del sujeto ejecutante.	279

FIGURA 171:Percepción del profesorado de la adecuación de la gimnasia rítmica al sexo del sujeto ejecutante, general y en función del sexo.	280
FIGURA 172:Percepción del profesorado de la adecuación de la gimnasia artística al sexo del sujeto ejecutante, general y en función del sexo.	280
FIGURA 173:Percepción del alumnado (en función del sexo) y del profesorado de la adecuación de determinadas actividades (gimnasia rítmica y patinaje) al sexo del sujeto ejecutante.	281
FIGURA 174:Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de determinadas actividades (natación, tenis, juegos populares y bádminton) al sexo del sujeto ejecutante.	282
FIGURA 175:Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de la gimnasia rítmica y el fútbol al sexo del sujeto ejecutante, en función del sexo.	283
FIGURA 176:Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de la natación, los juegos populares y el tenis, al sexo del sujeto ejecutante.	284
FIGURA 177:Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación del balonmano, los deportes náuticos y los ejercicios con sobrecargas al sexo del sujeto ejecutante.	285
FIGURA 178:Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de la gimnasia artística, la expresión corporal y el voleibol al sexo del sujeto ejecutante.	286
FIGURA 179:Percepción del alumnado y del profesorado de la adecuación de las actividades físicas más estereotipadas al sexo del sujeto encuestado	287
FIGURA 180:Resumen de la significación de algunos de los cruces del apartado.	288
FIGURA 181:Percepción del profesorado y del alumnado de la frecuencia de tratamiento de diferentes actividades físicas.	289
FIGURA 182:Percepción del profesorado del grado de motivación que le provoca la carrera continua a los alumnos, en función del sexo.	290
FIGURA 183:Percepción del profesorado del grado de motivación que les provocas los ejercicios de abdominales a las alumnas, en función del sexo.	290
FIGURA 184:Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, las actividades de condición física (carrera continua, ejercicios con sobrecargas y ejercicios de abdominales).	291
FIGURA 185:Percepción del profesorado del grado de motivación que le provocan las actividades náuticas a los alumnos, en función del sexo.	292
FIGURA 186:Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, las actividades en la naturaleza (deportes náuticos y senderismo).	293
FIGURA 187:Percepción del profesorado del grado de motivación que le provocan las danzas y bailes y la relajación a las alumnas, en función del sexo.	294
FIGURA 188:Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, la expresión corporal (danzas y bailes, actividades de expresión y relajación).	295
FIGURA 189:Percepción del profesorado del grado de motivación que le provocan las artes marciales a las alumnas, en función del sexo.	296
FIGURA 190:Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, determinadas actividades físico-deportivas (artes marciales, baloncesto y fútbol).	297
FIGURA 191:Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, determinadas actividades físico-deportivas (gimnasia artística, gimnasia rítmica y voleibol).	299
FIGURA 192:Percepción del alumnado y del profesorado de la motivación que suscitan en los alumnos y las alumnas, determinadas actividades físico-deportivas (atletismo, bádminton y natación).	302
FIGURA 193:Percepción del profesorado y del alumnado de las actividades físicas que mayor y menor motivación suscitan en los alumnos y las alumnas	304
FIGURA 194:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	306
FIGURA 195:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que este explica qué se evalúa en el área.	306
FIGURA 196:Percepción del alumnado de la frecuencia con la que se tienen en cuenta los contenidos conceptuales a la hora de evaluar, general y en función del sexo.	307
FIGURA 197:Percepción del alumnado de la frecuencia con la que se tienen en cuenta los contenidos procedimentales a la hora de evaluar, general y en función del sexo.	308
FIGURA 198:Percepción del alumnado de la frecuencia con la que se tienen en cuenta la participación e implicación en el aula a la hora de evaluar, general y en función del sexo.	310
FIGURA 199:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que se tienen en cuenta los distintos tipos de contenidos a la hora de evaluar.	311
FIGURA 200:Relación entre la frecuencia con la que se tienen en cuenta los contenidos procedimentales a la hora de evaluar y la frecuencia de sentimiento de éxito en los alumnos y las alumnas.	312
FIGURA 201:Relación entre la frecuencia con la que se tiene en cuenta el interés a la hora de evaluar y la frecuencia de sentimiento de éxito en los alumnos y las alumnas.	313

FIGURA 202:Relación entre la frecuencia con la que se tiene en cuenta el esfuerzo a la hora de evaluar y la frecuencia de sentimiento de éxito en las alumnas.	314
FIGURA 203:Relación entre la frecuencia con la que se tiene en cuenta la implicación y participación a la hora de evaluar y la frecuencia de sentimiento de éxito en las alumnas.	314
FIGURA 204:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que se lleva a cabo la evaluación inicial.	315
FIGURA 205:Relación entre la frecuencia con la que se lleva a cabo la evaluación inicial y la frecuencia de sentimiento de éxito en los alumnos.	316
FIGURA 206:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	317
FIGURA 207:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que se emplean las evaluaciones, normativa (valores del resto de la clase y valores estándar, de referencia) y criterial, en función del sexo.	319
FIGURA 208:Relación entre la frecuencia con la que se emplea la evaluación normativa (valores estándar como referencia) y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por las alumnas.	320
FIGURA 209:Relación entre la frecuencia con la que se emplea la evaluación normativa (valores del resto del aula como referencia) y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos y las alumnas.	321
FIGURA 210:Relación entre la frecuencia con la que se emplea la evaluación criterial y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito por los alumnos y las alumnas.	322
FIGURA 211:Presencia de los criterios generales y particulares de evaluación en las programaciones de los Departamentos de Educación Física.	323
FIGURA 212:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	324
FIGURA 213:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que se exponen los instrumentos de evaluación.	325
FIGURA 214:Frecuencia de aparición de los diferentes tipos de instrumentos de evaluación en las programaciones de los Departamentos de Educación Física.	325
FIGURA 215:Calificación obtenida por el alumnado en el primer trimestre, general y en función del sexo.	326
FIGURA 216:Relación entre la frecuencia con la que se exponen los instrumentos de evaluación y las frecuencia con la que de experimentación de éxito en los alumnos y las alumnas en Educación Física.	327
FIGURA 217:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que se informa al primero de qué debe mejorar y cómo puede hacerlo, tras la evaluación.	328
FIGURA 218:Relación entre la calificación en el primer trimestre y la frecuencia de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas en Educación Física.	329
FIGURA 219:Relación entre la frecuencia con la que se informa a los alumnos de qué deben mejorar y cómo pueden hacerlo y la frecuencia de sentimiento de éxito en Educación Física.	330
FIGURA 220:Relación entre la calificación y la percepción de la propia competencia motriz de los alumnos y las alumnas.	331
FIGURA 221:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	333
FIGURA 222:Percepción del alumnado y del profesorado del grado de acuerdo en cuanto a que este utiliza el mismo tono de voz para dirigirse a los chicos y las chicas.	333
FIGURA 223:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que este utiliza el lenguaje no sexista.	334
FIGURA 224:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	335
FIGURA 225:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que presta atención a los alumnos y a las alumnas.	336
FIGURA 226:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que recibe/aporta los diferentes tipos de refuerzos.	338
FIGURA 227:Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben atención por parte del profesorado.	340
FIGURA 228:Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos técnicos positivos por parte del profesorado.	341
FIGURA 229:Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos técnicos negativos por parte del profesorado.	343
FIGURA 230:Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos afectivos positivos por parte del profesorado.	343
FIGURA 231:Relación entre el grado de satisfacción de los alumnos en las actividades de Educación Física y la frecuencia con la que reciben refuerzos afectivos negativos por parte del profesorado.	344
FIGURA 232:Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas reciben atención por parte del profesorado y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.	345
FIGURA 233:Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas reciben refuerzos técnicos positivos por parte del profesorado y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.	346

FIGURA 234:Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas reciben refuerzos técnicos negativos por parte del profesorado y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.	347
FIGURA 235:Relación entre la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas reciben refuerzos afectivos positivos por parte del profesorado y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.	348
FIGURA 236:Relación entre la frecuencia con la que las alumnas reciben refuerzos afectivos negativos por parte del profesorado y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito en Educación Física.	349
FIGURA 237:Resumen de la significación de los cruces del apartado.	350
FIGURA 238:Percepción del profesorado del grado de competencia motriz general del alumnado femenino y masculino.	350
FIGURA 239:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia de elección de modelos de ejecución femeninos y masculinos.	351
FIGURA 240:Resumen de la significación de los cruces de este apartado.	352
FIGURA 241:Preferencia del alumnado con respecto al sexo del profesorado de Educación Física, general y en función del sexo.	353
FIGURA 242:Relación entre la frecuencia de elección de modelos de ejecución femeninos y la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito de los alumnos y las alumnas.	354
FIGURA 243:Resumen de la significación de los cruces de este apartado.	355
FIGURA 244:Grado de acuerdo expresado por el alumnado en cuanto a los diferentes motivos dados para preferir formar grupos unisexuales, en función del sexo.	357
FIGURA 245:Percepción del alumnado y del profesorado de la frecuencia con la que el primero adopta papeles de liderazgo (culminación de acciones de ataque y adopción de roles de relevancia).	359
FIGURA 246:Relación entre la percepción de la propia competencia motriz y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas culminan acciones de ataque.	360
FIGURA 247:Relación entre la percepción de la propia competencia motriz y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas adoptan papeles de liderazgo.	361
FIGURA 248:Relación entre la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas culminan acciones de ataque.	362
FIGURA 249:Relación entre la frecuencia de experimentación de sentimiento de éxito y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas adoptan papeles de liderazgo.	363
FIGURA 250:Relación entre la calificación y la frecuencia con la que los alumnos culminan acciones de ataque.	364
FIGURA 251:Relación entre la calificación y la frecuencia con la que los alumnos y las alumnas adoptan papeles de liderazgo.	365

