

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



TESIS DOCTORAL

*EVALUACIÓN DE LOS FACTORES PSICOSOCIALES Y DIDÁCTICOS
RELACIONADOS CON LA EQUIDAD DE GÉNERO
EN EDUCACIÓN FÍSICA*

Directores:

Dr. D. Santiago Romero Granados

Dra. D^a. Teresa González Ramírez

Óscar del Castillo Andrés

Sevilla, 2009

A mis padres Ángel y Esperanza

*Alguien hizo un círculo para dejarme fuera,
yo hice uno más grande para incluirlos a todos
(Anónimo).*

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que durante el largo camino transcurrido en la elaboración de este documento, a sabiendas o no, son parte de él.

Especial agradecimiento a mis Directores de Tesis, Doctores D. Santiago Romero Granados y D^a. Teresa González Ramírez, quienes con su calidad personal y profesional han hecho posible este proyecto al haberme brindado la oportunidad de ingresar en el ámbito de la investigación; por su confianza en mi labor y por transmitirme la motivación que necesitaba en los momentos difíciles que inevitablemente surgieron al abordar una investigación como la que aquí presentamos. Sus consejos continuos me ayudaron a buscar las soluciones a los problemas y a ordenar mi pensamiento. Gracias por dedicarme el tiempo que no teníais.

Como no podría ser de otra forma, agradezco a todas aquellas personas, instituciones y entidades cuya colaboración y apoyo han sido decisivos para poder llevar a buen término esta investigación. En especial a los Institutos de Enseñanza Secundaria que de forma desinteresada se ofrecieron para servir de muestra de estudio. Mi especial y cariñoso agradecimiento a los directores y profesorado de los citados centros de enseñanza. Así mismo, a la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, departamentos de Educación Física y Deporte y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y, por ende, a Universidad de Sevilla, institución que acoge en su seno todo este proyecto.

A las alumnas y alumnos que han intervenido en el estudio, por su disposición a participar en él. La información, que nos aportaron de forma desinteresada, fue imprescindible para realizar la investigación.

A mis padres y hermano porque sus enseñanzas sobre la vida son el referente que ha guiado este trabajo. Su capacidad de sacrificio ante los retos difíciles, su constancia en lo que creen, su amor por las cosas bien hechas y su apoyo incondicional han sido decisivos para mí. Desde la distancia siempre los he sentido a mi lado.

No puedo acabar estos agradecimientos generalizando los siguientes, ya que sería robarles parte de su esencia. Con este sentimiento agradezco su inestimable colaboración a Raúl Matres, por su gran ayuda y por soportar mis continuos: oye, ¿una cosa...?

A la Doctora Mercedes de la Torre, por insistirme en la importancia de las palabras y dedicarme un tiempo que, más que nunca, le pertenece a ella.

A José Joaquín Antequera, Manuel Ortega, M^a. Carmen Campos, Carmen Olivares, Amalia Rodríguez, Clara Carmona, Valle García, Juan María Sánchez, Carmen Sánchez, “Misco” del Castillo, por su apoyo y ayuda en la elaboración de esta Tesis.

A todos los autores que *han cedido* sus textos y documentos, y que aparecen citados en la bibliografía.

Gracias a todos.

Óscar del Castillo Andrés

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	I
--------------------------	----------

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN Y PANORAMA CIENTÍFICO ACTUAL

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	3
--	----------

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	5
--	----------

1. Introducción.....	7
-----------------------------	----------

2. Factores sociológicos que afectan a la formación equitativa de género en Educación Física	8
---	----------

2.1. Estereotipos de género en Educación Física.....	8
--	---

2.2. Roles de la mujer en Educación Física.....	15
---	----

2.3. Influencia del agente socializador en la Educación Física.....	25
---	----

2.4. Mitos y creencias en Educación Física.....	41
---	----

2.5. Educación Física y medios de comunicación	50
--	----

3. Factores psicológicos que afectan a la formación equitativa de género en Educación Física	61
---	-----------

3.1. Autoconcepto en Educación Física.....	61
--	----

3.2. Motivación e intereses frente a la Educación Física.....	72
---	----

3.3. Atribuciones en Educación Física	85
---	----

3.4. Expectativas en Educación Física.....	99
--	----

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.	109
--	------------

1. Introducción.....	111
-----------------------------	------------

2. Antecedentes históricos. El profesorado de Educación Física en España a lo largo de la historia	112
---	------------

3. Modelos teóricos sobre la formación del profesorado	116
3.1. Modelo tradicional-academicista.....	119
3.2. Modelo tecnológico.....	122
3.3. Modelo práctico.....	124
3.4. Modelo sociocrítico-reconstruccionista.....	127
3.5. Modelo personalista.....	130
3.6. Modelo de formación por competencias.....	131
4. Modelos para la formación de profesores de Educación Física	137
4.1. Modelo técnico.....	140
4.2. Modelo cognitivo-reflexivo.....	142
4.3. Modelo socio-crítico.....	144
4.4. Modelo de formación por competencias.....	146
5. Estilos de enseñanza en Educación Física.	151
5.1. Estilos tradicionales.....	156
5.2. Estilos individualizadores.....	159
5.3. Estilos participativos.....	162
5.4. Estilos socializadores.....	165
5.5. Estilos cognoscitivos.....	166
5.6. Estilos creativos.....	169
CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO DEL AULA: INFLUENCIA DE LOS FACTORES DE GÉNERO	173
1. Introducción	175
2. Factores relacionados con la función docente.....	176
2.1. El uso de la información.....	176
2.2. El uso del lenguaje.....	182
2.3. El uso de los refuerzos.....	186
3. Factores relacionados con el alumnado.....	195
3.1. La ocupación del espacio.....	196
3.2. El tiempo de práctica.....	198
3.3. Agrupación del alumnado.....	200
3.4. La implicación en la tarea.....	201
3.5. El material.....	204
3.6. La percepción subjetiva del esfuerzo.....	206
3.7. Solicitación de información adicional.....	208
3.8. Aceptación de tareas.....	209
II. PANORAMA CIENTÍFICO ACTUAL.....	211
II.1. Panorama científico actual en relación a la Educación Física y el Género	213

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	225
1. Introducción.....	227
2. Planteamiento del problema de investigación.....	228
3. Objetivos e hipótesis de investigación.....	229
3.1. Objetivos generales	229
3.2. Objetivos específicos.....	230
3.3. Planteamiento de hipótesis	233
3.4. Planteamiento de subhipótesis.....	233
4. Metodología y diseño de investigación.....	236
5. Descripción de la población y muestra de estudio.....	237
6. Dimensiones objeto de estudio.....	240
7. Procedimiento de recogida de datos	242
7.1. Cuestionario.....	243
7.1.1. Fiabilidad y validez del cuestionario	247
7.2. Sistema de categorías	248
7.2.1. Concordancia y fiabilidad.....	269
8. Procedimiento de análisis de los datos.....	271
8.1. Procedimiento de análisis de los datos del cuestionario	271
8.2. Procedimiento de análisis de los datos del sistema de categorías.....	271
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	275
.....	275
1. Introducción.....	277
2. Resultados del cuestionario	278
2.1. En relación a los factores sociológicos.....	278
2.1.1. Estereotipos y roles.....	278
2.1.2. Agente socializador	286
2.1.3. Mitos y creencias.....	298
2.1.4. Medios de comunicación	305
2.2. En relación a los factores psicológicos.....	315
2.2.1. Autoconcepto.....	315
2.2.2. Motivación e intereses	322
2.2.3. Atribuciones	333

2.2.4. Expectativas.....	339
2.3. Análisis discriminante	349
3. Resultados del proceso de observación.....	359
3.1. Datos generales.....	360
3.2. Factores que afectan al docente	362
3.2.1. Uso de la información.....	362
3.2.2. El uso del lenguaje.....	382
3.2.3. El uso de los refuerzos.....	392
3.3 Factores relacionados con el discente.....	417

TERCERA PARTE

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN..... 453

1. Introducción..... 455

2. Discusión..... 456

2.1. En relación a los factores sociológicos.....	456
2.1.1. Estereotipos y roles.....	456
2.1.2. Agente socializador	459
2.1.3. Mitos y creencias.....	463
2.1.4. Medios de comunicación	466
2.2. En relación a los factores psicológicos.....	469
2.2.1. Autoconcepto.....	469
2.2.2. Motivación e intereses	471
2.2.3. Atribuciones	476
2.2.4. Expectativas.....	479
2.3. En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado)	482
2.3.1. La información	482
2.3.2. El lenguaje	486
2.3.3. Los refuerzos	489
2.4. En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado).....	493

3. Conclusiones del estudio 501

3.1. Conclusiones del estudio Encuesta sobre factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física	502
3.1.1 Conclusiones respecto a la Hipótesis A.....	502
3.2. Conclusiones del estudio Sistema de categorías para el análisis de la equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Educación Física.....	513
3.2.1. Conclusiones respecto a la Hipótesis B.....	513
3.2.2. Conclusiones respecto a la Hipótesis C	515

5. Perspectivas futuras de investigación e intervención.....	526
5.1. Perspectivas futuras de investigación	526
5.2. Perspectivas futuras de intervención	527

BIBLIOGRAFÍA.....	529
--------------------------	------------

ANEXOS

Anexo I. Escala de observación de la equidad educativa del alumnado respecto al género.....	609
--	------------

Anexo II. Escala de observación de la equidad educativa del profesorado respecto al género	613
---	------------

Anexo III. Encuesta sobre factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física.....	617
---	------------

Anexo IV. Tipo de preguntas y respuestas del cuestionario.....	6245
---	-------------

Anexo V. Fuentes documentales.....	631
V.1 Publicaciones seriadas	632
V.1 Publicaciones seriadas	633
V.2. Bases de datos.....	634
V.3. Bibliotecas	636

Anexo VI. Enlaces telemáticos.....	639
---	------------

Anexo VII. Índice de tablas, figuras y gráficas.....	6489
---	-------------

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos en este informe se plantea ante la sensibilización que provoca en nosotros que el proceso de construcción de la identidad de género de nuestro alumnado de Educación Física se realice de una forma equitativa. Como fruto de nuestra experiencia docente, llevada a cabo en las clases de Educación Física de distintos Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) de Andalucía, intuimos un trato discriminatorio hacia nuestras alumnas por motivos de género, trato que puede recibir un importante apoyo en la concepción de la Educación Física que se imparte en dichos centros. Esta reflexión sirvió como origen e impulso para el desarrollo de un trabajo de investigación como el presente: *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física*.

Es obvio que a lo largo de la historia ha existido una gran diferenciación entre hombres y mujeres en cuanto a su educación se refiere. Esta diferenciación es aún mayor en el marco de una Educación Física en la que, en un momento determinado, se llegaron a establecer para su impartición fines y objetivos diferenciados para cada sexo. La situación planteada dio lugar a que se instauraran en España dos modelos educativos distintos heredados de la posguerra. Por un lado, un modelo masculino caracterizado, principalmente, por una *formación del carácter*. Una formación en valores que, a través de la Educación Física, buscaba que el hombre asumiera su papel en la sociedad como valeroso, fuerte de espíritu y apto para obrar con acierto según las circunstancias. Estos

valores hicieron que la *Educación Física masculina* estuviera dominada por elementos en los que la condición física tenía un papel predominante (fuerza, resistencia, velocidad, agilidad, etc.). Por otro lado, un modelo femenino que fundamentaba su desarrollo en aras de una *formación de la mujer como madre y esposa*. Esta premeditada feminización de la Educación Física y de la mujer “madre y compañera del hombre” recurría a una metodología que, basada en el ritmo, alejaba a la mujer de la “masculinización deportiva”.

Como se puede vislumbrar, a consecuencia de los modelos expuestos, surgió una actividad física que coartaba el desarrollo personal que la Educación Física puede proporcionar a la mujer, sin olvidar que estos dos planteamientos pueden establecer una metodología de enseñanza claramente sexista. Así pues, podemos entender estos dos modelos como importantes reforzadores de las conductas heterosexuales que tan marcadas han llegado a nuestros días y que sellan fuertemente las diferencias que se establecen en función de la identidad de género formada a través de la construcción de un *yo* personal y social según el reconocimiento e identificación de los valores de este contexto concreto.

El primer avance hacia la igualdad se produjo en nuestro Sistema Educativo con la llegada de la *Escuela mixta*. Sin embargo, la llegada de este modelo educativo es condición necesaria, pero no suficiente, para que se dé la posibilidad del trato equitativo en nuestro alumnado. Tan solo con que chicos y chicas se encuentren en la misma clase, y desempeñando las mismas actividades, no conseguiremos la equidad educativa en nuestra asignatura. Además, la escuela mixta se apoyó en una concepción de la Educación Física con una gran orientación hacia el deporte. Al estar este basado en el rendimiento deportivo y la habilidad física se crea, dentro de las clases de Educación Física, un espacio idóneo para la *instrucción* de la masculinidad y la feminidad. Esta formación de la masculinidad es, en la sociedad patriarcal, una preparación para la dominación. El mantenimiento del poder y privilegio masculino depende, en parte, de que se aseguren las diferencias entre sexos. Como ejemplos podemos observar, de una forma implícita en el hombre, la manifestación de refuerzos positivos hacia la agresividad o la represión de la afectividad en sus comportamientos. Sin embargo, esta forma de socialización es inversa en el caso de las mujeres, donde se refuerza la afectividad y se censura la agresividad.

Pensamos que superar un estado patriarcal, como el que se referencia en los párrafos anteriores, es interés suficiente, por sí solo, para abordar un trabajo de investigación sobre la equidad de género como el presente; y así lo demanda la sociedad del conocimiento en la que actualmente nos encontramos.

Como punto de partida para lograr el objetivo planteado debemos tener en cuenta una realidad incongruente de la sociedad actual. Así, comprobamos diariamente, por un lado, que una de las luchas que con más fervor se establecen en ella está orientada a conseguir la equidad educativa a través de la búsqueda de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, mientras que, por otro lado, se consolidan los comportamientos sexistas. Por tanto, para superar esta contradicción debemos entender la educación, en nuestro caso la Educación Física, como un sistema complejo e integral enfocado hacia la formación equitativa de la identidad de género, que nos da la posibilidad de constituir desde un punto de vista etnográfico, un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la eliminación de los roles y estereotipos sexistas con los que nos encontramos.

Ahora bien, la oportunidad que nos ofrece esta nueva concepción de Educación Física para realizar una enseñanza equitativa en función del género, pasa por plantear un reto a todo el sistema educativo. De este modo, se exige de la comunidad educativa la reconversión de estructuras, currículum, funcionamiento y mentalidad que arroja al sistema vigente. Somos conscientes de que los centros educativos, como agentes fundamentales de socialización transmiten y refuerzan, de manera tanto implícita como explícita, aquellas categorías mentales y afectivas que son legitimadas desde el sistema de valores dominante. Se hace, por tanto, cada vez más perentorio detectar las necesidades de nuestro alumnado dentro de su contexto social, como elemento previo para preparar la educación equitativa respecto al género. En función de esta idea, nuestra Tesis doctoral obedece a la idea de elaborar un instrumento de diagnóstico sobre lo que ocurre en las aulas de los IES objeto de este estudio.

En la línea de pensamiento planteada, nuestro Sistema Educativo busca promover la igualdad real de trato entre ambos sexos. En él, se marca como una obligación asegurar la

igualdad de oportunidades para eliminar la discriminación por motivos de sexo. Si asumimos este compromiso, la equidad educativa por parte de los docentes surge, en primer lugar, de los contenidos globales de la educación para la igualdad, integrando esta dentro del propio currículo ordinario de los centros docentes. Al entender la educación de nuestro alumnado en este sentido, encontramos una importante justificación para la investigación del tema propuesto en nuestra Tesis doctoral, en el irrenunciable cumplimiento del marco legal desde distintos niveles normativos.

Así pues, desde la *Constitución Española*, se proclama que el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo sea real y efectivo, considerando como una obligación, la participación igualitaria en la vida política, económica y social desde los poderes públicos. Sobre este *deber* social, se fundamentan normativas como la actual *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, que establece, como objetivo fundamental en la Unión Europea, la eliminación de las desigualdades como objetivo de todas las políticas y acciones de la Unión y de sus miembros. Y, en concreto, respecto a la educación, la citada ley, señala como principio fundamental de calidad, dinamizado por las Administraciones Educativas, la eliminación de los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Así, desde los currícula e implicando a toda la comunidad educativa, se evitará que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres.

Del mismo modo, en nuestro contexto autonómico, la igualdad de género es un requerimiento obligado que se recoge en la *Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía*. Esta, también establece la búsqueda de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la sociedad. En este mismo sentido, el sistema educativo andaluz señala que sus planes incorporarán los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social.

El aspecto de la desigualdad de género, no queda obviado en la *Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)*, la cual manifiesta una serie de referencias explícitas a la superación de todas las discriminaciones que puedan darse en el seno de la actividad educativa, a través de la inclusión como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. También, dentro de la LOE, en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria, se establecen distintos objetivos referidos a la equidad educativa.

Para finalizar destacamos, como la última normativa que implica a los ciudadanos en la eliminación de barreras sexistas dentro de nuestro sistema educativo andaluz, la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. En ella, su título III, está dedicado exclusivamente a la equidad educativa.

En consecuencia, y con el afán de dar respuesta a la discriminación de género en el área de Educación Física, y apoyándonos en lo establecido legislativamente, consideramos primordial y de gran interés el análisis de las actuaciones pedagógicas y metodologías establecidas en nuestros centros, con el objetivo de reorientarlas si fuese necesario para, así, producir una transformación de los planteamientos teóricos y de discriminación que, por motivos de género, se producen en nuestras aulas. Desde este punto de vista, deberíamos ser capaces de dinamizar la sensibilización de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo sobre la necesidad de conseguir la igualdad de oportunidades entre los alumnos y las alumnas. Con esta actitud, conseguiremos un importante instrumento de toma de conciencia crítica que pretenderá, como último fin, un cambio actitudinal y comportamental en el alumnado.

Por lo que a nosotros corresponde como docentes, consideramos decisivo investigar acerca de los *factores psicosociales y de enseñanza-aprendizaje* que, a través de la Educación Física, afectan a la formación del género de nuestro alumnado. Si tenemos en cuenta lo anterior, podemos y debemos despertar en nuestro entorno educativo (profesorado, alumnado, padres, amigos, etc.), el sentido crítico ante aquellas relaciones psicosociales, biológicas y culturales que, discriminando a las personas por su género,

crean situaciones de injusticia y desigualdad. Convenimos no solo detectar las situaciones de discriminación, sino anticiparnos a su aparición a través de la enseñanza. En este sentido, huir de los desfases del anquilosamiento de los sistemas educativos actuales en materia de género, se está convirtiendo en un objetivo prioritario en los nuevos modelos de formación del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Estamos convencidos de que la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los factores sexistas que afectan a la formación del género de nuestro alumnado y que son transmitidos, sobre todo, a través del currículum oculto. Como ejemplo, podemos citar la transmisión de estereotipos sexistas a través de contenidos implícitos en el aprendizaje, como pueden ser sentimientos, expectativas, actitudes, valoraciones, normas o creencias. Los conceptos anteriores se convierten en fundamentales para profundizar en el estudio del sexismo en el Sistema Educativo y, por tanto, deben ser tratados de forma equitativa. De otro modo la igualdad de oportunidades de las mujeres, legitimada por los ideales de justicia y respeto por los Derechos Humanos que fundamentan nuestras democracias, no será real.

Para dar respuesta a este reto social, nos posicionaremos en los planteamientos *posmodernistas*, a través de los cuales, realizaremos una reflexión sobre nuestra educación normativa y su necesaria adaptación a los procesos y modelos de enseñanza en función a la diversidad de intereses, valores y perspectivas del colectivo social en el que nos encontramos. A su vez, nos apoyaremos en los planteamientos de la *Teoría Feminista*, desde la cual, planteamos un modelo de mujer que participe en su propia formación superando los roles y estereotipos con los que históricamente se ha relacionado a esta. El tratamiento de la anterior idea, apoya la necesidad de superar el modelo androcéntrico, ya que este supone la utilización del modelo masculino por el grupo femenino. En este sentido, y según esta teoría, podremos reflexionar con objeto de responder a la necesidad de cambio de una Educación Física que está configurada de acuerdo con los gustos masculinos, incorporando a la mujer a los hábitos de este género, y no enfocada hacia la construcción de un perfil propio que refleje sus intereses.

Así pues, en el ámbito de la educación, la óptica feminista nos aporta una visión alternativa fundamentada en contemplar al hombre y a la mujer como seres diferentes. Se ofrecen, desde este punto de vista, nuevos enfoques metodológicos en el tratamiento de la construcción de la identidad de género que huyen del establecimiento del modelo androcéntrico como base de partida para la formación de nuestro alumnado y suponen, como opción, la adquisición del conocimiento por parte de la mujer desde su experiencia como tal. En este sentido, el posmodernismo se une al feminismo proponiendo una adquisición del conocimiento equitativo para ambos sexos centrado en las actitudes, valores y normas del contexto en el que se desarrolla dicha formación, sin olvidar la necesidad de contar con la utilización de nuevas metodologías que superen las barreras de las existentes. En consecuencia, ambos movimientos proporcionan a la Educación Física un inestimable campo de trabajo para unirnos a la búsqueda de la equidad de género en el desarrollo integral del individuo. Apoyándonos en el feminismo liberal, estrechamente ligado al paradigma positivista-idealista, proponemos una igualdad entre hombres y mujeres, basada en la igualdad de oportunidades y en los mismos derechos.

Sobre esta línea de pensamiento, el presente estudio pretende abrir la posibilidad de reforzar nuestro trabajo diario perfeccionando nuestra calidad profesional como docentes reflexivos y críticos comprometidos con una enseñanza equitativa en función del género del alumnado. En este sentido, nuestra Tesis doctoral trata de establecer una relación efectiva y aplicable entre el conocimiento científico y la realidad de nuestros centros. Esta relación pretende fomentar la mejora de la calidad de nuestra formación y la del futuro profesorado de Educación Física al dotarlo de mayores y mejores recursos didácticos y metodológicos aplicables a contextos actuales. En nuestra investigación, los dos estudios realizados (*Encuesta sobre factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física* y *Escalas de observación para el análisis de la equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Educación Física*) ofrecen la posibilidad de aplicarse en los diferentes Institutos de Enseñanza Secundaria de nuestra Comunidad Autónoma y sus análogos estatales.

Se nos presenta en este momento, la oportunidad de reflexionar sobre cómo cambiar valores tradicionales de la Educación Física por nuevas actitudes que nos permitan evolucionar en la superación de estereotipos de género, desde una perspectiva transversal e integrando todas las áreas que forman el currículo. En esta línea, a partir del marco creado en el 2005 como Año Europeo del Deporte, en el que se propone el objetivo social de *promover la estabilidad, la tolerancia, la integración y la cohesión social* a través del deporte, tenemos la posibilidad de desarrollar actitudes de solidaridad frente a competitividad, destreza frente a fuerza, tolerancia frente a agresividad, escuchar y comprender frente a discusión, consenso frente a imposición, afectividad frente a rudeza, orden frente a desorden, creatividad frente a rigidez, que entre muchas otras, sirvan como primeros pasos en este largo camino.

Desde esta óptica, nuestra Tesis doctoral tratará de indagar sobre cómo promover actitudes y valores más universales, en lugar de centrar la docencia en contenidos y actividades en los que predomina el estereotipo masculino (dominación, lucha, competitividad, rendimiento físico, etc.). De esta forma, podremos diseñar respuestas al problema que plantean las ciencias del rendimiento deportivo que, según aspectos biológicos, defienden la inferioridad física de las mujeres frente a los hombres. La superación de las diferencias biológicas, nada importantes en el ámbito educativo, nos alejará del deporte de élite y nos acercará a actividades físico-recreativas más relacionadas con hábitos de vida saludable.

En consecuencia, con todo lo expuesto anteriormente, nuestra Tesis doctoral, estructurada en *Introducción*, más tres partes (*Fundamentación teórica de la investigación y Panorama científico actual*, *Fundamentos metodológicos de la investigación*, *Discusión y Conclusiones*), seguidas de *Bibliografía* y *Anexos*, pretende responder al problema de la desigualdad de género dentro de la Educación Física. Para ello, nos basaremos en los principales pilares teóricos que sustentan el trabajo y en una constatación empírica de lo que ocurre en el contexto educativo de dos IES de Sevilla.

Realizada la introducción, concretamos la *primera parte* de la investigación (*Fundamentación teórica de la investigación y Panorama científico actual*) en los capítulos 1, 2 y 3, más el epígrafe correspondiente al panorama científico relacionado con nuestro tema de estudio. En el *capítulo 1* se plantean y definen los factores psicosociales que afectan a la equidad de género del alumnado en relación a la Educación Física dando, así, respuesta a los planteamientos del estudio 1. En lo que respecta al *capítulo 2*, en él planteamos y definimos los factores relacionados con la función docente en cuanto a la formación del profesorado y la aplicación didáctica realizada por este dentro del proceso de enseñanza. Por su parte, el *capítulo 3* plantea y focaliza el estudio en los factores relacionados con el docente y el discente que afectan a una enseñanza-aprendizaje equitativa respecto al género en las clases de Educación Física. De este modo, los capítulos 2 y 3 marcan la línea maestra que dará respuesta a los planteamientos del estudio 2. Para concluir esta Primera parte, y vincularla con el estudio empírico, desarrollamos el epígrafe *Panorama científico actual en relación a la Educación Física y el Género*, en el que veremos cómo se encuentra hoy en día este referente así como las tendencias de investigación más importantes.

La *segunda parte* de la investigación (*Fundamentos metodológicos de la investigación*), recoge el estudio empírico realizado. Esta sección queda concretada en los capítulos 4 y 5 de la Tesis doctoral. De ellos, el *capítulo 4* recoge el desarrollo metodológico de la investigación. En él, se presentan los objetivos e hipótesis de investigación, así como las características de la muestra y de los instrumentos con los que la realizamos. Por último, recoge el procedimiento seguido para llevar a cabo el análisis de datos.

Por lo que respecta al *capítulo 5*, su orientación está dirigida hacia el análisis e interpretación de los resultados. La primera parte aborda los objetivos vinculados a los factores psicosociales que afectan a la formación del género del alumnado y recoge los datos obtenidos del cuestionario. La segunda se centra en los objetivos vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y se concreta sobre los datos obtenidos a través del sistema de categorías.

En último lugar, desarrollamos la *tercera parte* de nuestro estudio (*Discusión y Conclusiones*) que, a través del *capítulo 6*, presenta las conclusiones alcanzadas tras el procesamiento, análisis y discusión de los datos obtenidos en nuestra aproximación empírica a la discriminación por género de nuestro alumnado en las clases de Educación Física. Posteriormente, se proponen diferentes *perspectivas de investigación e intervención* vislumbradas desde la Tesis doctoral llevada a cabo, para concluir con la presentación de la *Bibliografía* empleada para la realización de nuestra investigación.

A modo de síntesis, queremos señalar que, el trabajo de investigación que presentamos tiene el objeto de ayudar a eliminar la posible discriminación que por motivos de género sufren nuestras alumnas dentro de las clases de Educación Física. Para ello, el principal reto está en aunar el marco teórico que sustenta dicho ámbito de estudio, con el diseño de herramientas de uso en entornos de aprendizaje que nos permitan pasar de *ver* a *mirar*.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA
INVESTIGACIÓN Y PANORAMA CIENTÍFICO
ACTUAL

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

1. Introducción

En la sociedad actual, no son pocas las barreras que separan a hombres y mujeres. Una de ellas, que todavía presenta un fuerte arraigo en la Europa de comienzos del siglo XXI, es la del sexismo dentro de nuestro Sistema Educativo. Dicho sexismo, parte de la percepción de que los dos sexos son más diferentes de lo que en realidad son. A pesar de esto, veremos que hombres y mujeres no son tan dispares y, más bien, estas diferencias son motivadas, fundamentalmente, por condicionantes culturales en la preadolescencia y adolescencia.

Los condicionantes culturales (para nosotros factores psicosociales) devienen por la existencia de unas normas, valores, expectativas y comportamientos que aseguran, por sí mismos, la diversidad social. Para estudiarlos, nos acercaremos a ellos a través del pensamiento de Lewin (1939). Según este autor, la psicología social se debe abordar analizando los valores e ideologías, los factores estrictamente físicos y los problemas sociológicos y psicológicos. Estos indicadores, dentro de un contexto social concreto, influirán decisivamente en la formación del individuo, en nuestro caso, de su identidad de género (Brofenbrenner, 2002). Cabe señalar que, a su vez, el individuo provoca una relación bidireccional con su sociedad induciendo la aparición de diversidad de conflictos sociales a través de oposiciones y aceptaciones de normas y valores que contribuirán a dar cuerpo a ese ámbito sociocultural.

Desde una óptica educativa, el estudio de la literatura producida en relación a la Educación Física, a sus contenidos Actividad Física y Deporte, y su correspondencia con el género, nos ayudará a comprender cómo interactúan y afectan los distintos factores sociales y psicológicos en la formación equitativa del género del alumnado de Educación Física. Con este propósito pasamos a desarrollar los siguientes epígrafes.

2. Factores sociológicos que afectan a la formación equitativa de género en Educación Física

2.1. Estereotipos de género en Educación Física

Es imprescindible, como primer paso, delimitar terminológicamente lo que entendemos por género y por sexo. Nuestro Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001) define género, término proveniente del latín *genus, generis*, como “*Conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes*”. Frente a este término define el de sexo como “*Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. Masculino o femenino*”.

Para concretar estas definiciones desde una concepción más sociológica debemos situarnos en la década de los sesenta, cuando algunos autores estadounidenses comienzan a utilizar el término género diferenciándolo de sexo. Para ellos, género indicaba las dimensiones psicológicas, culturales y sociales de la masculinidad y la feminidad (Hall, 1990). Por su parte, el sexo haría referencia a diferencias entre hombres y mujeres basadas en lo fisiológico y anatómico; estas diferencias vendrán determinadas genéticamente.

Subirats (2001) comparte con Moya (1993) el planteamiento que diferencia el sexo del género. Para Subirats (2001: 46), el sexo se centrará más en lo anatómico, en función de los cromosomas masculino o femenino, mientras que entiende por género un aspecto más amplio que recogerá, además de las diferencias biológicas, el “*(...) conjunto de roles y patrones de comportamiento para hombres y mujeres en una sociedad concreta*”.

Actualmente hemos pasado de entender el género como una dimensión, centrándose en las diferencias de este, hasta entenderlo como una perspectiva o como un resultado de un proceso de relación (Fasting, 1992). De acuerdo con Lomas (2006), el género no solo posee una categoría gramatical, sino que por sí mismo transmite significados que determinarán maneras de entender los contextos sociales.

Así, entendemos que el género tiene naturaleza sociocultural y ambiental la cual construye su identidad genérica (García-Vega, Fernández García y Rico, 2005). En este sentido el género indicará qué debe hacer el individuo y cómo debe actuar, pasando del ¿qué diferencias crea el género? a ¿cómo se produce el género? Entendiendo esta diferencia podemos plantear la construcción de la identidad de género¹ como un proceso dinámico sometido a cambios históricos y que evoluciona constantemente de unas épocas y culturas a otras. Ese mismo dinamismo nos permite una evolución, un cambio o transformación del término a situaciones y contextos diversos. Desde esta óptica, el género se convierte en elemento óptimo para lograr una redefinición jerárquica hacia el acceso a los recursos y el poder de uno de los sexos. Valbuena (2002: 27) apoya esta idea señalando que “(...) aprendemos a ser hombres y mujeres según el modelo estereotipado que se nos impone y el grupo social asigna la identidad de género según el sexo, exigiendo comportamientos y actitudes diferentes”. Se puede superar, de este modo, el papel del género como limitador del desarrollo humano evitando prescribir lo que deben hacer los individuos según su sexo. Esta limitación es de doble sentido, tanto para hombres como para mujeres.

Una vez diferenciado lo que entendemos por sexo y género nos planteamos la siguiente pregunta: ¿qué entendemos por estereotipo? Nuevamente, según el DRAE (2001), entendemos por estereotipo una “*Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable*”. Para Morales y Moya (1996), el estereotipo comprende un conjunto de creencias compartidas, acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo. En esta línea, concretan la anterior definición, considerando los

¹ Colás (2007: 155) entiende la identidad como “(...) un sistema de valores, creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él”. A continuación, establece como identidad de género la transmisión cultural de “(...) expectativas, normas, roles, valores, creencias, actitudes y comportamientos que le son transmitidos a sus miembros en función que nazcan hembra o varón”.

estereotipos como constructos cognitivos en función de los atributos personales de un grupo social, refiriéndose a aspectos de personalidad, conductas de rol, características físicas y ocupacionales. Se parte de un concepto de actitud en el que se analizan lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual. El estereotipo tendría que ver con el componente cognitivo entendido como creencias de un grupo concreto. El componente afectivo se relaciona con el prejuicio en la valoración de un grupo (positivo-negativo) y el conductual sería entendido como una discriminación entre las personas debido a su pertenencia a un grupo o categoría. De estas definiciones podemos determinar como rasgos estereotipados la personalidad, aptitudes, actitudes, intereses y valores de una persona.

Los anteriores rasgos fundamentan la base para la aparición del estereotipo sexual siguiendo el siguiente proceso. Como hemos señalado anteriormente, las personas abstraen de su experiencia estructuras de conocimiento que indican las asociaciones entre atributos ocurridos en un contexto social. En el caso de los estereotipos sexuales (Moya, Expósito y Padilla, 2006), vistos estos como estructuras de conocimiento, su desarrollo se producirá por asimilación de atributos asociados a los estereotipos sociales (Morales, 2005). Esto es, si imputamos a un sexo unos atributos concretos (mujer-servicio, mujer-expresividad) provocaremos un sesgo que focalizará unas características concretas hacia ese sexo y crearemos, por tanto, un estereotipo sexual. De este modo, los estereotipos sexuales en una sociedad asignarán cualidades a cada uno de los sexos. Las opiniones sobre lo que se espera de los hombres y mujeres, sus roles, incluso la vivencia de sus rasgos físicos, son transmitidos por los otros significativos (padres, docentes, entrenadores, pares, etc.) y mediatizarán en gran manera el desarrollo personal en función del género. Estos estereotipos derivarán en criterios sociales, obligaciones, prohibiciones y tabúes que serán interiorizados por el individuo para después asumir su rol social. Cabe señalar aquí cómo, a pesar de que la igualdad legal respecto a los derechos y deberes de hombres y mujeres es un hecho, la realidad social sigue manteniendo una gran desigualdad respecto al género en todos sus sectores.

Para comprender mejor el estereotipo de género, siguiendo a Parson (1951), nos situamos en la idea de que las personas se socializan en función de las expectativas de

roles que se tienen sobre ellas. El comportamiento de hombres y mujeres será resultado de su socialización. Teniendo esto en cuenta, se propone trabajar en programas de intervención pedagógica (Tourriñán, 1997) que, utilizando el cine como recurso didáctico (por ejemplo: Billy Elliot), incidan en el cambio de creencias (estereotipos de género) sobre ambos sexos; así como cambios en la identificación, comprensión, manejo y evaluación de las emociones y de los comportamientos que de ellas se derivan (Carrera y Pereira, 2006).

En la Educación Física, entendida como reflejo social, encontramos grandes dimensiones éticas y morales en función del género. Las normas y expectativas ligadas al rol de la mujer son diferentes a las normas y expectativas ligadas al rol del hombre. Según Harris (1981), centrándose en el deporte, los hombres que participan activamente en él refuerzan su identidad masculina. Sin embargo, las mujeres pueden encontrar un conflicto entre ser mujer y ser deportistas. Es más, esta estereotipación del deporte llega a generar deportes *masculinos* y *femeninos* en función de las actividades que la sociedad ha entendido como apropiadas para hombres o apropiadas para mujeres. Este punto de vista de Harris (1981) es extrapolable al conjunto de contenidos de Educación Física. Por tanto, eludiendo esta idea estereotipada, debemos enfocar la correcta comprensión de la complejidad de la Educación Física en la formación del género entendiéndola desde el punto de vista femenino y masculino, y no solo desde el último, como lo han hecho la mayoría de los estudios de género.

La Educación Física en España presenta los estereotipos de género (descriptivos y prescriptivos), típicos de la sociedad occidental, y que van encaminados en la siguiente dirección: el hombre es dominante, inteligente, fuerte, activo, mientras que en la mujer predominará la sumisión, sensibilidad, debilidad y la pasividad. Tomando como contenido específico de la Educación Física, Olabarrieta (1993) defiende que en los deportes considerados “masculinos” predominan la agresividad, competitividad y el contacto físico. En los deportes “femeninos” predominarán la destreza, flexibilidad y armonía. Por su parte, Oglesby (1983) determina como estereotipos masculinos la agresividad, liderazgo, originalidad, método, competitividad, resistencia, independencia y objetividad. Puntualizamos que estas actitudes son propias del alto rendimiento deportivo. En cuanto a

los estereotipos femeninos destacaría la obediencia, maternidad, subjetividad, pasividad, dependencia, ternura y apasionamiento. Como podemos observar, todos estos últimos se alejan del rendimiento deportivo. Autores como Sever (2005) apoyan que se relaciona el morfotipo masculino con la fuerza, potencia, resistencia, velocidad, etc., y el morfotipo femenino con la flexibilidad, la expresividad, la gracia y lo rítmico. Así pues, la mujer tiende a la realización de actividades como el fitness, la danza, el trote, las actividades de gimnasio, etc., y de ese modo se intenta ajustar al estereotipo designado para ella. El resto de las actividades físicas “(...) *siguen valorando los aspectos relacionados con la masculinidad: fuerza, potencia, velocidad, resistencia, competitividad y están ausentes o devaluados el ritmo, la expresión, la coordinación, la cooperación (...)*” (Rodríguez, Calvo y Lasaga (2001: 1), con lo cual, la mujer tiende a alejarse de su práctica.

Barriga (1983:105) señala que “(...) *en el sistema de valores en el que hemos sido educados, las mujeres son menos competitivas, buscan menos la autoafirmación que los hombres*”. En esta línea de pensamiento, autoras como Antúnez (2001: 1) indican que “(...) *se espera de las mujeres una diferencia en cuanto a rendimiento, expectativas de éxitos, menor aptitud para la agonística, la competencia, el entrenamiento, mayor aptitud para la creatividad e intelectualidad, la sensibilidad*”. Ante estos estándares se forma una identidad femenina bajo esos estereotipos, que crean una predisposición, interés y actitud frente a la Educación Física que, en el caso de la mujer, crea expectativas de menor rendimiento y predisposición hacia la actividad física y el deporte (Blández, Fernández y Sierra, 2007). De esta forma, la mujer entiende la Educación Física en función de lo que la sociedad espera de ella sobre la base de un modelo preconcebido de comportamiento que, perpetúa prejuicios y estereotipos sexistas que no favorecen la equidad² educativa y la superación definitiva de la discriminación por género.

² Arnal (2006), en *elalmanaque.com*, desgrana el término del siguiente modo: “*Esta palabra procede del latín aequitas (el diptongo ae se pronunció e en el bajo latín), tendiendo preferentemente hacia el significado de igual (aequalis), Aequalitas (igualdad) y aequánimis (ecuanime). El derecho basado en la equidad, contemplaba la diferencia de las circunstancias y de las personas, de manera que resultasen tratadas igualmente por la ley (la multa que la ley imponga por una infracción, si es la misma para el rico que para el pobre, resulta justa, pero inicua, porque ha tratado a uno con suma benignidad y a otro con suma dureza). Son inicuas, pero si buscasen la equidad, mermaría considerablemente la fuerza de su dominación y los súbditos subirían muchos enteros su nivel de libertad a costa de los enteros que bajarían los niveles de dominación y explotación*”.

Todo lo anterior nos lleva a un sentimiento pesimista y discriminatorio respecto al estereotipo. Esto no debe ser así. Amossy y Herschberg (2001:33) enfatizan sobre la necesidad de estos, siempre y cuando estén orientados adecuadamente. Para estas autoras “(...) *el estereotipo esquematiza y categoriza, pero esos procedimientos son indispensables para la cognición, aun cuando conduzcan a una simplificación y una generalización a veces excesivas*”. Continúan señalando que “(...) *necesitamos relacionar aquello que vemos a modelos preexistentes para poder comprender el mundo, realizar previsiones y regular nuestras conductas*”. Por lo tanto, desde este punto de vista, podemos señalar la posibilidad de reorientar la formación de nuestro alumnado en los valores que queramos fomentar enfocando el aprendizaje del estereotipo desde su sentido como elemento constructivo y equitativo respecto al género.

El problema real es que, una vez aprendido, el estereotipo es muy difícil de suprimir o modificar (sesgo de permanencia). Si el estereotipo se convierte en una estructura de conocimiento fuertemente arraigada en el sujeto, como docentes nos surge la siguiente pregunta: ¿Es posible conseguir un cambio en los estereotipos? Morales (1994) plantean tres modelos de cambio con relación a los estereotipos:

1. Adaptación paulatina. Consistirá en introducir en los planteamientos cognitivos del sujeto elementos que cuestionen el esquema.
2. Conversión. Los cambios se realizarán de forma revolucionaria. Los datos que cuestionan el esquema son ignorados hasta que llegan a un punto crítico en el que dicho esquema cambia radicalmente.
3. Diversificación paulatina del esquema. Se debe realizar la creación de nuevas categorías básicas.

En el caso de los estereotipos sexuales se necesita una cantidad importante de contraejemplos para cambiar la representación estereotipada (Gutiérrez Borrero, 2008). Sherman, Judd y Park (1989) sugieren focalizar el cambio de actitud sobre el líder del grupo. El resto de sujetos del grupo asumirá el nuevo estereotipo de forma más rápida y con menos resistencia. Es importante también explicitar el currículo oculto, ya que a través de

él se transmiten gran parte de los estereotipos sexistas. Nos estamos refiriendo a todo el conjunto de valores, normas y actitudes que transmiten a través del uso del espacio, tiempos de práctica, lenguaje, refuerzos, material, contacto físico, etc. El currículum oculto implica del docente, como señala Martín Peñalver (2002), valorar delante del alumnado de ambos sexos los rasgos positivos de las conductas femeninas y masculinas haciendo entender que no se trata de eliminar formas de comportamiento que tradicionalmente han sido consideradas como masculinas o femeninas, sino de interaccionar ambos sexos con el objetivo de superar los estereotipos y las discriminaciones existentes, patentes u ocultas.

Como primer paso para superar los estereotipos sexistas en la Educación Física, es imprescindible que la inclusión de la mujer en este ámbito sea una realidad. Como base a esta premisa, aludimos a la Declaración de Magglingen sobre el rol del deporte en el desarrollo, firmada en Suiza en 2003, en la que se recomienda e insiste en incluir a las mujeres y a otros grupos marginados en las iniciativas deportivas y mencionan la necesidad de eliminar los estereotipos de género (Sever, 2005). Para ello, no basta con una Educación Física basada en la escuela mixta, ya que esta, normalmente, tiende a reforzar aún más los estereotipos sexistas de la sociedad concreta en la que se establece (Martín Peñalver, 2002; Rodríguez Menéndez y Peña, 2005).

Y, en esta línea de actuación, si bien es verdad que las mujeres se acercan en mayor proporción a la actividad físico-deportiva que los hombres en los últimos tiempos (García Ferrando, 2006), esta aproximación tiende a hacerse en función de un modelo de participación deportiva competitiva identificada con los estereotipos masculinos basados en el rendimiento o en función de un estereotipo femenino enfocado a una actividad física divertida empós de un cuerpo perfecto, joven y socialmente reconocido.

Así mismo sería erróneo, como señala Antúnez (2001:1), “(...) *considerar como deportes femeninos a las actividades recreativas, de gimnasio, las caminatas, la danza, la gimnasia modeladora y cuanta actividad surja de la moda mercantilista (...)*”. La Educación Física no debe estar encasillada y debe ser un bien al alcance de ambos sexos superando los estereotipos existentes. Esto nos permitirá llegar a la excelencia en el

desarrollo de las actividades planteadas (a través de un logro físico, técnico y táctico) o lograr una preparación y mejora de nuestra condición física, nuestra salud o estética según los intereses individuales de cada alumna o alumno.

Para terminar y, según la anterior autora (Antúnez, 2001:1), “(...) *la imagen de los deportistas debe ser eso simplemente: un o una deportista que intenta lograr lo mejor de sí mismo, al igual que la mayoría de los seres humanos en lo que hemos elegido*”.

2.2. Roles de la mujer en Educación Física

Para el desarrollo de este apartado, y entender de forma clara cómo afecta el establecimiento de roles a la formación del género de nuestro alumnado, es preciso establecer una definición clara de lo que entendemos por rol, rol sexual, rol de género, estereotipos de rol sexual y estereotipos de rol de género. En conformidad con lo expresado por autores como Fernández (2000), Fraisse (2002) o Lamas (2000) señalamos la necesidad de diferenciar claramente estos términos asociados a género y sexo, ya que en numerosos artículos y estudios son utilizadas de forma indistinta provocando un claro error de concepto.

Comenzaremos por establecer la forma más normativa de lo que entendemos por rol. Según la definición que encontramos en el DRAE (2001), rol es una “*Función que alguien o algo cumple*”.

Más cerca de la sociología, el rol es delimitado por Morales (1994: 162) como un conjunto de “(...) *estructuras cognitivas que organizan el conocimiento sobre el conjunto de normas y conductas asociadas a una posición social*”.

En la misma línea, Sánchez y Medina (1997: 24), definen el rol como un “*Conjunto de prescripciones que indican cómo se deben cumplir las funciones encomendadas o asociadas a cada posición*”.

De esta forma, los roles que presenta cada individuo, entendidos según las definiciones anteriores, mantienen la característica común de no poder establecerse desvinculados de un contexto social que les permita desarrollar su función. Así, los roles son utilizados por las diferentes sociedades como base para llevar a cabo el aprendizaje de sus normas y conductas en función de las características de organización y funcionamiento de las mismas. Si el conjunto de normas y conductas que son adquiridas por los sujetos están referidas a su aprendizaje como hombres y mujeres en función de su sexo, estaremos desarrollando el género de ese individuo. Como señala Pastor Carballo (2000), la escala de roles será establecida por cada sociedad concreta instaurando un sistemas de creencias sobre lo que es masculino o femenino y con ello, el tipo de actividades y distribución de ocupaciones que son adecuadas para cada sexo. Por tanto, el sexo de un individuo se mezcla con un contexto social para convertirse en género a través de la información, ideas, creencias y pensamientos, actitudes, expectativas, emociones, imágenes y fantasías, identidad sexual (soy mujer/soy hombre), roles de género (femenino/masculino), orientación del deseo, factores cognitivos y lingüísticos, culturales e históricos, atracción, afectos, enamoramiento y amor, normas y valores éticos, legislación y medios de comunicación (Rodríguez Menéndez y Peña, 2005). De dicha interacción entre individuo y sociedad, y por pertenecer a un sexo concreto, aparecen los roles sexuales que son entendidos como el papel que dentro de un contexto concreto un individuo interpreta por ser hombre o mujer, en función de sus posibilidades biológicas (Macías, 1999). En el caso de los roles sexuales, se asocia a la mujer con conductas sensibles, afectuosas y preocupadas por el bienestar de los demás; así mismo se asocian a este género rasgos como pasividad, dependencia, adaptación, ternura, modestia, cooperación, rechazo de riesgos, orden, espera en las prácticas físicas. Por su parte, se relaciona al hombre con conductas dominantes, controladoras e independientes; conductas relacionadas con el liderazgo, la toma de decisiones, capacidad de análisis, fuerza, agresividad, espíritu competitivo, energía, consecución del triunfo, etc. (Pavón, Moreno Murcia, Gutiérrez y Sicilia, 2003). Siguiendo a Lipovetsky (1997: 193), “(...) *el hombre encarna la nueva figura del individuo libre, desligado, dueño de sí, a la mujer se la sigue concibiendo como un ser dependiente por naturaleza, que vive para los demás e inserta en el orden familiar*”.

Una vez establecido el rol sexual se consolidará el rol de género, el cual vendrá dado por una escala progresiva según la cual se muestra, con lo que se hace y se dice, el grado en el que se es masculino, femenino, andrógino o indiferenciado (Money y Ehrhardt, 1972). Nos situamos, según esta concepción de género, en un modelo de “(...) *androginia según el cual, y con independencia del sexo biológico, cualquier persona puede desarrollar en mayor o menor medida características de comportamiento sexual consideradas como masculinas o femeninas*” (García-Vega, Fernández García y Rico, 2005: 49). Esta *graduación* señalada no solo se establecerá para una sociedad concreta, sino que se puede concretar para un grupo o contexto determinado.

Por su parte, Macías (1999: 125) señala el rol de género como “(...) *una serie de conductas consideradas apropiadas para un cierto sexo en una sociedad dada*”. Dentro de estas conductas se incluyen actitudes, valores y expectativas (Murray y Matheson, 1993).

Una vez establecidos los roles se desencadenan los estereotipos de los mismos. Así, entendemos por estereotipo de rol sexual “(...) *las creencias que las personas tenemos en relación a los roles y conductas que mujeres y hombres deberían llevar a cabo así como a las relaciones que ambos sexos han de mantener entre sí*” (Lameiras, López López, Rodríguez Castro, D' Avila, Lugo, Salvador, Mineiro y Granero, 2002). Los mismos autores indican que esta visión supone la asunción de características psicológicas para cada sexo y, por tanto, el establecimiento de la masculinidad y la feminidad³. Desde esta óptica podemos establecer la identidad del individuo y no solo sus relaciones sociales.

Para finalizar nuestra delimitación terminológica establecemos, de acuerdo con Osca y López-Sáez (1994), el estereotipo de rol de género como las actitudes que se creen más apropiadas para cada sexo. Las personas en función de su sexo asumen que, deben tener diferencias en su personalidad y llevar a cabo determinadas actividades, conductas u ocupaciones. En resumen, lo que se espera que debamos *hacer* y *ser* según nuestro sexo. Este *hacer* y *ser* es determinado nuevamente por cada sociedad y época concreta (Mayobre,

³ Pereira y Pino (2005) en su artículo “*Globalización y educación en valores. Contribuciones educativas desde el fenómeno social de la muñeca Barbie*”, a través del ejemplo de la muñeca Barbie, muestran como se asimila socialmente la feminidad y la masculinidad en un contexto concreto.

2001; Lameiras, Rodríguez y Carrera, 2004) y proporciona al individuo las normas, reglas, expectativas, etc., que debe presentar en función de su sexo. En este sentido, y de acuerdo con Rocha y Díaz-Loving (2005:42) “(...) *cada cultura define, establece, da forma y sentido a un conjunto de ideas, creencias y valoraciones sobre el significado que tiene ser hombre y mujer, delimitando los comportamientos, las características e incluso los pensamientos y emociones que son adecuados a cada ser humano con base a esa red de estereotipos (...)*”.

El proceso cronológico a través del cual un individuo adquiere los distintos roles masculinos y/o femeninos, lo podemos fijar siguiendo a Badillo (1998, op. cit. en Carrera y Pereira, 2006: 7):

“Esta asunción o aprendizaje de lo masculino y lo femenino se construye desde que nacemos, a través del proceso de socialización. Primero en la familia (socialización primaria), en la que se potencian una serie de relaciones que favorecen procesos intrapsíquicos de pertenencia sexual, identidad sexual y genérica; y después en la escuela (socialización secundaria), que junto con los medios de comunicación, la literatura, el cine, el teatro, la música, el arte, etc., facilita el aprendizaje de normas y valores y en consecuencia el acceso al “imaginario cultural” de una sociedad patriarcal”.

Durante este proceso, el individuo dispone de diferentes formas o modelos de aprendizaje (Hernández Morales y Jaramillo, 2006) a través de los cuales asimila las conductas de género. La etapa más importante, en cuanto a la asimilación de roles, es la niñez intermedia (de 6 a 10-12 años). Destacamos como fundamentales en el aprendizaje del género los siguientes modelos:

- Los modelos reales. Es de las personas con las que convivimos de quienes se aprenden los distintos comportamientos. Normalmente, se asocia con la familia, que tiene un gran poder modulador, al ser a la vez, figura de apego y modelo de identificación.

- Los modelos intermediarios. En estos se incluyen los juguetes, hobbies, complementos, adornos, etc., como representación del mundo adulto.
- Los modelos simbólicos. Estos reflejan conductas en secuencias de acciones que tienen principio, desarrollo y final en un corto período de tiempo. Normalmente, estos son ofrecidos por la televisión, etc.
- Los modelos ejemplares o personajes famosos que han alcanzado el éxito, fama, dinero, poder o prestigio social.

Una vez delimitados los distintos roles y su modo de aprendizaje nos interesa observar qué roles podemos encontrar y cómo evolucionan estos dentro del contexto occidental, más concretamente dentro de la sociedad española, a fin de valorar su influencia en el establecimiento del sexismo dentro de nuestras aulas. En este sentido, la población española se presenta como un grupo social en el cual han estado fuertemente marcados y arraigados los roles de género para cada uno de los sexos. Nos encontramos una sociedad muy jerarquizada, producto de la segmentación de género. Esta división sitúa al varón ante la producción de bienes para el consumo. Él es la figura en la que recae todo el poder y la decisión de la familia, además de ser participativo de la esfera pública. Al contrario, la mujer se dedica a las tareas del hogar, esto es, un espacio estrictamente privado. Dentro de las tareas más representativas de la mujer en este espacio, se encuentra la educación de los hijos. Si focalizamos nuestra atención en la construcción de género, hasta hace pocos años, las madres preparaban a sus hijas en la obediencia a un futuro marido, manteniendo de esta forma la estructura patriarcal. Por su lado, el hombre era educado para su exitoso desarrollo en la esfera pública, siempre lejos del ámbito doméstico. Fruto de esta división entre ámbito público y privado, surgen una serie de cualidades consideradas masculinas o instrumentales y otras femeninas o expresivas (Díaz-Loving, Rivera y Sánchez, 2001), cualidades que hoy en día se continúan transmitiendo (Blández, Fernández García y Sierra, 2007). Situados en este marco, Lameiras et al. (2002), en su estudio *“La ideología del rol sexual en países iberoamericanos”*, se adhieren a la idea de persistencia de los roles de género en las sociedades europeas y, por tanto, la discriminación por sexo. Así mismo concluyen que, en esta discriminación observada, los chicos presentan puntos de vista más estereotipados sobre los papeles atribuidos a ellos, en función del sexo, que las chicas.

Sin embargo, la definición de los anteriores roles (instrumental y expresivo) se está modificando lentamente con los avances sociales de nuestro tiempo. Los roles establecidos para cada sexo no son inamovibles. Bien es cierto que un cambio en la definición de estos, supone un cambio en la ideología existente y la apertura a un enfoque más equitativo.

Así pues, la inclusión de la mujer en el mundo educativo, productivo y social ha provocado una disminución de la barrera que separaba a ambos sexos. El mayor desarrollo intelectual, personal y profesional de la mujer actual le permite el acceso a un espacio para ella misma, y poder, de este modo, desarrollar una actividad personal acorde con sus necesidades, alejadas de las estereotipadas *hombre macho* y *mujer sumisa*. Esta idea de cambio es apoyada por autoras como García-Vega, Fernández García y Rico (2005) las cuales señalan, que, si bien es verdad que se está produciendo un avance en cuanto al intercambio de roles, sigue existiendo una importante tipificación sexual.

Por su parte, Rocha y Díaz-Loving (2005: 47) añaden la idea de que estos cambios sociales están ocurriendo más bien a nivel individual y en función de las situaciones vividas por cada individuo, mientras que el sistema global sigue manteniendo fuertemente sus roles: “(...) *el sistema ideológico que fundamenta y contextualiza estas posiciones es más difícil de cambiar, ya que forma parte de una cultura sostenida todavía en la visión dualista y bipolar de los sexos*”.

En la sociedad española también se están produciendo pequeños avances sociales que provocan un cambio en los roles de género existentes (Alberdi, 2000; Castro y Teixeira, 1999; Ibáñez, 2001; Meil, 1999; Moreno Mínguez, 1999). Si bien algunos esquemas educacionales continúan inamovibles, sobre todo entre la población mayor, entre la que tiene menor formación académica y la rural (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez, 2006), poco a poco está desapareciendo la acentuada desigualdad social en la que se fundamenta la sociedad patriarcal (Canales, 2000). En nuestro país, la incorporación de la mujer al mundo laboral y de ocio ha propiciado un marco ideal en el que la mujer encuentra las condiciones óptimas para su integración, en actividades tales como administración, educación, deporte, etc. Así, el aislamiento en el ámbito doméstico es progresivamente

cuestionado y modificado por una población joven que renuncia a las formas tradicionales. Poco a poco, podemos observar cómo se está modificando y convirtiendo en realidad una nueva concepción de rol de género. De acuerdo con Rocha y Díaz-Loving (2005) defendemos como docentes reflexivos e implicados con nuestro alumnado que, a través de la educación, se pueden redefinir las posiciones sociales establecidas para hombres y mujeres y establecer una única disposición como seres humanos. Y, como señalan Pereira, Sueiro y Valero (2006), esta redefinición se debe realizar para favorecer la igualdad entre mujeres y hombres, desde la educación de todas y todos los agentes sociales y desde todos los ámbitos de aprendizaje desde el momento del nacimiento. Se deben promover capacidades, habilidades y comportamientos según cada individuo, alejándonos de la educación en lo masculino, femenino, andrógino, etc.

En línea con el pensamiento de los anteriores autores, y a través de las propuestas de intervención psicopedagógicas de Touriñán (1997), encontramos el marco teórico para fomentar el acercamiento de los roles sexuales en tres facetas (Pastor Carballo, 2000):

1. En el trabajo sobre la familia, los otros significativos, la escuela y los medios de comunicación. Estos aspectos son fundamentales en la formación, el cambio o la persistencia de los estereotipos de género. Como señalan Rocha y Díaz-Loving (2005), en su estudio sobre las identidades e interacciones entre hombres y mujeres, el hombre sigue definiendo, en el ámbito familiar, roles relacionado con la seguridad, agresividad, racionalidad o manutención. Por su parte la mujer encaja en los roles de cariñosa, encargada del cuidado de los hijos y su educación.
2. En los recursos de la esfera social, productiva y del conocimiento. En este sentido, se establece un rol superior para el hombre en el contexto social y laboral. Respecto al conocimiento, los mismos autores señalan que a medida que aumenta el nivel cultural del individuo se produce una difusión en el establecimiento de roles, estando, no obstante, más estereotipados los hombres.
3. En la esfera política, el ejercicio de derechos, libertades y toma de decisiones paritaria.

En cuanto al ámbito de la Educación Física, podemos decir que se establece un paralelismo con lo ocurrido en la socialización del rol de género. En este sentido Scraton (1995: 20) dice:

“El reconocimiento de la importancia de la construcción social del género y no de las diferencias biológicas permite valorar una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en el deporte y en la Educación Física, situando el debate en el marco de las estructuras globales de poder de la sociedad”.

Se focalizan, de esta forma, las diferencias respecto a la Educación Física en el género del individuo y no en el sexo, como venía ocurriendo hasta no hace mucho tiempo. Desde este punto de vista, la discriminación sexual puede ser superada a través de la educación del alumnado buscando la equidad de género en el desarrollo integral y significativo de las alumnas y alumnos y no el rendimiento físico-deportivo de los mismos.

Los modelos sociales de masculinidad y feminidad (Spence y Helmreich, 1974; Spence, 1993; Díaz-Loving, Rivera y Sánchez, 2001) se ajustan al mundo de la Educación Física. En la sociedad española, los roles establecidos para cada uno de los sexos en el ámbito de la Educación Física están claramente definidos y consolidados desde la familia, la sociedad y las relaciones interpersonales. Como ejemplo, la participación deportiva recibe un constante refuerzo social y un modelaje de roles por parte de personas significativas para el individuo (Bandura, 1977, 1984). De esta forma se establece desde la Educación Física un lugar perfecto para la definición de los papeles y características que hombres y mujeres deben desempeñar y poseer. Al igual que en otros ámbitos, se determina en ella un rol instrumental para el hombre y un rol expresivo para la mujer fundamentada en la actividad físico-deportiva practicada (Blández, Fernández y Sierra, 2007).

Por su parte, Greendorfer (1977, op. cit. en Macías, 1999) señala que los modelos de rol recibidos por los hombres y mujeres en las etapas significativas de la niñez se ajustan al modelo de rol masculino, mientras que las mujeres reciben un modelo de rol femenino en la adolescencia y en la etapa adulta. De este modo, el paso del hombre por la Educación Física

está reforzado constantemente de forma positiva. En este sentido, Vázquez (1987: 61) señala que, “(...) *si definimos al deporte por sus rasgos mas destacados: lucha, competitividad, protagonismo, dominación, violencia, etc. vemos que coinciden con rasgos que socialmente se le atribuyen al varón (...)*”. Observamos como, en el hombre, conductas como la competitividad, liderazgo, agresividad, independencia, fuerza, orientación al logro, etc., forman parte en el desarrollo de su personalidad ya que se da una gran congruencia entre cómo ve el propio alumnado su rol, cómo ven los otros este rol y el rol que realmente desempeña. Por el contrario, en el caso de la mujer, el desarrollo de los rasgos anteriormente citados son desaprobados, provocándose un conflicto de intereses con los roles establecidos para ella socialmente; estos rasgos, en el género femenino, se orientan más a la tarea, la cooperación, dependencia, sumisión, abnegación, flexibilidad, etc. (Rocha, 2000). Además, la mujer puede encontrar conflicto en función del contexto en el que desarrolle su actividad. Como señala Macías (1999: 129), “*Los roles toman forma y son activados en contextos sociales específicos, así una mujer deportista puede percibir su cuerpo como aceptable en contextos atléticos, pero no en encuentros sociales*”.

La situación descrita en el párrafo anterior plantea la idea de que una misma persona puede presentar varios roles a la vez (Muchinsky, 2001), lo cual, en el caso de nuestras alumnas, provoca un conflicto de rol tanto por el tipo de actividad desarrollada, como por el contexto en el que la realiza, todo esto debido, principalmente, a la concepción de la Educación Física como un ámbito masculino. A modo de ejemplo, dentro del rol de deportista, la mujer se debe sentir *más hombre* para integrarse de manera más eficiente en un mundo masculino. En este sentido, Balagué (1991: 167) dice, “(...) *la evidencia sugiere que las mujeres que no practican deporte se describen a sí mismas al mismo nivel de femineidad que las deportistas pero a un nivel mucho más bajo de masculinidad*”.

Este conflicto es especialmente visible en la adolescencia, etapa en la cual la mujer potencia en gran medida su feminidad a través de la formación de su personalidad según su identidad sexual a través de “(...) *una mezcla diversa de factores físicos, psíquicos, entreverados de sensaciones, emociones, actitudes y aptitudes se van configurando a través de la andadura de la persona en sus diferentes etapas, (...)*” (Pereira, Sueiro y Valero,

2006:17). Bajo este marco, la mujer que practica actividad físico-deportiva deberá construir los roles ser deportista y ser femenina. Para esto, hará uso de la comparación con otros roles similares o de las expectativas que el grupo tiene sobre el rendimiento en una actividad concreta. Si se aleja de las expectativas del grupo, ese rol será rechazado. Un elemento fundamental para la citada comparación de roles lo encontramos en los medios de comunicación. La imagen dualista presentada en ellos, respecto a los roles ser deportista y ser mujer, es reforzada especialmente por los medios de comunicación. Como ejemplo, la imagen corporal que actualmente nos *venden* los medios de comunicación, en cuestiones aparentemente muy dispersas (la sexualidad, los roles de género, envejecimiento, la interculturalidad, las nuevas familias o los hábitos de consumo), están poniendo en crisis los discursos tradicionalmente establecidos sobre el cuerpo (García Sottile, 2007). En ellos, la mujer debe conciliar una actividad física, con demanda de esfuerzo físico, con el mantenimiento de su *imagen impecable*. Esta dicotomía puede provocar un enfrentamiento de dichos roles sobre todo si la actividad física elegida es estereotipada como *masculina*. Si la actividad física elegida es considerada *femenina*, la confrontación de roles será menor. El mismo tipo de compromisos queda establecido para hombres que practican actividades físicas o deportes considerados femeninos (patinaje artístico, ballet...).

Para salvar la distancia de conflicto creada en la mujer deportista, debemos recurrir, nuevamente, a una Educación Física equitativa en función del género, basándonos en que no se ha demostrado que existan unas habilidades innatas al hombre o a la mujer y sí un enfoque educativo diferente. Yáñez (2002) estudió la influencia de los roles sexuales y la competencia motriz en un grupo de alumnos y alumnas de 2º curso de ESO. Con este trabajo, el autor, pretende establecer si la competencia motriz esta influida por el género, o más aún, si la competencia motriz no esta influida por el género, es decir, que nos encontremos alumnas competentes de modo motriz y con roles femeninos. Como conclusiones, estableció que, respecto al sexo masculino “(...) *no se puede establecer claramente una relación entre competencia e incompetencia motriz y género, aunque los incompetentes tienen una puntuación ligeramente más alta en feminidad.*”; por otro lado, respecto al sexo femenino, establece que, “*En las chicas se definen mas claramente los roles sexuales femeninos, seguramente por la etapa evolutiva en que se encuentran, y*

predominan las tendencias femeninas tanto en las incompetentes motrices como en las competentes” (Yáñez, 2002: 2). A partir de estos resultados estableció como conclusión final que “(...) en el grupo de sujetos estudiado no se encuentra una relación clara entre la competencia e incompetencia motriz y los roles sexuales que se atribuyen tanto al género femenino como al masculino” (Yáñez, 2002: 2).

Debemos insistir en un cambio actitudinal en el intercambio de los roles de la mujer y el hombre dentro de la Educación Física, ya que, si bien se aprecia un cierto movimiento en este sentido, normalmente dicho cambio consiste en la adaptación por parte de la mujer, de los roles masculinos. De esta forma, como señala Rocha y Díaz-Loving (2005: 47), se *“(...) fortalece la idea de poseer capacidades y habilidades semejantes a las de los varones, favoreciendo la reconstrucción de una identidad “subyugada””.*

Además, a pesar de esta visión progresista de la asunción de roles, a la futura mujer practicante de actividad físico-deportiva no se le excusa de su labor procreativa, educativa, etc., sino que se le suman a estas responsabilidades las propias del deportista, debiendo realizar una sumación de tareas en el mismo tiempo o renunciar a algunas de ellas.

2.3. Influencia del agente socializador en la Educación Física

Barbero (1992:44) en un artículo presentado en el primer encuentro UNISPORT sobre sociología del deporte, sitúa a este como *“(...) un microcosmos que refleja y reproduce de una forma muy especial el conjunto de relaciones de dominación existentes en el contexto social”*, afirmación aplicable al ámbito de la Educación Física. Al igual que en otros contextos sociales, dentro de la Educación Física, una de las principales relaciones de dominación que afectan al sujeto como ser social es la formación del género. Su aprendizaje será una función de los procesos de socialización, que tienen lugar mediante una serie de instituciones sociales encargadas de enseñar los valores de la sociedad (Murray y Matheson, 1993). En nuestra cultura, destacamos como principales agentes socializadores, debido a la gran importancia que para la educación de nuestro alumnado tienen como transmisores de valores, la familia, la educación, la religión, la política, la

economía y el deporte. La dicotomía entre los valores masculino y femenino se observa, en estos contextos, a través de conductas verbales en el uso del lenguaje y de las normas comportamentales que, de no ser tenidas en cuenta, comprometen el rol y el estereotipo considerado adecuado al género en función del contexto social en el que discurra.

Son varias las teorías que pueden explicar la transmisión de roles y estereotipos dentro de la llamada socialización de género. Entre las más destacadas, citamos las siguientes (Ajzen, 1985; Bandura, 1977,1984; Basow, 1992; López, 1984):

- Teorías psicodinámicas: según esta teoría será la madre el principal agente socializador del sujeto durante los primeros años del desarrollo.
- Teoría del aprendizaje social: aquí se observan el tratamiento y modelado de las conductas vinculadas al género. Haciendo referencia al tema que nos ocupa, la participación en las clases de Educación Física dependerá de la existencia de oportunidades para ello.
- Teoría de Piaget del desarrollo cognitivo: basada en el desarrollo de habilidades y estructuras cognitivas.
- Teoría del esquema de género: los mensajes culturales respecto al género son decisivos en la adquisición de roles y estereotipos.
- Teoría del rol de género: los roles sociales se van a desarrollar en función del género como único elemento catalizador.

Pero, ¿a qué edad comienzan a establecerse los estereotipos y roles de género? López (1984) indica que los niños y las niñas, a partir de los tres años, recurren frecuentemente a su identidad para aceptar o rechazar juegos, actividades, gestos, vestidos, etc. Los refuerzos, tanto positivos como negativos (apoyándonos en el Condicionamiento Operante de Skinner, y actualmente en el Análisis Experimental de la Conducta [A. E. C.]), que la familia, la escuela o la sociedad otorgue al niño o a la niña serán fundamentales en la adquisición de determinados estereotipos y roles. La adquisición de género, como fenómeno social, se obtendrá alrededor de los siete u ocho años.

A partir de aquí, abrimos la puerta a la adolescencia, la cual se caracteriza por un aumento del conocimiento y consistencia de los estereotipos de género. Según la teoría del Aprendizaje Social de López (1984), el sujeto primero aprenderá a distinguir patrones de conducta sexualmente tipificados, después generalizará las conductas en situaciones nuevas y luego practicará dichas conductas. Como señala Macías (1999:142), este fenómeno se producirá antes en el género femenino ya que *“El desarrollo más temprano de las mujeres las sensibiliza hacia su identidad sexual, que representa una desviación de su amplia semejanza física con los chicos a la vez que provoca una desviación de su autoimagen previa”*. No debemos olvidar que roles y estereotipos están íntimamente relacionados con los valores de una sociedad concreta y, estos a su vez, están relacionados con las actitudes, los valores y las normas⁴. Para Sarabia (1992, op. cit. en Barragán, 2002: 13) la relación entre todos estos factores será *“(…) un fuerte vínculo entre nuestras actitudes relevantes y nuestro sistema de valores, creencias y conocimientos, de forma que la adquisición de valores se logra a través del desarrollo de actitudes en concordancia con dicho sistema de valores. Así mismo, las normas serán la guía para el desarrollo de valores”*.

Cabe señalar que cada género tiende a perpetuar sus propios estereotipos y este hecho, en el caso de la Educación Física, ha creado una diferencia cualitativa importante en cuanto a los intereses, expectativas y motivaciones que la mujer demanda en sus prácticas deportivas (Sicilia, 2002). Los juegos propios de las niñas siguen siendo más estáticos, con contacto físico restringido y sin el componente de agresividad, predominando más la colaboración que la competitividad. Diversos autores han comparado la intensidad del ejercicio y las actitudes de los chicos y las chicas hacia la práctica de actividad física y deportiva, tanto dentro, como fuera de la clase de Educación Física. Estos indican mayores preferencias de los chicos hacia actividades estimulantes, de riesgo y competitivas, mientras que las chicas mostraron preferencia por actividades físicas que enfatizaban la estética, mejoran la salud y las relaciones sociales (Bauman, Owen y Rushworth, 1990; Blasco, Capdevila, Pintanel, Valiente y Cruz, 1996; García Ferrando, 1998, 2001, 2005;

⁴ Entendemos por normas los *“Patrones de conductas compartidos por los miembros de un grupo social”*; por valores los *“Principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas”*; y, por actitudes las *“Tendencias o disposiciones adquiridas y reactivamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”* (Barragán, 2002: 12).

Gill y Williams, 1996; Hellín, 2003; Hicks, Wiggins, Crist y Moode, 2001; Leslie, Cerin, Gore, George, Bauman y Owen, 2004; Leslie, Fotheringham, Owen y cols., 2001; Leslie, Owen y Sallis, 1999).

En esta línea, Moreno Murcia, Martínez y Alonso (2006: 23), señalan que:

“(...) la mayoría de niñas y adolescentes, sobre todo a partir de los 13-14 años, rechazan los esfuerzos de cierta intensidad (trabajo de resistencia, potencia, etc.), mientras que los niños, por el contrario, suelen aceptar mejor este tipo de esfuerzos, bien sea por la imitación de determinados deportistas ó bien por la imagen social y familiar implícita en el deporte. Del mismo modo, la mujer adolescente, en general, observa una mayor identificación de la actividad deportiva con el varón que con ella misma, aunque aceptan participar en actividades masculinas en mayor medida que los chicos lo hacen con actividades catalogadas como femeninas, tal es el caso de la expresión corporal o la danza”.

Por su parte, Gálvez (2004: 252) hace la siguiente reflexión:

“(...) el varón, frente a la mujer, reconoce la influencia positiva de la práctica de la actividad física en la salud. La preocupación por la estética corporal hace que la mujer oriente su práctica física hacia modelos que podemos considerar típicamente femeninos y que se habitúe al consumo de productos dietéticos. Los varones aumentan sus niveles de actividad física habitual porque consideran que la práctica físico-deportiva tiene beneficios para la salud. Por otra parte en las mujeres el motivo de mejora de la salud no produce aumento de la actividad física habitual, debido a que prefieren optar por otras vías para tratar de satisfacer sus deseos de condición saludable”.

Así pues, en la línea discursiva planteada, la percepción del cuerpo estará ligada a normas y valores sociales que transmitirán sus estereotipos y roles. Si admitimos el papel de la Educación Física como transmisora de valores, normas y actitudes, los

correspondientes al género masculino se transmitirán en mayor medida y de una forma más consolidada debido a la mayor participación del género masculino en actividades de contenido deportivo (García Ferrando, 2006).

En función de los modelos anteriores, la Educación Física como elemento socializador (Ríos, 2008), mediante las reglas del juego y sus códigos, permite a los grupos sociales y las instituciones imprimir su sello en los participantes. Teniendo esto en cuenta, es fácil establecer la Educación Física como unos de los reforzadores más potentes del rol de género masculino a través de las actividades físicas y deportes practicados en sus sesiones prácticas. Al estar presente a lo largo de toda la vida del individuo y, especialmente en un periodo en el que los cambios son constantes y continuos dentro de la formación de la personalidad del sujeto, como es la adolescencia, se convierte en un elemento fundamental de análisis. Debemos comprometernos en hacer visibles las actitudes sexistas en la Educación Física para prevenirlas y dar cabida a las necesidades y aspiraciones de ambos sexos para que no tenga que adaptarse la práctica físico-deportiva de ninguno de los géneros al otro (Gallego y Estebaranz, 2005). De lo contrario, no saldremos de situaciones como, por ejemplo, las señaladas por Murcia y Jaramillo (2001), que reflejaron los roles y estereotipos que rodean a la mujer futbolista dentro de una sociedad machista en la ciudad de Manizales (Colombia). En él, pusieron de manifiesto la discriminación que reciben estas deportistas considerándolas “amachadas” y de clase social baja, incluso se descontextualizó en su contra, los comportamientos de conflicto y agresión comunes en el fútbol masculino. Esta problemática discriminatoria social llegó, incluso, a plantear problemas para conseguir espacios para entrenar y jugar partidos.

La Educación Física nos abre la posibilidad de un enfoque hacia nuevas prácticas y reglas que huyan del sexismo actual y busquen algunas de las utilidades que dicha área puede proporcionar al alumnado. Desde la Educación Física, podemos enmarcar las utilidades percibidas de la práctica de actividad física y deportiva en liberación e identificación, desarrollo personal, búsqueda de experiencias, forma física y salud, socialización y relación, evasión, riesgo y competición (Arribas, Arruza, González y Telletxea, 2007). Debemos unir a estas, el conocimiento del propio cuerpo y sus

posibilidades dentro del desarrollo corporal individual de hombres y mujeres a un nivel en el que se encuentren cómodos. En este sentido, Roffé, Giscafré y Fenili (2004: 1) proponen que el deporte, como contenido específico de la Educación Física, nos debe “(...) *conectar con el placer y con el disfrute, con el ocio creativo, con la salud física y mental, con la pertenencia a un equipo. Nos permitirá desarrollarnos como personas, sintiéndonos útiles*”. Este estilo de vida saludable (Zaragoza, Serra, Ceballos, Generelo, Serrano y Julián, 2006), fundamental para nuestros adolescentes, es aprendido gracias a la influencia de los padres, compañeros, amigos, o por la influencia de la escuela, los medios de comunicación, etc., como se mostrará más adelante.

Del panorama planteado, un hecho importante en relación a la construcción social del género es que la participación de la mujer es menor (Parfs, 1999; Miranda, 2001, citados en VV. AA., 2006: 11), o bien abandona antes su intervención en los ámbitos que tradicionalmente se han considerado públicos como el mundo laboral, político, cultural, etc., y cómo no, en el deporte (Douthitt, 1994 y Jaffee y Richer, 1993). Esto desemboca en un déficit de la práctica físico-deportiva en las mujeres europeas y españolas que los planes de igualdad deben tratar de subsanar (Fernández, Contreras, Sánchez y Fernández-Quevedo, 2002; Gálvez, 2004; García Ferrando, 2006; Gaspar de Matos, Simoes, Fonseca, Reis y Canha, 1998; Gavarry, Giacomoni, Bernard, Seymat y Falgairrette, 2003; González, Sarría, y Coca, 2004; Hellín, 2003; Hernán, Ramos y Fernández, 2004; Martín Matillas, Tercedor, Pérez, Chillón y Delgado, 2004; Montill, 2004; Moreno Murcia, Rodríguez y Gutiérrez, 2003; Piéron, Telama, Almond y Carreiro da Costa, 1999; Reche, Sicilia y Rodríguez, 1996; Riddoch, Andersen, Weddeerkopp, Harro, Klasson-Heggebo, Sardinha, Cooper, y Ekelund, 2004; Sallis, Prochaska y Taylor, 2000).

Bien es cierto que, como avance social señalado por García Ferrando (2006), la práctica de los hombres se ha estabilizado en un 41%, mientras que en las mujeres ha experimentado un significativo avance y ha subido hasta el 26%. Aún así, estos datos nos parecen insuficientes para una actividad que repercute de manera positiva en el bienestar y la salud de sus practicantes y que permite luchar contra el sedentarismo observado en la infancia y la adolescencia de nuestro alumnado (Cantón y Sánchez 1997; Casimiro, 1999;

Castillo y Balaguer 1998; González Suárez y Otero, 2005; Mendoza, Sagrera y Batista 1994; Ministerio de Sanidad y Consumo, 2003; Pérez y Delgado, 2002; Rodríguez Allen, 2000; Sallis, 1993; Sánchez Oriz, García y Rubio, 1992; Sánchez-Barrera, Pérez García y Godoy, 1995; Zaragoza, Serra, Ceballos, Generelo, Serrano y Julián, 2006). Especial mención sobre este aspecto merece el estudio señalado por Mendoza (2000), llevado a cabo en 24 países europeos, con 110.000 alumnos de 11 a 15 años, en el que se señala que las tasas de participación en actividades físicas y deportivas de los adolescentes son insuficientes para desarrollar hábitos de participación en estas tareas con el objetivo de conseguir el mantenimiento de la forma física y el desarrollo de actitudes positivas hacia estilos de vida activos y saludables. Se señala una mayor participación de los chicos en actividad física con respecto a las chicas, en todos los países estudiados. En España, la cifra de chicas que practica ejercicio físico intenso, alrededor del 40%, es la más baja de todos los países europeos, marcando las diferencias mayores respecto a los chicos.

Por su parte, González Suárez y Otero (2005) indican tasas de chicas de 17-18 años que no realizan ejercicio físico intenso (al menos dos veces por semana) de más del 70%. Respecto a las causas que los padres y madres entienden como principales causantes del sedentarismo de sus hijas, se señala como motivos que *“Algunas madres y padres creen que el diferente trato que recibe un o una deportista en el ámbito familiar, animando al chico en todos los casos y a la chica únicamente si es brillante, es fundamental”* (Díez y Guisasola, 2002: 11).

Así mismo, apoyando la baja participación deportiva de las chicas, se indica que la percepción que los padres y madres tienen sobre la práctica deportiva de sus hijos e hijas es que hay más chicos que chicas en el mundo deportivo escolar. Además, señalan que las chicas contemplan otras alternativas que socialmente se ven como más adecuadas para ellas (idiomas, música, bailes regionales, etc.). También, apuntan la idea de que *“(…) las chicas son muy autoexigentes, pero también de que se les exige que hagan todo bien; así, ellas eligen lo que se les da mejor y, si continúan jugando es porque lo hacen bien, pero, si ven que no llegan en los estudios o que repercute en sus relaciones personales, lo sacrifican por ello”* (Díez y Guisasola, 2002: 11). Desde esta óptica, madres y padres, consciente o

inconscientemente, favorecen el abandono de hábitos deportivos de sus hijas al borrarles del deporte por incompatibilidad con otras tareas, malas notas o falta de tiempo (González Suárez y Otero, 2005).

Junto al aspecto anterior debemos considerar que, generalmente, en las familias, como señala Alfaro (2004), se presta una menor atención a las aficiones deportivas de las hijas que a la de los hijos y, a su vez, el comportamiento de las niñas se relaciona en mayor medida con la madre que, en general, practica menos deporte y presenta un menor interés por el ámbito deportivo en general.

Observando los datos anteriores, parece necesario crear estrategias y mecanismos de promoción de la actividad física y deportiva en las mujeres adolescentes desde el ámbito de la Educación Física. Pero para plantear una Educación Física equitativa para ambos sexos, el principal *hándicap* con el que nos encontramos es la fuerza del modelo deportivo establecido socialmente. La mujer ha accedido hasta el momento a una Educación Física basada, fundamentalmente, en un modelo deportivo “(...) *ideado por y para hombres como vía de transmisión de determinados valores y para el desarrollo de sus capacidades físicas. Promueve, sobre todo, valores como la competencia, la fortaleza física, o la agresividad, basadas en capacidades motrices como la fuerza, la potencia o la resistencia. Históricamente ha satisfecho, para muchos, la necesidad de estar con otros hombres midiendo sus capacidades y experimentando el éxito*” (VV. AA., 1999: 12). Y, como consecuencia, el rol de la mujer en las clases de Educación Física se ha ido ajustando a un modelo deportivo femenino en el que los juegos y deportes practicados se alejaban de atributos como potencia, velocidad, resistencia y contacto físico.

Si queremos modificar este modelo y alejarlo del sexismo, debemos trabajar sobre los agentes socializadores que afectan a su formación. En este sentido, el primer agente socializador que interviene en la formación del modelo deportivo transmitido a chicos y chicas es la familia. Dentro del marco de referencia señalado, los niños y las niñas aprenden valores y reciben mensajes que apoyan o rechazan la práctica físico-deportiva. En este sentido, como señala Gálvez (2004: 251), “*La práctica físico-deportiva de los padres*

supone un elemento que eleva significativamente los niveles de actividad física habitual en adolescentes de ambos sexos, quizá debido al influjo mimético que las conductas paternas ejercen sobre los hijos”, afirmación que es apoyada por autores como Moreno Murcia y Cervelló (2003). Es aquí donde las madres tienen una buena ocasión de servir de modelo (estímulo) hacia la práctica deportiva de sus hijas, si ellas mismas también practican algún tipo de actividad física o deporte. La necesidad de que nuestras alumnas encuentren modelos femeninos dentro de sus familias se ve reflejada en estudios como el presentado por la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía (*Hábitos y actitudes de los andaluces en edad escolar ante el deporte, 2006*) (VV. AA., 2007), donde se establecen valores de práctica deportiva de las madres de un 18,51%, frente a un 30,48% de los padres. Los datos anteriores nos invitan a una profunda reflexión sobre la importancia de incentivar el hábito de la práctica deportiva de las madres, como futuro referente para la práctica deportiva de sus hijas.

Respecto a la percepción que los padres tienen sobre la participación físico-deportiva de sus hijos e hijas, González Suárez y Otero (2005) estiman, en su estudio realizado sobre las *“Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar”*, que el 64,3% de los padres encuestados considera bastante o muy importante la influencia del padre en la motivación de sus hijas hacia la práctica de actividad físico-deportiva. En cuanto a la madre, es el 62,9% el que apoya esta afirmación. Es más, la motivación hacia la práctica deportiva de los padres, aunque ellos no practiquen ningún tipo de actividad, provoca una respuesta positiva que aumenta la práctica e implicación en actividad física habitual (García Calvo, Leo, Martín y Sánchez Miguel, 2008), siendo esta más significativa en mujeres (Gálvez, 2007; González Suárez y Otero, 2005).

Díez y Guisasola (2002: 12) establecen que, padres y madres *“(…) ven el deporte como algo útil, que crea principios básicos de disciplina, que evita otras actitudes, que es saludable y que aúna dos vertientes: relaciones sociales y actividad física. En general, perciben como necesario o muy deseable, que sus hijas e hijos realicen algún tipo de práctica deportiva”*. Como ha quedado evidenciado en distintos estudios existe una

relación estrecha entre la participación de las chicas en actividades físico-deportivas y la de sus padres. Teniendo esto en cuenta, y que la implicación real de los padres en la promoción de la actividad física y deportiva de sus hijas e hijos es menor de lo esperado (Romero Granados, Zagalaz y Garrido, 2009), debemos establecer, desde la Educación Física, planes para incentivar la actividad física de nuestras alumnas y alumnos a través de la motivación de los padres y madres hacia la realización de dichas prácticas, por ejemplo, valorando más el proceso que el resultado, asistiendo a las prácticas diarias, dialogando sobre la actividad, etc. (Pacheco, 2005). Esta estrecha relación ya ha sido indicada por autores como Melcher y Sage (1978) o Zakarian, Hovell, Hofstetter, Sallis y Keating (1994), quienes relacionan positivamente la práctica de actividad física de los padres con una mayor práctica de sus hijas.

Como propuesta para la inclusión de la mujer en el mundo de la actividad física y deportiva, desde el Instituto de la Mujer (VV. AA., 1999) y el proyecto ITXASO⁵, se esbozan las siguientes pautas de actuación para eliminar la barrera sexista que encuentra la mujer a la hora de acercarse a la actividad física y el deporte. Junto a ellos, proponemos, en lo concerniente a la familia, dibujar una línea de actuación para reforzar su acción en la creación de hábitos deportivos estables en nuestros chicos y chicas a través de:

- Crear un modelo positivo para las chicas y una referencia con las mujeres adultas de la familia que hacen ejercicio o practican deporte. Reforzar su actuación frente a los chicos a la hora de valorar el deporte femenino.
- Trasmitir a los padres y las madres la idea de que cuando los padres se involucran poco, esto es interpretado por las jóvenes en el sentido de que esa actividad no es importante.
- Motivar a niños y niñas hacia la práctica de algún deporte y dar la misma importancia a la actividad realizada por las niñas y los niños.
- No distinguir entre deportes por considerarlos inadecuados para niños o niñas.
- Valorar de igual manera el tiempo de ocio de hijos e hijas.

⁵ El proyecto ITXASO, desarrollado por el Área de Gestión de Federaciones y Clubes de KIROLARTE, ha abordando el tema del abandono de la práctica deportiva de las chicas de doce a dieciocho años, abandono que se constata tanto en el ámbito de Gipuzkoa, como en el europeo en general (Díez y Guisasaola, 2002).

- Otorgar, desde la familia, la misma importancia a la Educación Física que a otras áreas de estudio.
- Dejar que las niñas y los niños practiquen los juegos que espontáneamente deseen sin estereotiparlos con frases como: “estas son cosas de niños” o “estos son juegos de niñas”, cuando una niña decide coger un balón y correr, o un niño saltar a la comba.
- Facilitar el desarrollo motriz de hijas e hijos.
- Crear opciones y oportunidades para las chicas que no son consideradas “buenas deportistas”.

El segundo agente socializador al que vamos a hacer referencia es el entorno escolar. Es, desde este, y más concretamente desde la Educación Física, desde donde se debe apoyar la sensibilización y reflexión sobre la necesidad de promover la incorporación de las mujeres al ejercicio físico y al deporte con los mismos derechos y oportunidades que los hombres. Según Alfaro (2004), las mujeres tienen menores oportunidades de práctica deportiva que los hombres y generan menos expectativas en el profesorado, y esto conlleva una menor atención y un menor nivel de exigencia.

En este contexto, el profesorado desarrolla su labor educativa condicionado por sus valores de referencia: “(...) *su propia experiencia infantil; el modelo de niño y niña del que parte; los objetivos propuestos por la institución educativa; su historia personal y la relación que establece con cada niño y cada niña en cada situación concreta*” (VV. AA., 1999: 22). De acuerdo con Moreno Murcia, Martínez y Alonso (2006: 27),

“(...) las diferencias que se establecen entre los alumnos de diferente género aparecen progresivamente, no por la concepción del deporte que presentan los jóvenes, sino por la de los adultos inmersos en el entorno del sujeto, quienes, con el paso del tiempo, modifican sus actitudes hacia conceptos menos igualatorios, influyendo estos en la propia concepción del discente. En este sentido, el planteamiento igualatorio de los niños se pierde ligeramente en la adolescencia por la influencia de los “otros significativos” (padres, profesores, iguales, amigos,

etc.), por lo que, la importancia de las instituciones y de la familia resulta crucial para conseguir que la tendencia positiva inicial se mantenga o, por el contrario, se dirija a planteamientos ancestrales de actividades propiamente masculinas y/o femeninas”.

Como docentes implicados, debemos ser capaces de crear en nuestro alumnado el hábito necesario para que la Educación Física sea para él un estímulo de trabajo diario. Se debe partir de la idea de intervenir en los procesos educativos, ya que la no intervención supone prolongar y consolidar los modelos tradicionales. La base es cambiar la enquistada idea de que la Educación Física es un añadido dentro de la educación, por la necesidad de que la Educación Física sea parte integral de esa educación. De otro modo, si las expectativas del alumnado no son satisfechas a lo largo del proceso educativo, pueden concluir en un abandono de la actividad física y del deporte (Cervelló, 1996). Como ya señalamos anteriormente, la mujer accede a la Educación Física asociándose a un modelo masculino fuertemente arraigado en el que se desarrollan atributos asociados a él (fuerza, competitividad, jerarquización, dominio, etc.), y es en este modelo en el que se ha introducido a la mujer sin tener en cuenta sus necesidades y preferencias. Modelo que, además, fomenta la contradicción existente entre los valores que se exigen a una mujer deportista (que sea competitiva y agresiva), y el hecho de que estos valores no suelen estar contemplados en la filosofía pedagógica escolar o familiar, estaremos ante la gran posibilidad de que la mujer no se implique en las clases de Educación Física. Autores como Buñuel (1996), García Ferrando (2001) o Puig y Soler (2004) defienden la relación con el medio o la mayor expresividad como valores alternativos a los anteriormente citados.

Así pues, tenemos la oportunidad de desarrollar una Educación Física desde la siguiente óptica:

- Utilizando como modelo a la hora de mostrar la realización de una actividad tanto a chicas como a chicos.
- Atendiendo los deseos e inquietudes de las chicas. Para ello es necesario que se atiendan las demandas deportivas de ambos sexos, no solo las masculinas.
- Dando visibilidad a los modelos deportivos femeninos: comentar sus logros,

colocar su imagen en los espacios deportivos compartidos para que las chicas sientan que ser mujer es importante.

- Favoreciendo espacios equitativos en los que las chicas y los chicos puedan compartir experiencias según intereses y necesidades. Establecer un modelo que tenga en cuenta a ambos sexos.
- Implicando a todo el centro en el desarrollo de la Educación Física para que el profesorado de esta área sienta que su trabajo es importante y se aborden los problemas en común y de manera global: dar más peso a los eventos relacionados con el deporte escolar, celebrar fiestas en torno a la actividad deportiva, etc.
- Abriendo la participación de madres y padres para contar con su opinión sobre la actividad deportiva que consideran más apropiada para sus hijas e hijos y siempre de acuerdo con los chicos y chicas.
- Desarrollando programas de cooperación deportiva entre centros escolares.
- Manteniendo relación con las federaciones deportivas para poder coordinar las actividades extraescolares. Modificar, en lo posible, la imagen que se tiene del deporte federado y asociarlo más a la “diversión”. Las chicas proponen que el club sea un lugar donde también se vaya a disfrutar, no solo a competir.
- Haciendo visibles a las chicas, a través de la palabra, utilizando un lenguaje que nombre a chicas y chicos cuando las actividades están bien o mal realizadas.
- No transmitiendo las conductas femeninas como refuerzo negativo hacia los chicos.
- Programando una gran variedad de juegos y deportes que permitan sobresalir a chicos y chicas por lo menos en alguna modalidad. Esto permite mejorar la autoestima física y descubrir aquellas actividades deportivas gratificantes, que a su vez, constituyen una apertura hacia actividades en las que niños y niñas pueden seguir practicando fuera del horario lectivo y del centro educativo.
- Programando deportes nuevos alejados de carga sexista. Se deben cambiar

las reglas o los materiales con los que se trabaja para hacerlos diferentes y buscar materiales alternativos que estén desprovistos de cargas culturales sexistas asociados a un sexo o a otro. Materiales que chicos y chicas puedan apreciar por su utilidad y porque sirven para potenciar sus habilidades, tanto de desarrollo como de relación.

- Relativizando el rendimiento cuando se evalúen los resultados. Se deben premiar la motivación y las ganas de superación de chicas y chicos.

Por su parte, Delgado y Torres (1998), indican que para que esta Educación Física sea atrayente para el alumnado debe tener una serie de características e implicaciones didácticas, entre las que destacan:

- Ser lúdica, saludable y significativa.
- Permitir su autonomía y conseguir funcionalidad futura.
- Aprovechar y recuperar espacios no utilizados y evitar la infrautilización de los existentes.
- Permitir horarios flexibles.
- Acoger la interdisciplinariedad con otros profesionales.

Como refuerzo a la educación de nuestros alumnos y nuestras alumnas, apoyando a la familia y la escuela, los organismos e instituciones encargados de la política deportiva y el deporte extraescolar, deberían fomentar o facilitar la práctica deportiva de la población femenina tanto como lo hacen con la masculina. La importancia o responsabilidad otorgada por los padres a la promoción deportiva de sus hijas, según González Suárez y Otero (2005), recaería sobre las distintas instituciones en las siguientes medidas: para el Centro Escolar estiman un 77,3%; Entrenador (86,2%), Ayuntamientos (64,8%), Gobierno Autónomo (64,3%), Medios de Comunicación (69,6%), Personal Sanitario (68,9%) y “Otros” (59,4%).

Normalmente, desde las instituciones y organismos anteriormente citados, se está considerando que la participación de la mujer es secundaria (Gallego y Estebanz, 2005). Para obtener el mismo resultado que los chicos, las chicas tienen que superar obstáculos a

base de constancia y voluntad, con independencia de sus logros deportivos. Podemos observar, como ejemplo, cómo los equipos femeninos no reciben ayudas para la compra de materiales o para desplazamientos o, si la reciben, la remuneración es mínima. Esta falta de apoyo hace que las adolescentes vayan “(...) *cambiando la práctica de ejercicio físico en su tiempo libre por actividades de tipo más sedentario: lectura, cine, ver televisión, escuchar música, etc.*” (VV. AA., 1999: 24).

Por otro lado, el deporte está demasiado enfocado o dirigido a la competición y poco a la diversión. No debemos olvidar, como señalan Arribas, Arruza, González y Telletxea (2007: 36) que, “(...) *la diversión y la satisfacción pueden influir sobre las creencias de utilidad, lo que nos lleva a establecer una intención que derivará en un determinado comportamiento que en este contexto se puede materializar a través de la realización de la práctica, cambiar el tipo de práctica o incluso abandonar dicha práctica*”. Sería conveniente impulsar, desde las federaciones y clubes y con la inclusión de la mujer en sus puestos directivos (Gallo, Monsalve, Castro, Hopf, Agudelo y Ochoa, 2000), otros valores como la cooperación y colaboración, el compañerismo, las propias capacidades individuales, la mejora del desarrollo personal, etc., a la vez que potenciamos el equilibrio entre diversión y competición. Debemos superar el planteamiento actual del deporte federado que busca únicamente la exigencia, marcas y nada de diversión.

Con el apoyo de la Educación Física, podemos focalizar la actuación de estos organismos en la promoción del deporte femenino para la búsqueda de la equidad de género en:

- Adaptar horarios, espacios, actividades, etc. adecuándolos a niñas y niños.
- Analizar biografías deportivas femeninas para conocer cómo desarrollan las mujeres el interés y las competencias en la actividad física y el deporte.
- Apoyar económicamente el deporte femenino.
- Investigar sobre nuevos modelos deportivos y programaciones deportivas diferentes más cercanas a las actividades cotidianas e intereses del alumnado.

Para concluir este apartado, dentro de *los otros significativos*, queremos destacar por su importancia para la práctica físico-deportiva de los adolescentes los siguientes: el grupo de amigos y amigas y los hermanos y las hermanas. González Suárez y Otero (2005) señalan que la práctica de actividad física o deportiva por parte de estos *otros significativos* es uno de los predictores más potentes de la participación de los jóvenes en dichas actividades.

El grupo de amigos y amigas tiene una gran relevancia en las conductas deportivas de las adolescentes (Alfaro, 2004): si sus amigas dejan de hacer deporte, ella también; y es probable que así ocurra dentro de las clases de Educación Física. Para las adolescentes, las relaciones sociales son prioritarias en su desarrollo personal. Debemos procurar que esas relaciones se den en el contexto de la Educación Física, adaptando este a sus intereses, necesidades y gustos (García Ferrando, 2006; Moreno, Martínez y Alonso, 2006; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003; Pavón, 2004; Vázquez, 1993; Williams y Woodhouse, 1996). Hay que fomentar las relaciones sociales a través de la convivencia y la práctica físico-deportiva con otros grupos. Ello contribuye a la aparición de una mayor *camaradería* y a la adquisición de experiencias nuevas al margen del entorno familiar. Para Díez y Guisasola (2002: 15), “(...) *es necesario considerar el efecto socializador del deporte, como algo básico a tener en cuenta: las cenas de equipo, excursiones, viajes, ir a albergues, son muy valorados por las jóvenes de estas edades*”.

En cuanto a los hermanos y las hermanas, la práctica físico-deportiva y la motivación hacia la misma de estos y estas, “(...) *influye significativamente en los niveles de actividad física habitual de las mujeres, no siendo así en los varones. Este hecho quizá se produzca debido a la mayor sensibilización de las mujeres al entorno familiar que les rodea, mientras que el varón se ve influenciado*” (Gálvez, 2007:1).

No obstante, a pesar de buscar la equidad de género de nuestro alumnado desde la Educación Física, no debemos caer en la tentación de abordar las diferencias anulándolas, ya que “(...) *las diferencias, que no deben confundirse con las desigualdades, son una riqueza y borrarlas sería empobrecer, en este caso, el hecho de ser hombre o mujer*” (VV. AA., 1999: 7).

2.4. Mitos y creencias en Educación Física

Remontándonos al pasado, comprobamos que parte de los mitos de la cultura físico-deportiva de nuestra sociedad tienen su origen en la antigua Grecia, donde la mitología asignaba a los dioses las cualidades masculinas de fuerza, vigor y actividad y a las diosas los rasgos de belleza, sensualidad y pasividad.

A estos mitos arriba señalados, tenemos que añadirle otros más actuales que han permanecido y evolucionado en el tiempo, convirtiéndose en supuestos culturales fabricados y adaptados a las características y necesidades de una sociedad concreta que, además, se arraigan en ella y son muy difíciles de cambiar. En palabras de Pisano (2001: 6) *“(...) los mitos no cambian en su profundidad, lo que hace la cultura en realidad es posicionarlos de una manera contemporánea, para instalar y reinstalar a su vez, sus propios poderes y estructuras en el inconsciente colectivo”*.

En este sentido, y en total acuerdo con Pascual Baños (1994), entendemos los mitos como una serie de hechos que generan un sistema de creencias, valores y compromisos que distorsionan la comprensión de un fenómeno concreto, en nuestro caso, el juicio sobre la Educación Física y su relación con el género.

Para nuestra sociedad patriarcal, es más beneficioso que un grupo social se haga cargo por adscripción, y de forma gratuita, de una serie de responsabilidades en la familia. Para ello se construyen una serie de mitos que consoliden su estructura. Este acaecimiento ha provocado una situación que *“(...) ha desarrollado a lo largo de los siglos estereotipos, prejuicios y falsas concepciones que han limitado la participación de las mujeres en la práctica de los deportes”* (García Ferrando, 1990: 167).

Como indican Mastro, Burton, Rosendahl y Sherrill (1996), los comportamientos discriminatorios, caracterizados por arraigados prejuicios, afectan y son las causas de los problemas, en nuestro caso de sexismo, de la sociedad actual. Si partimos de la idea

anterior, la Educación Física se ofrece como uno de los mejores medios para conseguir un desarrollo efectivo y positivo de este tipo de actitudes.

En nuestro país, son las instituciones educativas quienes desde inicios del siglo XX involucraron a la mujer en la Educación Física e influyeron en la clasificación de las actividades físicas en *masculinas* y *femeninas*, creando estereotipos y modelos comportamentales. Para huir de estos modelos, hubiera sido más fácil ajustarse a la postura marcada, en algunas de sus obras, por algunos pedagogos como Arnold, Dewey, Claparedè y Decroly quienes destacan, en contra de esta clasificación, cómo la actividad físico-deportiva sirve de apoyo a la acción educativa, ya que contribuye al conocimiento y al dominio del sí mismo y desarrolla afición por el esfuerzo, respeto de reglas, estima hacia los demás, actitudes y cualidades morales de la persona, independientemente de su sexo y contribuyendo a su formación como ser más integral.

A pesar de la postura propuesta y defendida por los anteriores autores, la Educación Física sigue manteniendo una serie de mitos y creencias que a lo largo de los tiempos se han acomodado en nuestra cultura y lejos de desaparecer siguen influyendo en la actitud que nuestro alumnado tienen hacia la práctica de la actividad físico-deportiva llevada a cabo en nuestras aulas. Es más, hasta hace poco, la Educación Física de la mujer se entendía como un programa desvalorizado de la Educación Física del hombre con un objetivo principal, preparar a esta para ser buena madre y esposa (Pfister, 1995; Manrique, 2008). En la mayoría de los casos, estos mitos se convierten en estereotipos de género que son limitantes para la Educación Física.

Dichos estereotipos se han ido transmitiendo de generación en generación sin el menor rigor científico. Macías (1999: 81-93), en su Tesis doctoral "*Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes*", señala los principales mitos y creencias con los que se encuentran nuestros jóvenes. Entre ellos destacamos:

1. Mitos y creencias respecto a la reproducción de la mujer.
 - El deporte puede dañar los órganos reproductores e inhabilitarlas para tener hijos.
 - Las mujeres no deben realizar ejercicio ni durante el embarazo, ni durante la menstruación.
 - El ejercicio solo es bueno si va orientado a preparar el cuerpo para su futura maternidad.
2. Mitos y creencias respecto a la debilidad de la mujer.
 - Los cuerpos de las mujeres son más blandos, débiles y vulnerables a las lesiones que los de los hombres y por tanto deben ser protegidos.
 - El ejercicio físico tiene efectos potencialmente negativos para las funciones fisiológicas y psicológicas de las mujeres.
 - Los cuerpos de las mujeres son inferiores por estar determinados por su naturaleza (menstruación, embarazo, cuidado de los hijos, etc.).
 - Los cuerpos de las mujeres no están capacitados para deportes de contacto físico.
3. Mitos y creencias respecto a la feminidad de las deportistas.
 - Las mujeres que participan y sobresalen en deportes que requieren contacto físico son masculinas o no son mujeres “de verdad”.
 - Las mujeres que entrenan enérgicamente se pondrán feas, musculosas y perderán su feminidad.
 - La participación en ciertos deportes influirá en la preferencia sexual de la mujer, orientándolas al lesbianismo.
4. Mitos y creencias respecto a la moral y la estética.
 - Los deportes de contacto no son propios de una mujer que se respete a sí misma.
 - Los deportes en los que la fuerza bruta, el recorrido de largas distancias o periodos de tiempo prolongados sea el objetivo, no son propios de las mujeres.
 - La participación en el deporte de la mujer es una anomalía social.

5. Mitos y creencias respecto al interés por el deporte.

- A las mujeres no les interesa el deporte.
- El deporte solo es interesante cuando lo practican hombres.

Este referente de pensamiento sentencia una concepción sobre el cuerpo femenino, según la cual, la Educación Física solo podía estar orientada hacia ejercicios para desarrollar el fomento de su consideración biológica (mujer-reproductora) y marcado por mitos como que la actividad deportiva masculiniza a las mujeres, que las mujeres no tienen aptitudes para el deporte o que las mujeres tienen menos interés por el deporte (Eitzen y Sage, 2003; Vázquez, 2001).

A estos mitos se han añadido otros propios de la sociedad actual que son destacados por Szabo Földesi (op. cit. en García Ferrando, 1990: 178). Esta autora apunta que hay nuevos mitos y creencias sobre la participación de la mujer en el deporte, tales como: las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres para alcanzar logros, que no existe relación alguna entre deporte femenino y masculinidad y, también, que la práctica deportiva no es dañina para la salud porque no son los factores biológicos los que limitan la participación, sino los factores socioculturales.

Sea como sea, en contraposición al establecimiento de mitos y creencias vinculados con la Educación Física, vamos a tomar un posicionamiento científico que aclare hasta qué punto tienen validez o son refutables, hoy en día y en nuestra sociedad, dichos mitos y creencias.

El mito sobre que la actividad físico-deportiva es perjudicial para el aparato reproductor de la mujer, se basa en una concepción científico-médica conservadora a través de la cual, se pretendía alejar a la mujer de la práctica física indicando que las actividades como el saltos, actividades violentas, pedaleos, etc., podían, como señala Barbero (1993), desplazar los órganos delicados, tener efectos *masculinizadores* e, incluso, despertar el apetito sexual de la mujer. De esta forma, como se indicó al principio de este epígrafe, se preservaba el orden patriarcal establecido en la sociedad. Hoy podemos decir, respecto al

aparato reproductor femenino, que la actividad físico-deportiva no es más peligrosa para los órganos reproductores de la mujer que para los del hombre. El útero y los ovarios son órganos internos y, por tanto, estarán más protegidos frente a la actividad físico-deportiva. Por el contrario, el pene y los testículos del hombre se encuentran en el exterior, con lo cual son más vulnerables que los femeninos (Christensen, 1993). Este estereotipo ha alejado a las mujeres de deportes como el boxeo, triple salto, pértiga, etc., durante muchos años.

Respecto a la menstruación, otro de los mitos que ha separado a la mujer de la Educación Física se pensaba, hasta hace poco tiempo, que impedía la práctica físico-deportiva a la mujer. Hoy sabemos que, no solo no impide dicha práctica, sino que en algunos casos, las molestias propias del ciclo menstrual se ven disminuidas con la práctica físico-deportiva. También encontramos mujeres que aumentan su rendimiento durante el periodo menstrual. Como ejemplo podemos indicar que en la fase folicular del ciclo menstrual, en la que la concentración de estrógenos es mayor, la producción de lactato se ve atenuada y, por tanto, se mejora la respuesta metabólica al ejercicio en intensidades del 66% al 90% del VO₂ máx. (Wells, 1992).

Sin embargo, cierto es que podemos encontrar alteraciones en los estados anémicos y físicos (Cadierno Matos y Cadierno Lastres, 2001) debidos a la pérdida de sangre en la menstruación. Así, la mujer durante su etapa fértil tiene sangrados menstruales, lo que condiciona una mayor susceptibilidad a padecer anemias; si, además, “(...) *la mujer es deportista se le suma una mayor incidencia de hemólisis, deficiencias de hierro o defectos nutricionales (...)*” (López Chinarro, López, Lucía y Pérez, 2002:72) que, en el peor de los casos, solo implica que debe tenerse en cuenta este estado a la hora de planificar la actividad que debe realizar. Así mismo, autores como Pendenza (2005) señalan que la actividad física moderada no parece afectar adversamente la menstruación en la mayoría de las adolescentes. Es más, en un gran número de casos, sobrevienen modificaciones favorables suscitadas por la actividad física moderada, por ejemplo, las menstruaciones son menos abundantes, disminuyen los dolores menstruales (dismenorrea), se regula el ciclo menstrual, etc.

Centrándonos en el sistema nervioso, podemos señalar que la actividad simpática nerviosa muscular varía en función de la fase del ciclo menstrual. En la fase de menstruación la activación es mayor en comparación con la fase folicular debido a la concentración de estrógenos. Como resultado de esta variación, durante el ejercicio estático, se observa un aumento de la frecuencia cardíaca, de la presión sanguínea y la contractilidad miocárdica debido a la activación del sistema nervioso simpático; además, esto se acompaña de un descenso en el porcentaje de hemoglobina en sangre (López Chinarro et al., 2002). Respecto a la repercusión de la práctica deportiva en la menstruación de las mujeres, el mito sostiene que “(...) *el grado de intensidad de la actividad física puede alterar el ciclo menstrual, dañar los órganos reproductores y los senos ya que puede tener efectos negativos en la fertilidad y disminuir la capacidad reproductiva*” (Gallo et al., 2000: 1).

Por otro lado, respecto a la maternidad, como una de las creencias que más limitan la práctica deportiva de las mujeres durante un periodo específico de tiempo, debemos decir que a pesar de que este apartado puede parecer que exceda el ámbito de estudio de nuestro trabajo debido a la edad de nuestras alumnas, nos parece interesante incluir este aquí, debido a que la maternidad a edades tempranas es un hecho. De otro modo, bien puede servir como modelo que debe seguir en la futura maternidad y paternidad de nuestras alumnas y alumnos. El mito y la creencia de que la mujer debe alejarse de toda práctica deportiva durante su maternidad, solo tiene sentido si se trata de mantener el estado patriarcal. De este modo, la mujer se dedica exclusivamente a su función de madre, mientras el hombre no modifica sus hábitos sociales. En resumidas cuentas, si la mujer se acerca a una instalación deportiva, es el hombre quien debe encargarse del cuidado de los hijos, con lo cual pierde su estatus.

En un sentido más cercano al rendimiento, dos mitos marcan la vivencia de la maternidad: pensar que alcanzan un mejor rendimiento estando embarazadas y temer que no recuperará su nivel después de dar a luz. Como expresión de máxima exigencia, comprobamos que estas dos creencias dependen mucho de cada mujer, del entrenamiento, si son perseverantes en él, de las cargas sociales que adquiera, etc.

Respecto al primer mito, fisiológicamente, sabemos que los cambios hormonales que experimenta el cuerpo en el primer trimestre de embarazo son tan grandes, que muchas mujeres aumentan en gran medida su rendimiento (aumenta la capacidad aeróbica, mejora la coordinación músculo-ligamentosa debido al aumento de relaxina, etc.). En este sentido, el mito se sostiene como hecho científico.

En referencia al segundo mito, desde la Educación Física, podemos decir que una actividad física adecuada, lejos de ser perjudicial para la mujer, prepara el cuerpo femenino para afrontar esta etapa de la vida en las mejores condiciones de salud, mejorando enormemente su recuperación posparto. En una mujer sana, una actividad moderada y de acuerdo con las posibilidades y estado de la mujer en este periodo de la vida, facilitará un embarazo con pleno disfrute de su corporalidad, controlando su peso y manteniéndose en forma para recuperar cuanto antes su forma física anterior. Del mismo modo, también podremos prevenir problemas de debilidad muscular en la zona pectoral, abdominal, perineo y espalda con lo que los problemas propios del estado gestante se reducirán cuando menos. Los trabajos de flexibilización de la pelvis serán también de gran importancia. Aparece así una nueva forma de vivir el estado de mujer encinta que durante tanto tiempo fue sinónimo de torpeza, lentitud, molestia, afeamiento, hándicap, complejos y problemas (Labro, 1986).

El control del peso y un tono muscular adecuado permitirán un estado más saludable tanto en la mujer como en el niño. La respiración, relajación, etc., así como actividades en las que la gravedad no actúe de forma directa sobre el cuerpo (natación, yoga, etc.), serán actividades físicas de gran utilidad. No obstante, no debemos olvidar, que la actividad física no debe ser fatigante ya que durante el embarazo, los órganos, el corazón, los vasos sanguíneos y los músculos deben hacer frente a un exceso de trabajo. Como ilustración, tenemos ejemplos de grandes deportistas que compitieron a buen nivel antes, durante y después de estar embarazadas. Nos referimos a los casos como los de Leslie Cooper, Lisette Rondón, etc.

No obstante, García Ferrando (2006) señala que un 71,9% de las mujeres se posicionan en afirmar que la maternidad conlleva dedicar menos tiempo a la realización de actividades físico deportivas y más al hogar y a la familia. Esto puede ser debido al rol del cuidado de los hijos y de las hijas asociado a las mujeres.

Centrándonos en los mitos y creencias respecto a la debilidad de la mujer, hoy en día es innecesario destacar que, si bien existen diferencias anatómo-fisiológicas entre hombres y mujeres (Cadierno Matos y Cadierno Lastres, 2001), en relación a la Educación Física no podemos hablar de inferioridad de un género respecto a otro. En este sentido, son más importantes las diferencias como individuos que las diferencias por género. Es más, este mito tiene menos valor aún, si la referencia la hacemos respecto a la función educativa o higiénica de la Educación Física de nuestro alumnado teniendo en cuenta distinguir dos casos muy diferenciados; por un lado, a la mujer deportista (jugadoras o atletas que tienen un entrenamiento específico) y, por el otro, a la mujer con actividad física moderada (alumnas). De acuerdo con Torre (1998), a través de la Educación Física, debemos contribuir a desarrollar todas las capacidades de una persona con independencia del sexo al que pertenezcan, manifestando un trato equitativo entre unos y otros, de manera que seamos capaces de fomentar un desarrollo integral del alumnado, respetar sus intereses, motivaciones y necesidades y aceptar el modelo masculino sin negar el femenino.

El mito de la fragilidad femenina ha alejado a la mujer, durante largo tiempo, de actividades que requerían gran demanda física o un alto riesgo. Actualmente, ya desde organismos oficiales como el Comité Olímpico Internacional (COI), se está ampliando el programa deportivo femenino con deportes como el triple salto, salto con pértiga, boxeo, etc. Por otro lado, la realización de deportes de aventura y riesgo por parte de la mujer ya es un hecho en nuestra sociedad. Desde la Educación Física debemos aprovechar estas nuevas tendencias y dar respuesta a nuevos intereses.

Respecto a la masculinización de la mujer Gallo et al. (2000) señalan que las mujeres deportistas son socialmente cuestionadas y discriminadas por la familia, amigos y amigas, parejas, etc., con lo cual, temen presentar un aspecto poco femenino cuando son

deportistas, ya que les hacen observaciones del cuerpo que amenazan su identidad femenina. Este aspecto es de referencia totalmente cultural. La mujer actual se está acercando a un modelo que, lejos de los modelos que imperaban a comienzos del siglo XIX (un cuerpo de mujer fuerte y bronceado era considerado poco femenino y de baja clase social), es referencia de moda y salud.

La asociación del deporte femenino con tendencias homosexuales es otro de los mitos o creencias que tienen gran arraigo en nuestra sociedad. Esta percepción puede dar lugar a provocar una baja autoestima en la mujer y una distorsión de su imagen corporal. Como señalan Murray y Matheson (1993) una vez aceptado al individuo *per se*, aceptaremos al deportista. El interés sexual de una persona (hombre o mujer) no cambia por la práctica de ningún deporte, sea de contacto, de riesgo, de fuerza, etc.

La moral, y su preservación, también ha provocado mitos que han dificultado el paso de la mujer por la Educación Física al asociar la práctica de actividades físico-deportivas con actitudes más bien *frívolas*. A modo de ejemplo, podemos observar como en algunos tratados de época se daban normas sobre cómo debía mostrarse y comportarse la mujer ante el deporte. Como indican en su artículo Izquierdo Macón y Gómez (2001: 1),

“Razones higiénicas y de bienestar habían impulsado a las ciclistas al abandono del traje usual de largas faldas y corset, bastante incómodo y peligroso para montar en bicicleta, para adoptar un atuendo más racional que dejaría al descubierto sus tobillos y piernas, provocando el consiguiente escándalo de moralistas. Ante este reconcomio, se debía poner especial cuidado en el asunto del traje, a fin de que no se las confundiese con aquéllas que tomaban el ciclismo como un modo de exhibirse”.

Actualmente, existe una gran relación entre la moda y la actividad física y deporte (López Villar y Castañer, 2006). Ha desaparecido el mito sobre la moral, anteriormente citado, para situarnos en una cultura del cuerpo en la que no solo hay que tenerlo, sino también mostrarlo. Muchos deportistas de ambos sexos tienen como único objetivo, respecto a la actividad física, evidenciar su cuerpo.

Para concluir, el mito sobre el bajo interés de la mujer hacia la Educación Física, pierde consistencia si observamos la enorme crecida de las mujeres que habitualmente practican algún tipo de actividad física. Gallo et al. (2000) apoyan esta visión indicando que hoy en día, “(...) *la variedad de intereses, el tiempo libre y la cantidad de opciones que ofrece el deporte permite un mayor ingreso de las mujeres a la participación en actividades deportivas*”. Por tanto, el *diferente* interés de la mujer por el deporte respecto al hombre, viene más bien por la oferta que se le ofrece. En este sentido, se debería tener en cuenta la socialización de las mujeres atendiendo a sus necesidades e intereses reales, favoreciendo así, el alejamiento de la inactividad y el desánimo hacia la actividad física.

El estudio realizado sobre “*Actitudes y Prácticas Deportivas de las Mujeres en España (1990-2005)*” por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en colaboración con el Instituto de la Mujer (VV. AA., 2006), en el que se realiza una comparativa con el estudio realizado en 1990, se muestra que la evolución de mitos como la masculinización de la mujer deportista, la práctica deportiva perjudica la maternidad, la poca dotación de la mujer para el deporte o la mujer no tiene interés por el deporte, prácticamente, se encuentran estancados en los valores de 1990.

Teniendo en cuenta lo anterior, debemos dejar atrás los mitos y creencia que afectan a la Educación Física buscando los efectos beneficiosos que el ejercicio aporta a nivel físico y psíquico tanto a mujeres como a hombres. En esta línea de pensamiento, inserción físico-deportiva de la mujer a través de la Educación Física, se nos antoja fundamental para fomentar y ayudar a su inclusión en cualquier actividad físico-deportiva que ella desee realizar, el apoyo y cobertura de los medios de comunicación (Díez y Guisasola, 2002) facilitando modelos que se alejen de los mitos y creencias establecidas.

2.5. Educación Física y medios de comunicación

Para entender mejor la gran influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de una Educación Física equitativa debemos posicionarnos frente a una actividad físico-deportiva vinculada al *deporte espectáculo*, elemento con una enorme presencia

social. Este está relacionado, además, con altas cuotas de poder en las esferas política, social, económica y mediática (García Ferrando, 2001).

Esta fuerte dimensión social y, por supuesto, su influyente potencia económica (Dunning, 2003: 129-134), hacen que la actividad física y el deporte sea uno de los principales objetivos de los medios de comunicación. Como señala Olivera (2005:7) *“Gracias a los potentes medios de comunicación de masas, el deporte espectáculo es el que genera mayor audiencia por parte de la población. Los grandes eventos deportivos son seguidos de manera mayoritaria con un incremento de espectadores directos como de espectadores a través de los medios de comunicación”*.

Partiendo de esta situación, a nadie escapa que el deporte se ha convertido en *“(…) un sector muy importante de actividad económica e industrial que, como cualquier otro, fabrica unos productos que coloca en el mercado y trata de generar una demanda que los absorba”* (Barbero, 1992:45). Dunning (2003: 131), según la propuesta de Brohm (1978), entiende la comercialización del deporte a cuatro niveles:

“(…) (1) la aparición de productos deportivos, mercancías y una industria de servicio;(2) el desarrollo de un deporte para espectadores como base para la publicidad; (3) la explotación de los recursos de los ciudadanos, en especial de los trabajadores, para aumentar los beneficios, y (4) la industria de las apuestas, es decir, las carreras y las quinielas”.

Esta visión marxista situaría a los deportistas como *productores* y a los espectadores como *consumidores*. El deportista se convierte, así, en el generador de un modelo de consumo que será *comprado*, en el caso que nos ocupa, por nuestros alumnos y nuestras alumnas. A esto debemos unir que estos *productos* de consumo no son asépticos. Están cargados de valores, estereotipos y roles que son transmitidos por un lenguaje universal (el del deporte) que facilita su difusión y supera las barreras con las que chocan otros sistemas mediáticos, para ser absorbidos por un alumnado de cualquier condición, culto o inculto, rico o pobre (Greendorfer, 1981). La imagen o el modelo que deberían transmitir los

medios de comunicación de la actividad física y el deporte como satisfacción de aspiraciones, relajación y diversión, acontecimiento y aventura o, incluso, como presentación de uno mismo (Heinemann, 1994), deberían ser un vehículo de excepción para la transmisión de los valores equitativos que pretendemos inculcar en nuestros alumnos y nuestras alumnas (trato no sexista, cooperación, altruismo, afán de superación, juego limpio, etc.), y así lo debe entender la Educación Física que se imparte en nuestras aulas.

Sin embargo, la realidad es algo diferente. No siempre son estos los comportamientos en el deporte transmitidos por los medios de comunicación, sobre todo, porque en la mayoría de los casos, la referencia de los *mass media* es hacia los contravalores del deporte espectáculo (Coakley, 2005). Y, como señala Durán (2006: 17):

“(...) los principales valores que transmite el deporte espectáculo distan mucho de los ideales de esfuerzo, superación personal o compañerismo que se nos venden. De esta forma nos encontramos que contravalores como la competitividad desacerbada o el machismo sitúan a la mujer en una situación de “ciudadana de segunda clase” en cuanto al deporte espectáculo se refiere”.

Desde nuestra perspectiva educativa, se están desvirtuando los valores que debe transmitir la Educación Física debido, sin duda, a las agresivas campañas publicitarias que los medios de comunicación necesitan para su negocio y en las cuales no tienen en cuenta, salvo excepciones, ni a quién va dirigida la información, ni la capacidad de análisis y asimilación de, en nuestro caso, el alumnado. La creación de hábitos y conductas de comportamiento a través la Educación Física (Romero Granados, 2001a) deberá ir dirigida hacia la formación de sujetos en los que la equidad de género, el juego limpio, trabajo en equipo democrático, superación, la tolerancia o esfuerzo sean los objetivos que se deben alcanzar.

Una Educación Física crítica y reflexiva debe preocuparse por analizar qué información hacen llegar diariamente a nuestros alumnos y nuestras alumnas dichos medios de comunicación y cómo influyen en la consecución de las actitudes, normas y valores

equitativos que en ellos queremos inculcar (Prat y Soler, 2003). De acuerdo con Lomas (2006: 34), no debemos olvidar en dicho análisis que “(...) *el sexismo no solo se manifiesta en la gramática y en el léxico de la lengua sino también en la conversación espontánea, en el uso formal del lenguaje, en los escritos académicos y profesionales, en los textos de la prensa y de la televisión, en el espectáculo de la seducción publicitaria*”.

Para dar respuesta a los anteriores interrogantes sobre el proceso discriminatorio respecto al sexo que sufre la mujer a través de la imagen mostrada de ella en los medios de comunicación (Romero Granados, 2008), vamos a analizar dicho proceso, en primer lugar, desde una óptica cualitativa para, posteriormente, posicionarnos en un punto de vista más cuantitativo.

Como hemos dicho anteriormente, en el ámbito de la Educación Física, son de vital importancia los modelos que se aportan a los jóvenes para poder proporcionarles, lo que Blázquez (2001: 97) llama “(...) *construcción social de la cultura de las prácticas corporales*”.

López Villar y Castañer (2006), en un resumen de la investigación llevada a cabo por López Villar (2005), “*Las imágenes fijas del cuerpo relacionadas con la actividad física y el deporte. Análisis de su uso en la publicidad de revistas*”, realizan un estudio sobre los modelos que se transmiten a través de la publicidad empleando como formato las publicaciones especializadas en actividad física y deportiva. Para ello realiza un análisis de la publicidad expresada en 446 imágenes fijas del cuerpo relacionadas con la actividad física y el deporte. Como conclusiones más importantes de este estudio, con relación a los estereotipos de género transmitidos en las publicaciones analizadas, señala que los modelos transmitidos (estereotipados) son “(...) *hombre joven, blanco, vestido con ropa deportiva, que realiza actividades de competición en la naturaleza y en el exterior, anunciando prendas, accesorios y material deportivo*” (López Villar y Castañer, 2006: 13). Los mismos autores (2006: 13), señalan que:

“El cuerpo de la mujer aparece utilizado de forma muy diferente al del hombre respecto a los productos que se venden, al tipo de acción o ejercicio físico que realiza y a las dinámicas corporales”. “La mujer aparece posando frente al dinamismo masculino, y con actitud sonriente frente a la del hombre que es más seria y concentrada en la actividad que realiza; mostrándose a la mujer como mera acompañante del hombre, siendo este el protagonista del anuncio; incluso, la mujer aparece vinculada la mayoría de las veces, con actividades consideradas tradicionalmente femeninas –la danza y la natación-, ninguna mujer practica deportes de carretera y el cuerpo desnudo de la mujer se usa en mayor medida que el del hombre como reclamo publicitario”.

En la misma línea encontramos otros trabajos como el realizado por Táboas y Rey (2007) sobre el estudio de 242 fotografías publicadas en los libros de texto de Educación Física de ESO y donde concluyen el predominio de el uso de imágenes que muestran “(...) mayoritariamente un modelo de cuerpo masculino, joven, de raza blanca, cuya tipología corporal es una “combinación” de diferentes somatotipos y que viste indumentaria deportiva” (Táboas y Rey, 2007: 14). En relación al género, las fotografías analizadas en el citado estudio, muestran un claro sexismo, ya que el estereotipo más frecuente es el relacionar “(...) al hombre con los deportes y con la élite deportiva; y a la mujer con otro tipo de prácticas no deportivas y con niveles de ‘no élite’” (Táboas y Rey, 2007: 14).

Así pues, independientemente del modelo transmitido, se realiza una asociación estereotipada entre deporte y masculinidad. Esto provoca una contradicción evidente entre lo que se le exige socialmente a la mujer: “(...) modestia, elegancia, no asertividad, incapacidad física y su preocupación por la estética” (Moreno, Martínez y Alonso, 2006: 31), y lo que el deporte le ofrece.

Como podemos observar, se transmite, apoyándonos en la clasificación somatotípica de Sheldon, un “(...) modelo masculino mesomorfo (atlético) para el hombre (...)” y un “(...) modelo ectomorfo (delgado) o ectomorfo extremo (flaco) para la mujer” (López Villar y Castañer, 2006: 9).

Estos modelos ofrecidos por la publicidad no responden a la amalgama de individualidades que podemos encontrar en nuestra sociedad, o en nuestras clases de Educación Física, siendo, más bien, la excepción que confirma la regla. Si no se realiza un análisis crítico de esta realidad con nuestros alumnos y nuestras alumnas, estaremos estigmatizando, estereotipando y discriminando los valores que podemos obtener de nuestro cuerpo en función de la salud física y mental (Casimiro, 1999; Encuesta Nacional de Salud de España, 2003; Mendoza, 2000; Mendoza y cols., 1994; Progres-Joven, 2002). Hay que añadir que este aspecto se agrava en el caso de las mujeres, ya que tienden a tener una pobre autoimagen, máxime cuando practican actividades físicas vinculadas con la mejora de la apariencia física (Camacho, Fernández García y Rodríguez Galiano, 2006), se muestran más infelices con la forma de su cuerpo y detestan con mayor frecuencia que los chicos la actividad física (Aldridge, 1998; Hill y Brackenridge, 1989; Mason, 1995; Milosevic, 1995). Algunos autores como Tirado (2006) señalan que este culto al cuerpo puede llevar a pensar que la consecución de un cuerpo perfecto es la solución de los problemas sentimentales, de autoestima o sociabilidad con los que se encuentran nuestros alumnos y nuestras alumnas.

Continuando con el aspecto cualitativo lo que observamos no es nada halagüeño. Desde los medios de comunicación se transmiten modelos de gran éxito social garantes de fama, dinero, prestigio, etc., y conseguidos todos ellos con poco esfuerzo a través de conductas de ocio y que aparentemente están al alcance de cualquiera. Se promueven, de esta forma, actitudes o valores hedonistas, con connotaciones estéticas de imagen personal y de culto al cuerpo, ofertando *gente guapa* (Durbá, 2006; Toro, 1995). Añadamos, además, que como pura estrategia de marketing, los modelos solo muestran la imagen que a los medios de comunicación les interesa ofrecer mostrando “(...) *el producto o resultado que han logrado -un cuerpo deportivo, fibrado, musculoso, sin grasa y, claro está, saludable-, pero no habla del proceso por el cual se ha llegado a obtener el resultado tan deseado (...)*” (Durbá, 2006: 90). Todo esto es apoyado por la televisión, Internet, cine, revistas, prensa (periódicos), carteles publicitarios, que “(...) *emiten de forma constante y repetitiva mensajes donde el núcleo de atracción principal es el cuerpo joven, delgado en las mujeres y atlético en los hombres*” (Tirado, 2006: 68).

Por añadidura, la comparación con modelos tan ideales puede provocar y conducir a sentimientos de poca valía personal. En la adolescencia, etapa evolutiva que nos ocupa, este aspecto adquiere mayor importancia ya que se está concretando la imagen corporal del individuo. Es en ella donde “(...) *los medios de comunicación producen un fuerte impacto en las actitudes, donde la obsesión por conseguir un cuerpo de moda puede ser más peligroso para la salud (...)*” (Tirado, 2006: 68).

En este sentido, es responsabilidad del profesorado de Educación Física enseñar a nuestros alumnos y nuestras alumnas a ser críticos y reflexivos ante la posible aparición, y difícil solución, de los problemas relacionados con el culto al cuerpo como la anorexia, la bulimia, vigorexia, ortorexia, etc., enfermedades estas, ligadas a la búsqueda de modelos corporales inalcanzables. Dichas enfermedades desencadenan, además, el consumo de productos que, en teoría, nos alejan de *tales desgracias*. De este modo, a mayor infelicidad, mayor éxito de dichos productos. Es de vital importancia enseñar a los jóvenes aspectos relacionados con la aceptación del propio cuerpo y asumir las limitaciones de este y aprender a asumirlas de manera positiva evitando la *vergüenza*. Como señala Vázquez (2002) debemos huir de la búsqueda de un cuerpo concebido para mostrar a los demás, y apostar por la búsqueda de un cuerpo vivido personalmente.

Si tomamos como referente el aspecto cuantitativo de la información, para nuestra investigación respecto al género, nos interesa comprobar qué modelos y con qué frecuencia llegan a nuestro alumnado a través de los medios de comunicación y, en consecuencia, cuáles son los estereotipos, roles, normas, valores y actitudes transmitidos por los mismos.

En este sentido los datos son concluyentes. Frideres y Palao (2006), en un estudio sobre los modelos transmitidos a través de dos periódicos digitales (usatoday.com y elmundo.es) destacan que por cada noticia referida a las mujeres hay quince noticias referidas a los hombres. Autores como García, De Maragas y Gómez (1995); Ibáñez (2001) o Koivula (1999) dan valores por encima del 85% de noticias o artículos deportivos referidos a los hombres frente a valores en torno al 5% para las mujeres.

Aparece así una marcada diferencia de porcentajes que nos da una idea, en cuanto al género, del tipo de modelos que promueven y desarrollan los medios de comunicación, con la consiguiente carga de sexismo y discriminación implícita en ellos hacia la mujer. La ausencia o escasez de modelos femeninos (Alfaro, 2004) provoca una gran dificultad y segregación, dentro de las clases de Educación Física, para iniciarse y practicar actividad física y deportiva por parte del género femenino (Duncan y Messner, 2000; Ibáñez, 2001; Messner; Duncan y Cooky, 2003; Koivula, 1999). Obviando el modelo femenino, estamos perdiendo la oportunidad de, como señala Moreno Murcia, Martínez y Alonso (2006: 32), incrementar el atractivo de la Educación Física para el género femenino debido a “(...) *la influencia que ejercen la mujeres deportistas de alto nivel, al proporcionarles un modelo positivo a seguir*”.

Esta discriminación se acentúa más aún, si observamos que los deportes más utilizados a nivel informativo son mayoritariamente de carácter masculino como, por ejemplo, fútbol, baloncesto, tenis y motor (Frideres y Palao, 2006; VV. AA., 2007), acaparando solo ellos, entre el 66% y el 73% de las noticias deportivas. El resto del porcentaje corresponde a modelos considerados femeninos como el baloncesto y el tenis, lo cual reafirma el fenómeno señalado por Vidal Vilanchoa (2001) como “espectadorismo deportivo”.

Dentro de los medios de comunicación es indiscutible el papel principal que representa la televisión. El medio televisivo “(...) *ha contribuido a la difusión, popularización y desarrollo del deporte (...)*” (García Ferrando, 1997: 178) viendo en él uno de sus “artículos” estrella. Televisión y deporte han encontrado, el uno en el otro, el medio ideal para incrementar su audiencia. En este medio es parte constituyente y motor fundamental, nuevamente, la publicidad. Y, ¿cómo perpetúan los publicistas la transmisión de estereotipos? Duncan, Messner, Williams y Jensen (1989) analizan la cobertura de la televisión hacia los deportes femeninos y comprueban que el 92% de la parrilla televisiva se ocupa del deporte masculino, un 5% se dedica a deporte femenino y el 3% restante a deportes neutros o mixtos en cuanto al género. Cualitativamente indican que las noticias deportivas *infantilizan* a las mujeres. Se utilizan términos peyorativos y con connotaciones

sexuales hacia el género femenino. Por su parte, Durbá (2006), en un estudio realizado sobre la relación existente entre deporte y televisión (concretamente sobre la publicidad en esta), determina que un 47% de los modelos utilizados en los anuncios analizados en su investigación corresponden al género masculino. El 21% corresponde a modelos femeninos y el restante 32% corresponde a modelos de los dos géneros en el mismo anuncio. Los datos mostrados corroboran la crítica realizada al uso sexista de la televisión. Respecto a este tema, González Arévalo (2006: 33) señala campañas publicitarias en las que “(...) *no se ve una sola niña*”. Queremos señalar, sobre este aspecto, la importancia de una Educación Física compensatoria.

Ahora bien, no solo se transmiten estereotipos sexistas en la televisión a través de la publicidad, sino que muchas series, aparentemente inocentes, son transmisoras de estereotipos de género de forma subliminal. González Arévalo (2006) realiza una reflexión sobre la influencia de la televisión (series, dibujos animados y anuncios emitidos en los 10 últimos años) en la transmisión de tópicos y estereotipos ligados a nuestra área. Para este autor, la imagen que se transmite de la Educación Física y sus profesionales es “(...) *negativa, retrógrada, injusta, descontextualizada y alejada de la realidad actual*” (González Arévalo, 2006: 28). Teniendo en cuenta estos adjetivos, podemos sospechar que los estereotipos de género que se muestren en dicho medio no estarán alejados de esta realidad. Según (González Arévalo, 2006: 29), en algunas series, se siguen empleando frases o modelos estereotipados como que “(...) *no valen excusas de nenitas para no hacer gimnasia*”, o imágenes como “(...) *una alumna haciendo trampas para no correr los 1500 mts.*” y su “(...) *profesora castigada por el resto de sus compañeros por suspender a una alumna brillante la `gimnasia`*”. Tampoco es raro comprobar cómo, una vez que una alumna decide hacer deporte, se enmarca en aquellos considerados femeninos (natación, danza, etc.) y esto, en el mejor de los casos. En el resto, su participación se limita a animadora o compañera del chico *atleta y gran deportista*. Es aquí donde aparece el otro estereotipo de género más utilizado en la televisión: el hombre triunfador en el deporte, de gran éxito social y sin necesidad de cultivarse. En resumen, el deportista es el niño y la *empollona* es la niña. De acuerdo con Díez y Guisasola (2002: 16), serían “(...) *necesarias y deseables campañas de sensibilización y concienciación social. Incidir y potenciar más*

las imágenes de mujeres deportistas (publicidad, anuncios, carteles) y así acostumbrar a la gente a ver una mujer deportista, y a que las chicas también hacen deporte”.

El perfil sociodemográfico, respecto al género de la población que consume deporte por televisión, nos lo muestra García Ferrando (1997: 180): *“El 18% de los varones se sitúa delante del 5% perteneciente al visionado de eventos deportivos por parte de la población femenina”*. La proporción entre estos valores no solo se mantiene en el estudio realizado por el mismo autor en 2006, sino que aumenta, siendo la proporción de varones que visiona deporte del 13%, frente al 3% de mujeres. Este aspecto representa más del triple en el primer estudio y el cuádruple en el segundo, lo cual nos lleva a preguntarnos cuál es el motivo de esta diferencia.

Así mismo, este mayor consumo de espacios deportivos en televisión o presenciales por parte del género masculino se ve reflejado en el estudio realizado por la Secretaría General para el Deporte, Observatorio del Deporte Andaluz respecto al contexto andaluz (VV. AA., 2007), donde podemos comprobar que los alumnos ven en mayor número que las alumnas (94,46% para los primeros, frente a un 89,10% para las segundas), y con mayor frecuencia (47,6%, frente a un 28,9%), algún tipo de espectáculo deportivo. En este sentido, Porras (2006) ya detectó esta tendencia en el ámbito municipal Sevillano señalando una asistencia a espectáculos deportivos del 52,38% para el género masculino frente a un 19,38% para el femenino. Concretando el estudio en la edad escolar de Sevilla, Porras (2007) establece valores del 73,71% para chicos y 57,74% para chicas.

Si el referente que nos ocupa es la prensa especializada, con los datos obtenidos del estudio de García Ferrando (1997), podemos concluir que el interés por la información sobre temas relacionados con el deporte bascula a favor del lado masculino: el anterior autor concluye en su estudio que cuatro veces más hombres que mujeres leen algún tipo de revista deportiva. Interesaría analizar el factor cualitativo de esta diferencia para situarnos más cerca de la realidad de nuestro deporte.

La desproporción observada hasta aquí, en cuanto a la cantidad y calidad de los modelos informativos recibidos a través de los medios de comunicación, no nos parece que responda a una práctica deportiva variada y significativa. Esta imagen merma las posibilidades de la Educación Física en cuanto a la educación en valores, para la salud, etc. que nos ofrece la práctica deportiva actual (Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2004).

Como docentes críticos y reflexivos e implicados en una Educación Física equitativa respecto al género y, basándonos en la idea de que esta es fundamental para el desarrollo del individuo y que condiciona el éxito o el fracaso en las actividades que se desempeñan (López Villar y Castañer, 2006), debemos diseñar estrategias de intervención que den cabida a las distintas realidades de nuestro alumnado. De este modo les alejaremos de una de las bases fundamentales de la publicidad como es no dejar de hacernos ver, según Durán (2006: 20), “(...) *lo ‘feos, viejos e infelices’ que somos, o lo ‘poco que ligamos’*”. No debemos dejar de pensar que el no ajustarse a los modelos establecidos implica un rechazo, una crítica y una presión constante por el resto de la sociedad y que, nuevamente, la mujer sale perjudicada en este ámbito; los modelos que deben seguir rayan, en muchos casos, la enfermedad.

De acuerdo con Latorre y Herrador (2003), pensamos que los medios de comunicación de masas imponen modelos sociales que potencian los estereotipos sexuales, muy alejados de la equidad, la educación para la democracia, incluso, la educación intercultural. Por otro lado, la ausencia de filtro en la información debido a una mal entendida libertad de expresión provoca que se pierda la labor educativa del profesorado de Educación Física cuando se fomentan actitudes agresivas (Mosquera, Sánchez y Lera, 2001), en las que “(...) *los modelos de los niños, los jugadores de élite, agraden a un adversario, lo insultan, increpan al arbitro y luego además son capaces de justificar o mentir sobre sus actuaciones*” (Frideres y Palao, 2006: 8). Esto es más grave cuando la repetición sistemática de estas conductas las convierte en normales. Los medios de comunicación destacan el conflicto, el insulto, la violencia o la agresión (Durán, 2006), frente a la educación en valores de la Educación Física. Ante esta pretendida educación en valores consideramos al igual que Contreras, Pastor y González Villora (2008: 36) que,

“(…) merece la pena realizar una intervención educativo-pedagógica con el fin de reconceptualizar todos los estereotipos y creencias”.

3. Factores psicológicos que afectan a la formación equitativa de género en Educación Física

3.1. Autoconcepto en Educación Física

En palabras de Rojas Marcos (2007: 69) “*Los seres humanos somos el resultado de de la interacción de nuestras tendencias genéticas con el entorno en que nos formamos desde la concepción, y el medio familiar, social y cultural en el que crecemos y vivimos*”. Como elemento fundamental en la consciencia de ese yo, debemos analizar el autoconcepto. Varios son los ámbitos desde los que se ha estudiado dicho constructo. De ellos, podemos destacar el psicoanálisis, el conductismo, las teorías del aprendizaje social, la psicología cognitiva y la psicología humanista. El autoconcepto también se ha trabajado en el campo de la psicología aplicada: clínica, educativa y social. En los anteriores campos podemos destacar como principales autores a James, Cooley y Mead.

En primer lugar, James (1890) elabora su *Teoría del “Self”* mediante la introspección personal y la observación de la conducta y actitudes de otros sugiriendo que el sujeto es tanto un conocedor como un objeto de conocimiento. El *self*, según James, puede actuar tanto como un agente con capacidad para pensar y percibir, como algo, un objeto, sobre lo que se reflexiona. De esta forma, uno puede pensar, percibir y conocer las cosas, incluyéndose a sí mismo. Una segunda contribución de James fue diferenciar los conceptos de autoestima⁶ y autoconcepto (González, Núñez, Porto, Santorum y Valle, 1990).

⁶ Otros autores de actualidad definen la autoestima como “(…) *el sentimiento, placentero de afecto o desagradable de repulsa, que acompaña a la valoración global que hacemos de nosotros mismos*” (Rojas Marcos, 2007: 22). Dicha valoración dependerá de los aspectos que consideremos verdaderamente relevantes en nuestra vida y que pueden ser referidos a aspectos tan variados como la apariencia física, aptitudes, habilidades de relación social, etc.

En segundo lugar, Cooley (1902), en su *Teoría del "Looking-glass self"*, defiende que el propio proceso de autoconocimiento conduce al individuo a percibirse de la manera que cree que los demás le ven. Esta idea expuesta inicialmente por Cooley ha sido desarrollada por Mead (1934) señalando que las autopercepciones son construcciones desarrolladas de un contexto social determinado por lo que se encuentran influenciadas por el comportamiento de los demás con los que se interactúa.

Finalmente, Mead (1934) destacó la importancia de la interacción social en el origen y desarrollo del sí mismo, y afirma que este surge en el proceso de comunicación a través de las actitudes y percepciones de los "otros significativos" (padres, amigos, profesores y amigos). En esta línea, Rojas Marcos (2007) indica una mayor influencia de los compañeros en la definición de la autoestima del adolescente.

Actualmente, se pueden observar dos vertientes de estudio del autoconcepto: la cognitivo-social (Markus, 1977) y la metodológico-educacional, que estaría delimitada, principalmente, por las aportaciones de Marsh (1990), además de los importantes trabajos de Harter (1982). Esta segunda línea de trabajo, adecuada para nuestra investigación, ha intentado analizar las propiedades estructurales, más que funcionales, del autoconcepto y de qué manera van cambiando con el paso de los años. Bajo esta óptica, el estudio evolutivo de las dimensiones del autoconcepto se realiza en función de una serie de dimensiones tales como el sexo, el tipo de centro o el aprendizaje y rendimiento académicos.

Como consecuencia de la maduración de los distintos estudios, Harter (1990) define el autoconcepto como las "*percepciones que un individuo tiene sobre sí mismo*"⁷. Esta definición queda completada por Ausubel (1992), según el cual, el autoconcepto se presenta como la combinación de los siguientes elementos: la apariencia física, las imágenes sensoriales y los recuerdos personales.

⁷ El concepto "sí mismo" es definido por Epstein (1981) como un conjunto de representaciones mentales y conceptos que el individuo tiene acerca de *sí mismo*, y que engloban sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales.

Para comprender el desarrollo del autoconcepto, nos podemos situar frente a tres mecanismos: uno hereditario, un segundo educacional y, por último, un tercero proveniente de la autoeducación (Feldenkrais, 1991).

El mecanismo hereditario permitirá actuar sobre el autoconcepto de una forma muy somera desde la docencia, ya que está formado básicamente por las estructuras biológicas transmitidas genéticamente como, por ejemplo, el desarrollo del sistema nervioso, músculos, estructuras óseas, etc.

El segundo mecanismo que nos permite conceptualizar la formación del autoconcepto, el educacional, se comenzará a forjar a partir de la interacción de nuestro cuerpo con un contexto concreto. Kinch (1963) a mediados de los noventa, ya establecieron, a parte de la percepción que la persona tiene de su propio cuerpo para la formación del autoconcepto, un segundo factor que relacionaba la formación de este, con la percepción que los demás hacen del mismo. Según Rosenberg (1979), los niños tienen en su madre a la persona más importante y significativa, seguida del padre, hermanos, profesores y compañeros de edad. Estas personas son las elegidas por la sociedad para transmitir al individuo las normas, valores, actitudes..., que debe asimilar y sobre las que construir su *yo*. El autoconcepto desarrollado por la educación, se realizará a través del lenguaje en una sociedad concreta y será característico de un grupo social. Esta educación será determinante para poder establecer una adecuada autoeducación (tercer mecanismo), que consistirá en asimilar o rechazar elementos que se plantean en nuestro entorno social. Este mecanismo será de vital importancia para la adquisición de roles y estereotipos, siendo, además, el único que depende exclusivamente de nosotros, ya que los otros dos son impuestos.

Como hemos señalado, los mecanismos educación y autoeducación se ven afectados por estereotipos y roles de género. El autoconcepto vendrá determinado por las experiencias del sujeto dentro de un entorno e influenciado por refuerzos y evaluaciones de otras personas significativas para dicho sujeto (padres, hermanos, amigos, entrenadores...). Tal es así, que algunos individuos consagran su vida a consolidar los patrones que se supone le asocian a un triunfador. Los tres enfoques se unirán para establecer una situación

social que regirá nuestra conducta y nuestras acciones habituales.

La etapa evolutiva en la que el autoconcepto adquiere una gran importancia es la adolescencia. Esto es así porque, durante la misma, se producen grandes cambios anatómo-fisiológicos, cognitivos, motrices, afectivos y sociales (Casimiro, 1999; Harter, 1999; Maïano, Ninot y Erraïs, 2001) que provocan desajustes que afectan a este.

Diferentes autores, (Simmons y cols., 1973; Nicholls, 1979; Hart, 1985; Marsh, 1985, en Rodríguez Moya, Mata y Ruiz Pérez, 2006: 168) temporalizan dichos cambios: “(...) es en la adolescencia temprana, y en ambos sexos, donde el autoconcepto sufre una caída brusca, acentuada entre los 12 y 13 años de edad” y “(...) durante la adolescencia media, a partir de los 14 años, comienza la recomposición hasta llegar a estabilizarse y consolidarse”. Como señalan Rodríguez Moya, Mata y Ruiz Pérez (2006: 163), durante la adolescencia “(...) las percepciones sobre el dominio físico del autoconcepto global disminuyen de manera drástica, disminución aún más notable en el sexo femenino”. Por lo tanto, es en la etapa de la educación secundaria donde comienzan las diferencias de género⁸ en cuanto al autoconcepto (Moreno, 2004).

En este discurrir, el adolescente va enfrentándose a la formación del autoconcepto, en distintas áreas o dominios (Byrne, 1996; Marsh y Hattie, 1996) en los que tiene que mostrar su competencia. De ellos, podemos destacar los estudiados por Harter (1985, 1988) y que citamos a continuación: aceptación social, competencia académica, competencia deportiva, apariencia física, competencia conductual, la amistad íntima, la competencia laboral y el atractivo romántico.

Para Rosenberg (1979), el hecho de tener un autoconcepto positivo en un dominio concreto debería contribuir positivamente a la propia autoestima, y la magnitud de dicha contribución depende de la importancia que para cada sujeto tenga dicha faceta o dimensión. La citada importancia vendrá determinada por las experiencias pasadas,

⁸ Autores como Lerner y Busch-Rossnagel (1981), Rust y McCraw (1984), Fenzel y Blyth (1986) y Hagborg, 1993 no encuentran diferencias por género en cuanto al autoconcepto y autoestima.

nuestros valores y expectativas en aspectos concretos. De manera similar, el tener un pobre autoconcepto en una dimensión concreta debería contribuir negativamente al nivel de autoestima, siendo el efecto negativo mayor en la medida en que la dimensión tenga más importancia. Rojas Marcos (2007) defiende la búsqueda de una alta autoestima basada en una valoración global positiva, razonable y optimista que la persona debe realizar sobre sí misma. Para ello, la persona debe valorar y sopesar sus virtudes, defectos, capacidades y limitaciones, además de las consecuencias de sus actos en el bienestar del resto de las personas.

Como señalan Cabanach, Núñez y García-Fuentes (1994), esta valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo en los distintos dominios, será determinante del éxito o del fracaso escolar en las actividades en las que se involucre. Desde este punto de vista, *“El autoconcepto sirve como guía de la conducta y capacita a las personas para asumir los diferentes roles a lo largo de la vida, más que un desencadenante de la conducta es un filtro que controla y decide la dirección de la conducta”* (Mori, 2002: 55).

Debido al mayor interés para nuestro estudio y su relación con el área de Educación Física, nos centraremos en el análisis de los cambios producidos en el dominio “competencia deportiva” (Adams, 1977; Fisher y Cleveland, 1968; Gutiérrez, Moreno y Sicilia, 1999a; Hatfield y Sprecher, 1986; Lerner y Karabenick, 1974; Simmons y Rosenberg, 1975), ya que, dichos cambios, se concretan más en la adquisición de estereotipos y roles sexistas. No obstante, queremos dedicar unas líneas a reseñar la importancia de la *apariencia física* en la formación del autoconcepto de nuestro alumnado.

La apariencia física es uno de los dominios que más afectan al autoconcepto (Pastor, Balaguer y Benavides, 2002). Respecto a este dominio, uno de sus principales elementos definitorios es la formación del esquema corporal⁹. Este incluye percepciones, actitudes y conductas, mostrando cómo se ve y se evalúa uno mismo corporalmente.

⁹ Nos remitimos a la definición de Parlebas (2001: 202) que entiende dicho esquema corporal como la *“(…) representación vivencial del propio cuerpo y sus posibilidades dinámicas de intervención, relacionada por anticipado con las características vinculadas al espacio y a los instrumentos, al tiempo y a los demás, e impuestas por las obligaciones de la acción motriz proyectada”*.

Debemos tener en cuenta, como ya indicamos en párrafos anteriores, que la percepción de nuestro propio cuerpo es cambiante y dinámica (García Sottile, 2007) y valorada en función de nuestra propia consciencia y la que los demás hacen de nosotros. Frente a los cambios producidos en el esquema corporal en esta etapa de desarrollo, el adolescente debe presentar y adaptarse a un nuevo cuerpo. Los primeros cambios importantes ocurren con la llegada de la pubertad. Es aquí donde se produce la maduración física y sexual del individuo. En este sentido, la mujer madura antes que el hombre, con lo cual, aparecen las primeras reacciones diferenciadoras entre sexos. A la mujer le da *vergüenza* su madurez (desarrollo de los pechos, crecimiento del vello, etc.) y esto le aparta de aquellas actividades en las que su cuerpo se evidencia. Además, este cuerpo, se convierte en el elemento de preocupación más importante para los chicos y chicas de estas edades (Vázquez, 2002). Señalamos que el nuevo esquema corporal no es resultado de procesos individuales, sino que será el resultado de la socialización del individuo (Schilder, 1968, op. cit. en Parlebas, 2001: 203). Durante esta socialización del adolescente es cuando se produce una falta de concordancia entre la percepción o imagen que tiene el niño de sí mismo y la que la sociedad o el grupo concreto espera de él, dando lugar a los conflictos emocionales que afectarán al correcto desarrollo del autoconcepto (Añó, 1997). A propósito de esta falta de concordancia, Vázquez (2002: 252) señala que “(...) *la falta de adecuación entre la apariencia real, la apariencia percibida y la apariencia ideal pueden crear graves trastornos de la aceptación del yo corporal (...)*”. En relación a estas disonancias perceptivas debemos señalar la gran posibilidad que nos ofrece la Educación Física para intervenir significativamente sobre la mejora de la imagen corporal de nuestro alumnado a través de programas específicos (Contreras, 2007).

El adolescente debe conseguir ajustar su esquema corporal al estereotipo de imagen corporal socialmente aceptada. De no ser así, pueden aparecer problemas de inseguridad, insatisfacción, autoestima y, en definitiva, bajo autoconcepto (Esteve, 2005; Marchago, 2002; Moreno Murcia, Cervelló y Moreno, 2008; Santos y Martins, 2005). De este modo, y como ejemplo, Basow (1992) señala que, en lo referente la apariencia física (imagen corporal), las mujeres se muestran más insatisfechas con su peso que los hombres, lo cual afecta negativamente a su esquema corporal y, por tanto, a su *autoconcepto físico*.

Debemos tener en cuenta que, el modelo de cuerpo ideal de referencia es un cuerpo joven, casi adolescente, y estructuralmente delgado. En esta línea, autores como Casimiro (1999) han encontrado una correlación significativa entre el sobrepeso y la disminución de la práctica deportiva al tener una baja autoestima. No obstante, estudios más recientes (Ruiz Pérez, Mata y Moreno, 2008) señalan datos en el sentido contrario. Según los anteriores autores, las chicas presentan mayores puntuaciones que los chicos en el subfactor del cuestionario *Physical Self-Perception Profile, imagen corporal*.

Teniendo en cuenta este proceso de integración del esquema corporal y su importancia para el desarrollo del autoconcepto, para mejorarlo a través de la Educación Física, podemos pasar de acciones individuales (caminar, saltar, trepar...) a situaciones sociales (cooperar, respetar, aceptar...). De esta forma pasaremos de un conocimiento y aceptación de nuestras capacidades y nuestro cuerpo como sujetos, al desarrollo y aceptación de nuestro cuerpo y nuestras capacidades dentro de un grupo concreto. Todo esto sin olvidar que en este proceso formativo, una de las funciones principales del autoconcepto es llevar al adolescente a “(...) *elegir implicarse en, o evitar, las nuevas experiencias dependiendo de si son interpretadas como beneficiosas o dañinas para la estructura actual de su autoconcepto*” (Beane y Lipka, 1986).

Respecto a la percepción de *competencia deportiva* aparecen, durante la adolescencia, dos fases diferenciadas. En la primera fase, aparece una falta de fluidez en el movimiento, falta de funcionalidad y seguridad en sí mismo, mientras que en la segunda fase aparece un incremento cualitativo y cuantitativo de las habilidades motoras respecto al sexo (los chicos sobrepasan en fuerza muscular, velocidad y coordinación general a las chicas, los tiempos de reacción del varón son más cortos y constantes y las mujeres demuestran mayor destreza manual), aparece mayor potencia en el gesto, mayor coordinación motora, alternancia de movimientos eficiente y expresión lúdica de actividades ajustándose a normas y reglas de juego (Moreno Murcia, Alonso y Martínez, 2005).

En la misma línea, algunas investigaciones observaron que las mujeres poseen menor autoconcepto que los hombres frente a la realización de tareas motrices (Cox y Liu, 1993; Derry, 2002; Petruzzello y Corbin, 1988; Rodríguez Moya, Mata y Ruiz Pérez, 2006; Vealey, 1988). Autores como Rodríguez Moya, Mata y Ruiz Pérez (2006) y Moreno Murcia, Cervelló y Moreno (2008) señalan mayor percepción de competencia deportiva en el género masculino y, por tanto, mayor autoconfianza¹⁰. Esto puede ser debido, según la literatura, a que el sexo femenino practica menos actividad física tanto dentro de las clases de Educación Física como fuera de ellas (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997). Otra causa puede ser, como señalan González Suárez y Otero, (2005: 175), que “(...) *en comparación con los chicos, a los 16-17 años las chicas sienten que su estado general de salud, práctica de ejercicio físico regular y nivel condicionamiento físico son significativamente menores*”.

Lirgg, Chase, George y Ferguson (1996) determinan que en tareas tipificadas como masculinas, los hombres tienen mayor autoconfianza que las mujeres. A la inversa, en tareas tipificadas como femeninas, son las mujeres las que obtienen resultados mayores en cuanto a confianza se refiere. Por otro lado, autoras como Macías (1999) han establecido que cuando la tarea está relacionada con una conducta considerada femenina, no hay diferencias de género en la autoconfianza con relación al logro.

Junto a la autoconfianza, y muy ligada a ella, debemos hablar de la autopercepción que el adolescente posee de sí mismo. Al hablar de la autopercepción, hacemos referencia a la imagen, idea o percepción que un alumno o una alumna tiene respecto a su habilidad o capacidad física. Dicha habilidad puede ser comparada con, o juzgada, respecto a su propia ejecución, respecto al pasado del propio individuo o comparada con el resto del alumnado (Lintunen, 1987, op. cit. en Piéron, 1998: 32). En esta línea discursiva, Piéron (1998: 33) afirma que “*Si un niño percibe su habilidad como alta, resultará una actitud más positiva hacia esa actividad y por consiguiente se acercará más hacia ella, y voluntariamente su participación será creciente*”.

¹⁰ Como factor que sustenta al autoconcepto, la autoconfianza, será entendida, en el caso de la actividad física y el deporte, como “(...) *la percepción de competencia y de control de la actuación manifestadas por un deportista*” (Gimeno, 2003: 219).

Para demostrar mayor capacidad hay que ser más eficiente con el mismo esfuerzo o utilizar menos esfuerzo para un mismo rendimiento. Respecto a este factor, Gálvez (2004) señala que la autopercepción de competencia motriz y la percepción de competencia de los demás mejoran significativamente los niveles globales de actividad física habitual para adolescentes de ambos sexos, debido probablemente al refuerzo holístico que la sensación de competencia genera, circunstancia que consolida las conductas activas.

Al entender el autoconcepto como un elemento fundamental en la formación de la personalidad de nuestro alumnado, enriqueciendo sus vivencias personales y aportándoles mayor seguridad en sus relaciones con los demás, encontramos en la Educación Física un mecanismo importante para la formación positiva del mismo. A través de la Educación Física podemos cambiar el autoconcepto a cuatro niveles: movimiento, sensación, sentimiento y pensamiento. En nuestras clases actuaremos sobre estos cuatro niveles, de manera que buscaremos el trato equitativo en lo referente al género en las acciones programadas para cada uno de ellos.

Frente a este hecho, los educadores debemos favorecer el desarrollo de la autoconfianza en nuestras alumnas a través de una Educación Física basada más en habilidades sociales que en el rendimiento deportivo. Esto dará lugar a un ciclo que reafirmará más el concepto que la alumna tiene de sí misma. De la percepción del resultado final de esta actuación se desprenderá la actitud que el alumnado presente frente a la realización de una tarea motriz concreta, la práctica de actividad física o, incluso, hacia la Educación Física. Dicha actitud se manifiesta de dos formas contrapuestas señaladas en la tabla 1:

Tabla 1. Manifestaciones conductuales características de niveles altos y bajos de autoconfianza (Gimeno, 2003)

CON AUTOCONFIANZA	SIN AUTOCONFIANZA
Actitud positiva hacia la actividad física y el deporte.	Evitación de la actividad física y el deporte.
Optimismo hacia el aprendizaje de una habilidad.	Abandono del aprendizaje de una habilidad.
Búsqueda de oportunidades para probar sus habilidades en situaciones de desafío.	Establecimiento de patrones poco realistas (altos o bajos).

CON AUTOCONFIANZA	SIN AUTOCONFIANZA
Esfuerzo y persistencia por llegar a la destreza técnica adecuada.	Estrategias para evitar la demostración de su habilidad.
Atribuciones de resultados motrices realistas y adaptados a su esfuerzo.	Bajos niveles de satisfacción y altos niveles de estrés en relación a la práctica.

Por otro lado, si pretendemos alcanzar desde la Educación Física una mejora en la equidad educativa producida por una mejora del autoconcepto que nuestras alumnas poseen, además de aumentar su participación¹¹ en las clases, deberemos buscar tareas que permitan la obtención de éxito en la práctica de las diferentes actividades propuestas. Eccles y Harold (1991) y Torre (1998) indican que el autoconcepto de la habilidad física que un sujeto tiene de sí mismo es predictor de la ejecución y de la elección de la tarea que se elige. Por ello deberemos tener muy en cuenta las tareas que se van a trabajar en nuestras clases con la idea de que aquellos jóvenes que destacan en las distintas actividades físicas o deportes experimentan una mayor aceptación social. Si conseguimos que a través de dichas tareas, nuestras alumnas tengan un mayor número de éxitos deportivos, mejorará su autoestima (Fox y col, 1985. Op. cit. en Sánchez Bañuelos, 1996) o sentimiento de valía como persona (Harter, 1999) y, por tanto, primero la posibilidad de aumentar la actividad física practicada y, segundo, que esa actividad física tenga la misma calidad para los dos sexos.

Según diferentes autores (Fox y Biddle, 1988; Goudas y Biddle, 1994; Peiró, 1995; Sánchez Bañuelos, 1996) se puede conseguir mejorar la autopercepción teniendo en cuenta algunos aspectos, como los siguientes:

- Favoreciendo más la participación que el rendimiento, en entornos favorables, donde el objetivo será el esfuerzo y la mejora personal y no el ser mejor que los demás. Así, reduciremos las desigualdades por género o habilidad, ya que tradicionalmente las expectativas hacia la Educación Física son más positivas en los chicos que en las chicas.

¹¹ Centrándonos en los estereotipos de género consolidados en nuestra sociedad e intentando superarlos, sabemos hoy que, las mujeres deportistas tienen mayor autoconcepto que aquellas que no participan en ninguna actividad física-deportiva (Jackson y Harsh, 1986).

- Proporcionando experiencias agradables que, además del placer, estimulan la motivación intrínseca (a través de ella, el niño quiere mejorar y aprender nuevas habilidades). Ello depende de la convergencia entre la motivación hacia la Educación Física y la manera que este deseo se consigue durante la participación (Piéron, 1998). De este modo, el orgullo de lo bien hecho o el desánimo que acompaña al fracaso, inciden en dicha motivación y autoestima.
- Informando sobre la importancia de la Educación Física para la salud y favoreciendo experiencias reflexivas en los alumnos, en conexión directa con lo práctico (componente cognitivo).
- Proporcionando retroalimentaciones positivas por el profesor, padres, grupo de iguales, etc.
- Adoptando medidas compensatorias sobre ciertos alumnos con *anomalías funcionales leves*. Poniendo a prueba las capacidades personales de los alumnos, a modo de reto o logro, con objetivos atractivos y progresivamente alcanzables, tal como indica la *teoría motivacional de la perspectiva de metas de logro* (Peiró, 1995). Así, las clases no pueden ser meros recreos, con la simple búsqueda de diversión, sin contemplar el valor educativo de las mismas.
- Favoreciendo que el alumnado perciba cierta habilidad y condición física, producidas por la actividad física (percepción de competencia), lo cual desembocará en una mayor atracción hacia la Educación Física. Además, la consecución de una buena eficiencia técnica repercutirá en un menor consumo energético durante la actividad, fundamentalmente en actividades físico-deportivas con cierta complejidad técnica, por lo que la actividad se puede prolongar más tiempo.

De los dos géneros, es el masculino el que presenta percepciones más positivas que las chicas de su misma edad en los diferentes niveles del autoconcepto físico (Alvariñas, 2003; Moreno Murcia, Cervelló y Moreno, 2008), bien sea en competencia deportiva o en apariencia física (Lee, Hall y Carter, 1983; Nottelman, 1987; Marsch, Richards, Johnson, Roche, y Tremayne, 1994; Mendoza, Sagraera y Batista, 1994; Hagborg, 1994; Lintunen, 1995; Whitehead y Corbin, 1997; Moreno, 1997; Balaguer, 1998; Gutiérrez, Moreno y Sicilia 1999b; Mañano, Ninot y Bilard, 2004). Además, a lo señalado anteriormente,

debemos añadir que la recuperación del autoconcepto es menor en las adolescentes (Marcotte, Fortín, Potvin y Papillion, 2002).

Debemos fomentar la mayor implicación de nuestras alumnas en las clases de Educación Física como elemento facilitador de mejora del autoconcepto que ellas tienen de sí mismas, a través de conductas de apoyo, escuchando y respetando sus necesidades y estableciendo objetivos claros, razonables y alcanzables.

3.2. Motivación e intereses frente a la Educación Física

¿Qué puede llevar a un alumno o una alumna a iniciarse y persistir en la práctica de una actividad física equitativa como hábito de vida? Podemos explicar la motivación que lleva a un sujeto a iniciarse, arraigar o abandonar la práctica equitativa de una actividad físico-deportiva (Duda, 1992; Roberts, 1992; Wann, 1997) apoyándonos en diferentes teorías constituyentes de lo que se han venido a denominar como Teorías de la Motivación. Como primeros atisbos del concepto de la motivación de logro encontramos en Murray (1938) la denominada “Necesidad de Logro”. Este autor propuso para la medida de este parámetro el “Test de Apercepción Temática (TAT)”.

Como consecuencia de este concepto, necesidad de logro, surge una escuela de autores que desarrollan esta teoría desde varias perspectivas. Destacamos en este sentido, la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1984, 1992; Duda, 1992; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 1992), Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Deci y Ryan, 2000), la Teoría Atribucional de Weiner (1986) o la Teoría personal de Creencia de Habilidad (Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992), entre otras. Más recientemente, dichas teorías han sido abordadas por autores como Alonso Tapia y Mateos (1986), Ntoumanis (2001), Standage y Treasure (2002) o Wang y Biddle (2001).

En la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984, 1989) y desde una perspectiva cognitiva, encontramos el modelo teórico que nos permite dar respuesta a la pregunta inicial. Autores como Garrido (1986: 138) definen la motivación de logro como “(...) *la*

tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros”. Eccles (1983, 1987), Eccles, Adler y Meece (1984), Eccles y Harold (1991) y Eccles, Jacobs y Harold (1990) a través de la Teoría de la Motivación de Logro sientan uno de los precedentes para entender el futuro desarrollo de la Teoría de Metas de Logro. Según Eccles, el alumnado practicará la actividad física propuesta en las clases de Educación Física en función de las expectativas de consecución de éxito o evitación de fracaso que tenga hacia la propia actividad o tarea. Nicholls (1984, 1989) señala el convencimiento de que las metas de un individuo ante una actividad se gestan en la necesidad de demostrar competencia en contextos de logro, entendiendo por contextos de logro a todos aquellos contextos en los que participa el alumnado y que pueden ser significativos para la orientación de sus metas. Como más importantes, podemos destacar la familia, el instituto y el ámbito de entrenamiento deportivo.

Partiendo de esta idea, la Teoría de las Metas de Logro permite entender los patrones cognitivos, emocionales y comportamentales en función de los cuales los sujetos son impulsados a la ejecución de las denominadas tareas de logro (rendimiento, afiliación, poder, etc.), estableciendo sus criterios de éxito dentro de un contexto concreto (Standage y Treasure, 2002). Ebbeck, Gibbons y Loken-dahale (1995) señalan algunos de los factores personales y situacionales que pueden indicar los motivos para que un sujeto realice una práctica físico-deportiva determinada. Entre ellos señalan la interdependencia de unas personas hacia otras, la satisfacción personal, autoimagen, razones institucionales, estar en forma, etc. En la misma línea se encuentran los trabajos realizados por Weinberg y Gould (1995). En el caso las mujeres, los motivos sociales relacionados con la práctica físico-deportiva son más importantes que para los hombres (Salinas, 1994; Spink, 1995).

Desde la Teoría de Metas se concibe la motivación¹² de un individuo hacia la

¹²Ya en 1938, Murray establece la motivación de logro como los esfuerzos que realiza una persona por dominar una tarea, sobresalir, superar obstáculos, rendir más que los demás y enorgullecerse de sus cualidades. Gill (1986) matiza el concepto señalando este como una orientación de la persona hacia el esfuerzo por tener éxito en una tarea determinada, la persistencia a pesar de los fracasos y la sensación de orgullo por las ejecuciones realizadas.

Educación Física teniendo en cuenta los factores personales, sociales, contextuales y situacionales que lo rodean. La relación de los citados factores será fundamental para contribuir a reforzar la implicación en el esfuerzo y a mantener la persistencia de una actividad frente a los fracasos (Arruza, 2008). Su estudio nos permitirá determinar por qué algunas personas eligen realizar unas actividades u otras, los factores personales y sociales que se encuentran relacionados con esta elección, y los que determinan que se permanezca en ellas o se abandonen (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Cervelló, 1994; Gutiérrez y Caus, 2006; Roberts, 1992), ambos aspectos fundamentales para entender la motivación de nuestras alumnas y nuestros alumnos hacia las clases de Educación Física. Dicha motivación será entendida como el,

“(...) proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe porqué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza; este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación (...)” (Littman, 1958: 136-137).

Por tanto, para desencadenar el proceso motivacional será necesario que una persona se plantee o realice una tarea sobre la que será evaluada, compita con otros o intente lograr algún nivel de maestría (Roberts, 2001). No es baladí señalar que habrá tantas motivaciones e intereses como individuos y contextos, y esto, unido a la gran diversidad de actividades físico-deportivas, nos permitirá personalizar la práctica dentro de las clases de Educación Física en función del individuo y en pos de la equidad de género.

En esta línea discursiva, Maehr y Nicholls (1980) señalan las distintas conductas motivacionales que se pueden observar dentro de los diferentes contextos de logro:

- Conductas orientadas a demostrar capacidad: relacionan la capacidad del individuo frente a la competencia que los demás.

- Conductas orientadas al proceso de aprendizaje: el éxito es igual al dominio de la tarea.
- Conductas orientadas a la aprobación social: el éxito se consigue si se logra aprobación social independientemente de los resultados de la ejecución.
- Conductas orientadas a la consecución de las metas: el éxito o el fracaso está en función de la consecución o no de las metas.

En función de las conductas anteriores, desde la Teoría de Metas de Logro, se establecen dos dimensiones hacia las que se orienta la motivación del sujeto: dimensión hacia la tarea o dimensión hacia el ego (Nicholls, 1989). El posicionamiento en una dimensión u otra dependerá tanto de factores disposicionales como de factores situacionales (Moreno, Martínez y Alonso, 2005). La orientación de meta hacia factores disposicionales, refleja la *disposición* de un individuo a ser implicado a la tarea o al ego (orientaciones motivacionales). Los factores situacionales (clima motivacional) harán referencia a cuestiones orientadas al rendimiento o a la maestría dentro del contexto de logro, señalando los criterios situacionales que pueden alterar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación en la tarea (Dweck y Leggett, 1988; Gutiérrez, 2000; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003).

En lo referente a los factores disposicionales podemos distinguir dos tipos diferenciales pero no excluyentes. De este modo, encontramos una orientación a la tarea y una orientación al ego.

En la orientación a la tarea, el éxito en una actividad físico-deportiva es consecuencia del esfuerzo efectuado en la misma buscando el objetivo de demostrar el aprendizaje y maestría en la tarea (Cervelló, Jiménez Castuera, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Nicholls, 1984, 1989; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Sarrazin, Guillet y Cury, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002). Este tipo de orientación valora la mejora de la competencia personal, la cooperación, la autoconfianza (Cervelló, Santos-Rosa, Jiménez, Nerea y García, 2002), la

responsabilidad social (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Escartí y Brustad, 2000), los sentimientos afectivos positivos (Wang y Biddle, 2001), el cumplimiento de las reglas, el esfuerzo, el dominio de las habilidades físico-deportivas, etc. La motivación obtenida desde este enfoque será intrínseca y relacionada con metas alcanzables sin importar el rendimiento de otros alumnos u otras alumnas creando, así, mayor diversión, satisfacción e interés en la hacia la Educación Física (Cervelló y Santos-Rosa, (2000); Jiménez Castuera, Cervelló, García Calvo, Santos-Rosa e Iglesias, 2007) y la salud (Moreno Murcia, González Cutre y Cervelló, 2008). En este sentido, la orientación a la tarea de nuestras clases se muestra fundamental para conseguir una Educación Física centrada en la equidad de género (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez, 2003).

En la orientación al ego, el éxito vendrá dado por la búsqueda de un mayor reconocimiento y estatus social, ser mejor que los demás o demostrar más habilidad que ellos, por el fracaso de los otros, por el aumento de la riqueza económica, etc., dejando a un lado los medios e importando solamente el fin para conseguir la meta deseada. De esta forma serán válidos, entre otros, el juego sucio y las trampas si fuesen necesarias para conseguir el éxito (Castillo, 2000; Duda y Nicholls, 1992; Cervelló, 1999; Guivernau, Thorne y Duda, 1994). La motivación hacia la práctica físico-deportiva será externa, con factores de éxito menos controlados y una mayor tasa de decepción, ansiedad y abandono normalmente asociada a metas poco realistas o inalcanzables y relacionadas con la comparación con otros deportistas (Cervelló, Escartí y Guzmán, 2007; Cervelló, Jiménez Castuera, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Parish y Treasure, 2003; Wang y Biddle, 2001). Desde esta óptica, la orientación al ego nos muestra planteamientos que van a marcar, en gran medida, las diferencias de sexo, al estar asociado el éxito de la tarea al rendimiento en las actividades físico-deportivas, factor, este, de gran discriminación en el mundo de la Educación Física al centrarse en las diferencias biológicas del alumnado.

En lo referente al Clima Motivacional, entenderemos este como los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores e iguales) en los entornos de logro (Ames, 1984, 1992). Podemos establecer tres tipos de clima

motivacional¹³: social, contextual y situacional. Entendemos como clima social el formado por los *otros significativos*. En él, se establecen estructuras en las cuales se marcan sus criterios de éxito en función del establecimiento de recompensas, agrupaciones, evaluaciones, etc., y la potenciación de determinadas actitudes. Este clima motivacional social no es estático, sino que varía en función de distintas situaciones. En este sentido, como señala Maehr (1983), el significado subjetivo que los sujetos dan al entorno en el que se desenvuelven es un factor crítico en la predicción de los componentes afectivos y cognitivos del proceso motivacional.

Respecto al clima motivacional contextual podemos decir que, este será entendido como “(...) *la forma en la que habitualmente se estructura el entrenamiento o la clase de Educación Física*” (Cervelló, 2002: 179). Para conseguir la implicación del alumnado trabajando sobre la motivación contextual, Ames (1992) plantea unas áreas de actuación y unas estrategias motivacionales para conseguir este objetivo. Su actuación está referida a modificaciones sobre la tarea, la autoridad, el reconocimiento, la agrupación, la evaluación y el tiempo. La configuración de estos contextos hacia situaciones primadas por la competición interpersonal, evaluación pública y retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas ayudan a que aparezca un estado de implicación al ego. Por el contrario, si la configuración contextual es hacia ambientes que ponderan el proceso de aprendizaje, la participación, cooperación, tolerancia, el dominio de la tarea individualizado y la resolución de problemas, tenderemos a fomentar la aparición de una implicación a la tarea. Por tanto, el clima motivacional orientado a la tarea o al aprendizaje estará relacionado con términos como satisfacción, interés, diversión y motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995; Walling, Duda y Chi, 1993). A través de este clima se originará el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Por su parte, un clima motivacional orientado al ego, basado en la competición, en la comparación con otros y evaluación pública, provocará

¹³ Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr (2001) estudian la influencia de los distintos tipos de clima motivacional en relación a la orientación de metas.

afectividad negativa (recordemos que los deportistas con una alta orientación al ego conceden una mayor aprobación a las conductas ilegítimas y agresivas) y sentimientos de presión y estrés (Halliburton y Weiss, 2002) ya que la orientación al ego puede perjudicar la ejecución debido a aspiraciones irreales del individuo y provocar una alta ansiedad.

Por último, el clima situacional nos da a entender “(...) *la estructuración del entorno del entrenamiento, clase o competición en un momento dado*” (Cervelló, 2002: 180). El estado de implicación, como señala dicho autor, se establecería en función de los criterios de éxito que el alumnado adquiere en un momento dado. Dicha implicación sería el resultado del compromiso entre la orientación de metas disposicional y la percepción del clima situacional en un momento dado.

En relación a las líneas de investigación actuales sobre el clima motivacional podemos establecer tres vertientes: una enfocada a estudios que analizan la relación entre el clima motivacional social y las orientaciones motivacionales disposicionales que presentan los sujetos; una segunda orientada al análisis de la relación entre el clima contextual percibido en la clase o el entrenamiento y otras dimensiones motivacionales; y, por último, estudios de intervención que analizan cómo la manipulación del clima en determinados momentos influye en las dimensiones afectivas y cognitivas del alumnado y deportistas.

Así pues, basándonos en la Teoría de Metas, de la relación entre las orientaciones disposicionales y el clima motivacional surgirá la motivación o implicación real del sujeto apoyándose en tres pilares fundamentales (Weiss y Chaumeton, 1992):

1. El concepto de habilidad. La teoría de las metas de logro considera que existe relación entre lo que los sujetos consideran habilidad y el tipo de meta de logro que estos presentan en los entornos competitivos. Existen dos diferentes: habilidad autorreferencial, en la que el sujeto juzga su nivel de habilidad teniendo en cuenta su propio dominio sobre la tarea que esta realizando (orientación a la tarea) y, habilidad comparada, en la que el sujeto valora su capacidad para realizar una tarea comparándose con los demás (orientación al ego).

2. La motivación de logro es considerada un constructo multidimensional, compuesto de disposiciones personales y sociales. Aproximadamente, a partir de los 10 años de edad, las disposiciones aparecen como ortogonales, esto es, los sujetos pueden tener puntuaciones altas en ambas disposiciones (personales o sociales), alta en una y baja en la otra, o baja en ambas (Duda, 1995, 2001).
3. El establecimiento de las metas. En función de ellas se establecen los criterios de éxito o fracaso. Las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales de un sujeto dependerán de la manera en que esta interprete la competencia y defina el éxito (Escartí y Brustad, 2001).

En consecuencia, según las características de los distintos tipos de climas motivacionales, y en busca de conseguir la misma motivación en nuestros alumnos y nuestras alumnas, la orientación de los climas motivacionales social, contextual y situacional hacia la tarea nos presenta la posibilidad de fomentar la equidad de género en nuestras clases de Educación Física (Moreno Murcia, Alonso, Martínez y Cervelló, 2005), a través del refuerzo de las actitudes no discriminatorias (cooperación, respeto, compañerismo, etc.) que permite desarrollar la citada orientación.

Desde la psicología deportiva se ha estudiado la motivación en función de diferentes perspectivas: aproximación del rasgo (Hull, 1943), situacional (Martens, 1975) e interaccional (Cruz, 1997). De todas ellas, es la interaccional la que más se ha trabajado desde el mundo del deporte (Balagué, 1991; Carron, 1984; Cruz, 1997; Weinberg y Gould, 1996). Según esta perspectiva, y en función de su relación con la Educación Física, podemos determinar cómo interactúan parámetros como la personalidad o los motivos u objetivos del alumnado, con otros como la influencia social, la estructura contextual o la consecución de victorias y derrotas del mismo. Dicha interacción explicará la persistencia, intensidad y frecuencia de una conducta concreta.

En esta línea de trabajo, autores como Duda y Nicholls (1992) focalizan sus investigaciones hacia la comprobación de la Teoría de Metas de Logro en el mundo de la actividad física y el deporte. La similitud encontrada entre el contexto educativo (sesiones

de Educación Física) y el deportivo, les llevó a afirmar que la orientación a la tarea se relacionó con patrones motivacionales más adaptativos, mayor motivación intrínseca y diversión en la práctica físico-deportiva, y asociaron la orientación al ego con la percepción de que una alta habilidad era la causa de éxito en el deporte, así como la permisividad de trampas para obtener éxito deportivo. Otras investigaciones posteriores han relacionado las orientaciones a la tarea o al ego con la percepción del éxito deportivo, los objetivos de práctica deportiva, la satisfacción con los resultados de la tarea y la diversión (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Duda, 1989; Duda y Nicholls, 1992; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; Lochbaum y Roberts, 1993; Treasure y Roberts, 1994; Walling y Duda, 1995).

Centrando nuestra atención en la influencia de estos parámetros en función del género señalamos cómo, según distintas investigaciones, las mujeres tienen más una orientación de logro no competitiva, que una orientación para ganar en el área deportiva (Balaguer, Tomás y Castillo, 1995; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Duda, 1986, 1988; Duda, Olson y Templin, 1991; Gill, 1986, 1994; White y Duda, 1994). Esta afirmación es compartida por autores más actuales como Martín Peñalver (2002) quien, en un estudio sobre las orientaciones de meta del alumnado de secundaria y bachillerato, corrobora que las chicas tienen una mayor orientación a la tarea que los chicos (91,17% de las chicas frente al 71% de los chicos). Por su parte, Horner (1972), sostiene que el éxito tiene connotaciones negativas para la mujer porque requiere conductas competitivas que entran en conflicto con la imagen femenina tradicional. Esto dispara el miedo al éxito y desencadena ansiedad y evitación. Los hombres muestran menos miedo al éxito porque la socialización de género no les produce conflictos similares y, por tanto, consecuencias negativas para ellos.

No obstante, debemos partir de la base de que la mujer tiene la misma probabilidad de logro en su participación dentro de las clases de Educación Física y la misma capacidad de diversión que el hombre. La diferencia está en que las mujeres se centran más en metas personales y en la ejecución mientras que el hombre se centra más en ganar y en compararse con otros hombres. La equidad educativa nos exigirá acercar estas actitudes de

género para poder establecer nuevos puntos de partida que lleven a la elaboración de tareas en las que se conjuguen dichas actitudes de una forma más equitativa. Hombres y mujeres despliegan niveles similares de esfuerzo cuando las tareas son apropiadas para cada sexo, ambos sexos tienen la misma experiencia y capacidad y está presente un criterio claro de evaluación y *feedback* (Gill, 1994). En este sentido, la orientación a la tarea abre la posibilidad a una mayor integración y participación de la mujer en nuestras clases de Educación Física. Por tanto, si queremos motivar al género femenino hacia la práctica dentro de las clases de Educación Física, han de establecerse climas motivacionales orientados a la maestría que fomenten una orientación a la tarea para incrementar su percepción de competencia, la motivación intrínseca, la continuidad en la práctica deportiva y disminuir la tensión (Gutiérrez y Caus, 2006). Los mismos autores señalan que esta posición no implica que un clima orientado al ego no pueda relacionarse con patrones motivacionales positivos siempre que se fomenten en el alumnado las “auto-referencias”. En todo caso, debería fomentarse la formación de grupos heterogéneos entre ambos sexos, con expectativas realistas para cada uno y con autoevaluación, lo cual podría incrementar su percepción de competencia.

De este modo, la implicación en la Educación Física de ambos sexos según la Teoría de Logro debe partir de un clima motivacional orientado a la maestría para implicar al individuo hacia la tarea, creando así en los alumnos y las alumnas sentimientos afectivos positivos (Ntoumanis y Biddle, 1999; Wang y Biddle, 2001) vinculados con un trato de igualdad (Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso, 2008); preocupándose por el aprendizaje, por el esfuerzo, la cooperación, la diversión, etc.; facilitando, de esta forma, la motivación intrínseca; desencadenando en la intervención en las actividades por placer (Deci y Ryan, 1985, 1991; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003; Ntoumanis, 2001; Salguero, Tuero y Márquez, 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle, 2002).

Así mismo, la evaluación del éxito en las actividades por parte del profesorado (Escartí y Brustad, 2000, García Calvo, Santos-Rosa, Jiménez Castuera y Cervelló, 2005) deberá enfocarse al proceso de adquisición de la tarea más que al resultado de la misma. Una Educación Física enfocada a la competición, al resultado, orientada al ego, provocará

la necesidad de una motivación extrínseca, basada en la obtención de reconocimiento social (premiado o castigado) y en la búsqueda de metas individuales de trabajo (Ntoumanis, 2001, 2002; Salguero, Tuero y Márquez, 2002; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002), lo cual fomentará por parte del profesorado, como ya señalamos anteriormente, conductas discriminatorias en función del género (Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso, 2008).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, resulta coherente la cobertura dada por la Teoría de Metas como marco teórico para la búsqueda de la equidad de género en las clases de Educación Física. Autores como Moreno, Martínez y Alonso (2005) establecen relaciones positivas y significativas entre el clima motivacional orientado a la tarea con una mayor percepción de trato de igualdad para todos los alumnos. Así mismo, Moreno Murcia, Vera y Cervelló (2009), han detectado una disminución en de la orientación disposicional al ego y el clima ego, así como la pérdida de las diferencias de género encontradas en la competencia percibida y la orientación disposicional a la tarea cuando se cede la responsabilidad de la evaluación al alumnado. Por su parte, el clima motivacional que implica al ego se relaciona más con una percepción de discriminación.

En otro orden de cosas, una vez conseguida la motivación necesaria en nuestro alumnado para iniciarse y permanecer implicados en una práctica físico-deportiva llevada a cabo en las clases de Educación Física, debemos tener en cuenta cuáles son los intereses, en función del género, en cuanto a la práctica de actividad física. Como punto de partida, García Ferrando (1997: 42) señala un mayor interés por el deporte en varones (73%) que en mujeres (53%). El mismo autor determina, en los resultados ofrecidos sobre la encuesta de 2005 acerca del interés por género hacia la actividad físico-deportiva (García Ferrando, 2006), que existe una ruptura de dicha tendencia, en el sentido de un mayor acercamiento del nivel de práctica deportiva de las mujeres al de los hombres (45% para hombres frente a un 30% para las mujeres).

Estas diferencias no son solo cuantitativas sino que cualitativamente también existen diferencias entre hombres y mujeres frente a la práctica deportiva (deporte

practicado, objetivo perseguido...). En este sentido Moreno Murcia, Cervelló y Martínez (2007: 174), señalan que “*las mujeres practican sobre todo por motivos de fitness, apariencia, social y disfrute*”. Sánchez Barrera, Pérez García y Godoy (1995) indican que las principales motivaciones de los jóvenes para la práctica de actividad física son en un 75% estar sanos o en forma¹⁴; el 59% practicaría por la posibilidad de relacionarse socialmente y hacer amigos; un 59% alude a estar en forma como principal motivación y el 51% realizaría actividad física-deportiva por el mero hecho de divertirse. Los datos anteriores se concretan para el ámbito municipal sevillano con una mayor motivación por la práctica físico-deportiva como ocio por parte del género masculino (48,36% frente a 28,57) y una mayor interés por la salud en el género femenino (37,64% frente a 31,93% de los hombres) (Porrás, 2006). En cuanto al entorno escolar del anterior contexto (Porrás, 2007), tanto alumnas como alumnos indican, casi por igual, practicar actividad físico-deportiva por diversión (86,25% alumnos, 83,04% alumnas).

Para Vázquez (1991) los motivos para que un individuo practique actividad física pueden ser: necesidad de éxito, motivación de logro, agonismo y agresividad, búsqueda de tensión, necesidad de riesgo y satisfacción cinestésica. Según los trabajos de Garcés de los Fayos (1995), los motivos para ambos sexos serían mejorar las habilidades, entretenerse, aprender nuevos movimientos y estar bien físicamente. Este último motivo es apoyado por Aldridge (1998). En el contexto andaluz, la Secretaría General para el Deporte y, concretamente, el Observatorio del Deporte Andaluz (VV. AA., 2007), han establecido como principales motivos para la práctica deportiva de los escolares, con casi un 80% “porque les gusta”, seguido por el factor socializador (estar con mis amigos y amigas) en un 21,43%. En esta misma línea, autores como De Hoyo y Sañudo (2007) señalan como principal motivo para la realización de actividad física en la adolescencia, la diversión.

Por su parte, Derry (2002) afirma que mientras los chicos tan solo se interesan por el componente lúdico del deporte, las chicas se muestran más interesadas en aprender

¹⁴ Marin (1988), Klein (1988) y Talbol (1988) analizaron el concepto “estar en forma” y vieron que el significado es diferente para cada género. Los hombres, le otorgan un sentido de capacitación para la acción. En la mujer, sin embargo, prima el aspecto físico y la capacidad de seducción (García Ferrando, 1997).

técnicamente, a través de habilidades y estrategias de juego. Algunos estudios se han centrado en comparar las actitudes de los chicos y las chicas, indicando mayores actitudes de los chicos hacia actividades vigorosas y de riesgo (Folsom-Meek, 1992; Smoll y Schutz, 1980), mientras que las chicas mostraron actitudes más favorables hacia actividades físicas que enfatizaban la estética (Birtwistle y Brodie, 1991; Hicks, Wiggins, Crist y Moode, 2001; Folsom-Meek, 1992; VV. AA, 2007).

Como contrapunto, Vázquez (1991) señala como motivo principal para que la mujer se aleje de la práctica de actividad física la falta de tiempo. García Ferrando (1997) añade a este, la edad, el cansancio y la falta de instalaciones. La vestimenta específica de actividad física provoca que algunas adolescentes se muestren reacias a vestir un equipo que expone el cuerpo o parte del mismo, siendo, además, visto carente de elegancia y estética la mayoría de las veces (Aldridge, 1998; Scraton, 1995; Shilling, 1993). Por su parte, la Secretaría General para el Deporte, Observatorio del Deporte Andaluz (VV. AA., 2007) indica como principales motivos para no practicar deporte o abandonar el mismo que no les gusta (44,51%), vivir lejos (24,85%), falta de oferta deportiva en el centro (24,85%) o no tener tiempo (20,63%).

En cuanto a los deportes preferentes para las mujeres (García Ferrando, 2006; Vázquez, 1993; Pavón, 2004) podemos señalar que, por orden de mayor a menor participación, son la natación, gimnasia, baloncesto, tenis y bicicleta. Por el contrario, los hombres prefieren fútbol, baloncesto, natación, bicicleta y tenis. Vázquez (1993) destaca que los deportes elegidos por las chicas como menos apropiados para ellas son el fútbol, boxeo y rugby, coincidiendo con la opinión de los chicos.

Otros autores como Williams y Woodhouse (1996), o más recientemente Blández, Fernández y Sierra (2007), marcan el acento de la actividad física y deportiva que practican las chicas en actividades de tipo individual y estéticas tales como el aeróbic y la natación, opuestas a los juegos deportivos competitivos tales como el fútbol y el hockey, más requeridos por los chicos. Esta situación nos lleva a señalar que en la mayoría de los casos la oferta de actividades en las clases de Educación Física no refleja estas necesidades,

aspecto que representa desigualdad de oportunidades así como discriminación de las alumnas (Scraton, 1990, 1992; Sports Council 1998; Talbot, 1986; Williams y Woodhouse, 1996).

Debemos crear en nuestro alumnado la necesidad de cambiar de unas conductas a otras, siendo este cambio progresivo y alcanzable, inculcando valores reconocidos socialmente y apoyándonos en la idea de que si la motivación es suficiente, el alumnado puede adaptar sus orientaciones o disposiciones generales e implicarse en criterios de éxito semejantes a los que demanda su entorno (Ames, 1992).

3.3. Atribuciones en Educación Física

Para explicar cómo los individuos atribuyen las consecuencias de sus conductas a diferentes factores, Weiner (1986) estableció, a través de su *Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción*, una formulación y refinamiento de la Teoría General de la Motivación en la que fundamenta cómo actúan las atribuciones o explicaciones que el sujeto se da a sí mismo en cuanto a sus éxitos y fracasos en el establecimiento de una conducta determinada, relacionando elementos de atribución causal y emociones para explicar la conducta de logro. Como antecedentes a esta teoría podemos citar la teoría de Atkinson (1964), en la cual se considera el motivo de logro como una disposición resultante del conflicto de las tendencias a conseguir el éxito y a evitar el fracaso.

Desde esta perspectiva, entendemos las atribuciones como “(...) *el proceso por el que las personas interpretan su comportamiento y el de otros, y les asignan causas*” (Davis y Newstrom, 2003: 170). Por tanto, serán las percepciones de los individuos sobre las causas de sus conductas o las explicaciones que dan los individuos a sus éxitos o fracasos. Podemos seguir el desarrollo de esta teoría analizando la figura 1:

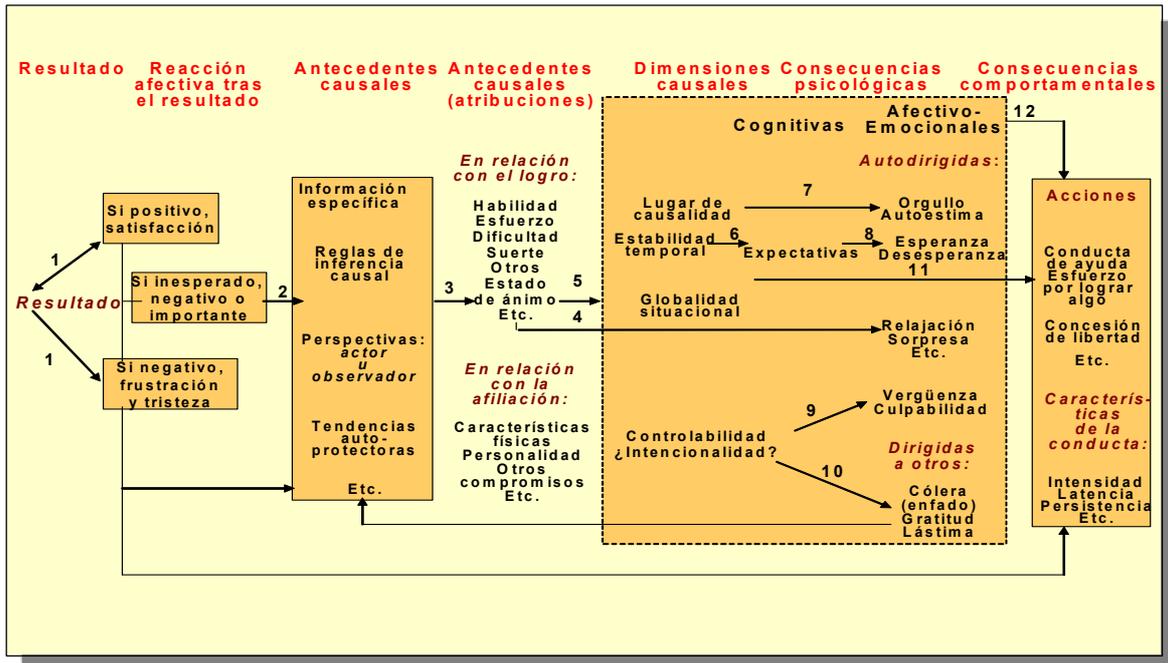


Figura 1. Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción de Weiner (1986).
Tomado de Alonso Tapia (1998: 38).

Desde la óptica planteada en la figura anterior, el establecimiento de atribuciones servirá para comprender, predecir y controlar un contexto social determinado. Por tanto, las atribuciones deben estar relacionadas con actividades relevantes en la vida cotidiana del sujeto y, en particular, con aquellas conductas de logro (éxito-fracaso) y aceptación social (objetivos sociales, afiliación grupal, etc.). De esta forma, como señala Manassero y Vázquez (1998: 334),

“(...) los incentivos particulares de cada persona configuran el sentido de éxito y fracaso asignados subjetivamente a una situación; entre los incentivos personales podrían estar las metas de tarea (implicación y logro), las metas personales (competitividad, poder,...), las metas de solidaridad social (afiliación, interés social) y las metas de recompensa extrínsecas (reconocimiento, incentivos materiales)”.

Atendiendo a la teoría de Weiner, consideraremos la conducta como un continuo de experiencias dependientes unas de otras, en las que el éxito y el fracaso de las mismas, dan lugar a respuestas emocionales positivas y negativas. Dependiendo de la atribución causal establecida, la persona interpreta la consecución de la tarea como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada) y la relacionará con sentimientos de felicidad, en el primer caso, y tristeza o frustración, en el segundo. Así, por ejemplo, el fracaso o el hecho de no conseguir las metas propuestas en una tarea y la necesidad de explicar sentimientos o afectos producidos en una situación dada, nos llevan a hacer atribuciones sobre el porqué de cada una de ellas, principalmente cuando el resultado sea inesperado, negativo o importante para el sujeto. Es entonces, cuando el sujeto buscará la causa de tal resultado (Hastie, 1984) teniendo en cuenta antecedentes de información como pueden ser la historia personal pasada, ejecución de otros, reglas causales o los sesgos atribucionales entre otros. Dicho proceso atribucional, finaliza con la atribución de un resultado a una causa singular (capacidad, esfuerzo, características de la tarea, suerte, características físicas y de personalidad, etc.).

Siguiendo a Alonso Tapia y Sánchez García (1992) podemos establecer, derivadas del modelo de Weiner, cuatro dimensiones de atribución utilizadas por los individuos para predecir y explicar los acontecimientos que ocurren en la realización de una tarea. Son las siguientes: dimensión causalidad (interno-externo), dimensión estabilidad (estable-dimensión), dimensión controlabilidad (controlable-no controlable) y dimensión globalidad (general-específico).

Desde este prisma, las causas o atribuciones del éxito o fracaso en una tarea determinada pueden ser, según la dimensión causalidad, internas y dependientes del sujeto (habilidad, esfuerzo, fatiga) o externas e independientes de él (suerte, dificultad de la tarea, el profesor, etc.). De dichas causas internas y externas dependerán las respuestas emocionales (orgullo, autoestima, humillación,...) que perciba el alumnado. Dentro del ámbito educativo, habilidad, esfuerzo, suerte, dificultad de la tarea, fatiga, ayuda o no del profesor, etc., suelen ser las causas internas y externas más frecuentes a las que se atribuye el éxito o fracaso en una tarea (Alonso Tapia, 1998).

Docampo (2002: 572), sostiene una “(...) *tendencia a explicar los éxitos en términos internos, estables y globales, y los fracasos en términos externos, inestables y específicos (...)*” dentro de un estilo atribucional optimista. Por otro lado, teniendo como referencia un estilo atribucional pesimista, indica la tendencia a atribuir los éxitos y fracasos a patrones opuestos a los anteriores. No obstante, debemos señalar que en este último estilo atribucional y, siguiendo a Manassero y Vázquez (1998: 348), las atribuciones de los alumnos a causas externas, como la suerte o los sesgos del profesor, son escasas “(...) *debido a lo aleatorio y poco frecuente de la acción de estas causas*”. Como consecuencia, el alumnado que atribuya sus éxitos a factores internos tendrá mayor satisfacción que aquellos que lo atribuyan a factores externos. De la misma manera, los alumnos o las alumnas que atribuyan sus derrotas a factores internos tendrán más insatisfacción que si se atribuyen a factores externos, ya que estos últimos es más fácil cambiarlos. Íntimamente ligados a la relación causal de éxito o fracaso se han realizado estudios sobre los sentimientos desplegados con mayor frecuencia en el ámbito deportivo (Mayor y Cantón, 1995). Entre ellos podemos destacar: el miedo al éxito y al fracaso, a lesionarse, al dolor y al ridículo social; estudios sobre procesos emocionales como el orgullo, la tristeza o la alegría y su influencia en la motivación individual, etc.

Respecto a la dimensión estabilidad, las causas pueden ser percibidas por el alumnado como estables (habilidad, la dificultad de la tarea, etc.) o inestables (esfuerzo, suerte, etc.). El factor estabilidad será el desencadenante de las expectativas y de la esperanza o desesperanza hacia la tarea. La estabilidad o variabilidad de las causas resulta importante en la generación de expectativas de futuro, tanto positivas como negativas. En este sentido, la implicación más importante para el alumnado es la capacidad de saber atribuir causas a factores inestables, permitiendo, de esta forma, tener en mente la posibilidad de cambiar y modificar las cosas. Teniendo este aspecto en cuenta, el profesorado centra su atención en la tarea de superación del alumno o la alumna y en realizar la tarea correctamente, dejando en un segundo plano la búsqueda de resultados. Al actuar de esta forma, conseguiremos mantener un buen nivel de expectativas, incluso frente a los fracasos, produciendo emociones positivas independientemente del resultado, señalando como ideal que lo importante es el esfuerzo y la dedicación ante la tarea.

En cuanto a la controlabilidad, Weiner (1986) señala que las causas atribucionales pueden ser controlables o no controlables. Entiende, además, esta dimensión como la responsable de provocar un conjunto de emociones básicas: emociones como la vergüenza, culpabilidad, cólera o gratitud, etc. En función de la controlabilidad, el citado autor establece relaciones como que la percepción de un fracaso del alumnado debido a causas controlables por otras personas provoca ira o que la percepción de un fracaso de otro debido a causas incontrolables provoca compasión, etc.

Por último, la dimensión globalidad clasifica las causas en generales (originan su efecto en situaciones muy diferentes) o específicas (solo manifiestan sus efectos en alguna situación concreta).

Las características dimensionales de cada causa tienen consecuencias relacionadas con las expectativas (estabilidad) y las emociones (todas las dimensiones). A su vez, estas, determinan las características del comportamiento futuro (intensidad, latencia, persistencia, dirección,...) en los distintos contextos (logro, afiliación, ayuda, declaraciones, etc.) y explican distintos aspectos motivacionales cualitativos de dicha conducta, como por ejemplo, no perder la motivación después de un fracaso o bajarla después de un éxito (Manassero y Vázquez, 1998).

Un aspecto importante que debemos tener en cuenta, respecto a los comportamientos futuros, es que la repetición sistemática de fracasos puede llevar al alumnado a desarrollar la llamada “indefensión aprendida”. Este concepto acuñado por Seligman (1975), nos revela como tras vivir reiteradas veces una misma experiencia angustiosa e intentar una y otra vez sin éxito alguno salir de la misma, aprendemos que todo esfuerzo por nuestra parte es en vano y, antes o después, dejaremos de buscar una solución, es decir, aprendemos que no depende de nosotros salir de esa situación. Aplicando la teoría de Seligman a la Educación Física, el alumnado, ante los fracasos continuados, llegará a pensar que no tiene ningún control sobre la situación o tarea en la que se encuentra y que cualquier cosa que haga es inútil para alcanzar el éxito. El fenómeno de indefensión aprendida tiene más probabilidades de darse cuando el alumnado piensa que

las causas de los fracasos son internas (generando autoculpabilidad), estables (no se pueden cambiar las causas en un futuro) y globales (el fracaso se generaliza más allá de una situación particular). Desde esta perspectiva, el sujeto aprende a pensar que sus esfuerzos son inútiles y las causas de esas derrotas escapan a su control.

Algunos estudios recientes sobre la indefensión aprendida han sido llevados a cabo en el campo del ajedrez por Fernández Torres (2007) concluyendo que un estado de indefensión aprendida influye negativamente en el rendimiento del ajedrecista.

Para superar este estado de indefensión el alumnado, en determinadas ocasiones, puede necesitar atribuir de una forma interesada, explicaciones a unas causas concretas, con el fin de estabilizar su autoestima. A estas atribuciones se les denomina “sesgos atribucionales”. A través de ellos, el alumnado tiende a proteger su autoestima atribuyendo las causas a razones externas o inestables. En el mundo de la Educación Física podemos establecer, principalmente, tres tipos de sesgos:

1. Sesgo atribucional “favorable al yo” o autocomplaciente. Es la tendencia del alumnado a atribuir los resultados exitosos a factores internos, mientras que los fracasos, en cambio, los atribuyen a factores externos.
2. Sesgos atribucionales entre participantes (alumnado) y observadores (profesorado/entrenadores). Estos sesgos en la atribución de la causa se manifiestan en una tendencia general a que los participantes atribuyen el resultado de sus actuaciones a factores externos, mientras que los observadores tienden a atribuir los resultados de las mismas actuaciones a factores internos como, por ejemplo, la personalidad.
3. Sesgo de ilusión de control. Hace referencia a la capacidad de una persona de distorsionar la realidad en una dirección que mejora la autoestima y mantiene las creencias en la eficacia personal. Se promueve así una internalización de los éxitos y una externalización de los fallos para generar una autoconcepción de que uno tiene más control sobre los resultados del que realmente tiene, incluso, si para ello, uno necesita mantener un repertorio completo de excusas, negativas y autodesengaños.

En cuanto al desarrollo evolutivo de las atribuciones, podemos señalar que, en edades inferiores a 10 años, tanto el niño, como la niña, no distinguen entre los conceptos de habilidad y esfuerzo. Se limitan a identificar el esfuerzo con el resultado obtenido. A partir de los 11-12 años, los niños empiezan a distinguir entre los anteriores conceptos. A esta edad el alumnado tiende a cambiar las causas a que tienden a atribuir sus éxitos y fracasos. Esta idea es apoyada por autores como Nolen-Hoeksema y Girgus (1995) quienes sostienen, en función de sus investigaciones que antes de la adolescencia o bien no hay diferencias en el estilo explicativo¹⁵, o bien los niños son más pesimistas que las niñas. Sin embargo, a partir de la adolescencia las chicas tienden a presentar patrones más pesimistas que los chicos. En este sentido, Alonso Tapia (1991) señala la idea de que a medida que los niños y niñas se hacen mayores, la aparición de manifestaciones derrotistas aumenta.

Será a partir de estas edades, cuando los profesores y las profesoras tienen que comenzar a trabajar las atribuciones con el alumnado para que este aprenda a analizar las causas del éxito o el fracaso, motivándolo, así, hacia unas buenas expectativas futuras. Para ello se adaptará a este cambio de etapa, según Alonso Tapia (1991: 17-60), en dos vertientes:

1. En relación a la información que recibe el alumnado. Esta deberá relacionarse con el resultado a través de:
 - Respuestas que implican valoración social o una descalificación (“saltas muy bien o no sé que haces”).
 - De carácter simbólico (“tienes un 10 en el trabajo”).
 - De carácter objetivo procedente de la propia ejecución (“has hecho bien 9 de los 10 últimos problemas”).
 - De carácter normativo (“estás entre los tres primeros de la clase”).
2. En relación a la información que tiene que ver con las respuestas orientadas al proceso que va siguiendo el alumnado:
 - Esta información debe contener directamente la solución de las dificultades

¹⁵ Peterson y Seligman (1984), así como otros autores como Buchanan y Seligman (1995) o Ritchie (2000), prefieren utilizar los términos de «estilo explicativo» y «explicaciones causales», en lugar de «estilo atribucional» y «atribuciones causales».

con que se encuentra el sujeto (“los estás haciendo mal; tienes que correr, no saltar”).

- Debe sugerir pistas para pensar, pero que no den directamente la solución.

En lo concerniente a la influencia del género, en cuanto a las explicaciones causales que los adolescentes dan ante distintas tareas, Docampo realizó un estudio en el que examinó, entre otros aspectos, el estilo explicativo general. De los resultados obtenidos, Docampo (2002: 575) determinó que “(...) *cuando se trata de explicar el rendimiento en una tarea con solución, las chicas confían más que los chicos en la habilidad y en el esfuerzo*. Como podemos observar, ambos factores internos. Así mismo encontró que ambos géneros establecen como “(...) *causa más importante de fracaso el apoyo insuficiente de padres y profesores (...)*” (Docampo, 2002: 575), siendo ambas causas, externas. Esta autora, de acuerdo con otras investigaciones (Docampo, 1999; Manassero y Vázquez, 1995; Montero, 1990) concluye que los factores atribucionales de habilidad y esfuerzo tienen un efecto positivo en las expectativas, los sentimientos de control y el estado de ánimo, especialmente cuando se utilizan para explicar el éxito.

Por su parte Cano (2000), Cole, Martin, Peeke, Seroczynski y Fier (1999), Frey y Ruble (1987), Licht y Dweck (1984) y Martín del Buey y Camarero (2001) han encontrado diferencias de género en las atribuciones causales que se realizan en situaciones de logro. Los resultados de sus investigaciones, revelan pautas explicativas menos adaptativas en las chicas, especialmente cuando fracasan.

Antes de proceder a establecer una relación de la Teoría de Weiner con la Educación Física debemos tener en cuenta dos aspectos limitantes de esta teoría destacados por Alonso Tapia (1991: 17-60). Este autor, basándose en sus estudios realizados con sujetos de 12 a 18 años, plantea la insuficiencia de los planteamientos de Weiner en dos sentidos básicamente:

- “*No son tanto las explicaciones de los resultados ya obtenidos cuanto las causas que el sujeto considera que van a influir en los resultados que anticipa lo que influye en su esfuerzo y en los resultados que conseguirá.*”

- *Los sujetos con alta motivación de logro atribuyen el fracaso a la falta de esfuerzo, causa normalmente percibida como dimensión controlable, y no a la falta de habilidad, causa general percibida como estable. Lo anterior debido a poder separar dos dimensiones confundidas por Weiner: el deseo de experimentar el éxito y el deseo de aprender (preocupación por autoimagen vs. esfuerzo para aprender)”.*

De lo anterior podemos deducir la consideración de que lo que diferencie al alumnado que parece más motivado del que no lo está sea el que el primero, más que hacer atribuciones ante el fracaso, se centran en cómo resolver el problema que tienen delante.

Desde un enfoque cognitivo social, varios han sido los estudios realizados en nuestro país respecto a la motivación dentro de la Educación Física desde diferentes perspectivas (Boixados y Cruz, 1999; Cecchini et al., 2001; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Duda y Nicholls, 1992; Guivernau y Duda, 1994; Rico, 2003; Ruiz Pérez, Graupera, Gutiérrez Sanmartín y Nishida, 2004), entre ellas, desde la Teoría de la Atribución. Como ya hemos señalado hasta ahora, esta teoría trata de dar respuesta a las distintas explicaciones que el alumnado da a sus éxitos o fracasos. Este, es un hecho sumamente importante en la práctica de la Educación Física, ya que, dependiendo de las distintas atribuciones asociadas a las tareas propuestas, consolidaremos la continuidad en la práctica en nuestras clases o su abandono. Como señalan Ruiz Pérez, Graupera, Gutiérrez Sanmartín y Nishida (2004: 196) “(...) factores como la diligencia al aprender, la valoración del aprendizaje, la competencia motriz percibida o el miedo a cometer errores son elementos que influyen en el estado motivacional de los estudiantes, lo cual se plasma en su estructura de la motivación de logro para el aprendizaje en Educación Física”.

En este sentido, las atribuciones entendidas como recompensas extrínsecas pueden afectar a la motivación intrínseca de dos formas: disminuyéndola cuando el alumnado percibe un cambio en el “locus de control” de interno a externo, o incrementándola cuando proporciona información que permite aumentar el sentimiento de competencia. No obstante, no debemos olvidar que las mejoras en el rendimiento, no siempre conllevan un

aumento de la motivación ya que la percepción de éxito es subjetiva y está relacionada con otras dimensiones que afectan a dicha percepción.

La aplicación de la teoría de Weiner (1986) al mundo de la Educación Física nos permitirá conocer el porqué del éxito o el fracaso y, por tanto, conocer las causas de los resultados obtenidos ante una tarea motriz y, de este modo, planificar las actuaciones futuras a llevar a cabo en nuestras sesiones. No debemos olvidar que en el proceso de atribución causal en Educación Física, la recepción de estímulos del ambiente en el que se desenvuelve el alumnado y la información almacenada en su memoria, influyen en la forma en que dicho alumno o alumna percibe y valora las situaciones en las que se encuentra y, en consecuencia, emitirá atribuciones (causas) que le permitirán comprender dichas situaciones. Autores como Cantón (2000) señalan que las atribuciones de los ganadores suelen ser más internas, estables y controlables que las de los perdedores y están relacionadas con la experiencia de situaciones anteriores en la que los resultados son consistentes con dicha experiencia pasada.

Centrándonos en el ámbito de la Educación Física, y de acuerdo con la anterior teoría, podemos diferenciar tres tipos de atribuciones ante la realización de una tarea motriz:

- **Atribución causal:** el individuo entiende el éxito o el fracaso mediante la búsqueda elaborada de las causas de un acontecimiento.
- **Atribución disposicional:** la búsqueda del individuo se centra en saber cómo es realmente la persona con la que tiene que competir, centrándose en los procesos de formación de una impresión.
- **Atribución de responsabilidad:** el deportista busca hasta qué punto es responsable de un acontecimiento.

En la misma línea, y derivada de la atribución realizada por el alumnado en función de los resultados obtenidos, podemos establecer los siguientes tipos de conductas. Con resultados exitosos:

- Si atribuye la causa a aspectos que dependen directamente de él (factores internos), como haber realizado un gran esfuerzo o debido a su gran habilidad técnica. Esto produce en el deportista sentimiento de satisfacción consigo mismo y buenas expectativas para el futuro, en el sentido de tener autoconfianza para afrontar nuevos retos.
- Si atribuye la causa a aspectos que no dependen de él (factores externos), como haber tenido suerte, ser favorecido por árbitros, etc. Esto produce que el alumnado no sienta el mismo grado de satisfacción que en el caso anterior, pero aun así el éxito produce cierta satisfacción, pero el grado de autoconfianza para el futuro sería inferior al caso anterior.
- Si atribuye la causa a aspectos que son estables, es decir, causas que a través del tiempo no varíen considerablemente, como la habilidad, etc. Esto produce en el alumnado sentimiento de satisfacción y potenciara las expectativas de éxito para el futuro, debido a que como las causas del éxito actual son estables, es muy posible que se repitan en el futuro.
- Si atribuye la causa a aspectos inestables, es decir, que variaran a través del tiempo, como la suerte, fallos del rival, etc. Esto produce en el alumnado sentimientos de satisfacción menores y las expectativas para el futuro no serán tan positivas, ya que las causas de la victoria, se han producido de forma fortuita y es difícil que se repitan.
- Si el alumnado atribuye la causa a un hecho controlable, como el entrenamiento, esfuerzo o concentración Esto le producirá buenas expectativas futuras y su grado de motivación será óptimo para afrontar nuevos retos. En cambio, si los considera como causas incontrolables, como árbitros, clima, rivales, etc., el nivel de expectativas y los sentimientos producidos se verán afectados de forma negativa.

Por el contrario, si los resultados no son exitosos (fracasos), el alumnado puede desarrollar las conductas siguientes:

- Si atribuye la causa a aspectos que dependen directamente de él (factores internos), y, además, estables (perduran en el tiempo), como que siempre falla la táctica, o siempre le falla la concentración, o le falta habilidad. Esto produce en el alumnado

sentimientos negativos de frustración y enfado, pudiendo generar expectativas negativas hacia el futuro.

- Si atribuye la causa a factores internos, pero inestables (no perduran en el tiempo), como la falta de esfuerzo. Esto produce en el alumnado sentimientos de expectativas de mejora, ya que podría cambiar la causa de la derrota esforzándose más.
- Si atribuye la causa a aspectos externos (que no dependen de él), como el árbitro. Esto produce en el alumnado sentimientos de protección de autoestima, ya que el fracaso no se ha debido a su actuación, sino a factores externos que están fuera de su alcance.

En relación al género en el ámbito de la Educación Física, Bird y Williams (1980) estudiaron las atribuciones hechas por adolescentes ante resultados deportivos tanto en situaciones de éxito como de fracaso. El resultado de la investigación fue que antes de los 16 años no existen diferencias entre chicos y chicas respecto a este elemento; de los 16-18 años, aparecen los estereotipos de rol sexual en los que la buena ejecución en una tarea es debida al esfuerzo en el caso de los hombres y siendo la suerte, en el caso de la mujer, el factor determinante del éxito.

Por su parte, Basow (1992) apoya estos resultados defendiendo que hombres y mujeres responden de manera diferente ante el éxito y el fracaso. Según este autor, las mujeres atribuyen su éxito a causas externas como la suerte y atribuyen el fracaso a falta de habilidad o a otras causas internas. Estudios más recientes continúan en esta dirección. Según un estudio realizado por Pavón, Moreno Murcia, Gutiérrez y Sicilia (2003), los hombres tienden a atribuir el fracaso, en mayor medida, a la falta de esfuerzo. Alvariñas (2003), en su Tesis doctoral, *“Atribución causal en Educación Física y estilo de vida saludable en el alumnado de educación secundaria obligatoria del Ayuntamiento de Oleiros”*, confirma esta postura afirmando que las adscripciones causales varían en función del género. Otras investigaciones que apoyan esta línea de datos son las realizadas por Rico (2003) quien, en su Tesis doctoral, *“Estructuras de interacción y clima motivacional entre*

los escolares de la ESO en Educación Física”, obtiene datos similares a los anteriores en el ámbito educativo español.

En el estudio *“El test ampet de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española”*, realizado por Ruiz Pérez, Graupera, Gutiérrez Sanmartín y Nishida (2004), y en posteriores estudios como los llevados a cabo por Ruiz Pérez, Mata y Moreno (2008), se determina que la percepción de competencia motriz y, por tanto, la percepción de éxito ante una tarea, es mayor en los chicos que en las chicas, siendo esta más significativa a medida que aumenta la edad del alumnado. De acuerdo con los anteriores autores (Ruiz Pérez et al., 2004: 205) pensamos que *“Sin duda se está ante un claro efecto del contexto social y cultural sobre las percepciones de eficacia de las niñas”*. La conclusión anteriormente citada, concuerda con los datos obtenidos en otros contextos por Ruiz Pérez, Graupera, Contreras y Nishida (2004). Esta situación provoca que las alumnas desarrollen una conducta de evitación ante la Educación Física frente a la posición dominante y segura de los alumnos. De esta forma, se daría lugar a conductas y sentimientos de impotencia, evitación de conductas, miedo al éxito y preferencia de situaciones donde la suerte, más que la habilidad, determina el resultado. En este sentido, la propia mujer *“(…) se sitúa en condiciones de inferioridad en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje, lo que determina la falta de motivación femenina hacia la actividad física (...)”* (Moreno Murcia, Alonso y Martínez Galindo, 2005: 8).

Murray y Matheson (1993) precisan que estas diferencias están cambiando y los procesos de atribución también. Según estos autores, en la actualidad, las mujeres le dan una atribución positiva a los resultados de sus propias destrezas y habilidades y no a la suerte. Así, se ajustan más al Modelo General de Logro de Eccles (1983,1987), lo cual les permite asimilar el éxito de una manera más coherente, con lo que a su vez mejora la valoración de su esfuerzo y descienden sus fracasos en Educación Física.

En otro orden de cosas, la evaluación de las atribuciones puede ser realizada por distintos instrumentos diseñados a tal fin. Entre los más destacados encontramos los

utilizados por Nishida e Inomata (1981) y, posteriormente, Nishida (1984, 1988, 1989, 1991) quien desarrolló y estandarizó para la población japonesa el Test de Motivación de Logro en Educación Física (Achievement Motivation for learning in Physical Education) también conocido como Test AMPET. De este test, Ruiz Pérez, Graupera, Gutiérrez Sanmartín y Nishida (2004) han desarrollado la versión española.

También disponemos de diferentes cuestionarios atribucionales, validados por diferentes autores, para la medida de las atribuciones. Los más utilizados son el *Causal Dimension Scale* (CDS), elaborado por Russell (1982), el *Cuestionario de actitudes, motivaciones e intereses hacia las actividades físico-deportivas* (CAMIAF) o *Children Attributional Style Questionnaire* (CASQ), diseñado por Seligman (1998).

Manassero y Vázquez (1998) han definido cinco subescalas con la que medir la motivación asociando cada una con las más importantes causas singulares del logro. Dichas subescalas son las siguientes: Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación de Esfuerzo, Motivación de Interés, Motivación de Exámenes y Motivación de Competencia del Profesor. Como dimensión global del cuestionario han definido la Motivación General sumando las puntuaciones de todos los ítems de la escala. Estos factores, constituyen un respaldo del concepto de motivación de logro basado en la atribución causal y apoyan el modelo atribucional de Weiner, cuyos elementos fundamentales son las atribuciones causales realizadas sobre el logro.

Del desarrollo del epígrafe, consideramos que el conocimiento de las atribuciones es importante para nuestro estudio, ya que las explicaciones que el alumnado y el profesorado pueden dar sobre la consecución de sus tareas, tiene una gran influencia sobre la motivación y las expectativas hacia la práctica de tareas motrices futuras, y sobre las reacciones emocionales que se producen ante la ejecución motriz solicitada en las clases de Educación Física y los resultados obtenidos.

3.4. Expectativas en Educación Física

Hoy en día la tendencia dentro del mundo de la Educación Física está más orientada a fomentar una actitud positiva hacia la práctica de actividad físico-deportiva, aspecto este más ligado a la satisfacción y a la adopción de motivos y valores, que al desarrollo físico del alumnado (Devís y Peiró, 1993). En esta línea, el análisis de las expectativas nos permite orientar un elemento motivacional básico hacia la persistencia de la práctica físico-deportiva por parte del alumnado (Wigfield y Eccles, 2000), ya que, si sus expectativas no son colmadas a lo largo del proceso educativo, pueden provocar conductas de evitación hacia la clase de Educación Física. Como señala Utxugarrea (2001), las expectativas son un elemento de gran importancia en la motivación, y son establecidas según experiencias anteriores del propio sujeto. Si las experiencias vivenciadas por el alumnado han sido satisfactorias, la sensación de competencia sobre sus posibilidades de actuación será mejor que si el alumnado ha tenido experiencias negativas. Por tanto, estas experiencias anteriores van a influir en las expectativas y estas, a su vez, en el inicio y en la persistencia del alumnado hacia la tarea.

Para situarnos terminológicamente en el concepto de expectativa, acudimos a la definición establecida por Manassero y Vázquez (1998: 342) quienes entienden este concepto como “(...) *la esperanza percibida de obtener un cierto resultado en el futuro*”. En esta misma línea, Barraza y Ontiveros (2006: 2) definen las expectativas como “(...) *la probabilidad subjetiva de alcanzar el objetivo*”.

En lo concerniente a las expectativas fue Vroom (1964, 1974) quien delimitó una teoría explicativa sobre la influencia de las expectativas dentro de la motivación hacia una tarea. Esta teoría fue denominada *Teoría Expectativa-Valor de Vroom*. A través de ella, este autor, asume que el comportamiento resulta de la posibilidad de elegir conscientemente entre varias alternativas con el propósito de alcanzar el mayor éxito y disminuir al máximo la posibilidad de fracaso. Según lo anterior, Vroom establece el concepto de expectativa como sinónimo de expectativa de resultado. En este proceso de creación de expectativas, Vroom encontró que la respuesta de un sujeto está íntimamente relacionada con factores

individuales como la personalidad, las habilidades, el conocimiento, la experiencia y las capacidades.

La teoría de Voorm (1964) basa la motivación ante la realización de una tarea en tres elementos fundamentales relacionados entre sí:

1. Valor: se refiere al compromiso emocional que la persona adquiere en relación a los resultados obtenidos (recompensas). Los valores pueden ser:
 - Intrínseco: parte del afecto positivo que se deriva del mero hecho de realizar la actividad para obtenerlo, como pueden ser los hobbies, la actividad sexual, etc.
 - De dificultad: si la actividad para conseguirlo es difícil, el tener éxito en ella puede tener valor en sí.
 - Instrumental: en tanto en cuanto es un paso para obtener un objetivo a más largo plazo.
 - Extrínseco: basado en el placer de recibir consecuencias tangibles como, por ejemplo, una medalla.

Por su parte el valor puede establecerse como positivo o negativo. Se dice que un estímulo tiene un valor positivo si la persona prefiere conseguirlo a no conseguirlo.

2. Expectativas: el sujeto posee unas expectativas o un nivel de confianza sobre lo que es capaz de hacer. Bandura (1977, 1986) distingue dos tipos de expectativas:
 - Expectativa de eficacia. Es la confianza de que uno puede realizar la conducta precisa. Es una estimación probabilística de un individuo realiza sobre si puede ejecutar adecuadamente una conducta o serie de conductas. Las expectativas de eficacia se crean de la experiencia directa, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y el estado fisiológico.
 - Expectativa de resultado. Es la confianza que establece el sujeto en que la realización de una determinada conducta provocará un determinado resultado. Los individuos persiguen con más probabilidad metas y objetivos que piensan que tienen gran probabilidad de alcanzarlos. Es fundamental

para adquirir la expectativa la realimentación del resultado, la dificultad de la tarea, la información de comparación social y diferencias de personalidad.

3. Instrumentalidad. Este elemento hace referencia al cumplimiento de la recompensa prometida. Debemos asegurarnos de que el sujeto conoce la recepción de esa recompensa.

De los tres elementos anteriores, los dos primeros satisfacen la formalización de la teoría de expectativa-valor al considerar la motivación como producto de las expectativas (probabilidad subjetiva respecto al éxito y fracaso) y del valor concedido al resultado (éxito o fracaso) que se espera obtener. El conjunto resultante deberá ser reforzado por el tercer factor (instrumentalidad). Por tanto, las expectativas y los valores se combinan para producir una tendencia conductual con el objetivo de desarrollar o evitar una situación dentro de un contexto. Vroom sugiere la siguiente fórmula para establecer la motivación hacia una tarea en función de las expectativas y los valores. Esta queda reflejada como sigue (figura 2):

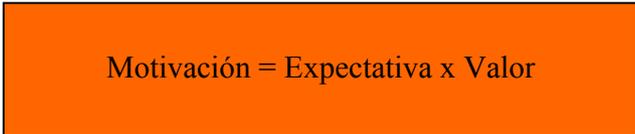

$$\text{Motivación} = \text{Expectativa} \times \text{Valor}$$

Figura 2. Teoría de expectativa-valor y motivación hacia la tarea

De este modo, la teoría de la expectativa muestra su efectividad siempre y cuando cumpla los siguientes objetivos:

1. Que quede establecida una correlación positiva entre los esfuerzos y los resultados.
2. Que el resultado obtenido sea deseable por el sujeto.
3. Que la recompensa satisfaga una necesidad importante para el sujeto.
4. Que el deseo de satisfacer la necesidad importante sea bastante fuerte como para hacer el esfuerzo requerido.

En la actualidad, diferentes investigaciones han relacionado las expectativas con otros elementos motivacionales. Entre ellas, podemos destacar por su gran utilidad para nuestro campo, las de Middleton y Midgley (1997) quienes han informado, en un estudio correlacional, de relaciones entre las metas de aprendizaje de rendimiento y de evitación. Del estudio anterior, los autores han determinado que las metas de aprendizaje correlacionan positivamente con las estrategias de autorregulación y las expectativas de autoeficacia (Escartí, 2005) y negativamente con la evitación de búsqueda de ayuda. Por otro lado indican que, las metas orientadas al rendimiento correlacionan positivamente las metas de evitación, con la ansiedad de prueba y la evitación de búsqueda de ayuda, y negativamente con el rendimiento. Por último, estos autores observaron que las metas de evitación del rendimiento correlacionan positivamente con la ansiedad de prueba, la búsqueda de ayuda y negativamente con la autorregulación y la autoeficacia.

Así mismo, podemos observar otras líneas de investigación señaladas por Barraza y Ontiveros (2006) a través de las cuales, y desde una perspectiva psicológica, se pretende encontrar la relación de las atribuciones causales con otros factores motivacionales, cognitivos o metacognitivos¹⁶. En esta línea de investigación encontramos autores como Ugartetxea (2001), quien busca relacionar la atribución de la causalidad, la localización del control y el establecimiento de expectativas de éxito con el conocimiento metacognitivo de los alumnos. Para Ugartetxea (2001), dependiendo de la atribución que el alumnado genera en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de expectativas, que condiciona la actividad a la hora de iniciar una nueva tarea.

Por su parte, Kruger y Dunning (1999), trataron de establecer si aquellos sujetos con mayor conocimiento metacognitivo, es decir, mayor actividad cognitiva hacia las demandas de la tarea, hacia las condiciones del contexto, hacia la situación personal y evolutiva del sujeto y al empleo adecuado de las estrategias con las cuales puede afrontar el problema, ajustaban sus expectativas de ejecución en una tarea, con respecto al nivel que realmente conseguían en la misma. Como conclusión, establecieron que a menor grado de

¹⁶ Flavell y Wellman (1977) y Flavell (1978, 1979, 1982, 1985, 1999) definen este término como el conocimiento sobre el conocimiento, referido a tres campos básicos: la persona, la tarea y las estrategias.

conocimiento metacognitivo las expectativas de éxito aparecían desligadas respecto a las que realmente lograban, normalmente por encima de los resultados reales. Por el contrario, a mayor conocimiento metacognitivo las expectativas aparecían más ajustadas a los resultados esperados. En consecuencia y según Ugartetxea (2001: 1),

“(...) el individuo con mayor conocimiento metacognitivo ajusta sus expectativas a la realidad, mientras que aquellos con un grado menor de conocimiento metacognitivo, esperan obtener ostensiblemente mejores resultados que los reales. El hecho de no saber determinar sus capacidades, la dificultad de la tarea, la utilidad de las estrategias a emplear, y el no controlar la ejecución en la aplicación de esta actividad estratégica establece una imagen de sí mismo diferente a la que realmente cumple”.

Por otro lado, Silverman y Subramaniam (1999) establecen una clara relación entre las actitudes y las expectativas. Estos autores, determinan que las actitudes se forman a partir de las expectativas. Por lo tanto, si un alumno o una alumna tiene la expectativa de que las clases de Educación Física le van a proporcionar un alto desarrollo, por ejemplo, en el aspecto físico, este alumno se sentirá más identificado con nuestros objetivos y tendrá una actitud más o menos participativa. Como ejemplo, en su estudio concluyen que gran parte de las mujeres no estaba de acuerdo con la equidad educativa en las clases de Educación Física ya que percibían su capacidad en el deporte y la actividad física como especialmente baja comparada con los chicos.

Las expectativas y valores que sobre la práctica de algún tipo de actividad física tienen los alumnos y las alumnas influyen considerablemente en cómo se toman las decisiones y en el tipo de decisiones que se toman ante las distintas propuestas motrices dentro de nuestra asignatura. Autores como Coakley y White (1992) sostienen que la decisión de participar en actividades físico-deportivas está ligada a la visión de la gente joven tiene sobre sí misma y su conexión con el mundo social en el que viven. Este aspecto está íntimamente relacionado con la autovaloración que el alumnado tiene de sí mismo (Covington, 2000). La autovaloración permitirá al alumnado mantener su valía personal y,

poder así, ajustar las expectativas a la realidad de un contexto determinado. Para mantener dicha valía, de acuerdo con Thompson (1994, op. cit. en De la Fuente, 2004: 44), el alumno establece tres tipos de estrategias:

1. *“Estrategias de protección de la autovalía (self-worth protections): consiste en no realizar esfuerzo cuando se anticipa el fracaso (Thomson, Davison y Barber, 1995; Covington, 1998).*
2. *Estrategias de auto-impedimento (self-handicapping): creando tácticamente alguna causa (real o figurada) que impida la realización de la tarea y estableciendo metas poco realistas de logro (Covington, 1992; Martin, Marsh y Debus, 2001). Migdley y Urdan (1995) han encontrado que los alumnos con bajo rendimiento utilizan más estrategias de autoimpedimento que los de alto rendimiento, para dejar a salvo su falta de habilidad.*
3. *Estrategias de pesimismo defensivo (defensive pessimism): manteniendo expectativas excesivamente bajas para minimizar el esfuerzo, garantizar el éxito y minimizar la ansiedad que produce la no consecución del éxito, con consecuencias como el agotamiento o el bournout (Urdan et al., 1998)”.*

Buscando relacionar expectativas y género, Clark y Zehr (1993) estudiaron las expectativas de ejecución de las mujeres jóvenes en situaciones de logro. Encontraron que una mujer en una situación de logro ambigua aplica un estereotipo a ella misma viéndose como una mujer en general. Desde esta óptica, la discrepancia no ocurre entre hombres y mujeres, sino entre ella misma y otras personas. A pesar de que en las últimas décadas las mujeres han recibido mensajes acerca de que su capacidad es igual a la de los hombres, no han variado la percepción o expectativas que tenían hace veinte años de sus habilidades. Lo único que ha variado es la explicación que dan: “(...) otras mujeres pueden, yo no”, “(...) es lógico que los hombres puedan, las mujeres no” (Macías, 1999). Por su parte, Mahoney, Gabriel y Perkins (1987) o, estudios más recientes como los de Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008), apoyan la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres, a favor de los primeros, en cuanto a lo que esperan alcanzar en una tarea respecto al rendimiento.

Hyde (1995) apunta una explicación a este respecto e indica que las mujeres tienen menores expectativas de éxito que los hombres quizás porque esperan conseguir menos que ellos. Esto es especialmente notable en situaciones de competición. Sin embargo, en situaciones no competitivas las expectativas son similares. Teniendo lo anterior en cuenta, deberemos dirigir nuestras tareas propuestas en el aula de Educación Física hacia elementos no tan competitivos como los centrados en el rendimiento físico y buscar más el desarrollo de la organización o liderazgo, la habilidad, la cooperación, el respeto, etc.

Esta postura es defendida por Bredemeier, Desertrain, Fisher, Getty, Slocum, Stephens y Warren (1991), quienes enfocan la Educación Física de las mujeres hacia la búsqueda de valores en las actividades físicas como, por ejemplo, la cooperación antes que desarrollar la competitividad u otros factores de rendimiento. Como sustento del enfoque anterior, estos autores parten de la base de que cooperación y competición son dos conceptos independientes, no dicotómicos.

En cuanto a la posibilidad de actuación sobre la modificación de las expectativas, y relacionando estas con la Teoría Atribucional, Weiner (1986) propone la posibilidad de cambiar las expectativas de las personas respecto a sus resultados de logro a través de la dimensión estabilidad, de modo que una atribución del logro a causas estables (Manassero y Vázquez, 1998) tiende a mantener las expectativas de obtener el mismo resultado en el futuro. De otro modo, una atribución a causas inestables aumenta la probabilidad de cambiar el resultado (por ejemplo, mayor esperanza de éxito si se obtuvo un fracaso anterior atribuido a causas inestables). Estos últimos autores, establecen una relación entre las causas consideradas estables (tarea y capacidad) y las expectativas de resultados futuros en forma de confianza, probabilidad de aprobar y frecuencia de éxito.

Así pues, son importantes las diferencias cualitativas en cuanto al género, ya que existen diferentes expectativas de los alumnos y las alumnas ante la Educación Física y, sobre todo, diferentes razones para comenzar y abandonar la práctica según el sexo del practicante (Moreno Murcia, Alonso y Martínez, 2005). Los mismos autores señalan, que a la situación anterior, se une una actitud del profesorado poco adecuada en cuanto a la generación de expectativas en aspectos como “(...) *el lenguaje utilizado, las expectativas*

hacia los alumnos (normalmente bajas respecto a las chicas), los estilos o métodos de enseñanza utilizados (puesto que hay algunos que favorecen la reproducción y asunción de los estereotipos y roles femeninos y masculinos y otros, (...))” (Moreno Murcia, Alonso y Martínez, 2005: 19). Además, debemos añadir que, la situación señalada en el párrafo anterior, suele estar contextualizada en un alumnado que asiste a los centros escolares con un nivel de experiencias, vivencias y expectativas marcadas por una desigualdad social real y efectiva (Sánchez Bello, 2006). En este sentido, la organización social ha creado unas expectativas diferenciadas, según el género, hacia la Educación Física. Ha proporcionado un alto estatus a los hombres deportistas, pero no a las mujeres. Este aspecto es sumamente importante ya que, en el aspecto educativo y en relación a la función docente, “(...) *las expectativas que cree en sus alumnos pueden ser determinantes de los niveles de adquisición a conseguir*” (Llamas y Moreno Murcia, 2005: 2).

En el propósito de cambiar las expectativas del alumnado, no menos importante es implicar a nuestros alumnos y nuestras alumnas en su aprendizaje haciéndoles ver que su conocimiento de una tarea es fundamental en la consecución de unos resultados. A través de este proceso, el alumnado conseguirá ajustar sus expectativas a su realidad en función, como indicamos anteriormente, de las demandas de la tarea, el contexto, la situación personal, estrategias, etc. Una vez conseguido este ajuste el alumnado iniciará más fácilmente la realización de las tareas propuestas. Por el contrario, si el alumnado no consigue obtener unas expectativas ajustadas a la realidad, el sentimiento de ineficacia en su tarea les llevará a evitar el fracaso, en lugar de buscar el éxito o mejorar su actividad (McCombs, 1988).

A modo de resumen del Capítulo 1 podemos resaltar una clara persistencia en el mantenimiento y transmisión de los *estereotipos y roles* de género relacionados con la Educación Física, hecho que influye en la construcción sexista de la identidad de género de nuestro alumnado. Esta permanencia se produce en su contexto de actuación y se ve apoyada por los diversos *agentes socializadores* que tienen la posibilidad de influir en la creación de normas, valores y actitudes de referencia para nuestras alumnas y nuestros alumnos (padres, madres, hermanos, profesorado, pares, etc.). A estas dimensiones debemos añadir la discriminación que establecen los *mitos y creencias* que continúan

presentes en nuestra sociedad y que establecen un claro sexismo hacia la mujer, sexismo apoyado claramente por los *medios de comunicación*. De este modo, el *autoconcepto* que nuestros discentes se forman de sí mismos está claramente influenciado por los factores anteriores, favoreciendo en la mayoría de los casos al género masculino. Al partir de un mayor autoconcepto, los alumnos presentan mayor *motivación* y *expectativas* de éxito que las alumnas hacia la clase de Educación Física. Así mismo, las diferentes *atribuciones* y los diferentes *intereses* indicados para cada género abren la posibilidad de que se discrimine a nuestras alumnas dentro de las clases de nuestra asignatura.

Por tanto, Los *factores psicosociales* que afectan a la construcción de la identidad de género de nuestro alumnado presentan un claro *caldo de cultivo* para que se establezcan actitudes discriminatorias hacia el género femenino, discriminación fundamentada en el refuerzo de la identidad masculina.

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

1. Introducción

La nueva Sociedad del conocimiento con la que nos encontramos en los albores del siglo XXI requiere de estructuras y modelos novedosos que se adapten a sus necesidades. Como no podía ser de otra forma, también la educación, y en nuestro caso la Educación Física, se ve inmersa en esta revolución que supone la adaptación al marco europeo¹⁷ y, por tanto, esta disciplina necesita de nuevos modelos de formación del profesorado que den respuesta a los *perfiles* que nuestra profesión requiere; es decir, una reconsideración de las formas de enseñar y aprender. En palabras de Imbernón (2006: 46), necesitamos de “(...) *una pausada reflexión para enfocar las nuevas capacitaciones docentes y destacar entre ellas las habilidades interpersonales, relacionales y comunicativas*”. En este sentido, la formación inicial mediante competencias y capacidades pretende reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la dotación de fundamentos y la creación de actitudes en el futuro docente, mediante el análisis y la reflexión crítica, con el objetivo de comprender e interpretar la realidad educativa de los diferentes contextos e intervenir en ella a través de estrategias que propicien la relación teórico-práctica. Todo esto, sin olvidar los valores sociales y de formación para la vida que, insistentemente, son demandados por la sociedad.

Con el afán de comprender esta nueva realidad y dar respuesta a la necesidad de una Educación Física desde la perspectiva de género en los contextos de enseñanza de la nueva Europa (Colás y Jiménez, 2006), abordamos el siguiente capítulo.

¹⁷ El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se inició en 1998, en la Sorbona, con la firma de un compromiso por parte ministros de la Educación de cuatro países europeos: Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. Esta declaración de intenciones ha sido alargada y formalizada en Bolonia, en 1999, en un texto suscrito por 29 ministros de Educación de países europeos. Su objetivo principal es la transición del modelo educativo anterior, al modelo de competencias. En cuanto al área de Educación Física, la implementación del tratado de Bolonia pretende llevarse a cabo a través del Proyecto AEHESIS –Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science–.

2. Antecedentes históricos. El profesorado de Educación Física en España a lo largo de la historia

El presente epígrafe discurrirá por un breve recorrido histórico a lo largo de las distintas concepciones e interpretaciones sobre lo que la intervención del profesorado de Educación Física ha supuesto en nuestro país para, así, poder entender mejor la situación actual que está emergiendo hacia la Convergencia Europea.

Hacia finales de los años sesenta, y desde el por entonces reciente Instituto Nacional de Educación Física, los planes de estudios centraban sus contenidos en formar al profesorado sobre su actuación profesional en un sentido personal. Serán sus cualidades personales las que interesan en su función docente, tratándose de descubrir cuáles de ellas eran las más apropiadas para formar educadores más cualificados (Villar, 1986). Posteriormente, se pasó a relacionar estas cualidades descritas con los resultados académicos de el alumnado, lo que supuso un paso hacia delante en este enfoque. Para ello, se dotaba al profesorado de un material específico como guía de su trabajo (Paño, 2007: 40): el profesorado disponía de “(...) *un material didáctico muy interesante que se concreta en la cartilla gimnástica infantil, el reglamento de instrucción física del ejército, tratados deportivos y sus reglamentos, e incluso desarrollo de investigaciones en sus gabinetes etc.*”

Llegados los años setenta, con el auge de la psicología cognitiva¹⁸, los estudios se centran más en comprender la conducta a través de los procesos cognitivos que la sustentan. En este sentido, será fundamental el estudio del procesamiento de la información. Los estudios se centrarán en cómo el profesorado elabora la información de que dispone y esta es incardinada en situaciones concretas de enseñanza. Es decir, interesa cómo esa información “(...) *se proyecta en los planes de acción de enseñanza y en su desarrollo práctico*” (Rodríguez, 2002: 49). De esta forma, cobran gran importancia los

¹⁸ Las teorías cognoscitivas están fundamentalmente basadas en la forma en que el individuo percibe o representa la situación que tiene ante sí. En este sentido, se vincularán el nivel de aspiración (meta individual), la disonancia (impulsos al cambio) y las teorías de expectativa-valor (elección de una decisión teniendo en cuenta las posibilidades de éxito y los riesgos).

pensamientos del profesorado, sus creencias, los condicionantes y los procesos internos de la acción, a través de los cuáles contextualizará la situación de trabajo. El profesorado se convertirá en un investigador de aula con actitud reflexiva que incide de forma directa en su docencia (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983).

En los años noventa, con la llegada de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se establece un perfil de profesorado con las características de un profesional reflexivo y crítico. Por lo tanto, se deberá dotar al profesorado de las herramientas que le permitan interpretar correctamente la realidad educativa para poder intervenir sobre la misma. El profesorado será una pieza fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que de sus estrategias, conocimientos y de cómo realiza el procesamiento de la información va a depender, en gran medida, el resultado del aprendizaje de su alumnado en un contexto concreto. El profesorado “(...) *no concebirá la enseñanza de forma automatizada, sino como un proceso complejo de planificación racional de actuaciones en un medio (el aula) flexible y cambiante, que no admite comportamientos prefijados de antemano*” (Rodríguez, 2002: 56).

En la actualidad, los albores del siglo XXI en Europa suponen un replanteamiento de toda la estructura educativa anterior que, según la realidad detectada por los informes EURYDICE y OCDE¹⁹, necesita adaptarse a los vertiginosos cambios que la *Sociedad del Conocimiento* demanda y son necesarios para responder a las nuevas realidades educativas que emergen (Colás, 2007; Esteve, 2006). En este sentido, el 2006 y 2007 incorporan para nuestro país las últimas leyes en materia de educación, Ley Orgánica de Educación (LOE), y sus adaptaciones a las distintas Comunidades Autónomas [en nuestro contexto, la Ley de Educación de Andalucía (LEA)], con el propósito de mejorar de forma cualitativa la enseñanza en todas las áreas de conocimiento, entre ellas, la Educación Física.

¹⁹ La Agencia Europea de Educación Eurydice publicó en Bruselas entre los años 2002 y 2005 un informe sobre la profesión docente, integrado en la colección *Temas claves de la educación en Europa*. El informe lo forman cuatro volúmenes, referidos a la etapa de educación secundaria obligatoria, más un quinto informe anexo, dedicado al análisis de las reformas de la profesión docente en Europa entre 1975 y 2021. Por su parte, el informe realizado por la OCDE en 2004 plantea el mismo tema, pero con un enfoque hacia la capacitación de *profesores eficientes*.

Bajo este panorama, el profesorado de Educación Física se convierte en elemento clave en la calidad de la enseñanza (Carreiro da Costa, 2006), ya que puede cambiar cualitativamente la escuela al tomar decisiones sobre *qué* y *cómo* enseñar en ella partiendo de la concepción y de las finalidades de esta materia que él mismo posee. En consecuencia, se considera que la formación recibida por el profesorado le debe capacitar para establecer una norma de actuación²⁰ que transmitirá toda aquella carga social que haya asimilado en su formación. En este sentido y como señala González Sanmamed (2005: 7) el profesorado se concibe como:

“(...) un profesor gestor del conocimiento, que diseña y organiza situaciones de aprendizaje, que ofrece recursos para buscar, sistematizar e interpretar la información, que facilita y estimula el aprendizaje autónomo, que orienta, guía y tutoriza académica y profesionalmente a los estudiantes, en definitiva, un profesor que impulsa el aprender a aprender”.

Esta misma propuesta ya fue planteada por autores como Gutiérrez (1995), quien estimó necesario trabajar sobre la formación del profesorado en relación a sus valores personales y sociales. Dentro de estos últimos destacamos la preocupación por los demás, justicia, compañerismo, lucha por la igualdad, convivencia, responsabilidad social, expresión de sentimientos, amistad, cooperación, respeto a los demás, participación de todos, etc.

Así pues, el nuevo rol docente que se plantea para el siglo XXI es fundamental para superar aspectos educativos como el planteado nuestra investigación y debemos tenerlo muy presente en la construcción del género de nuestro alumnado a la hora de valorar la transmisión sexista de estereotipos, roles, expectativas o motivación, entre otros. Como

²⁰ Entendemos por normas de actuación aquellas funciones y tareas que un profesor de Educación Física debe ser capaz de cumplir para el ejercicio de las funciones y tareas profesionales; se necesita formar un profesor competente, reflexivo, y profesionalmente comprometido y eficaz, específicamente un profesional que demuestre poseer las siguientes competencias (Carreiro da Costa, 2005): presenta un profundo conocimiento científico y pedagógico, posee un vasto repertorio de habilidades técnicas de enseñanza, utiliza las nuevas tecnologías, trabaja en equipo, participa en la gestión de la Escuela, analiza continuamente su enseñanza y el resultado de su trabajo y promueve los cambios necesarios, aprendiendo continuamente a lo largo de su carrera, presenta una actitud científica hacia la actividad profesional y actúa de acuerdo con principios éticos y morales.

señala Carreiro da Costa (2004), una buena intervención didáctica partirá de lo que el profesorado piense que debe ser enseñado y aprendido. La respuesta a parte de la problemática planteada en los párrafos anteriores viene siendo trabajada desde hace varios años en la Universidad de Sevilla, más concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación, por el Grupo de Investigación HUM507 (Grupo de Investigación: Educación Física: Salud y Deporte). Desde él, se han desarrollado diferentes proyectos de investigación que han dado como resultado estudios entre los que destacamos los de Romero Granados (2001b, 2002, 2005, 2007a y 2007b), Lasaga y Rodríguez (2004), Porras Sánchez (2006), De Pablos (2007), Romero Granados, De Pablos, Colás, Buzón y Barragán (2007) o Romero Granados y Díaz García (2007), entre otros.

Somos conscientes de que el cambio educativo que se está produciendo en estos momentos hacia los objetivos que plantea esta nueva sociedad (McCulloch, 2007), no solo busca la solución a la problemática educativa de nuestro país, sino que parte de una conciencia de cambio globalizada enfocada a intervenir en el marco europeo. Desde esta perspectiva, adaptándose a las nuevas normas de enseñanza y aprendizaje, se debe dotar a los profesores y profesoras de los conocimientos y didácticas específicas (Som y Muros, 2007) conducentes a la resolución de los problemas planteados en nuestra sociedad; como es la formación sexista del género de nuestros alumnos y alumnas.

En la búsqueda de los modelos de formación del profesorado que aseguren una enseñanza de calidad y se adapten mejor a las necesidades actuales del incipiente *Sistema Educativo Europeo*, a fin de solucionar el problema de la construcción equitativa de la identidad de género del alumnado de Educación Física, planteamos el estudio de los siguientes epígrafes.

3. Modelos teóricos sobre la formación del profesorado

Como punto de partida de este apartado vamos a delimitar el término *Formación inicial del profesorado* revisando distintas definiciones dadas por algunos de los principales autores que han estudiado el tema.

Para comenzar, queremos señalar que la concepción del término *Formación inicial del profesorado* ha ido evolucionando con el período social que lo delimita. En este sentido, podemos establecer una primera aproximación al término apoyándonos en la definición dada por autores como Medina y Domínguez (1989:87), quienes entienden la formación inicial del profesorado como una “(...) *preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en el alumnado y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común*”.

Posicionándose en una óptica más global, algunos autores como Marcelo (1994b: 183) añaden a la definición del término la inclusión de dimensiones como conocimientos, destrezas y disposiciones:

“La formación del profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio– se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”.

Así mismo, González Sanmamed (1995:194) define la formación del profesorado como una “(...) acción o conjunto de actividades que se desarrollan en contextos organizados e institucionales a través de las cuáles las personas adultas interaccionan e interiorizan conceptos, procedimientos y actitudes que les capacitan para intervenir en la enseñanza”.

Englobando las anteriores, Carreiro da Costa (2004: 61) plantea la formación del profesorado como la formación de “(...) un profesional reflexivo, portador de conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos profundos, con capacidad para realizar las tareas inherentes a la función docente con autonomía y responsabilidad y actuando de una forma crítica según un esquema de valores éticos y morales (...)”.

Por último, en la línea de las nuevas propuestas europeas, Romero Cerezo (2004: 8) define el concepto como “(...) el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o se está en condiciones de afrontar la práctica profesional de la enseñanza (...)”.

Estos distintos *modos de entender* lo que significa la formación inicial, de entender como se concibe al profesorado, a la enseñanza o a los criterios de éxito del proceso en su conjunto, a las distintas posibilidades educativas dentro del discurso enseñanza-aprendizaje en general, y en la Educación Física en particular, tienen su origen en distintos enfoques teóricos. En este sentido, podemos concretar tres enfoques que nos permiten entender la formación del profesorado: el enfoque tradicional, el enfoque reflexivo y los actuales enfoques de formación por competencias.

Para el tradicional, la formación del profesorado se convierte en el aprendizaje de un oficio a través del ensayo-error (Pérez Gómez, 1992). El profesor será una persona que domina la técnica y la función de enseñar. Desde este modelo de formación, el alumnado aprenderá de una forma pasiva y siguiendo el programa establecido. En el segundo, reflexivo, se plantea un enfoque de formación desde la reflexión. Esta se orientará a la acción con la implicación de los agentes contextuales y fomentando valores humanos,

políticos, sociales, etc. Por tanto, será una práctica ajustada al poder del docente para reconstruir la vida social, participando de la comunicación, la toma de decisiones y la acción sobre el entorno. Por último, las tendencias actuales en el marco europeo se dirigen hacia un enfoque de formación por competencias. Este, se fundamentará en dotar al profesorado de un conocimiento profundo de lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y su utilidad para la vida, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumnado a través de unos medios y en un entorno concreto (Fernández Enguita, 2006).

Si nos centramos en el área de Educación Física, autores como García Ruso (1993, 1997, 2000), Contreras (2000) o Romero Cerezo (2004) entienden que la formación del profesorado de Educación Física deberá tener en cuenta las necesidades de profesionalización actuales y un conocimiento base sobre el cual comenzar a fijar objetivos educativos. Así mismo, autores como Salinas y Viciano (2006) proponen unir a la formación inicial del profesorado dos tipos de formación permanente: una interna, desde la investigación y reflexión en sus clases (Viciano y Zabala, 2004), y otra externa, a través de la participación del profesorado en congresos, seminarios, cursos de actualización, etc., (Salinas y Viciano, 2005). Esta necesidad de formación permanente ya había sido constatada por Fernández y Barquín (1998) quienes detectaron para el contexto andaluz que, en opinión del profesorado, dos de los principales aspectos que hay que solventar para poder mejorar profesionalmente su intervención educativa son la formación permanente y la actualización de conocimientos.

Como consecuencia de los distintos enfoques para la formación del profesorado, y partiendo desde las primeras propuestas ilustradas de Locke (1693), que planteaban el desarrollo de los conocimientos necesarios para la formación de los niños y adolescentes, según las líneas maestras de un sistema de desarrollo de la Educación Física basado en la corporeidad, hasta las propuestas de Delgado Noguera y Medina Casaubón (1999) o Gil Madrona y Contreras (2000), quienes proponen la formación las profesoras y los profesores de Educación Física como mediadores en el aprendizaje del alumnado (toma de decisiones, pensamiento del docente, socialización del profesor, etc.), se han planteado, desde las

propuestas de Marcelo (1994b), Gimeno y Pérez (1995) y Ramos (1999), cinco modelos que darán lugar a las distintas formas de entender la formación del profesorado a las que uniremos el modelo de formación por competencias (tabla 2). Dichos modelos encuentran su apoyo teórico en las propuestas refrendadas, como señalan Ramos y Del Villar (2005), por Joyce (1975), Kirk (1986), Zeichner (1983) y Ferry (1991).

Tabla 2. Relación entre enfoques teóricos y modelos de formación del profesorado

ENFOQUES TEÓRICOS	MODELOS DE FORMACIÓN
Tradicionales	Tradicional-academicista
	Tecnológico
Reflexivos	Práctico
	Sociocrítico-reconstruccionista
	Personalista
Competencias	Competencias

3.1. Modelo tradicional-academicista

El modelo tradicional basa su eficacia en el proceso de transmisión de conocimientos y en la adquisición de la cultura que ha acumulado la sociedad. Así, el docente es considerado como un especialista en las diferentes disciplinas, por lo que su formación se concibe como el dominio de las mismas. Por tanto, el objetivo fundamental en este modelo formativo será el dominio del contenido de un área específica. Como señala Marcelo (1994: 192):

“(...) la formación del profesorado se convierte, por tanto en el proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales para dotar a los profesores de una formación especializada, centrada principalmente en el

dominio de los conceptos y estructura disciplinar en la materia de la que es especialista”.

Según Pérez Gómez (1992) y Gil Madrona y Contreras (2000), en este marco es posible distinguir dos tendencias: la *enciclopédica* y la *comprensiva*. La tendencia *enciclopédica* fundamenta la formación del docente en la figura de un especialista en las diferentes disciplinas, en la confianza de que cuanto más sepa mejor ha de enseñar, por lo que se concede escasa importancia a la formación didáctica, tanto de la propia disciplina, como de la función docente en general. Como se puede observar, no es solo la transmisión de conceptos y principios generales de la materia, sino que implica el conocimiento de los marcos teóricos, tendencias y estructura interna de la asignatura a impartir. La tendencia *comprensiva* se basa en un modelo de profesor formado en el dominio de su disciplina y en los procesos que conducen a aprender a enseñarla. De este modo, el conocimiento de su área y el dominio de las técnicas didácticas constituyen sus competencias fundamentales orientadas a *cómo enseñar* su materia.

De esta forma, la formación del profesorado parte de “(...) *un currículum determinado previamente y común (...)*” (Camerino y Buscá, 2001: 231), que se orienta en una línea *enciclopédica* donde se denota una clara falta de conocimiento didáctico y formación pedagógica del docente valorándose, casi exclusivamente, la claridad y el orden expositivo. La actuación del profesor se vuelve puramente intuitiva y práctica a través del ensayo y error.

Según este planteamiento, la tendencia academicista se encuadrará dentro de los paradigmas de investigación proceso-producto que, según García Ruso (1992, 1997), se centra en la adquisición intelectual de los conocimientos que va a impartir (modelo culturalista-tradicionalista) y en la forma óptima de transmitirlos.

Dentro de este modelo de formación considerado como tradicional, y en relación a la Educación Física, se tendía al desarrollo de las siguientes características que compendiaban la formación del profesorado (Rodríguez, 2002):

- Un profesor-médico que imparte Educación Física.
- Influencia de la Institución Libre de Enseñanza para la elaboración de los contenidos a desarrollar en Educación Física.
- Orientación bioeducativa de la Educación Física.
- Influencia de las corrientes europeas en materia de Educación Física.

En consecuencia, el comportamiento del educador o educadora será causa directa de la variación del rendimiento de su alumnado. El futuro docente se socializa “(...) *en un contexto dado, acepta pasivamente el rol de profesor que se impone en el medio escolar e integra en su modo de actuación las formas establecidas, que pueden llevar implícitas estrategias erróneas de comportamiento (vicios, mitos, prejuicios...)*” (García Ruso, 1997:24).

Este modelo no ha tenido una repercusión importante en el mundo de la Educación Física ya que, como señalan Salinas y Viciano (2006: 1):

“Carece de sentido que el profesorado de EF entienda la docencia como aquel proceso en el que el profesor se limita simplemente a exponer unos contenidos ante sus alumnos, siendo éstos meros receptores de los mismos. De ser así, no tendría cabida una pieza clave como es la reflexión, ya que esta aporta un enriquecimiento difícil de sustituir pero muy importante de realizar durante y tras la enseñanza”.

Como podemos observar, el modelo tradicional academicista queda alejado de las propuestas que para la formación del profesorado se plantearon en la reforma de la Enseñanza y en el nuevo sistema educativo implantado a partir de la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE) en España según el cual, el profesorado debía reunir el siguiente perfil profesional (Delgado Noguera y Casaubón, 1999): *ser competente*, para lo que debe dominar las habilidades o capacidades profesionales (competencias) que le permiten diseñar las tareas, programar en su aula, organizar al alumnado de una manera eficaz, establecer las relaciones socioafectivas que permitan un clima de aula positivo, etc.;

tomar decisiones, para intervenir y decidir de forma preactiva, interactiva y postactiva en la clase de acuerdo al grupo de alumnos y al contexto social; trabajar en equipo, trabajar de forma colaborativa con los diferentes profesionales de la Educación Física y del resto de las materias educativas; ser reflexivo y crítico con el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por último, investigador, superando ser un mero *ejecutor* de los programas desarrollados por otros profesores u otras profesoras.

3.2. Modelo tecnológico

Desde este modelo, la formación del profesorado se entiende como la *formación de un técnico* que domina el conocimiento de su materia, su forma de aplicación, y que actúa mediante unas reglas de actuación concretas y bien delimitadas (Pérez Gómez, 1992). Por tanto, dicha formación, es fundamentada en una enseñanza que pretende, a través de unos objetivos bien definidos, alcanzar una evaluación finalista de resultados según la investigación científica y el apoyo tecnológico. Se concibe la formación como la transmisión de un repertorio determinado de habilidades instruccionales. Por tanto, el profesorado será un *aplicador* del conocimiento científico a partir de un entrenamiento conductista de formación realizado a través de los denominados Programas de Formación Basados en Competencias (C.B.T.E.) (Houston, 1981). En los citados programas “(...) *se configura un sistema tecnológico que intenta desarrollar unos objetivos de entrenamiento definidos en términos de conductas que el estudiante conoce con antelación (...)*” (Marcelo 1994b: 194), y que se centrará en el dominio y control de unas habilidades, destrezas y competencias específicas sobre su materia. En este sentido el modelo tecnológico, al establecer una relación causa-efecto, plantea una relación entre enseñanza y aprendizaje independiente del contenido a enseñar, la edad, el género o el contexto de actuación del profesorado.

Así pues, según Villar Angulo (1986), podemos observar las siguientes competencias que se deben desarrollar en la formación del docente desde el modelo tecnológico:

- Conocimiento de los contenidos y habilidades intelectuales que ha de demostrar al estudiante.
- Actuación del profesor durante su función docente (gestión de la clase, etc.).
- Relaciones entre la conducta docente y el rendimiento del alumnado como indicador de eficacia docente.

De las anteriores habilidades instruccionales se establecerán dos modelos tecnológicos: el Modelo behaviorista y el Modelo de adopción de decisiones (Ramos y Del Villar, 2005). En el primero de ellos, el profesorado, con el apoyo de la investigación, persigue la modificación de la conducta del alumnado. En el segundo caso, además de lo anterior, se marca la necesidad de una adecuada selección de la tarea a utilizar en función de cada situación. Con independencia del modelo tecnológico, el planteamiento científico en el que se apoya este modelo supone que “(...) *el mundo social existe como un sistema de variables o elementos discretos que pueden separarse analíticamente para poder ser estudiados; la teoría debe ser universal, no circunscrita a contextos específicos; la teoría se concibe como una guía que orienta la acción técnica (...)* (Marcelo, 1994b: 76)”. Bajo este prisma la profesora o el profesor dirigirán el aprendizaje del alumnado controlando personalmente el tiempo de práctica, el uso del espacio, la organización de la clase, etc., convirtiendo al alumnado en un mero receptor pasivo. Se trata, como señala Marcelo (1994b: 77), de aplicar la Teoría de la Forja; este autor, establece la siguiente comparación: “(...) *los profesores entienden a los alumnos y a sus mentes como materias primas que han de ser modeladas (“forjadas”) hacia la forma correcta*”.

Según Imbernón (1994), el modelo tecnológico se apoya en la psicología conductista utilizando las teorías de enseñanza-aprendizaje como método preferente para conseguir un aprendizaje sistematizado y objetivo. Como señala Del Villar (1997b: 29) el profesorado será “(...) *un técnico con un alto nivel de destreza, entrenado conductualmente para actuar eficazmente en cualquier contexto*”. Así pues, a los docentes se les considera como técnicos que se apoyan en un sistema científico y sistematizado, a través de técnicas y medios habituales que le permiten la resolución de problemas. Según esto, en su discurso,

el modelo técnico esta descontextualizado de la actividad docente al repetir un mismo modelo en distintas situaciones.

El modelo de formación técnico, si bien a tenido una gran repercusión dentro de la enseñanza de las *Habilidades específicas*, no es suficiente para dar respuesta a las nuevas demandas del sistema educativo, en nuestro caso, al centrarse en la repetición de modelos muy estereotipados y no en el análisis y la reflexión sobre la influencia en la construcción de la identidad de género provocada por la formación del profesorado desde este modelo. El apoyo mostrado por este modelo en la investigación experimental y en el paradigma proceso-producto, lo aleja de los planteamientos *contextuales* de nuestro Sistema Educativo, al buscar validez, fiabilidad y generalización de los resultados obtenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Del mismo modo, el modelo técnico se ve muy limitado ante la gran variedad de problemas que se plantean en la enseñanza.

3.3. Modelo práctico

El modelo práctico en la formación del profesorado parte de las propuestas de Ryle (1949) quien sostiene que la mente no es una entidad que actúa de manera independiente de lo externo, sino que es el resultado de un modo de actuar. De esta forma se acepta la relación entre mente-cuerpo, teoría-práctica y pensamiento-acción frente a las acciones a realizar, lo cual nos lleva a pasar del *saber qué*, al *saber cómo*. En este sentido, la relación entre la teoría y la práctica se establece desde un punto de vista constructivista que relaciona la teoría y la acción según distintos elementos mediadores establecidos por las personas frente al proceso señalado. A partir de esta premisa Arnold (1991) plantea dos formas diferenciadas del *saber cómo*: una, hacer algo con intención, pero sin saber cómo se hizo (sentido débil); dos, hacer algo con intención y dar una explicación de cómo se hizo o cómo llegar a hacerlo (sentido fuerte). De este modo, el modelo práctico supone la superación del modelo técnico (más aún en el área de Educación Física) en cuanto que “(...) *los aprendizajes técnicos en Educación Física adquieran su pleno significado a*

través de un modo de enseñanza que tiene en cuenta el contexto y la comprensión del mismo, y no el aprendizaje mecánico de gestos sin sentido (Gil Madrona y Contreras, 2000: 1)”.

En el campo de la docencia, este modelo es tomado por Schön (1992), profesorado práctico-reflexivo, quien establece una comparación entre la racionalidad técnica y la práctica. La primera de ellas, técnica, permite al profesorado llevar a cabo la solución de problemas instrumentales seleccionando los medios técnicos adecuados. Es decir, según su actuación sobre dicha práctica, desarrollada en contextos complejos, el profesorado, mediante su conocimiento y su técnica, mostrará su habilidad para resolver problemas de forma reflexiva. Por tanto, en función de un currículum determinado, el profesorado diagnosticará y detectará los problemas prácticos que de dicho currículum se deriven. Pero, para este autor, existen problemas dentro de la práctica que no reciben respuesta de la teoría, como pueden ser los valores implicados en una tarea. Esta situación lleva a Schön (1992) a establecer distintos niveles en la función docente. A través de estos niveles se plantea la posibilidad de generar conocimiento a partir de la práctica. Su propuesta pasará desde el “conocimiento de la acción”, la “reflexión en la acción” (proceso mental que se realiza durante la acción), la “reflexión sobre la acción” (proceso mental sobre la propia acción), hasta la “reflexión sobre la reflexión en la acción” (el proceso mental sobre el pensamiento que se realiza durante la acción).

Sobre los anteriores planteamientos Dewey (1995) diseña una alternativa a la formación tradicional del profesorado a través de la denominada *Perspectiva Práctica*. Según este autor, la base de la formación será el desarrollo de capacidades reflexivas y de resolución de problemas, con el objeto de desarrollar las habilidades fundamentales que el futuro profesor va a necesitar para encontrar trabajo. En la misma línea de pensamiento encontramos autores como Pollard y Tann (1987), Stenhouse (1984) y Zeichner y Liston (1987) (profesorado reflexivo e indagador) o Giroux (1990) (profesorado intelectual y crítico), entre otros.

Por su parte, Giroux (1993: 141) plantea la importancia del modelo práctico del profesorado, en cuanto a su capacidad como intelectual para mantener el dominio ideológico del grupo dominante, ya que a través de él se establece “(...) *la relación entre aquellos elementos centrales de la lucha cultural como la lengua, el conocimiento y las relaciones sociales, por un lado, y la dinámica del poder, por el otro*”. Según este autor, a partir de las relaciones detectadas en la práctica del aula se establecerá un referente para el análisis y la crítica. Así pues, el aprendizaje del profesorado se produce por su experiencia y desde la reflexión sobre su práctica de forma crítica y activa, tanto *durante*, como *después* de ella. De esta forma, el profesorado aprende imitando a su formador, a través del ensayo-error, y reflexionando sobre su propia práctica. Desde el planteamiento de la construcción de la identidad de género de nuestro alumnado, el modelo práctico supone reconocer manifestaciones de desigualdad que se dan en nuestras clases. Es en este sentido donde el modelo práctico presenta su principal inconveniente ya que, al estar fundamentado en uno de sus pilares en la imitación de su formador, en nuestro contexto sobre una cultura patriarcal, puede convertirse en portador de una *memoria* peligrosa para la transmisión de estereotipos, valores, normas, creencias, etc. Desde esta óptica la crítica *en* y *sobre* la práctica debe venir desde el reconocimiento de aquellos elementos que discriminan o se mantienen ocultos frente al sexismo educativo. El citado modo de actuación supondrá la inclusión y visualización de la mujer en el mundo educativo; este aspecto, muchas veces olvidado, ha sido señalado de forma general por autores como Giroux (1993: 160) al indicar que “(...) *los planes de estudio y enseñanza escolar han sido estructurados en torno a silencios y omisiones particulares*”.

Para dar respuesta a las necesidades planteadas por este modelo de formación, Pollard y Tann (1987) establecen una serie de destrezas básicas que necesita dominar el profesorado dentro de la perspectiva práctica. Estas deben ser:

- Empíricas: conocer su clase. Analizar procesos y determinar las causas y sus efectos.
- Analíticas: interpretación de los datos descriptivos y extracción de teorías.
- Evaluativas: emisión de juicios sobre las consecuencias educativas.

- Estratégicas: planificación de la acción.
- Prácticas: relación de la práctica con los fines y medios.
- Comunicación: compartir sus ideas con otros profesores y profesoras y con el alumnado.

Bajo estas premisas, el modelo práctico pretende la socialización de los discriminados a través de relaciones sociales fundamentadas en el diálogo, la comprensión, las experiencias compartidas, etc. De este modo, la formación inicial del profesorado busca la vinculación de las valoraciones sociales democráticas desarrolladas en su entorno y su propio aprendizaje práctico. Por tanto, como ya señalaron Gimeno y Pérez Gómez (1992: 13), este modelo supone entender que “(...) *los hechos educativos son prácticas de carácter histórico y abierto que tienen un significado personal y social sujeto a valoraciones que no pueden reducirse, enmascararse o superarse con explicaciones científicas*”. Así pues, el profesorado es entendido como un sujeto que posee teorías implícitas a cerca del currículum, la enseñanza, el alumnado, etc., y en función de estas organizará su práctica. En este sentido, Yinger (1987) propone un modelo de actuación en la práctica según las siguientes acciones del profesorado: planificación, acción y reflexión. Estas tres fases se interrelacionarán e interactuarán con un contexto determinado. De esta forma, el desarrollo de estructuras para la acción en función de unos objetivos concretos será llevado a cabo mediante la planificación. Sobre esta, la acción permitirá desarrollar los planes establecidos que serán analizados de forma reflexiva, lo cual aleja al profesorado del modelo técnico que limita la enseñanza a traducir la planificación en las clases.

3.4. Modelo sociocrítico-reconstruccionista

Este modelo plantea la necesidad de que el profesorado adquiriera una capacidad reflexiva y crítica según el contexto social cambiante de las aulas y en función de las individualidades del alumnado. Desde esta óptica, *Pedagogía crítica*, el profesorado reflexionará sobre su actuación en el aula y la forma en que la enseñanza que realiza se ve influida por los valores dominantes, creencias, principios, etc., con el fin de establecer una

educación democrática y enfocada hacia la eliminación de cualquier tipo de discriminación. Para Muros (2006) la pedagogía crítica se puede concretar, entre otros aspectos, en: el desarrollo incompleto de los humanos y su posible mejora a través de la educación, la libertad y la emancipación, la posibilidad de reconstruir, y la reflexión sobre la acción para su renovación.

Desde estas premisas, para entender el pensamiento sociocrítico-reconstruccionista, Pérez Gómez (1992) señala que se deben tener en cuenta, para asegurar el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo, el tipo de escuela, de enseñanza y el currículum vigentes en una época y situación determinada. De esta forma, establece que la función educativa debe centrarse en la atención a la diversidad y en provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el alumnado encuentra en su sociedad. En otras palabras, se busca la emancipación humana y la transformación social.

De acuerdo con la anterior propuesta, Hernández (1994) sostiene que el profesorado debe ser capaz de construir un currículum en el cual, actúe como un sujeto reflexivo y autónomo y no solo como técnico responsable de la ejecución de un programa ya estructurado y determinado por otros. Por tanto, el docente debe ser capaz de concienciarse y poseer una mayor comprensión de la realidad y el entorno social en el que desarrolla su labor. En este sentido, según los principios propuestos por la LOE para el currículum del área que nos ocupa, el profesor deberá aparecer como un elemento que haga posible la concreción de dicho currículum a su situación real de docencia (Proyecto Curricular de Etapa y Programación de Aula) disponiendo para ello de dos planteamientos (Ramos, 1999): la crítica y reconstrucción social y la investigación-acción. Además, en la misma ley, propone la necesidad de que el docente lleve a cabo una actividad investigadora a partir de su práctica docente. Desde esta óptica, y en la línea de pensamiento de Contreras (1993), las exigencias del actual sistema educativo solo pueden ser cubiertas desde una perspectiva del discurso crítico.

Con el propósito de llevar a cabo la adaptación contextual propuesta²¹, Rodríguez (2002) plantea una revisión continua de contenidos, objetivos, metodología y evaluación. En definitiva, una revisión constante de su conducta antes, durante y después de su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo no solo al *qué* y al *cómo*, sino también al *por qué* y *para qué*.

Desde este paradigma, García Ruso (1997: 30) plantea que el profesor deberá dominar los “(...) *distintos contextos sociales, seleccionando alternativas de acción acordes con las situaciones reales, complejas, cambiantes e irrepetibles, reelaborando las decisiones adoptadas y compartiendo experiencias con el colectivo docente*”. Así pues, como señalamos anteriormente, se apuesta por la atención a la diversidad, permitiendo a los profesores y profesoras interpretar de forma cualitativa su práctica y los procesos de socialización que con ella se den.

Así pues, la perspectiva sociocrítico-reconstruccionista presenta una gran adecuación a las propuestas educativas actuales y, debido a la gran importancia que ha adquirido en nuestros días dentro los contextos educativos, es seguida por numerosos autores entre los que podemos destacar Blández (1994), Del Villar (1993), Devís (1994), Fernández-Balboa (1999, 2000), Fraile (1999a-1999b), García Ruso (1993), Granda (1996), Hernández Álvarez (1992), Kirk (1990-1999), Pascual Baños (2000), Romero (1995) o Viciano (1996), entre otros.

²¹ Anteriormente, la Comisión de Elaboración de Planes de Estudios de la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de Granada (1992) había realizado un modelo de profesor que reunía las siguientes condiciones. Resumiendo, el profesorado ha de ser constructor de estrategias apropiadas de enseñanza-aprendizaje y estar capacitado para tomar decisiones en cada momento. Adquirirá un papel investigador que le dote de instrumentos conceptuales, metodológicos y materiales que le permitan investigar sobre la práctica docente. Toda esta actividad será relacionada con el contexto social o comunidad local donde se encuentre, asumiendo la importancia de un currículo abierto en el que se expresen intencionalidades y proyectos sociales concretos, formando al alumnado en valores y modelos de personas concretos, que en nuestro caso no pueden ser otros que los democráticos. La formación del profesorado se conectará con las necesidades de la sociedad desde una perspectiva sociocrítica buscando ciudadanos más democráticos, actuando sobre los de mayor desigualdad e injusticia social.

3.5. Modelo personalista

En relación a este modelo de formación, podemos decir que será la personalidad del profesor el elemento principal por desarrollar. De esta forma, apoyándose en la psicología perceptual, el humanismo y la fenomenología, el profesorado buscará en *su persona* los conocimientos y posibilidades como futuro docente. En este sentido, como señalan Solmon, Worthy, Lee y Carter (1990) poseer un nivel de calidad personal adecuado es considerado por el futuro profesorado como un rango fundamental para su éxito profesional. Así pues, de cómo percibe este el hecho educativo, se formará la conciencia de él como educador y, tomando como base esta, desarrollará sus capacidades según un estilo propio de enseñanza, tratando a su alumnado de forma individualizada. Esta percepción de *sí mismo* determinará su comportamiento frente al proceso de enseñanza, lo cual marca la importancia del establecimiento de un *autoconcepto positivo* para percibir su contexto de manera más exacta y realista. Según Viciano (2002) el proyecto de acción personal del profesorado sobre su práctica supone entender la posición del profesorado frente a las distintas teorías de enseñanza-aprendizaje, plasmando en su planificación sus creencias y valores sobre la educación y su enseñanza, sobre el grupo de alumnos y alumnas, junto con su modo de aprender. Por tanto, como señala Marcelo (1994), la formación del profesorado desde el modelo personalista se concretaría en el objetivo de capacitar al profesorado para que *sean personas* con un autoconcepto positivo en las dimensiones profesional, personal y de proceso. De este modo el profesorado pasa del *cómo* enseñar, a la toma de conciencia de sí mismo en función de unas dimensiones personales, relacionales, institucionales y situacionales.

Desde este punto de vista, se entiende la función del profesorado como *orientador* del aprendizaje de su alumnado (Fernández García, 1998). Por tanto, se busca una capacitación de los profesores para conectar los conocimientos teóricos con la práctica, teniendo en cuenta aspectos intelectuales, afectivos y psicomotores, para lo cual, el profesorado debe conocer al alumnado como individuos. De entre los aspectos anteriores serán de vital importancia los conocimientos previos que el profesorado posee sobre

didáctica en general, conocimientos que adquieren gran consolidación en el *prácticum* de enseñanza (Viciano, 2002). A través del *prácticum* el futuro profesorado comienza a establecer los diferentes valores, creencias, expectativas, etc., que guiarán su práctica docente. Según estos factores, el profesor o la profesora establecerán su método personal más eficaz para enseñar, método que estará basado en sus características personales.

Así mismo, en la citada función orientadora del profesorado desde el modelo práctico serán fundamentales las experiencias previas acumuladas durante su desarrollo profesional, ya que estas establecen la concepción sobre las tareas docentes y sobre el alumnado, dando más importancia a unos factores que a otros. Junto a las experiencias previas del profesorado es destacable, como factor personal, la motivación que este presente frente a las clases, factor que será el motor principal de su actividad diaria.

No cabe duda de que este modelo personalista está condicionado de modo innegable por los elementos contextuales en los que imparte su docencia. Entre ellos, algunos autores destacan el país y la comunidad autónoma que establecen las directrices del currículo, la tradición y cultura geográfica, el centro (Proyecto Educativo de Centro, ideario, valores, etc.), el departamento del área, las características específicas del alumnado al que propone el proceso de enseñanza-aprendizaje y el entorno del centro educativo.

A continuación concretamos, de los anteriores modelos, aquellos que han sido asumidos para la formación del profesorado en el ámbito de la Educación Física.

3.6. Modelo de formación por competencias

Los modelos de formación del profesorado por competencias²² se han convertido en los actuales referentes para la preparación y emancipación profesional de los futuros docentes. Este tipo de formación se plantea por la necesidad de dar respuesta a los nuevos

²² Entendemos el término competencia como “(...) la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados” (Colás, 2005: 107).

contenidos a enseñar, a los nuevos modelos tecnológicos, a las vivencias significativas de nuestro alumnado y a las interacciones que se dan en situaciones educativas complejas, singulares y cambiantes que, sin posibilidad de generalización, se observan en los distintos entornos de enseñanza-aprendizaje (Colás, 2005). Por tanto la formación por competencias busca conciliar la formación académica (conocimientos) y el desarrollo personal (competencias genéricas). Para ello, Perrenoud (1997) plantea el término *competencia* como una integración de los conocimientos, actitudes y capacidades (habilidades) necesarias para dar respuesta a un problema planteado en un contexto concreto.

Ante este panorama, la nueva formación docente de los profesionales de la educación focaliza su atención hacia la ineludible interacción entre la teoría y la práctica. De esta forma se plantea el paso del *saber*, pasando por el *saber hacer*, hasta llegar al *saber cómo hacer* (Fernández García, 2002). En este sentido, se mantiene que según una fundamentación científica y técnica deben plantearse problemas prácticos de enseñanza, cimentados en situaciones educativas sobre el desarrollo del currículo que, mediante el debate y la reflexión, busquen aplicaciones prácticas significativas para la sociedad (Romero Cerezo, 2004; Barragán y González, 2007). En otras palabras, se necesita de la *capacitación* para la toma de decisiones que el futuro docente tendrá que adoptar ante su intervención social y frente a las finalidades y los valores educativos que desde una planificación y acción colaborativa con otros profesionales guiarán su función docente. Y todo ello, desde la perspectiva multidimensional de la competencia en torno a componentes aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales (Colás, 2005). De este modo, se busca que el alumnado adquiera un aprendizaje de competencias con la finalidad de alcanzar “(...) *un conjunto de conocimientos habilidades, actitudes y cualidades profesionales y personales, necesarios para que un profesional desempeñe con éxito diferencial las funciones de una ocupación y/o perfil profesional*” (VV. AA., 2008: 3).

El diseño de esta nueva perspectiva supone desviar el enfoque educativo, hasta ahora centrado en el profesorado –*qué sé enseñar*–, hacia el alumnado –*qué necesita saber y/o saber hacer* el profesorado que vaya a dar clase en un IES concreto, de una localidad concreta, en un barrio concreto, frente a un alumnado concreto–. Y es aquí, ante la

necesidad de dar respuesta a estas preguntas, donde emerge el planteamiento de una formación por competencias para los futuros profesionales de la educación. En el planteamiento de este proceso formativo la definición y concreción de competencias nos permitirá observar y valorar los objetivos de aprendizaje propuestos. Hecho este, como señala (González Ramírez, 2005: 44), que no puede entenderse carente de los siguientes compromisos que deberá asumir el docente y que se centran en:

- “Un conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje orientado a la calidad y la innovación (...).
- “La gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos de manera persuasiva y no solo normativa (...).
- “Conocer y utilizar metodologías didácticas adaptadas a la naturaleza de los procesos diseñados e implementar procedimientos evaluativos diferenciados (...).
- Integrar las TIC dentro de los procesos formativos diseñados.
- La autonomía del profesor y su capacidad para trabajar en equipos y redes”.

De esta forma, en la línea planteada por Carreiro da Costa (2009), enseñar a un alumno o una alumna supondrá evolucionar de la mera transmisión de contenidos, a la formación de un profesorado al que se garantice que aprende lo necesario para realizarse en el plano personal y social empós de su integración en su sociedad. En función de las anteriores premisas, Esteve (2006) plantea dos vías de formación con los que dotar al profesorado de las competencias requeridas por su perfil profesional. Así pues, podemos hablar de *modelos de formación consecutivos* y de los *modelos de formación simultáneos*.

En el primer caso, entendemos por modelos consecutivos aquellos en los que primero se dota al futuro profesorado de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y, posteriormente, se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos, psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. El segundo modelo de formación, el simultáneo, plantea dotar al docente al mismo tiempo, de los

contenidos científicos y de la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas. Las necesidades del sistema educativo europeo abogan más por los modelos simultáneos, ya que estos focalizan más la formación del profesorado hacia su capacitación para enseñar una disciplina concreta desde una identidad profesional como docente y no como un especialista académico que enseña. En cualquier caso, “(...) *en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada*” (Esteve, 2006: 27).

Sea a través de un modelo o de otro, autoras como Colás (2005) plantean la necesidad de focalizar la formación del profesorado sobre dos tipos concretos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas. Por un lado, se deben desarrollar unas competencias genéricas, comunes a cualquier titulación, y que podemos concretar en capacidad para aprender, tomar decisiones, organizar y planificar, etc. En la misma línea, Fernández Enguita (2006) concreta las capacidades genéricas que debe poseer el profesorado destacando: el conocimiento profundo de lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y su utilidad para la vida, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumnado a través de unos medios y en un entorno concreto. Por otro lado, las características concretas de cada titulación hacen necesario el desarrollo de unas competencias específicas que se ajusten a los distintos perfiles profesionales.

De esta forma se plantea, como ya señaló Darling-Hammond (1996), la necesidad de proporcionar una enseñanza que supere la mera repetición de informaciones, la realización de tests y la adjudicación de clasificaciones. En resumen, este desarrollo de habilidades y competencias se fundamenta en una formación del profesorado que le permita alcanzar el éxito profesional en la actual Sociedad del conocimiento, según el desarrollo de capacidades para la innovación y el compromiso con el cambio. En este sentido, De Pablos (2008: 145) analiza las necesidades formativas más importantes para el profesorado, en su

estudio sobre la Universidad de Sevilla, concluyendo que estas son “(...) *la formación en nuevas metodologías (formas de enseñar) adaptadas a las directrices del crédito europeo, con un 64% de los profesores que así lo consideran y la formación en la elaboración de programas de materias según el modelo ECTS (con un 63,3%)*”. A las anteriores añade dos tipos más: necesidades didácticas y necesidades dirigidas a la proyección profesional. Los datos anteriores vienen a corroborar su anterior estudio (De Pablos, 2006) sobre las necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla. En cuanto al profesorado de Secundaria y Bachillerato, el mismo autor (De Pablos, 2008: 185), destaca la formación en el desarrollo de competencias en “(...) *el uso de las TIC y el aprendizaje de idiomas. Aunque también valora la necesidad de desarrollar un aprendizaje en estas etapas que favorezca la autoplanificación del trabajo y fomente la capacidad de asumir la responsabilidad de la propia formación*”.

Las necesidades formativas referidas en párrafo anterior son evidenciadas en el marco normativo por el que se establece la ordenación de las futuras enseñanzas universitarias oficiales –Real Decreto 1393/2007, de octubre–, siguiendo los principios de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril al establecer, además de un cambio estructural de las enseñanzas, un cambio en las metodologías docentes orientadas, ahora, hacia el proceso de aprendizaje del alumnado a lo largo de toda la vida. De esta forma, el Real Decreto en su introducción establece que, “*Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes (...)*”. Del mismo modo, queremos destacar la gran importancia dada por autores como González Ramírez (2000) a los procedimientos para evaluar la adquisición de dichas competencias.

En definitiva, los profesores y las profesoras formados a través de modelos por competencias responderán a un profesional de la educación capacitado para intervenir dentro de la incipiente cultura de la calidad, ayudando a su alumnado a adquirir los aprendizajes imprescindibles para su vida (competencias), los cuales encontrarán sentido dentro de su contexto concreto.

No obstante no queremos finalizar este epígrafe sin señalar algunas posturas contrarias a la implantación del modelo de formación por competencias como, por ejemplo, las de Marina (2004), Robertson (2005), Muros y Mansilla (2007) o Fernández-Balboa (2008) quienes ven en estos modelos de la nueva reforma parte de “(...) *un marco netamente económico. Con su matiz marcadamente laboral, tecnocrático y reduccionista, el discurso de «las competencias» en pos de objetivos corporativos busca potenciar el «capital humano» concibiendo a las personas como meros instrumentos que deben promocionar y ajustarse a esos objetivos corporativos*” (Fernández-Balboa, 2008: 29).

4. Modelos para la formación de profesores de Educación Física

No podemos comenzar este epígrafe sin hacer mención a la gran diversidad de perfiles profesionales que desde distintas instituciones rodean el mundo de la Educación Física y el Deporte (Zagalaz, 2001). En función de estos han ido discurriendo, desde finales del Siglo XIX hasta nuestros días (figura 3), distintas formas de entender la formación necesaria que los profesionales de esta área necesitaban para dar respuesta a las distintas demandas que se les planteaban.

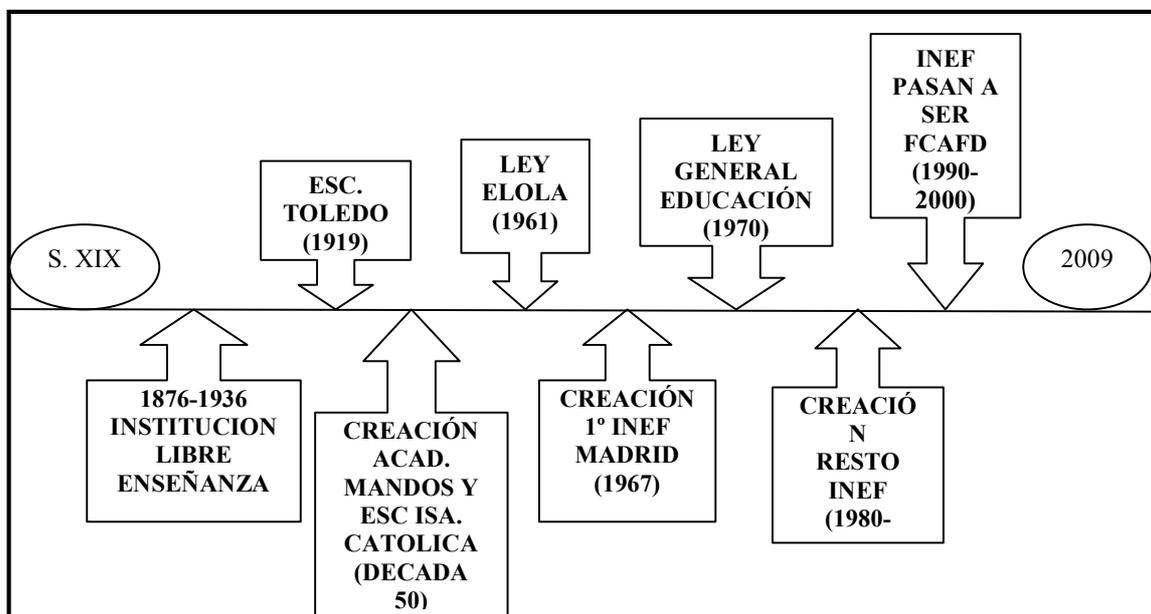


Figura 3. Cronograma de la Educación Física en España con sus instituciones. Adaptado de Paños (2007: 75)

Como señala Paños (2007), el cambio en los hábitos sociales y sanitarios relacionados con la actividad física que se dan en este periodo, junto con un mayor apoyo económico e institucional (fomento de la actividad física desde las instituciones locales y transferencia de servicios de los gobiernos autónomos e irrupción de las iniciativas privadas en modo de empresas) amplían el espacio de actuación de los profesionales de la Educación Física en relación a:

- Aparición de nuevas funciones.
- Demanda de nuevos servicios.
- Necesidad de especialización.
- Revisión de los currículos formativos de los técnicos.
- Aparición de nuevos estudios y profesiones.
- Necesidad de enfrentarse a las tareas investigadoras que proporcionan técnicas y conocimientos para abordar estas nuevas necesidades y tareas.
- Revisión del antiguo concepto y comprensión de la educación física. Concepto que será sustituido por el de ciencias de la actividad física y del deporte.

Como es obvio, estas nuevas propuestas conllevan el planteamiento de nuevos modelos de formación de los profesionales vinculados a la Educación Física. En este sentido, partiendo de los tres enfoques fundamentales en la formación del profesorado, señalados en el epígrafe 3 del presente capítulo, han surgido distintos modelos para la formación de los profesores y las profesoras de Educación Física.

En un principio, la formación del profesorado de Educación Física fue realizada de un modo intuitivo, sin la suficiente base teórica, lo cual no permitía generar un verdadero cuerpo de conocimientos. Este aspecto provocaba una enseñanza fuertemente reforzada por el carácter práctico de la docencia. De esta forma se obtenía una enseñanza basada solo en las aptitudes y capacidades del educador o la educadora, situándose en los paradigmas de investigación presagio-producto, donde la eficacia del modelo es un efecto directo de las características físicas y psicológicas del docente. Y así fue durante mucho tiempo.

Pero a medida que se fueron produciendo los distintos cambios y ajustes sociales²³, tanto en el marco español como en el europeo, fueron necesarios a su vez cambios y ajustes educativos que dieron lugar a modelos más coherentes con la realidad del contexto en el

²³ En este sentido, y en relación al género, Zagalaz (2001: 56-57) señala cómo son los contenidos de la Educación Física en España en la primera mitad del siglo XX: “(...) se basan en el método sueco: tablas uniformes, formaciones, despliegues, alineaciones y movimientos analíticos, que se irán modificando para la mujer, con adaptaciones a la gimnasia neo-sueca y la introducción de movimientos ondulatorios, oscilaciones, ballesteos y vaivenes característicos también de la gimnasia femenina de la época y, para los varones, se corrige su carácter militar hacia tendencias más recreativas”.

que se desarrollan. Así pues, fueron apareciendo modelos de formación del profesorado en el ámbito de la Educación Física en los que el principal referente era el alumnado.

En este recorrido llegamos al momento histórico en el que nos encontramos, donde en un marco global europeo se demanda un nuevo perfil de profesorado que se orienta hacia la capacitación del educador como una persona culta, que combina los saberes específicos y didácticos de su área, que es capaz de utilizar recursos para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que tiene conciencia social para educar en valores a ciudadanos críticos, incorporando todo lo anterior a un contexto concreto de enseñanza-aprendizaje.

Con este último objetivo planteado para Europa, vamos a valorar las posibilidades que para la formación equitativa respecto al género de nuestro alumnado nos ofrecen los distintos modelos de formación que, dentro de la Educación Física, se vienen utilizando hasta la actualidad.

Para ello, partimos de la clasificación realizada por Del Villar (1997), en la cual podemos destacar el modelo técnico, el cognitivo-reflexivo y el socio-crítico, a los que uniremos el actual modelo de formación por competencias (tabla 3).

Tabla 3. Relación entre enfoques y modelos sobre la formación del profesorado en Educación Física

ENFOQUES TEÓRICOS	MODELOS DE FORMACIÓN	MODELOS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA
Tradicionales	Tradicional academicista	—
	Tecnológico	Técnico
Reflexivos	Práctico	Cognitivo-Reflexivo
	Sociocrítico-reconstruccionista	Sociocrítico
	Personalista	—
Competencias	Competencias	Competencias

4.1. Modelo técnico

Respecto al modelo *técnico*, la Educación Física buscará en él la eficacia docente a través de la adquisición de destrezas (Del Villar, 1997), para después desarrollarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basándose en una metodología específica para la actividad física a través de la cual adquirir los conocimientos, competencias y habilidades profesionales como medio de desarrollo y educación. Para ello, el profesorado centrará el protagonismo y desarrollo de la clase en él, dirigiéndola y controlándola en todos sus aspectos y fases, estructurando y seleccionando las tareas del alumnado y organizando los grupos de trabajo. Según este modelo, y durante mucho tiempo en España, la formación del profesorado de Educación Física se asegura “(...) *a través de un currículum cerrado dirigido de manera centralizada a través de un instrumento denominado Cuestionarios que son la expresión sintetizada de las ideas dominantes en ese momento en el campo de la materia identificada por el seguimiento de Gimnasia Sueca y sus aportaciones con relación a los ejercicios analíticos* (Gil Madrona y Contreras, 2000: 2)”.

Bajo este prisma, estamos de acuerdo con Muros (2006: 34) en que “(...) *tradicionalmente, la enseñanza de esta disciplina (Educación Física) se ha basado en una racionalidad tecnocrática comúnmente materializada a través de la clase magistral, exámenes, pruebas de acceso, etc., independientemente de los contextos (...)*”. Esta forma de proceder en la formación del profesorado de Educación Física sigue teniendo un gran número de seguidores entre nuestros docentes.

Sobre este modelo, Sánchez Bañuelos (1984) propuso una serie de competencias de formación docente que fueron seguidas y estudiadas por Delgado Noguera (1990), García Ruso (2003 y 2004) y Romero Cerezo (2000), y que mostramos a continuación:

- Gestión del tiempo útil durante la actividad física.
- Gestión del tiempo de atención y organización en las tareas.
- La posición del profesor al dar instrucciones.
- La frecuencia total de *feedback* durante las clases.
- La frecuencia de *feedback* correctos.

Como podemos observar, el modelo técnico identifica el conocimiento teórico con el buen hacer práctico. A través de dicha formación, se pretendía transmitir a los futuros docentes los conocimientos teóricos que le permitieran dominar la materia y *aprender a enseñar* a su alumnado. En este sentido, la didáctica para la formación del profesorado (presagio-proceso-producto) se centraba en establecer cuáles eran los comportamientos del profesorado exitoso en la práctica. Para lograr este cometido el profesorado debía desarrollar las siguientes funciones (Paño, 2007: 51): “(...) *higienista, desarrollar cualidades que pertenecen al campo de la psicomotricidad, contribuir a la integración social, ser divulgador de técnicas deportivas, ser un monitor de especialidades y contribuir a la formación social y moral de los individuos*”. Bajo esta perspectiva, el modelo técnico se concreta a través de la programación por objetivos, en el tratamiento educativo diferencial entre sexos y en la propia enseñanza de los ejercicios gimnásticos y gestos técnico-deportivos.

Como crítica a este modelo formativo, Pascual Baños (1993) señala que el alumnado se convierte en un receptor pasivo del conocimiento con poca participación en el proceso de formación. Por su parte, (Fraile, 1998: 119), indica como limitación del modelo,

“(...) la dificultad de operativizar esas conductas en la práctica real de las clases de Educación Física, ya que son estudios teóricos analíticos extraídos de prácticas y trabajos de laboratorio, donde es fácil delimitar un tipo de acciones o conductas motrices, con la intención de generalizar dichos resultados sin tener en cuenta las características contextuales de dichas realidades”.

En este sentido, no cabe duda de que la realidad de nuestros centros se aleja enormemente de las condiciones controladas de un laboratorio.

Otras críticas a este modelo han venido de parte de Elliot (1990), al considerar al profesorado como un mero técnico, por parte de Ramos (1999), al considerar que en él se dan un gran número de competencias que el docente no domina desde la teoría, o de Romero Cerezo (2004), al considerar que no se tiene en cuenta el contexto educativo.

Según las limitaciones señaladas, pensamos que un modelo técnico prescriptivo para la formación del profesorado de Educación Física queda obsoleto para dar respuesta a las propuestas de la *Convergencia Europea* (entre ellas, la de la equidad educativa respecto al género), al no tener en cuenta ninguno de sus objetivos principales: aprendizajes significativos, individualización, contexto, etc. Al mismo tiempo, la formación del profesorado basada en el modelo técnico y, por tanto, en la mera transmisión de conocimientos, favorece que se perpetúen los modelos patriarcales de nuestra sociedad. Como señala Muros (2006: 40), este modelo “tecnocrático” “(...) *pretende que la enseñanza sea neutra y apolítica, dejando de lado las necesidades del alumnado y dando prioridad a unos contenidos que, por mucho que pretenda negarse, no dejan de avanzar los intereses particulares de los grupos sociales dominantes*”.

A pesar de esto, y de que la superación de los enfoques academicista y técnico para la formación del profesorado debería ser un hecho, seguimos observando (Gil Madrona, 1997), cómo la enseñanza de la Educación Física se continúa realizando a través de métodos de corte tradicional (académico de enfoque comprensivo), métodos que nada o muy poco tienen que ver con el modelo de profesor reflexivo y crítico que se propugna en nuestros días.

4.2. Modelo cognitivo-reflexivo

El modelo que analizamos a continuación basa su eficacia en el conocimiento reflexivo de la práctica docente mediante una reflexión *en la acción* y una reflexión *sobre la acción*. Según Ramos y Del Villar (2005: 22) este modelo “(...) *incide en el conocimiento y la comprensión del proceso de socialización de los docentes, en el reconocimiento de los agentes de socialización y en las influencias de éstos sobre la actividad profesional de aquellos*”. No cabe duda de que el proceso de aprendizaje motor conlleva la implicación de procesos psicológicos de alto nivel, como puede ser la memorización, atención, codificación, percepción, toma de decisiones, ejecución, etc., cuya influencia en el aprendizaje ya fue propuesta por Sánchez Bañuelos (1990) y que nos permiten realizar las pretendidas reflexiones sobre ellos (reflexión en la acción y sobre la

acción). En este sentido debemos recalcar que en Educación Física, la comprensión de una actividad es inseparable del contexto y de los problemas de la propia tarea motriz, hasta el punto de que para resolver problemas motrices es necesario apoyarnos en el contexto de juego, aspecto fundamental para comprender los aspectos tácticos.

En otras palabras, en función de los citados procesos, como señalan Del Valle, Velásquez y Díaz (2001) o Dell'ordine (2003), este modelo de formación propone incidir en “aprender a aprender”, para lo cual, la reflexión sobre lo que está ocurriendo en cada una de las fases de enseñanza-aprendizaje será fundamental para la mejora docente y discente. De este modo, y según las anteriores autoras, se produce la “toma de conciencia” que nos alejará de la simple ejecución motriz, abriendo la puerta a la posibilidad de crear e innovar. Se trata, como señalan Del Valle y De la Vega (2007: 1) de una reflexión que lleve a la activación del proceso cognitivo a través de “(...) *la proyección de los esquemas interpretativos del sujeto sobre el objeto de conocimiento: lo importante no es proporcionar experiencias empíricas en las sesiones de Educación Física, sino la relación que estas pueden entablar con los esquemas de asimilación del alumno*”.

El presente modelo de formación, por tanto, buscará dotar al profesorado de la capacidad de planificar la conducta y valorar los resultados en función de un contexto de actuación. Esta autorregulación convierte al profesorado en un elemento activo de su formación, tanto en la línea de contenidos conceptuales y procedimentales, como en actitudinales. En este sentido, el profesorado de Educación Física aplicará una reflexión sobre cada uno de los distintos aspectos en los que se basa el aprendizaje de esta materia²⁴, y desde las perspectivas motriz, cognitiva, social y afectiva (Del Valle, Velásquez, Díaz, De la Vega y Ruiz Pérez, 2005). De este modo, la *autorreflexión* sobre los métodos y acciones llevados a cabo por el profesorado, evitarán la repetición y transmisión mecánica de los discursos que van en contra de la democracia y el trato equitativo entre géneros.

²⁴ Según Del Valle et al. (2005), podemos concretar lo que aprenden los escolares en Educación Física, tomando como referencia el pensamiento lógico, en: contenidos sobre la actividad física, lenguajes en los que se expresa la actividad física, la capacidad para organizar el movimiento según los niveles de eficacia, la cualidad para distinguir niveles de complejidad, procesos implicados en los mecanismos perceptivos, operaciones mentales y elaboración de distintos tipos de representaciones. Esta misma perspectiva es aplicable a la formación del futuro profesor de Educación Física, si bien se debe adaptar cada factor a su nivel.

Como principal crítica al modelo aquí presentado, Romero Cerezo (2004) plantea que las condiciones y capacidades de los futuros docentes de esta materia no implican, que tengan capacidad para enseñarla y propiciar aprendizajes a sus alumnos y a sus alumnas. Es decir, *saber hacer no es saber enseñar*.

Por su parte, Contreras (2001) señala que el modelo se centra más en las capacidades formales del procesamiento de la información, que en el contenido de la misma. En este sentido, y en relación a nuestro trabajo de investigación, la formación en el modelo cognitivo-reflexivo presenta la siguiente limitación: si bien es suficiente para garantizar una enseñanza significativa para el alumnado en función del género, al centrarse por medio de la reflexión y un estilo de enseñanza propio, no solo en el qué se hace, sino también en el cómo se hace y qué aprendizaje motor es el que se adquiere, queda al margen de las tendencias y las necesidades sociales que arropan a los diferentes contextos educativos.

4.3. Modelo socio-crítico

Para el modelo socio-crítico, la formación del profesorado consiste en dotar al docente de emancipación, autonomía y crítica en relación a la realidad social que le rodea. De esta forma, podrá reflexionar –de forma individual y colectiva– sobre aquellos aspectos políticos, morales y éticos que afectan a su docencia, y resolver problemas sociales como pueden ser, entre otros, la discriminación por género del alumnado.

Así pues, con el objetivo de formar un profesorado reflexivo y crítico, autores como Carreiro da Costa (1996) y Ramos (1999) proponen trabajar sobre:

- Un profundo conocimiento científico y pedagógico –qué y cómo enseñar–.
- Adquisición de una gran cantidad de habilidades de enseñanza y competencia técnica.
- Una acreditada calidad de enseñanza en constante renovación.
- Espíritu crítico y reflexivo.

- Implicación en su contexto en función de principios éticos y morales.
- Capacidad de trabajo en equipo.

Como podemos observar, este modelo promulga la indivisibilidad entre la teoría y la práctica, postura defendida por autores como Granda (1998), López Pastor (2005) o Sicilia y Fernández-Balboa (2005). Pero, además, este posicionamiento socio-crítico respecto a la formación del futuro profesorado de Educación Física, requiere de una implicación del mismo en los valores y posibilidades de cambio social que su actuación representa frente a las injusticias y desigualdades que, día a día, observa en su entorno.

La línea de pensamiento socio-crítico en Educación Física es apoyada, entre otros, por Devís (1996), Fernández-Balboa (2001), Kirk (1990), López Pastor, Monjas y Pérez (2003), Pascual Baños (2000), Sicilia y Delgado Noguera (2002), Sicilia y Fernández-Balboa (2006), Muros (2004) y Tinning (1992), quienes ven en ella la puerta que permite, a través de esta área, formar un profesorado crítico y reflexivo con la realidad que le rodea y que busca un ajuste social en cuanto a valores socio-afectivos y temas transversales (Pascual Baños, 2005), como pueden ser la igualdad, la tolerancia o la solidaridad entre otros.

En cuanto a este modelo de formación y su relación con la temática del género, y nuevamente dentro del área de Educación Física, encontramos trabajos como los de Fernández García (1997), Fernández-Río y Velázquez (2005), López Crespo (1998, 2001), Scraton (1995), Vázquez y Álvarez (1990), Vázquez, Fernández García y Ferro (2000), Velázquez (2006), que se ocupan del estudio de los valores transmitidos a través de la Educación Física y abren un camino que es demandado por nuestra sociedad con urgencia: erradicar el sexismo la sociedad y en nuestro ámbito de estudio. En este sentido, desde la pedagogía crítica encontramos un buen marco teórico para desarrollar principios y propósitos propios de la justicia social. Para ello, contamos con métodos promovidos por la pedagogía crítica y útiles dentro de la Educación Física, como pueden ser el diálogo crítico, la reflexión *en* y *sobre* la acción, autoevaluación, etc., (Muros, 2006). El manejo de los anteriores métodos en las clases de Educación Física con nuestro alumnado abre la

posibilidad de promover el desarrollo ético y social, que bajo este prisma crítico, es necesario para avanzar en, para nosotros, la discriminación por motivos de género que observamos en nuestras clases.

En la búsqueda del objetivo anterior, el profesorado de Educación Física debe ser formado en una *educación para la vida*. En este sentido, el modelo socio-crítico se ajusta a nuestras necesidades al permitir orientar nuestro proceso educativo hacia, según Romero Cerezo (2004: 16), “(...) *el desarrollo de la habilidad motriz, reflexionando cómo debe de hacerse, cómo pueden implicarse los escolares, para qué lo pueden hacer y qué les supone para su desarrollo individual y social*”. De este modo, la toma de conciencia de las discriminaciones de género permite hacerlas patentes y buscar soluciones o alternativas que mediante la acción del profesorado superen los estereotipos, mitos, creencias, atribuciones, etc., que, desde la sociedad patriarcal en la que nos encontramos, se transmiten a través de la Educación Física recibida por nuestro alumnado; una Educación Física que lejos de ser meramente *técnica*, es ética y política (Muros y Fernández-Balboa, 2005). Como ejemplo, podemos observar el tratamiento que se da a los distintos modelos, relacionados con la Educación Física, empleados en los medios de comunicación y *leer entre líneas* los elementos sexistas que transmiten (González Arévalo, 2006; Frideres y Palao, 2006).

4.4. Modelo de formación por competencias

El modelo de formación por competencias para las profesoras y profesores de Educación Física parte, bajo las premisas generales expuestas en el epígrafe 3.6 del presente capítulo, de las propuestas de los Libros blancos del Programa de Convergencia Europea de la ANECA, y en concreto, el Libro blanco sobre el *Título de Grado en Ciencias de la Actividad física y del Deporte*, en el cual se presenta una propuesta para el diseño de grado del título de Licenciado en Ciencias de la Actividad física y del Deporte basado en perfiles y competencias profesionales. Por su interés para nuestra investigación, destacamos el *perfil para la Docencia en Educación Física* y las *competencias transversales y específicas del docente* de la misma área.

En este sentido, podemos concretar la formación inicial del futuro profesional de las Ciencias de la Actividad física y del Deporte apoyándonos en la definición dada por Boned, Rodríguez, Mayorga y Merino (2004: 5) según la cual será:

“Una persona responsable y con confianza en sí misma, llena de iniciativa y capacidad para innovar los procesos en los que interviene, utilizando como vehículo la creatividad y la automotivación. Posee habilidades para la toma de decisiones y la planificación de los proyectos o tareas que desempeña y con los que se identifica plenamente. Así mismo domina las habilidades necesarias para poder comunicarse de manera eficaz (en especial la capacidad de escucha) con las personas que interactúan en su entorno de trabajo y además, tiene facilidad para establecer relaciones sociales”.

Continuando en esta línea, estamos de acuerdo con la propuesta de Gil Madrona y Contreras (2000: 2) al concretar que el profesorado de Educación Física debe reunir las siguientes características: *“(...) ayudar a los alumnos a reconstruir el conocimiento impuesto por la cultura dominante con relación a aspectos tales como el deporte en los medios de comunicación de masas, el culto al cuerpo o el sexismo en la práctica de las actividades físicas”*. Para ello, deberá *reflexionar* sobre el currículum y la posibilidad de *reformularlo* (Kirk, 2007) a fin de fomentar las competencias²⁵ del alumnado, creando en ellos actitudes favorables dentro de las prácticas físicas. Su formación técnica debe ser suficiente para plantear la *significatividad lógica* en sus actividades implicando cognitivamente a sus alumnos y alumnas (Vaca, 2008). Así mismo, el profesorado debe formarse en la capacitación para *trabajar en grupo* con el resto de profesores y profesoras. Desde este prisma, la formación por competencias nos brinda la oportunidad de superar las concepciones biológica, pedagógica y personalista que transforman la Educación Física en un instrumento para el desarrollo de la condición física, o en “meros recreos supervisados” (Carreiro da Costa, 2009).

²⁵ Crum (1993: 143) establece tres tipos de competencias que debe adquirir el alumnado de Educación Física: competencia tecnomotora (competencia para manipular objetos, para fintar, para correr, etc.); competencia sociomotora (ser capaz de aceptar la victoria y la derrota, conocer las limitaciones personales,...); competencia reflexiva (relaciones entre el ejercicio y la condición física, respeto por las reglas,...).

Este modelo de formación en Educación Física se fundamenta en la creencia de que todo el alumnado es capaz de alcanzar niveles elevados de aprendizaje, originando el establecimiento de estándares o niveles de calidad (competencias básicas) que el alumnado debe alcanzar en el proceso de desarrollo curricular, competencias básicas que, como señalan Buscá y Capllonch (2008), deben estar perfectamente vinculadas a los objetivos generales de la LOE y a las competencias profesionales específicas y transversales que los futuros docentes deben asumir desde la facultades de formación del profesorado. En concreto, para el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 1631/ 2006, pretende de los profesionales de la Educación Física que sean capaces de:

“(...) identificar los aprendizajes imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”
(R. D. 1631/2006: 678).

Bajo el planteamiento establecido en el citado Real Decreto, las competencias básicas que debe alcanzar el alumnado al final de la ESO, exigirán de los profesionales de la Educación Física una adaptación del desarrollo curricular, en especial respecto a la definición de los objetivos y a la concreción de los criterios de evaluación. Debemos señalar que, respecto a las competencias específicas de Educación Física en esta etapa, estas encuentran su origen y evolucionan desde las competencias específicas establecidas para la Educación Primaria (Romero Granados, 2007).

Como señala Del Villar (2009), la formación del profesorado de esta materia debe evolucionar, sin rechazarlo, del actual modelo de *educación a través del movimiento*, hacia la *educación del movimiento*. En el primer caso, el empleo del cuerpo en movimiento como medio de aprendizaje nos lleva a una Educación Física enfocada al desarrollo de la socialización del alumnado, la mejora de la salud, la ocupación del tiempo libre o el disfrute de la naturaleza, entre otros. En el segundo, se centrará más en la educación del

cuerpo y el movimiento en el sentido de la mejora de las cualidades físicas y motrices y con ellos la consolidación de hábitos saludables. Estos dos prismas son fundamentales para entender la formación del profesorado de Educación Física y así lo recoge el R. D. 1631/2006. En palabras de Del Villar (2009: 69), “*Se trata de definir el punto de encuentro entre el hacer correctamente tareas motrices, el saber cómo hacer las tareas motrices, y el sentir la realización de las tareas motrices como una experiencia valiosa para el niño, que le permita tener una relación positiva con su entorno social, utilizando la capacidad motriz adquirida en la escuela*”. No hay duda de que esta secuencia tiene como último fin la competencia motriz²⁶ según la acción, el saber y la vivencia motriz.

Como se puede percibir, para dar respuesta a la nueva realidad que la sociedad demanda de la Educación Física, los modelos de formación por competencias ofrecen la posibilidad de contribuir al reajuste necesario del alumnado y del profesorado para garantizar los aprendizajes y cumplir las expectativas de un mercado de trabajo y de una economía cada vez más compleja y exigente (Carreiro da Costa, 2009). De este modo, lejos de una organización curricular idéntica para todos y centrada en la transmisión de conocimientos, se encuentran más cercanos a la gran variedad de perfiles profesionales cualificados que le son demandados a la Educación Física en nuestros días. Tal es así que, los modelos de formación por competencias requieren de las adaptaciones de los proyectos curriculares generales (por qué, para qué y cómo enseñar), en el desarrollo de proyectos curriculares propios para que se asegure el máximo aprendizaje de las competencias establecidas para cada perfil profesional planteado desde las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Todo esto unido a la figura de un profesorado de Educación Física que debe acostumbrarse a trabajar de forma menos individualista, formando equipos interdisciplinarios a favor de una enseñanza orientada hacia su alumnado (Hargreaves, 1994).

²⁶ Ruiz Pérez (1995) define el término competencia motriz como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen exitosamente los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de Educación Física como en su vida cotidiana.

En definitiva, la formación del profesorado bajo este modelo debe prepararle para, bajo una determinada situación, utilizar de forma adecuada sus conocimientos anteriores, seleccionándolos e integrándolos adecuadamente ante dicha situación (Carreiro da Costa, 2009). Para ello, será fundamental dotar al profesorado de Educación Física de las competencias necesarias para impartir los distintos bloques de contenido señalados para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y que son desarrollados en el R. D. 1631/2006. En este sentido, cada bloque propone competencias en relación al *saber hacer* y al *saber cómo hacer*. Así, desde el bloque *Condición Física y Salud* se capacitará al alumnado para actuar contra el sedentarismo y la obesidad a través de una actividad física y una alimentación equilibrada; A través de los *Juegos y Deportes* se dotará de la competencia motriz necesaria para participar en un grupo deportivo fomentando la cooperación, el respeto a las reglas, etc.; en relación a la *Expresión Corporal* se capacitará al alumnado para su expresión y comunicación mejoren sus relaciones personales; y, por último, desde la *Actividad Física en el Medio Natural* se tratará de que los alumnos y las alumnas sean capaces de realizar un uso responsable y equilibrado del medio natural analizando el impacto que su práctica tiene sobre dicho medio.

Para finalizar el Capítulo 2 entendemos que, al igual Illanes (2007), el problema de la formación inicial del profesorado de Educación Física no puede ser resuelto a través de un modelo único, o copiando modelos de intervención exitosos en otros contextos. Es preciso insistir en la combinación de modelos que respondan tanto a las necesidades técnicas profesionales, como las necesidades contextuales.

5. Estilos de enseñanza en Educación Física.

Como consecuencia del modelo, y por tanto del enfoque, desde el que parte la educación que cada profesor recibe a lo largo de su formación inicial, surge la pregunta sobre cómo llevar a la práctica sus planteamientos para lograr los objetivos deseados en su contexto educativo. Para responder a este interrogante el profesorado tiene que elegir entre las distintas *formas de enseñar* –estilos de enseñanza– con las que llevar a cabo la interacción de todos aquellos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como pueden ser el conocimiento técnico, el contexto de intervención, las características del alumnado, las condiciones del aula, los objetivos perseguidos, el material, etc., que más se ajusten a su modelo de formación. En la tabla 4 podemos observar como se vinculan los distintos enfoques, modelos y estilos de enseñanza que dan sentido a la formación inicial del profesorado.

Tabla 4. Relación entre los distintos enfoques, modelos y estilos de enseñanza respecto a la formación inicial

ENFOQUES TEÓRICOS	MODELOS DE FORMACIÓN	MODELOS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Tradicional	Tradicional academicista	—	—
	Tecnológico	Técnico	Tradicional Individualizadores
Reflexivos	Práctico	Cognitivo-Reflexivo	Cognoscitivos Creativos
	Sociocrítico-reconstruccionista	Sociocrítico	Participativos Socializadores
	Personalista	—	—
Competencias	Competencias	Competencias	Cognoscitivos, Creativos, Participativos, Socializadores

Antes de continuar, debemos señalar que el término estilo de enseñanza habitualmente es confundido como sinónimo de otros como pueden ser, método de enseñanza, modelo de enseñanza, técnica de enseñanza, etc. Con el objetivo de situar de forma clara lo que entendemos por estilo de enseñanza vamos a retomar las definiciones

propuestas por autores relevantes como Chinchilla y Zagalaz (2002), Delgado Noguera (1991a), Delgado Noguera y Gil (1994), Mosston (1978), Mosston y Ashworth (1993, 1999) y Sicilia y Delgado Noguera (2002).

Así pues, los primeros intentos por delimitar el término *estilo de enseñanza* vienen de la mano de Muska Mosston en 1978, cuando define los estilos de enseñanza como el proceso de interacción entre el profesorado y el alumnado en un proceso de toma de decisiones basado en el rol de cada uno dentro de ese proceso.

A partir de esta propuesta, varios autores han realizado sus aportaciones al término definido. Entre los más relevantes encontramos a Delgado Noguera (1991a: 40) quien concreta el término estilo de enseñanza como:

“(...) el modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor de la materia, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como en la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con el alumnado (interacciones socio-afectivas y organización-control de la clase)”.

Completando su definición anterior Delgado Noguera junto con Gil (1994:143) establecen estilo de enseñanza como:

“(...) modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que toma el profesor”.

Chinchilla y Zagalaz (2002: 166) definen el término como “(...) *forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta con la forma de impartir las clases y toma de decisiones del profesor*”.

Por último, Sicilia y Delgado Noguera (2002:30) redefinen el término estilo de enseñanza desde una perspectiva más ecológica concretándolo como:

“(...) la manera, relativamente estable, en que el profesor de manera reflexiva adapta su enseñanza al contexto, los objetivos, el contenido y el alumnado, interaccionando mutuamente y adoptando las decisiones al momento concreto de la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos”.

Respecto a esta última definición, y en función de materia que se pretende impartir, sus autores señalan que debemos tener en cuenta la mediación que realiza el profesor, el contenido, el alumnado, el contexto y las circunstancias culturales de dicha materia.

Una vez establecidas estas definiciones, se plantea la necesidad de revisar las características que pueden ser comunes a ciertas formas de enseñanza-aprendizaje y clasificarlas como estilos de enseñanza concretos. En este sentido, las primeras clasificaciones fueron llevadas a cabo nuevamente por Mosston (1978) y por Mosston y Ashworth (1993) quienes clasificaron los estilos en los siguientes: mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, descubrimiento guiado y resolución de problemas. Posteriormente, unieron a estos la modificación del mando directo, autodescubrimiento, la inclusión, el diseño del alumno, el alumnado iniciados y la autoenseñanza.

Según esta primera propuesta, Delgado Noguera (1991b, 1999) establece una clasificación basada en los indicadores que van a constituir las diferentes interacciones y decisiones que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, según este autor, los estilos de enseñanza quedan clasificados en seis categorías, a saber, tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos.

La clasificación anterior es concretada por Sicilia y Delgado Noguera (2002) en los siguientes estilos –resumidos en la tabla 5–.

Tabla 5. Clasificación de los estilos de enseñanza (Sicilia y Delgado Noguera, 2002)

Tradicionales	Individualizadores	Participativos	Socializadores	Cognoscitivos	Creativos
Mando directo	Trabajo por grupos	Enseñanza recíproca	Juego de roles	Descubrimiento guiado	Libre exploración
Modificación del mando directo	Enseñanza modular	Grupos reducidos	Simulación social	Resolución de problemas	Sinéctica
Asignación de tareas	Programas individuales	Micro enseñanza	Trabajo grupal	Situaciones tácticas	
	Enseñanza programada		Dinámica de grupos		

Hay que señalar, frente al análisis de las distintas situaciones docentes que se den en nuestra práctica, que pueden aparecer distintas formas de enseñar que se ajustarán a distintos estilos, con la posibilidad de que no aparezcan las características propias de un solo estilo. No solo esto es así, sino que dependiendo de las actividades programadas para el desarrollo de una sesión, observamos cómo a lo largo de la misma pueden utilizarse distintos estilos de enseñanza según las características concretas de cada tarea (Som, Muros, Pascual Álvarez y Medina Casaubón, 2008). De esta forma, se exige del profesorado flexibilidad y adaptación en el dominio de diferentes estilos de enseñanza a fin de poder utilizarlos en función de los objetivos planteados. Así, el profesorado “(...) *estimulará y ayudará al alumno proporcionándole un ambiente de aprendizaje atractivo, significativo y con diferentes opciones*” (Blández, 2000: 17).

En oposición a la propuesta anterior, con la aparición de las teorías constructivistas en el Diseño Curricular (Contreras, 2004) se intentó eliminar algunos de los estilos de enseñanza. Pero el Decreto 1345/1991 del 6 de septiembre aclaró que los estilos de enseñanza son responsabilidad del profesorado y nunca de la autoridad educativa. El respeto a este decreto supone priorizar una metodología activa, evitando la transmisión memorística y la homogeneización de todo el alumnado. Será misión del profesor la selección de objetivos, contenidos y tipos de aprendizaje.

En resumen, cada uno de los estilos de enseñanza nos indicará cómo impartir la enseñanza, pero esta siempre dependerá de cómo cada profesor o profesora entienda el proceso de enseñanza-aprendizaje, de su personalidad. Por lo tanto, no habrá unos métodos *buenos* o *malos*, sino que debido a la gran diversidad de nuestro alumnado, dispondremos de estilos de enseñanza más adecuados o menos adecuados a las distintas situaciones docentes en función de la edad y número del alumnado, estructura del grupo, material disponible, espacio, etc.

Esto no implica hacer buena la ley del *todo vale*, sino que todos los estilos precisarán de “(...) *una secuencia programada por el docente, determinada por unos objetivos y basadas en actividades instruccionales que permitan actuar al alumno, dentro de un espacio, un tiempo y unos recursos materiales y, donde el profesorado, según el principio educativo en que se apoye, actuará dejando una mayor o menor posibilidad en la toma de decisiones del alumno*” (Fraile, 1998:272).

En este sentido, si queremos dar a nuestro alumnado un aprendizaje significativo deberemos prestar especial atención a los procesos de inclusión, diferenciación progresiva, combinación, reconciliación integradora y consolidación (Ausubel, 1976), que cada estilo de enseñanza promueve en nuestro alumnado. Y, todo esto, teniendo en cuenta que el centro educativo debe ser el eje de formación de una cultura social.

En consecuencia, como docentes reflexivos e implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado, debemos ser capaces de elegir los estilos de enseñanza que sean más coherentes con los objetivos de enseñanza; para nosotros, la enseñanza equitativa respecto al género del alumnado. Para ello, cada estilo de enseñanza establecerá una relación entre el profesorado y el alumnado que transmitirá, de forma explícita o tácita (currículum oculto), comportamientos y actitudes frente a la Educación Física.

A continuación, analizaremos cuáles de ellos favorecen la eliminación de las barreras sexistas y la integración de la mujer en el mundo de la actividad física y el deporte.

5.1. Estilos tradicionales

Como ya señalamos anteriormente, dentro de los estilos de enseñanza tradicionales podemos destacar el mando directo, la modificación del mando directo y la asignación de tareas.

En primer lugar, el *Mando directo*, presenta las características más marcadas de todos los estilos directivos. En este estilo, el profesorado toma todas las decisiones y controla todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (tiempo, evaluación, ritmo de aprendizaje, etc.).

Bajo estas premisas el profesor hablará, mostrará, corregirá y dirigirá a su alumnado sobre lo que tiene que hacer. Para ello, ostentará el máximo protagonismo en sus clases, en las estrategias de organización, ejecución y control de la actividad practicada. A cada propuesta del profesorado se acompañará una respuesta inmediata del alumno que será evaluada de forma masiva. En cuanto a la retroalimentación, en este estilo de enseñanza, será el profesorado quien tome las responsabilidades dando la información de una forma generalmente grupal, bien durante la realización de la tarea, bien al final de la misma.

Esta forma de actuación plantea los mismos objetivos para todo el alumnado, el cual trabajará a la vez, con un mismo ritmo. Por tanto, la enseñanza directa condiciona la respuesta del alumnado, ya que este no puede actuar en ninguna de las fases organizativas de las tareas propuestas. Por su parte, los contenidos serán seleccionados para todo el grupo en conjunto, sin tener en cuenta el nivel de habilidad del alumnado. La comunicación de las tareas será realizada por parte del profesorado, quien indicará el qué y el cómo se debe realizar.

La evolución del grupo vendrá determinada por las diferencias observadas en la consecución de los resultados, en función del nivel inicial de ejecución, experiencias previas y diversos factores cognitivos y motrices individuales.

Respecto a los factores afectivos que se desarrollan con esta técnica vendrán dados, principalmente, por la baja interacción entre profesorado y alumnado. Al no intervenir el alumno o la alumna en la organización de la clase, la motivación es casi nula, pues no se le deja camino para la improvisación. Además, la creatividad se ve muy limitada ya que, en la sesión, todo está predeterminado.

Por otro lado, se realza la personalidad del profesor al tener que demostrar su conocimiento técnico y su dominio de las habilidades.

Por tanto, las limitaciones de este estilo de enseñanza respecto a nuestro objetivo vendrán dados por la nula atención a la diversidad de género del alumnado, por no tener en cuenta ni los intereses, ni las motivaciones, ni las experiencias de cada uno de los géneros y, en lo relacionado con el rendimiento físico, tampoco se tiene en cuenta el nivel diferenciado de alumnos y alumnas. Además, la retroalimentación masiva no ayuda a reducir la distancia entre géneros en ninguno de los aspectos señalados.

En consecuencia, los nuevos contextos de enseñanza llevan a que el trabajo directivo se vea desplazado hacia estilos de enseñanza más activos. La utilización de este estilo debe limitarse a situaciones muy concretas, y siempre combinándose con estilos que fomenten la creatividad, la libertad de expresión y la responsabilidad de nuestro alumnado en las distintas situaciones que se planteen.

En segundo lugar, nos encontramos con una variante del anterior estilo denominada *Modificación del Mando Directo*. Como tal variante, mantiene todas las premisas y limitaciones del modelo anterior con la salvedad de que, en este caso, la organización del alumnado no es tan lineal y existe menor control sobre el ritmo de aprendizaje y disposición del espacio.

El tercero de los estilos tradicionales, *Asignación de Tareas*, consiste en la presentación de las tareas a todo el alumnado, para que luego este las vaya realizando de forma individual. Se sigue el esquema de explicación o demostración por el profesorado y posterior ejecución de los alumnos y las alumnas.

Previamente, el profesorado establecerá los objetivos y contenidos de la sesión, determinará las actividades, organizará el espacio y los materiales y asegurará el cumplimiento del protocolo de la actividad. Durante la fase de desarrollo de la sesión, la función del profesorado será menos exigente, dando más responsabilidad a la actuación del alumnado; el profesorado supervisará el trabajo motivando al alumnado. Por último, controlará la actividad, indicará los errores de ejecución, aportará la retroalimentación de forma personal en función del valor real de su ejecución y reforzará al alumnado para que ejecute correctamente la tarea.

Respecto a la evaluación, Fraile (1998) propone utilizar la autoevaluación en este estilo de enseñanza debido a los continuos desplazamientos del profesorado. Cada alumno o alumna controlará su actuación, según unos criterios establecidos por el profesorado.

Según las anteriores características, este estilo tiene como premisa el establecimiento de metas concretas, escalonadas y progresivas con vistas a que el alumnado sea capaz de superar dificultades crecientes de una forma positiva, evitando en lo posible situaciones frustrantes.

Por tanto, el éxito de la enseñanza dependerá de la capacidad del profesorado para seleccionar los contenidos –determinados, entre otros factores, por el material disponible, el número de alumnos, el espacio, la diversidad y grado de interés del alumnado– en relación a los objetivos correspondientes. En cuanto a la progresión de los contenidos, los grupos se establecerán en función de las necesidades individuales de cada alumna o alumno y con una complejidad creciente.

Las ventajas que este estilo tradicional de enseñanza ofrece frente a los anteriores, en relación a la formación equitativa del género, son una mayor individualización y un mayor compañerismo del alumnado al tener que colaborar entre ellos en el desarrollo de la sesión. Además, se fomenta una mayor responsabilidad.

Como podemos comprobar, a diferencia de los dos estilos anteriores, el alumnado decide el ritmo y la forma de ejecutar la tarea. La organización es más flexible – planificación y transcurso de las actividades– y la evaluación puede pasar de grupal a individual, y viceversa, en función de las circunstancias.

De forma general, podemos señalar que los estilos tradicionales siguen siendo los que presentan mayor protagonismo entre el profesorado de Educación Física en nuestros centros, como así ha sido comprobado en recientes estudios (Som, Muros, Pascual Álvarez y Medina Casaubón, 2008).

5.2. Estilos individualizadores

La *filosofía* fundamental de los estilos individualizadores nos la muestra Muska Mosston (1978) en la siguiente declaración: la esencia del aprendizaje es la enseñanza individual. Para este autor, el aprendizaje es siempre una cuestión individual, nadie puede aprender por otro.

Según la señalada individualización, Delgado Noguera (1991b), clasifica los estilos que buscan este objetivo en: trabajo por grupos, enseñanza modular, programas individuales y enseñanza programada.

En primer lugar, el *Trabajo por grupos –nivel o intereses–* supone la división de la clase en subgrupos homogéneos según *nivel* del alumnado o los *intereses* del mismo. A cada uno de estos grupos se le asignarán unas tareas concretas. El objetivo fundamental de la individualización será dotar al alumnado de las capacidades de autodecisión –cuándo, dónde y cómo– y autoevaluación sobre lo ejecutado, ya que el profesorado no interviene directamente.

Sobre la base de un diagnóstico o evaluación inicial, el profesorado planificará las actividades que llevará a cabo cada uno de los subgrupos en función de los objetivos propuestos para la sesión. Así mismo, dará una información inicial diferenciada para cada grupo o nivel. Una vez proporcionada la información, el profesorado adquiere la función de

ayudar y orientar el proceso de aprendizaje facilitando la retroalimentación necesaria a cada uno de los grupos por separado. Por último, la evaluación podrá realizarse por autoevaluación, por observación del profesorado o por medio de pruebas estandarizadas.

En consecuencia, con el trabajo por grupos, el alumnado se siente partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje al recibir una retroalimentación más individualizada y agruparse en función de su nivel o intereses. Desde este punto de vista, la equidad dentro de las clases de Educación Física se ve favorecida al respetar los intereses de alumnos y alumnas de este modo individual. Por otra parte, al trabajar más estrechamente con los compañeros y compañeras de su grupo se establece una gran relación de afectividad y cooperación con ellos.

La *Enseñanza modular –nivel, intereses y contratos de enseñanza–* requiere de la relación de intereses y niveles de ejecución. Para su desarrollo es necesaria la presencia de, al menos, dos profesoras o profesores. Se parte de un *contrato de compromiso* entre alumnado y profesorado en el que se indica qué módulo elige cada alumna o alumno, y a partir de aquí, se plantea la progresión de trabajo. El trabajo posterior se llevará a cabo según las premisas establecidas para el trabajo por grupos, pero adaptándose, el profesorado a las demandas de cada módulo.

La metodología de los *Programas individuales –lista de comprobación, cuantitativo, cualitativo y mixto–* implica la elaboración de una programación adecuada a las necesidades de cada alumno o alumna. En función de las individualidades se plantearán objetivos, contenidos, tareas, etc., que podrán ser llevadas a cabo en presencia del profesorado o no. Este estilo dirige la enseñanza-aprendizaje hacia personas capaces de autoentrenarse y autoevaluarse. En todo caso, es necesario que el alumnado comprenda, aprenda y acepte el programa a realizar.

Para llevar a cabo en la práctica este estilo de enseñanza, el profesorado diseñará una ficha técnica de la sesión de trabajo en la que se encuentren instrucciones precisas de realización, intención de objetivos, la descripción general de la actividad y una guía de cómo encarar el programa y la evaluación del mismo. Del mismo modo, al no poder

controlar continuamente la actividad, necesita de una serie de ajustes en cuanto a la toma de decisiones, producción de normas y evaluación.

La progresión del programa se produce cuando los objetivos han sido cumplidos, momento en el que el profesorado puede continuar su enseñanza utilizando programas más avanzados. De este modo se individualiza al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje proporcionando al alumnado la máxima actividad por unidad de tiempo al tomar decisiones en cuanto a dónde, cuándo, cuánto, qué nivel, etc.

En cuanto a las ventajas que este estilo proporciona sobre el desarrollo equitativo en función del género, podemos indicar el alto grado de libertad, estabilidad y responsabilidad que permite al establecerse, para cada alumno o alumna, un programa con objetivos, contenidos, evaluación, etc., individualizados y adaptados.

No cabe duda de que este estilo de enseñanza requiere del aprendizaje previo de otros estilos que fomenten la independencia del alumnado, ya que el profesor limitará su función a la planificación previa y control de la actividad como técnico resolviendo dudas o simplemente observando. Por contra, el alumnado que se forma en la utilización de este estilo de enseñanza aprenderá a liberarse del control permanente del profesor y habrá alcanzado un nivel de responsabilidad individual que mantendrá durante el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En último lugar, dentro de los estilos individualizadores, analizamos la *Enseñanza programada*. Delgado Noguera (1991:95) presenta la definición de Enseñanza programada siguiendo la propuesta de la UNESCO que entiende esta como,

“La presentación de la materia objeto de enseñanza, en forma gradual, en pequeñas dosis, organizada de manera que el alumno pueda comprobar inmediatamente hasta qué punto está aprendiendo. Para lograr este objetivo, el alumno ha de participar activamente en la enseñanza, escribiendo, respondiendo, hablando o participando”.

En función de estas premisas, el profesorado establecerá, de forma clara y específica, los objetivos que debe alcanzar. A continuación determinará las actividades, de forma que su secuencia permita a la mayoría del alumnado alcanzar el éxito tras la ejecución de las tareas, minimizando al máximo los errores. Del mismo modo, la retroalimentación será inmediata y se llevará a cabo, fundamentalmente, en forma de refuerzos positivos. Finalmente, la progresión de este estilo –lineal, lineal ramificada por salto o ramificada– se realiza de forma individual y en función de la consecución del objetivo propuesto.

5.3. Estilos participativos

Los estilos participativos focalizan su atención en que el alumnado participe de forma activa en su aprendizaje y en el de sus compañeros. Para alcanzar este objetivo disponemos de tres posibilidades didácticas: la enseñanza recíproca, los grupos reducidos y la microenseñanza.

En cuanto a la *Enseñanza recíproca* la participación del alumnado se plantea a través del establecimiento de parejas en las cuales, uno de los miembros ejecuta y el otro observa y evalúa. Estos roles son intercambiados pasado un tiempo o alcanzado el objetivo específico de la tarea.

El estilo en análisis, solicita del profesorado la selección de objetivos y contenidos a trabajar, la definición de las funciones de cada alumno o alumna (observadores-correctores y ejecutantes) y la evaluación inicial –para asegurarse de que el alumnado tienen los conocimientos previos necesarios sobre la tarea a realizar–. A su vez, elaborará las fichas de control en las que se recuerdan las tareas, los detalles de ejecución, los criterios de evaluación, etc., así como también observará la relación entre los componentes del grupo.

Además, el profesorado se encargará de comunicar las tareas dando la información inicial, bien de forma verbal o visual, o bien de forma escrita –escalas de observación–. En

este proceso informará al alumnado sobre la organización de la clase y el material necesario para poder realizar las tareas; explicará y demostrará la tarea indicando los parámetros de éxito y fracaso a observar y facilitará apoyo marcando las pautas de análisis y corrección a los observadores, no a los ejecutantes. Por último el profesorado valorará la información recogida por el alumnado y, de forma consensuada, la analizará con ellos.

Por último, la retroalimentación y la evaluación serán compartidas con el alumnado, asumiendo, este, importantes responsabilidades frente a sus compañeros.

En este sentido la enseñanza recíproca lleva al profesorado a asumir cambios de actitud al delegar en las alumnas y los alumnos las correcciones pertinentes a su compañero o compañera en tareas concretas y claras, la organización de la clase, los ritmos, etc. Siguiendo a Mosston (1978), este proceso centrará la tarea en “llegar a ser” más que en los resultados, en la flexibilidad más que en la rigidez, en el cambio más que en el dogmatismo.

Por su parte los alumnos y las alumnas, desde el punto de vista de nuestra investigación, también realizarán un cambio de actitudes que favorecen la integración de los dos sexos. Así pues, frente a este cambio de roles, deberán actuar comprometidos con el otro género, ayudándole y evaluándole en equidad.

El segundo tipo de estilo participativo, *Grupos reducidos*, se plantea como una evolución de la enseñanza recíproca con mayor grado de individualización. No obstante, al igual que en la anterior, el alumnado debe estar familiarizado con las tareas a desarrollar durante la sesión.

Este estilo de enseñanza plantea una organización de la clase en grupos de cuatro. A cada uno de los cuatro alumnos o alumnas se le asignará uno de los roles siguientes: ejecutante, observador, escribiente y ayudante. Cabe señalar que cada uno pasará por todos los roles establecidos. El profesorado recibe las mismas premisas señaladas para la enseñanza recíproca.

Por su parte, el alumnado aumenta el grado de responsabilidad al convertirse en parte indispensable del trabajo colaborativo en grupo. Como se indicó para la Enseñanza recíproca, el intercambio de roles planteado, es posible orientarlo al trato equitativo asumiendo, cada género, los mismos derechos, obligaciones y responsabilidades.

Para finalizar con los estilos participativos analizamos la *Microenseñanza*. Esta, se caracteriza por la subdivisión de un grupo muy numeroso en varios más pequeños –aproximadamente 10-15 personas–. Dentro de cada subgrupo, el profesorado elegirá un monitor o monitora que hará sus funciones –normalmente será alumnado aventajado–. A continuación el profesorado explica la tarea a realizar a los *monitores* o las *monitoras* dándoles la información necesaria en cuanto a organización, distribución, actividades, ejecución, evaluación, etc., para que estos la impartan en sus grupos. Una vez finalizado el tiempo de práctica, uniremos las acciones de cada uno de los grupos para realizar, de forma global y dentro de su contexto, lo aprendido en la sesión.

De las actitudes desarrolladas con la utilización de este estilo de enseñanza, que nos permiten establecer un trato equitativo en función del género, podemos destacar el compañerismo en el desarrollo de las tareas al tener que asumir funciones diversas de enseñanza y evaluación; la simpatía que despierta entre compañeros la comprensión de sus problemas; la paciencia desarrollada necesaria en el trato con otros compañeros. Además, los *monitores* o las *monitoras* deberán mostrarse firmes y seguros en sus decisiones y órdenes independientemente de su género. Este aspecto se verá apoyado por la confianza mostrada en sus decisiones. El tacto con los demás, la justicia, la iniciativa para abordar distintas situaciones ayudarán a conseguir los objetivos de nuestra tarea educativa no sexista. En este sentido, las actividades bien planteadas y psicológicamente socializadas contribuyen al ajuste emocional y a la canalización de la socialización de género de una forma constructiva.

5.4. Estilos socializadores

Con la utilización de los estilos socializadores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje perseguimos el desarrollo de los valores, actitudes y normas que son demandados por una sociedad concreta. Este aspecto social es considerado imprescindible para la mejora personal. En esta línea de pensamiento, los estilos socializadores nos permitirán desarrollar el trabajo en grupo, fomentar la colaboración, responsabilidad, tolerancia o el respeto hacia los compañeros y compañeras, entre otras capacidades.

Delgado Noguera (1991) plantea como estilos de enseñanza que posibilitan la socialización del individuo los siguientes: juego de roles, simulación social, trabajo grupal y dinámica de grupos. Debido a que las características estructurales de los anteriores estilos son muy similares, y para no ser reiterativos, vamos a concretar de forma general los aspectos básicos de los mismos.

Para comenzar, señalamos como objetivo fundamental de la sesión la consecución de algún valor, norma o actitud requerido por la sociedad y contemplado en el diseño curricular. Partiendo de este, el profesorado explicará las actividades y los objetivos que se persiguen con ellas, y que siempre estarán relacionadas con la Educación Física. A continuación, dará la información suplementaria necesaria que solicite el alumnado, orientando el trabajo de clase y sacando conclusiones sobre el trabajo realizado. Por su parte, cada grupo elegirá un líder y planificará el trabajo con independencia del profesorado, eligiendo sus reglas y normas de actuación.

La evaluación se llevará a cabo de forma grupal, siendo el alumnado quien establezca la forma de evaluación. El conocimiento de los resultados supondrá una información sobre la marcha del trabajo, ayudando y orientando el trabajo cuando el alumnado lo solicite. Así mismo, el profesorado, respetando siempre la independencia, resolverá los problemas que el grupo no solucione.

En cuanto a la puesta en práctica de las propuestas anteriores, tenemos el *Trabajo grupal* –trabajos de teoría, murales, búsquedas bibliográficas–, *Juegos de roles* y *Simulación social* –teatro, bailes, coreografías, roles de equipos deportivos, olimpiadas deportivas– y la *Dinámica de grupos* –resolución de conflictos, discriminación, sexismo–.

Como podemos observar en los estilos socializadores, las relaciones socio-afectivas adquieren todo el protagonismo. Desde la óptica de nuestra investigación, el trabajo sobre la eliminación de las barreras sexistas y de la integración de la mujer al mundo de la actividad física y el deporte estaría muy próximo a sus propuestas.

5.5. Estilos cognoscitivos

Siguiendo con la clasificación realizada por Sicilia y Delgado Noguera (2002), dentro de los estilos de enseñanza cognoscitivos nos encontramos con el descubrimiento guiado, la resolución de problemas y las situaciones tácticas.

A través del primero de ellos, *Descubrimiento guiado*, buscamos incidir en el desarrollo cognitivo de los alumnos y las alumnas, por medio de la indagación y exploración, al buscar una respuesta exitosa en el desarrollo de la actividad propuesta. El objetivo final de este estilo de enseñanza será el desarrollo de la creatividad, el hábito de buscar y explorar, la capacidad para indagar las distintas posibilidades de los materiales, etc., a través de la forma y ritmo que el alumnado decida, pero bajo la guía del profesor o la profesora.

En el estilo por descubrimiento, el profesorado, partiendo de los conocimientos previos de su alumnado, propondrá una serie de problemas motrices adecuados a las capacidades del mismo. A su vez, vigilará que la secuencia de contenidos presente una progresión adecuada.

Una vez planteado el problema, su actuación se orientará a guiar al alumnado hacia la respuesta motriz exitosa a través de preguntas de dificultad creciente que supongan una evolución de su esquema motriz y cognoscitivo. Solo si se producen muchos fallos, o estos son graves, se realizará una nueva pregunta que, evitando dar respuestas finales, permita superar el problema. Este modo de retroalimentación prescriptivo ayudará al alumnado a realizar una autoevaluación de su práctica, proporcionándole confianza y seguridad. Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, la evaluación será parte de todo el proceso de aprendizaje.

Por su parte, el alumnado participará en la selección de objetivos, pero no en la elección, ni en el orden, de las actividades que debe realizar. Su función principal será dar respuesta al problema planteado, autoevaluando cada una de sus actuaciones motrices. No debemos olvidar que este estilo de enseñanza exige un cambio radical en el planteamiento educativo tradicional. Respecto a la metodología directiva, que coarta el protagonismo del alumnado dificultando el desarrollo cognitivo tan necesario en nuestros días, este estilo favorece la participación del alumnado en el campo teórico y afectivo.

En consecuencia, podemos concluir que el uso de este estilo de enseñanza presenta una gran implicación en el proceso cognitivo y creativo del alumnado, a la vez que promueve la espontaneidad de forma muy motivante. La individualización de la enseñanza en función de los intereses del alumnado otorga un alto grado de satisfacción, tanto para el profesorado, como para el alumnado. Cabe destacar, también, el alto grado de contacto y comprensión entre profesorado y alumnado. A través de este estilo daremos alternativas de trabajo, ya que el qué y el cómo enseñar pasan a ser compartidas por el alumnado, que de esta forma, adquiere capacidad de reflexión y toma de decisiones desarrollando los aspectos cognitivos, afectivos, sociales, etc., a la vez que los motrices.

Respecto al segundo de los estilos de enseñanza señalados en este epígrafe, la *Resolución de problemas*, podemos observar que este plantea una gran implicación cognoscitiva en el alumnado al diseñarle un problema físico-cognitivo para que lo resuelva a través de la forma motriz adecuada.

El éxito del estilo pasa por un correcto planteamiento del problema, que debe ser abierto y permitir la posibilidad de ser resuelto por más de una vía. Este planteamiento supone la capacidad de descubrir o crear algo nuevo. En este sentido, el objetivo final será favorecer la práctica autónoma, a través la participación individual y un alto grado de libertad, ambos aspectos vinculados a una práctica alejada del control del profesorado (González Ramírez, 2000).

De este modo, los alumnos y las alumnas aprenden, no solo lo que hacen, si no porqué y para qué lo hacen: piensan. Además, los procesos de investigación, exploración, descubrimiento y evaluación de lo realizado o conseguido son conducidos y valorados por el alumnado, para lo cual es fundamental que el profesorado no realice ninguna demostración en relación a la tarea para evitar imitaciones; si dispondrá de la posibilidad de proponer *subproblemas* para ajustarse a las capacidades y necesidades de las alumnas y los alumnos.

En cuanto a la retroalimentación, el profesorado no debe intervenir con sugerencias, elogios o desaprobaciones. Solo ayudará si el alumnado se bloquea en la tarea y lo hará en forma de subproblema.

De esta forma los alumnos y las alumnas avanzarán en el aprendizaje cuando estén listos para responder (desarrollo emocional), posea una solución (desarrollo cognitivo), estén dispuestos a comunicarla (desarrollo social) y puedan demostrarla (desarrollo físico-motriz).

Por lo que respecta al control, el profesorado es el principal responsable de la evaluación procesal, dando cabida a todas las respuestas que el alumnado dé. El profesor o la profesora valorarán tanto la creatividad como el nivel de ejecución de las tareas. Los resultados serán valorados a su vez por el alumnado, lo que propiciará la autoevaluación de su trabajo.

Por último, las *Situaciones tácticas* suponen llevar a la práctica de un deporte concreto lo expuesto mediante la resolución de problemas.

En consecuencia, según los planteamientos anteriores, concluimos este apartado considerando que los estilos cognoscitivos se ajustan ampliamente a una enseñanza equitativa en función del género de nuestro alumnado, ya que las actitudes que se desarrollan a través de las acciones motrices propuestas (buscar, explorar, relacionar, crear, respetar, etc.), permiten establecer una reflexión sobre aspectos afectivos y sociales que, de forma individualizada, responden a las necesidades e intereses de ambos géneros.

5.6. Estilos creativos

Los estilos creativos ahondan en que el alumnado busque resolver creativamente problemas a través de experiencias motrices un material o espacio determinado. A través de ellos conseguiremos desarrollar el pensamiento divergente, la libertad, la expresión y creación de nuevos movimientos según la posibilidad de innovación del alumnado.

El primero de los estilos creativos que vamos revisar es la *Libre exploración*. A partir de la propuesta del profesorado el alumno o la alumna comenzarán a explorar libremente todas las posibilidades del material o del espacio en función del objetivo establecido. Esta propuesta proporcionará al alumnado un gran desarrollo creativo, afectivo y social. Con este proceder fomentaremos la formación de alumnas y alumnos capaces de crear e innovar, y no solo de repetir. Esto lo conseguiremos a través del refuerzo de aquellos procesos que supongan el establecimiento de estructuras nuevas, asociación de ideas, expresión, espontaneidad, adaptación u originalidad de las acciones motrices del alumnado.

En segundo lugar, revisamos la *Sinéctica*. Podemos trabajar la sinéctica desde dos procedimientos: la metáfora y la analogía. La metáfora busca el desarrollo de la creatividad a través de relación de semejanza entre objetos o ideas. En este sentido, uno de los recursos más utilizados y que presenta una gran aceptación entre profesorado y alumnado es el

cuento motor. Por su parte, la analogía pretende establecer una identificación empática con un objeto inanimado. Este proceso nos da la posibilidad de crear algo nuevo o familiarizarnos con algo extraño.

Tanto en la metáfora, como en la analogía, el profesorado planteará el tema que se debe trabajar y ayudará al alumnado cuando este lo requiera. A su vez se encargará de respetar las respuestas inusitadas, espontáneas o poco frecuentes, haciendo ver que todas son importantes. La retroalimentación se realizará al final de la sesión tanto en el plano individual, como en el colectivo.

Como conclusión final al epígrafe 5 del presente capítulo, podemos establecer dos corrientes principales dentro de los distintos estilos de enseñanza. Por un lado, tenemos los métodos directivos que basarán su eficacia en aprendizajes memorísticos y mecánicos, con la figura del profesorado como único responsable en la organización de la clase. Por otro, los activos, en los que el profesorado comparte con los alumnos y las alumnas el proceso de enseñanza-aprendizaje, en acciones consensuadas y significativas que se fundamentan en la creatividad.

De acuerdo con Acuña (1995) y López Aguado (2005), debemos tener en cuenta que, dentro de los últimos, los métodos individualizadores serán más susceptibles de proporcionar un aprendizaje menos discriminatorio respecto al género al centrarse estos en las características individuales del alumnado.

En esta misma línea de no discriminación por género, Acuña (1995) señala la necesidad de, a través de los distintos estilos de enseñanza, presentar modelos tanto masculinos como femeninos (en lo que se refiere al contenido y a la forma de movimiento), dirigimos con el mismo tono y léxico a los alumnos y las alumnas, propiciar parejas mixtas, conocer por igual los intereses y motivaciones de ambos sexos y proponer problemas que sean significativos para unos y otros.

La búsqueda de los estilos de enseñanza más adecuados para lograr una enseñanza equitativa respecto al género se llevará a cabo en función de su efectividad para llegar a los alumnos y las alumnas, comunicarse con estos y estas en un contexto determinado y conseguir los objetivos propuestos. Esto favorecerá la consistencia y continuidad en el tiempo y la coherencia y continuidad entre personas (Chinchilla y Zagalaz, 2002). De esta forma, crearemos un clima docente que influirá en la forma de interactuar la clase entre sí y entre ella y el profesorado estableciendo un proceso de aprendizaje comunicativo, reflexivo y creativo en la enseñanza de la Educación Física.

En resumen, el **Capítulo 2** nos muestra una gran variedad de *enfoques* para llevar a cabo la formación inicial del profesorado que se concretan, dentro de la Educación Física, en otros tantos *modelos* de formación. Según los distintos enfoques y modelos estudiados a lo largo de este capítulo, el docente establecerá una forma determinada de entender la Educación Física que le llevará a plantear sus clases en función de lo que él entiende que debe ser enseñado y debe ser aprendido dentro de sus clases por su alumnado. Como apoyo a su función docente, el profesorado dispondrá de distintos *estilos de enseñanza* que guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos perseguidos, en nuestro caso la construcción equitativa de la identidad de género. Como hemos podido ver, no existen enfoques, modelos o estilos de enseñanza mejores o peores, sino más adecuados o menos adecuados a contextos, grupos y situaciones concretas.

***CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL
CONTEXTO DEL AULA: INFLUENCIA DE LOS
FACTORES DE GÉNERO***

1. Introducción

El estudio de los distintos factores que envuelven al docente de Educación Física en su práctica diaria, nos permitirá detectar, reflexionar y tomar decisiones sobre cómo debemos actuar para proporcionar una enseñanza equitativa, en función del género, a nuestro alumnado. Somos conscientes de que, a pesar de que la equidad de género puede ser impuesta por la ley, es la actuación del profesorado, su modo de dar respuesta a las necesidades del alumnado, el verdadero mediador para determinar el éxito de la integración de la mujer, estando dicha actuación muy por encima de cualquier estrategia administrativa o curricular. En este sentido, y dentro de los factores que afectan al contexto del aula, hemos creído de vital importancia para la construcción de la identidad de género de nuestro alumnado, el estudio de los siguientes referentes relacionados con el profesorado: la información, el lenguaje y los refuerzos; y, aquellos factores vinculados al discurso actitudinal del discente y que están muy relacionados con el estilo de enseñanza.

2. Factores relacionados con la función docente

Acometemos este apartado desde la convicción de que en la enseñanza de la Educación Física se deben tener en consideración diferentes factores que influyen en las clases (Viciano, 2001) y diferentes niveles y tipos de intervención (Fernández García, 2003), tanto desde la figura del profesorado, como desde el contexto en el que se imparte docencia. Centrándonos en el docente, vamos a aclarar cómo influyen los factores dependientes de él en el trato equitativo respecto al género de nuestras alumnas y alumnos. Con esto, pretendemos mejorar nuestra capacidad didáctica, fundamentalmente, aumentando la cantidad y calidad de la información que manejamos y tomando un mayor número de decisiones al planificar nuestra acción en las clases (Carreiro da Costa, 2004).

2.1. El uso de la información

En relación a este referente, podemos comenzar señalando como objetivo último de todo docente, el conseguir la transmisión de sus conocimientos al discente con la mayor eficacia posible. En relación a dicho objetivo, Boné (2003) aclara que la información que se le otorgue al alumnado debe reunir las siguientes características: debe ser clara y comprensible para el nivel del alumnado; ser suficiente sin ser excesiva y contener los elementos esenciales para su correcta ejecución. El profesorado debe marcar claramente los objetivos perseguidos facilitando la atención selectiva del alumnado y transmitir qué pretendemos que haga y cómo debe realizar, dicho alumnado, la tarea para conseguir el objetivo de la misma. Además de cumplir estos requisitos, dicha información, en ningún caso debe mostrar características sexistas para el alumnado.

Si pretendemos hacer llegar a nuestros alumnos y nuestras alumnas una información de características no sexistas, libre de discriminación por motivos de género, no podemos olvidar que los conocimientos transmitidos a través de dicha información son perpetuadores de las concepciones culturales que han ido elaborando los grupos sociales a lo largo de su historia y que son recogidos en formas y modos de hacer, tradiciones, modelos de vida,

valores, actitudes, etc. El profesorado, como un elemento más de ese grupo, transmite una información que no es neutra, sino que está cargada las conductas del grupo social al que pertenece. Por tanto, de cómo se realice el proceso informativo y, en especial, de cómo manejemos los distintos elementos que intervienen en dicho proceso, dependerá la consecución de un adecuado aprendizaje, libre de roles, estereotipos o conductas sexistas o, por el contrario, la distorsión del mismo, de tal manera que posibilite la transmisión de los elementos anteriormente citados.

Apoyando lo anterior, Ruiz Pérez (1994) matiza que como docentes debemos, a través de la información, conseguir motivar al alumnado, establecer relaciones entre aprendizajes, que el alumnado esté disponible (activación, atención y vigilancia) y fomentar una actitud favorable al aprendizaje.

En el contexto de la equidad educativa en función del género, debemos ser capaces de motivar al alumnado para que persiga las conductas no sexistas como algo deseable y necesario en un clima de trabajo cooperativo e integrador, haciendo sentirse a todos los miembros de su grupo necesarios y útiles. La información integradora que recibe el alumnado debe ser significativa y extrapolable a otros contextos. De este modo se crearán conductas estables hacia el trato con el otro sexo.

Podemos concretar como principales elementos que pueden encerrar un sexismo en su uso, dentro del ámbito docente de la Educación Física, los siguientes cinco factores del proceso informativo:

1. Canal de comunicación de la información.
2. Planteamiento de preguntas.
3. Empleo de demostraciones.
4. Indicaciones sobre el control del grupo.
5. Planteamiento diferenciado en la organización.

En relación con el primer elemento, debemos señalar que no es baladí el uso de un canal de comunicación determinado para la transmisión de la información por parte del profesorado. El canal utilizado para este fin deberá manejarse de tal modo que favorezca la integración de los dos sexos en el desarrollo de la tarea.

La psicología del deporte, la teoría del entrenamiento deportivo y la teoría cognitivista nos permiten establecer tres canales de comunicación en la Educación Física para comunicarse con el alumnado, a saber, canal auditivo, kinestésico y visual. De los tres canales, es el auditivo el primero que utiliza el profesorado en el proceso de comunicación con el alumnado para transmitir a este la información necesaria para el aprendizaje de una tarea. A través de este canal, íntimamente relacionado con el lenguaje (Vid., Capítulo 3, § 2.2.), pretendemos que el alumnado haga una representación mental de la tarea que debe desarrollar. Esta representación lleva la carga sexista de la información que recibe. De la analogía establecida entre el canal auditivo y el código del lenguaje, estableceremos una relación de proporción directa: a mayor uso del canal auditivo, más uso del lenguaje. Con un mayor uso del lenguaje, con sus características sexistas y estereotipadas (como veremos más adelante), aumentaremos las posibilidades de transmitir estereotipos, valores, etc. y nos alejaremos del aprendizaje equitativo de nuestro alumnado, siempre y cuando dicho lenguaje sea realmente discriminatorio para uno de los sexos.

Como apoyo a la comunicación verbal disponemos, dentro de nuestro ámbito, del privilegio de otros dos canales comunicativos citados anteriormente: el kinestésico y el visual. Por una parte, el canal kinestésico ofrece la posibilidad de, a través de ayudas manuales o modificando las circunstancias del medio natural de acción, realizar un apoyo propioceptivo a la información recibida por el alumnado. Al situar al alumnado de forma mecánica en la posición corporal correcta, conseguimos que adquiera una sensación lo más parecida al objetivo final. Así, nos centramos principalmente en el contacto físico que se produce entre el alumnado y el profesorado y si este es diferenciado en función del sexo. La relación entre estas dos dimensiones, nos permitirá constatar la frecuencia con la que el profesorado utiliza el canal kinestésico en función del sexo del alumnado, hecho que provoca la invisibilidad del otro sexo.

Por otra parte, del canal visual debemos señalar que su objetivo es concretar la demostración a través de la utilización de imágenes visuales para recordar y reflexionar. La relación con la categoría que plantea la presentación visual de la tarea quedará expresada en la dimensión *empleo de demostraciones*. A modo de adelanto, indicamos que todo el sexismo transmitido con la demostración se ve consolidado con el uso de este canal.

El visual también es un canal importante de transmisión de información sobre la actitud del profesor. El alumnado capta a través de él expresiones de aceptación o desacuerdo, expresiones de refuerzo o castigo hacia sus comportamientos y actitudes. Cuando estas actitudes del profesorado son más marcadas hacia un sexo concreto, se convierten en actitudes sexistas fácilmente absorbidas por el alumnado. Castañer (1992, 1993) y Castañer y Guillen (1996) dentro del espacio de la Educación Física, establecen una serie de criterios que posibilitan identificar y diferenciar las diversas conductas del educador, obteniendo un cinegrama o perfil cinésico-gestual que aporta información con relación al quehacer didáctico-pedagógico del educador o la educadora, de tal forma que permite estudiar la comunicación no verbal que existe entre el profesorado y el alumnado.

Si obviamos y no controlamos el potencial del uso de alguno de los canales anteriores en la discriminación por motivo de género, supondrá que estaremos limitando las posibilidades de aprendizaje igualitario de nuestro alumnado. La práctica diaria docente debe asegurar que los canales anteriormente citados se aplican del mismo modo y frecuencia a los alumnos y a las alumnas, ya que a través de ellos conseguiremos las siguientes implicaciones pedagógicas (González Rodríguez y Rangel, 2002: 1):

1. *“Estimular todas las unidades de reconocimiento de cada área del cerebro.*
2. *Acceder a un vocabulario visual, táctil, cinestésico, vestibular, óptico, y auditivo.*
3. *Adquirir la mayor experiencia sensorial posible.*
4. *Enriquecer su alfabeto sensorial”.*

La carencia del empleo de alguno de estos canales por motivos sexistas provocará acentuar la discriminación de los alumnos o las alumnas en alguna de las implicaciones citadas, con lo cual, su aprendizaje se verá mermado respecto al otro sexo.

En cuanto al planteamiento de preguntas, nos interesa comprobar la influencia discriminatoria por sexo en cuanto al número de frases interrogativas que el profesorado plantea a chicos o a chicas. El hecho de realizar preguntas a un grupo determinado provocará una mayor implicación de este en la tarea, una mayor motivación y, por tanto, la posibilidad de alcanzar mayores valores en expectativas, autoconcepto, etc., respecto al otro sexo, marcando así, una clara discriminación de género.

Por su parte, el empleo de demostraciones por parte del profesor proporciona información sobre los modelos de referencia utilizados por este en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. El uso de la imagen tiene por objeto sustituir a la palabra (una imagen vale más que mil palabras) y más dentro de la Educación Física donde la descripción de las tareas motrices a veces resulta complicada. De acuerdo con Zubiaur (2003: 1), a través de la demostración “(...) *el aprendiz se forma rápidamente una idea, una imagen cognitiva del movimiento a realizar*”. Si el modelo es una alumna o un alumno, se modifica o consolida el refuerzo en la reproducción de estereotipos. El estudio de esta dimensión nos descubrirá la gran importancia del modelo, como señalan las Teorías Mediacionales del Aprendizaje, respecto a la transmisión del sexismo en nuestras clases.

De acuerdo con Fuentes (2001: 314), pensamos que “*La presentación visual de la tarea, también llamada demostración, tiene por objeto el proporcionar una imagen global de la tarea, esto es, un aprendizaje por imitación (aprendizaje vicario o modelado)*”. Esta imagen global que presentamos al alumnado muestra no solo la realización motriz de la tarea, sino que transmite, también, quién realiza la tarea (chico o chica), las expectativas de éxito del modelo, sus atribuciones, etc. No hay que olvidar que, normalmente, la demostración dependerá en demasía de la capacidad del profesorado, o alumnado aventajado, de tal manera que, en algunos casos, deberemos usar medios audiovisuales auxiliares (vídeo, películas, etc.) que, al igual que en el caso anterior, serán portadores de

actitudes, valores y normas sexistas. Si pretendemos que el alumnado imite un modelo, será de vital importancia elegir adecuadamente ese modelo para que la transmisión de estereotipos, roles, expectativas, etc. sean las adecuadas para ambos sexos.

Deberemos ser reflexivos y comprobar si los modelos utilizados para las demostraciones de clase, tanto en la utilización de alumnado como a través de modelos en vídeo, fotografía, etc., cumplen la paridad necesaria para que la enseñanza sea equitativa en género o no. Normalmente, partimos de la base de que la mayoría de las demostraciones son realizadas por modelos masculinos, más aún si la demostración está relacionada con las Capacidades Físicas (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000).

En relación a la información dada por el profesorado en torno a cuestiones actitudinales o sobre el control del grupo, pretendemos establecer si existe una mayor atención y control en la actividad hacia un género concreto. Al referirnos al control del grupo, aludimos a las indicaciones que el profesor o la profesora aportan al alumnado en relación a cuestiones de disciplina para permitir el normal desarrollo de la sesión. Su objetivo es corregir la participación desordenada, los comportamientos conflictivos y de desobediencia del alumnado. A nadie escapa la repercusión tan negativa para un trabajo eficaz que tiene, en la función docente, la continua interrupción de las clases para corregir comportamientos o actitudes negativas.

Algunos estudios (Fernández-Balboa, 1991; Piéron y Brito, 1990) analizan aspectos como el momento de aparición de las conductas no deseadas, su duración o su frecuencia. Aunque no dejen de ser interesantes estos parámetros, en nuestro estudio haremos especial hincapié en la actuación de la figura del profesorado (Marzouk, Spallanzani, Brunelle y Gagnon, 1993; Piéron y Brito, 1990), con la intención de determinar si existe distinción por género en el control de la clase.

Como último elemento, dentro de la información, pretendemos establecer si existe un planteamiento diferenciado por sexo en la organización de la tarea. El programar diferenciadamente la organización de la tarea por sexo afectará, posiblemente, al acceso a

los recursos necesarios para la consecución de la misma (materiales, espacios,...) y, por tanto, al logro de la misma.

2.2. El uso del lenguaje

El lenguaje, como segundo factor citado en relación a la actuación del profesorado, posee características que influyen en la equidad educativa en función del género dentro de las clases de Educación Física.

De acuerdo con Lomas (2006), habitualmente, nos encontramos con que el género gramatical y el género sexual (niñas/niños) coinciden, lo cual deriva en el uso tradicional del masculino para denominar tanto a hombres como a mujeres. Este suceso provoca que se acabe excluyendo a las mujeres en la designación lingüística y los hombres acaban siendo los únicos sujetos de referencia. Afortunadamente, la gran riqueza de nuestra lengua permite el uso de términos genéricos tanto masculinos como femeninos para incluir a ambos sexos, el uso de términos abstractos o el empleo de la primera persona del plural, la construcción de oraciones de relativo, etc., evitando, de esta forma, la ocultación de uno de los géneros.

Como señala Valbuena (2002: 27) *“La lengua, como construcción social y cultural, es una forma de ver la realidad, de percibir el mundo y de nombrarlo”*. Si para nombrar esa realidad, ocultamos uno de los géneros, estaremos discriminando la propia construcción de los contextos donde se van a desenvolver los futuros hombres y mujeres de nuestra sociedad. No debemos permitir que esa sociedad siga ajustándose a un modelo androgénico. A través del lenguaje creamos la realidad, pero también se puede modificar y crear otras nuevas realidades. Estas nuevas realidades deben basarse en un lenguaje que no omita constantemente el sexo femenino y, desde la educación, evitar cualquier forma de discriminación por razón de sexo, grupo social, raza o creencia.

Para analizar en profundidad la influencia del lenguaje debemos hacer referencia a:

1. El uso de expresiones estereotipadas.
2. La atención nominativa.
3. El empleo del masculino genérico.
4. El orden de prelación empelado.

Con el estudio de estas dimensiones, pretendemos explicitar los factores dependientes del docente que, en cuanto al lenguaje, son relevantes para que exista un trato equitativo respecto al género en las clases de Educación Física.

Para determinar la influencia del lenguaje en el trato equitativo según el género, vamos a comenzar por señalar las funciones del mismo que más son usadas por el profesorado en el desarrollo de una clase. Básicamente, el docente hace uso del lenguaje como medio de transmisión de la información para explicar o para describir una situación que espera que realicen los alumnos. Del Villar y Fuentes (1999 op. cit. en Fuentes, 2001: 317) focalizan el uso del verbo fundamentalmente en dos vertientes: una descriptiva y otra explicativa.

“La descripción de la tarea trata de sustituir a la demostración, y se realiza cuando el profesor-entrenador no es capaz de realizar la ejecución correctamente. El entrenador debe ir detallando de forma analítica las diferentes partes de la técnica de ejecución. La información puede incluir la imagen de todo el gesto, o únicamente una parte de la habilidad, tratando de polarizar la atención del alumno.

La explicación debe ceñirse a aspectos concretos de la tarea y a la utilidad de la misma, con el objeto de aclarar y reforzar la descripción del ejercicio. Las explicaciones no deben ser muy extensas pues las sesiones de enseñanza son fundamentalmente motrices y no debemos caer en el error de convertirla en actividad teórica”.

Es en estas explicaciones y descripciones, con el lenguaje utilizado por el profesorado en las clases de Educación Física, con su carga de estereotipos, normas, valoraciones, etc., es donde se provoca una discriminación, subordinación y desvalorización del género femenino si no tenemos en cuenta el correcto manejo del mismo (Cruz Sánchez, 2003; Lomas, 2006; Subirats y Tomé, 1992). En lo referente a las expresiones estereotipadas, habitualmente oímos frases como *se mueve como una niña, el material que lo saquen los chicos que son más fuertes, tienes menos fuerza que una niña*, etc., o incluso, llegando más lejos, insultos configurados de manera positiva en el caso de asignarse al universo de lo masculino y negativa en el caso de atribuirse al universo de lo femenino (*ser cojonudo/ser un coñazo*) y, en consecuencia, destacan lo femenino como refuerzo de lo negativo y de lo risible.

En correlación con lo anterior, Scharagrodsky (2004: 64) señala, en relación al lenguaje y a ciertos términos utilizados, que “(...) *no solo el colectivo mujeres es ignorado en ciertos momentos de las clases (al inicio y al final de la clase los docentes han utilizado el genérico chicos o niños), sino que, cuando se hacen visibles, las mujeres suelen usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo. Esto sucede, con mayor o menor intensidad, tanto en la interacción alumnos-alumnas como en la interacción docente-alumnado*”. El uso del lenguaje no es solo un instrumento de intercambio de información, sino que distingue la realidad y, por tanto, el modo en que accedemos al conocimiento en un contexto que acabará creando una identidad sociocultural.

El uso sexista del lenguaje (Medina Guerra, 2002)²⁷ por parte del profesorado para realizar una descripción (polarizando la atención del alumnado sobre aspectos concretos de la ejecución) o una explicación (incidiendo en la causa-efecto de la ejecución) supone: convertir lo masculino en norma y modelo de qué es lo que hay que hacer y de cómo hay que hacerlo. El uso sistemático de ciertas expresiones estereotipadas y atributos ligados a lo masculino refuerzan dicha situación. A la inversa, expresiones estereotipadas y atributos

²⁷ En su trabajo “*Manual de lenguaje administrativo no sexista*.” Medina Guerra (2002) señala una serie de normas que deben tenerse en cuenta par a evitar un uso sexista del lenguaje.

ligados a lo femenino refuerzan su carácter negativo. En ambos casos, posibilitando e imposibilitando la aparición de ciertos comportamientos, gestos y actitudes equitativas.

Otros aspectos que afirman, dentro del lenguaje, la discriminación de género son los señalados a continuación. Por un lado, la mayor atención nominativa hacia un sexo concreto (Blanco García, 2002) provocará el reforzamiento de este al hacerlo más visible. Apoyan esta idea Moreno, Hellín y Hellín Rodríguez (2006)²⁸, quienes señalan que la atención nominativa tiene una valoración más positiva si el docente que llama nominalmente al alumnado es varón. Entendemos que este hecho provoca un mejor clima de trabajo y, por tanto, se favorece el desarrollo de la clase en *términos masculinos*. Del mismo modo, el empleo del masculino genérico para dirigirse al conjunto del alumnado, provocará un claro sexismo, ya que normalmente excluye el género femenino de él. Valbuena (2002: 27) reflexiona sobre el masculino genérico de nuestra lengua:

“El género femenino solo representa a las mujeres, mientras que el masculino puede incluir a la mujer o solo referirse a los hombres. Si el masculino asimétrico va solo en el discurso, sin su correspondiente femenino, tendrá un doble valor semántico y ese doble valor hace que en la mente de muchos hombres y de muchas mujeres funcione desigualmente debido a un proceso diferencial de aprendizaje iniciado en la niñez: el cerebro de los hombres no tiene que prestar atención al género y no tiene que diferenciar con qué valor lo expresa (genérico y específico) ni tampoco en qué grupo se encuentra (unisexual o mixto): siempre estará correcto e incluido. En cambio las mujeres deben preguntarse siempre si ellas estarán o no incluidas. La asociación género masculino-sexo hombre conviene a los hombres que aparecen así como protagonistas y perjudica a las mujeres que resultan así ocultadas”.

Medina Guerra (2002: 29) puntualiza esta situación de predominio lingüístico del género gramatical masculino enfocándolo hacia la confusión con el dominio del varón en la

²⁸ Esta afirmación se realiza en función de los datos obtenidos de su Cuestionario para el Análisis del Pensamiento del Alumno en Educación Física (C.A.P.A.E.F.).

sociedad. De esta forma, “(...) *el género gramatical es asimilado, de manera errónea, a la realidad social*”.

Finalmente, marcamos como factor de influencia en el sexismo, en cuanto al uso del lenguaje, el orden de prelación con el que el profesorado se dirige al alumnado. Para establecer la equidad de género sobre este aspecto es recomendable, debido a la asociación entre género y sexo que establece nuestra sociedad, recurrir a la alternancia para no dar primacía a un género sobre otro.

Vázquez, Fernández y Ferro (2000), en un estudio sobre los factores anteriormente citados, determinan que el código del lenguaje empleado por profesores y profesoras refuerza continuamente lo masculino en cada uno de ellos. El hecho de que los niños sean nombrados siempre como sujetos de referencia y las niñas como personas subordinadas tiene repercusiones en su autoconcepto y autoestima, con clara desventaja para las niñas. De esta forma, la mujer queda relegada a un segundo plano a causa de la función que los miembros de la sociedad confieren al género. “*La causa del sexismo lingüístico no se encuentra en la propia lengua, sino en el uso discriminatorio que los hablantes hacen de ella*” (Medina Guerra, 2002: 35).

En definitiva, a través del lenguaje los docentes provocamos la masculinización de las clases de Educación Física (Connell, 1997), contribuyendo a “(...) *la transmisión cultural de los estereotipos sociales y sexuales, a la designación del mundo exclusivamente en masculino y a la ocultación de las mujeres en el escenario de las palabras*” (Lomas, 2006:32).

2.3. El uso de los refuerzos

El último referente que creemos de vital importancia dentro de la actuación del profesorado, y más concretamente dentro de su didáctica, es el uso que hace de los refuerzos. La mayoría de los estudios realizados sobre la eficacia de esta dimensión (Carreiro da Costa y Piéron, 1990; Del Villar y Fuentes, 1999; González Rodríguez y

Rangel, 2002; Piéron, 1999; Silverman, Tyson y Krampitz, 1992) están dirigidos a comprobar la relación existente entre el uso del refuerzo y la mejora en el rendimiento motriz del alumnado. Como complemento a estas líneas de investigación, el interés de nuestro trabajo es focalizar el uso del refuerzo sobre rasgos más cualitativos. Nos interesa establecer una relación entre este y su influencia cuantitativa y cualitativa en la adquisición de normas, valores y actitudes no sexistas dentro de las clases de Educación Física para, como ya señalaron Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008: 54), “(...) asegurar las mismas oportunidades a ambos sexos para la obtención de recompensas y centrarse en el auto-valor de cada individuo”. Planteamos, en nuestro estudio, los siguientes tipos de refuerzo utilizados por el profesorado de Educación Física:

1. Retroalimentación.
2. Aceptación de ideas.
3. Refuerzos actitudinales.
4. Contacto Físico con el alumnado.

Para situarnos en el análisis del primer aspecto, llamado retroalimentación o *feedback*²⁹, debemos partir de la base de que dicho elemento es en sí misma una información. Y, como tal, adquiere todas las características y compromisos de esta.

Así pues, la retroalimentación entendida como información proviene de la ejecución motriz que está desarrollando o ha desarrollado el alumnado y es recibida tanto por él, como por el profesorado. Nos vamos a centrar, básicamente, en el uso que el profesorado hace de esta información en el proceso educativo y en cómo esta afecta a la equidad educativa por motivos de género establecida en sus clases.

²⁹ En nuestro estudio citaremos indistintamente, y con el mismo significado, los términos retroalimentación y *feedback*. De acuerdo con Piéron (1999: 122), entendemos que el *feedback* “(...) es una información proporcionada al alumno para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos”.

Comenzaremos realizando una aclaración sobre lo que representa el *feedback* en una clase de Educación Física. Como hemos señalado antes, el alumnado realiza una tarea motriz de la cual obtiene datos, bien sobre su ejecución, bien sobre el resultado de esta. Dichos datos deben ser devueltos al alumnado a modo de nueva información a través de los canales de información, anteriormente desarrollados (Vid., Capítulo 3, § 2.1.). En este sentido, nos estaremos refiriendo a un *feedback extrínseco* (González Rodríguez y Rangel, 2002), el cual permitirá al alumnado reajustar y adaptar sus respuestas en función del objetivo propuesto. De acuerdo con lo anterior, es importante que la información dada por el profesorado sobre las conductas realizadas por el alumnado, o el resultado de estas, sea adecuada al objetivo equitativo propuesto y que dé a este la posibilidad de descubrir la conducta adecuada en función de la equidad. Este bucle queda reflejado en el modelo cognitivista de Marteniuk (1976) sobre el procesamiento de la información que mostramos en el gráfico 1.

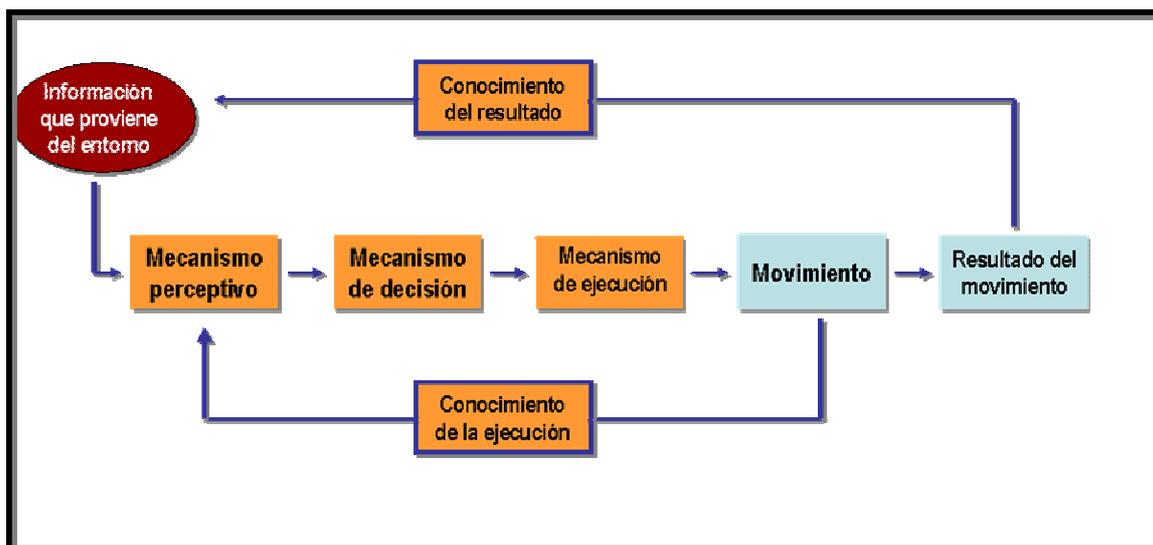


Gráfico 1. Modelo de Procesamiento de la Información de Marteniuk (1976)

Partiendo de esta premisa, y adaptándola a nuestras necesidades conforme a los objetivos actitudinales que nos ocupan, varias son las funciones que tiene la retroalimentación dentro de la enseñanza-aprendizaje. Señalamos, por su utilidad para nuestro trabajo, la informativa (conocimiento de los resultados) y el refuerzo (refuerzos

actitudinales). Para no ser reiterativos, en lo referente a la función informativa, nuevamente nos remitimos a lo indicado en el apartado correspondiente respecto a sus posibilidades dentro de la enseñanza equitativa de nuestro alumnado (Vid., Capítulo 3, § 2.1.).

Del segundo aspecto, la retroalimentación como refuerzo, desarrollamos aquí sus características formativas en la equidad por motivos de género. Dicho refuerzo puede ser aprobativo, reprobativo o neutro. Nos interesan los dos primeros. En el primer caso, aprobativo, el *feedback* se percibe como un mensaje agradable o recompensa que provocará en el alumnado la necesidad de repetir la actitud, norma o valor para recibir más refuerzos positivos. Este hecho es especialmente visible en el género femenino, como han demostrado recientemente Molina, Torre y Miranda (2008), al concluir que la mayor presencia de retroalimentaciones positivas hacia las alumnas provoca una mayor presencia y estabilidad de estas en la práctica de ejercicio físico. Si, por el contrario, el *feedback* es reprobativo, el alumnado lo percibe como un castigo o estímulo desagradable con lo cual podemos encontrarnos con dos conductas diferenciadas: el *feedback* puede provocar la evitación de la ejecución para evitar el sentimiento desagradable o puede repetirlo para conseguir el estímulo agradable. Si el contenido del *feedback* es aprobador, esto favorecerá un clima bueno de clase respecto al aprendizaje (Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena, 2003), ya que adquiere una función motivadora a través de su propiedad como refuerzo. De este modo, el alumnado se siente identificado y observado hasta una nueva ejecución (Piéron y Delmelle, 1982), que en nuestro caso será una nueva conducta. Piéron (1999) señala que entre el 25 y el 50% de los *feedback* enviados al alumnado son como refuerzo. Uno de los intereses para nuestro estudio consiste en diferenciar si el profesorado muestra una conducta diferenciada respecto al uso aprobativo o reprobativo del *feedback* (calidad del mismo) en función del género. Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirottin y Delfosse (1998) apuntan hacia un uso marcado del *feedback* reprobativo específico en el caso de las alumnas. En este caso, se estaría reforzando especialmente la actividad y el aprendizaje de un sexo respecto al otro.

Situándonos en la frecuencia del *feedback* que el profesorado emplea en el transcurso de una sesión y para constatar su relación con el apoyo hacia una enseñanza

equitativa seguimos a Piéron (1999: 81) en su siguiente conclusión: “*Para una cantidad de práctica igual, los participantes que más progresaron fueron los que recibieron mayor información personalizada sobre su prestación*”. Esta constatación ya había sido apoyada por autores como Piéron y Piron (1981), Piéron (1983), Phillips y Carlisle (1983) y Yerg y Twardy (1982) que establecieron que la cantidad de *feedback específicos* emitidos diferenciaba, positivamente, las clases de mayor aprendizaje de las de menor. En la línea de estos autores, encontramos los trabajos de Carreiro da Costa y Piéron (1990) que establecen valores del 92% de *feedback* específicos en su enseñanza para el profesorado más eficaz y valores del 88.3% para el menos eficaz. Por tanto, intuimos que un factor importante de discriminación por motivo de género puede ser la mayor frecuencia de aplicación de retroalimentación en un sexo sobre otro. De esta manera se favorece, en el aprendizaje, a quien lo recibe y se discrimina a quien no.

Pero, más importante que la cantidad de *feedback* proporcionados al alumnado, es su calidad (Viciano et al., 2003). Esta viene determinada por cómo enfocamos la combinación de algunas de sus características (en nuestro estudio forma, dirección y objetivo) y cómo el alumnado es capaz de interpretar la información del *feedback*. Respecto a este último aspecto Kruger y Dunning (1999) consideran que uno de los factores que en mayor medida colaboran en el fracaso de los sujetos en el aprendizaje es la incapacidad para entender la información obtenida de la retroalimentación.

Según la forma en que se produce el *feedback*, el profesor dispone de tres modos principales: el verbal, el visual y el kinestésico. Piéron y Delmelle (1983) constatan que entre un 70% y un 95% de los *feedback* empleados se realizan de forma verbal, señalando estos autores, además, que este aspecto varía poco en función del sexo. Si recordamos la potencia discriminatoria del lenguaje, podremos establecer una rápida y clara relación entre la forma del *feedback* y la discriminación de género en nuestras clases.

La dirección de este elemento nos indica hacia quién va orientado el *feedback* (individuo, grupo o clase entera). En este sentido, algunos autores sitúan sobre el 80% las veces que está centrado en un solo alumno o una sola alumna y, normalmente, en función

de la búsqueda de la excelencia motriz (Arena, 1979; Fishman y Tobey, 1978; Pieron y Devillers, 1980 y Pieron y Delmelle, 1983, en Pieron, 1999:133). Nos interesa determinar a favor de qué sexo va referida esta diferencia tan significativa de la dirección del *feedback* y cuál es el discriminado.

Por último, queremos subrayar el objetivo (evaluativo, descriptivo, prescriptivo, explicativo o interrogativo) del *feedback*. Arena (1979) y Fishman y Tobey (1978) declaran que el 48% de las retroalimentaciones que registraron en sus estudios eran de tipo evaluativo. Un punto importante de la retroalimentación es conseguir que el alumnado sepa el porqué de lo ocurrido en la secuencia motriz realizada (Zubiaur, 1995), para nosotros, el porqué de una conducta determinada. Para ello, es importante el objetivo, la intención que el profesorado otorga a esa información según el planteamiento pedagógico y didáctico del momento (Del Villar y Fuentes, 1999). Atendiendo a dicha intención podemos clasificar los *feedback* en:

1. Evaluativo. Valorar la realización del alumno, comparando la ejecución observada con el modelo ideal.
2. Descriptivo. Consiste en proporcionar información exteroceptiva al jugador por su falta de capacidad para captar información propioceptiva.
3. Explicativo. El objetivo se centra en informar sobre las causas del problema o del error en la ejecución...
4. Interrogativo. Cuando el objetivo de la enseñanza se centra en el desarrollo de la capacidad del alumnado para percibir sensaciones propioceptivas, el profesorado facilita la toma de conciencia corporal del sujeto, preguntándole por las sensaciones que ha tenido en el ejercicio anterior.
5. Prescriptivo. Se trata de, una vez identificado el error, proponer una nueva manera de actuar en la siguiente repetición. El profesor proporciona la forma de solventar el problema detectado.

Para De Knop (1983), el modo de *feedback* determina el uso adecuado de este como una de las dimensiones más significativas respecto al profesor en cuanto al criterio de

eficacia. Carreiro Da Costa y Piéron (1990) marcan que el carácter adecuado del *feedback* diferencia, a favor, la eficacia en la adquisición de habilidades motrices por parte del alumnado. Piéron (1999) establece un porcentaje del 99% de adecuación³⁰ en profesores con mejores resultados en aprendizaje frente a un 81,4% en los que obtienen peores resultados, ambos en función del tipo de información dada al alumnado. Silverman, Tyson y Krampitz (1992) han establecido relaciones positivas entre la adecuación del *feedback* y el aprendizaje, preferentemente si los *feedback* eran positivos (Viciano et al., 2003), correctivos, descriptivos o prescriptivos. Pretendemos constatar si estas relaciones positivas respecto al aprendizaje motriz se pueden extrapolar a la facilitación de la adquisición de actitudes, normas y valores sociales por parte de nuestro alumnado, enfocando, de esta forma, el aprendizaje hacia la equidad de género.

Con la pretensión de relacionar las cualidades del *feedback* con el género de nuestro alumnado, nos vamos a apoyar en los trabajos realizados por Piéron y Rodrigues (1991) que establecen, en función de la estructura pluridimensional del *feedback*, una serie de categorías para la observación de su calidad. De ellas, y debido a su especificidad, nos interesa extraer la información de las categorías objetivo, forma y dirección, por aportar una información significativa para nuestro propósito.

1. Dimensión objetivo. En esta categoría encontramos la evaluación simple (aprobación o reprobación), descripción (positiva o negativa), prescripción (positiva o negativa), interrogación (positiva o negativa) y afectividad (positiva o negativa).
2. Dimensión forma. La forma de otorgar el *feedback* puede ser auditiva, visual, kinestésica, mixta auditiva-visual y mixta auditiva-Kinestésica.
3. Dimensión dirección. El *feedback* puede dirigirse a un alumno o una alumna, a un grupo o a la clase entera.

³⁰ En conformidad con Piéron (1999: 144) entendemos el término adecuación cuando “(...) *el profesor interviene en el error principal*”.

De los trabajos ya realizados sobre la retroalimentación (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000), podemos comprobar como el profesorado otorga un mayor número de refuerzos a los alumnos que a las alumnas y que fomenta con esta práctica la discriminación y el sexismo en las clases de Educación Física. La menor motivación, expectativas, intereses, etc., de las alumnas por la actividad física necesita de la modificación en el uso de la retroalimentación por parte de los profesores y las profesoras. De comprobarse esta afirmación en nuestro estudio, deberemos plantearnos como docentes reflexivos e implicados en la eliminación de la discriminación sexual y en la búsqueda de una enseñanza óptima libre de carga sexista, una modificación en cuanto al objetivo, dirección y forma de usar la retroalimentación en nuestras clases. En función de esta propuesta, debemos ser capaces de reorientar el aspecto educativo (motricidad) al que hace referencia el *feedback* y dirigirlo hacia la modificación de las conductas estereotipadas y sexistas que se dan en nuestras clases. Por ejemplo, con el objetivo interrogativo en mente, podemos preguntar al alumnado sobre el porqué de una conducta suya, conseguir su reflexión sobre el aspecto discriminante y comprobar si modifica dicha conducta en su actuación posterior.

Situándonos en la dimensión *aceptación de ideas* por parte del profesorado, respecto a las aportadas por los diferentes sexos, encontramos un nuevo elemento que, como modo de refuerzo, puede provocar sexismo en las clases de Educación Física. Nos interesa constatar, primero si existe un número similar en cuanto a la aportación de ideas por parte de ambos sexos y, segundo, comprobar de ese número de propuestas realizadas en función del sexo, a qué grupo pertenecen las que son aceptadas por el profesorado. El aceptar la idea propuesta por el alumnado supone darla por buena, con lo cual se refuerza o provoca la repetición de esa actitud. Si la idea propuesta es rechazada, el alumno perderá interés, disminuirá su implicación en la materia y se convertirá en un mero observador del trabajo realizado, esperando que sea el otro sexo el que lleve la iniciativa en la actividad. De este modo se aleja de la posibilidad de adquirir o modificar actitudes. La aceptación de ideas por parte del profesorado puede provocar una gran discriminación de género en el desarrollo de la sesión sintiéndose marginado aquel sexo que se ignora.

Por último, el estudio de los *refuerzos actitudinales* y el *contacto físico* del profesorado con el alumnado cerrarán los factores sexistas que podemos explicitar dentro de nuestras clases de Educación Física.

Respecto a los *refuerzos actitudinales*, pretendemos constatar todo tipo de expresiones, verbales o gestuales, que el profesor o la profesora dirijan al alumnado en relación a su actitud. Estos refuerzos actitudinales o controles de disciplina (Siedentop, 1991), suponen un conflicto de intereses entre el objetivo del profesorado propuesto para la sesión y la actuación del alumnado para conseguirlo. Así pues, las conductas disruptivas del alumnado suponen una clara limitación del tiempo de aprendizaje (Fernández-Balboa, 1991; Del Villar, 1993) y una gran influencia negativa en el compromiso del profesorado hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno Murcia, Cervelló, Martínez y Alonso, 2007). Estos últimos autores establecen cuatro factores sobre los que entender las conductas de indisciplina que se pueden dar en las clases de Educación Física. A saber, factores sociodemográficos (entre ellos el género), factores educativos (por ejemplo, el estilo de enseñanza), factores sociales (ausencia de patrones de conducta adecuados) y factores familiares (incumplimiento de castigos,...). De la combinación de todos ellos se pueden determinar las conductas disruptivas que llevan al profesorado a utilizar los refuerzos actitudinales necesarios para poder impartir sus clases. Sea cual sea el factor de influencia, el control de la indisciplina en el aula supone para el profesorado un mayor tiempo para dedicarse a la corrección y a la retroalimentación, lo cual aumenta su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la consiguiente mejora del clima de clase. Para llevar a cabo el control actitudinal del grupo, autores como Fernández-Balboa (1990) proponen establecer un proceso denominado “asertividad”, proceso mediante el cual se fomentarán las actitudes positivas, la cooperación, el respeto y centrará el objetivo de la sesión en la tarea a realizar y no en la disciplina.

En relación al género del alumnado, son los chicos los que presentan mayores conductas de indisciplina (Ortega, 1997), así como unas características disruptivas distintas (Muñoz, Carreras y Braza, 2004): los alumnos presentan conductas de indisciplina asociadas a patrones sociales (agresividad, impulsividad, etc.), mientras que las alumnas se

vinculan más a conductas disruptivas protectoras (sensibilidad social, falta de cooperación, poca implicación en las actividades, etc.).

Por otro lado, si centramos los refuerzos actitudinales en el sexo del profesorado, Piéron (1999: 147) establece que “*Los hombres conceden más importancia a las directrices, las presiones y las indicaciones relativas a la materia*”, “*(...) son más cercanos a la acción, como se puede tener en el ámbito deportivo*”. Concretamos esta idea como un mayor refuerzo, por parte del profesorado, hacia rasgos de rendimiento. Así mismo, Piéron (1999: 147) indica que las mujeres (profesoras) “*(...) estaban obligadas a ajustar con mayor frecuencia la organización y el contenido de sus sesiones (...)*”. Los refuerzos se encaminarán más, en este caso, hacia rasgos actitudinales.

En consecuencia con todo lo anterior, como respuesta al control actitudinal de la clase, autores como Moreno Murcia, Cervelló, Martínez y Alonso (2007), proponen fomentar las relaciones positivas entre profesorado y alumnado por medio de una *orientación a la tarea*, y un *clima motivacional implicante a la tarea*, de las sesiones prácticas de Educación Física.

En lo referente al *contacto físico* del profesorado con el alumnado, nos interesa determinar la influencia del contacto físico “afectivo” como refuerzo, siempre y cuando dicho contacto físico no sea resultado de una ayuda para la realización de una tarea, en el trato hacia los alumnos o las alumnas a lo largo de la clase y considerar su implicación en la motivación, expectativas, participación, rendimiento motor, etc., de la conducta que hay que desarrollar. De esta forma, marcaremos las pautas de discriminación establecidas por el uso inadecuado de esta dimensión.

3. Factores relacionados con el alumnado

Es fundamental dentro de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, situarse en el punto de vista del educando para comprender mejor sus reacciones y

motivaciones y posibilitar o mejorar las condiciones de aprendizaje. En el intento de determinar cómo y cuáles son los factores que afectan directamente a la construcción de la identidad de género del educando, pretendemos realizar un estudio en profundidad para determinar la importancia de los mismos en la difusión de la discriminación que por motivos de género se pueda dar dentro de las clases de Educación Física y Deportiva. Con esta premisa, centramos nuestro estudio en las siguientes dimensiones:

1. La ocupación del espacio.
2. El tiempo de práctica.
3. La agrupación de alumnado.
4. La implicación del alumnado en las tareas.
5. Utilización del material.
6. La percepción subjetiva del esfuerzo.
7. La solicitud de información adicional.
8. Aceptación de tareas.

3.1. La ocupación del espacio

En la búsqueda de la fundamentación teórica que apoye la implicación de la primera dimensión, *ocupación del espacio*, en la enseñanza equitativa del alumnado, nos situamos, como punto de partida, en los trabajos de Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004), Larraz y Figueroa (1988) y Parlebas (2001).

En acuerdo con Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004), entenderemos el espacio en función de la situación praxiomotriz observada (espacio que es utilizado durante la participación en la tarea). Según los anteriores autores, el espacio de estudio para nosotros será aquel en el que se produzca el “(...) *desarrollo de la participación grupal: espacios colectivos (zonas de organización de la participación, zonas de tránsito, zonas más o menos favorables para lograr puntuar) y zonas individuales dentro del grupo*” (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004: 59).

Debemos aclarar que el objetivo de esta dimensión dentro de nuestro estudio, no es buscar la adaptación del alumnado a ese espacio, sino la ocupación y el uso que, por género, este efectúa en él. Nuestro interés principal parte de que este uso, que cada grupo o individuo realiza del espacio, establece la territorialidad del mismo y, por tanto, las relaciones de poder para su dominio. A su vez, como señalan Cantó y Ruiz Pérez (2005), en el espacio utilizado para el desarrollo de comportamientos motores se establecen diferentes procesos de socialización a partir de la citada ocupación y uso del espacio y su relación con los estereotipos sexuales. En otras palabras, se establece *desde dónde y hasta dónde* se puede jugar y *quién o qué género* puede jugar en ese espacio. Partiendo de la premisa de dominio de un sexo sobre el otro en el uso del espacio praxiomotriz, reflejado dicho dominio en mayor cantidad de espacio (González Calvo, 2006), mejores espacios (Tomé y Ruiz Maillo, 2002) y mayor tiempo de uso, podremos comprobar en qué sentido se produce la discriminación del sexo femenino respecto al masculino en relación a esta dimensión (Cantó y Ruiz Pérez, 2005). A los parámetros anteriores debemos añadir los señalados por Madrid (2006), quien señala, además, que las prácticas deportivas que se realizan en estos espacios son las estereotipadas como “masculinas”, como por ejemplo el fútbol.

El panorama anterior parece obedecer a una concepción y uso del espacio establecido socialmente, que de forma inconsciente es asumido por ambos sexos, y que se convierte en un elemento fundamental a la hora de crear la identidad de género de nuestro alumnado. Como señalan Tomé y Ruiz Maillo (2002: 81), los chicos y las chicas en estos espacios, “(...) *desde los primeros años de edad construyen qué es ser chico y qué es ser chica de manera no solo diferenciada, sino excluyente*”. De producirse la discriminación sospechada, el espacio de juego se puede convertir en un elemento de análisis y reflexión que nos ayude a cuestionar nuestras creencias sobre lo que es el espacio de juego y el por qué de las diferencias de género que se establecen en torno a él. En esta línea de pensamiento Larraz y Figueroa (1988) proponen la creación de espacios sociomotores que ofrezcan la posibilidad de jugar, dejar jugar, jugar con y hacer jugar. Esta forma de entender nuestro trabajo nos permitirá facilitar la equidad de género en espacios comunes.

3.2. El tiempo de práctica

En lo referente al Tiempo de Compromiso Motor, Piéron (1985) precisó este parámetro como el tiempo que el alumnado pasa en actividad motriz durante la clase. En nuestro caso, al referirnos a Tiempo de Práctica Motriz, aludimos al tiempo praxiomotor en que el alumnado se encuentra en ejecución motriz efectiva a partir del mandato del profesorado. Tomaremos como referencia, el tiempo en “(...) *función de la dinámica de la propia situación praxiomotriz (el tiempo que es usado durante la participación)*” (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004: 60). Nos estamos refiriendo al tiempo de duración de los desplazamientos o de la gestualidad, durante el tiempo total de la tarea propuesta.

Graham, Soares y Harrington (1983) constatan que la diferencia más evidente entre las clases más y menos eficaces en la adquisición de una conducta, residía en el tiempo de práctica de la actividad y en su contrapartida a menor rendimiento, en el tiempo de espera. Piéron y Forceille (1983), en un estudio sobre 192 alumnado de 15 a 18 años, indican que el tiempo de actividad motriz (aspecto cuantitativo) y el logro o fracaso conseguido (aspecto cualitativo) influyen positivamente a favor del alumnado con mejores resultados. Por tanto, la duración de las repeticiones con la que el alumnado practica su tarea y el éxito conseguido en la misma condicionan las adquisiciones motrices (Behets, 1997; Carreiro da Costa, 1995; Cuéllar, 1999; Neto, 1987; Phillips y Carlisle, 1983; Piéron; 1982; Piéron y Piron, 1981). Este aspecto es apoyado por Graham, Soares y Harrington (1983) quienes encontraron también diferencias significativas al respecto: el alumnado que pasó más tiempo de práctica motriz y menos tiempo en espera, consiguió mejores resultados de aprendizaje.

De todo lo anterior, el verdadero interés de la dimensión tiempo de práctica motriz en nuestro estudio viene derivado por su influencia sobre los comportamientos observados en clase (ligados a la actividad motriz) y el aprendizaje del alumnado. Si relacionamos esta idea con la adquisición de conductas equitativas respecto al género, deberá observarse que a

mayor tiempo de práctica, mayor tiempo en contacto con actitudes, valores y normas equitativas y, por tanto, la posibilidad de mayor adquisición de estas.

Scheiff, Renard, Roelandt y Swalus (1987) proponen optimizar el tiempo que el alumnado contacta activamente con la tarea propuesta, y por tanto relacionado con los objetivos actitudinales que pretendemos alcanzar. Para ello proponen disminuir el tiempo que el alumnado tarda en desplazarse y permanece en los vestuarios, disminuir el tiempo de presentación de la tarea, el tiempo empleado en preparar el material de la sesión y pasar lista, etc. Los anteriores autores determinan que solo alrededor de un 35% del tiempo total de clase es dedicado a la práctica de la actividad.

En otro orden de cosas, cabe la posibilidad de relacionar esta dimensión con otras como el rendimiento motor. Generelo (1996) plantea el Tiempo de Compromiso Motor como un tiempo de compromiso fisiológico. Este autor estudia el tiempo de compromiso fisiológico con el fin de conocer los requerimientos fisiológicos a los que está sometido el alumnado en clases de deporte escolar. Estudios realizados por Phillips y Carlisle (1983) plantearon relacionar, como criterio de eficacia en cuanto al aprendizaje de una tarea, el tiempo invertido en la práctica del ejercicio, el número de intentos efectuados y el tiempo de práctica de la tarea. Concluyeron que el éxito de la tarea está muy relacionado con el número de intentos efectuados, factor a su vez directamente relacionado con el tiempo de práctica. Si partimos de la base de que la mujer posee menor rendimiento fisiológico, deduciremos que empleará un menor tiempo en la práctica y, por tanto, un menor contacto con el aprendizaje de los valores, normas y actitudes que queremos inculcar a nuestros alumnos y nuestras alumnas.

Debemos señalar que, como contrapartida a conclusiones anteriores, autores como Godbout, Brunelle y Tousignant (1987) no encontraron relación entre el tiempo de práctica y logros de aprendizaje.

3.3. Agrupación del alumnado

En cuanto a la agrupación del alumnado, y en la línea de los trabajos de Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008), reconocemos la gran importancia de este aspecto para la equidad educativa ya que, la integración en un grupo (dos o más personas que se hallan en relación psicológica explícita entre sí) es imprescindible para llegar a la socialización del individuo, y por tanto, a la construcción de la identidad de género del mismo (Colás, 2007).

La integración en un grupo puede ser establecida de manera formal o informal. De cualquiera de los modos, dentro de ellos se establecen roles, estereotipos, actitudes, se desarrolla el esquema corporal del alumnado, su autoconcepto; surgen polémicas, intercambios de experiencias, sentimientos, etc. El grupo permite también la creación de nuevos hábitos, valores, creencias y el perfeccionamiento de las habilidades que permiten lograr cambios en la conducta, en las relaciones personales, permite intercambiar conocimientos y autorreflexionar sobre el trato hacia las personas que lo integran. Lo descrito hasta aquí, nos parece motivo suficiente para establecer una dimensión que estudie los procesos de discriminación que por motivos de género se dan en los grupos. Podemos focalizar la búsqueda de la pertenencia a un grupo en función de las siguientes necesidades individuales (figura 4):

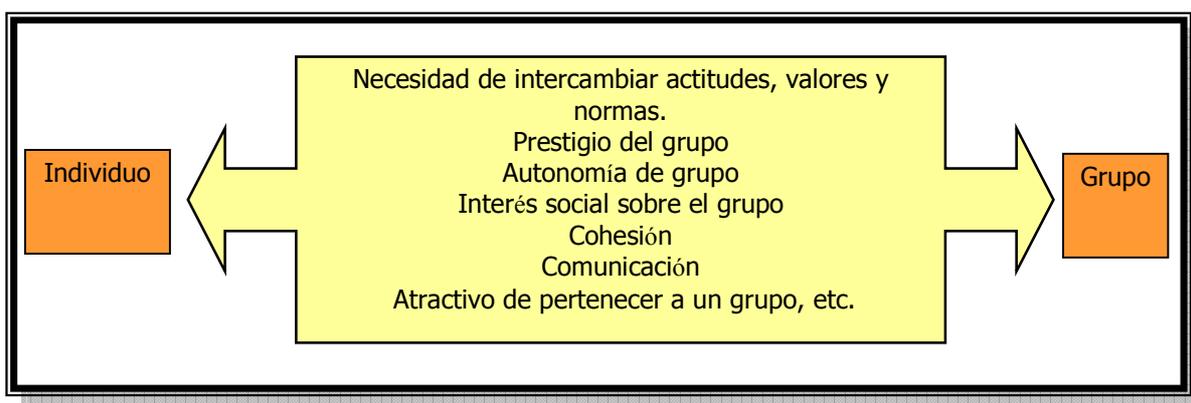


Figura 4. Necesidades individuales frente al grupo

Una vez formado el grupo, y teniendo en cuenta la dimensión género, nos interesa saber si tiene algún tipo de implicación en el aprendizaje equitativo el que la estructura del grupo formado sea homogénea o heterogénea. Para acercarnos a este propósito, nos apoyamos en el estudio realizado por Costello y Laubach (1978) en el cual determinan que el nivel de actividad es similar para los dos sexos dentro de clases mixtas.

Por otro lado, Koçak, Harris, Kin Isler y Çiçek (2002) y McCarthy, Crawford, Docheff, Myrick y Hussey (1996) comprueban que la implicación es menor para las chicas que para los chicos en centros educativos de secundaria coeducacionales. Estos autores se refieren, no obstante, a nivel de rendimiento más que a un nivel de implicación actitudinal.

Pocos trabajos relacionan la implicación actitudinal del alumnado con la estructura de los grupos, según género, formados en nuestras clases estableciendo, por tanto, una importante línea de investigación para la mejora de la calidad de enseñanza focalizando la atención en estas dimensiones. En nuestra investigación nos interesa constatar si la formación de grupos heterogéneos presenta niveles de implicación actitudinal similares a los homogéneos o si, por el contrario, se produce la discriminación de uno de los sexos. De constatarse esta afirmación deberemos actuar, como indica Contreras (1998), dirigiendo la formación de estos agrupamientos para conseguir que, a base de insistir en una determinada formación estructural de grupo, terminen por convertirse en formaciones estables para cualquier tipo de actividad y objetivo. Esta composición tendrá como objetivo prioritario “(...) *la consecución exitosa de una tarea*” (Sánchez Bañuelos, 1990: 38). Para nosotros, esta adquisición exitosa será la ganancia de las mismas normas, valores y actitudes equitativas por los dos géneros.

3.4. La implicación en la tarea

La importancia fundamental de la *implicación en la tarea* que asume cada uno de los sexos, viene determinada por la obtención de la información relacionada con la motivación que el alumnado muestra hacia la tarea propuesta. Conocer las actitudes de nuestro alumnado nos permitirá actuar en consecuencia como docentes. De esta forma,

atenderemos a la necesidad de un aprendizaje significativo para ellos, enfocando este, hacia actividades físicas motivantes y contextualizadas (Vázquez, 1993; Williams y Woodhouse, 1996). La búsqueda de metodologías de trabajo que hagan reflexionar al alumnado sobre la necesidad de realizar un trato equitativo con sus compañeros, basado en la implicación y cooperación para el desarrollo de la tarea, y producir procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje en valores, será nuestro fin último.

De los comportamientos del alumnado y de su grado de participación y cooperación en las tareas propuestas depende el éxito en la consecución de los objetivos planteados, en nuestro caso respecto a la equidad de género, de la sesión. Si el alumnado se muestra reacio a un contenido determinado, posiblemente intentará mantenerse poco implicado en la tarea propuesta, con una actitud pasiva o cuanto menos poco participativa, mientras que si el contenido le es atractivo mostrará una actitud más positiva y receptiva a lo que el profesor le diga, es decir, se implicará con él. No obstante, Solana (2003b: 1) plantea la siguiente reflexión:

“Si bien, el profesor siempre quiere enseñar, tenemos que tener en cuenta que el alumno no siempre quiere aprender. Por tanto, debemos conocer cuales son sus inquietudes, sus comportamientos y reacciones ante determinados contenidos, su capacidad de involucrarse en una tarea y hasta dónde están dispuestos a implicarse en su propio proceso de aprendizaje”.

Varios son los trabajos y artículos llevados a cabo sobre cuáles son los diferentes motivos y niveles de participación del alumnado en las clases de Educación Física (Bakker, Whiting y Van der Brug, 1993; Bennett, 2000; Carlson, 1995; Delgado Noguera, Medina y Chillón, 2002; Graham, Holt/Hale, y Parker 1998; Griffin, Dodds, Placek y Tremino, 2001; Siedentop, 1998, 2002; Solana, 2004; Tousignant y Siedentop, 1983). De ellos destacamos el trabajo de Carlson (1995) en el que señala como factores determinantes del nivel de implicación de los alumnos y las alumnas en la clase, el comportamiento del profesorado, las clases enfocadas hacia la competición y los problemas relacionados con el autoconcepto, autoestima y el contexto social. Si los contenidos de la sesión van dirigidos hacia el rendimiento (competición) se provocará una discriminación respecto a las alumnas

ya que poseen una menor autoestima, un menor autoconcepto (Cox y Liu, 1993; Gimeno, 2003). Además, todos estos elementos son apoyados por el contexto social en el que nos encontramos.

A tenor de lo anterior, diferentes investigaciones han mostrado que las chicas adolescentes participan menos en las clases de Educación Física (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997, Derry, 2002). Griffin (1984, 1985) realizó dos trabajos para determinar las formas de participación en chicas (1984) y en chicos (1985). Se hizo con una muestra de entre 20-25 alumnos con dos profesores (hombre y mujer), realizando 34 observaciones en clases de deportes colectivos para las chicas y 55 para el estudio de los chicos. El resultado de dichos estudios estableció seis tipos de comportamiento para las alumnas (de mayor a menor implicación en la actividad) y cinco tipos para los alumnos. Apoyándonos en ellos y en los propuestos por Bennett (2000) y Carlson (1995) establecemos, para nuestra investigación, cuatro tipos de comportamientos relacionados con la cooperación del alumnado en actitudes equitativas respecto al género:

1. **Coopera con los dos géneros:** el alumnado coopera implicándose en la organización y desarrollo de las tareas por iniciativa propia con compañeros de ambos sexos. Habla e interactúa con compañeros de ambos sexos para realizar con éxito la tarea encomendada.
2. **Coopera solo con su género:** el alumnado coopera implicándose en la organización y desarrollo de las tareas por iniciativa propia con compañeros de su mismo sexo. Habla e interactúa con compañeros de su sexo para realizar con éxito la tarea encomendada.
3. **No coopera:** el alumnado no coopera en la organización y desarrollo de las tareas propuestas si implica hacerlo con compañeros o compañeras del sexo contrario. Muestra conductas esquivas, negándose a trabajar en la tarea a realizar.
4. **Invisible:** de acuerdo con Tousignant y Siedentop (1983) planteamos un cuarto nivel de implicación (cooperación) en la clase: el alumnado invisible. En este caso, el alumnado aparentemente están participando en la tarea pero, al observarlos con detenimiento, se comprueba que se encuentran casi

siempre alejados del lugar en el que se produce la tarea, realizando actividades *aparentemente* necesarias para el desarrollo de la clase (ir a buscar material, realizan preguntas para perder tiempo, etc.). Evita la cooperación con alumnado del sexo contrario de forma indirecta (no explícita) e incita a otros alumnos a no cooperar.

3.5. El material

Nuestro interés por el uso sexista del material lo desencadena el siguiente interrogante: siendo el mismo material para los alumnos y las alumnas ¿hacen el mismo uso ellos y ellas? Ariel (2004), en su estudio *Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género*, determina que “*Los varones son, en la mayoría de los casos, los que buscan el material (pelotas, conos, sogas etc.), lo agarran, lo manipulan, aún antes que el profesor pase lista. Por el contrario, no se han observado acciones similares en las mujeres*” (Ariel, 2004: 66).

Antes de profundizar, vamos a concretar los tipos de material de que disponemos en las clases de Educación Física. Podemos clasificar el material utilizado en las clases de esta área, según la propuesta de Blández (1995: 21) en:

1. Materiales específicos del área de Educación Física:
 - a. Los de gimnasio.
 - b. Los de patio de recreo.
 - c. Los de deportes.
 - d. Los de psicomotricidad.
2. Materiales no específicos del área de Educación Física:
 - a. Los naturales.
 - b. Los reciclados: domésticos e industriales.
 - c. Los de fabricación propia.
 - d. Los comerciales.

Esta variedad de materiales deben ser usados en función de unos objetivos comunes para alumnos y alumnas (Subirats, 1994). Por tanto, nuestra actuación, en este sentido, se debe dirigir a favorecer que todos los educandos puedan utilizar materiales variados (aros, raquetas, material alternativo, material reciclable, material para juegos populares, etc.) y, a ser posible, alejados de los tradicionales. En este sentido autores como Astori y Bernadac (1986), Blázquez y Ortega (1991) u Orlick (1990) proponen líneas de trabajo en esta dirección. Con los mismos materiales podemos crear distintos ambientes de trabajo que se ajusten más al propósito de una equidad educativa respecto al género en las clases de Educación Física.

Estamos de acuerdo con las propuestas de Blández (1995, 2000) en cuanto a desarrollar los programas de Educación Física en torno a la manipulación del espacio y el material, creando diferentes entornos de aprendizaje donde el alumnado pueda explorar y jugar libremente alejados de roles y estereotipos de género. No debemos olvidar que, para facilitar la equidad educativa en función del género, las sesiones de trabajo deben estar planteadas según los objetivos actitudinales propuestos y nunca en función del material proporcionado. Si partimos de la base de que el material, en sí, no tiene género... ¿por qué se realiza un uso sexista del mismo por parte de los alumnos? Blández (1995: 155) observa la siguiente conducta:

“(...) cualquier material que se les presentara, la transformaban según sus intereses. Las niñas convertían las pelotas en manzanas para vender, los frisbis en platos que llenaban de arena para preparar tartas, etc., y los niños jugaban al fútbol con un embase de yogur, un tubo de cartón, un taco de madera, una muñeca de trapo o cualquier otro objeto”.

Un aspecto que debemos tener en cuenta es que el material puede convertirse, por sí solo, en un elemento de poder. Podemos observar de forma inductiva en nuestras clases de Educación Física, cómo en una actividad libre, la búsqueda del control del material y su posesión, lleva al alumnado a plasmar en dicho material todo el sexismo que la sociedad imprime en otros ámbitos (poseer y controlar el que se encuentra en mejor estado, el más

adecuado a sus propósitos, etc.). Estas conductas comienzan en una competición entre alumnos y alumnas y desemboca en conductas sexistas consolidadas.

3.6. La percepción subjetiva del esfuerzo

Ocupándonos ahora de la Percepción subjetiva del esfuerzo (P. E. S.), debemos situarnos en el análisis de factores llamados *psicológicos* (percepciones, sentimientos, motivación, el estado de ánimo, nivel de fatiga, etc.) vistos por el profesorado, que no son cuantificables de forma precisa, pero que entablan una relación con la intensidad y volumen desarrollados en una sesión (Moya Morales, 2004). El mismo autor propone el uso de la observación, el *flicker* (o medición de la frecuencia crítica de fusión ocular), el empleo del Perfil de estados de Ánimo (POMS), escalas autovalorativas o la Evaluación del Esfuerzo Percibido (a través de la escala de Borg por ejemplo) como instrumentos de medida de la P. E. S.

En algunos contenidos de la Educación Física, resulta apropiado que el profesorado aprenda a utilizar escalas subjetivas (ejemplo: suave, moderado, duro) para reflejar el grado de intensidad que, a su juicio de experto, tienen los distintos ejercicios de la sesión. Este aspecto permitiría anticiparnos a la aparición de síntomas, normalmente, de naturaleza psicológica: alteraciones emocionales, rechazo al trabajo de clase, pérdida de la autoconfianza, problemas en la coordinación y la concentración, etc. (Gorbunov, 1988).

Buceta (1998) plantea tres vías complementarias para evaluar la intensidad del esfuerzo realizado en una sesión. Estas son:

- La valoración subjetiva que puede hacer el entrenador.
- La valoración objetiva a través de diversas medidas.
- La valoración subjetiva que puede realizar el propio deportista.

De las tres, y por el interés que tiene para nuestra investigación, nos centramos en la percepción subjetiva del esfuerzo que puede llevar a cabo el profesorado, dentro de una

sesión, sobre el trabajo de su alumnado. La intención posterior será la de relacionar este parámetro con el género del alumnado y establecer si el nivel de exigencia a un género es distinto del otro. Barrios (2002:1) propone focalizar la atención del profesorado en los siguientes índices, en nuestro caso adaptados a las respuestas del alumnado:

- *“La actitud respecto a las cargas, su grado de aceptación y disposición para enfrentarlas.*
- *La alteración de las relaciones interpersonales, en especial con el entrenador.*
- *Las variaciones en el estado de ánimo, sobretudo la presencia de depresión, ansiedad o irritabilidad.*
- *El grado de control o autodomínio y los cambios en la seguridad en sí mismo.*
- *El ajuste a la disciplina del entrenamiento.*
- *Actitud ante la presencia de sensaciones desagradables derivadas de las cargas de trabajo.*
- *El grado de agotamiento y recuperación percibidos y su comparación con resultados de la pulsometría de trabajo y basal, así como también el grado de cumplimiento y calidad de las tareas asignadas”.*

De la observación de estos índices se puede establecer una escala de tres puntos (suave, moderado, duro) con la que posicionarnos en la percepción subjetiva del esfuerzo para cada una de las tareas realizadas.

Para alcanzar este objetivo disponemos de la Escala de Borg que nos permite establecer el rango de esfuerzo percibido (REP). La escala mantiene una elevada correlación de la FC con el valor de esfuerzo percibido (Arruza, 1996; Borg, 1970 en Barrios Duarte, 2002; Demura y Nagasawa, 2003; Foster, Florhaug, Franklin, Gottschall, Hrovatin, Parker, Doleshal y Dodge, 2001; Grant, McMillan, Newell, Word, Keatley, Simpson, Leslie y Fairlie-Clark, 2002; Chen, Fan y Moe, 2002; Perry, Housh, Jonson, Ebersole, Bull, Evetovich y Smith, 2001; Pfeiffer, Pivarnik, Womack, Reeves y Malina, 2002). Trabajos posteriores (Buceta, 1998) han establecido relaciones entre la puntuación

de esfuerzo percibido (por ejemplo, 7) y el porcentaje de intensidad máximo posible (por ejemplo, 70%). Esta relación facilitaría el control de la intensidad durante el entrenamiento. No obstante, aunque estas escalas obtienen correlaciones lineales muy altas con otros indicadores, como la intensidad del ejercicio y la frecuencia cardiaca, otros autores, como Morgan (1981), demuestran que la escala es más de naturaleza acelerada que lineal. Respecto al umbral ventilatorio, Chen et al., 2002 y Green, Crews, Bosak y Perverler, 2003 (ops. cites. en Ossorio, 2001: 1), determinan que “*En el momento en que se alcanza el umbral ventilatorio los estímulos centrales contribuyen de igual forma a la percepción del esfuerzo*”. De esta forma una respiración jadeante indicaría un nivel de esfuerzo intenso, una percepción de trabajo duro. Una vez determinado el rango de esfuerzo subjetivo, podemos relacionar estos parámetros con el género del alumnado.

Sería interesante, como señala García y Leibar (1997), unir, a la percepción subjetiva del esfuerzo del profesorado, la del alumnado. Esta escala doble permitiría establecer la diferencia entre ambas percepciones y ajustar más correctamente la intensidad de trabajo y el género. Para ello debemos enseñar al alumnado a realizar una valoración subjetiva de su esfuerzo (Núñez, Carbonell y Raya, 2004). De esta forma, y tras un periodo de entrenamiento en esta técnica de trabajo, el alumnado puede llegar a relacionar la frecuencia cardiaca con la intensidad y, por ende, con la percepción subjetiva de esfuerzo.

3.7. Solicitación de información adicional

Dentro de los factores relacionados con el discente que afectan a la igualdad de género, y tras una exhaustiva revisión bibliográfica de los fundamentos teóricos relacionados con este tema, no encontramos estudios que definiesen o desarrollaran alguna dimensión ajustada a las necesidades de nuestro estudio. Por tanto, nos vemos en la necesidad de concretar esta dimensión.

Así pues, hemos definido la *solicitud de información adicional* como aquella información suplementaria, relacionada con la tarea que se está realizando que el alumnado,

y que de forma espontánea requiere del profesorado. Esta información puede ser una demanda inicial o una ampliación de la explicación ya llevada a cabo y ser realizada en cualquier momento de la clase.

Con el estudio de este factor pretendemos determinar si existe mayor interés en uno de los géneros por una ampliación de la información dada. Con ello podremos relacionar este hecho con otras dimensiones como la implicación en la tarea, el uso del lenguaje, el canal de comunicación, planteamiento de preguntas, tiempo de práctica, expectativas, motivación, autoconcepto, contacto físico y retroalimentación, con lo cual obtendremos información significativa sobre dichas relaciones.

3.8. Aceptación de tareas

Al igual que en el epígrafe anterior, la falta de estudios o referencias en relación a la dimensión *aceptación de tareas* por parte del alumnado, nos lleva a definir el término.

En este sentido, establecemos como *aceptación de tareas* la aprobación por parte del alumno o la alumna hacia la tarea propuesta hecha por el profesor o la profesora. Esto implica que, posteriormente a la información impartida por el profesorado, no existe ninguna discusión evasiva o gesto de desagrado sobre la tarea que se debe realizar.

A través de este factor, se pretende comprobar la respuesta de agrado o desagrado, aceptación o rechazo que manifiesta uno y otro sexo ante las diferentes tareas que son propuestas en una sesión. La información obtenida de esta dimensión será significativa en cuanto a la posibilidad de relacionarla con dimensiones como la motivación, intereses, implicación, autoconcepto, expectativas, aceptación de ideas y los refuerzos actitudinales.

Como ocurre con el currículum oculto (Sparkes, Devís Devís y Fuentes, 2005), este tipo de actitudes dan gran calidad a los datos obtenidos de ellas, ya que nos definen

claramente los posicionamientos del alumnado frente a las dimensiones anteriormente citadas.

Desde el prisma planteado, podemos resumir el **Capítulo 3** sobre el estudio de los distintos factores que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Educación Física, tanto desde la actuación docente, como docente. Estos se convierten en elemento clave para entender la discriminación de género que se vislumbra en nuestra asignatura. En este sentido son claves para el profesorado, el uso que hace de la información para impartir los distintos contenidos planteados, el lenguaje vinculado a dicha información y el uso de los refuerzos hacia los alumnos y las alumnas. Por su parte, el alumnado, puede presentar conductas diferenciadas por género en relación al uso de espacios, tiempos, materiales; forma de agruparse, implicarse, aceptar las tareas propuestas para la clase, etc.

II. PANORAMA CIENTÍFICO ACTUAL

II.1. Panorama científico actual en relación a la Educación Física y el Género

A propósito de los estudios relacionados con la equidad de género parece paradójico que, en un contexto como el de la Educación Física, donde el cuerpo es el gran protagonista en la consecución del desarrollo integral de nuestro alumnado, no existan un gran número de publicaciones específicas sobre el tema. Más bien, el acervo cultural que envuelve al género en nuestra sociedad está investigado, principalmente, desde un punto de vista sociológico. En este sentido, podemos ver cómo los primeros estudios referidos a la mujer se comienzan a realizar apoyados en una óptica feminista, corriente sociológica que surge en Estados Unidos e Inglaterra durante la década de los sesenta. Estos estudios llevados a cabo desde la Teoría Feminista pretenderán analizar distintos ámbitos sociales, entre ellos la educación, considerando de manera crítica la desigualdad social entre mujeres y hombres y proclamando los derechos de las mujeres. En Europa esta corriente llegará años más tarde durante la década de los setenta (Flecha y Núñez, 2002).

A esta línea de estudio se une el Postmodernismo Feminista, el cual plantea el conocimiento de los procesos de construcción del género desde el contexto en el que se desarrolla la formación del alumnado. De esta forma se entiende que el individuo, en ningún caso, puede desligarse del entorno en el que se forma como sujeto social, aceptando la influencia de los agentes que afectan a su aprendizaje.

Así, desde estos dos marcos teóricos sobre los que se puede contemplar la *educación social* de nuestro alumnado, comienzan a surgir diferentes estudios en relación al género, con el objetivo de establecer las principales causas reforzadoras del sexismo en las sociedades de finales del siglo XX y principios del XXI y, desde el reconocimiento de las mismas, poder dar una respuesta real y efectiva a uno de los principales retos sociales de la historia: la formación en equidad de género de nuestras alumnas y nuestros alumnos. Como consecuencia de este planteamiento, en la última década han proliferado en gran medida los estudios de género desde distintas doctrinas (Bullen, 2000; Lorente, 2000; John-Steiner, 1999; Walkerdine, 1998; Hollan, William, Debra y Carole, 1998); antropología, sociología y psicología son algunos de los ejemplos más significativos.

En el ámbito de la educación recibimos las aportaciones de Norquay (1999), Erwin y Stewar (1999), Ortega Gutiérrez (1999), Smulyan (2000), Colás (2001a, 2001b) que, posicionados en una óptica feminista, aportan una visión alternativa fundamentada en contemplar al hombre y a la mujer como seres diferentes. Se ofrecen, desde este punto de vista, nuevos enfoques metodológicos en el tratamiento de la construcción de la identidad de género. Por supuesto, interaccionando de forma ecléctica con antiguos enfoques (Cala, 1999; Crawford, 1995). De este modo, huyendo del establecimiento del modelo androcéntrico como base de partida para la formación de nuestro alumnado se propone, como opción, la adquisición del conocimiento por parte de la mujer desde su experiencia como tal.

Por su parte, la Educación Física nos proporciona un inestimable campo de trabajo para unirnos a estos movimientos (Postmodernismo y Feminismo) en busca de la equidad de género en el desarrollo integral del individuo. Apoyándose en el feminismo liberal, estrechamente ligado al paradigma positivista-idealista, la Educación Física pretenderá encontrar la igualdad entre hombres y mujeres, en la igualdad de oportunidades y en los mismos derechos. Así lo han entendido autores como Subirats (1998), García Ferrando (1997), Macías (1999), Cala (1999), Vázquez, Fernández y Ferro (2000), que comprometidos con este ideal, son referencia obligada de los estudios de género en Educación Física en los últimos años.

Cierto es que la mayoría de los estudios de género realizados hasta nuestros días en Educación Física han sido predominante cuantitativos (Anguera, 1999; Bonal, 1998; Bonal y Tomé, 1998; Grau y Margenat, 1992; Macías, 1999; Scraton, 1995; Subirats, 1998; Subirats y Tomé, 1992; Vázquez, Fernández y Ferrero, 2000) y referidos principalmente a establecer pautas de observación para el análisis del sexismo en Educación Física. En ellos se puede ver cómo, en la mayoría de los textos revisados, se contempla el género como una consecuencia y pocas veces se realizan estudios con carácter científico que proporcionen luz sobre el proceso de formación de dicho género por medio de la motricidad. Desde nuestro punto de vista, estos estudios deben ser completados con otros de enfoque cualitativo (Anguera, 2005; Cala, 1999; Colás, 2007) que, para dar respuesta a una necesidad en la observación de la Educación Física, tengan en cuenta el contexto y los factores que influyen en las actitudes desarrolladas, tanto desde el punto de vista del profesorado como del alumnado.

En este sentido podemos señalar los últimos estudios específicos que han aparecido en el ámbito de la Educación Física, y como contenido específico de esta en el Deporte, como el llevado a cabo por Sparkes, Devís Devís y Fuentes (2005) en el que analizan la influencia del currículum oculto en la formación del género; el de Moreno Murcia, Alonso y Martínez (2006) sobre las relaciones que se establecen entre la imagen corporal y el tipo de deporte practicado en una muestra de chicas adolescentes que practican actividad físico-deportiva de forma regular; el de Rodríguez Bravo, Quintana, Lindell, Barrera y Gómez (2007) sobre la integración de alumnos de distinto sexo y condición física, bajo un contexto de actividades de enseñanza-aprendizaje concreto; el estudio de Blández, Fernández García y Sierra (2007) sobre estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte en los centros docentes; el estudio de Vera (2007) en el que se analizan las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de Educación Física; el de Moreno Murcia, Sicilia, Martínez Galindo y Alonso (2008) en el que se analiza la creación de climas de aprendizaje que garanticen la equidad del alumnado; el estudio realizado por Cecchini, González González-Mesa, Méndez, Fernández Río, Contreras y Romero Granados (2008) sobre las relaciones entre las metas de logro y las metas sociales y cómo ambos tipos de metas pueden afectar a

la persistencia/esfuerzo del alumnado de Secundaria en las clases de la Educación Física y a sus intenciones futuras de practicar deporte; el estudio sobre como el *feedback* se relaciona con la satisfacción en Educación Física y los hábitos de actividad física extraescolar llevado a cabo por Molina , Torre y Miranda (2008) o el de Hernández Álvarez, Velázquez, Martínez, Garoz, López y López (2008) en el que reflexionan sobre la actividad física en niños y adolescentes y su relación con la percepción de autoeficacia motriz, el entorno social y la Educación Física.

Así mismo, desde el panorama internacional han contribuido a los estudios de género, en relación a la Educación Física, autoras como Azzarito, Solmon y Harrison (2006), quienes en su estudio establecen distintos motivos de rechazo de las mujeres hacia la Educación Física, fundamentalmente cuando se establecen comparaciones respecto a las cualidades físicas; Dwyer, Allison, Goldenberg, Fein, Yoshida, Karen y Boutilier (2006) encuentran una disminución de la actividad de las mujeres en las clases de Educación Física, sobre todo, cuando se plantean actividades vigorosas; Dowlin (2006, 2008) quien con sus estudios establece cómo las emociones relacionadas con el género dentro de la formación inicial de docentes de Educación Física configuran un género que privilegia las formas *tradicionales* de identidad física masculinas o femeninas y cómo esta discriminación puede cambiarse a través de la formación del profesorado; Bois y Sarrazin (2006) realizan un estudio sobre la influencia de los padres y las madres hacia la práctica de actividad física de sus hijos e hijas; Harris y Clayton (2007) quien plantea la influencia de los medios de comunicación en la construcción de la masculinidad; la autora Clark y Paechter (2007) señala en su estudio la importancia de los estereotipos en la práctica deportiva indicando cómo las alumnas asocian la feminidad con la humildad, el refinamiento y la amabilidad, lo cual supone un impacto negativo sobre su participación; Michie (2007) estudia el control del tenis australiano por el género masculino y la discriminación por sexo que implica esta situación; Verscheure y Amade-Escot (2007) establecen que el currículo de Educación Física no favorece la integración de la mujer en este ámbito y que, además, el profesorado utiliza una didáctica diferenciada según el género que condiciona los aprendizajes a favor de los alumnos; Stidder y Hayes (2007) determina que las actividades de juego en escuelas son dictadas por el género del alumnado; Whitlock

(2008) quien ha relacionado en su estudio cómo el profesorado vincula una Educación Física coeducacional con la eliminación de determinados estereotipos de género; Edwards y Striff (2008) realiza un análisis sobre la influencia de deportes como el triatlón en la formación del autoconcepto de la mujer sobre su desarrollo corporal; Huggan (2008) estudia las diferencias físicas entre hombres y mujeres en el golf y establece sexismo relacionado a la falta de oportunidades de las segundas; Skille (2008), compara el fútbol femenino noruego e inglés y establece valores más igualitarios en el primer caso debido una sociedad menos sexista que, además, fomenta en mayor medida la participación femenina en deportes, el ocio y el estado del bienestar; por su parte Chalabaev, Sarrazin, Stone y Cury (2008) relacionaron la influencia de los estereotipos de género con la motivación de logro respecto a variables de rendimiento, técnicas y psicológicas.

En este sentido se dibuja un panorama científico actual en constante desarrollo que, si bien no aborda el tema de la construcción del género de nuestro alumnado de una forma global, si dirige estudios hacia el análisis de los distintos factores sociales, psicológicos y del proceso de enseñanza-aprendizaje con la intención de responder a la problemática planteada. En esta línea debemos destacar dentro de la producción científica sobre el tema que nos ocupa, por su importancia para el estudio y entendimiento del los procesos de formación de la identidad de género a través de la educación, los trabajos de investigación presentados en las siguientes Tesis doctorales.

No podríamos comenzar este recorrido sin citar, como unos de los principales referentes que indujeron el presente trabajo de investigación, la Tesis doctoral que lleva por título *“Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes”* (Macías, 1999). A partir de sus conclusiones, surgió la necesidad de comprobar las diferentes manifestaciones del sexismo en los distintos Institutos de Enseñanza Secundaria, concretándose así, el objeto de estudio de la presente investigación. Las limitaciones observadas en la citada Tesis doctoral nos llevaron a plantear un estudio que abarcase los elementos que no eran analizados en ella.

Se plantearon, con tal fin, dos estudios que focalizaron las diferentes búsquedas documentales en las bases de datos señaladas en el anexo V. Como resultado de esta búsqueda, y por su interés documental para los distintos apartados de nuestra investigación, señalamos como apoyo al estudio 1 –sobre factores psicosociales que afectan al alumnado– las Tesis doctorales que desarrollan temas tan dispares como explicitan sus títulos. A saber: *Estudio de la Psicología de la actividad física y el deporte a través del Journal of Sport Psychology* (Cantón 1990), *La Motivación y el Abandono Deportivo desde la perspectiva de la Teoría de Metas* (Cervelló, 1996), *La Educación Física femenina (1940-1970). Análisis y estudio en la ciudad de Jaén* (Zagalaz, 1997), *On display and vulnerable: and investigation of the importance and significance of body image and self image for girls in Physical Education* (Aldridge, 1998), *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)* (Casimiro, 1999), *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras dimensiones motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana* (Castillo, 2000), *Roles de género en los adolescentes y rasgos de masculinidad-feminidad* (Rocha, 2000), *Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado* (Mori Saavedra, 2002), *Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia: implicaciones para la elaboración del currículum en el ciclo formativo de Actividades Físico-Deportivas* (Hellín, 2003), *Atribución causal en Educación Física y estilo de vida saludable en el alumnado de educación secundaria obligatoria del Ayuntamiento de Oleiros* (Alvariñas, 2003), *Estructuras de interacción y clima motivacional entres los escolares de la ESO en Educación Física* (Rico, 2003), *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana* (Moreno, 2004), *Motivaciones e intereses de los universitarios murcianos hacia la práctica físico-deportiva* (Pavón, 2004), *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes* (Esteve, 2005), *Las imágenes fijas del cuerpo relacionadas con la actividad física y el deporte. Análisis de su uso en la publicidad de revistas* (López Villar, 2005).

En lo referente al estudio 2 –sobre el análisis de la equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Educación Física– fundamentamos su desarrollo teórico partiendo del estudio de las Tesis doctorales reseñadas a continuación: *La comunicación no verbal del educador físico: Construcción de un sistema categorial de observación y de análisis del comportamiento cinésico* (Castañer, 1992), *Programa "OMECOL" (Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora). Adaptación para alumnos de segunda etapa de E. G. B. y evaluación de ganancias* (Barrero, 1994), *Actividad Física y Género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación Primaria* (Fernández García, 1995), *Análisis praxiológico de la estructura del tenis. Comparación de las acciones de juego en la modalidad singles y dobles masculina sobre superficie de tierra batida* (Ruiz, 1996), *Seguimiento del Compromiso Fisiológico en una clase de Deporte Educativo en las Primeras Edades de Educación Primaria* (Generelo, 1996), *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo* (Viciano, 1996), *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del Currículum de maestro especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete* (Gil Madrona, 1997), *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias* (Torre, 1998), *Observación y análisis de la acción de juego en el fútbol* (Castellano, 2000), *Análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España* (Fuentes, 2001), *Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de Bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes* (Solana, 2003a), *Determinantes de la conducta de actividad física en población infantil* (Montill, 2004), *Actividad física habitual de los adolescentes de la región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva* (Gálvez Casas, 2004), *Teorías implícitas del profesorado universitario español sobre su práctica de la pedagogía crítica* (Muros, 2004), *Incidencia de un cambio en el reglamento de juego sobre el proceso de información de los jugadores de minibasket (9-11 años)* (Piñar, 2005), *La identidad del Licenciado en Ciencias de la actividad física y el deporte en la Comunidad Valenciana, Pasado, presente y futuro* (Paños, 2007), *Valoración de la percepción y actuación de los alumnos de último año de pre grado de pedagogía en educación física para educación básica con relación a su práctica* (Illanes, 2007),

Evaluación participativa y responsabilidad en educación física (Vera, 2007).

Mediante el estudio de las Tesis doctorales revisadas pudimos comprobar que, si bien existen propuestas que se acercan a distintos aspectos de nuestra investigación, no encontramos trabajos que analicen en profundidad y de forma aglutinadora y contextualizada, los diversos factores psicosociales y de enseñanza-aprendizaje que intervienen en la construcción del género dentro de las clases de Educación Física, y más en concreto, en el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Echamos de menos, por tanto, un mayor número de estudios que relacionen los factores que influyen los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la motricidad humana con el establecimiento de las relaciones sociales de género desplegadas en un contexto concreto de aprendizaje.

Cercanos a la anterior propuesta se encuentran el estudio realizado por Vázquez, Fernández y Ferro (2000), *“Educación Física y género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado”*, donde se tratan distintos factores, relacionados con la equidad de género, que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Educación Física. Junto a esta, varias son las publicaciones monográficas llevadas a cabo sobre género como, por ejemplo, el estudio realizado sobre *“Actitudes y Prácticas Deportivas de las Mujeres en España (1990-2005)”* por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en colaboración con el Instituto de la Mujer, en el que se realiza una comparativa con el estudio realizado en 1990 (VV. AA., 2006), y donde se muestra cual ha sido la evolución de mitos como que la mujer no está dotada para el deporte, que la mujer no tiene interés por el deporte, la masculinización de la mujer deportista, la práctica deportiva perjudicial para la maternidad, etc. Así mismo, el creciente interés sobre estudios de género ha hecho que el tema sea tratado de forma monográfica por publicaciones seriadas como, por ejemplo, la revista Fuentes y la revista RIE, quienes dedican íntegramente uno de sus números a la Educación y el Género.

Respecto al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje podemos destacar, entre otros, los trabajos realizados por Blández (1994), Carreiro da Costa (1995), Chinchilla y Zagalaz (2002), Contreras (1998), Delgado Noguera (1990), Fernández García (1995),

Ferry (1991), García Ruso (1997), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983), González Sanmamed (2005), Granda (1996), Imbernón (1994), Joyce (1975), Kirk (1986), Marcelo (1994a), Mosston (1978), Mosston y Ashworth (1993, 1999), Pérez Gómez (1992), Ramos y Del Villar (2005), Romero Cerezo (1995), Romero Granados (1998), Sánchez Bañuelos (1984), Sicilia (2002), Stenhouse (1984), Viciano (1996) o Zeichner (1983), en los que se pueden observar nuevos planteamientos metodológicos basados en el desarrollo cognitivo del alumnado. La perspectiva ofrecida por estos planteamientos, permiten superar las barreras sexistas implícitas a otras metodologías de índole más tradicional y que son habitualmente utilizadas para el desarrollo de los contenidos de la Educación Física en los Institutos de Enseñanza Secundaria.

En otro orden de cosas, los actuales gobiernos europeos están decididos a que la *Igualdad de Oportunidades y Derechos* sea una realidad entre sus ciudadanos en todos los ámbitos de la sociedad. Y, como no podía ser de otra forma, en la Educación Física. A consecuencia de este propósito distintas organizaciones internacionales y nacionales vinculadas al género y al desarrollo de la actividad físico-deportiva (Instituto de la Mujer, Comité Olímpico Internacional, Comité Olímpico Español, Consejo Superior de Deportes, Instituto Andaluz del Deporte, federaciones deportivas, asociaciones deportivas, etc.), están apoyando intervenciones específicas sobre mujer y deporte a través de congresos, jornadas y conferencias nacionales e internacionales como la I, II, III y IV Conferencia Mundial sobre la Mujer y el Deporte celebradas en Lausanne (1996), Windhoek (1998), Montreal (2002) y Kumamoto (2006) respectivamente, a las que unimos IV Conferencia Mundial Mujer y Deporte del Comité Olímpico Internacional, celebrada en Jordania (2008). Así mismo, desde el ámbito universitario se está trabajando en proyectos específicos sobre el género desde la perspectiva de la Educación Física en Grupos de Investigación como el HUM507 (Grupo de Investigación: Educación Física: Salud y Deporte), perteneciente a la Universidad de Sevilla, o el Seminario Permanente Mujer y Deporte de la Facultad de ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Complutense de Madrid, que entre sus últimos objetivos estudian la *incorporación de la perspectiva de género en los Planes de Estudio de los profesionales del sector deportivo*. Así mismo, otros Grupos de investigación están llevando a cabo estudios sobre Hábitos de participación en actividad

físico-deportiva y estilos de vida, como son los de Romero Granados en Andalucía, Arruza y Arribas en el País Vasco, Castillo y Balaguer en la Comunidad Valenciana y Cecchini en el contexto universitario asturiano.

Junto a estos podemos destacar, a nivel autonómico, los estudios realizados a través del Instituto Andaluz del Deporte (*Seminario Mujer y Deporte: la actividad física y el deporte en las mujeres andaluzas*, 2007); el estudio de la Diputación Foral de Gipuzkoa en 2002, quien estudió la estructura masculinizada del mundo del deporte, la falta de modelos femeninos y la escasez de estructuras o programas específicos de deporte y actividad física para mujeres jóvenes; o el proyecto para promover la práctica deportiva en mujeres entre 12 y 35 años que, bajo el título *Temporada Deporte y Mujer*, ha promovido la Junta de Extremadura durante el año 2008. En esta línea se continúan desarrollando en nuestro país jornadas en torno al mundo de la actividad física, el deporte y la mujer. Como ejemplo podemos destacar las organizadas por el Consejo Superior de Deportes y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) para febrero de 2009 que, bajo la propuesta de *La Incorporación de la Perspectiva de Género a la Gestión Local de la Actividad Deportiva* buscan promover actuaciones concretas para la inclusión de la mujer en el mundo de la actividad físico-deportiva.

En definitiva, desde este panorama científico, e intentando aportar un avance más en el estudio de los factores sociales, psicológicos y de enseñanza-aprendizaje que influyen en la construcción equitativa del género de nuestro alumnado, abordamos el estudio empírico que presentamos a continuación.

SEGUNDA PARTE
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

La investigación planteada en nuestra Tesis doctoral surge de la propia experiencia docente en la asignatura de Educación Física impartida en centros de Educación Secundaria Obligatoria. Habitualmente observamos de forma inductiva cómo, en las clases de dicha asignatura, existe una gran discriminación por motivos de género, actitud que ha sido señalada en numerosos estudios. De ser esto así, se estarán obviando las normas establecidas para nuestro sistema educativo expuestas en la LOE³¹ para el marco estatal, y en la LEA³² para Andalucía, en lo referente al trato equitativo de nuestros alumnos y nuestras alumnas. Necesidad que queda reflejada también en los Proyectos Educativos de Centro (PEC)³³ de los IES objeto de nuestro estudio.

La valoración de los objetivos, que proponemos más adelante respecto a la enseñanza equitativa de nuestros alumnos y nuestras alumnas, nos permitirá realizar una adecuada toma de decisiones y mejorar el proceso educativo en un contexto concreto, además de reorientar dicho proceso y conseguir que nuestra docencia se base en la igualdad de oportunidades para ambos géneros.

³¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: Art. 1, apartados b, c, e, l y Art. 2, apartados b y c del Capítulo 1 del Título Preliminar.

³² Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía: Título preliminar; Título III; Título VII, Capítulo III, Art. 176.

³³ Proyecto Educativo de Centro del IES 1, en el apartado 2.2. en sus puntos 1 y 2, señala la necesidad de “(...) desarrollar actitudes de respeto y tolerancia en el marco escolar y en educar al alumno en la responsabilidad mediante el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes”. Igualmente podemos comprobar, en Proyecto Educativo de Centro del IES 2, en su definición de objetivos la ESO (apartado 3, 3.1, punto f), cómo se alude a la equidad de género señalando que el alumnado deberá “(...) relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales”.

Específicamente, nuestra investigación se centra en comprobar cómo afectan, en relación al sexo del alumnado, los factores psicológicos (motivación, expectativas de éxito, autoconcepto, atribuciones), los factores sociales (estereotipos, roles, agente socializador, mitos, creencias y medios de comunicación) y los factores relacionados con la función docente (lenguaje, estilo de enseñanza, refuerzos, etc.) en la construcción del género de nuestras alumnas y alumnos.

En consecuencia, los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario y el sistema de categorías diseñados para nuestro estudio aportarán un análisis y reflexión sobre los enfoques de aprendizaje basados en modelos tradicionales estereotipados. Así mismo, el empleo de metodologías poco frecuentes en el campo de la Educación Física nos permitirá ampliar la perspectiva con la que se han estado realizando los estudios de género en nuestra disciplina.

2. Planteamiento del problema de investigación

Nuestra investigación pretende responder al problema de la desigualdad de género que, como docentes críticos y reflexivos, observamos habitualmente en las clases de Educación Física. Con este fin, y con el propósito de superar la mera intuición sobre el tema, hemos diseñado dos estudios: un primer acercamiento en el que hemos utilizado un cuestionario (*Encuesta sobre factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física*) y un segundo acercamiento consistente en un sistema de categorías (*Escala de observación para el análisis de la equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Educación Física*). Mediante el cuestionario diagnosticaremos el estado de los factores psicosociales que afectan a nuestro alumnado a la hora de enfrentarse a la Educación Física. A este hay que añadirle la elaboración de un sistema de categorías que nos permitirá realizar una inmersión relevante en la realidad didáctica de nuestra materia dentro del contexto marcado.

La realización de dos estudios diferentes, pero complementarios, nos permitirá profundizar en el análisis de la equidad de género en las clases de Educación Física. De este modo responderemos al problema fundamentado en *descubrir cuáles son los*

factores que afectan al logro de un aprendizaje equitativo respecto a la construcción de la identidad de género de nuestro alumnado en las clases de Educación Física dentro del ciclo educativo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Hoy en día, la solución al problema que aquí se trata es una demanda social de primer orden en todos los ámbitos. De manera que, con los resultados obtenidos en ambos estudios, aportaremos conocimientos sobre la discriminación que sufre el género femenino en el mundo de la Educación Física, contribuyendo al posible cambio de la realidad de nuestras aulas. Así mismo, además de dar respuesta al problema social planteado, esbozaremos propuestas que puedan dar lugar a futuras investigaciones.

3. Objetivos e hipótesis de investigación

En la línea de estudios de género como los de Cala (1999), Fernández (2000), Harding (1996) o Macías (1999), nos planteamos *determinar qué factores son significativos e importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado de Primer Ciclo de ESO de los IES 1 y 2 de Sevilla para que este sea equitativo respecto al género en las clases de Educación Física.*

A tal fin, planteamos los objetivos e hipótesis³⁴ que mostramos en los epígrafes siguientes.

3.1. Objetivos generales

Con el planteamiento de estos objetivos, nos proponemos conocer los factores sociales, psicológicos –influyentes en el alumnado– y didácticos –dependientes del profesorado– capaces de afectar a la formación equitativa del género de nuestro

³⁴ Es imprescindible aclarar que el uso del término *hipótesis* y *subhipótesis* propuesto en esta investigación tiene como finalidad la descripción de los hechos y situaciones que, como corresponde a un estudio descriptivo, hemos observado en los IES de referencia. Somos conscientes de que el establecimiento de estos dos términos se ajusta a la necesidad de dotar a nuestro estudio con una solución tentativa al problema de investigación planteado, a través de la determinación o inexistencia de una relación entre las dimensiones, bien para su análisis, bien para su confirmación o bien para su refutación.

alumnado en las clases de Educación Física. De forma operativa, este propósito se materializa en tres objetivos generales de investigación:

1. Conocer qué factores, en relación a nuestro alumnado, son significativos a nivel *psicosocial* para que se produzca un trato equitativo en las clases de Educación Física.
2. Establecer qué factores dependientes de la *función docente* son significativos para que exista un trato equitativo en las clases de Educación Física.
3. Distinguir qué factores dependientes del *estilo de enseñanza* empleado son significativos para que exista un trato equitativo en las clases de Educación Física.

3.2. Objetivos específicos

Los objetivos generales anteriormente citados se sintetizan en unos objetivos específicos que nos permiten ahondar en los factores relacionados con la calidad equitativa del aprendizaje respecto al género. Como tales, proponemos:

1. De primer objetivo general, “*Conocer qué factores, en relación a nuestro alumnado, son significativos a nivel psicosocial para que se produzca un trato equitativo en las clases de Educación Física*”, concretamos los siguientes objetivos específicos:
 - 1.1. Conocer qué género es el transmisor de los estereotipos y roles que afectan a la formación de género de nuestro alumnado en la actividad física y el deporte.
 - 1.2. Conocer la influencia de los distintos agentes socializadores en la formación de género.
 - 1.3. Conocer si el autoconcepto de nuestros alumnos y nuestras alumnas se forma según modelos sexistas transmitidos en las clases de Educación Física.
 - 1.4. Conocer la motivación e intereses de los alumnos y las alumnas ante la Educación Física.

- 1.5. Conocer cómo las atribuciones sobre la Educación Física afectan a la formación de género.
 - 1.6. Conocer cómo las expectativas de nuestro alumnado respecto a la Educación Física afectan a la formación de género.
 - 1.7. Conocer si existe transmisión de mitos y creencias entre el alumnado de Educación Física y comprobar si estos influyen en la formación del género.
 - 1.8. Conocer cómo influyen los medios de comunicación en la transmisión del sexismo entre nuestro alumnado.
2. Los objetivos específicos, derivados del segundo objetivo general, *“Establecer qué factores dependientes de la función docente son significativos para que exista un trato equitativo en las clases de Educación Física”*, quedan como sigue:
- 2.1. Conocer si existe diferencia en la atención nominativa del profesorado según el sexo.
 - 2.2. Conocer si el profesorado emplea el masculino genérico para dirigirse al alumnado.
 - 2.3. Conocer el orden de prelación que el profesorado utiliza para dirigirse al alumnado.
 - 2.4. Conocer si existen expresiones estereotipadas en el lenguaje del profesorado con matiz sexista.
3. Los objetivos específicos derivados del tercer objetivo general, *“Distinguir qué factores dependientes del estilo de enseñanza empleado son significativos para que exista un trato equitativo en las clases de Educación Física”*, se concretan en:
- 3.1. Conocer qué Canal de Comunicación es usado con mayor frecuencia por el profesorado y si este es distinto en función del género.
 - 3.2. Conocer la cantidad de preguntas que el profesorado realiza en función del género.
 - 3.3. Conocer si el profesorado realiza una utilización diferenciada de la retroalimentación –en objetivo, dirección y forma– en función del sexo.

- 3.4. Conocer si los modelos utilizados por el profesorado para las demostraciones son dependientes del sexo del alumnado y se relacionan con el contenido de la tarea.
- 3.5. Conocer si distingue el profesorado la organización de las tareas en función del sexo del alumnado.
- 3.6. Conocer si las indicaciones sobre el control del grupo difieren si se trata de alumnos, alumnas o grupo.
- 3.7. Conocer si el profesorado acepta o rechaza las ideas del alumnado de forma diferenciada según el sexo y contenido –físico o técnico– de la tarea.
- 3.8. Conocer si varía la cantidad y modo de los refuerzos actitudinales del profesorado según el sexo del alumnado.
- 3.9. Conocer cómo realiza el alumnado la ocupación del espacio ante la realización de una tarea.
- 3.10. Conocer si existe diferencia en el tiempo de práctica entre los alumnos y las alumnas.
- 3.11. Conocer las agrupaciones espontáneas del alumnado en función del sexo.
- 3.12. Conocer si la utilización del material por parte de las alumnas y de los alumnos para la realización de las tareas es distinta en función del género.
- 3.13. Conocer la aceptación del alumnado en relación a las distintas tareas propuestas por el profesorado.
- 3.14. Conocer la cantidad de información que solicitan los alumnos y las alumnas ante la realización de una tarea.
- 3.15. Conocer la implicación efectuada por los alumnos y las alumnas en la realización de la tarea propuesta por el profesorado.
- 3.16. Conocer la percepción subjetiva del esfuerzo según el sexo del alumnado.
- 3.17. Conocer si existe diferencia por motivos de género en la cantidad de contacto físico, como refuerzo, entre el profesorado y alumnado.

3.3. Planteamiento de hipótesis

El establecimiento de hipótesis y subhipótesis nos permitirá construir suposiciones para, empíricamente, llegar a establecer pautas conducentes a la resolución del problema de investigación. Para concretar dichas hipótesis y subhipótesis nos apoyaremos en la observación diaria de lo que acontece en nuestras aulas, lo cual nos dará la posibilidad de poder explicar las relaciones observadas en nuestros contextos de estudio.

Siguiendo las indicaciones señaladas por Colás y Buendía (1998) para la formulación de hipótesis, establecemos como base para nuestra investigación, a fin de delimitar el ámbito de estudio de forma clara y concisa, las siguientes:

- A. Los *factores psicosociológicos* que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado provocan una conducta sexista en las clases de Educación Física.
- B. La *función docente* afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado provocando una conducta sexista en las clases de Educación Física.
- C. El *estilo de enseñanza* utilizado por el profesorado afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado provocando una conducta sexista en las clases de Educación Física.

3.4. Planteamiento de subhipótesis

En función de las anteriores hipótesis establecemos las siguientes subhipótesis en relación con nuestra observación de la práctica docente.

1. De la *hipótesis A*, *Los factores psicosociológicos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado provocan una conducta sexista en las clases de Educación Física*, determinamos las siguientes subhipótesis:
 - A.1. Los estereotipos y roles de género son transmitidos por un sexo determinado provocando una actitud discriminatoria en las clases de Educación Física.

- A.2. El agente socializador provoca una conducta sexista en las clases de Educación Física al apoyar, en uno de los géneros, las actitudes y aptitudes necesarias para el desarrollo de la actividad física y el deporte.
 - A.3. Los alumnos muestran un mayor autoconcepto que las alumnas a la hora de enfrentarse a una clase de Educación Física presentando, este, una orientación sexista.
 - A.4. Los alumnos se interesan y motivan más por la Educación Física que las alumnas.
 - A.5. Las atribuciones del alumnado hacia la Educación Física provocan una conducta sexista en las clases.
 - A.6. Las expectativas del alumnado sobre la Educación Física provocan una conducta sexista en las clases de esta área.
 - A.7. Los mitos y creencias, que sobre la Educación Física se transmiten entre el alumnado, provocan una conducta sexista en los mismos.
 - A.8. Los medios de comunicación transmiten modelos y actitudes sexistas a nuestro alumnado.
2. De la hipótesis B, *La función docente afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado provocando una conducta sexista en las clases de Educación Física*, determinamos las siguientes subhipótesis:
- B.1. Existe diferencia en la atención nominativa del profesorado hacia el alumnado por motivo de género.
 - B.2. El profesorado emplea mayoritariamente el masculino genérico para dirigirse al alumnado.
 - B.3. El profesorado utiliza un orden de prelación sexista para dirigirse al alumnado.
 - B.4. En el lenguaje del profesorado existen expresiones estereotipadas con matiz sexista.
2. De la hipótesis C, *El estilo de enseñanza utilizado por el profesorado afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado provocando una conducta sexista en las clases de Educación Física*, determinamos las siguientes subhipótesis:
- C.1. Existe diferencia en el tipo y frecuencia del Canal de Comunicación usado por el profesorado según el género del alumnado.

- C.2. Existe diferencia en cuanto a la cantidad de preguntas que el profesorado realiza en función del género.
- C.3. El profesorado realiza una utilización diferenciada de la retroalimentación –en objetivo, dirección y forma– según el sexo del alumnado, lo cual provoca discriminación en función del género.
- C.4. Los modelos empleados por el profesorado para las demostraciones en sus clases son de diferente sexo en función del contenido de la tarea, fomentando la participación de uno de los géneros.
- C.5. El profesorado distingue la organización de las tareas en función del sexo del alumnado.
- C.6. Las indicaciones que el profesorado realiza sobre el control del grupo difieren si se trata de alumnos, alumnas o grupo entero.
- C.7. El profesorado acepta o rechaza las ideas del alumnado de forma diferenciada según el sexo y el contenido –físico o técnico– de la tarea.
- C.8. Los refuerzos actitudinales que el profesorado realiza en clase varían en cantidad y modo según el sexo del alumnado.
- C.9. La ocupación del espacio en la realización de una tarea se realiza de forma diferenciada según el sexo.
- C.10. El tiempo de práctica del alumnado es distinto en función del sexo.
- C.11. Las agrupaciones espontáneas del alumnado se realizan en función del sexo.
- C.12. Las alumnas utilizan diferente material que los alumnos para la realización de las tareas.
- C.13. El alumnado acepta de forma diferenciada, según su género, las distintas tareas físicas o técnicas propuestas por el profesorado.
- C.14. Los alumnos solicitan mayor cantidad de información que las alumnas ante la realización de una tarea.
- C.15. Los alumnos se implican en mayor medida que las alumnas ante la resolución de una tarea motriz.
- C.16. Existe diferencia por parte del profesorado en la percepción subjetiva del esfuerzo según el sexo del alumnado.
- C.17. El contacto físico del profesorado con el alumnado es diferente si se trata de alumnas o de alumnos.

4. Metodología y diseño de investigación

El problema de investigación planteado en nuestro estudio (la posible discriminación sexista en las clases de Educación Física), nos lleva a buscar su respuesta, desde una *perspectiva epistemológica positivista*, utilizando una *propuesta metodológica de corte descriptivo* (estudio tipo encuesta y estudio observacional) cuya estructura queda reflejada en la figura 5.

A través de estos métodos descriptivos (Buendía, Colás y Hernández Pina, 1997; Colás y Buendía, 1998), podemos describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o contexto de interés, de forma comparable y objetiva. A su vez, el análisis descriptivo permite resumir datos con elementos de información que caracterizan a la totalidad de los mismos (medidas descriptivas), lo cual nos permite obtener conclusiones.

Como técnicas de recogida de datos para nuestra investigación a través de encuesta hemos utilizado un *cuestionario ad hoc*. Dicho cuestionario fue validado por tres medios distintos que consistieron en: la evaluación de la validez estadística del instrumento por un estadístico especialista de la Universidad de Sevilla; validación por un grupo de expertos y, la aplicación de una prueba piloto a una muestra representativa de la población estudiada. Por otro lado, calculamos la fiabilidad del cuestionario mediante el valor Alpha de Cronbach. Respecto a la interpretación y análisis de datos fue necesaria la práctica de una estadística descriptiva por medio de gráficos de sectores y tablas de contingencias por género. Así mismo se realizó una estadística multivariante a través de un análisis cluster.

Respecto al estudio observacional, hemos optado por elaborar un *sistema de categorías*. En este caso se determinó la calidad de los datos en función de la concordancia entre los registros realizados por los observadores en función de la concordancia consensuada (inter e intraobservadores) y el Índice Kappa (inter e intraobservadores). En cuanto al análisis e interpretación de los datos, este se realizó mediante la aplicación de la prueba H de Kruskal-Wallis. Hallada la significatividad de

los distintos resultados, se emplearon los estadísticos descriptivos media, máximo y mínimo para su interpretación.

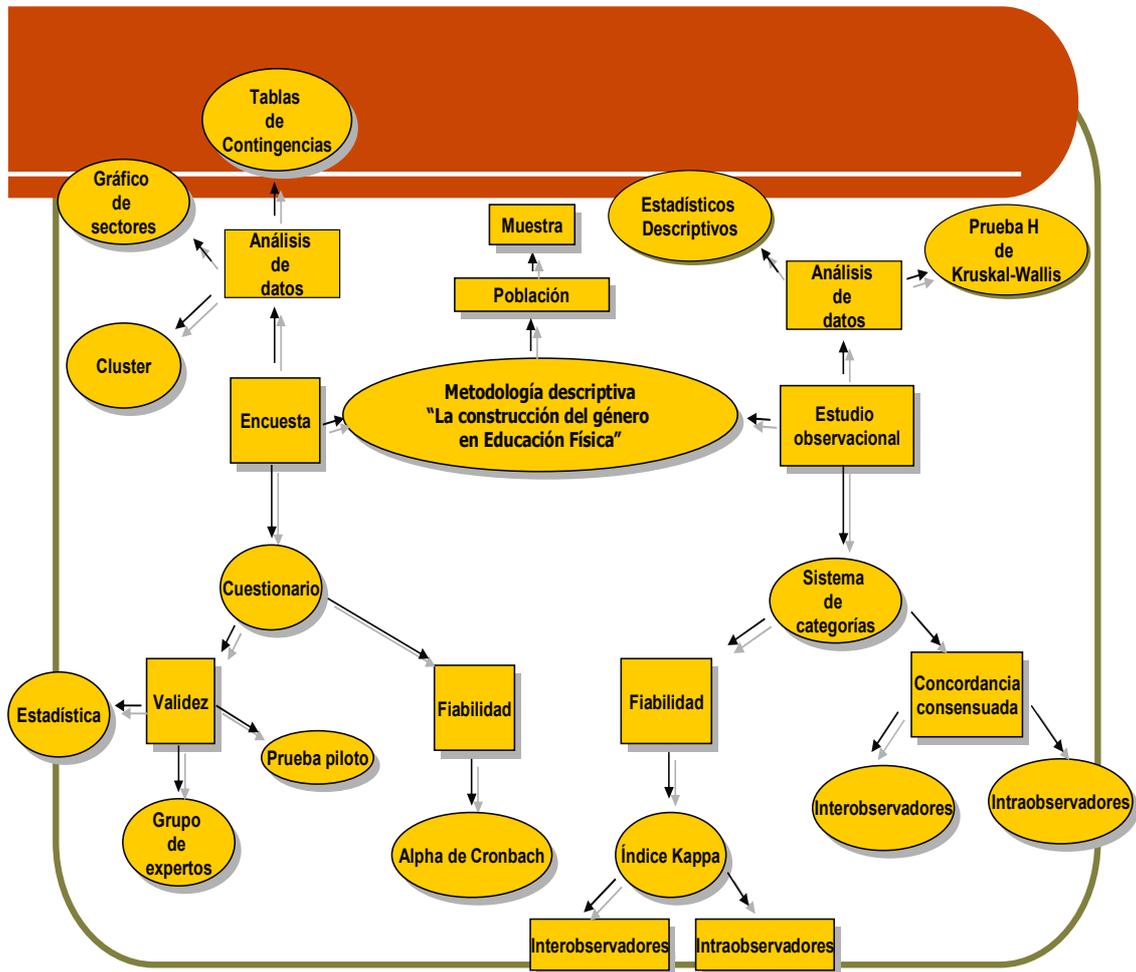


Figura 5. Diseño de la investigación

En síntesis, podemos decir que presentamos una *investigación social*, con una propuesta metodológica que nos permite desarrollar un *diseño de investigación basado en un enfoque descriptivo*.

5. Descripción de la población y muestra de estudio

El contexto de los centros IES 1 e IES 2 objeto de nuestra investigación viene caracterizado por su ubicación. El marco en el que nos situamos presenta un nivel sociocultural y económico variado al estar formado por dos grupos sociales con origen

diferente; El correspondiente al IES 1, creado para abastecer a una población de tipo rural y con perfil socioeconómico bajo, y el correspondiente al IES 2, con viviendas construidas por inmobiliarias privadas acogiendo a una población de clase socioeconómica media. Ambos centros están comprometidos con procesos de integración y superación de desequilibrios sociales como son, entre otros, los de discriminación por género.

Al tratarse nuestra investigación de un *estudio de casos* hemos definido la población objeto de nuestro estudio, tanto para el cuestionario, como para la observación a través del sistema de categorías, sobre el profesorado y alumnado de Educación Física de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, 1º y 2º curso, de estos dos centros públicos de Sevilla (tabla 6).

Respecto a los docentes que imparten clase de Educación Física en Primer ciclo, 1º y 2º curso, la población está compuesta por cinco profesores. De ellos, dos pertenecen al IES 1 y tres al IES 2. En relación al género de la población podemos señalar que 2 son profesores y 3 profesoras.

En el segundo caso, población de estudiantes de Primer ciclo, 1º y 2º curso, esta se concreta en 396 sujetos, 168 para el IES 1 (de ellos 76 son alumnos y 92 alumnas) y 228 para el IES 2 (con 87 alumnos y 141 alumnas).

Tabla 6. Población objeto de estudio

	IES 1	IES 2	Total
Profesores	2	-	2
Profesoras	-	3	3
Alumnos	76	87	163
Alumnas	92	141	233

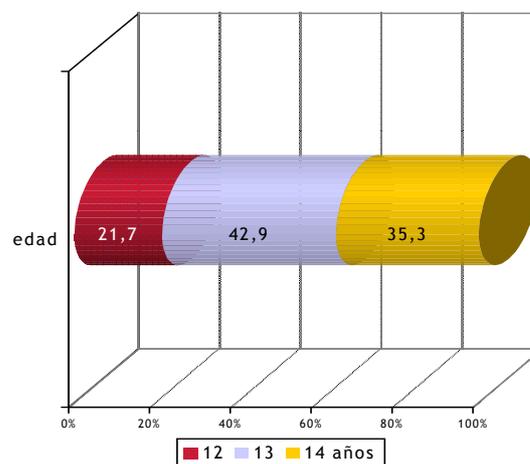
Por su parte, la selección de la muestra, en cuanto a profesorado y alumnado – tabla 7–, se realizó mediante “*muestreo incidental*” (Buendía, Colás y Hernández 1997) o de *conveniencia* (Salkind, 1999), respondiendo a la accesibilidad manifestada por el

profesorado objeto de investigación para llevar a cabo la recogida de datos necesaria para el estudio de casos propuesto. Cabe señalar que este sistema se ajusta perfectamente a las características de la investigación propuesta, ya que los resultados obtenidos del estudio no pretenden generalizar los resultados.

Tabla 7. Muestra de estudio

	Profesores	Profesoras	Alumnos	Alumnas
Muestra	2	2	116	82
Muestra Cuestionario	–	–	116	82
Muestra Sistema de categorías	2	2	116	82

De este modo, seleccionamos una muestra de 198 adolescentes con las siguientes características por género y edad. Del total de la muestra (N=198), el 58,6% eran varones (N=116) y el 41,4% mujeres (N=82), como se puede observar en la tabla 7, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años ($\bar{X}=13,1$) –gráfica 2–. Por tanto, nuestra muestra recoge el rango de edad característico de la etapa educativa que se pretende investigar y está vinculada a los dos géneros.



Gráfica 2. Distribución por edades de la muestra

Respecto al profesorado (dos profesoras y dos profesores), la muestra elegida representa un 50% para cada uno de los géneros. En relación a esta muestra queremos destacar los siguientes perfiles (tabla 8):

Tabla 8. Perfil profesional sobre muestra del profesorado

	Categoría profesional	Estatus en el centro	Experiencia docente (años)	Formación específica en género
Profesor 1	Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Interino	4	No
Profesor 2	Maestro especialista en Educación Física	Funcionario de carrera con carácter definitivo	30	Sí
Profesora 3	Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Funcionaria de carrera con carácter definitivo	20	No
Profesora 4	Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Interina	8	No

6. Dimensiones objeto de estudio

Al tratarse nuestra investigación de un estudio descriptivo, entendemos las dimensiones planteadas como símbolos a los que se les puede asignar un valor numérico o una modalidad diversa (Bartolomé, 1978), hecho que nos permitirá su posterior análisis e interpretación. En concreto, las dimensiones del cuestionario quedan concretadas en la tabla 9:

Tabla 9. Dimensiones del cuestionario

Dimensiones del cuestionario	Sexo
	Edad
	Estereotipos y Roles
	Agente Socializador
	Autoconcepto
	Motivación
	Atribuciones
	Expectativas
	Mitos y Creencias
	Medios de Comunicación

El análisis de estas dimensiones nos permitirá establecer los factores psicosociales que afectan al aprendizaje equitativo en función del género dentro de las clases de Educación Física.

En cuanto al estudio observacional hemos establecido dos bloques de dimensiones en función de su relación con el profesorado o el alumnado. Como apoyo en la definición del primer bloque de dimensiones relacionado con el profesorado, y su función en el aula como elemento fundamental en la transmisión de estereotipos de género, hemos revisado algunos estudios tendentes a detectar dimensiones sobre el comportamiento docente en las clases de Educación Física en lo referido a cuestiones de género (Fernández García, 1995; García Bonafé y Asín, 1995; González Valeiro, 1995, 2006; Romero Cerezo, 1995). En consecuencia, establecemos las siguientes dimensiones para la observación del profesorado –tabla 10–:

Tabla 10. Dimensiones referentes al profesorado

Dimensiones del sistema de categorías (Profesorado)	Sexo
	Edad
	Modelo de formación recibido
	Estilo de enseñanza empleado
	Canal de comunicación de la información
	Planteamiento de preguntas
	Retroalimentación
	Empleo de demostraciones
	Planteamiento diferenciado en la organización
	Indicaciones sobre el control del grupo
	Aceptación de ideas
	Contacto físico con el alumnado
	Refuerzos actitudinales
	Atención nominativa
	Empleo del masculino genérico
	Orden de prelación
Expresiones estereotipadas	

En cuanto al alumnado y a las dimensiones relacionadas con sus pautas de actuación dentro del aula, hemos revisado los estudios de Subirats y Tomé (1992) y Vázquez, Ferro y Fernández (2000) como punto de partida sobre el cual concretar las

dimensiones relacionadas con el comportamiento discente en las clases de Educación Física en lo referente a cuestiones de género y que mostramos en la tabla 11:

Tabla 11. Dimensiones referentes al alumnado

Dimensiones del sistema de categorías (Alumnado)	Sexo
	Edad
	Ocupación del espacio
	Tiempo de práctica
	Agrupación del alumnado
	Aceptación de tareas
	Solicitud de información adicional
	Percepción Subjetiva del Esfuerzo
	Implicación del alumnado en las tareas
	Utilización del material

El análisis de estos dos bloques de dimensiones nos permitirá establecer los factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje que afectan a un trato equitativo en función del género dentro de las clases de Educación Física.

En resumen, con establecimiento de los tres bloques de dimensiones anteriores pretendemos determinar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje que afectan a la equidad de género de nuestro alumnado en las clases de Educación Física dentro del ciclo educativo de Enseñanza Secundaria Obligatoria en los IES 1 y 2 de Sevilla.

7. Procedimiento de recogida de datos

Partiendo de los objetivos e hipótesis de nuestra investigación, decidimos desarrollar tres instrumentos específicos para la recogida de datos que dieran respuesta a las necesidades empíricas del estudio en su contexto. Según esta premisa, realizamos un *cuestionario ad hoc* y dos *escalas de observación* que nos permitieron la obtención los datos necesarios para el posterior análisis.

Esta decisión queda argumentada en función de lo indicado por Rojas, Fernández y Pérez (1998) quienes proponen tener en cuenta, para establecer la correcta elección de los instrumentos, los siguientes aspectos:

- El grado de idoneidad y adecuación del instrumento a la naturaleza y características del objeto de estudio. En nuestro caso definimos los instrumentos asegurando su adecuación a la muestra de estudio y su contexto. La gran implicación mostrada por todos los agentes que intervinieron en dicho proceso confirmó la idoneidad de los instrumentos elegidos.
- El nivel de rigor y los criterios de calidad (validez y fiabilidad). Ambos instrumentos, como se mostrará en los apartados correspondientes (Vid., Capítulo 4, § § 6.1.1. y 6.2.1.), se adecuaron al rigor y calidad requeridos.
- La posibilidad real de utilizar los instrumentos elaborados para nuestra investigación; tiempo disponible, los recursos (económicos, materiales, humanos) y los costes (humano, social y económico) necesarios. Indicar en este sentido, que ambos aspectos se ajustaron a nuestras posibilidades.

A continuación presentamos los instrumentos elegidos y el procedimiento seguido para la recogida de datos a fin de posibilitar futuras réplicas de nuestro estudio.

7.1. Cuestionario

La elección de este instrumento para medir las dimensiones relacionadas con los *factores psicosociales que afectan a la equidad de género en Educación Física y detectar las posibles diferencias de opinión existentes entre las alumnas y los alumnos* viene determinada por los objetivos y características del proyecto. A través del cuestionario, planteamos preguntas que nos permitirán obtener información sobre las creencias y opiniones que nuestro alumnado tiene en relación a *estereotipos y roles de género en la Educación Física, el agente socializador, el autoconcepto, la motivación e intereses, las atribuciones, las expectativas, los mitos y creencias en la actividad física y el deporte o actividad física, deporte y medios de comunicación*. Por su parte, los conceptos citados compondrán la columna vertebral que definirá los bloques en los que

quedará estructurado nuestro cuestionario constituyéndose, junto con el sexo y la edad, en nuestras dimensiones de estudio.

Así pues, con el propósito anteriormente señalado, elaboramos un *cuestionario ad hoc* siguiendo las pautas señaladas por Cohen y Manion (1990) y Padilla, González y Pérez (1998). En función de la propuesta de estos autores, establecemos como punto de partida la definición de los objetivos específicos de investigación, los cuales ya fueron citados en el § 3.2 del presente capítulo.

A partir de aquí, diseñamos una serie de ítems, a través de los cuales pretendemos ratificar o rechazar las distintas subhipótesis (A.1-A.8) establecidas a partir de la hipótesis A (*Los factores psicosociales que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado provocan una conducta sexista en las clases de Educación Física*).

De los distintos diseños de ítems señalados por los anteriores autores³⁵, seleccionamos, por su adecuación para nuestra investigación, los *ítems fijos-alternativos* y los *de escala* tipo Likert.

Establecido el diseño de ítems que debemos utilizar en la investigación, definimos el tipo de preguntas que conformarán el cuestionario. Así pues, elegimos los siguientes tipos señalados por Tuckman (1972): preguntas *directas*, *específicas*, *objetivas* y *afirmaciones*.

Como consecuencia de los tipos de preguntas referidos anteriormente, se establecen varias clases de contestaciones o modos de respuesta a las mismas (Tuckman, 1972). De ellas destacamos, por ajustarse a las necesidades de nuestro trabajo de investigación, las siguientes: *respuestas estructuradas*, *no estructuradas*, *de escala*, *lista de comprobación* y *categorizadas*.

³⁵ Cohen y Manion (1990: 385) denominan ítems fijos-alternativos a aquellos que "(...) permiten al informante elegir entre dos o más alternativas", normalmente en forma dicotómica (Sí / No, etc.). Por otro lado, establecen como ítems de escala "(...) un conjunto de ítems orales para cada uno de los cuales el entrevistador responde indicando grados de acuerdo o desacuerdo" (por ejemplo: ¿Cree que la actividad física es buena para la salud? 1 2 3 4 5. Correspondiendo 1 a *Totalmente en desacuerdo* y 5 a *Muy de acuerdo*).

Por último, la redacción de las preguntas se realizó siguiendo las propuestas de García Alcaraz, Alfaro, Hernández Martínez y Molina (2006), para redactar preguntas fiables (dos encuestados en la misma situación deben responder lo mismo) y válidas (relacionadas con el objetivo del cuestionario), teniendo especial cuidado en que las preguntas no estuviesen sesgadas, fueran incompletas, que su orden no fuera apropiado, etc. Tras este proceso, el total de indicadores con los que conseguimos categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes se elevó a 76 –tabla 12–.

Tabla 12. Indicadores del cuestionario

Preguntas generales	Género
	Edad
Esteriotipos y roles de género	El deporte es cosa de hombres.
	Las mujeres son peores deportistas que los hombres.
	Los hombres son más fuertes que las mujeres.
	Las mujeres son más flexibles que los hombres.
	Las mujeres bailan mejor que los hombres.
	El fútbol es un deporte de mujeres.
	Un hombre enseña mejor la Educación Física.
	Hay actividades físicas y deportes distintas para hombres y para mujeres
	Las chicas y los chicos prefieren actividades físicas distintas.
La práctica intensa de actividad física hace que las mujeres parezcan hombres.	
El agente socializador	Para mi padre es importante que haga deporte.
	Para mi madre es importante que haga deporte.
	Para mis hermanos/as es importante que haga deporte.
	Para mis amigos es importante que haga deporte.
	Para el profesorado es importante que haga deporte.
	Mi padre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana).
	Mi madre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana).
	Mis hermanos/as hacen deporte de forma regular (2 o más veces por semana).
	Mis padres están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte.
	Mis hermanos están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte.
	Mis amigos están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte.
Autoconcepto	El grado de fuerza que tengo es.
	El grado de flexibilidad que tengo es.
	El grado de coordinación que tengo es.
	Mi nivel de habilidad es.
	¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con el otro sexo?
	¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con tu sexo?
	Me veo como un/a buen/a deportista.
Motivación e intereses	Tu interés por la clase de Educación Física en general es...
	Tu interés por la actividad física en general es...
	Tu profesorado te anima a participar en las clases de Educación Física.
	Las clases de Educación Física son de gran utilidad para la vida diaria.
	Realizo las actividades de clase para evitar el castigo.
	Realizo actividad física y deporte por salud.
	Realizo actividad física y deporte por mejorar mi aspecto físico.
	Realizo actividad física y deporte por relacionarme con los demás.
	Realizo actividad física y deporte para adelgazar.
Realizo actividad física y deporte para alejarme del tabaco, el alcohol u otras	

	drogas.
Atribuciones	Aunque entrenen lo mismo, y desde la misma edad, las mujeres nunca serán tan buenas como los hombres.
	Los chicos son mejores en: (Fútbol, Voleibol, Natación, Balonmano).
	Las chicas son mejores en: (Fútbol, Voleibol, Natación, Balonmano).
	Los profesores saben más de Educación Física y Deporte que las profesoras.
	Cuando realizo bien una tarea es por suerte. Cuando realizo bien una tarea es por mi habilidad.
Expectativas	El profesorado espera más de los chicos que de las chicas.
	El nivel de aprendizaje que te exige tu profesorado es.
	Un buen deportista tiene éxito, dinero, fama, etc.
	Las mujeres siempre van a ganar menos dinero que los hombres.
	Tengo que ser fuerte.
	Tengo que ser agresivo.
	Tengo que cooperar con mis compañeros
	En el futuro seguiré practicando deporte.
	La mujer debe practicar deporte para divertirse, pero no para competir. En un partido de baloncesto en el que los equipos son mixtos se plantea la pregunta: si vas perdiendo ¿sacarías a un chico o a una chica para que juegue? (Chico, Chica)
Mitos y creencias	El deporte es peligroso para las mujeres.
	Las mujeres que practican deporte no pueden tener hijos.
	Las mujeres que hacen deporte pierden el pecho.
	Durante la menstruación es malo hacer deporte.
	Los deportes de contacto son peligrosos para las mujeres.
	El deporte disminuye el rendimiento en el estudio.
	El deporte siempre produce agujetas. Hay deportes que por requerir mucha fuerza no deben realizarlos la mujeres porque se lesionan.
Medios de comunicación	¿Te gusta ver deporte por televisión?
	¿Con qué frecuencia ves deporte por televisión?
	El objetivo del deporte en televisión es vender productos relacionados con este (zapatillas, camisetas, alimentos, etc.).
	Debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión.
	En televisión, revistas, carteles, etc., los hombres y las mujeres que hacen deporte son jóvenes.
	La mujer siempre sale guapa y arreglada haciendo deporte.
	El hombre siempre sale guapo y arreglado haciendo deporte.
	La imagen que ves en los medios de comunicación de los hombres y mujeres te hacen sentir inferior, feo/a, etc.
	Cuando vemos un cuerpo desnudo, la mayoría de las veces es: hombre-mujer.
	Los hombres de los anuncios son musculosos.
	Las mujeres de los anuncios son delgadas.
¿Has comprado alguna vez una revista o periódico deportivo?	

Como resumen, la tabla 13 recoge la estructura vertebrada de nuestro cuestionario en función de las dimensiones establecidas en la investigación.

Tabla 13. Diseño del cuestionario

DIMENSIONES	INDICADORES	TIPO DE PREGUNTA
Sexo	1	1 DEO
Edad	1	1 DEO
Estereotipos y Roles	10	10 DEAO
Agente Socializador	11	11 DEAO
Autoconcepto	7	2 DEO/5 DEAO
Motivación	10	10 DEAO
Atribuciones	6	6 DEAO
Expectativas	10	1 DEO/9 DEAO
Mitos y Creencias	8	8 DEAO
Medios de Comunicación	12	2 DEO/10DEAO

La edición final del cuestionario, en cuanto a contenido y forma, se encuentra en el Anexo III. Dicha edición recoge, además de los ítems de escala, una serie de ítems orientados a registrar e interpretar de forma más exhaustiva aspectos relacionados con los factores psicosociales que afectan a la formación equitativa del género de nuestro alumnado.

7.1.1. Fiabilidad y validez del cuestionario

La fiabilidad con la que determinar la consistencia interna de la prueba, y con la cual aseguramos que todos los ítems de la escala son estables en posteriores mediciones recogiendo de modo reproducible lo que se quiere medir, se estableció utilizando el Coeficiente Alpha de Cronbach. El valor Alpha para la escala formada por los ítems aplicados a la muestra de alumnas y alumnos objeto de estudio es de **.703**, lo que fija la consistencia de nuestro instrumento. Este valor Alpha no varía significativamente si se elimina algunos de los ítems propuestos en el cuestionario.

Por otro lado, la validez del cuestionario ha sido realizada por tres medios distintos: estadísticamente, grupo de expertos y en el centro escolar.

La validez estadística ha sido evaluada por un estadístico especialista de la Universidad de Sevilla como un estudio coherente y de aplicabilidad en el mundo de la Educación Física.

Respecto al grupo de expertos, el cuestionario ha sido estudiado por dos expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la educación universitaria, con vínculos en el mundo de la Educación Física.

Por último, la validación en el centro escolar consistió en una prueba piloto dirigida a una muestra representativa de la población estudiada (25 alumnos y 25 alumnas). De esta forma se validó su contenido en cuanto a estructura, terminología, tiempo medio de cumplimentación, etc.

7.2. Sistema de categorías

Esta herramienta de observación nos permitirá establecer un criterio científico y un análisis preciso de las dimensiones que, una vez estudiadas y relacionadas, pretendemos que nos lleven a identificar los parámetros discriminatorios de la Educación Física y dar respuesta al problema de desigualdad que por motivos de género se plantea. Para ello elaboramos un sistema de categorías³⁶ que nos permita analizar, comprender y reorientar, si fuese necesario, el fenómeno educativo con el que nos encontramos. A través de la metodología observacional³⁷ podremos registrar objetivamente, y en los ambientes naturales donde se dan, los procesos de discriminación social que por motivos de género se producen en nuestras clases, tanto entre alumnos y alumnas, como entre alumnado y profesorado.

³⁶ Según Anguera (1991: 120) se entiende por categoría “(...) el resultado de una serie de operaciones cognitivas que llevan al establecimiento de clases entre las cuales existen unas relaciones de complementariedad, establecidas de acuerdo con un criterio fijado al efecto, y en donde cada una de ellas cumple a su vez requisitos internos de equivalencia en atributos esenciales (...)”

³⁷ Anguera (1988: 7) define la observación como “(...) un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante el registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez que se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento”.

La estructura del sistema categorial que pretendemos establecer para nuestro estudio partirá de la magnitud molaridad (Buendía, 1997) para concretarse en la molecularidad (Anguera, Behar, Blanco, Carreras, Losada, Quera y Riba, 1993). De esta forma, aseguraremos un cierto volumen de análisis conceptual, además de hacer más compatibles las categorías y facilitar su análisis.

Basándonos los anteriores autores, y en relación a los objetivos generales 2 y 3 propuestos en nuestro trabajo de investigación, hemos establecido molarmente un sistema de categorías fundamentales que engloban y dan sentido al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno sociomotor (Parlebas, 2001): el profesorado y el alumnado. Partiendo de ellas, y hasta alcanzar el grado de molecularidad deseado, que relacionará las distintas categorías definitivas con los objetivos específicos 2.1-2.4 y 3.1-3.17, seguiremos los pasos marcados por Camerino (1999).

Para ello, partiremos de la realización de una observación exploratoria (no sistematizada) de la cual obtuvimos, de una forma inductiva, una serie de dimensiones procedentes del profesorado y otras procedentes del alumnado con las que pretendemos evidenciar, desde el contexto de práctica diario, los factores discriminantes relativos al género que se producen en las clases de Educación Física de los Institutos de Enseñanza Secundaria de Sevilla objeto de estudio.

Esta fase fue llevada a cabo con la recogida en vídeo, y posterior visionado, de tres sesiones de Educación Física, de treinta minutos cada una, desarrolladas en el IES 1 de Sevilla. Las sesiones, impartidas por dos profesores varones, hacían referencia a los Bloques de Contenido Condición Física (resistencia aeróbica) y Habilidades Específicas, una individual (bádminton) y una colectiva (voleibol). De dichas sesiones se pretendía extraer, de una forma inductiva, una percepción global de los elementos más importantes que, a nivel de discriminación por motivos de género, se dan en las clases de Educación Física de estos IES. Se trataba, a su vez, de provocar una reflexión sobre las posibles dificultades en la observación de nuestro alumnado y profesorado e inducir la obtención de futuras categorías de análisis.

El estudio de las tres clases empíricas sirvió para explicitar de forma cronológica los sucesos de cariz interactivo producidos entre cuatro sujetos focales, elegidos

aleatoriamente (dos chicos y dos chicas) entre todos los participantes del grupo y en su contexto real de enseñanza. Se constató, también, la interacción de dichos sujetos con el profesor en cada una de las sesiones. Este *registro descriptivo temporal* (Anguera, 1991) se realizó en unas escalas de observación rudimentarias que finalmente quedaron concretadas en los Anexos I y II.

Del mismo modo, por medio de estas sesiones introductorias, nos interesaba conocer técnicamente cómo realizar la observación de las tareas que íbamos a filmar. En este proceso surgieron las primeras dificultades en la observación en la conducta interactiva del alumnado y profesorado de nuestros centros en diferentes situaciones motrices y actitudinales. Por un lado, el impartir las clases en un espacio abierto supuso la necesidad de encontrar materiales auxiliares de audio para los registros de voz del profesorado. Otro aspecto que hubo que resolver fue la focalización del alumnado objeto de observación. Las dificultades venían dadas debido al parecido estético y de ropa del alumnado. El problema fue solventado colocando chalecos de entrenamiento numerados a los sujetos focales.

A continuación iniciamos una observación descriptiva-cualitativa en un período de preentrenamiento con dos objetivos principales: por un lado, establecer criterios comunes de observación, y por otro, solventar la dificultad en la observación de la conducta motriz discriminatoria por motivos de género de nuestro alumnado y profesorado e intuir posibles categorías de análisis (González Ramírez, 2000). De este proceso, comprobamos que la espontaneidad motriz está impuesta por una serie de factores inherentes a la propia naturaleza del ejercicio: roles y estereotipos personales de los participantes en el juego, su ubicación espacial, uso del material, comunicación no verbal, etc.

Una vez concluida la observación exploratoria, pasamos a formalizar la observación sistemática. A partir de la observación sistematizada (Camerino, 1999) pretendemos realizar una descripción estructurada de sucesos, en un contexto determinado, con el objetivo de que pueda irrumpir progresivamente un sistema de categorías que, desde su exhaustividad, pueda ser capaz de captar las particularidades, en nuestro caso, de la discriminación que por motivos de género se dan en las clases de Educación Física dentro de los I.E.S de Sevilla estudiados.

Según diferentes estudios³⁸ sobre observación del profesorado y del alumnado en su contexto relacional, establecemos la base para la construcción de un sistema de categorías que nos permita observar factores que aluden a la discriminación que por motivos de género que se dan en las clases de Educación Física en los IES de Sevilla estudiados, tanto entre el profesorado y el alumnado, como entre los mismos alumnos y alumnas.

Así pues, la elaboración del sistema de categorías para realizar una observación sistematizada se realizó en tres fases:

1.- La primera de ellas consistió en elaborar una *lista total de registros* con los cuales obtener toda la información necesaria sobre los comportamientos sexistas discriminatorios del alumnado y del profesorado en las clases de Educación Física de los IES 1 y 2 de Sevilla. Una parte de dichos registros se obtuvo de una forma inductiva derivada de la observación de nuestras clases. Los restantes registros se obtuvieron de forma deductiva a partir de los trabajos realizados por Ardá y Anguera (1999), Castañer (1992), Castellano (2000), Macías (1999), Murcia y Jaramillo (2001), y Subirats y Tomé (1992). El total de registros se agrupó en dos grandes bloques correspondientes a *registros referentes al profesorado* y *registros referentes al alumnado* que se corresponden con las dimensiones establecidas para nuestro sistema de categorías.

³⁸ Podemos destacar, entre otros, los trabajos de Darst, Zakrasjek, y Manzini (1989) que, dentro del contexto de la Educación Física y el Deporte, han recogido numerosos instrumentos de observación de distintas dimensiones educativas; Castañer (1992), que desarrolla en su Tesis doctoral un sistema categorial sobre “*La comunicación no verbal del educador físico: Construcción de un sistema categorial de observación y de análisis del comportamiento cinésico*”. Este estudio es refinado por Castañer y Guillén (1996) en su trabajo “*Cómo optimizar el discurso no-verbal del educador físico. Identificación y análisis de conductas significativas*”, en el cual construyen un sistema de categorías para analizar la gestualidad o comportamiento cinésico del docente en su quehacer pedagógico; Murcia y Jaramillo (2001) desarrollan en “*Fútbol femenino: estigma de discriminación cultural de las mujeres que practican fútbol en la ciudad de Manizales (Colombia)*” un sistema de categorías que permitió constatar la discriminación que la mujer de Manizales sufre en la práctica deportiva de este deporte. Hernández Mendo, Bermúdez, Anguera y Losada (2000) elaboran instrumentos informáticos, como el CODEX, enfocado al análisis de situaciones motrices en distintos deportes y situaciones docentes, ofreciendo la posibilidad de “*codificación y registro del flujo conductual en cualquier situación (ya sea en observaciones in situ o grabadas previamente en soporte magnético -video o audio- de conductas -motoras o verbales-) utilizando la sintaxis propuesta por Bakeman y Quera (1995, 1996).*” Anshel (1995), elabora una herramienta de observación, con trece categorías de ejecución para los árbitros, llamada *Behaviorally Anchored Rating Scale (BARS)*, que permite estudiar la conducta de los árbitros en baloncesto. Trudel, Côté y Silvestre (1996) confeccionan el denominado *Systematic Observation Referees' Behaviors (SORB)*, que consta de un total de 22 categorías (8 para detallar las conductas del árbitro, 8 para describir el objetivo de tales conductas, y 7 para determinar la persona a la que va dirigida la conducta del árbitro).

2.- La segunda fase nos llevó a realizar un proceso de agrupación y mutua exclusividad³⁹ que, junto con la partición posterior (Anguera, 1991), nos permitió clasificar los registros definitivos en función de la afinidad existente entre ellos según distintos criterios: información, lenguaje y refuerzos para la observación del profesorado. Y, espacio, tiempo de práctica, agrupamientos, material, información, implicación y rendimiento para el alumnado. Así pues, el nivel molar del sistema de categorías queda reducido en (tabla 14):

Tabla 14. Nivel molar del Sistema de Categorías

A. Criterios del profesorado hacia el alumnado.	Información (I).- Información que el profesorado otorga el alumnado relacionadas con la realización de la tarea.
	Lenguaje (L).- Expresiones relacionadas con el lenguaje del profesor hacia el alumnado
	Refuerzos (R).- Refuerzos utilizados por el profesorado hacia el alumnado.
	Conjunto vacío (\emptyset).- Aquellos rasgos que no entran en ninguna de las categorías anteriores.
B. Criterios del alumnado hacia el profesorado.	Espacio (E).- Información relacionada con el espacio de actividad y su uso
	Tiempo de práctica (T).- Indicaciones de tiempo de práctica o actividad.
	Agrupamiento (A).- Formación de grupos para la realización de la actividad.
	Rendimiento (P).- Percepción subjetiva del esfuerzo
	Información (I2).- Información que el alumnado requiere del profesorado para desarrollar la tarea.
	Implicación (IM).- Grado de actividad del alumnado en el desarrollo de la tarea.
	Material (M).- Tipo de material utilizado por el alumnado.
	Conjunto vacío (\emptyset).- Aquellos rasgos que no entran en ninguna de las categorías anteriores.

Para determinar el sistema definitivo, nos queda establecer el nivel molecular basado en el molar anterior (Buendía, Colás y Hernández, 1997). El resultado de este proceso es el siguiente (tabla 15):

³⁹ Para Anguera (1991: 146) la mutua exclusividad significa "(...) el no solapamiento de las categorías que componen un sistema con lo que cada una de ellas tendrá un solo comportamiento".

Tabla 15. Nivel molecular Sistema de categorías

A. Criterios del profesorado hacia el alumnado.	Información (I).- Información que el profesorado otorga el alumnado relacionadas con la realización de la tarea.	a. Canal de comunicación de la información (ICI). b. Planteamiento de preguntas (IPP). c. Empleo de demostraciones (ID). d. Indicaciones sobre el control del grupo (IC). e. Planteamiento diferenciado en la organización (IOR).
	Lenguaje (L).- Expresiones relacionadas con el lenguaje del profesor hacia el alumnado	f. Expresiones estereotipadas (LEX). g. Atención nominativa (LAN). h. Empleo del masculino genérico (LM). i. Orden de prelación (LP).
	Refuerzos (R).- Refuerzos utilizados por el profesorado hacia el alumnado.	j. Retroalimentación (RCR). k. Aceptación de ideas (acepto/rechazo) (RIId). l. Refuerzos actitudinales (RAC). m. Contacto físico con el alumnado (RCF).
	Conjunto vacío (∅).- Aquellos rasgos que no entran en ninguna de las categorías anteriores.	
B. Criterios del alumnado hacia el profesorado.	Espacio (E).- Información relacionada con el espacio de actividad y su uso	a. Ocupación del espacio (EOC).
	Tiempo de práctica (T).- Indicaciones de tiempo de práctica o actividad.	b. Tiempo de práctica (TP).
	Agrupamiento (A).- Formación de grupos para la realización de la actividad.	a. Agrupación de alumnado (AA). b. Número de grupos masculinos, femeninos y mixtos (AN). c. Contacto físico entre alumnado (ACF2).
	Rendimiento (P).- Percepción subjetiva del esfuerzo	a. Percepción Subjetiva del Esfuerzo (PES). b. Tipo de capacidad desarrollada (CC). c. Percepción subjetiva de intensidad de la tarea según el género (CI).
	Información (I2).- Información que el alumnado requiere del profesorado para desarrollar la tarea.	c. Solicitación de información adicional (I2S).
	Implicación (IM).- Grado de actividad del alumnado en el desarrollo de la tarea.	a. Tipo de ropa: deportiva o no (IMR). b. Actitud (IMAcP). c. Aportación de ideas (IMAp).
	Material (M).- Tipo de material utilizado por el alumnado.	d. Utilización diferenciada del material (M).
	Conjunto vacío (∅).- Aquellos rasgos que no entran en ninguna de las categorías anteriores.	e. Aceptación de tareas (AcT)

El sistema resultante se puso a prueba y se reestructuró en función de los desajustes, su utilidad y validez para la observación (Camerino, 1999) de la equidad educativa, en función del género, en las clases de Educación Física de los IES de Sevilla objeto de nuestra investigación. Tras la eliminación de las categorías no consideradas relevantes para nuestra investigación, principalmente por obtener de ellas información redundante o no centrada en la equidad, establecemos como resultado final el siguiente sistema de categorías en nombre y abreviatura (tabla 16) que definiremos más adelante.

Tabla 16. Sistema de Categorías para la observación de la Equidad en Educación Física

A. Criterios del profesorado hacia el alumnado.	Información (I).	ICI: Canal de comunicación de la información. IPP: Planteamiento de preguntas. ID: Empleo de demostraciones. IC: Indicaciones sobre el control del grupo. IOR: Planteamiento diferenciado en la organización.
	Lenguaje (L).	LEX: Expresiones estereotipadas. LAN: Atención nominativa. LM: Empleo del masculino genérico. LP: Orden de prelación.
	Refuerzos (R).	RCR: Retroalimentación. RIId: Aceptación de ideas. RAC: Refuerzos actitudinales. RCF: Contacto físico con el alumnado.
	Conjunto vacío (\emptyset).-Aquellos rasgos que no entran en ninguna de las categorías anteriores.	
B. Criterios del alumnado hacia el profesor.	Espacio (E).	EOC: Ocupación del espacio.
	Tiempo de práctica (T).	TP: Tiempo de práctica.
	Agrupamiento (A).	AA: Agrupación de alumnado.
	Rendimiento (P).	PES: Percepción Subjetiva del Esfuerzo.
	Información (I2).	I2S: Solicitación de información adicional.
	Implicación (IM).	IM: Actitud (ropa, cooperación y aportación ideas).
	Material (M).	M: Utilización diferenciada del material.
Conjunto vacío (\emptyset).- Aquellos rasgos que no entran en ninguna de las categorías anteriores.		AcT: Aceptación de tareas.

3.- En último lugar, la tercera fase de la elaboración del sistema de categorías consistió en la descripción pormenorizada de cada una de las categorías (tablas 17-20), con el propósito de identificar y distinguir cada una de ellas respecto de las otras con la máxima cristalinidad posible. Este último paso nos facilitó el establecimiento de la calidad de los datos (concordancia y fiabilidad) obtenidos con nuestro instrumento de observación. En consecuencia, pasamos a definir las categorías referentes al profesorado y alumnado pertenecientes a las escalas de observación presentadas en los anexos I y II.

Tabla 17. Categorías relacionadas con el profesorado: uso de la información

INFORMACIÓN	Canal de comunicación	Núcleo categorial: Con esta categoría hacemos alusión al canal de comunicación (auditivo, visual, kinestésico o combinación mixta de los anteriores) que el profesor emplea para transmitir la información oportuna al alumno, alumna o grupo entero.
		Propósito: Determinar si el profesorado emplea un canal de comunicación diferenciado, en función del género del alumnado, para transmitir la información.
		Registros: Registraremos el número de veces y el tipo de canal que el profesorado utiliza para dar una información. Indicaremos, también, con que género ha utilizado dicho canal.
		Procedimiento: Marcaremos con una X en el canal y sexo correspondiente, escala de observación Anexo II, cada vez que el profesorado dé una información a un alumno o a una alumna de forma individualizada. Marcaremos en la casilla de grupo si la información se transmite al grupo entero.
	Planteamiento de preguntas	Núcleo categorial: Entenderemos por planteamiento de preguntas todas aquellas frases interrogativas, de cualquier naturaleza, que el profesor o la profesora realice a los alumnos, a las alumnas o al grupo entero a lo largo de la sesión.
		Propósito: Comprobar si existen diferencias por motivos de género en la frecuencia con que el profesor o la profesora plantea preguntas a las alumnas o a los alumnos.
		Registros: Se cuantificará el número de preguntas planteadas al alumnado, especificando en cada caso a qué sexo van orientadas o si van dirigidas al grupo entero.
		Procedimiento: Se marcarán con una X en las casillas que correspondan, escala de observación Anexo II, cada ocasión en la que el profesor o la profesora planteen preguntas a los alumnos, a las alumnas o al grupo de forma diferenciada. De igual manera, quedará registrado el total de preguntas planteadas con diferenciación por sexo.
	Empleo de demostraciones	Núcleo categorial: Bajo esta categoría se recogen el número de ocasiones en las que el profesor o la profesora hacen uso de un alumno o una alumna para realizar una demostración o bien emplea un modelo de un sexo concreto en fotografías, videos, etc., para apoyar alguna información. Se entenderá como <i>demostración grupo</i> cuando para ejemplificar la acción se utilice alumnado de ambos sexos. Entenderemos por demostraciones de <i>Contenido Físico</i> aquellas que exijan el uso de las Capacidades o Cualidades Físicas Básicas como elementos fundamentales para la consecución del éxito de las mismas. Por su lado, entenderemos por demostraciones de <i>Contenido Técnico</i> aquellas que requieran del dominio de una Habilidad Específica para la consecución con éxito de dicha tarea.
		Propósito: Nos va a permitir cuantificar la frecuencia con la que el profesor o la profesora emplean como modelos para una demostración a un alumno o a una alumna, así como el tipo de contenidos físicos (F) o técnicos (T) ante los que requiere la demostración de unos u otras.
		Registros: Se registrará el número de veces que el profesor o la profesora empleen a un alumno o una alumna, o una imagen de género, para una demostración, así como

	<p>el contenido físico o técnico de la tarea.</p> <p>Procedimiento: Se marcará dentro de los cuadros correspondientes, con F (físico) o T (técnico) dependiendo del caso, cada vez que el profesor o la profesora empleen a un alumno o una alumna para realizar una demostración para aclarar una tarea de contenido físico o técnico. En el caso de ser grupos mixtos los que lleven a cabo la demostración, marcaremos la casilla correspondiente a grupo. Contabilizaremos el total de requerimientos realizados a los alumnos, a las alumnas o al grupo.</p>
<p>Planteamiento diferenciado en la organización</p>	<p>Núcleo categorial: Con esta categoría se alude a toda aquella información que el profesorado aporta a los chicos y a las chicas, haciendo distinciones por sexo en cuanto a diferentes aspectos organizativos, centrándonos en las agrupaciones propuestas (homogéneas o heterogéneas), la información sobre materiales o la diferente ocupación del espacio. Respecto a las agrupaciones entenderemos que un grupo es homogéneo cuando, a propuesta del profesor, un número superior al 75% de sus miembros sea de un mismo sexo. Por el contrario, consideraremos que un grupo es heterogéneo si no reúne un número de miembros, de un mismo sexo, superior al 50% del total. Refiriéndonos al material, valoraremos si el profesor o la profesora plantean un mandato diferenciado sobre el uso del material a utilizar en la tarea en función de que se dirija a las alumnas o a los alumnos. Se entenderá un uso diferenciado del espacio para los alumnos y para las alumnas en la realización de la tarea cuando la ocupación del mismo sea impuesta por el profesor.</p> <p>Propósito: Nos permite analizar si existen diferentes tipos de informaciones dadas por el profesorado a su alumnado, relativas a aspectos organizativos, en función del sexo del alumnado.</p> <p>Registros: Se registrará cada vez que el profesor o la profesora planteen información diferente para los chicos y las chicas, indicando los aspectos de organización del grupo (agrupaciones, material y uso del espacio) a los que hace referencia.</p> <p>Procedimiento: Señalaremos, mediante la colocación de una I o una D en la casilla correspondiente a material, espacio y agrupación del Anexo II, cada vez que el profesor o la profesora planteen información diferente para los chicos y las chicas. Al finalizar, contabilizaremos el total de informaciones diferenciadas realizadas a lo largo de la sesión.</p>

Indicaciones sobre el control del grupo	<p>Núcleo categorial: Con esta dimensión nos referimos a todas las indicaciones que el profesor o la profesora aportan al alumnado en relación a cuestiones de disciplina para permitir el normal desarrollo de la sesión. Su objetivo es corregir la participación desordenada, los comportamientos conflictivos y desobediencia del alumnado.</p>
	<p>Propósito: Establecer si existe una mayor atención y control de la disciplina hacia un sexo concreto.</p>
	<p>Registros: Se contabilizarán el número de indicaciones que el profesor o la profesora realizan para el control de la actividad de los alumnos o de las alumnas de forma diferenciada durante la realización de la sesión.</p>
	<p>Procedimiento: Señalaremos con una X, en la casilla correspondiente del Anexo II, cada vez que el profesorado dé una información para el control del grupo a un sexo concreto. Si la indicación es a todo el alumnado se registrará en la casilla grupo. A su vez, contabilizaremos el total de informaciones realizadas a lo largo de la sesión para cada uno de los sexos o para el grupo.</p>

Tabla 18. Categorías relacionadas con el profesorado: uso del lenguaje

LENGUAJE Atención nominativa	<p>Núcleo categorial: Acción del profesorado de dirigirse al alumnado por su nombre.</p>
	<p>Propósito: Nos permite establecer un rasgo de afinidad o cercanía hacia un género en la tendencia del profesor o la profesora a llamar por su nombre a los chicos o a las chicas.</p>
	<p>Registros: Se registrará el número de veces que el profesor o la profesora dedican atención nominativa a un alumno o a una alumna.</p>
	<p>Procedimiento: Se anotará en la casilla correspondiente del Anexo II mediante una X cada una de las ocasiones en las que el profesor o la profesora llamen por su nombre de pila a un chico o a una chica.</p>

Empleo del masculino genérico	Núcleo categorial: Acción del profesorado de dirigirse a todo el alumnado empleando el masculino genérico.
	Propósito: Nos permite comprobar la tendencia del profesorado a emplear el masculino genérico, el masculino o el femenino para referirse al conjunto de alumnos y alumnas.
	Registros: Se registrará el número de veces que el profesorado se dirige a todo el alumnado empleando el masculino genérico, el masculino o el femenino.
	Procedimiento: Se anotarán, mediante una X en la casilla correspondiente del Anexo II, cada ocasión en la que el profesorado, al referirse a los alumnos y a las alumnas, emplee el masculino, el femenino o el masculino genérico.
Orden de prelación	Núcleo categorial: Orden en el que el profesorado emplea el masculino y el femenino para referirse al conjunto de alumnos de la clase.
	Propósito: Nos permite cuantificar las ocasiones en que el profesorado utiliza el masculino o el femenino en primer lugar al dirigirse al alumnado en su conjunto estableciendo, así, un orden de visibilidad.
	Registros: Se registrará el número de veces en que el profesorado antepone el masculino o el femenino para referirse a todo el alumnado.
	Procedimiento: Se registrará, marcando con una X en la casilla correspondiente del Anexo II, cada vez que el profesorado anteponga un género a otro al dirigirse al alumnado. Así mismo, se registrará el total de intervenciones realizadas por el profesorado en este sentido.
Expresiones estereotipadas	Núcleo categorial: Expresiones provenientes del profesor o de la profesora que puedan tener un matiz sexista, refiriéndose a estereotipos de género que lleven implícito aspectos peyorativos o que aludan a determinado grado de subordinación de un sexo con respecto al otro.
	Propósito: Nos permite comprobar el grado de utilización por parte del profesor o de la profesora de frases estereotipadas de género en su comunicación según se trate de alumnos o alumnas.
	Registros: Se registrará cada vez que el profesor o la profesora empleen frases estereotipadas de género con un alumno o una alumna y se señalará si son positivas (P) o negativas (N).
	Procedimiento: Se reflejará, mediante una P (positivo) o N (negativo) en la casilla correspondiente del Anexo II, el número de veces que el profesor o la profesora realiza una alusión estereotipada, respecto al género, a un alumno o una alumna.

Tabla 19. Categorías relacionadas con el profesorado: uso de los refuerzos

REFUERZOS	Retroalimentación (feedback)	Núcleo categorial: Esta dimensión se refiere, siguiendo a Piéron (1999: 122), a una “(...) <i>información proporcionada al alumnado para conducirlo hacia los comportamientos motrices adecuados, eliminando los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos</i> ”.
		Propósito: Describir la frecuencia del profesorado, en cuanto al hecho de impartir retroalimentación al alumnado, según el sexo. Discriminar si utiliza un objetivo diferenciado de <i>feedback</i> (explicativo, descriptivo, etc.) en función del género del alumnado y la calidad del mismo en cuanto a si es positivo o negativo. Comprobar la forma en la que se produce la retroalimentación (auditiva, visual, kinestésica o mixta) y establecer la dirección de dicha retroalimentación, en ambos casos, en función del sexo del alumnado.
		Registros: Se anotará la frecuencia, objetivo, forma y dirección de la retroalimentación que proporcione el profesor o la profesora especificando si lo recibe un alumno o una alumna.
		Procedimiento: Señalaremos en la casilla correspondiente a los chicos o a las chicas del Anexo II, cada vez que el profesor o la profesora otorga un <i>feedback</i> a un alumno o una alumna, a lo largo de toda la sesión indicando el objetivo forma y dirección según el código de señalización detallado a continuación: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: evaluativo positivo (EVP), descriptivo positivo (DEP), explicativo positivo (EP), interrogativo positivo (IP), prescriptivo positivo (PP), evaluativo negativo (EVN), descriptivo negativo (DEN), explicativo negativo (EN), interrogativo negativo (IN), prescriptivo negativo (PN). • Forma: visual (V), auditivo (A), kinestésico (K), mixto (M). • Dirección: individual (I) y colectivo (C).
	Aceptación de ideas	Núcleo categorial (definición): Entenderemos que una idea ha sido aceptada por el profesor o por la profesora cuando esta se lleve a cabo en la sesión a partir de la proposición surgida del alumnado o bien el profesor o la profesora manifieste de forma explícita su compromiso de llevarlo a la práctica en una próxima sesión; así mismo también, cuando este o esta exponga al grupo la propuesta para su consideración en un futuro.
		Propósito: Nos permite analizar en qué proporción el profesor o la profesora acepta las ideas expuestas por uno u otro sexo y el contenido de dichas ideas.
		Registros: Se contabilizará el número de ocasiones en las que el profesor o la profesora aceptan las ideas propuestas por los alumnos o las alumnas. Así mismo se señalará sobre qué contenido (físico o técnico) versan las ideas aceptadas o no a los chicos y a las chicas. Las ideas a las que nos referimos podrán ser sugerencias, propuestas o cualquier iniciativa sobre las diferentes cuestiones relacionadas con el tema de la clase y el tipo de contenido (físico o técnico) al que se refiere.
		Procedimiento: Señalaremos con AE/AT/RE/PT dentro de la casilla correspondiente del Anexo II, las distintas ocasiones en las que un alumno o una alumna vean

	aceptada o rechazada su idea por parte del profesor o la profesora relacionándolo con el contenido físico o técnico de la misma.
Refuerzos actitudinales	Núcleo categorial (definición): Alude a todo tipo de expresiones, verbales o gestuales, que el profesor o la profesora dirijan a un alumno o una alumna con relación a la actitud de este o esta. Entenderemos por refuerzos actitudinales positivos aquellos estímulos favorables, beneficiosos, gratificantes, etc. que pretenden que se repita nuevamente una actitud o conducta. Entenderemos por refuerzos actitudinales negativos aquellos estímulos desagradables, reprobadores, no deseados, etc. que tienen por objeto la desaparición de una actitud o conducta.
	Propósito: Nos permitirá analizar la proporción en la que el profesor o la profesora otorgan refuerzos de tipo actitudinal (verbales o gestuales) a sus alumnos y a sus alumnas a lo largo de la sesión. Determinar, a su vez, la cualidad de los mismos en cuanto a positivos o negativos.
	Registros: Se registrará el número de veces en las que el profesor o la profesora dan refuerzos actitudinales, gestuales (G) o verbales (V), a un alumno o a una alumna indicando si es positivo (P) o negativo (N).
	Procedimiento: Se rellenará la casilla correspondiente del Anexo II, marcando con una GP (gestual positivo), GN (gestual negativo), VP (verbal positivo) o VN (verbal negativo), indicando cuando el refuerzo actitudinal sea realizado a un chico o a una chica.
Contacto físico con el alumnado	Núcleo categorial: Hacemos alusión con esta categoría a aquellas ocasiones en las que el profesorado establece un contacto físico con un alumno o con una alumna, siempre y cuando no sea una ayuda necesaria para la ejecución de la tarea o un apoyo a una explicación técnica sobre la ejecución. Recogeremos gestos afectivos o despectivos respecto al alumnado.
	Propósito: Describir la tendencia del profesor o la profesora a mantener, en un mayor o menor número de ocasiones, contacto físico “afectivo” como refuerzo en el trato con sus alumnos o con sus alumnas a lo largo de la clase.
	Registros: Se contabilizarán el número de veces en las que el profesor o la profesora mantiene contacto físico con un alumno o una alumna siempre y cuando no forme parte de una ayuda necesaria para la ejecución de la tarea o un apoyo a una explicación técnica sobre la ejecución.
	Procedimiento: Se registrará, señalando con una X en la casilla correspondiente del Anexo II, el número de veces que se produce contacto físico, entre un alumno o una alumna y el profesorado según propósito anterior.

Tabla 20. Categorías relacionadas con el alumnado

ALUMNADO	Percepción Subjetiva del Esfuerzo	<p>Núcleo categorial: Por percepción subjetiva del esfuerzo, entendemos aquellos factores llamados “psicológicos” (percepciones, sentimientos, motivación, el estado de ánimo, nivel de fatiga, etc.) percibidos por el profesorado, que no son cuantificables de forma precisa, pero que entablan una relación con la intensidad y volumen desarrollados en una sesión. Establecemos, en nuestro estudio, tres niveles de percepción del esfuerzo: Suave, moderado y duro. Estos niveles corresponderían a intensidad baja, media y alta. Dentro de esta categoría, consideraremos que la tarea es de contenido físico cuando se exija el uso de las Capacidades o Cualidades Físicas Básicas como elementos fundamentales para la consecución del éxito de las mismas. Por su lado, entenderemos por tareas predominantemente técnicas aquellas que requieran del dominio de una Habilidad Específica para la consecución con éxito de dicha tarea.</p>
		<p>Propósito: Pretendemos comprobar si el profesorado tienen una percepción subjetiva del esfuerzo para los chicos y otra diferente para las chicas. A su vez, nos interesa establecer si existe relación entre este parámetro y las diferentes tareas que se proponen durante la clase dependiendo del contenido (físico o técnico).</p>
		<p>Registros: Se recogerá, de forma diferenciada por género, la percepción subjetiva del esfuerzo percibida por el profesorado ante cada una de las tareas propuestas. Para ello utilizaremos la escala citada anteriormente (suave, moderado y duro). Así mismo, se indicará el tipo de contenido (físico o técnico) de las tareas.</p>
		<p>Procedimiento: En la casilla correspondiente del Anexo II, marcaremos con un círculo sobre la columna perteneciente al alumno o a la alumna –tras preguntarle al profesorado–, la percepción subjetiva del esfuerzo en cada una de las tareas. Con otro círculo marcaremos, en la columna correspondiente, el tipo de contenido de la tarea propuesta.</p>
	Ocupación del espacio	<p>Núcleo categorial: Esta categoría hace referencia a la disposición espacial que cada individuo adopta ante la realización de una tarea propuesta, cuando esta no viene determinada por las indicaciones del profesor.</p>
		<p>Propósito: Su observación y registro nos permitirá describir y analizar la tendencia de alumnos y alumnas a utilizar unos u otros espacios en función del género, siempre y cuando sean ellos los que decidan sobre esta circunstancia y no por imposición del profesorado. De aquí podremos establecer las relaciones de poder, según el género del alumnado, por el control de dicho espacio.</p>
<p>Registros: Se registrará en el croquis correspondiente la situación de los alumnos y de las alumnas ante la realización de la tarea propuesta y la importancia del espacio que ocupan. Realizaremos un croquis del espacio de actividad, determinando la ubicación de alumnos y alumnas ante la ejecución del trabajo propuesto por el profesorado. Tomaremos como situación inicial la establecida por una orden ejecutiva del profesor para el comienzo de la tarea propuesta (palmada, voz, etc.). Se registrará, también, la situación del alumnado si se produjese un cambio significativo en la distribución espacial durante el desarrollo de la tarea.</p>		

	<p>Procedimiento: Para ello, ante cada una de las tareas propuestas en las que alumnos y alumnas escogen el espacio de trabajo, se realizará un croquis de la situación del alumnado al principio de la ejecución. El croquis realizado estará dividido en nueve partes numeradas y correspondientes a los siguientes niveles: <i>1 óptimo, 2 aceptable y 3 malo</i>. Registraremos, mediante punteo con color rojo, la situación de cada uno de los alumnos y, mediante punteo con color negro, la situación de cada una de las alumnas.</p>
<p>Tiempo de práctica</p>	<p>Núcleo categorial: Al referirnos a Tiempo de Práctica –figura 6– aludimos al tiempo que el alumnado emplea en participar de una forma activa para la consecución de los objetivos motrices y actitudinales propuestos en la sesión. Dentro del Tiempo de Práctica incluimos el tiempo de práctica praxiomotor (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004: 60), el tiempo en “(...) <i>función de la dinámica de la propia situación praxiomotriz (el tiempo que es usado durante la participación)</i>”. Estará referido al tiempo de duración de los desplazamientos o de la gestualidad, durante el tiempo total de la tarea propuesta, a partir del mandato del profesorado (Tiempo de Compromiso Motor). Añadiremos a este, el tiempo que el alumno dedica a la búsqueda de material, organización de la tarea (formación de grupos, etc.) y el empleado en realizar preguntas al profesorado.</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> $TP = TCM + TMat. + TOrg. + TPreg.$ </div> <p style="text-align: center;"><i>Figura 6. Fórmula del tiempo de práctica</i></p> <p>Para el registro del tiempo de práctica excluirémos: el tiempo que el profesorado dedica a las explicaciones, imponer disciplina en el grupo, pasar lista, desplazamientos (desde vestuarios, pistas, etc.), transición entre ejercicios, espera en filas y otros tiempos imprevistos que alejen al alumno de la consecución de los objetivos propuestos.</p> <p>Propósito: Pretendemos constatar el tiempo de práctica efectivo de los alumnos y las alumnas, en relación a su género, y su posible implicación en el aprendizaje de actitudes sexistas y discriminatorias.</p> <p>Registros: Recogeremos en el Anexo I, el tiempo útil (Piéron, 1999:106) y el tiempo de práctica de tres alumnos y tres alumnas elegidas de forma aleatoria entre los integrantes del grupo de estudio.</p> <p>Procedimiento: Tomaremos el tiempo útil (desde la llegada del alumno al espacio de actividad hasta que lo abandona) de cada uno de los tres alumnos y de las tres alumnas. Posteriormente, registraremos el tiempo de práctica de dichos alumnado siguiendo las indicaciones citadas en el núcleo categorial.</p>

Agrupación del alumnado	<p>Núcleo categorial: Con esta categoría aludimos a la forma espontánea en que el alumnado realiza las formaciones de parejas o grupos ante la realización de una tarea, siendo estas o estos voluntarios y nunca condicionados por el profesorado. Podemos clasificar la composición del grupo (en nuestra investigación respecto al sexo) en grupos homogéneos o heterogéneos. Nos referirnos a grupos homogéneos, si estos tienen una composición de alumnos o de alumnas por encima del 75% del total de sus miembros. Por el contrario se entenderá que el grupo es heterogéneo si existe un número en torno al 50% de alumnos y 50% de alumnas. Consideraremos parejas homogéneas las formadas por miembros del mismo sexo. Al contrario, serán heterogéneas las formadas por miembros de distinto sexo.</p>
	<p>Propósito: Conocer la tendencia del alumnado a agruparse de forma homogénea o heterogénea en función del sexo para el desempeño de una actividad, física o técnica, y comprobar su relación con el sexismo.</p>
	<p>Registros: Se registrará número y la forma de las agrupaciones (homogénea o heterogénea) realizadas de forma voluntaria por cada uno de los sexos para el desempeño de una tarea. A su vez, se indicará el predominio de la tarea en cuanto a su contenido técnico o físico. Si la tarea es de carácter individual se señalará esta circunstancia en la casilla correspondiente.</p>
	<p>Procedimiento: Señalaremos, en la casilla correspondiente del Anexo I, cada vez que los alumnos o las alumnas se agrupen de forma espontánea colocando, dentro de la agrupación que corresponda (homogénea o heterogénea), el número de grupos de cada tipo. Indicaremos con una F si la tarea para la que se han agrupado es de contenido físico o una T si es de contenido técnico. Si la tarea es de carácter individual se señalará esta circunstancia en la casilla correspondiente mediante una X.</p>
Solicitud de información adicional	<p>Núcleo categorial: Se entenderá que el alumnado solicita este tipo de información cuando haga preguntas al profesorado o demande una ampliación de la explicación dada por este en cualquier momento de la clase. La información solicitada debe tener relación con la tarea que se está realizando.</p>
	<p>Propósito: Pretendemos determinar si existe mayor interés por una ampliación de la información de forma diferenciada según género.</p>
	<p>Registros: Se contabilizará el número de veces que chicos y/o chicas solicitan este tipo de información al profesorado a lo largo de la clase.</p>
	<p>Procedimiento: Una vez finalizada la información inicial aportada por el profesorado ante cada tarea, se contabilizarán, mediante una X en la casilla correspondiente, cada vez que se solicita información adicional por parte de los alumnos o las alumnas hasta la finalización de la sesión.</p>

Implicación en la tarea	<p>Núcleo categorial: Nos referimos a la actitud del alumno hacia la actividad que va a realizar en cuanto al tipo de ropa que utiliza (deportiva o no), al grado de actividad mostrada por el alumnado en la tarea propuesta por el profesorado, activa o pasiva (coopera con los dos géneros, coopera solo con su género, no coopera e invisible) y a su aportación de ideas enfocadas a un trato equitativo respecto al género para el desarrollo y consecución de la tarea. Entenderemos que una actitud es cooperativa por parte del alumnado si escucha atentamente la explicación del profesor, colaboran en la organización de las actividades y realizan la tarea tal y como el profesor la ha diseñado con compañeros de ambos sexos. Por el contrario, la actitud será no cooperativa si observamos que el alumnado rechaza la tarea propuesta y se niega a cooperar con alumnos del otro sexo, perturbando el desarrollo normal de la clase. Se constatará la conducta del alumno o la alumna como invisible cuando el alumno o la alumna <i>aparentemente</i> estén participando en la tarea.</p>
	<p>Propósito: Comprobar la disposición del alumnado hacia una tarea concreta y ver la relación entre la implicación del alumno o la alumna (cooperación, ropa y aportación de ideas), el tipo de tareas (técnicas o físicas) y el género. Nos interesa conocer los niveles de participación de los alumnos de Educación Física ante diferentes bloques de contenidos.</p>
	<p>Registros: Se registrará el tipo de cooperación de alumnos y alumnas, cuántos de ellos/as no llevan ropa deportiva, el número de ideas de apoyo hacia actitudes equitativas con los compañeros aportadas por ellos/as, el contenido de la tarea que vamos a realizar y el género de los sujetos observados en estas conductas.</p>
	<p>Procedimiento: Marcaremos en la escala correspondiente (Anexo I), el tipo de tarea mediante una F (físico) o T (técnico) dentro de la casilla correspondiente a cooperación, no cooperación o invisible cada vez que un alumno o una alumna desarrolle una conducta de las señaladas. Así mismo, señalaremos con una X cada vez que un alumno o una alumna del grupo aporten alguna idea de carácter actitudinal. En el caso de la ropa deportiva contabilizaremos el número de alumnos y de alumnas que no cumplen este parámetro.</p>
Material	<p>Núcleo categorial: Nos estamos refiriendo a todo el material, encontrado en el contexto donde se desarrolla la tarea, utilizado de una forma espontánea por los alumnos o las alumnas.</p>
	<p>Propósito: Comprobar si existe o no un material que, por sí mismo, favorezca el sexismo y la discriminación en las clases de Educación Física y Deportes. Para ello, evidenciaremos quién es el principal usuario de dicho material, los alumnos o las alumnas.</p>
	<p>Registros: Recogeremos si se utiliza el mismo material por ambos sexos en cada una de las tareas propuestas.</p>
	<p>Procedimiento: Se contabilizará el número de tareas en las que los alumnos y las alumnas optan por un material diferente que modifique el desarrollo de la actividad propuesta. Para ello, marcaremos con una X cuando exista diferencia o no en la elección del material.</p>

Aceptación de tareas	Núcleo categorial: Entenderemos la aceptación de tareas como la aprobación por parte del alumno o la alumna hacia la tarea propuesta hecha por el profesor o la profesora. Esto implica que, posteriormente a la información impartida por el profesorado, no existe ninguna discusión evasiva sobre la tarea que tiene que realizar.
	Propósito: Se pretende comprobar la respuesta de agrado o desagrado, aceptación o rechazo que manifiesta uno y otro sexo ante las diferentes tareas que son propuestas en una sesión y el tipo de tarea, física o técnica, al que hacen referencia.
	Registros: Se registrará el número de comportamientos verbales (expresiones individuales, comentarios a compañeros etc.) o gestuales, apreciable en la observación, procedente de cualquier alumno o alumna que manifieste una aceptación o rechazo ante las tareas propuestas. Indicaremos, a su vez, si la tarea es de tipo físico o técnico.
	Procedimiento: Marcaremos con una X en las casillas correspondientes a alumno o alumna, cada vez que se produzca la aceptación o rechazo a las tareas propuestas por el profesorado, indicando el tipo de tarea que tiene que desarrollar según su contenido físico o técnico.

Una vez elaborados los instrumentos, los datos de la intervención fueron recogidos por el investigador en el caso del cuestionario y por el investigador y ocho observadores en el caso de las escalas de observación a través de cuestionarios, grabaciones (audio y vídeo)⁴⁰ y escalas de observación. Durante todos los registros realizados, el investigador estuvo presente en el contexto natural de actuación –aulas, pistas polideportivas y gimnasio–.

Previamente a la recogida de información, y a fin de asegurar la posibilidad de llevar a cabo la investigación en los centros de interés, se realizó el siguiente protocolo de intervención consistente en dos fases claramente diferenciadas.

Una primera fase, en la que se mantuvo una entrevista personal con el profesorado que constituiría la muestra objeto de estudio. En este sentido, queremos indicar que se estableció un contacto personal con cada uno de los profesores y profesoras que intervinieron en la investigación posterior. El propósito de esta toma de contacto con el profesorado fue informar al mismo sobre las características básicas de la investigación, los límites de su implicación, establecer la posibilidad de aplicar los instrumentos de observación, etc. Así mismo, comunicamos la posibilidad efectiva de contar con los resultados obtenidos mediante la observación y el cuestionario, para que pudieran conocer la realidad a su práctica diaria y, así, enfocar su proceso de enseñanza hacia un modelo crítico reflexivo. A su vez, se informó al profesorado sobre la metodología que se debe seguir para la recogida de datos (cuestionarios, grabación de audio y vídeo, registro en escalas a través de los observadores, etc.). En resumen, el objetivo último de estas reuniones fue obtener el consentimiento y el compromiso del profesorado para llevar a cabo una investigación sobre género dentro de sus clases de Educación Física y proporcionar la posibilidad de que resolviesen todas aquellas dudas sobre cualquier aspecto del estudio.

⁴⁰ Grabadora de registro de voz MP4 modelo E-ZIPY de 1Gb. Cámara de vídeo JVC, modelo Everio GZ-MG21E (formato: perfil de vídeo para entretenimiento SD-VÍDEO: Vídeo: MPEG-2-PS/Audio: Dolby Digital, Imagen fija: JPEG (compatible con PictBridge, DPOF); soporte de almacenamiento: unidad de disco duro de 1,8" (integrada), tarjeta de memoria SD; capacidad de disco duro integrado: 20 Gb.; píxeles efect. para captura: imágenes en movimiento: 340000 píxeles; píxeles efect. para grabación: imágenes en movimiento: (720 x 576) 4:2:0; interfaces: ranura para tarjeta de memoria SD, USB2.0/1.1, almacenamiento masivo USB, conector de salida de S-Vídeo, salida de A/V y entrada de CC.

La segunda fase, una vez consolidada la primera, y de acuerdo con el profesorado, consistió en exponer al equipo directivo de los centros en los que llevaríamos a cabo nuestra investigación, el propósito de la misma: analizar la equidad de género en las clases de Educación Física realizando un estudio sobre los factores que afectan a la enseñanza-aprendizaje del alumnado. Además, se les presentaron sus características contextuales y técnicas. El objetivo de esta fase fue conseguir el consentimiento institucional necesario para desarrollar nuestro trabajo con las máximas garantías de éxito.

En último lugar, respecto al acceso a los centros de estudio, presentamos el proyecto a las distintas Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) de los centros implicados en la investigación. El propósito de dicha presentación fue conseguir la implicación del sector padres y madres en la proacción de nuestra investigación y asegurar, así, la intervención de dicho agente socializador en la construcción equitativa del género de sus hijos e hijas.

Una vez establecido el compromiso de participación en el proyecto por todos los sectores implicados, mantuvimos dos reuniones con cada uno de los profesores y profesoras con el fin de establecer la temporalización para la recogida de datos.

En cuanto a la observación a través del sistema de categorías, se fijaron las fechas comprendidas entre el 19 de febrero y el 16 de marzo de 2007. Durante esta fase de la investigación se procedió a la recogida de los datos durante las clases de Educación Física impartidas en los centros (dos días en semana y con una hora de duración). Se realizó una observación sistematizada sobre 48 sesiones⁴¹ (24 sobre Habilidades deportivas y 24 sobre Expresión corporal) impartidas por el profesorado

⁴¹ Para abordar este punto, es fundamental situar claramente el marco legislativo referencial que utilizamos para la elección de los contenidos de las sesiones que después serían sometidas a observación. Este fue: el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria y bachillerato; El 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 (BOJA nº 75 de 27 de junio de 2002). Lo establecido en el Real Decreto 831/2003 del 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (Boletín Oficial del Estado de 3 de julio de 2003). De esta referencia legislativa, seleccionamos aquellos contenidos que mejor mostraban, a priori, actitudes, roles y estereotipos sexistas en el desarrollo de las sesiones de Educación Física.

seleccionado (dos profesoras y dos profesores). Para su registro, se dividió a los observadores en dos grupos (cuatro para cada centro) y se realizó una observación directa mediante escalas de observación (anexos I y II), apoyada por grabación –en vídeo y audio–, del desarrollo global de la sesión.

En lo referente a la realización de la encuesta a través de cuestionario, se acordó llevarla a cabo entre el 9 y el 20 de abril de 2007 por el propio investigador. Previamente a estas fechas, se pasó un cuestionario piloto sobre un grupo de 50 sujetos con el fin de validarlo y establecer su fiabilidad. Posteriormente, se pasó el cuestionario validado (anexo III), a un total de 198 alumnos y alumnas de los cursos objeto de estudio.

En consecuencia, y por su adecuado ajuste a nuestro problema de investigación, *determinar los factores que afectan a la equidad en la construcción de la identidad de género en las clases de Educación Física*, hemos elegido los instrumentos de recogida de datos –cuestionario y escalas de observación– que pasamos a desarrollar a continuación.

7.2.1. Concordancia y fiabilidad

Finalizado el proceso de construcción del sistema de categorías, se hace necesario comprobar la calidad de los datos que emergen de las distintas categorías para confirmar en qué medida son fiables. Siguiendo a Blanco (1993), vamos a determinar la calidad de los datos en función de dos factores: concordancia y fiabilidad.

Para definir la concordancia, el citado autor propone contemplar este referente como una medida que indica el grado en que dos o más observadores están de acuerdo entre sí (concordancia interobservadores), o un observador consigo mismo (concordancia intraobservador), cuando se registran los mismos sucesos mediante el mismo sistema de códigos. En este sentido, en nuestra investigación hemos utilizado, por su interés, la *Concordancia consensuada*⁴² para definir el acuerdo entre los

⁴² Nos referimos al acuerdo entre los observadores antes del registro, lo cual puede conseguirse siempre que se disponga de la grabación de la conducta (mediante magnetófono, vídeo, etc.) y los observadores

observadores antes del registro, y el *Índice Kappa*, con el que establecimos la concordancia inter e intraobservadores.

Para establecer el grado de concordancia de los observadores en relación a nuestro instrumento, se procedió del siguiente modo. En primer lugar, llevamos a cabo una formación específica con ocho observadores a fin de asegurar la coherencia y la objetividad del trabajo realizado. Para ello, comenzamos con una reunión en la que se trató el marco teórico con el que se iba a desarrollar la investigación, el objetivo y el proceso de recogida de datos en las escalas de registro. Así mismo, se entregó a cada observador un dossier con la definición de todas las categorías de análisis y forma de registro. En una segunda reunión con los observadores se efectuó el visionado de la sesión registrada en la fase de prueba, con el objetivo de ir familiarizando a los observadores con las escalas –el proceso fue desde el análisis de una sola categoría, hasta el registro completo–. Posteriormente, se realizaron cuatro grabaciones más sobre diferentes sesiones de una hora de duración para establecer la *concordancia intra e interobservadores* y sobre la que se obtuvieron valores medios, según el índice Kappa, de .87 para la primera y .83 para la segunda.

Tras el trabajo de los observadores sobre las grabaciones anteriores, se procedió a una nueva grabación *in situ* en tiempo real con los ocho observadores y el investigador que, tras su análisis desprendió una fiabilidad Kappa de .92 *intraobservadores* y de .86 *interobservadores*, con lo cual quedó validado el instrumento.

Por tanto, la fiabilidad del procedimiento de medida con nuestro sistema de categorías viene avalada por la concordancia consensuada y el índice Kappa, ambos establecidos para ocho observadores trabajando independientemente en el mismo espacio temporal y observando las mismas conductas.

discutan entre sí a qué categoría se asigna cada una de las unidades de conducta observadas (Anguera, 1990).

8. Procedimiento de análisis de los datos

8.1. Procedimiento de análisis de los datos del cuestionario

Para el análisis de la información recogida en la investigación hemos utilizado el paquete estadístico SPSS, en su versión 13.0.

En lo concerniente al análisis de los datos del cuestionario propuesto en nuestra investigación, estudiamos las dimensiones establecidas teniendo en cuenta que no todos los indicadores poseen los mismos tipos de perfiles y que una serie de preguntas, aquellas que son de respuesta múltiple, deben ser analizadas de manera diferente al resto. Al final de cada dimensión mostramos un análisis de perfiles de las mismas para tener, así, una perspectiva más general y poder realizar comparativas globales.

Principalmente, se ha realizado una *estadística descriptiva* a través de un *análisis de contingencias* para ver la situación de los distintos perfiles que han respondido el cuestionario. Para dicho análisis hemos empleado *gráficos de sectores*, midiendo la frecuencia total y excluyendo casos perdidos, y *tablas de contingencias* por sexo.

Con el fin de obtener la relación entre las respuestas del alumnado a las distintas dimensiones, y posteriormente, estas mismas con el género del profesorado, efectuamos una *estadística multivariante* a través de un *análisis cluster*.

8.2. Procedimiento de análisis de los datos del sistema de categorías.

El primer pasó que seguimos para analizar estadísticamente los datos obtenidos fue determinar qué tipo de análisis era posible aplicar en función del tipo de datos y de sus características. Para ello, se procedió a comprobar el *supuesto de normalidad* de las distribuciones, condición fundamental para la aplicación de un tipo de análisis u otro.

Con este propósito, el contraste del supuesto de normalidad de las distribuciones de las distintas dimensiones se midió mediante los estadísticos *Kolmogorov-Smirnov* y *Shapiro-Wilk*. La utilización de estas pruebas permitió comprobar que las dimensiones de medición del estudio no se ajustaban al supuesto de normalidad. Esto obligó a utilizar el *análisis no paramétrico* para contrastar las hipótesis del estudio.

Los análisis no paramétricos son contrastes que permiten poner a prueba hipótesis no referidas a parámetros poblacionales, o que no necesitan establecer supuestos exigentes (normalidad, igualdad de varianzas, etc.), caso del presente estudio.

En el análisis de los datos se han utilizado pruebas para varias muestras independientes. Este procedimiento contiene pruebas para analizar datos provenientes de diseños con una dimensión independiente categórica, con varias categorías o niveles que definen varios grupos o muestras y una dimensión dependiente cuantitativa.

Por consiguiente, se ha utilizado la *prueba H de Kruskal-Wallis*. En esta prueba, bajo la hipótesis nula de que los J promedios poblacionales son iguales, el estadístico H se distribuye según el modelo de probabilidad chi-cuadrado, con J-1 grados de libertad. Valores inferiores a 0.05 nos permitieron rechazar la hipótesis nula, concluyendo, por tanto, la existencia de una relación estadísticamente significativa, con nivel de confianza del 95%.

Partiendo de este criterio, los datos que se mostraron significativos fueron analizados en función de las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica. Los datos obtenidos de los cruces de estas dimensiones con las dimensiones relacionadas con el profesorado –canal de comunicación, planteamiento de preguntas, retroalimentación, etc.– y con el alumnado –agrupación de los alumnos, tiempo de práctica, aceptación de tareas, etc.–, junto con la posterior relación entre todas ellas y los *estadísticos descriptivos máximo, mínimo y media*, nos permitió llegar a las conclusiones finales que presentaremos posteriormente en nuestro trabajo de investigación.

A modo de compendio de lo planteado hasta ahora, presentamos la tabla 21 en la que se vinculan los objetivos e hipótesis expuestas en nuestra investigación, con la fundamentación teórica y los instrumentos de recogida de datos diseñados.

Tabla 21. Planteamiento de investigación

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA		ESTUDIO EMPÍRICO				
		Objetivos generales	Objetivos específicos	Hipótesis	Subhipótesis	Instrumentos de medida
Factores Sociales	Estereotipos y Roles	1	1.1	A	A.1	Cuestionario (Anexo III)
	Agente socializador		1.2		A.2	
	Mitos y Creencias		1.7		A.7	
	Medios de Comunicación		1.8		A.8	
Factores Psicológicos	Atribuciones		1.5		A.5	
	Motivaciones e Intereses		1.4		A.4	
	Autoconcepto		1.3		A.3	
	Expectativas		1.6		A.6	
Función docente	Atención nominativa	2	2.1	B	B.1	Escala de observación (Anexo II)
	Masculino genérico		2.2		B.2	
	Orden de prelación		2.3		B.3	
	Expresiones estereotipadas		2.4		B.4	
Estilo de enseñanza	Canal de comunicación	3	3.1	C	C.1	Escala de observación (Anexo II)
	Planteamiento de preguntas		3.2		C.2	
	Retroalimentación		3.3		C.3	
	Empleo de demostraciones		3.4		C.4	
	Planteamiento O. de tareas		3.5		C.5	
	Indicaciones control grupo		3.6		C.6	
	Aceptación de ideas		3.7		C.7	
	Refuerzos actitudinales		3.8		C.8	
	Ocupación del espacio		3.9		C.9	Escala de observación (Anexo I)
	Tiempo de práctica		3.10		C.10	
	Agrupación del alumnado		3.11		C.11	
	Utilización del material		3.12		C.12	
	Aceptación de tareas		3.13		C.13	
	Solicitud de información		3.14		C.14	
	Implicación en la tarea		3.15		C.15	
	Percepción sub. del esfuerzo		3.16		C.16	
	Contacto físico		3.17		C.17	Escala de observación (Anexo II)

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Introducción

En el presente capítulo vamos a presentar los resultados obtenidos a través de nuestra investigación. Para ello, se ha realizado una división en dos bloques claramente diferenciados.

En el primero de ellos, correspondiente a los datos obtenidos a través del cuestionario, se ha realizado un *análisis de contingencias* mediante *gráficos de sectores* y *tablas de contingencia* para ver la situación, según género, de los distintos perfiles que han respondido el cuestionario. Así mismo, en cada una de las dimensiones se realizó un *gráfico de perfiles* a fin de determinar la estabilidad de los datos en función de la edad del alumnado. Sobre los datos obtenidos llevamos a cabo un *análisis discriminante*.

Por lo que respecta al segundo bloque, correspondiente a los resultados del sistema de categorías, hemos procedido del siguiente modo: tras determinar los *datos significativos* en función de las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica mediante la *prueba H de Kruskal-Walli*, se han realizado cruces con las dimensiones relacionadas con el profesorado –canal de comunicación, planteamiento de preguntas, retroalimentación, etc.– y alumnado –agrupación de los alumnos, tiempo de práctica, aceptación de tareas, etc.–, que, junto con el posterior

cruce intradimensiones, nos han permitido interpretar los resultados a través de diferentes *estadísticos descriptivos*.

2. Resultados del cuestionario

Tras obtener el consentimiento del centro, profesorado y alumnado voluntarios, se llevó a cabo la aplicación del cuestionario en los distintos centros educativos, en horario lectivo, durante una de las clases desarrolladas dentro del aula, siempre en presencia del investigador y respetando en todo momento la confidencialidad y privacidad de los resultados.

A continuación pasamos a analizar e interpretar los datos obtenidos tras la aplicación de la *Encuesta sobre factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física –Anexo III–* en los IES 1 y 2 de Sevilla.

2.1. En relación a los factores sociológicos

2.1.1. Estereotipos y roles

Con el presente epígrafe pretendemos dar respuesta al objetivo específico 1.1 planteado en nuestra investigación *–Conocer qué género es el transmisor de los estereotipos y roles que afectan a la formación de género de nuestro alumnado en la actividad física y el deporte–*, a través de la aceptación o el rechazo de la subhipótesis A.1, en la que sostenemos que *Los estereotipos y roles de género son transmitidos y mantenidos por un sexo determinado provocando una actitud discriminatoria en las clases de Educación Física*.

El planteamiento del objetivo anterior nos llevó a establecer un total de diez ítems que mostrasen el estado actual de los estereotipos y roles que, con mayor frecuencia, veníamos observando en el contexto de los IES 1 y 2 de Sevilla. Estos quedan reflejados en la figura 7.

	Sí	No
1.- El deporte es cosa de hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Las mujeres son peores deportistas que los hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Los hombres son más fuertes que las mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Las mujeres son más flexibles que los hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Las mujeres bailan mejor que los hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- El fútbol es un deporte de mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Un hombre enseña mejor la Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- Hay actividades físicas y deportes para hombres y actividades físicas y deportes para mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- Las chicas y los chicos prefieren actividades físicas distintas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- La práctica intensa de actividad física hace que las mujeres parezcan hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 7. Ítems de escala Estereotipos y roles

La primera pregunta relacionada con los *Estereotipos y roles* que rodean a nuestro alumnado –*El deporte es cosa de hombres*– desprende un resultado que muestra que tan solo un 8,38% del alumnado encuestado sigue pensando que esto es así, mientras que el resto, el 91,62%, muestra estar en desacuerdo con esta afirmación. La interpretación de los datos anteriores en función del género del alumnado queda reflejada en la figura 8 a través de la tabla de contingencia mostrada en ella. En función del sexo del alumnado comprobamos que, del grupo que apoya la afirmación del ítem, el 12,1% son alumnos, mientras que, en el caso de las alumnas, tan solo la mitad (6,1%) son de esta opinión. Por lo tanto se revela que los *alumnos*, en mayor medida que las alumnas, son los transmisores del estereotipo *El deporte es cosa de hombres*.

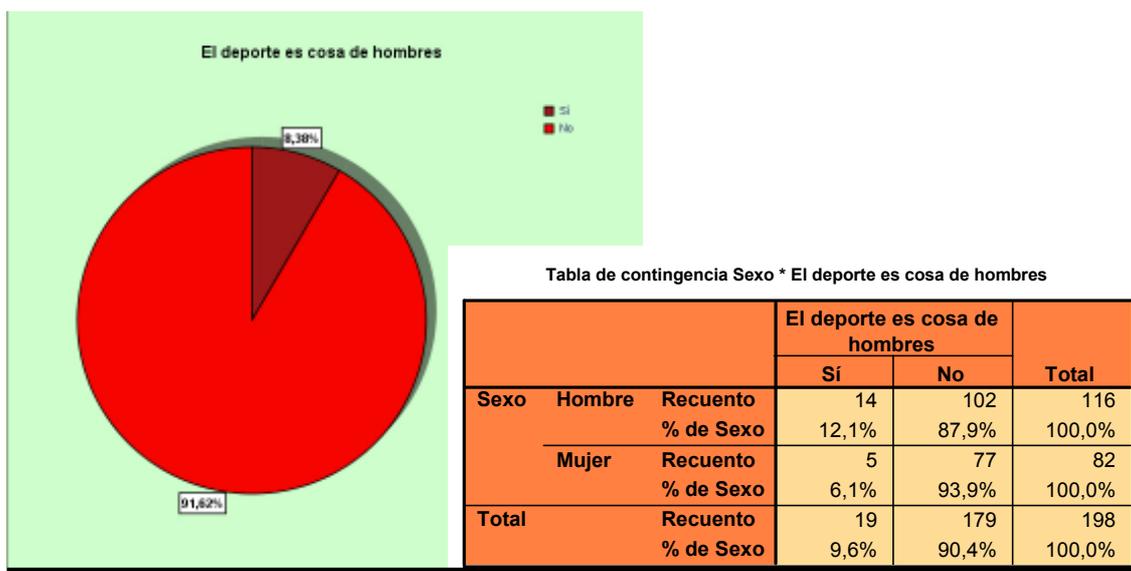


Figura 8. El deporte es cosa de hombres

Respecto al ítem *–Las mujeres son peores deportistas que los hombres–* podemos señalar que el 11,73% del alumnado encuestado indica que las mujeres son peores deportistas que los hombres, mientras que un 88,27% indican que no están de acuerdo con este planteamiento –figura 9–. En lo referente a la tabla de contingencia por sexo, encontramos que un 11% más de alumnos que de alumnas creen que las mujeres son peores deportistas que los hombres. Por tanto, nuevamente centramos la transmisión de este estereotipo en los *alumnos*.

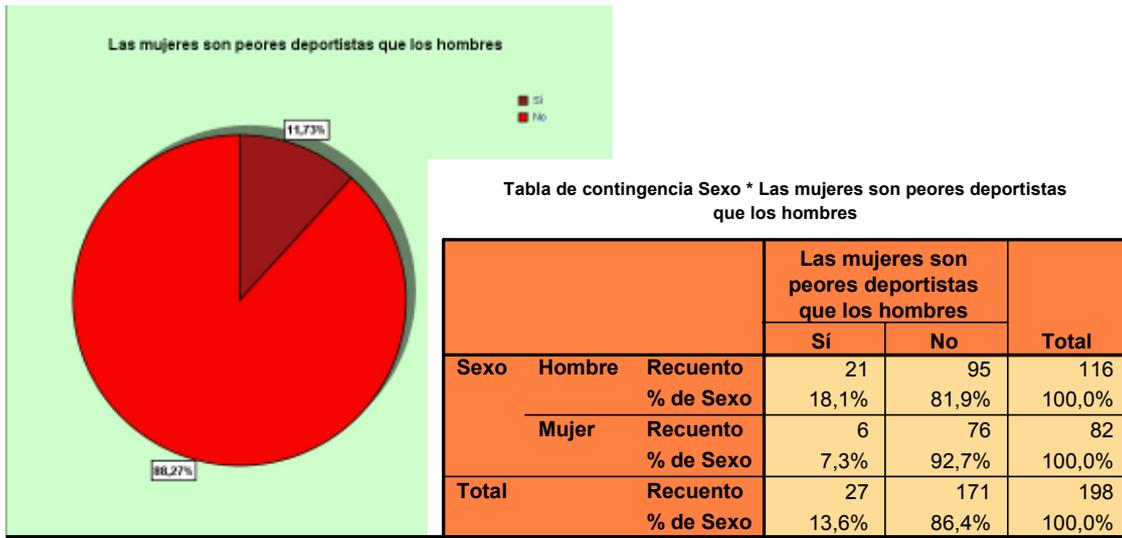


Figura 9. Las mujeres son peores deportistas que los hombres

La interpretación del ítem *–Los hombres son más fuertes que las mujeres–*, nos permite establecer observando el gráfico de sectores que, aproximadamente la mitad del alumnado cree que los hombres son más fuertes que las mujeres, mientras que la otra mitad sostienen que no tiene por qué darse esta situación –figura 10–.

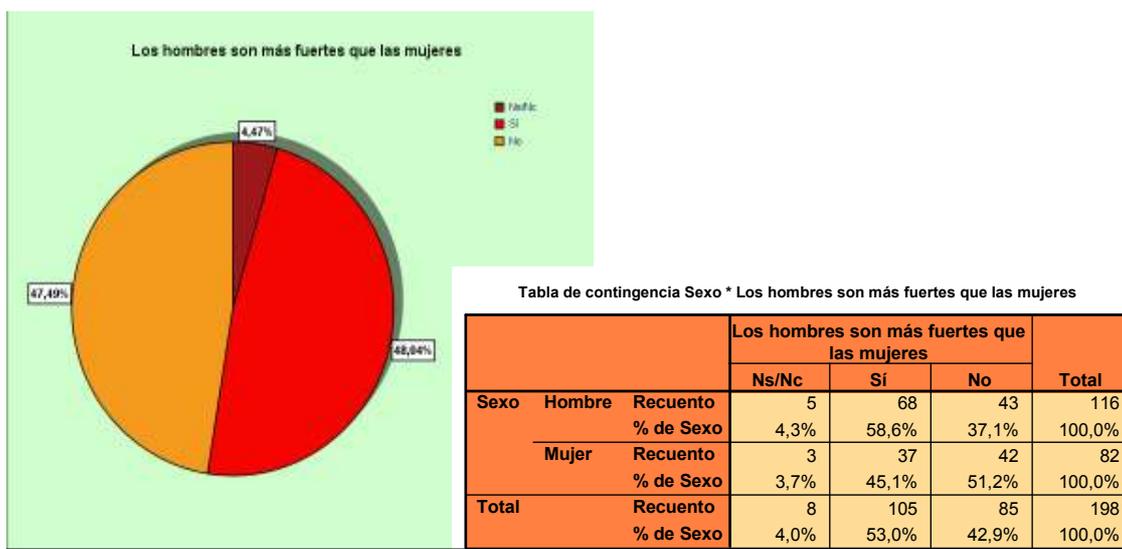


Figura 10. Los hombres son más fuertes que las mujeres

De los datos de la figura anterior, la tabla de contingencia nos muestra que, aproximadamente tres de cada cinco alumnos, un 58,6% indican que los hombres son más fuertes que las mujeres, mientras que algo más de dos de cada cinco alumnas, un 45,1%, apoyan esta afirmación. También en este ítem podemos observar una actitud más sexista por parte de los *alumnos*, aunque los porcentajes no son muy distantes.

En cuanto a si *las mujeres son más flexibles que los hombres*, el 76,54% de los encuestados, tres de cada cuatro, indican que se cumple esta afirmación, mientras que el 19,55% restante opina lo contrario –figura 11–. Estos datos se concretan por género del alumnado en la tabla de contingencia correspondiente a la misma figura, donde podemos observar que apenas hay una diferencia del 4% entre las respuestas de alumnos y alumnas. Por tanto, podemos afirmar que el estereotipo señalado en este ítem se sigue manteniendo hoy en día con independencia del género.

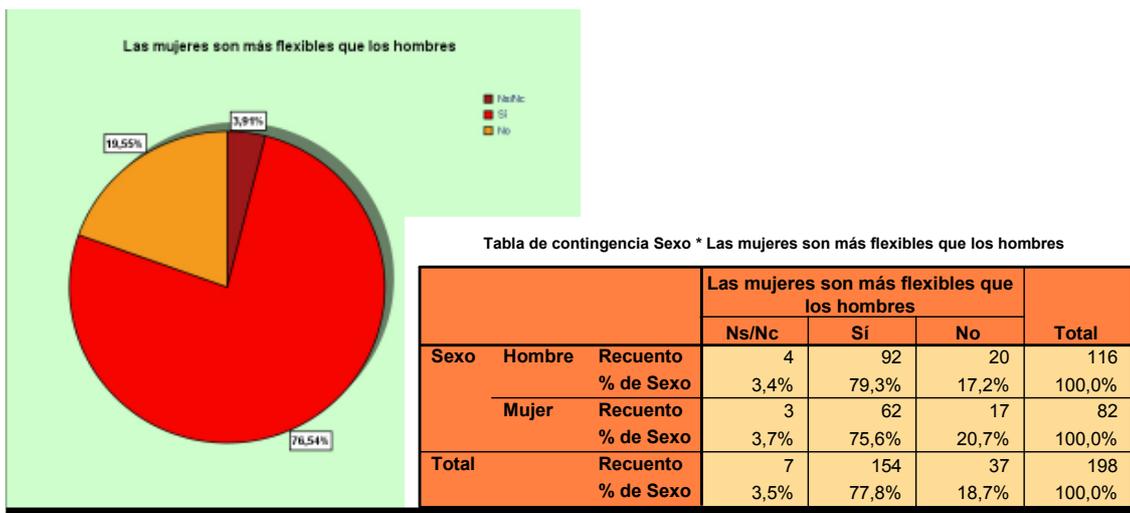


Figura 11. Las mujeres son más flexibles que los hombres

Un estereotipo similar al anterior es la apreciación de que *las mujeres bailan mejor que los hombres*. En este sentido podemos decir que aproximadamente la mitad de los encuestados indican que las mujeres bailan mejor que los hombres, un 53,63%, por un 46,37% que indican que las mujeres no bailan mejor que los hombres. Concretando esta afirmación en función del género del alumnado, la tabla de contingencia de la figura 12, nos indica que un 8% más de alumnos que de alumnas (54,3% frente a 46,3%), creen que las mujeres bailan mejor que los hombres. Se

comprueba a través de los datos anteriores que del estereotipo que estamos interpretando, son los *alumnos* quienes proporcionan mayor apoyo a esta opinión

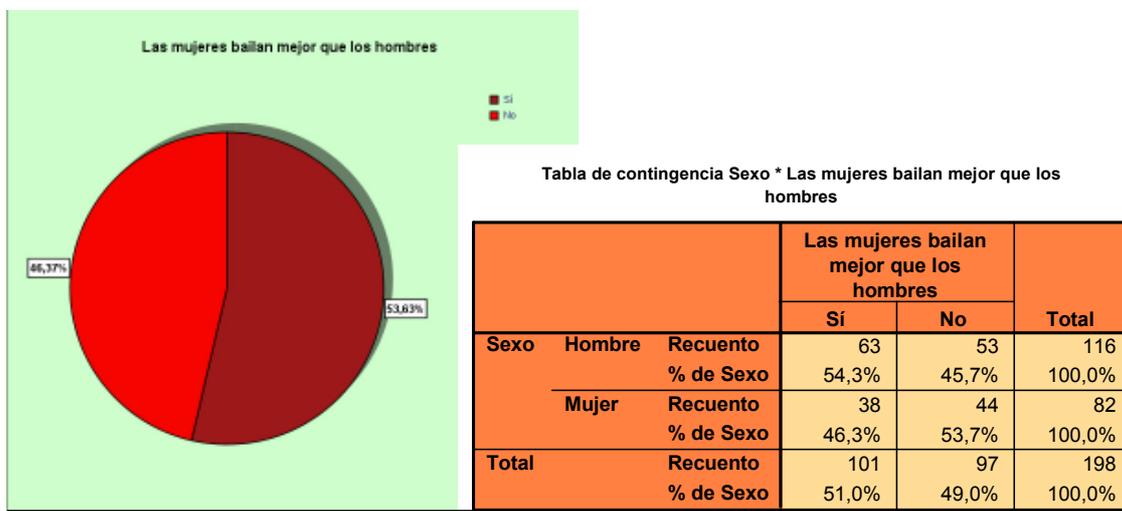


Figura 12. Las mujeres bailan mejor que los hombres

En la pregunta que hace referencia a si *el fútbol es un deporte de mujeres*, podemos comprobar que un 81,01% del alumnado indica que el fútbol *NO* es un deporte de mujeres, mientras que un 18,99% creen que el fútbol *Sí* reúne esta condición. Como podemos observar en la tabla de contingencias correspondiente a la figura 13, en relación al género del alumnado, si bien se mantiene el estereotipo sexista, no se presentan grandes diferencias entre sexos.

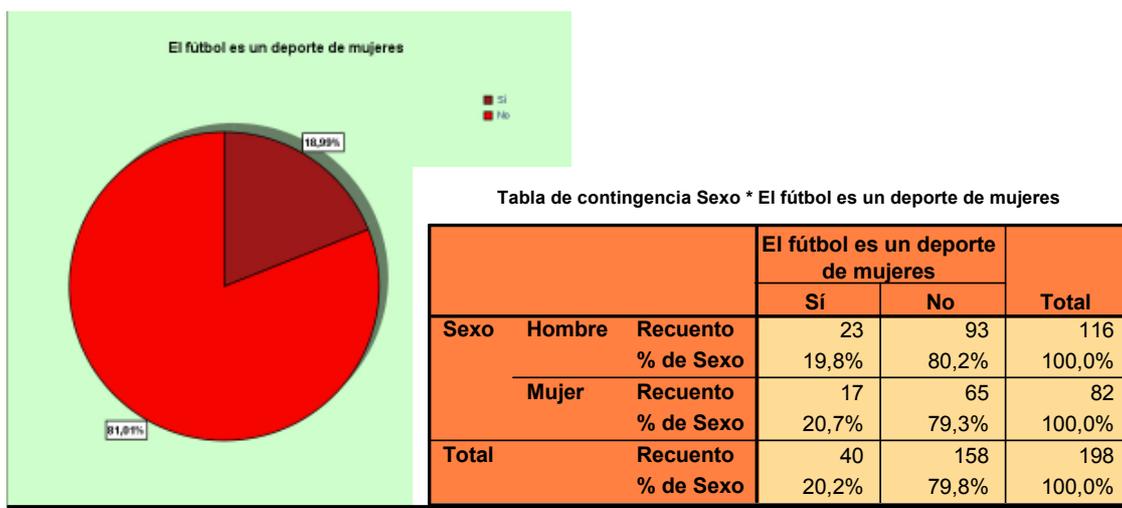


Figura 13. El fútbol es un deporte de mujeres

Si focalizamos nuestra atención en las frecuencias sobre la dimensión *un hombre enseña mejor Educación Física*, observamos que un mayor porcentaje del alumnado (81,01%, cuatro de cada cinco personas) opina que un hombre no enseña mejor Educación Física que una mujer. Por tanto, uno de cada cinco opina que el hombre enseña mejor Educación Física –figura 14–. En relación al género del alumnado, encontramos pocas diferencias en las respuestas dadas por alumnos y alumnas, con aproximadamente un 3% de diferencia entre ambos.

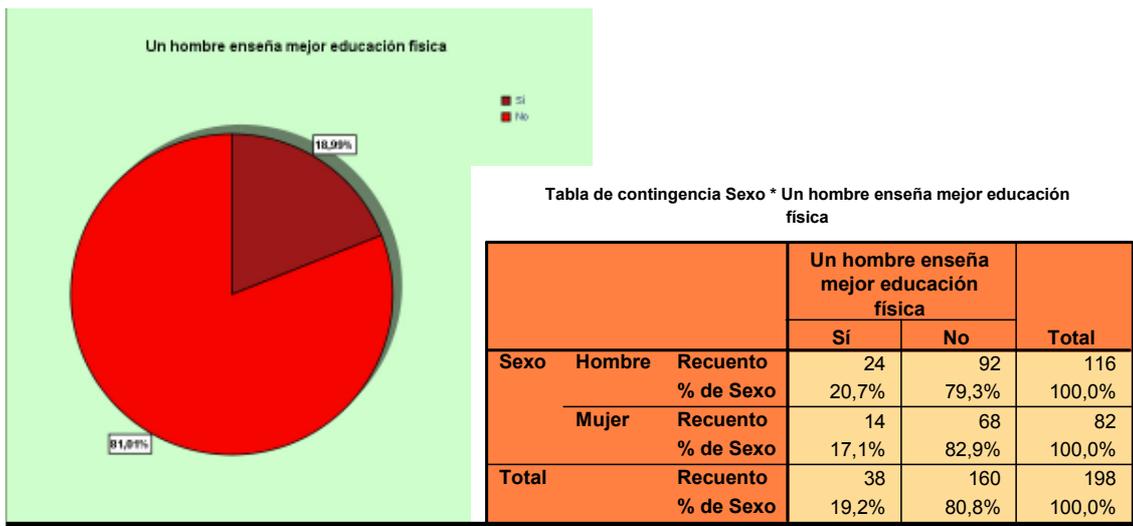


Figura 14. Un hombre enseña mejor Educación Física

Los datos anteriores nos permiten afirmar que el estereotipo que nos ocupa ha perdido vigencia en el contexto de nuestro alumnado.

A continuación pasamos a comprobar si *Hay actividades físicas y deportes para hombres y actividades físicas y deportes para mujeres*.

Se puede observar que un 54,75% del alumnado encuestado cree que hay actividades físicas y deportes para hombres y actividades físicas y deportes para mujeres, mientras que un 42,46% cree que esa afirmación no es correcta. Esta similitud de resultados se rompe al comparar estos datos por género del alumnado. En este sentido, la tabla de contingencia de la figura 15, indica que existe la misma cantidad de mujeres que creen, tanto *Sí* como *No*, que hay actividades físicas y deportivas distintas para cada sexo. A diferencia, los hombres son partidarios en un 56,9% de esta

afirmación, casi un 16% más que las mujeres. Nuevamente, los *alumnos* son los principales transmisores de este estereotipo sexista.

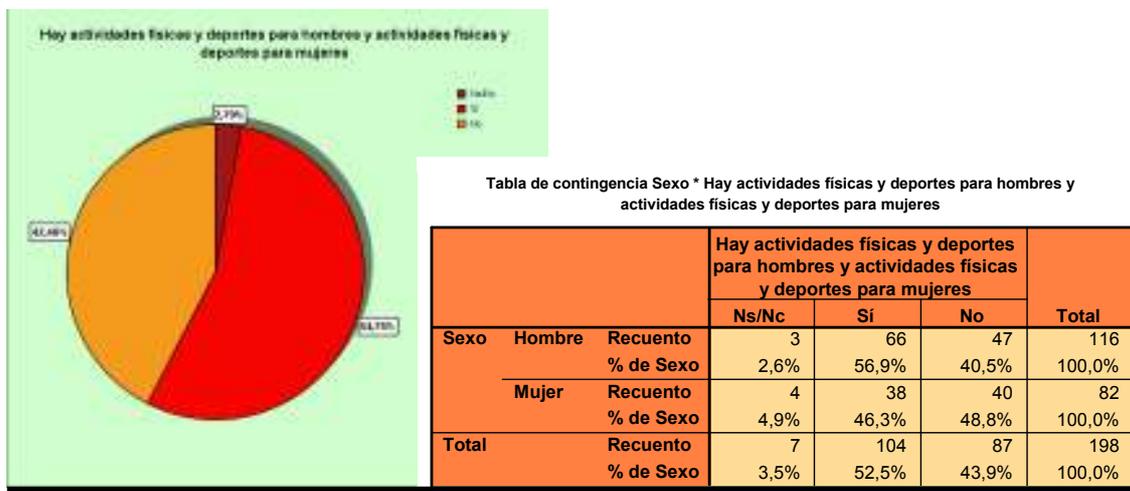


Figura 15. Hay actividades físicas y deportes para hombres y actividades físicas y deportes para mujeres

Si partimos de los estadísticos pertenecientes al ítem *las chicas y los chicos prefieren actividades físicas distintas*, en la figura 16 podemos ver que, para el 70,39% del alumnado que realizó la encuesta, las chicas y los chicos prefieren actividades físicas distintas, mientras que un 26,82% opina lo contrario.

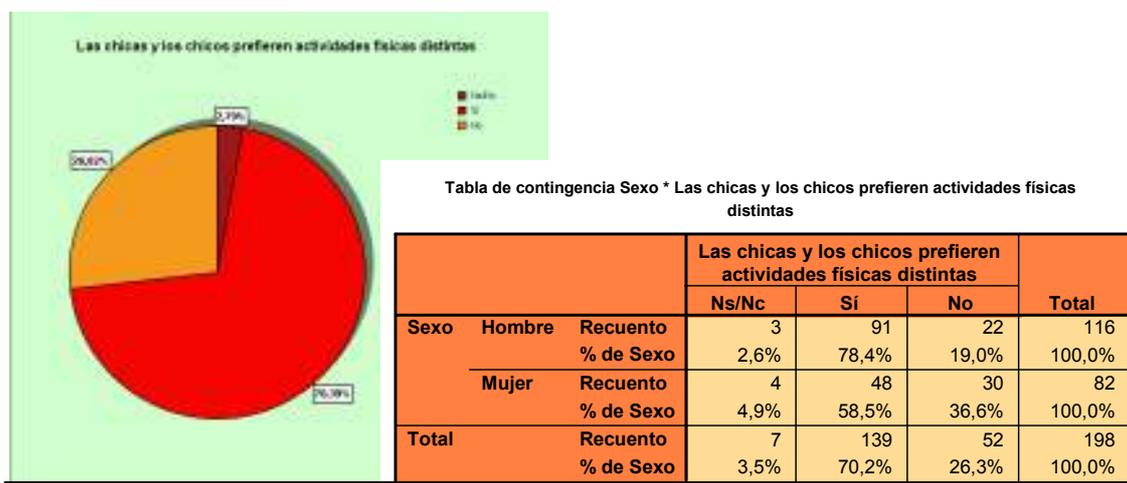


Figura 16. Las chicas y los chicos prefieren actividades físicas distintas

De los datos de la figura anterior, la tabla de contingencia correspondiente nos indica que, el 78,4% de los *alumnos* encuestados creen que los chicos y las chicas

prefieren actividades físicas distintas, mientras que un 20% menos de alumnas, un 58,5%, apoyan esta afirmación.

En relación al estereotipo *La práctica intensa de actividad física hace que las mujeres parezcan hombres*, hemos podido constatar que cuatro de cada cinco personas encuestadas, un 80,45%, creen que la práctica intensa de actividad física no hace que las mujeres parezcan hombres, frente a un 16,2% que sigue pensando que *sí* –figura 17–.

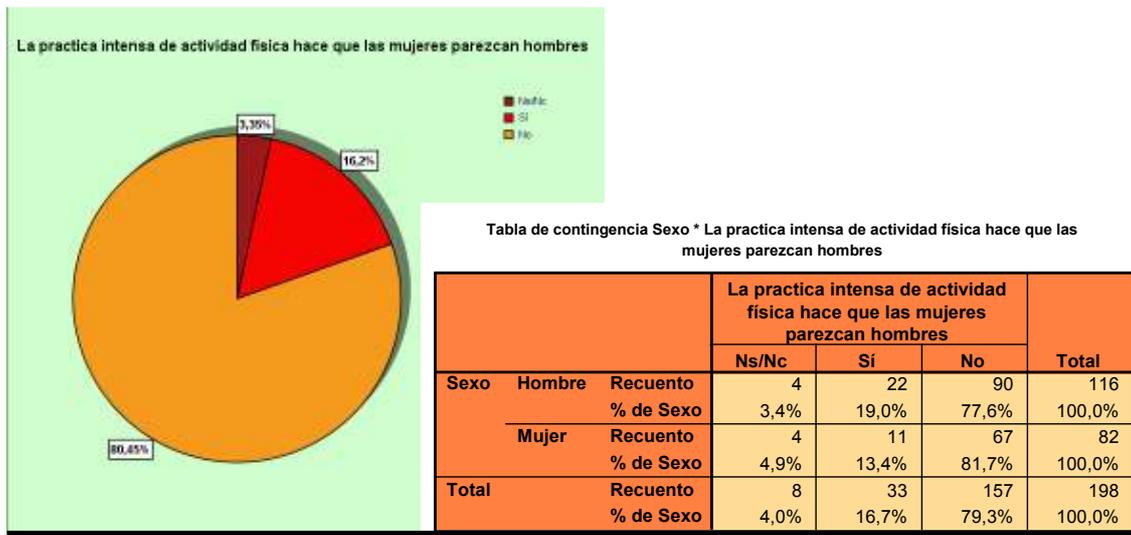
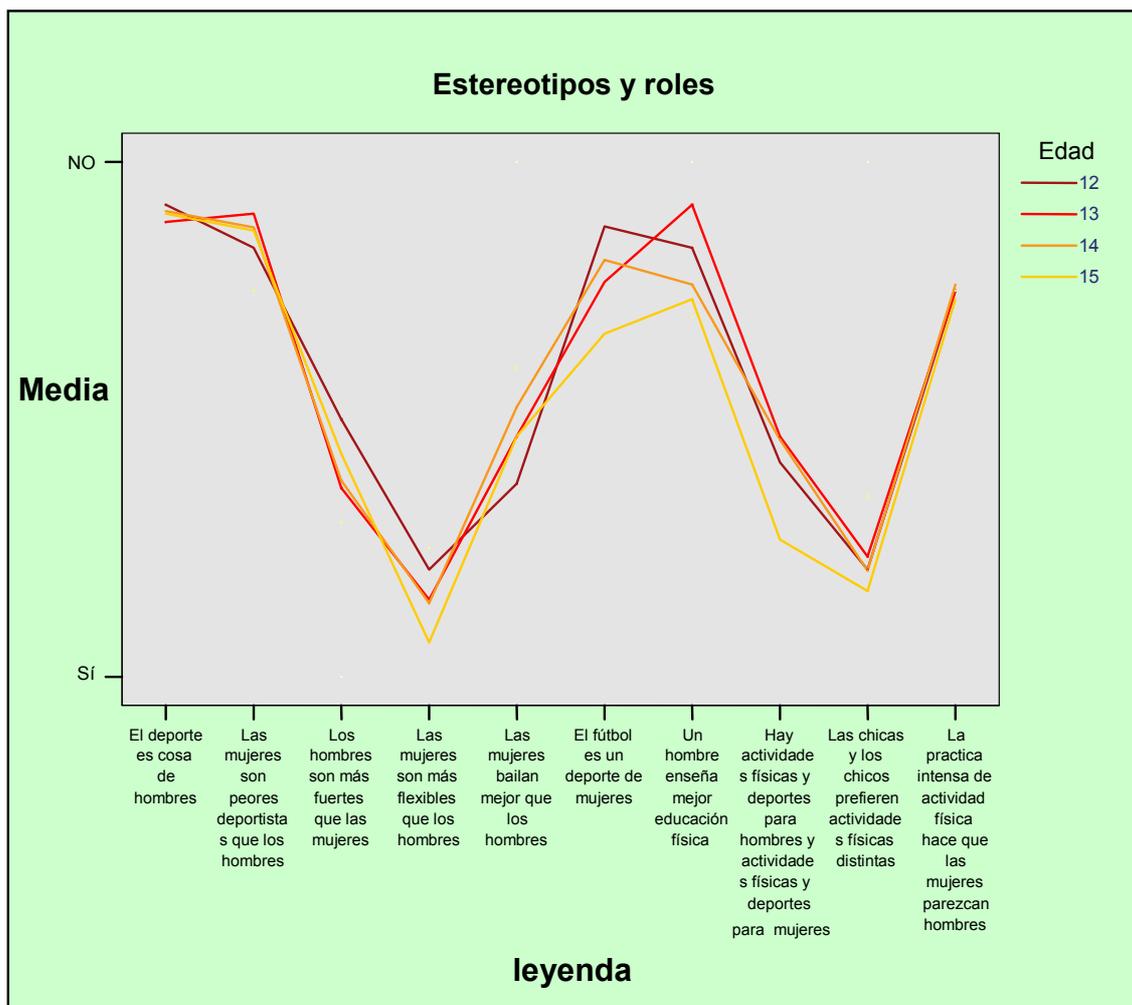


Figura 17. La práctica intensa de actividad física hace que las mujeres parezcan hombres

Por su parte, la tabla de contingencia de la figura anterior nos muestra que, en función del género del alumnado, un 6% más de alumnos que de alumnas creen que la práctica intensa de actividad física hace que las mujeres parezcan hombres. El ítem que nos ocupa sitúa a los *alumnos* como principales reforzadores de este estereotipo.

En la gráfica de perfiles siguiente –gráfica 3– mostramos los indicadores de la dimensión, en función de sus respuestas y la edad de las personas que han respondido.

Podemos observar que todas las edades siguen una evolución promedia similar a lo largo de los ítems de la dimensión, con lo que no se encuentran grandes diferencias entre las respuestas en función de la edad del alumnado que responde.



Gráfica 3. Gráfica de perfiles dimensión Estereotipos y roles

2.1.2. Agente socializador

En el caso del estudio de los agentes socializadores que intervienen en la formación del género de nuestro alumnado, nos centramos en el objetivo específico 1.2 –*Conocer la influencia de los distintos agentes socializadores en la formación de género*–, para poder llegar a aceptar o rechazar la subhipótesis A.2 planteada en nuestra investigación –*El agente socializador provoca una conducta sexista en las clases de Educación Física al apoyar, en uno de los géneros, las actitudes y aptitudes necesarias para el desarrollo de la actividad física y el deporte*–.

Para ello planteamos dos bloques de ítems⁴³, mostrados en las figuras 18 y 19, con el fin de valorar cómo se ve influido nuestro alumnado por los *otros significativos* a la hora de formalizar el género a través de la actividad física y el deporte.

	1	2	3	4	5
11.-Para mi padre es importante que haga deporte	<input type="checkbox"/>				
12.-Para mi madre es importante que haga deporte	<input type="checkbox"/>				
13.-Para mis hermanos/as es importante que haga deporte	<input type="checkbox"/>				
14.-Para mis amigos/as es importante que haga deporte	<input type="checkbox"/>				
15.-Para mis profesores/as es importante que haga deporte	<input type="checkbox"/>				

Figura 18. Ítems de escala Agente socializador (1, 2, 3, 4, 5)

	Si	No
16.-Mi padre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.-Mi madre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.-Mis hermanos/as hacen deporte de forma regular (2 o más veces por semana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.-Mis padres están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.-Mis hermanos/as están orgullosos/as de mí cuando me ven hacer algún deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.-Mis amigos/as están orgullosos/as de mí cuando me ven hacer algún deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 19. Ítems de escala Agente socializador (Sí / No)

Por lo que respecta al análisis de cada uno de los ítems relacionados con la dimensión *Agente socializador*, el primero de ellos –*Para mi padre es importante que haga deporte*– nos revela en el gráfico de frecuencias de la figura 20 que el 34,08% de las personas encuestadas indican que para su padre es muy importante que haga deporte, un 29,05% indican que es bastante importante, mientras que solo un 5,03% indican que no es nada o lo es poco (8,38%).

⁴³ Queremos señalar que esta bipartición solo tiene por objeto facilitar el análisis de las respuestas obtenidas, al estar estas agrupadas en dos tipos diferentes.

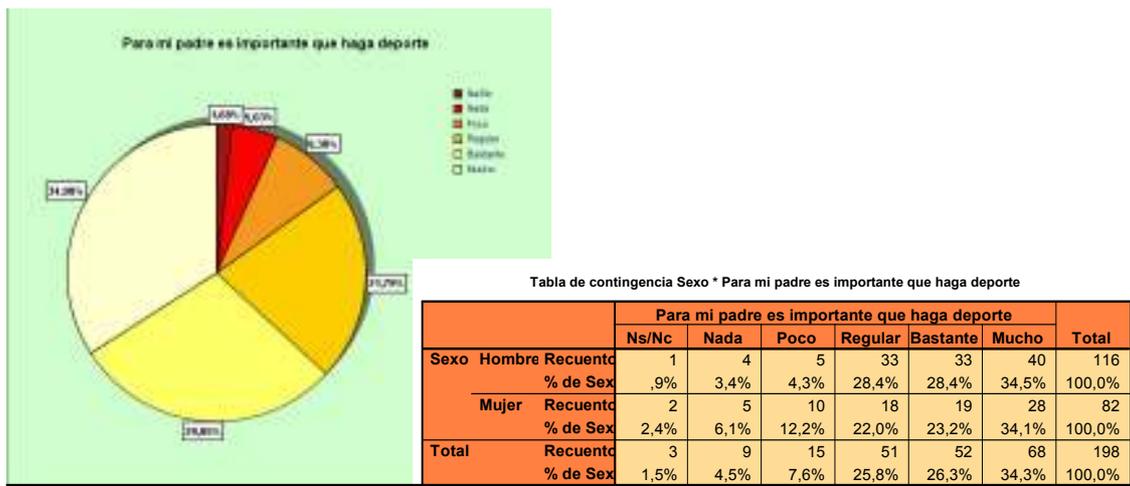


Figura 20. Para mi padre es importante que haga deporte

Si analizamos estos datos en función del sexo, la tabla de contingencia de la misma figura 20 nos permite indicar que, del total de alumnado que cree que para su padre no es nada importante que haga deporte, un 6,01% son alumnas, mientras que en el caso de los alumnos estos datos caen hasta casi la mitad, el 3,4%. Esta diferencia crece, más aún, en el caso de señalar que es poco importante, con un 12,2% para las alumnas y un 4,3% para los alumnos. Por tanto, podemos afirmar que las alumnas tienen un índice mayor en lo que respecta a restar importancia, por parte de su padre, a que practiquen una actividad deportiva determinada. De otra forma, la práctica deportiva de los *alumnos* se ve más apoyada y reforzada por su *padre*.

Nos interesa cotejar ahora, si estos datos se mantienen en el caso del apoyo a la práctica deportiva por parte de las madres.

En este sentido a la pregunta: *Para mi madre es importante que haga deporte*, el 59,78% del alumnado indica que para su madre es muy o bastante importante que haga deporte, mientras que un 16,21% indican que no es nada o poco importante el hecho de realizar deporte –figura 21–. En relación al ítem anterior podemos concluir que un pequeño porcentaje del alumnado encuestado (3,35% para mucho o bastante y 0,01 para poco o nada) indica que para sus padres es más importante que para sus madres que hagan deporte.

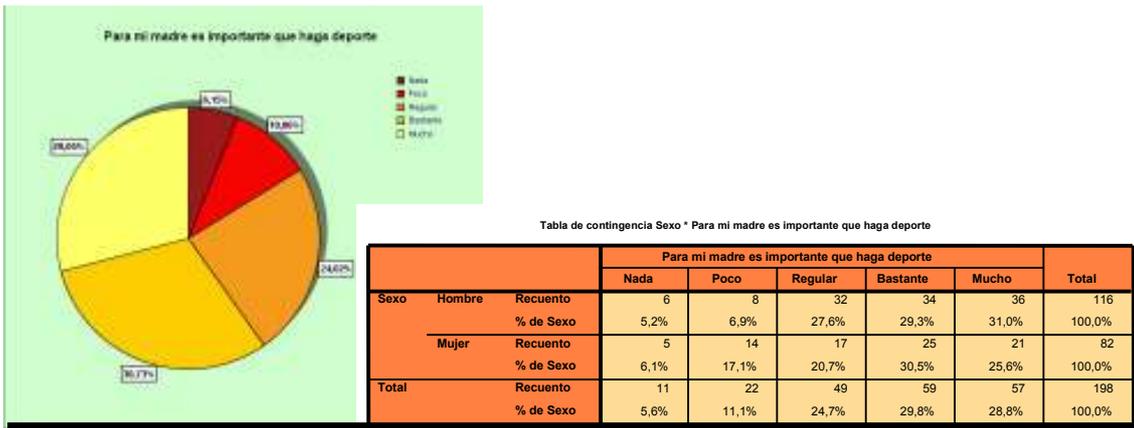


Figura 21. Para mi madre es importante que haga deporte

En relación al sexo del alumnado, la tabla de contingencia de la figura correspondiente a este ítem nos muestra que, las alumnas (17,1%) perciben en mayor medida que los alumnos (6,9%), casi el triple, que para sus madres es poco importante que hagan deporte. En cuanto a los datos relacionados con el alumnado que ha indicado en la encuesta que para su madre es bastante o muy importante que haga deporte, el mayor porcentaje lo obtienen las alumnas (56,1%), frente a un 40,3% por parte de los alumnos. Por tanto podemos afirmar que las *alumnas* perciben mayor apoyo hacia la práctica deportiva por parte de las *madres* que los alumnos.

El análisis de los dos ítems anteriores nos permite señalar que los *padres* apoyan más la práctica deportiva de los *hijos*, mientras que las *madres* lo hacen con las *hijas*.

La búsqueda de la influencia de los *otros significativos* en la práctica de nuestro alumnado en actividades físico-deportivas nos lleva al estudio del siguiente ítem: *Para mis hermanos / as es importante que haga deporte*.

Podemos observar en la figura 22, en comparación con los indicadores anteriores, padres y madres, que para los hermanos es menos relevante que nuestro alumnado haga deporte. Sustentando esta afirmación, el 46,93% de los encuestados creen que para sus hermanos y hermanas es importante que haga deporte, mientras que un 16,2% indican que no es nada, o es poco importante, el hecho de que haga deporte.

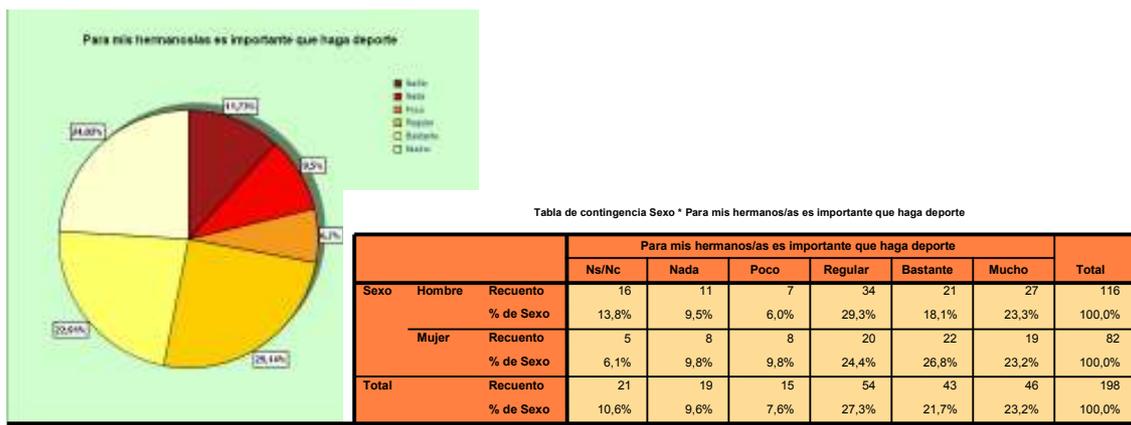


Figura 22. Para mis hermanos/as es importante que haga deporte

Por su parte, la tabla de contingencia de la figura anterior, nos muestra que no hay grandes diferencias entre sexos a la hora de posicionarse ante esta pregunta en sus registros poco o nada: 15,5% poco o nada para los alumnos y, 15,9% para las alumnas. Sí destaca en las *alumnas* una mayor percepción de apoyo de los *hermanos* y las *hermanas* hacia su práctica deportiva (50,0% frente al 41,4% de los alumnos).

Si buscamos la relación entre los amigos y las amigas y el apoyo recibido de estos a la práctica deportiva de nuestro alumnado: *Para mis amigos/as es importante que haga deporte*, los resultados que mostramos en la figura 23 nos permiten comprobar que al preguntar por este hecho, el 40,78% de los encuestados indica que es bastante o muy importante que haga deporte, mientras que el 27,93% indican que para sus amigos y amigas no es importante o lo es muy poco.

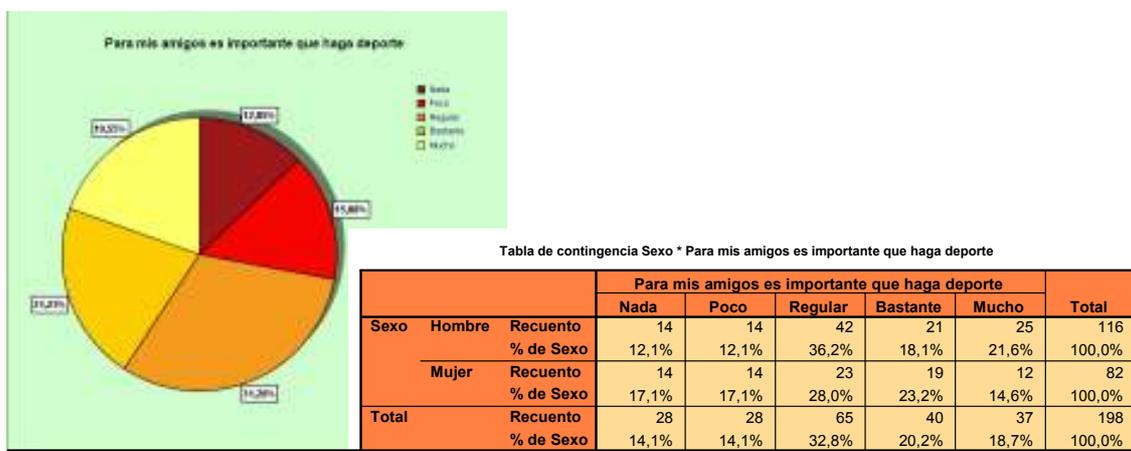


Figura 23. Para mis amigos/as es importante que haga deporte

La tabla de contingencia correspondiente no muestra grandes diferencias por sexo en cuanto a la percepción de que para los amigos y las amigas es muy o bastante importante que hagan deporte (37,8% y 39,7%, respectivamente). En cuanto al otro extremo de la tabla sí se observa, en las *alumnas*, una mayor percepción de que para sus *amigos y amigas es poco o nada* importante su práctica deportiva (34,2% frente a 24,2% en los alumnos).

El último ítem de este primer bloque –*Para mis profesores/as es importante que haga deporte*– se antoja muy interesante para nuestra investigación al afectar directamente a nuestro trabajo como profesores y profesoras.

En relación a este –figura 24–, un tercio del alumnado encuestado, el 33,52%, indica que para sus profesores es muy importante que hagan deporte, dato al que unimos un 24,02%, que indica que es bastante importante. Como contrapartida, vemos que solo un 7,26% del alumnado cree que para sus profesores no es nada importante que hagan deporte, mientras que un 11,73% indican que lo es poco.

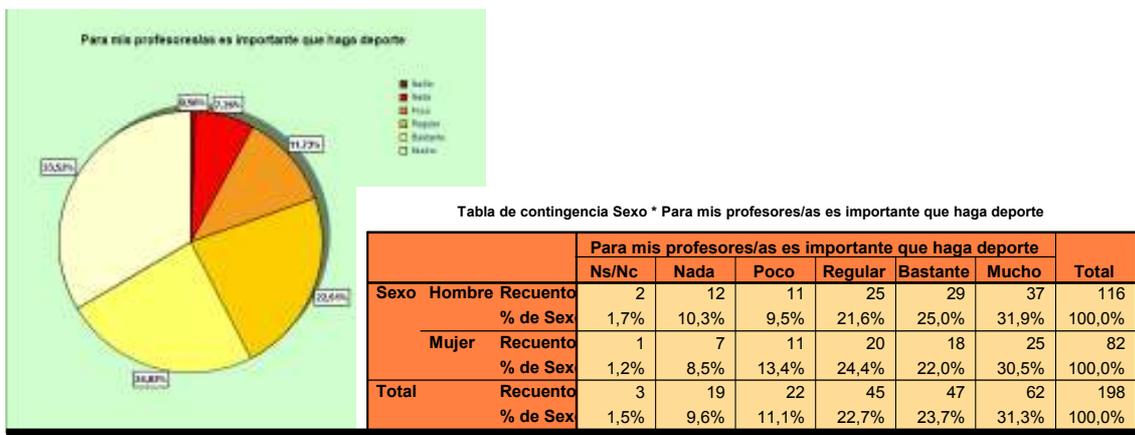
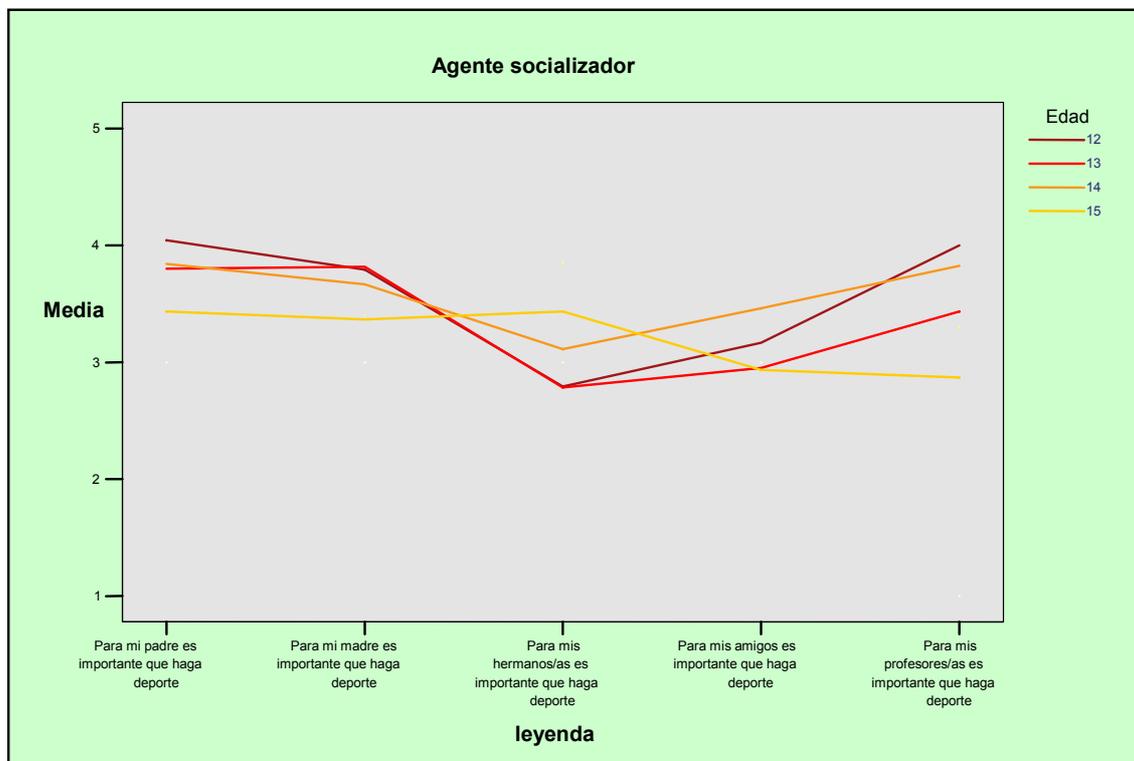


Figura 24. Para mis profesores/as es importante que haga deporte

Según el sexo del alumnado, tabla de contingencia de la figura 24, podemos señalar que no existen grandes diferencias en las respuestas efectuadas, pensando en mayor medida los *alumnos* (56,9%) que las *alumnas* (52,5%) que para sus profesores y profesoras es bastante o muy importante que hagan deporte.

Para finalizar con este bloque, analizamos sus ítems en función de la edad de los alumnos y de las alumnas –gráfica 4⁴⁴–.



Gráfica 4. Gráfica de perfiles Agente socializador I

En relación al *Agente socializador*, podemos observar en la gráfica anterior que, en función de su edad, el alumnado sigue una evolución estable a lo largo de los ítems analizados. Es destacable, como única excepción, la mostrada por el alumnado de 15 años, el cual percibe, a diferencia de las otras edades, que para sus hermanos es más importante que haga deporte y menos para sus profesores y profesoras.

De este modo, se detecta que todas las respuestas, en promedio, oscilan entre el valor regular y bastante, lo cual quiere decir que de media el alumnado cree que para sus *otros significativos* es importante el hecho que ellos hagan deporte. Concretando más esta afirmación, destacamos la posición de los padres, madres y profesorado en cuanto a considerar que para ellos es bastante importante que hagan deporte.

Vamos a continuar el análisis de los ítems del segundo bloque relacionados con la dimensión *Agente socializador* y su influencia en la formación del género de nuestro

⁴⁴ Indicamos en el eje Y los siguientes valores: 1 (*Nada*), 2 (*Poco*), 3 (*Regular*), 4 (*Bastante*), 5 (*Mucho*).

alumnado. Para ello, interpretamos los datos obtenidos ante la siguiente pregunta: *Mi padre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana)*.

Al respecto, cabe destacar que un 65,36% (dos de cada tres) indican que su padre no hace deporte de forma regular, mientras el resto, 33,52% afirman que sí – figura 25–. En la tabla de contingencia correspondiente, observamos que la mayor relación entre el alumnado y los padres que practican deporte se da en el género masculino (36,2%).

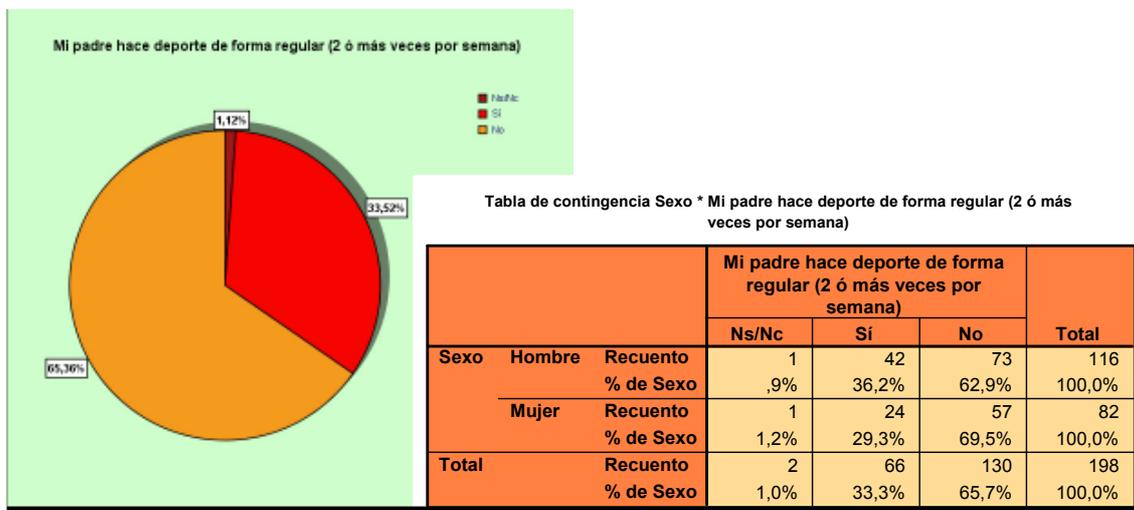


Figura 25. Mi padre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana)

Obviamente, nos interesa saber si esta actitud se mantiene en el caso de las madres y, si no es así, establecer la diferencia. Para ello, analizamos e interpretamos el ítem *Mi madre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana)*.

Los resultados obtenidos en la encuesta podemos verlos en la figura 26. En ella, el gráfico de sectores y en comparación con la pregunta anterior, nos indica que, según el alumnado, el porcentaje de madres que no hacen deporte regularmente es mayor que el de padres (70,95%) –aproximadamente un 5% menos–. En el otro sentido situamos el 26,82% del alumnado, quien nos indica que sus madres sí hacen deporte de forma regular.

En relación al sexo del alumnado, la tabla de contingencia correspondiente no presenta diferencias relevantes en los porcentajes de respuesta a esta pregunta.

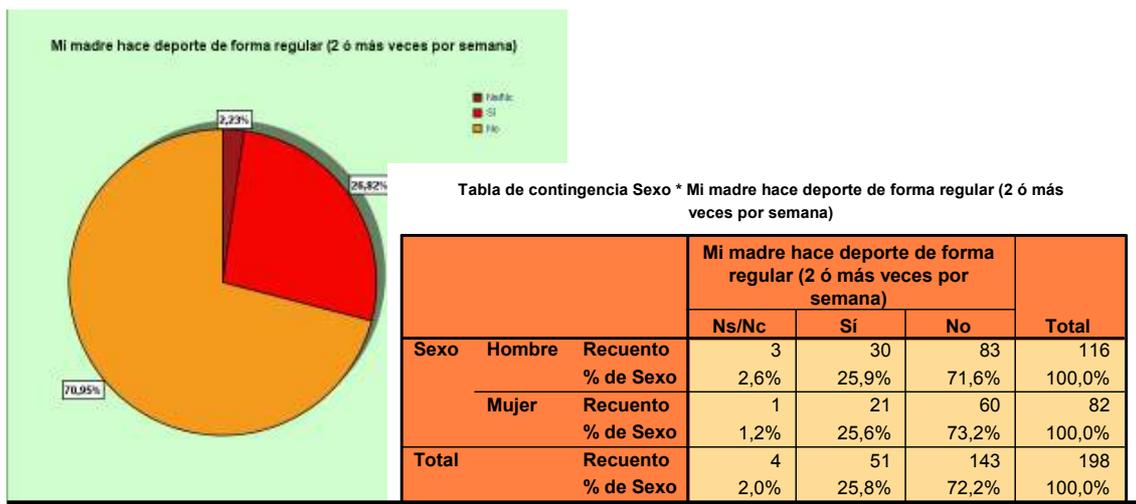


Figura 26. Mi madre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana)

A diferencia de los ítems referidos a padres y madres, el ítem *Mis hermanos/as hacen deporte de forma regular (2 o más veces por semana)*, muestra un mayor porcentaje de alumnos y de alumnas que indican que sus hermanos o hermanas practican deporte de forma regular. Este porcentaje es del 63,69% mientras que un 25,7% indican que no –figura 27⁴⁵–. En cuanto a la tabla de contingencia de esta figura, la mayor frecuencia de alumnado cuyos hermanos practican deporte de forma regular se vincula con el género femenino (67,1% frente al 62,1% indicado por los alumnos).

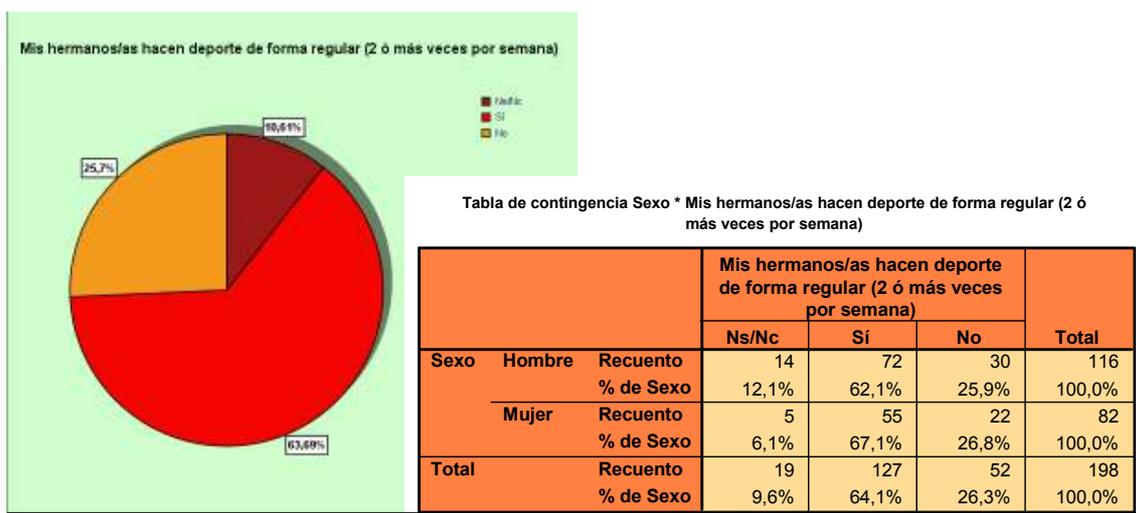


Figura 27. Mis hermanos/as hacen deporte de forma regular (2 o más veces por semana)

⁴⁵ En las respuestas realizadas a este ítem, un alto porcentaje de Ns/Nc se debe a que los niños encuestados no tienen hermanos, como nos indicó el alumnado afectado por este motivo durante la realización de la encuesta.

Un aspecto importante como refuerzo hacia la práctica deportiva de nuestro alumnado y, por tanto, la formación de género según el *Agente socializador* es la percepción que nuestros alumnos y nuestras alumnas tienen sobre el valor que sus padres, madres y pares dan a dicha práctica. Para conocer el alcance de este interrogante planteamos los tres próximos ítems: *Mis padres están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte*, *mis hermanos/as están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte* y *mis amigos están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte*.

El primero de ellos –figura 28– ha arrojado los siguientes resultados tras la aplicación del cuestionario. Para la mayoría del alumnado, un 86,6%, sus padres se sienten orgullosos cuando le ven realizar algún deporte. Tan solo un 12,29% indican lo contrario. De esta forma, podemos afirmar que la actividad física y deportiva es percibida por nuestro alumnado como un elemento positivo de refuerzo. Dicho refuerzo repercutirá en las actitudes y conductas coyunturales a esta práctica.

Una vez establecida la idea común entre los progenitores de que el deporte es algo positivo en la formación del alumnado, nos interesa saber si este refuerzo tiene el mismo valor específico en ambos sexos. En la tabla de contingencia de la figura 28, podemos observar cómo los valores son prácticamente los mismos en los dos géneros (87,1% alumnos y 87,8% alumnas). Se establece, de este modo, el mismo valor de los padres y madres como agentes socializadores en la formación del género en ambos sexos.

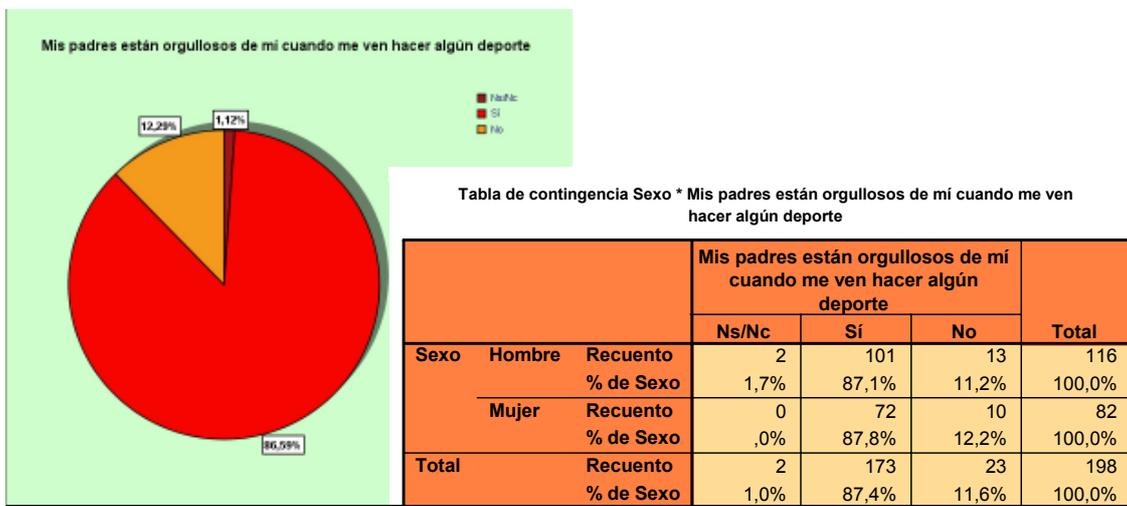


Figura 28. Mis padres están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte

El segundo ítem plantea la influencia de los hermanos y las hermanas como refuerzo hacia la práctica de actividad física y deportiva. En este sentido, el 62,57% del alumnado encuestado indica que sus hermanos y hermanas están orgullosos de este hecho, mientras que un 26,8% indican que no –figura 29–. Vemos en esta pregunta, comparándola con la anterior, que el porcentaje del ítem *Mis hermanos están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte* es menor que el de padres, aproximadamente en un 24%.

Si relacionamos los porcentajes anteriores con el sexo del alumnado –tabla de contingencia de la figura 29– las diferencias de respuesta entre alumnos y alumnas apenas llega al 5% por lo que consideramos que no son notables.

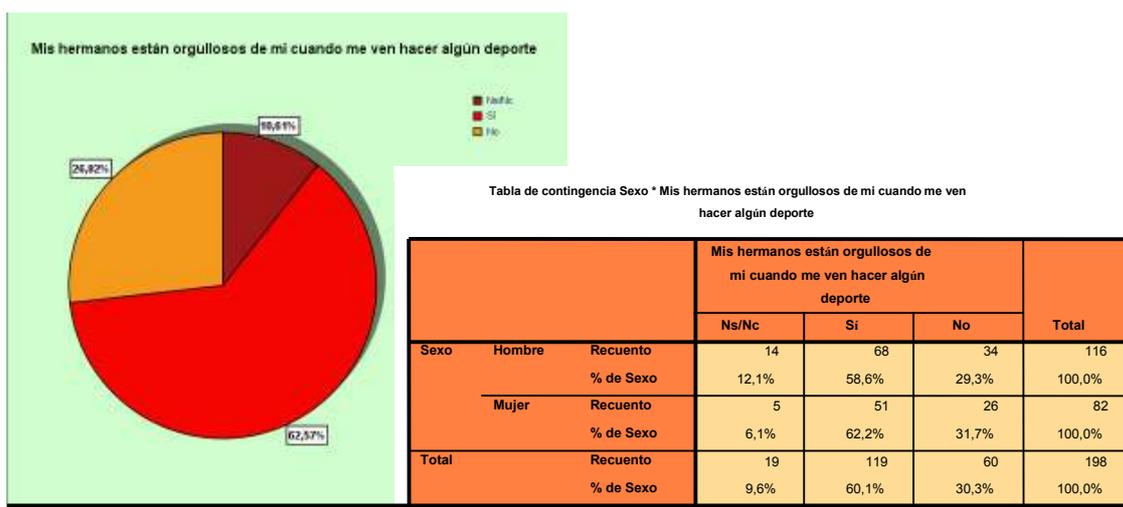


Figura 29. Mis hermanos/as están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte

El último de estos tres ítems nos lleva a establecer la relación de los pares con el refuerzo sobre la práctica deportiva. Los datos referidos a esta pregunta quedan reflejados en la figura 30. En ella encontramos, aproximadamente, los mismos porcentajes que cuando realizamos la pregunta sobre los hermanos. De esta forma, el 62,01% del alumnado indica que sus amigos o amigas están orgullosos de ellos cuando les ven hacer deporte, el resto (36,87%), algo más de un tercio, indica que sus amigos o amigas no están orgullosos de este aspecto.

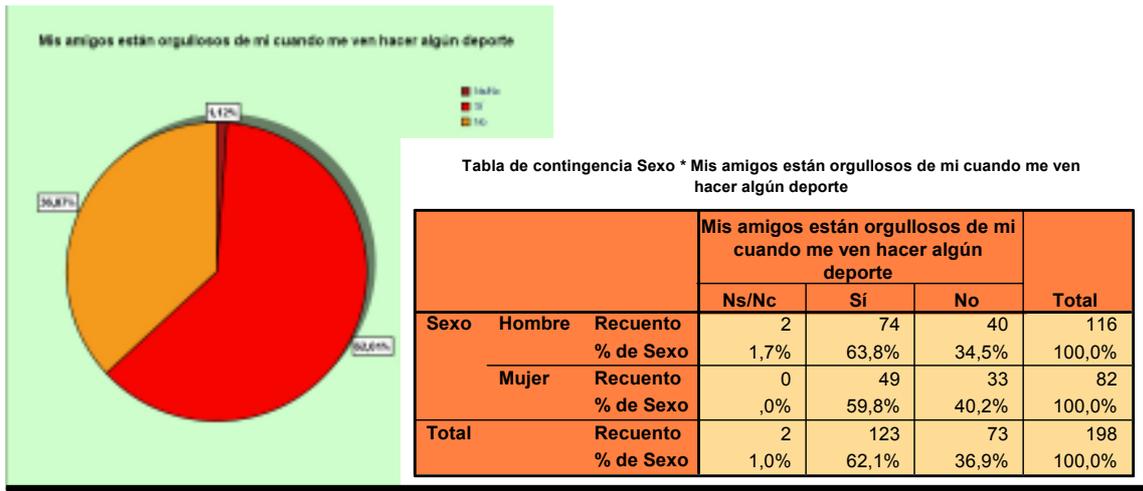
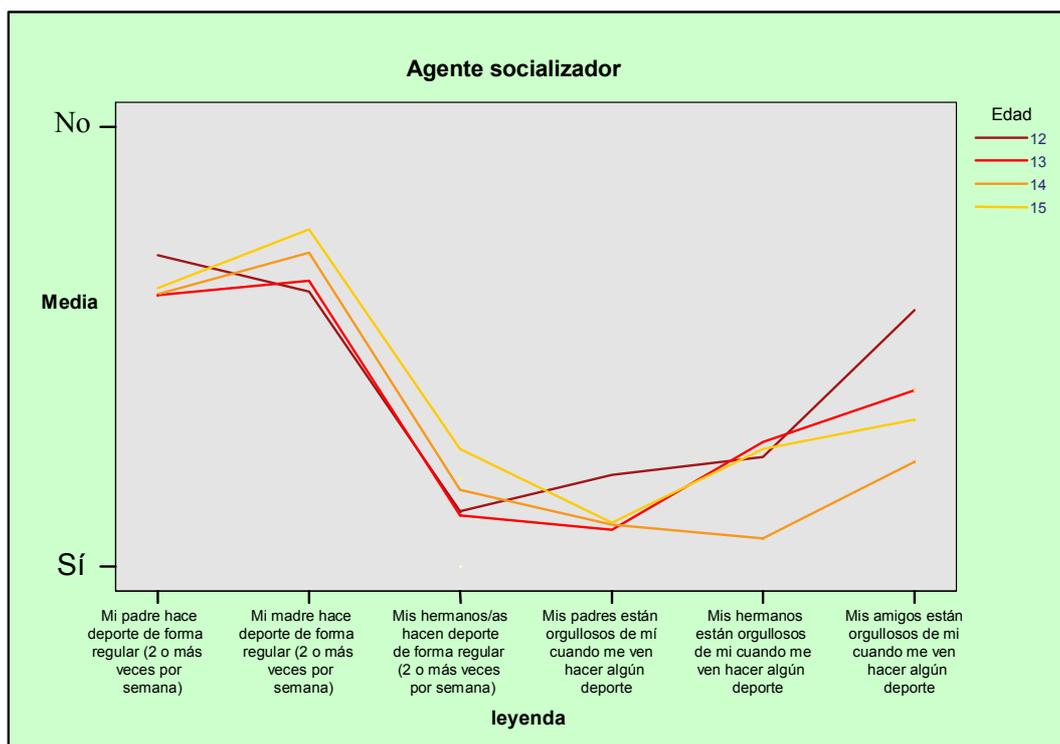


Figura 30. Mis amigos/as están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte

En cuanto a la distribución de frecuencias por sexo, el 59,8% de las alumnas indican que sus amistades están orgullosas de ellas cuando hacen deporte, mientras que en los alumnos este porcentaje es algo mayor (63,8%). Por lo tanto, podemos indicar que, aunque en poca medida, las amistades de los alumnos suelen sentir más orgullo de ellos, por su actividad deportiva, que las de las alumnas.

Seguidamente, analizamos los ítems anteriores a través de la gráfica de perfiles mostrada en la gráfica 5. Observamos que, en los indicadores relacionados con la familia como *Agente socializador* a través de la realización de deporte de forma regular, son los padres y las madres los que menor influencia como modelo tienen sobre nuestro alumnado. Por su parte, los hermanos y las hermanas también representan un modelo que seguir, en cuanto a práctica deportiva se refiere, ya que un porcentaje muy alto realiza esta actividad. Los datos anteriores no muestran diferencias por edad en lo que a las respuestas se refiere.

En cuanto a los indicadores sobre el orgullo de los padres-madres, hermanos-hermanas y amigos-amigas ante su práctica deportiva, puntualizamos que nuestro alumnado recibe mayor refuerzo, ante su práctica deportiva, de sus padres y madres; le siguen en importancia los hermanos y, en último lugar, los amigos. En función de la edad del alumnado, son los de 12 años los que perciben menor orgullo de los agentes socializadores que le influyen, mientras que el mejor promedio respecto a este ítem lo obtenemos en el alumnado de 14 años.



Gráfica 5. Gráfica de perfiles Agente socializador II

2.1.3. Mitos y creencias

De todos es sabido que el mundo de la actividad física y el deporte está lleno de falsas creencias. Este hecho es especialmente marcado en el caso de nuestras alumnas, quienes tienen que ajustarse a determinados supuestos culturales que, por necesidades de una sociedad concreta, generan un sistema de creencias, valores y compromisos que distorsionan y condicionan la práctica de actividad física y deportiva.

A través del presente epígrafe, pretendemos valorar si persisten en nuestro alumnado algunos de los mitos y creencias más frecuentes, y determinar la influencia de los mismos en la formación del género. De esta forma, daremos respuesta a nuestro objetivo de investigación 1.7 –*Conocer si existe transmisión de mitos y creencias entre el alumnado de Educación Física y comprobar si estos influyen en la formación del género*–, a través de la aceptación o rechazo de la subhipótesis A.7 –*Los mitos y creencias que sobre la Educación Física se transmiten entre el alumnado provocan una conducta sexista en los mismos*–.

Con el propósito planteado, hemos elaborado el siguiente bloque de preguntas sobre la dimensión *Mitos y creencias* que mostramos en la figura 31.

	Sí	No
55.- El deporte es peligroso para las mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.- Las mujeres que practican deporte no pueden tener hijos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.- Las mujeres que hacen deporte pierden el pecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.- Durante la menstruación es malo hacer deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59.- Los deportes de contacto son peligrosos para las mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.- El deporte disminuye el rendimiento en el estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.- El deporte siempre produce agujetas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.- Hay deportes que por requerir mucha fuerza no deben realizarlos la mujeres porque se lesionan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 31. Ítems de escala de la dimensión *Mitos y creencias*

En lo concerniente al ítem *El deporte es peligroso para las mujeres*, observando el gráfico de sectores, podemos comprobar que el 87,71% del alumnado no cree que el deporte sea peligroso para las mujeres, mientras que un 9,5% indican que sí –figura 32–. De las respuestas dadas por los encuestados que afirmaron que el deporte es peligroso para la mujer, la tabla de contingencia de la misma figura nos indica que son los alumnos, en mayor medida (11,2% frente a un 4,9%), quienes persisten en este mito o creencia.

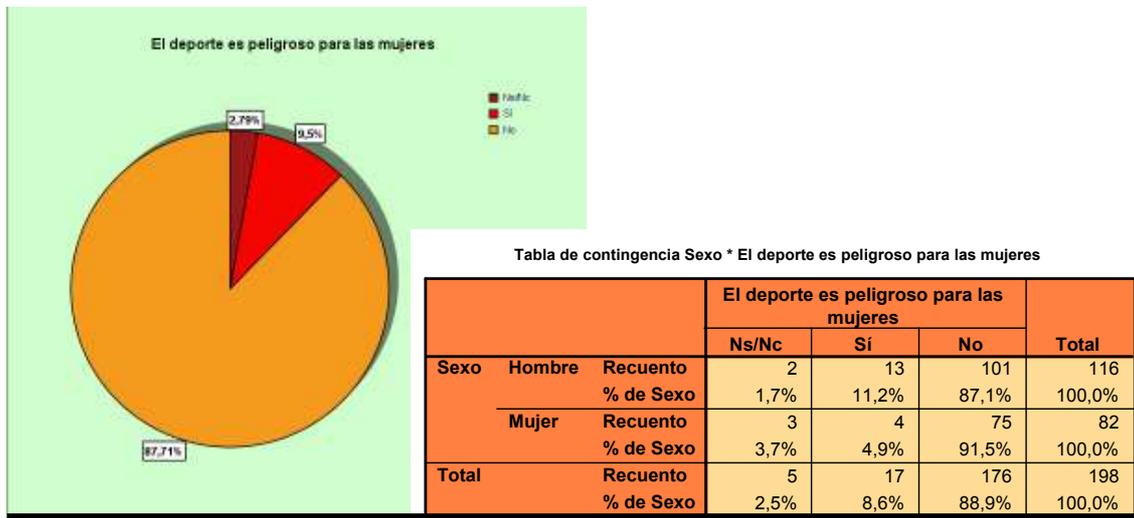


Figura 32. *El deporte es peligroso para las mujeres*

El siguiente ítem, *Las mujeres que practican deporte no pueden tener hijos*, presenta los resultados que exponemos a continuación –figura 33–: el 79,33% del alumnado encuestado indicó que las mujeres que practican deporte *Sí* pueden tener

hijos, por un 19,55% que mantienen el mito. Las frecuencias anteriores, en relación al género, no muestra diferencias especialmente significativas, con tan solo un 4,1% a favor de los alumnos.

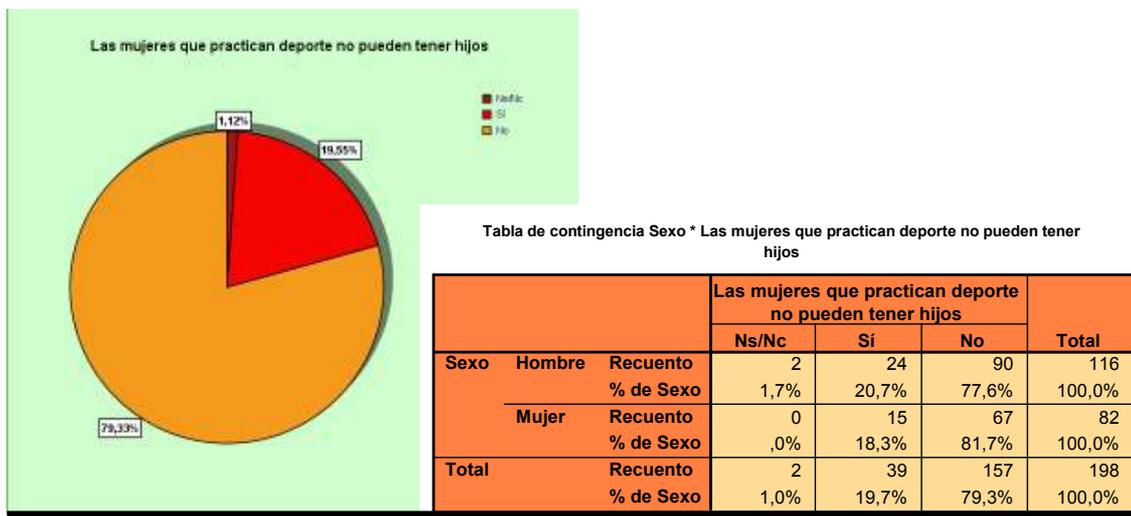


Figura 33. Las mujeres que practican deporte no pueden tener hijos

En cuanto a la opinión de nuestro alumnado respecto a si *Las mujeres que hacen deporte pierden el pecho* podemos afirmar que, aproximadamente dos tercios del alumnado encuestado (66,48%), indica que las mujeres que practican deporte no pierden pecho; el tercio restante indica que sí –figura 34–. A este respecto, la tabla de contingencia de esta figura nos indica que más hombres que mujeres (11,5%), piensan que las mujeres que hacen deporte pierden pecho.

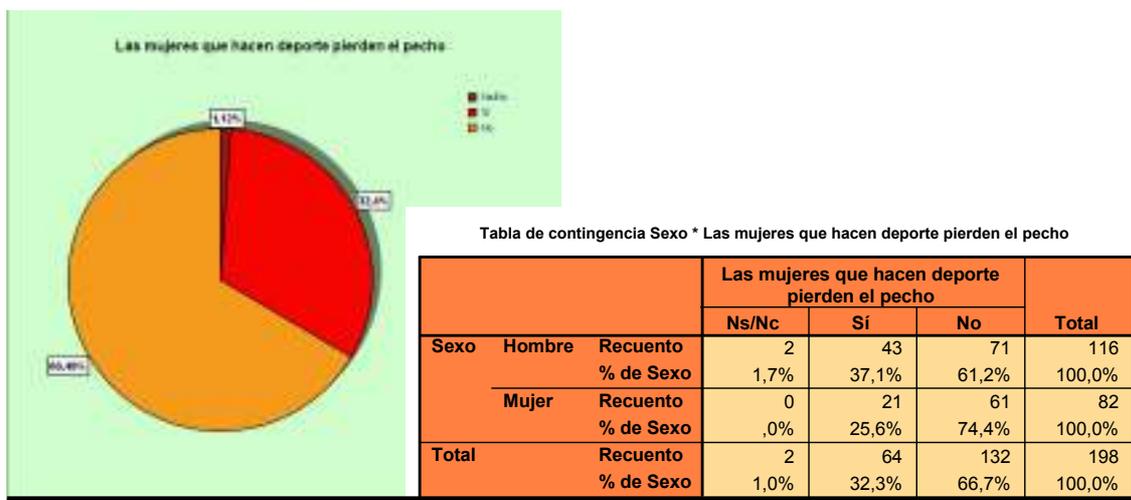


Figura 34. Las mujeres que hacen deporte pierden el pecho

El ítem *Durante la menstruación es malo hacer deporte*, responde a un mito o creencia muy extendida entre nuestro alumnado, como así lo demuestran los resultados de nuestra encuesta.

En este sentido, el 59,22% de los alumnos y las alumnas encuestadas creen que durante la menstruación *No* es malo hacer deporte, por un 39,66% que indican que *Sí* lo es –figura 35–. Si centramos la atención en las respuestas dadas por género, nuevamente son los alumnos quienes, en un 7,7% más, creen que durante la menstruación es malo hacer deporte.

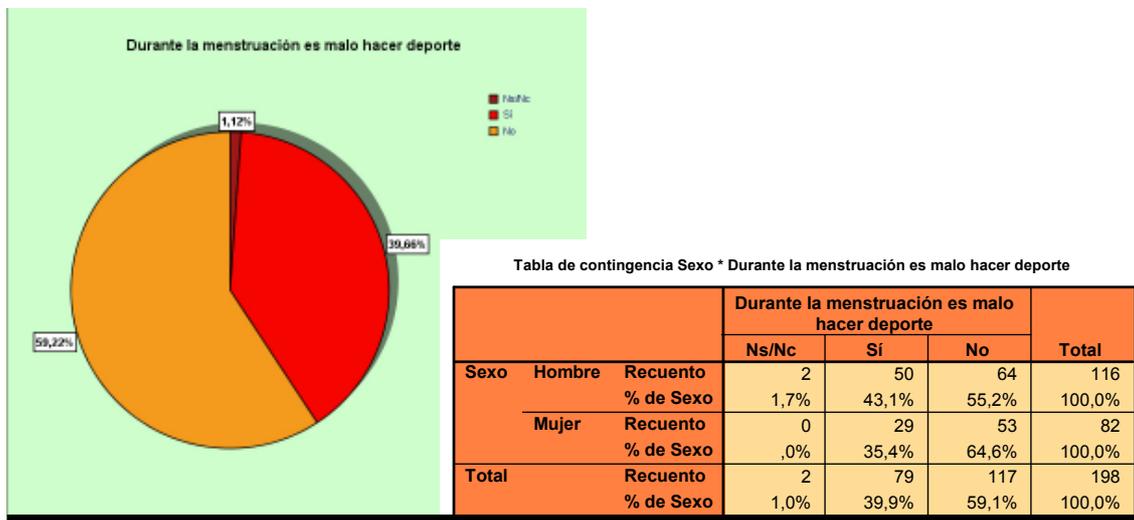


Figura 35. Durante la menstruación es malo hacer deporte

Cuando preguntamos sobre si *Los deportes de contacto son peligrosos para las mujeres* obtenemos los siguientes resultados –figura 36–: el 79,89% del alumnado indica que el deporte de contacto *No* es peligroso para las mujeres, frente a un 18,99% que cree que *Sí*. De este casi 20%, el 21,6% son alumnos, mientras que un 17,1% de las alumnas tienen esta visión.

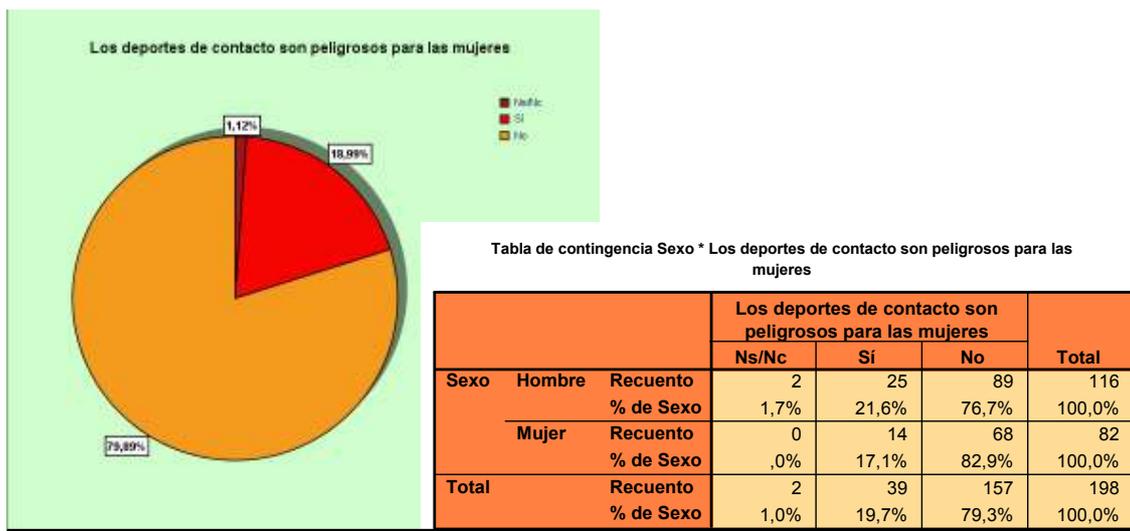


Figura 36. Los deportes de contacto son peligrosos para las mujeres

Respecto a la pregunta *El deporte disminuye el rendimiento en el estudio* podemos afirmar que el alumnado de los IES 1 y 2 de Sevilla tiene la creencia de que *No* en un 78,77%, mientras que un 20,11% opinan que el deporte *Sí* repercute negativamente el rendimiento académico –figura 37–. Por su parte, la tabla de contingencia de la figura anterior nos muestra una proporción de un 11,3% más de alumnos que de alumnas que creen que el deporte disminuye el rendimiento en el estudio.

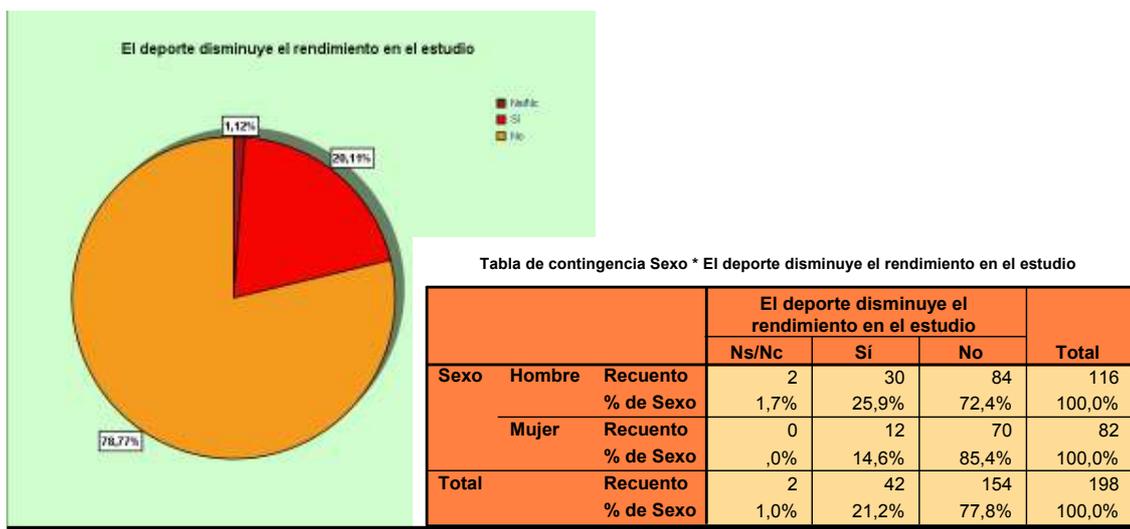


Figura 37. El deporte disminuye el rendimiento en el estudio

Otro de los mitos más frecuentes es que *El deporte siempre produce agujetas*. En este sentido, nuestro alumnado se posiciona en confirmarlo en un 48,04%, casi la

mitad. El resto un 50,28%, opina lo contrario –figura 38–. Por género, son las alumnas (9% más) quienes mantienen esta creencia.

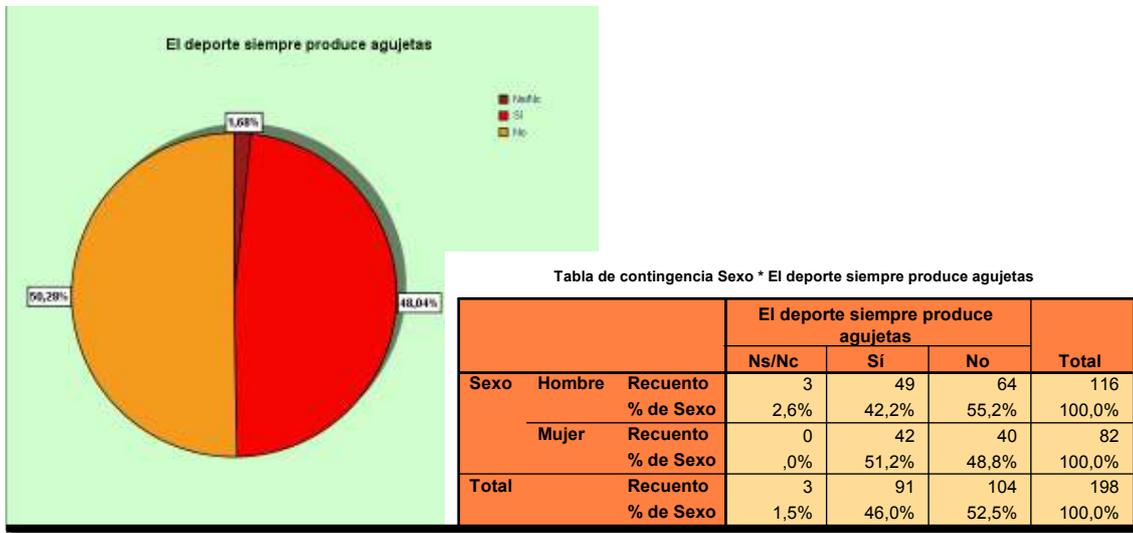


Figura 38. El deporte siempre produce agujetas

Por último, nos interesa saber qué opina nuestro alumnado respecto a si *Hay deportes que por requerir mucha fuerza no deben realizarlo las mujeres porque se lesionan*. En este sentido, el 27,37% del alumnado encuestado cree que hay deportes que lesionan a las mujeres, mientras que un 71,51% opinan que no –figura 39–. Por su parte, la tabla de contingencia de la figura 39 nos indica que un 5,2% más de alumnos que de alumnas piensan que los deportes que requieren mucha fuerza pueden lesionar a las mujeres.

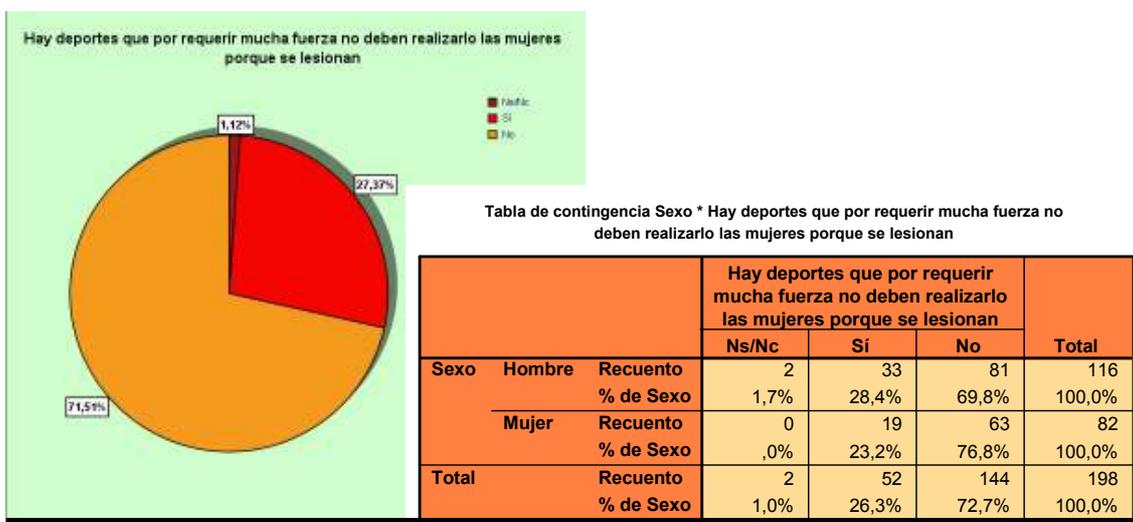
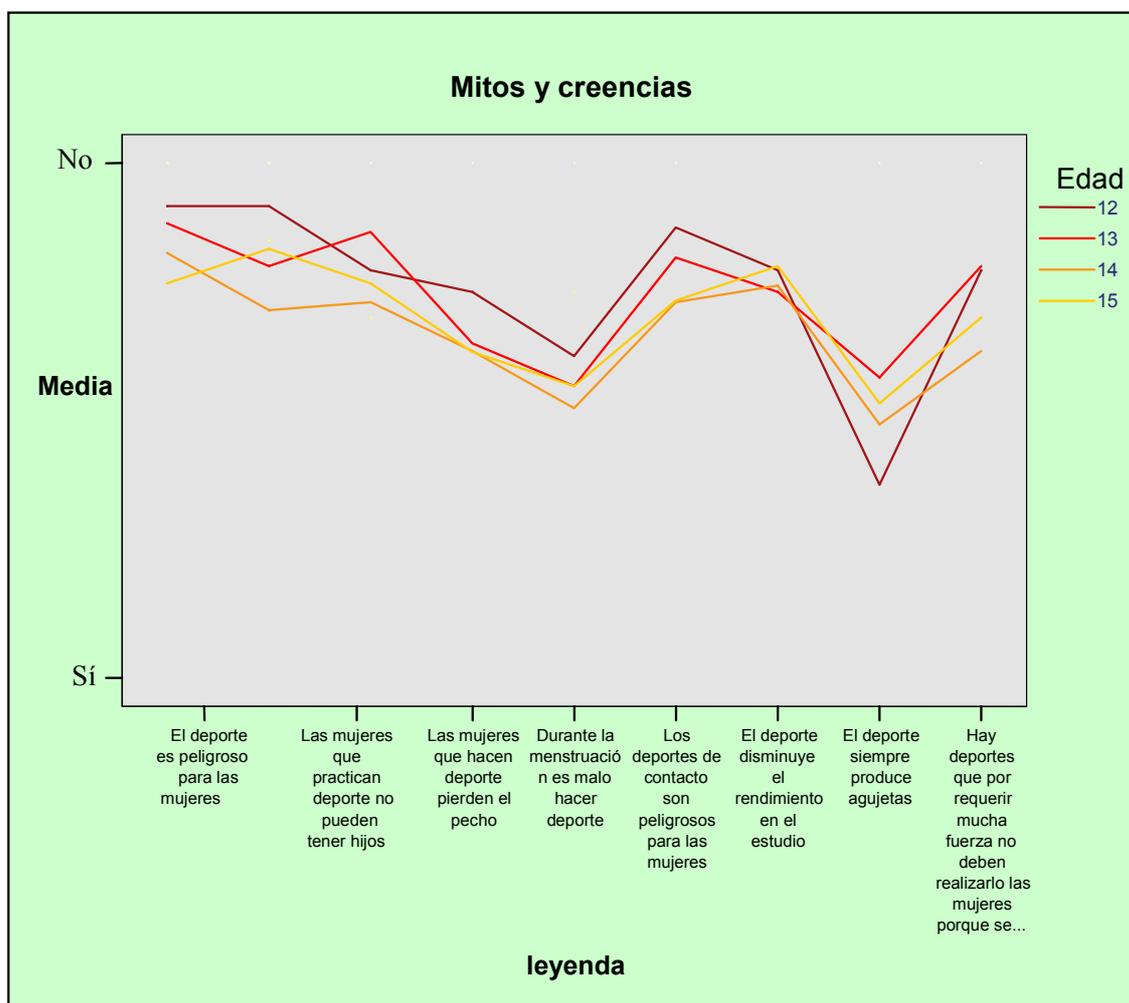


Figura 39. Hay deportes que por requerir mucha fuerza no deben realizarlo las mujeres porque se lesionan

Para comprobar si los datos anteriores se mantienen estables a lo largo de las edades objeto de estudio, realizamos el gráfico de perfiles de la dimensión *Mitos y creencias* –gráfica 6–. En ella podemos advertir que, de media, casi todos los mitos y creencias analizados en este epígrafe se encuentran próximos al *No*, lo cual indica que se están perdiendo o no pertenecen a las creencias de nuestro alumnado.

Sí podemos observar cómo a medida que avanza la edad el alumnado se apoya más en los mitos y creencias presentados, si bien estos valores representan, aproximadamente, tan solo un 25% de la población estudiada.



Gráfica 6. Gráfico de perfiles de Mitos y creencias

2.1.4. Medios de comunicación

Hoy en día, la actividad física y el deporte tienen una enorme presencia en nuestra sociedad. Desde esta perspectiva, parece imposible no verse inmerso en la visión del mundo que nos ofrecen los medios de comunicación sobre este fenómeno.

Como docentes reflexivos y comprometidos con los procesos sociales, nos interesa comprobar cómo se ve influenciado nuestro alumnado por los medios de comunicación de masas y hasta qué punto provocan una formación sexista dentro de la actividad física y el deporte.

Para ello hemos elaborado el bloque de preguntas, mostrado en las figuras 40 a 43, con el propósito de aceptar o rechazar la subhipótesis A.8 *–Los medios de comunicación transmiten modelos y actitudes sexistas a nuestro alumnado–*, y así poder dar respuesta al objetivo específico 1.8 *–Conocer cómo influyen los medios de comunicación en la transmisión del sexismo entre nuestro alumnado–*.

	Si	No
63.- El objetivo del deporte en televisión es vender productos relacionados con este (zapatillas, camisetas, alimentos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64 .- En televisión, revistas, carteles, etc., los hombres y las mujeres que hacen deporte son jóvenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.- La mujer siempre sale guapa y arreglada haciendo deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66.- El hombre siempre sale guapo y arreglado haciendo deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.- La imagen que ves en los medios de comunicación de los hombres y mujeres te hacen sentir inferior, feo/a, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 40. Ítems de escala Medios de comunicación (Si/No)

68.- Cuando vemos un cuerpo desnudo, la mayoría de las veces es:	Hombre	Mujer
--	--------	-------

Figura 41. Ítems de escala Medios de comunicación (Hombre/Mujer)

	Sí	No
69.- ¿Te gusta ver deporte por televisión?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.- Debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71.- Los hombres de los anuncios son musculosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72.- Las mujeres de los anuncios son delgadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.- ¿Has comprado alguna vez una revista o periódico deportivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 42. Otros ítems de la dimensión Medios de comunicación (Sí/No)

74.- ¿Con qué frecuencia ves deporte por televisión?	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Figura 43. Otros ítems de la dimensión Medios de comunicación (1, 2, 3, 4, 5)

Comenzamos con el análisis e interpretación de los datos sobre el ítem *¿Te gusta ver el deporte por televisión?* A este respecto, un 72,63% del alumnado encuestado dice que le gusta ver deporte por televisión; por su parte, el 26,26% opina lo contrario – figura 44–. En cuanto a las respuestas dadas a esta pregunta en función del género podemos afirmar que son los alumnos, en un 15,6% más que las alumnas, quienes manifiestan esta predilección.

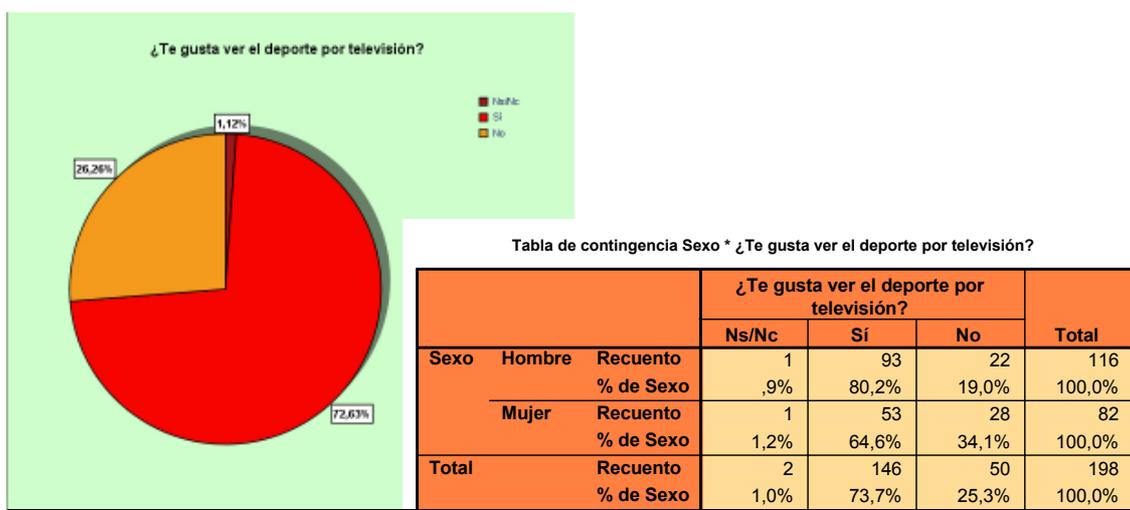


Figura 44. ¿Te gusta ver el deporte por televisión?

Para tener una visión más completa sobre la pregunta anterior, nos interesa saber la frecuencia con la que el alumnado efectúa esta tarea –figura 45, *¿Con qué frecuencia ves deporte por televisión?*–. A este respecto, podemos decir que uno o una de cada cinco alumnos o alumnas dice ver *mucho* deporte por televisión, el 26,82% indica verlo *bastante* y uno una de cada cinco alumnos o alumnas lo ve de manera *regular* (normal). Por último, el 29,05% dice ver deporte por televisión *poco* o *nada*. En función del género, la tabla de contingencia de la figura correspondiente nos indica que los alumnos ven deporte por televisión con más frecuencia que las alumnas, con diferencias a favor de estos en un 20,6% en el grado *mucho* y un 7,8% en *bastante*. En el sentido opuesto, son las alumnas quienes presentan mayores frecuencias con valores superiores a los alumnos en *regular* (18,4%) y *poco* o *nada* (10,9%).

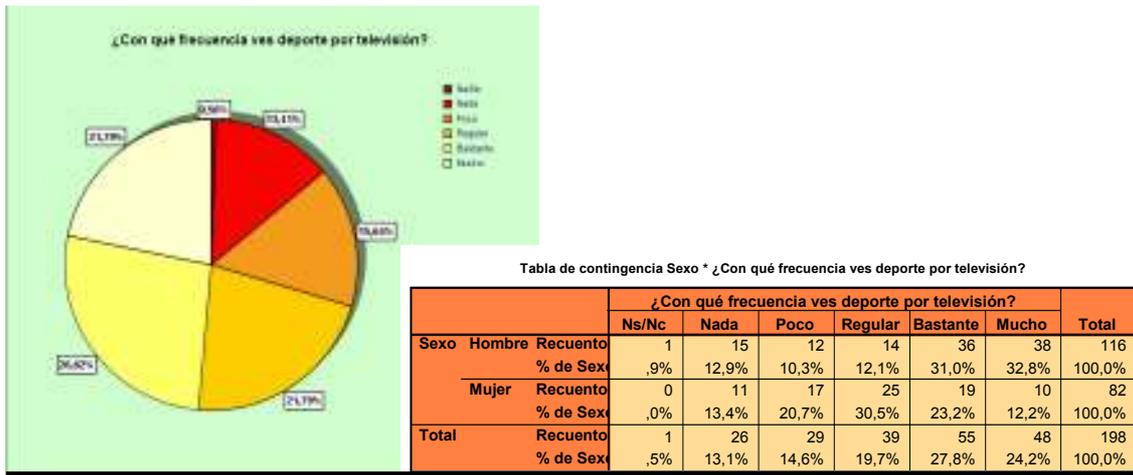


Figura 45. ¿Con qué frecuencia ves deporte por televisión?

Respecto al ítem *El objetivo de deporte en televisión es vender productos relacionados con este (zapatillas, camisetas, alimentos, etc.)* vemos en el gráfico de sectores –figura 46–, que el 43,02% de los individuos encuestados creen que el objetivo del deporte en televisión es vender productos relacionados con él. El resto (56,98%) no opina lo mismo. Interpretando estos datos por género, la tabla de contingencia muestra diferencias a favor de las alumnas con valores poco significativos (2,1%).

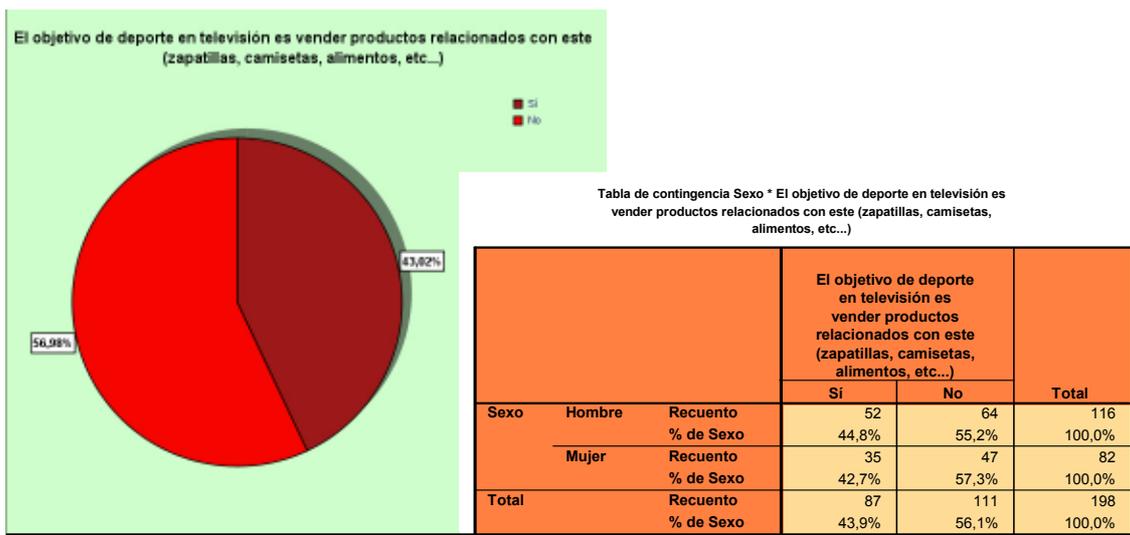


Figura 46. El objetivo de deporte en televisión es vender productos relacionados con este (zapatillas, camisetas, alimentos, etc.)

La demanda de actividad física o deporte femenino en televisión de nuestro alumnado –*Debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión*– queda reflejada del siguiente modo –figura 47–: el 83,8% del alumnado indica que debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión. Esta gran demanda es llevada a cabo de forma muy similar por ambos géneros, como se puede observar en la tabla de contingencia correspondiente, con una ligera diferencia a favor de las alumnas (5,2% más).

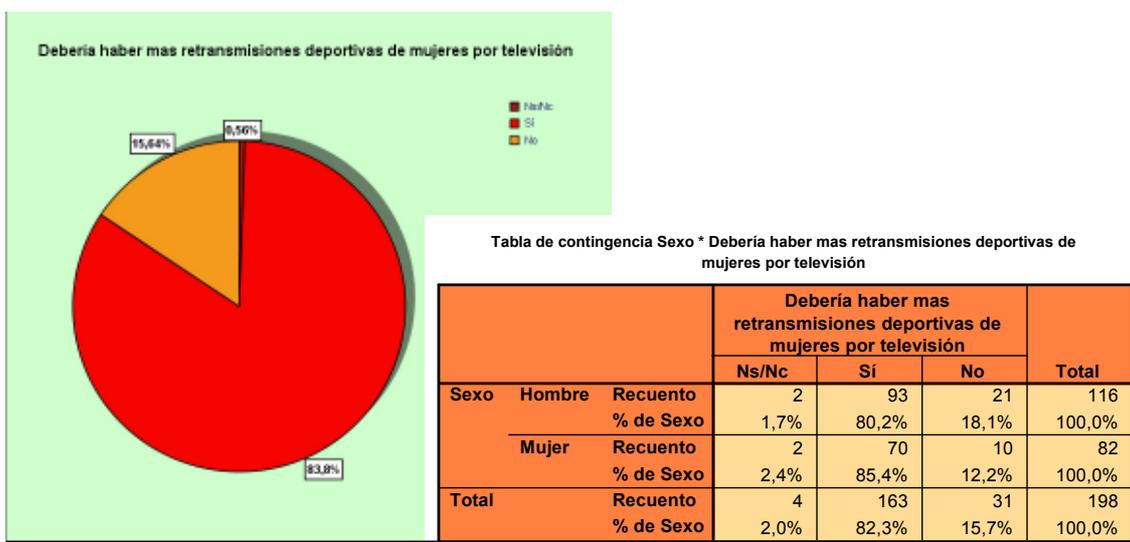


Figura 47. Debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión

Una gran parte del alumnado entrevistado (69,27%) piensa que los modelos deportivos que ve en televisión son jóvenes –*En televisión, revistas, carteles, etc., los hombres y las mujeres que hacen deporte son jóvenes*–, como queda reflejado en la figura 48. En este sentido podemos constatar datos muy parecidos entre las percepciones de los alumnos (72,4%), y de las alumnas (67,1%) de nuestros centros.

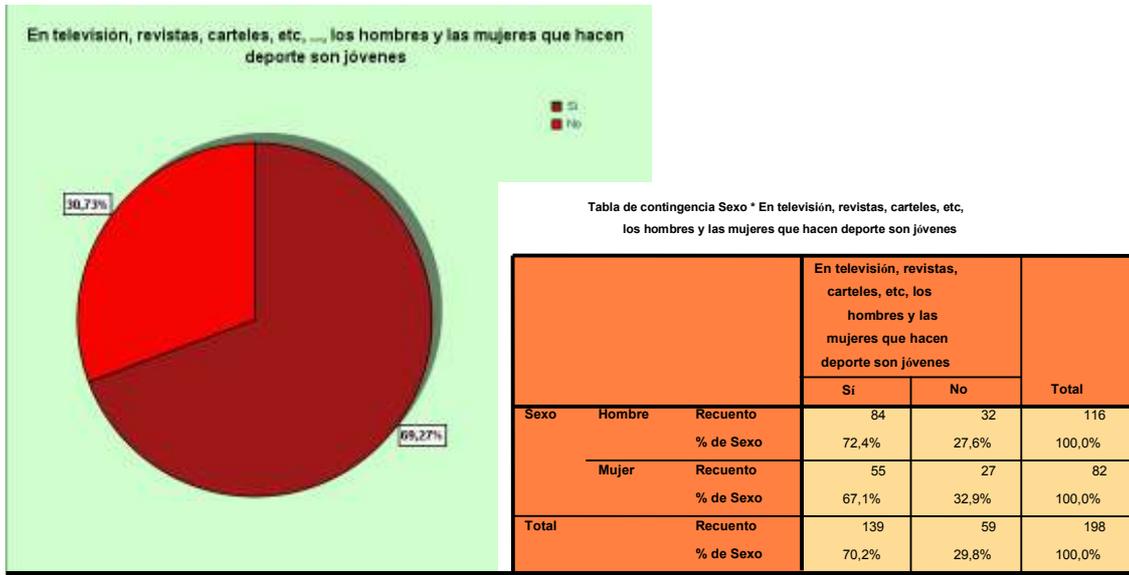


Figura 48. En televisión, revistas, carteles, etc., los hombres y las mujeres que hacen deporte son jóvenes

Otro de los modelos sexistas que aparecen continuamente en los medios de comunicación hace referencia a la estética de las deportistas. Para comprobar el calado que tienen dichos modelos entre nuestro alumnado hemos planteado el siguiente ítem: *La mujer siempre sale guapa y arreglada haciendo deporte.*

A la pregunta anterior, el 69,02% de los sujetos encuestados opina que las mujeres *No* siempre salen guapas y arregladas haciendo deporte, mientras el resto indican que *Sí* –figura 49-. Si analizamos esta frecuencia por género, la tabla de contingencia de la misma figura nos muestra que son las alumnas, con un 35,4%, quienes opinan que las mujeres siempre salen guapas y arregladas haciendo deporte, mientras para los alumnos este porcentaje desciende al 27,6%.

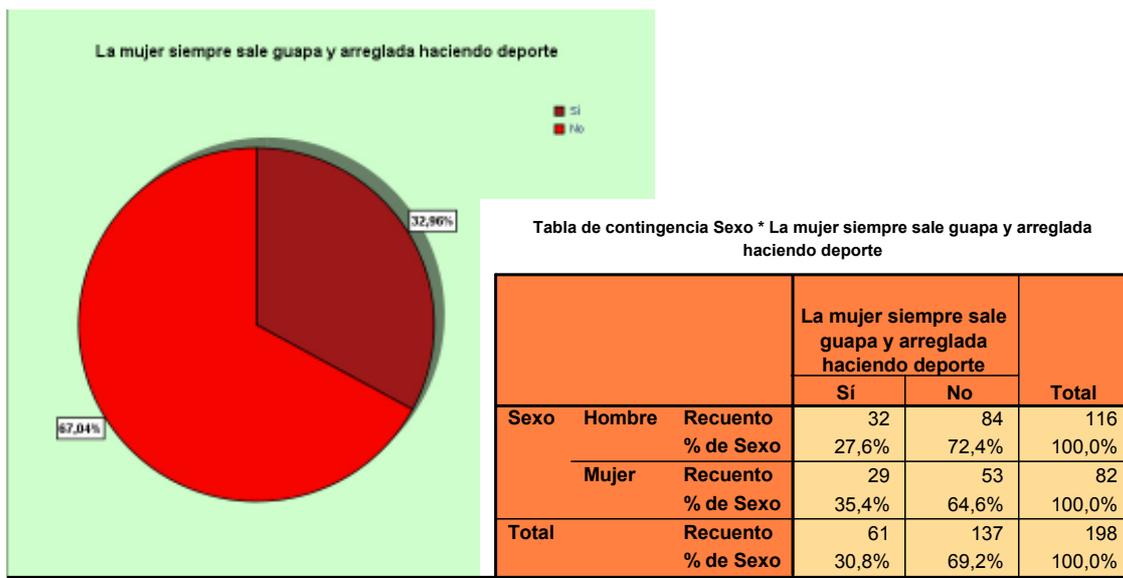


Figura 49. La mujer siempre sale guapa y arreglada haciendo deporte

Por otro lado, si la pregunta es realizada sobre los hombres, vemos como los datos prácticamente se mantienen en la misma línea. Así pues, sobre si *El hombre siempre sale guapo y arreglado haciendo deporte* –figura 50–, hemos constatado que un 66,48% indica que los hombres no siempre salen guapos y arreglados cuando hacen deporte. En este caso, son los alumnos quienes presentan mayores frecuencias en relación a la percepción de estos modelos (32,8% frente a 29,3%), no siendo la diferencia por género estadísticamente significativa, como se puede observar en la tabla de contingencia de la misma figura.

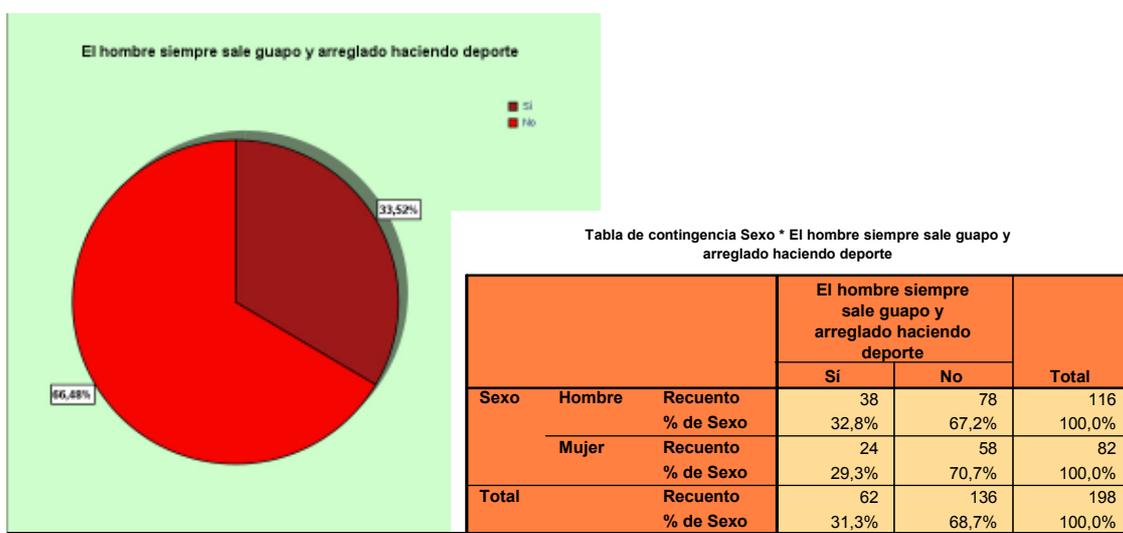


Figura 50. El hombre siempre sale guapo y arreglado haciendo deporte

El uso del cuerpo femenino como reclamo publicitario frente a una actividad determinada es percibido de forma sexista por nuestro alumnado –*Cuando vemos un cuerpo desnudo la mayoría de las veces es...*–. De este modo, nuestros datos destacan que, aproximadamente, tres de cada cuatro alumnos y alumnas encuestados indican que cuando ven un cuerpo desnudo la mayoría de las veces es una mujer (75,98% frente a 22,35%). Además, podemos afirmar que esta percepción es apoyada de forma muy similar por ambos géneros –figura 51–.

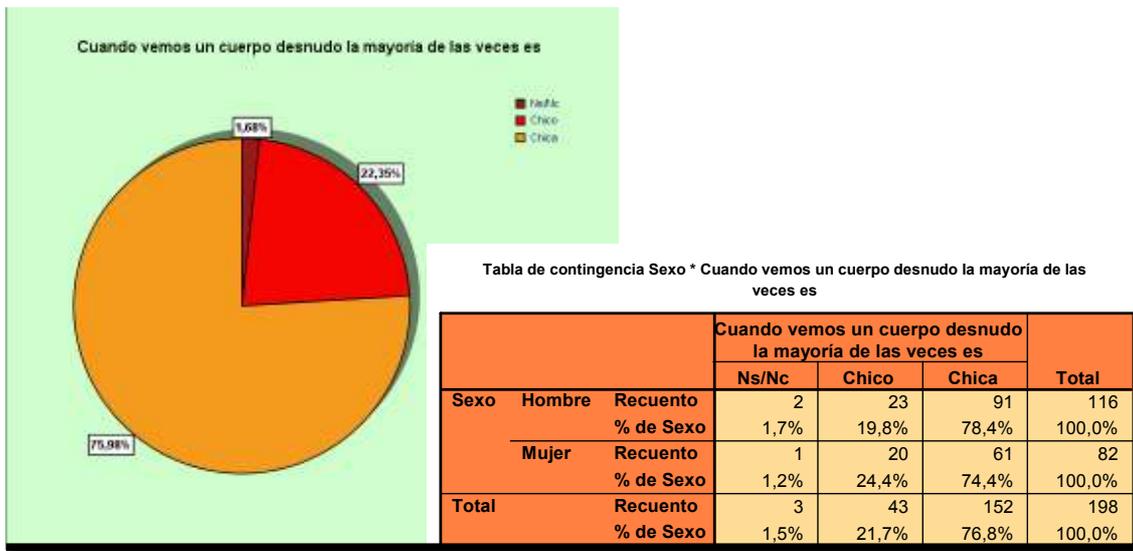


Figura 51. Cuando vemos un cuerpo desnudo la mayoría de las veces es...

Por su parte, los hombres son presentados a nuestro alumnado siguiendo un modelo o estereotipo, normalmente, muy difícil de alcanzar por ellos. A este respecto, el ítem *Los hombres de los anuncios son musculosos* responde a esta realidad ya que, ante esta pregunta, un 84,36% del alumnado opina que los hombres de los anuncios son musculosos, mientras solo un 15% indican lo contrario –figura 52–. Al comparar los datos anteriores por género, la tabla de contingencia correspondiente no desprende datos estadísticamente dignos de mencionar.

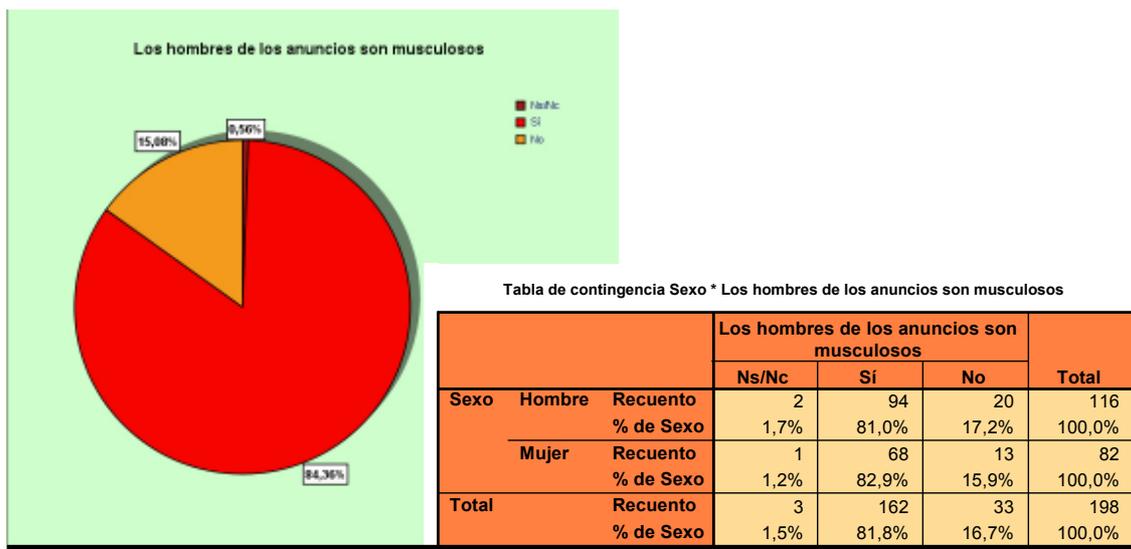


Figura 52. Los hombres de los anuncios son musculosos

Si centramos nuestra atención en los modelos femeninos, *Las mujeres de los anuncios son delgadas*, la figura 53 nos muestra que, a este respecto, un gran porcentaje del alumnado, 91,06%, percibe que las mujeres de los anuncios son delgadas. Nuevamente, no hallamos diferencias significativas, en función del género, ante la percepción de este modelo corporal presentado.

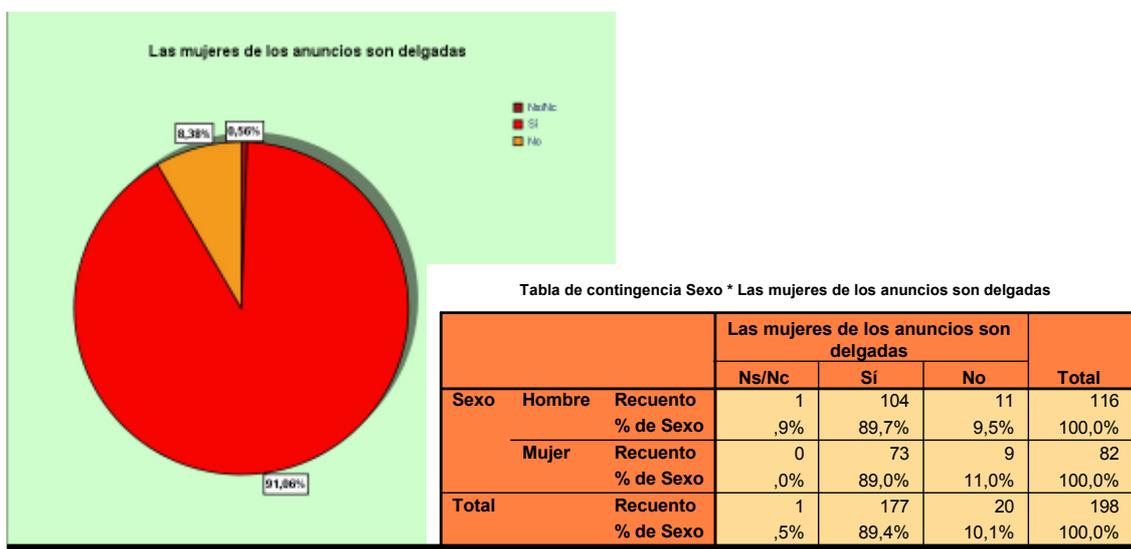


Figura 53. Las mujeres de los anuncios son delgadas

De las respuestas anteriores, pensamos que los modelos presentados pueden provocar un agravio comparativo entre nuestro alumnado. Para confirmar o rechazar esta idea, hemos planteado el siguiente ítem: *La imagen que ves en los medios de comunicación de los hombres y mujeres te hace sentir inferior, feo, etc.* –figura 54–.

A este respecto, hemos constatado que al contrario de lo que pensábamos, tres de cada cuatro sujetos encuestados (73,74%) indican que la imagen que ven en los medios de comunicación, de hombres y mujeres, *No* les hace sentir feos o inferiores. Las respuestas dadas a esta pregunta por género, muestran que tan solo un 3,5% más de alumnos que de alumnas se posicionan en esta afirmación.

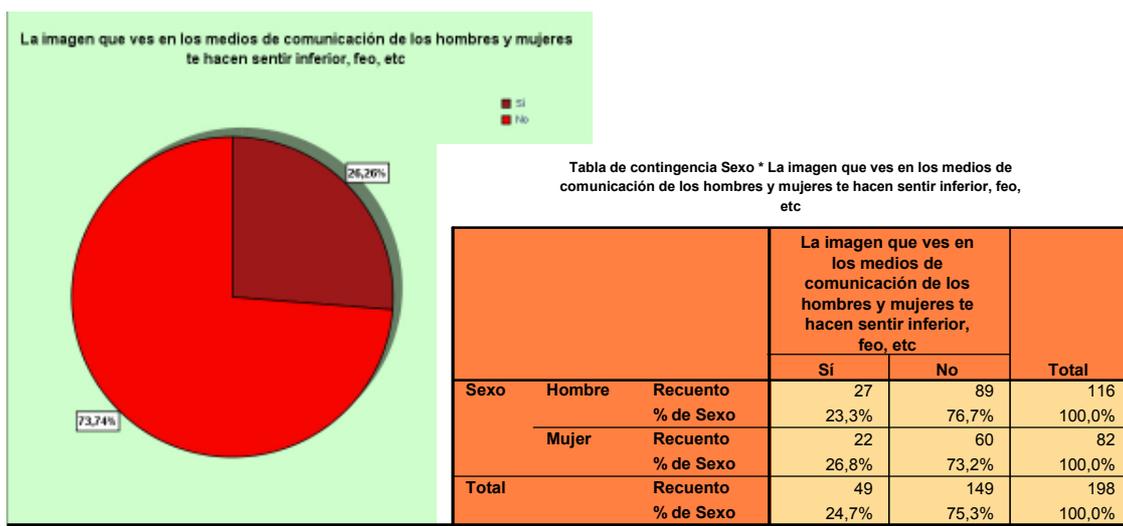


Figura 54. La imagen que ves en los medios de comunicación de los hombres y mujeres te hace sentir inferior, feo, etc.

El siguiente ítem pretende mostrar el interés de nuestro alumnado por las noticias relacionadas con el ámbito deportivo – *¿Has comprado alguna vez una revista o periódico deportivo?*–. A su vez pretendemos constatar si existe un género que muestre un interés especial sobre estas publicaciones.

A este respecto podemos afirmar que el 66,48% de los sujetos encuestados indica haber comprado alguna vez una revista o periódico deportivo –figura 55–. Cuando analizamos este porcentaje por género, observamos que se inclina a favor de los alumnos, con valores de un 18,9% más que las alumnas.

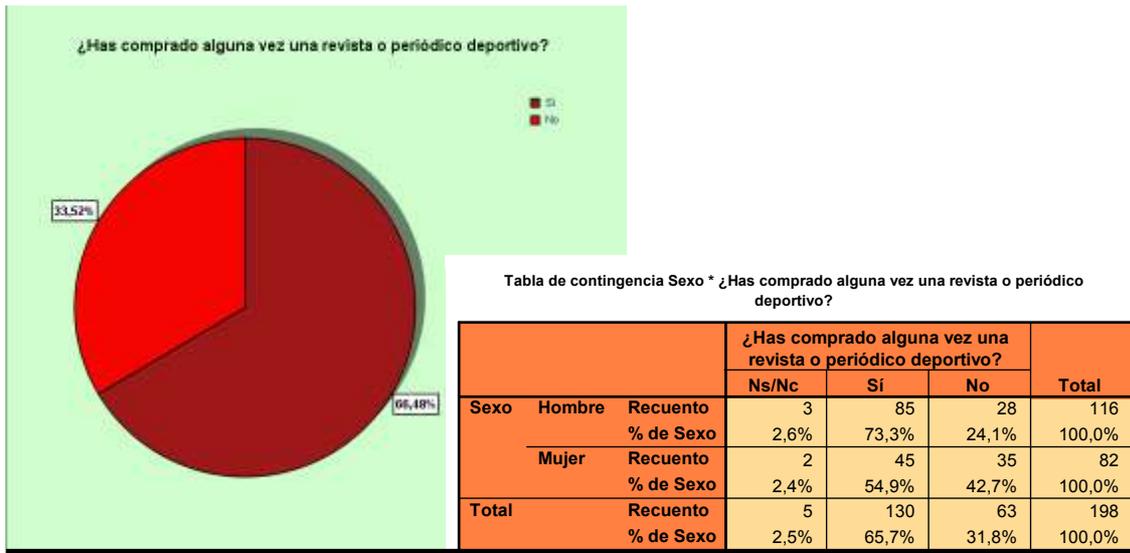
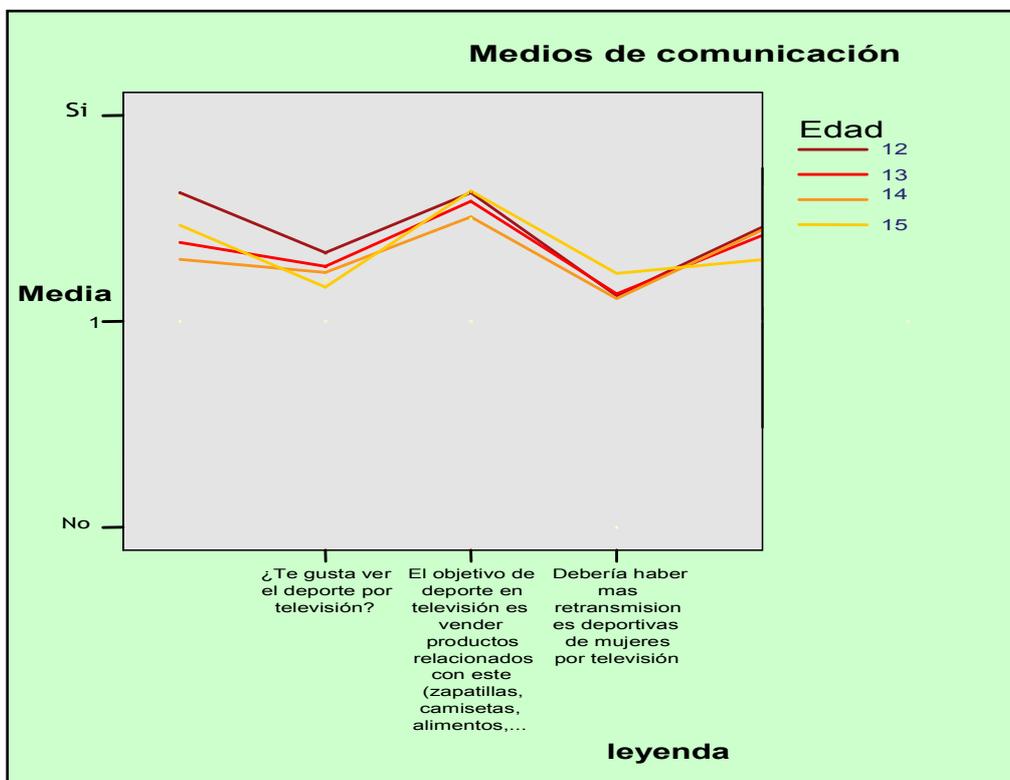
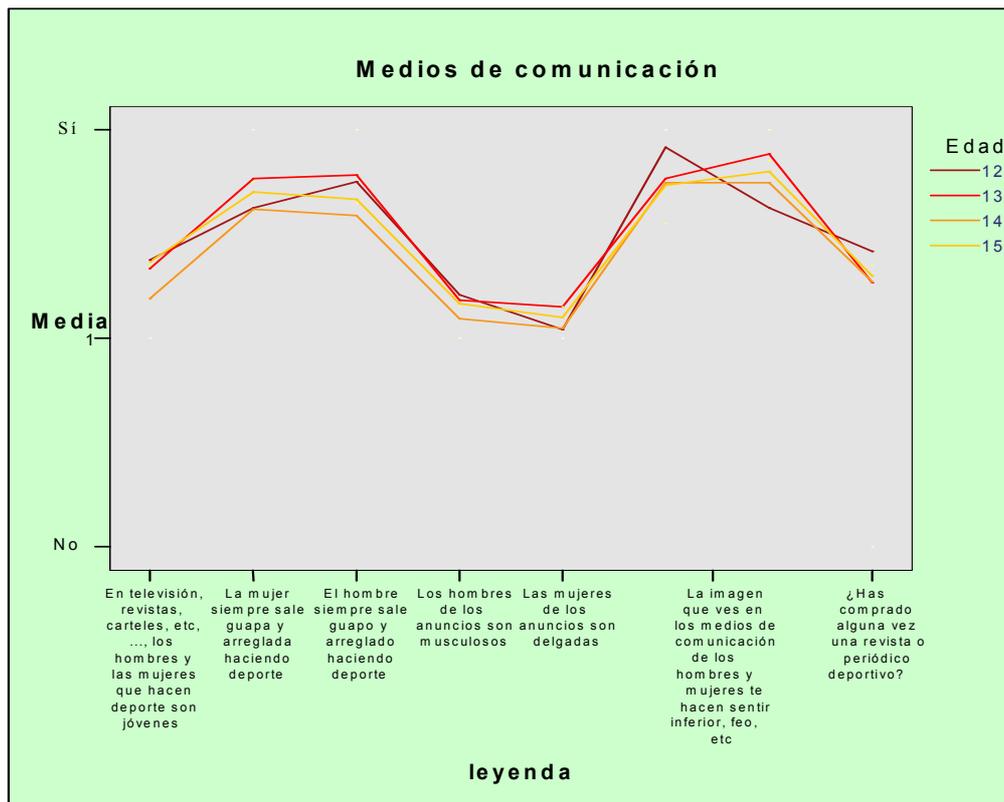


Figura 55. ¿Has comprado alguna vez una revista o periódico deportivo?

Como último paso en el análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante la dimensión *Medios de comunicación*, vamos a realizar la gráfica de perfiles para comprobar la estabilidad de los datos a lo largo de las distintas edades del alumnado – gráfica 7 y 8–. Según la media, podemos observar respuestas casi similares en las distintas edades, con lo cual, podemos afirmar que este bloque de indicadores se manifiesta estable.



Gráfica 7. Gráfica de perfiles de Medios de comunicación (Sí/No)



Gráfica 8. Gráfica de perfiles de Medios de comunicación (1 2 3 4 5)

2.2. En relación a los factores psicológicos

2.2.1. Autoconcepto

Otra de las dimensiones clave en nuestra investigación es el autoconcepto que nuestro alumnado crea en función de una serie de cualidades y capacidades que suponen asociadas a su género. Con el estudio del autoconcepto, pretendemos establecer la imagen que el alumnado de los IES 1 y 2 de Sevilla tiene de sí mismo según sus cualidades y capacidades físicas y si, dicha imagen, obedece a un modelo sexista. Para ello, hemos establecido una serie de ítems –figura 56– con el propósito de dar respuesta a nuestro objetivo de investigación 1.3 –*Conocer si el autoconcepto de nuestros alumnos y nuestras alumnas se forma según modelos sexistas transmitidos en las clases de Educación Física*–, a través de la aceptación o rechazo de la subhipótesis A.3 –*Los alumnos muestran un mayor autoconcepto que las alumnas a la hora de enfrentarse a una clase de Educación Física presentando, este, una orientación sexista.*

	1	2	3	4	5
22.- El grado de fuerza que tengo es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.- El grado de flexibilidad que tengo es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.- El grado de coordinación que tengo es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.- Mi nivel de habilidad (agilidad) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.- ¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con <i>tu</i> sexo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.- ¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con el <i>otro</i> sexo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.- Me veo como un/a buen/a deportista	Sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>				

Figura 56. Ítems de escala Autoconcepto

Los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario a los alumnos y las alumnas de los IES objeto de estudio, nos permite el siguiente análisis e interpretación de las respuestas a los ítems señalados en este epígrafe.

El primero de ellos, *El grado de fuerza que tengo es...*, arroja los siguientes resultados –figura 57–: el 6,7% del alumnado indica ser muy fuertes; el 30,17% se percibe como bastante fuertes y, aproximadamente la mitad de los alumnos y las alumnas, el 53,07%, creen tener una fuerza normal. Por último, un 2,79% revelan no tener nada de fuerza.

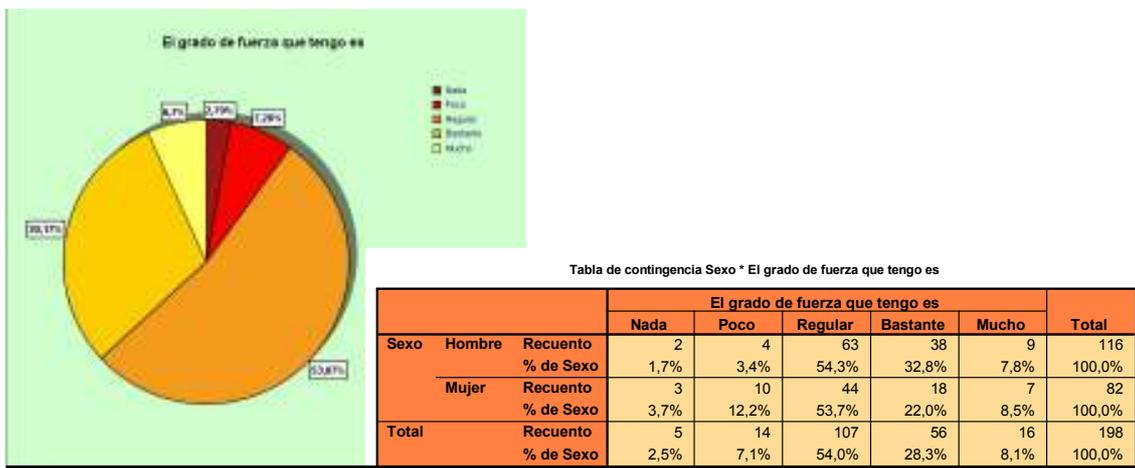


Figura 57. El grado de fuerza que tengo es...

Si focalizamos los datos obtenidos en función del género del alumnado, la tabla de contingencia de la figura anterior nos indica que los *alumnos* indican tener más fuerza que las *alumnas*. Así, el 32,38% de los *alumnos* encuestados indica tener *bastante* fuerza, mientras que un 10% menos de *alumnas* responde lo mismo (22,0%).

Por su parte, las alumnas se sitúan en las frecuencias mayores en cuanto a *poca* fuerza (12,2%), frente al 3,4% obtenido en los alumnos.

La siguiente apreciación relacionada con el autoconcepto de nuestro alumnado, *el grado de flexibilidad que tengo es...*, podemos observarla en la figura 58.

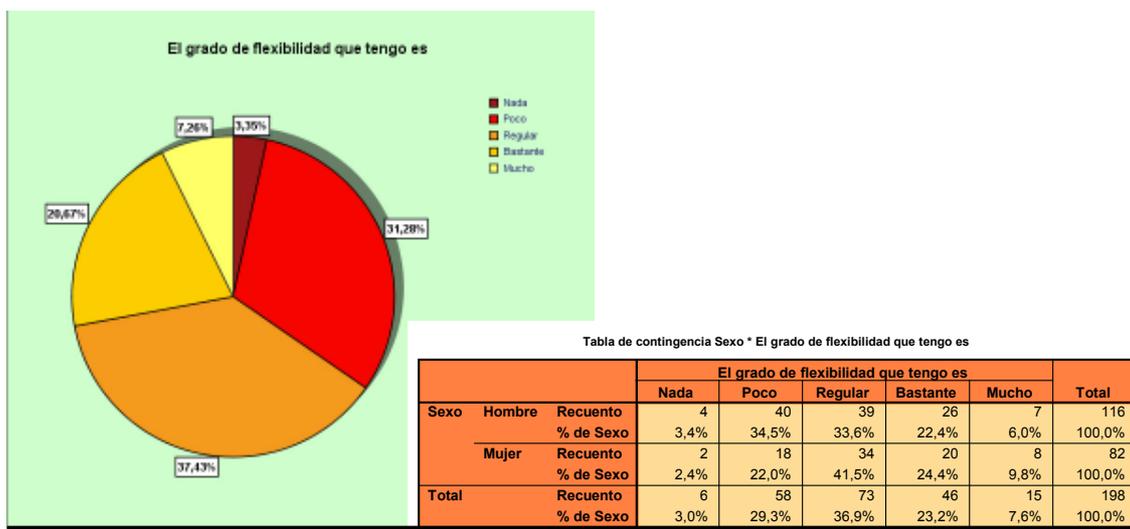


Figura 58. El grado de flexibilidad que tengo es...

El gráfico de sectores de la figura 58 señala que el 7,26% del alumnado encuestado indica ser *mucho* flexible; el 20,67%, *bastante* flexible; y el 37,43%, normal o regular. Por tanto, podemos decir que nuestro alumnado tiene una percepción bastante positiva en cuanto a su grado de flexibilidad. En el otro extremo, el 31,28% indica tener *poca* flexibilidad, mientras que solo un 3,35% dice no ser *nada* flexible.

En cuanto a la relación de estos porcentajes con el género del alumnado, existe un tímido porcentaje, más alto de alumnas que de alumnos, que indican ser *mucho* o *bastante* flexibles. Este porcentaje aumenta en el caso de considerarse *poco* flexible, destacando un 34,5% en el caso de los alumnos, mientras que las alumnas apuntan aproximadamente un 12% menos que ellos (22,0%). En consecuencia, podemos afirmar que las *alumnas* se consideran más flexibles que los alumnos.

Respecto al ítem, *El grado de coordinación que tengo es...* –figura 59–, observamos que prácticamente la mitad del alumnado indica tener *mucha* o *bastante*

coordinación (48,05%), mientras que casi la otra mitad expresa tener una coordinación *regular* o *poca* (48,61%).

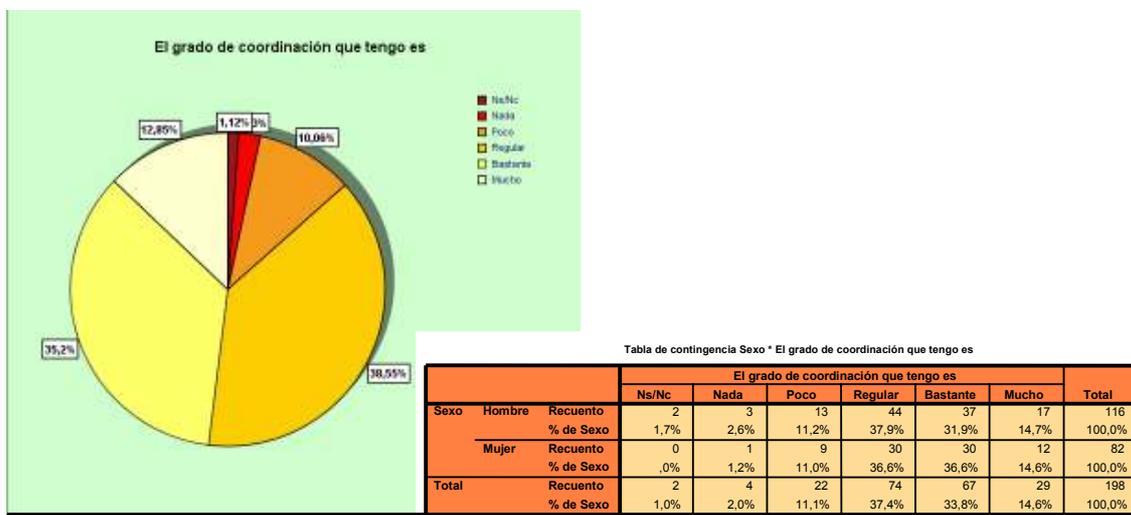


Figura 59. El grado de coordinación que tengo es...

En la tabla de contingencia correspondiente a la figura 59, apenas comprobamos diferencias entre sexos en lo que a percepción de coordinación se refiere, si bien se puede observar una ligera diferencia a favor de las *alumnas* en la frecuencia *bastante* (36,6% frente a 31,9% en los alumnos).

El análisis e interpretación de los datos relacionados con la formación del autoconcepto de nuestro alumnado según sus capacidades y cualidades físicas, nos lleva a comprobar cómo percibe nuestro alumnado su nivel de habilidad (agilidad). En este sentido, la figura 60 nos muestra que el 16,2% indica tener *mucho* nivel de habilidad y el 38,55% se considera *bastante* hábil. Si a estos datos unimos el 33,52% que dice tener un nivel de habilidad regular (*normal*), podemos subrayar que nuestro alumnado tiene un autoconcepto, en cuanto a su habilidad, bastante positivo.

Nos interesa saber si este autoconcepto positivo es compartido por los dos sexos. En este sentido, en la tabla de contingencia de la misma figura, podemos observar que el 19,8% de los alumnos dice ser muy hábil (ágil), reduciéndose este porcentaje al 11% en el caso de las alumnas. En el lado opuesto, un 13,4% de las alumnas señala tener *poca* nivel de habilidad, mientras que solo un 6,9% de los alumnos se posiciona en este

sentido. En resumen, podemos comprobar cómo las alumnas tienen un autoconcepto sobre su habilidad (agilidad) inferior al de los *alumnos*.

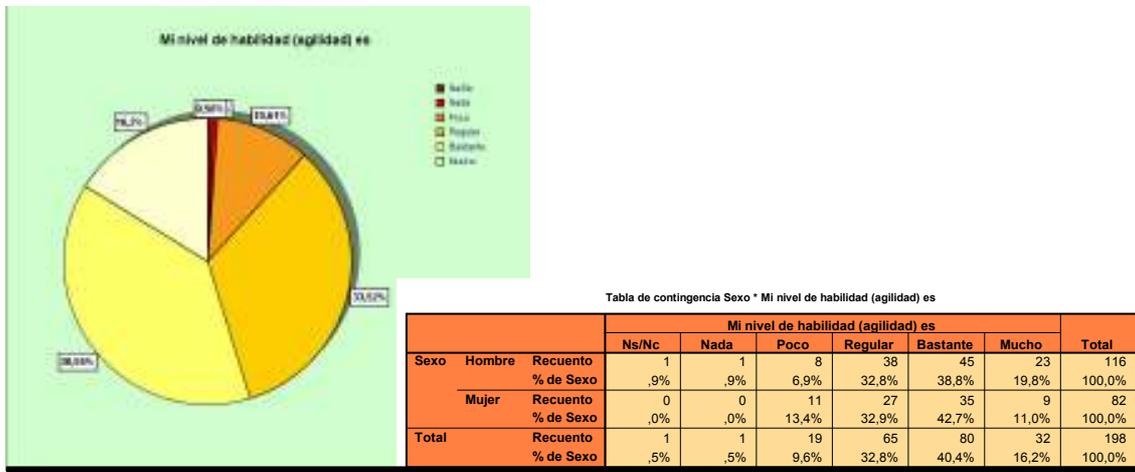


Figura 60. Mi nivel de habilidad (agilidad) es...

Con la pregunta, *Me veo un/a buen/a deportista*, queremos concretar el autoconcepto que, de forma general, tienen nuestros alumnos y nuestras alumnas como deportistas y establecer si existen diferencias por género. En este sentido, el gráfico de frecuencias de la figura 61 nos muestra que dos de cada tres encuestados (64,25%) indican verse como buenos deportistas. De este porcentaje, la tabla de contingencia correspondiente nos muestra que un 10,9% más de *alumnos* que de alumnas se ve como buen deportista.

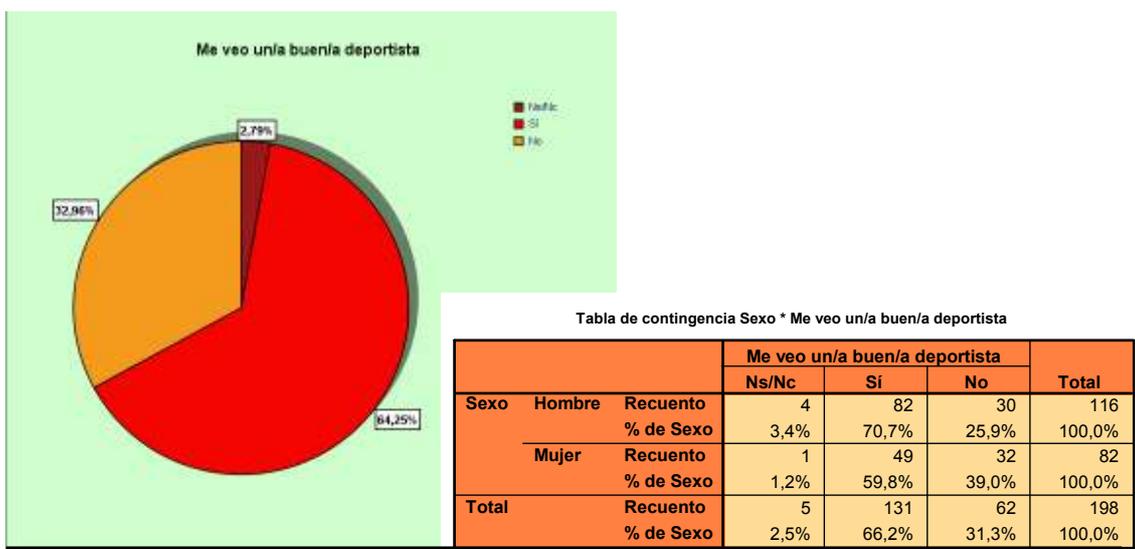


Figura 61. Me veo un/a buen/a deportista

El ítem que planteamos a continuación, *¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con tu sexo?*, nos va a permitir valorar el autoconcepto que posee nuestro alumnado en relación a las competencias de su mismo género. En el gráfico de frecuencias de la figura 62, se observa la tendencia mayoritaria de nuestro alumnado – casi la mitad– a considerarse de una competencia *regular* (46,37%), en las clases de Educación Física. Si unimos el alumnado anterior con el que se considera *muy bueno* (11,73%) o *bastante bueno* (34,64%), podemos afirmar que, de modo general, el alumnado de los IES 1 y 2 presenta un autoconcepto bastante positivo, respecto a su mismo sexo, en las clases de Educación Física.

En relación al sexo del alumnado, la tabla de contingencia de la figura 62 nos muestra unos valores poco significativos en cada uno de los grados analizados, a excepción de los mayores porcentajes mostrados por los alumnos cuando se consideran *bastante* buenos (36,2% para los alumnos frente a 30,5% para las alumnas), y los mostrados por las alumnas, quienes muestran valores mayores que los alumnos en cuanto a considerarse *nada* (1,2%) o *poco* (7,3%) competente en relación a su sexo durante las clases de Educación Física. En resumen, los *alumnos* tienen un nivel de autoconcepto mayor, en comparación con su sexo, que las alumnas.

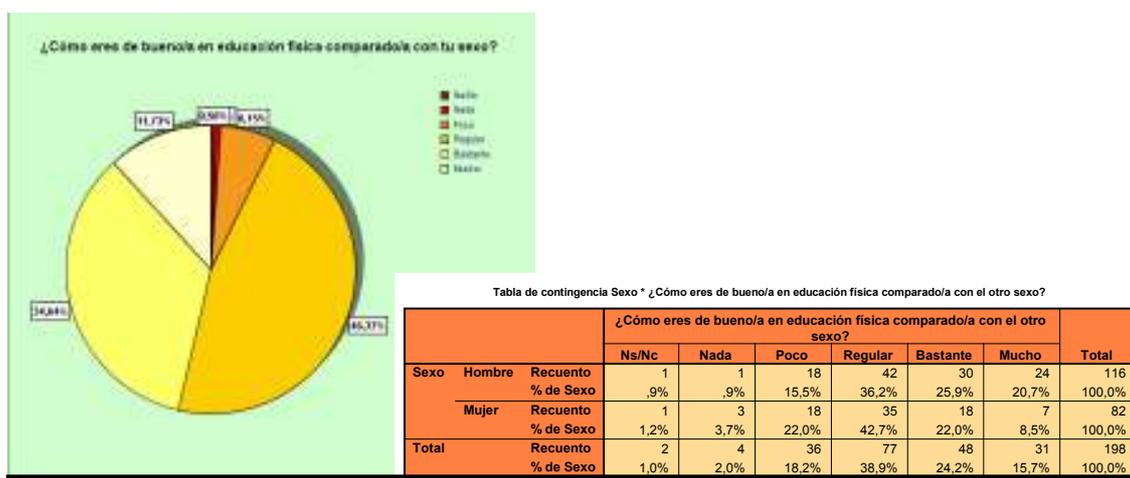


Figura 62. *¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con tu sexo?*

Para interpretar el ítem anterior desde el punto de vista del sexismo planteado en las clases de Educación Física, es fundamental comparar los datos obtenidos de este, con la percepción que nuestro alumnado presenta respecto al otro sexo -*¿Cómo eres de*

bueno/a en Educación Física comparado/a con el otro sexo?-. Si observamos el gráfico de frecuencias de la figura 63, comprobamos que un 37,43% del alumnado indica ser *muy bueno* o *bastante bueno* al compararse con el sexo contrario. Por su parte, dos de cada cinco encuestados (40,78%) se ven *regular* –normal– en respuesta a este ítem.

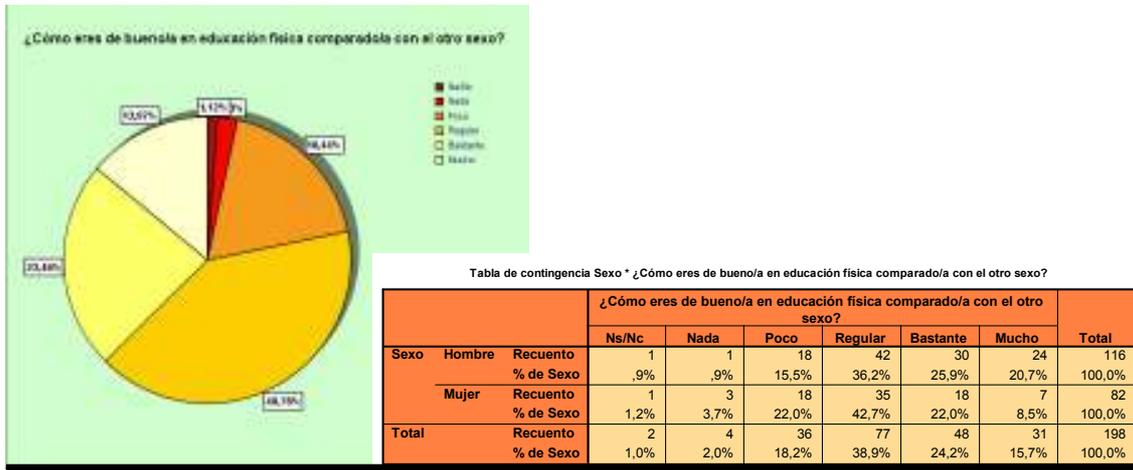
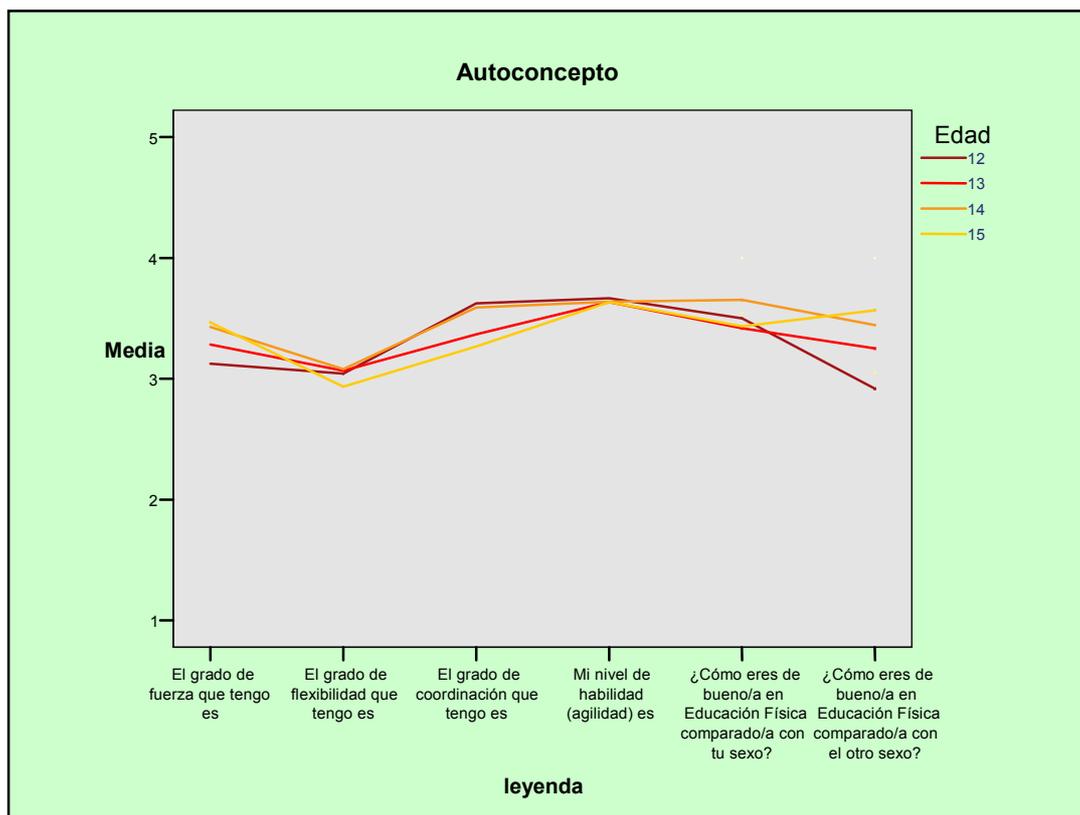


Figura 63. ¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con el otro sexo?

La tabla de contingencia correspondiente al ítem –figura 63– nos indica que los *alumnos* se ven mejores que las *alumnas* en Educación Física. Como datos más significativos a este respecto, podemos observar como un 20,7% de los *alumnos* se considera mucho mejor que las *alumnas* en Educación Física. Frente a este dato tan solo un 8,5% de las *alumnas* son de esta opinión. También son destacables, en torno a un 6% menos, los valores señalados por las *alumnas*, ya que se consideran *poco* o *regular* de buenas en Educación Física frente a los *alumnos*.

Para concluir el análisis e interpretación de la dimensión *Autoconcepto*, nos interesa comprobar la estabilidad de los datos presentados a lo largo de los diferentes cursos estudiados. A este fin, presentamos la gráfica 9 en la que relacionamos los ítems del bloque con las edades del alumnado.



Gráfica 9. Gráfica de perfiles Autoconcepto

En la gráfica se observa que los perfiles revelados en función de la edad se muestran bastante estables a lo largo de los diferentes cursos estudiados. Cabe señalar que el nivel de autoconcepto percibido por nuestro alumnado se mantiene en un nivel entre *regular* y *bastante* independientemente de la edad, lo cual consideramos positivo frente a esta dimensión.

2.2.2. Motivación e intereses

Entre el profesorado de Educación Física de los IES 1 y 2 de Sevilla existe el sentimiento unánime de que el alumnado que ocupa sus aulas, y más concretamente las alumnas, carece totalmente de motivación e interés por los contenidos que se imparten en esta asignatura. Con el análisis e interpretación de este bloque de ítems –figuras 64 y 65– pretendemos entender cuál es la actitud real de este alumnado y cuáles son sus motivaciones e intereses hacia la práctica de actividad física y deportiva. A su vez, pretendemos determinar la existencia de posibles diferencias de género ante esta dimensión. En definitiva, daremos respuesta al objetivo específico 1.4 –*Conocer la*

motivación e intereses de los alumnos y las alumnas ante la Educación Física– al aceptar o rechazar la subhipótesis A.4 –Los alumnos se interesan y motivan más por la Educación Física que las alumnas–.

	1	2	3	4	5
29.- Tu interés por la actividad física en general es...	<input type="checkbox"/>				
30.- Tu interés por la clase de Educación Física en general es...	<input type="checkbox"/>				
31.- Las clases de Educación Física son de gran utilidad para la vida diaria	<input type="checkbox"/>				

Figura 64. Ítems de escala Motivación e intereses (1, 2, 3, 4, 5)

	Sí	No
32.- Realizo las actividades de clase para evitar el castigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.- Realizo actividad física y deporte por salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.- Realizo actividad física y deporte por mejorar mi aspecto físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.- Realizo actividad física y deporte por relacionarme con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.- Realizo actividad física y deporte para adelgazar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.- Realizo actividad física y deporte para alejarme del tabaco, el alcohol u otras drogas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.- Tu profesorado te anima a participar en las clases de Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 65. Ítems de escala Motivación e intereses (Sí / No)

A continuación realizamos el análisis e interpretación de cada uno de los ítems relacionados con la dimensión *Motivación e intereses*.

La primera pregunta relacionada con este bloque, *Tu interés por la actividad física en general es...*, nos muestra –figura 66– que apenas un 6% de encuestados indican no tener *nada* o *poco* interés por la actividad física en general. En cambio, el 39,66% de los encuestados tienen *mucho* interés por la actividad física en general, un 33,52% –aproximadamente un tercio– indican tener *bastante* interés y un 20,11% un interés *regular* (normal). Por tanto, podemos afirmar que nuestro alumnado está motivado, tiene interés, ante la actividad física en general.

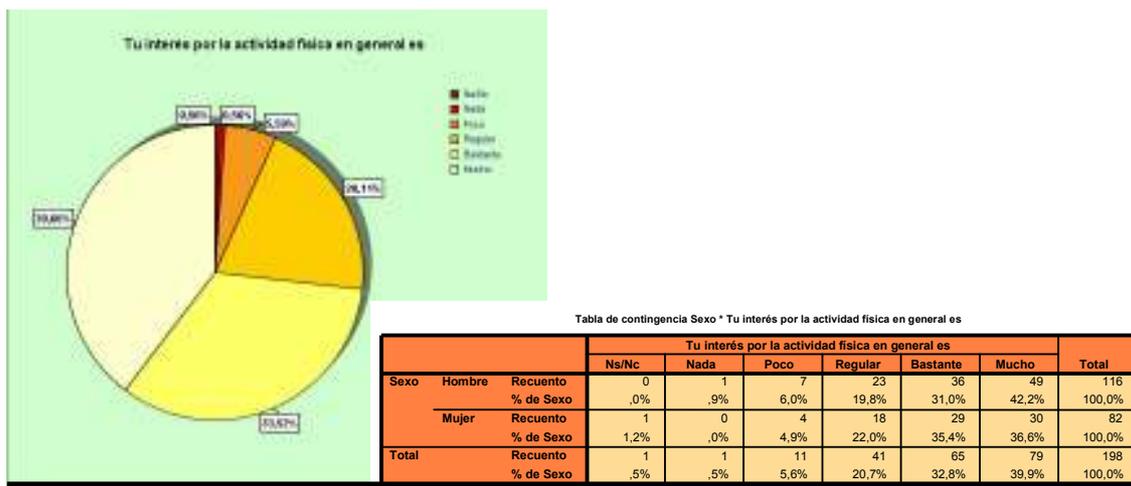


Figura 66. Tu interés por la actividad física en general es...

En cuanto a la concreción de estos porcentajes por género del alumnado, los alumnos se posicionan en mayor porcentaje que las alumnas, o bien en el grado *mucho* (5,6% más respecto a las alumnas) o en *nada* o *poco* (0,9% y 1,1% más respectivamente). Por su parte, el interés de las alumnas respecto a la actividad física se posiciona con valores mayores frente a los alumnos en *bastante* (4,4% más que los alumnos) o *regular* (2,2% más).

En consecuencia, podemos afirmar que a los *alumnos* les interesa más la actividad física que a las alumnas. Sin embargo, este interés no es altamente significativo, encontrándose la principal diferencia en torno a un 8%.

Si concretamos el ítem anterior, observamos que, cuando preguntamos a nuestro alumnado sobre el interés por la clase de Educación Física: *Tu interés por la clase de Educación Física en general es...*, nos indica que existe un gran porcentaje –*mucho, bastante, regular*– al que le interesa la clase de Educación Física, con valores muy próximos a los del ítem anterior (83,8%). De este sumatorio, el 21,23% indica que tienen *mucho* interés en esta clase, el 46,37% dicen que tienen *bastante* interés, mientras que un 16, 20% indica tener un interés *regular* (normal). En cuanto a los datos que denotan que el alumnado no tiene *nada* de interés por la clase de Educación Física, podemos situar estos en un 3,35% –figura 67–.

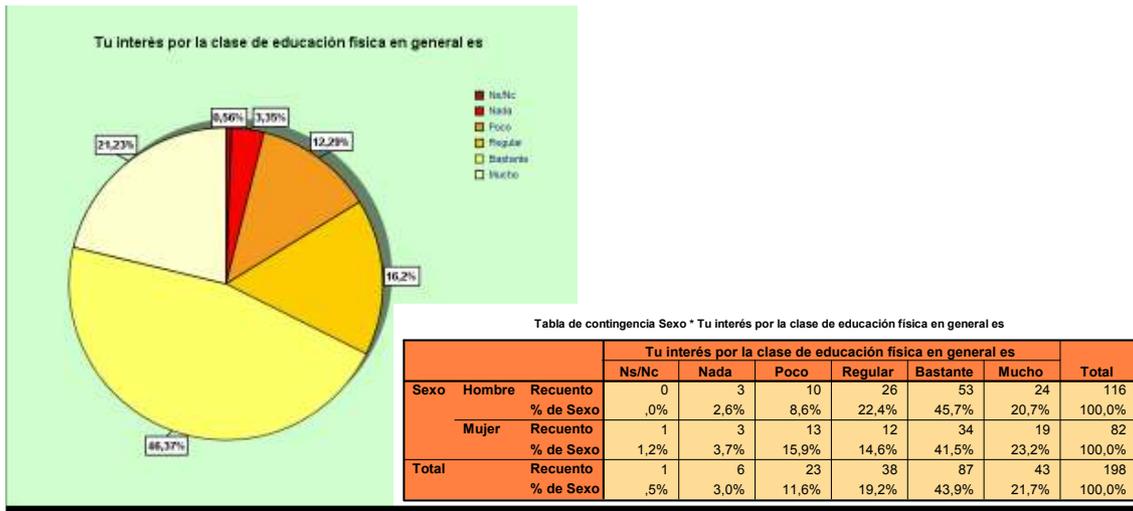


Figura 67. Tu interés por la clase de Educación Física en general es...

Por su parte, las frecuencias anteriores relacionadas con el género del alumnado, y que se encuentran en la tabla de contingencia de la figura anterior, muestran relaciones inversas en comparación al ítem anterior. Así pues, las alumnas presentan mayores frecuencias que los alumnos en el grado *mucho* (2,5%) y *poco* o *nada* (7,3% y 1,1% respectivamente). Respecto a los alumnos, el interés por la Educación Física en particular presenta mayores valores frente a las alumnas en *bastante* (4,2% más que las alumnas) o *regular* (7,8% más).

En consecuencia, podemos afirmar que a diferencia de la actividad física en general, son las *alumnas* quienes presentan mayor interés por la Educación Física en particular.

El siguiente ítem –*Las clases de Educación Física son de gran utilidad para la vida diaria*– pretende relacionar el interés mostrado por el alumnado en la Educación Física y su posible vinculación con un beneficio para su vida diaria. El alumnado de los IES 1 y 2 de Sevilla opinan en este sentido que –figura 68–, lo son *mucho* o *bastante* en un 61,45%, *regular* en un 24,02% y el resto dicen *poco* o *nada* (6,7% y 7,26% respectivamente). Por tanto, aproximadamente, dos tercios del alumnado consideran de utilidad las clases de Educación Física para su vida diaria.

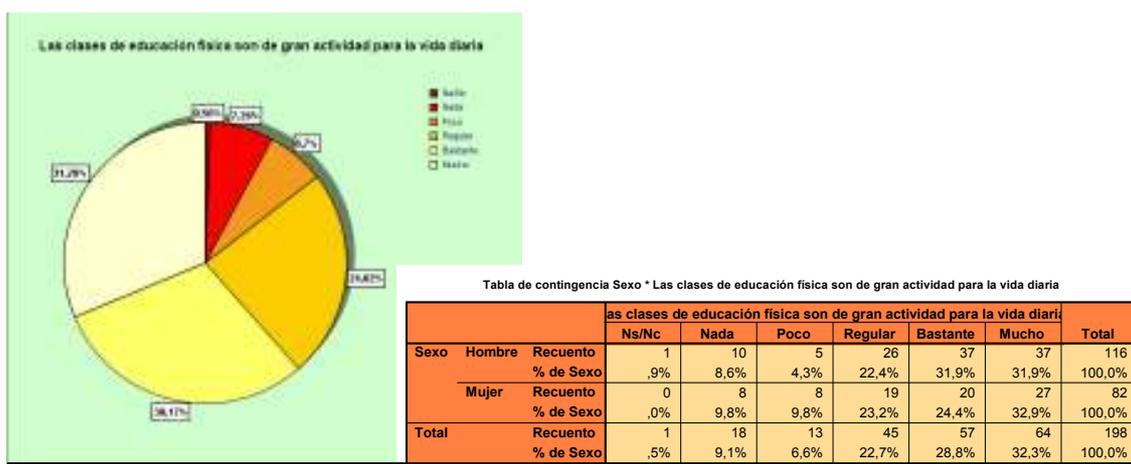
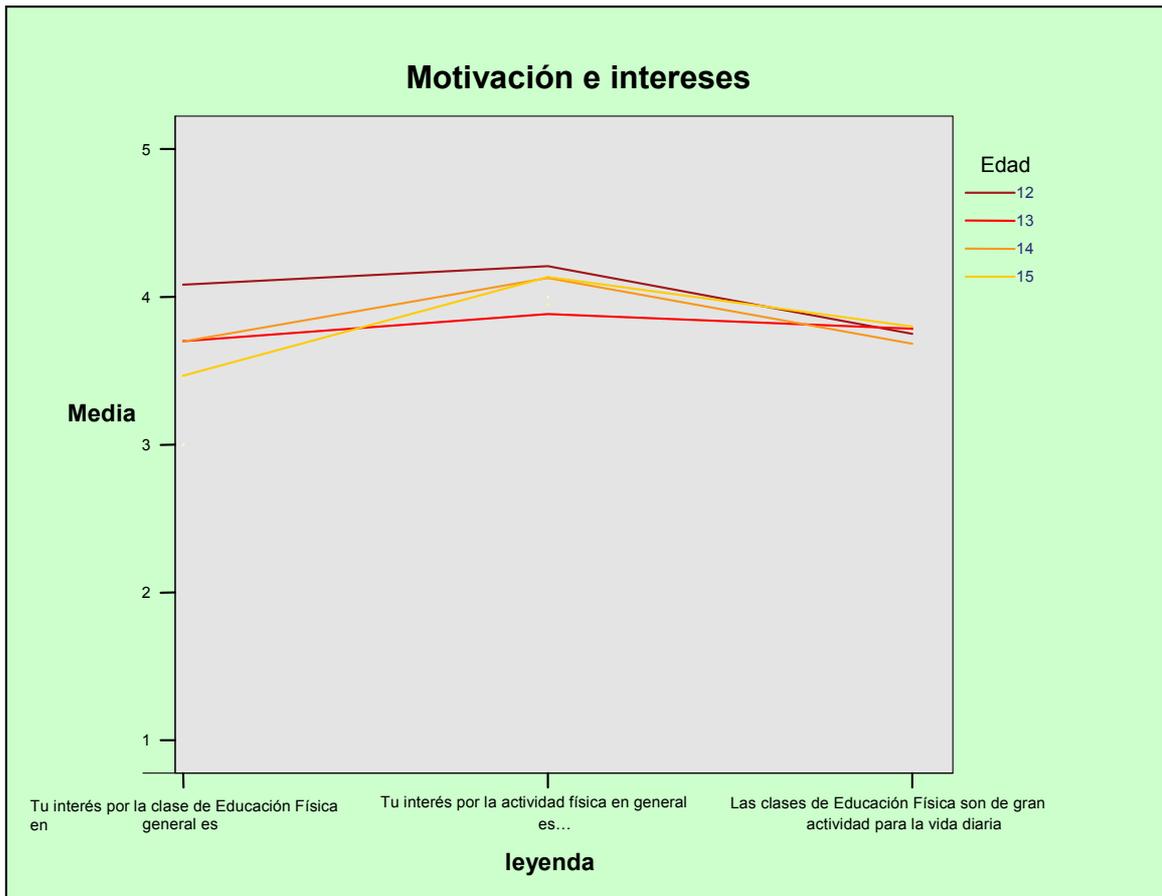


Figura 68. Las clases de Educación Física son de gran utilidad para la vida diaria

En cuanto al género del alumnado, la tabla de contingencia –figura 68– nos muestra que el porcentaje de alumnas que consideran que la Educación Física es de gran utilidad –*mucho*– para la vida diaria (32,9%) es mayor que el de alumnos (31,9%). Si a esto le unimos que las alumnas consideran, también en mayor porcentaje, que la Educación Física es *nada* (9,8%), *poco* (9,8%) o *regular* (23,2%), frente a los datos proporcionados por los alumnos [*nada* (8,6%), *poco* (4,3%) o *regular* (22,4%)], podemos afirmar que las *alumnas* consideran en mayor medida que los alumnos, que las clases de Educación Física son de gran utilidad para su vida diaria.

A continuación analizamos los ítems que tienen respuestas graduales en función de la edad –gráfica 10–. Podemos comprobar que los alumnos de 12 años son los que tienen más interés por la clase de Educación Física. También es destacable que, según aumenta la edad del alumnado, el interés por la actividad física en general, y por la Educación Física en particular, decrece en ambos casos, pero en el caso de la primera vuelve a recuperar casi los valores iniciales, mientras que la segunda mantiene su descenso. Por su parte la creencia de que la Educación Física es de gran utilidad para su vida diaria decrece según aumenta la edad del alumnado.



Gráfica 10. Gráfica de perfiles de Motivación e intereses (1, 2, 3, 4, 5)

A continuación realizamos el análisis e interpretación de los ítems de respuesta estructurada categorizada (Sí/No) pertenecientes a la dimensión *Motivación e Intereses*.

En el siguiente ítem, *Realizo las actividades de clase para evitar el castigo* – figura 69–, podemos comprobar cómo el 67,6% del alumnado, aproximadamente dos tercios, indica que no realiza las actividades de clase para evitar el castigo, mientras que el 26,61% expresan que sí las realizan para no ser castigados.

Si centramos nuestra atención en el género del alumnado, comprobamos que los *alumnos* (37,1%) indican en mayor proporción que las *alumnas* (26,8%), un 10% más aproximadamente, que realizan las actividades de clase para evitar el castigo.

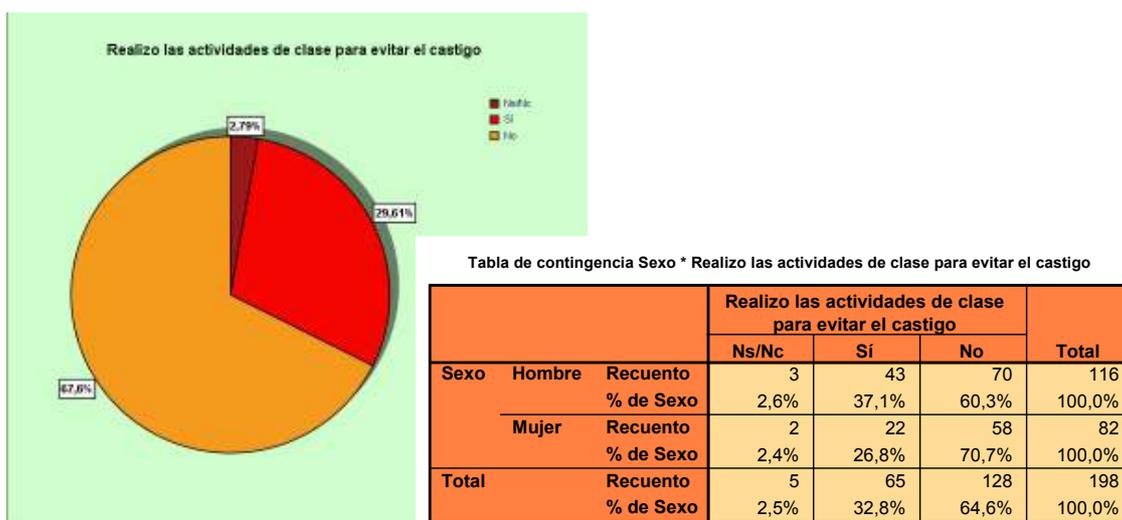


Figura 69. Realizo las actividades de clase para evitar el castigo

Uno de los principales motivos que deberían acercar al alumnado a la práctica de actividad física y deportiva es, a nuestro juicio, alcanzar un estilo de vida saludable. A través del siguiente ítem, vamos a comprobar la importancia que le dan a este objetivo. Respecto a *Realizo actividad física y deporte por salud* –figura 70–, nuestro alumnado indica en un 81,56% realizar actividad física y deporte por salud, es decir, cuatro de cada cinco personas relaciona el deporte y la actividad física con la salud.

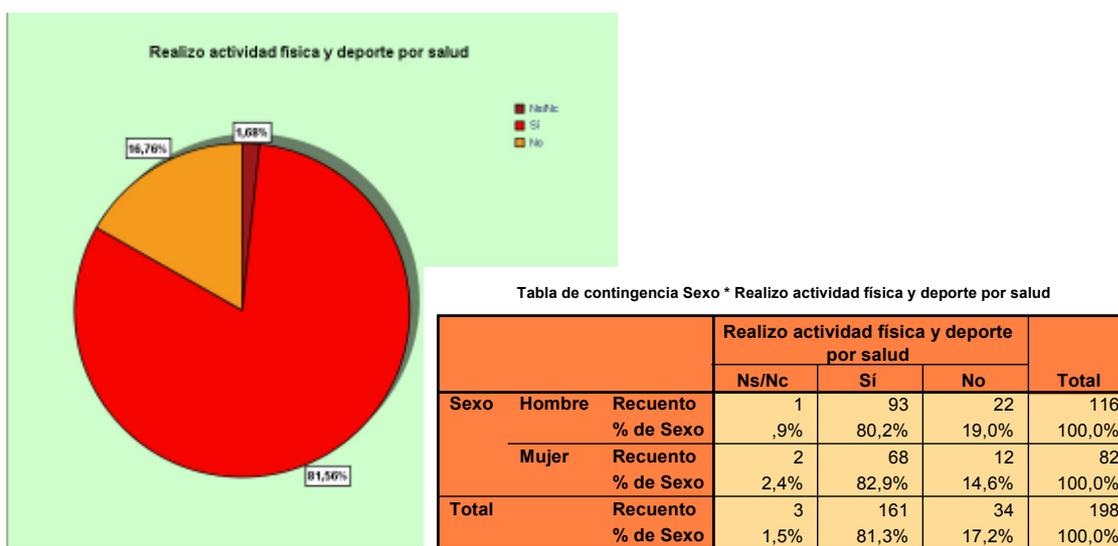


Figura 70. Realizo actividad física y deporte por salud

En cuanto a la distribución de estas frecuencias en función del género del alumnado, podemos afirmar que son las alumnas quienes presentan mayor orientación de su actividad física y deportiva hacia la salud (82,9% frente a 80,2% de alumnos).

Así mismo, los cambios producidos en nuestro alumnado en una etapa tan complicada como la adolescencia, en la mayoría de los casos, se centran en la adquisición de una nueva imagen corporal. En este sentido, nos interesa saber cómo relacionan este aspecto con la actividad física y deportiva. Para ello, hemos planteado el ítem *Realizo actividad física y deporte para mejorar mi aspecto físico* –figura 71–.

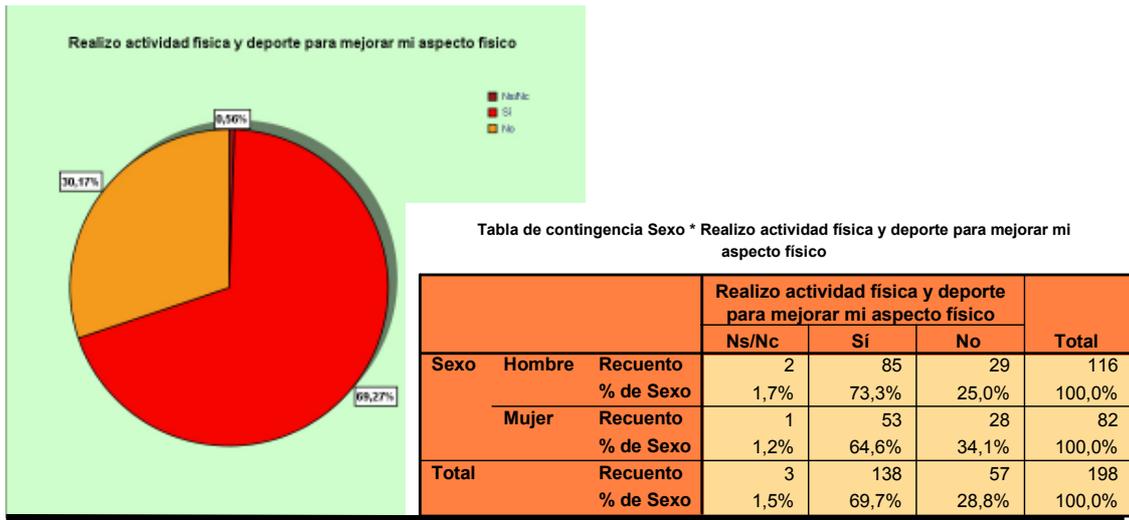


Figura 71. Realizo actividad física y deporte para mejorar mi aspecto físico

De los datos obtenidos se puede observar que, en menor proporción que en el ítem *salud*, el alumnado dice realizar actividad física y deporte para mejorar su aspecto físico (69,27%). La idea planteada en este ítem, actividad física y el deporte como elemento que mejora el aspecto físico, es una opción que se da más en alumnos (73,3%) que en alumnas (64,6%).

La siguiente pregunta, *Realizo actividad física y deporte para relacionarme con los demás*, busca establecer la motivación que tiene nuestro alumnado, en relación a la posible socialización que le ofrece dicha práctica. Los sectores mostrados en la figura 72 indican que casi la mitad de las personas encuestadas dicen que realizan deporte y actividad física para relacionarse con los demás (48,6%), mientras que la otra mitad (50,28%), apuntan que *No* realizan deporte por ese motivo. Nuevamente, podemos observar valores decrecientes respecto a los dos ítems anteriores.

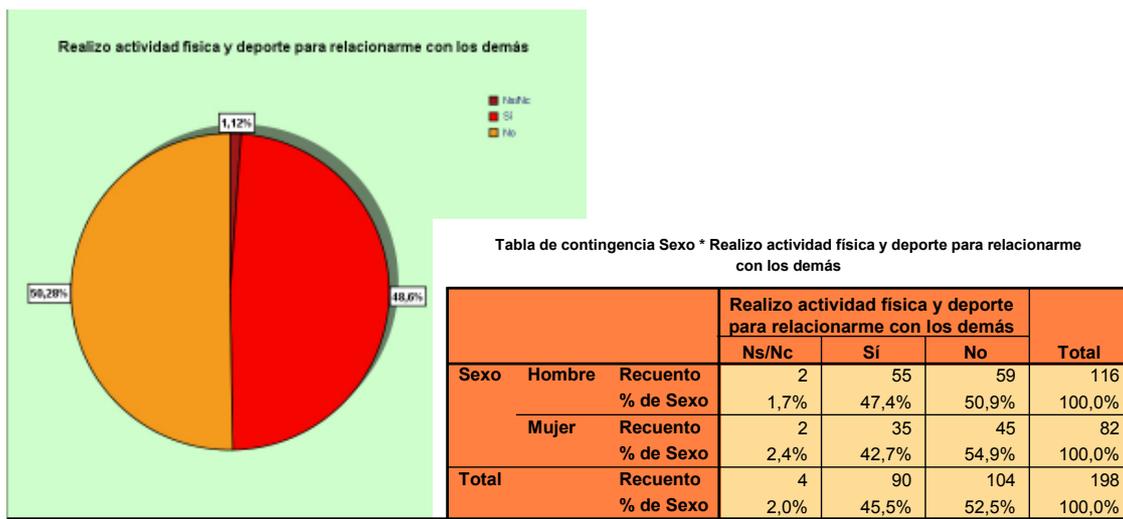


Figura 72. Realizo actividad física y deporte para relacionarme con los demás

En cuanto a la tabla de contingencia de la misma figura, aproximadamente un 5% más de alumnos que de alumnas buscan la socialización a través de la actividad física y el deporte.

Ahora bien, cuando el motivo es realizar *actividad física y deporte para adelgazar*, algo menos de la mitad del alumnado encuestado indican realizar actividad física o deporte con este objetivo, el 43,58% –figura 73–. Si analizamos los datos en función del sexo, la tabla de contingencia de la misma figura nos indica que, en torno a un 10% más de *alumnas* que de *alumnos* –un 48,8% frente a un 39,7%– expresan realizar la actividad física para adelgazar.

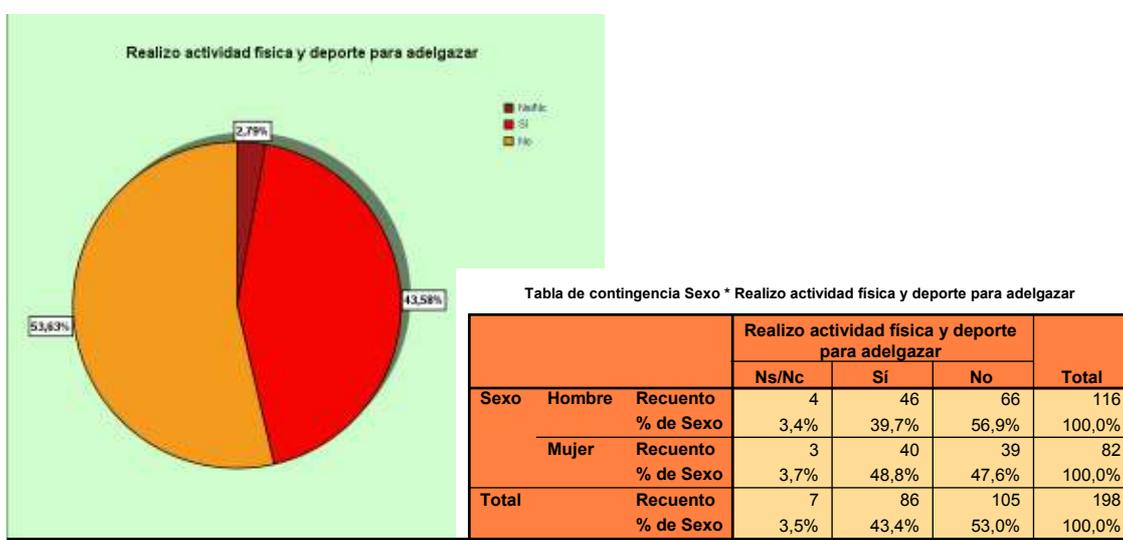


Figura 73. Realizo actividad física y deporte para adelgazar

El siguiente ítem –*Realizo actividad física y deporte para alejarme del tabaco, el alcohol u otras drogas*– presenta una motivación del alumnado hacia la práctica de la actividad física y el deporte como búsqueda de hábitos de salud y, muchas veces, como alternativa al ocio pasivo. En este sentido, casi un tercio de los encuestados (31,28%), 1 de cada 3, indica que realiza actividad física y deporte para alejarse del tabaco, alcohol y otras drogas –figura 74–.

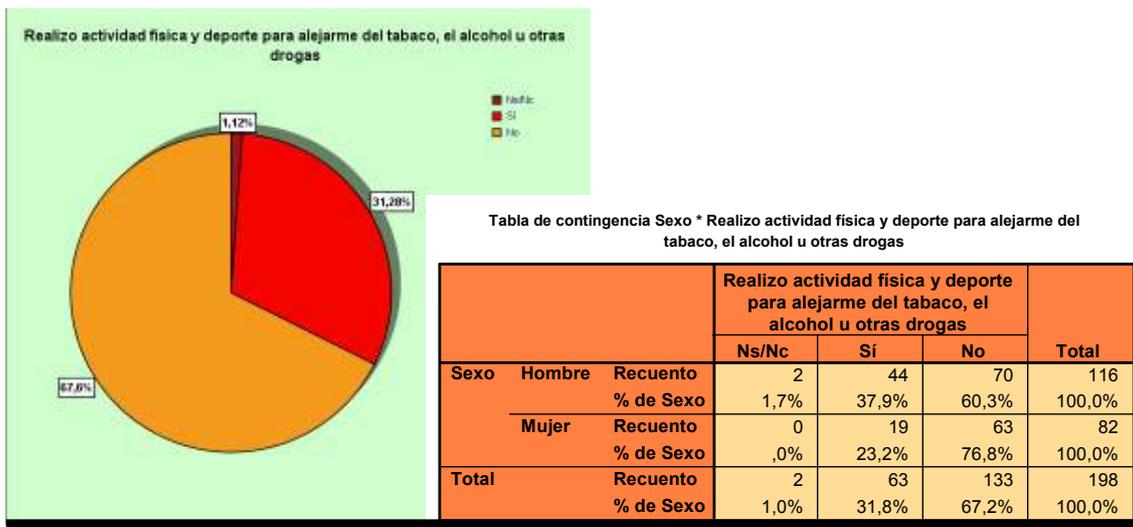


Figura 74. Realizo actividad física y deporte para alejarme del tabaco, el alcohol u otras drogas

Al interpretar la tabla de contingencia de la figura anterior comprobamos que, por género, los alumnos con un 37,9%, indican que realizan deporte para alejarse del tabaco, alcohol u otras drogas. Frente a ellos, con un índice inferior en torno al 14%, se encuentran las alumnas (23,2%).

Hasta ahora hemos comprobado la motivación del alumnado hacia factores intrínsecos. Pero no podíamos pasar por alto un importantísimo factor extrínseco en la motivación hacia las clases de Educación Física, este es el papel del profesorado. Para ello planteamos a nuestro alumnado el siguiente ítem: *Tu profesorado te anima a participar en las clases de Educación Física* –figura 75–. Tras el análisis de esta pregunta obtuvimos los siguientes resultados.

El 82,68% del alumnado considera que su profesor les anima a participar en las clases de Educación Física, mientras que solo un 10,61% indican que este hecho no se da. Consideramos estos datos muy positivos frente a la dimensión *Motivación*.

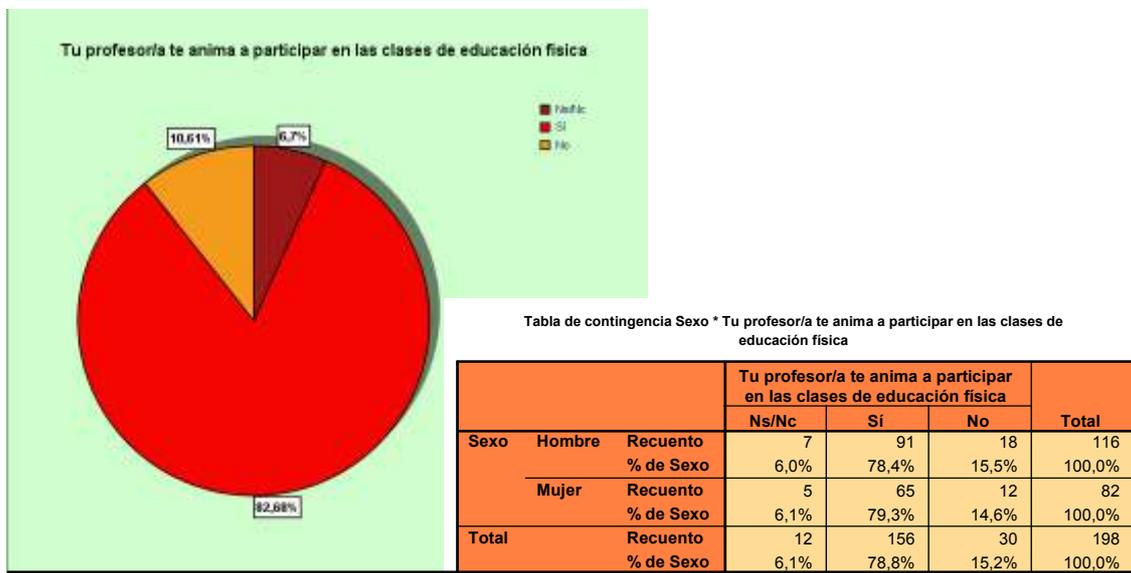
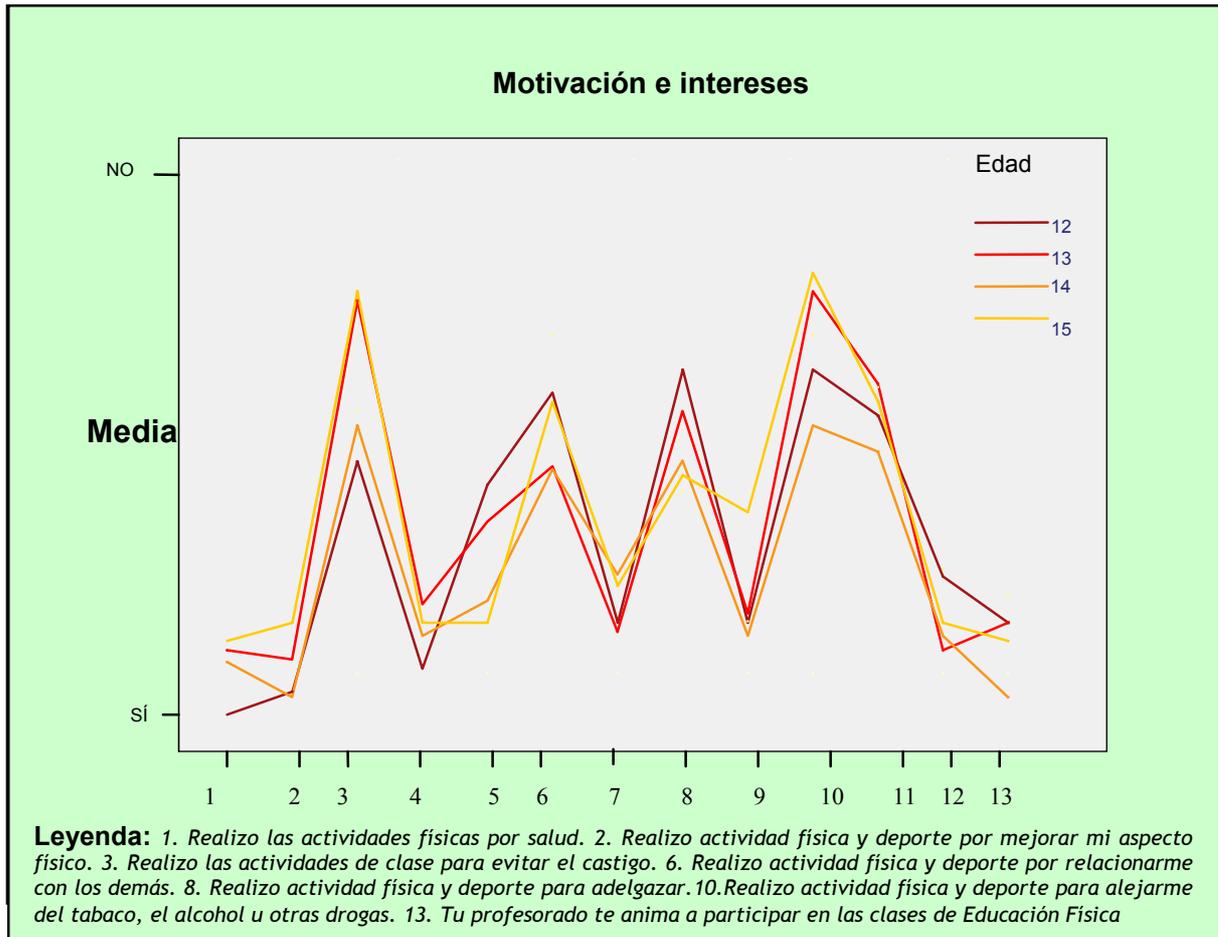


Figura 75. Tu profesorado te anima a participar en las clases de Educación Física

Por otro lado, la tabla de contingencias no muestra diferencias significativas en relación al género del alumnado.

Podemos observar en el gráfico de perfiles –gráfica 11– que relaciona la dimensión motivación e intereses con la dimensión edad que la evolución a lo largo de los indicadores, tomando el promedio de respuesta entre las distintas edades, es similar. Como salvedad en algunas preguntas como, por ejemplo, *Realizo las actividades de clase para evitar el castigo*: los alumnos y las alumnas de 12 años opinan en mayor medida que *Sí*, mientras que no encontramos la misma proporción en alumnos y alumnas de 13 años. Aun así las diferencias son muy pequeñas.

En cuanto a la conclusión de la dimensión, debemos indicar que el alumnado realiza actividad física principalmente por salud, diversión y para sentirse bien consigo mismo. En cuanto a la comparativa entre sexos, no vemos diferencias importantes, quizá los hombres han respondido en una proporción mayor que algunos motivos pueden ser el tema de drogas o el aspecto físico.



Gráfica 11. Gráfica de perfiles de motivación e intereses

2.2.3. Atribuciones

Nuestra práctica diaria en los IES 1 y 2 de Sevilla nos transmite la percepción de que existen distintas atribuciones entre el alumnado, en función del género, en relación a la forma de entender su actividad física y deportiva. El análisis e interpretación de los ítems pertenecientes a la dimensión *Atribuciones* –figura 76 y 77– nos llevará a aceptar o rechazar la subhipótesis A.5 –*Las atribuciones del alumnado hacia la actividad física y deportiva provocan una conducta sexista en las clases de Educación Física*– y así dar respuesta al objetivo específico de nuestra investigación 1.5 –*Conocer cómo las atribuciones sobre la Educación Física afectan a la formación de género*–.

43.- Las chicas son mejores en: Fútbol Voleibol Baile Balonmano

Figura 76. Ítems de escala Atribuciones (Sí / No) y opción múltiple

44.- Los chicos son mejores en: Fútbol Voleibol Baile Balonmano

Figura 77. Otros ítems de la dimensión Atribuciones

El análisis e interpretación de los datos obtenidos de los ítems señalados en este epígrafe, tras la aplicación del cuestionario a los alumnos y las alumnas de los IES objeto de estudio, se muestra a continuación.

El primero de ellos, *Aunque entrenen lo mismo, y desde la misma edad, las mujeres nunca serán tan buenas como los hombres*, desprende los siguientes resultados –figura 78–: el 24,02% de los sujetos encuestados afirman que las mujeres nunca serán tan buenas como los hombres frente a la realización de actividades físicas y deportivas. Por el contrario un 74,86% opina que *Sí*. Esto significa que solo uno de cada cuatro sujetos cree que las mujeres nunca serán tan buenas como los hombres por mucho que entrenen.

En función del genero de nuestro alumnado, la tabla de contingencia de la misma figura indica que, las *alumnas* poseen una atribución mayor (4,4% más que los alumnos) en cuanto a sus posibilidades frente a la actividad físico-deportiva. Por el contrario, un 4,7% más de alumnos que de alumnas, piensa que las alumnas nunca serán tan buenas como ellos.

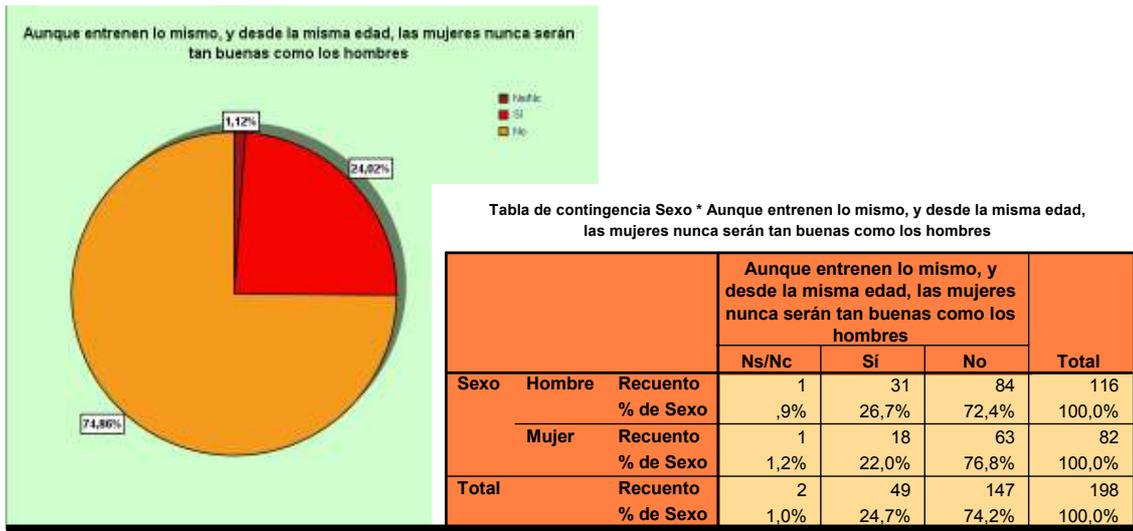


Figura 78. Aunque entrenen lo mismo, y desde la misma edad, las mujeres nunca serán tan buenas como los hombres

El siguiente ítem, *Los profesores saben más de Educación Física y Deporte que las profesoras*, nos permite relacionar qué competencia le atribuye el alumnado al género del profesorado en relación a las clases de Educación Física y al Deporte. En este sentido, el 93,3% del alumnado indica que el sexo del profesor no es motivo para saber más o menos de Deporte y Educación Física –figura 79–. Al tener en cuenta el género del alumnado –tabla de contingencia de la misma figura– no se observan proporciones estadísticamente significativas.

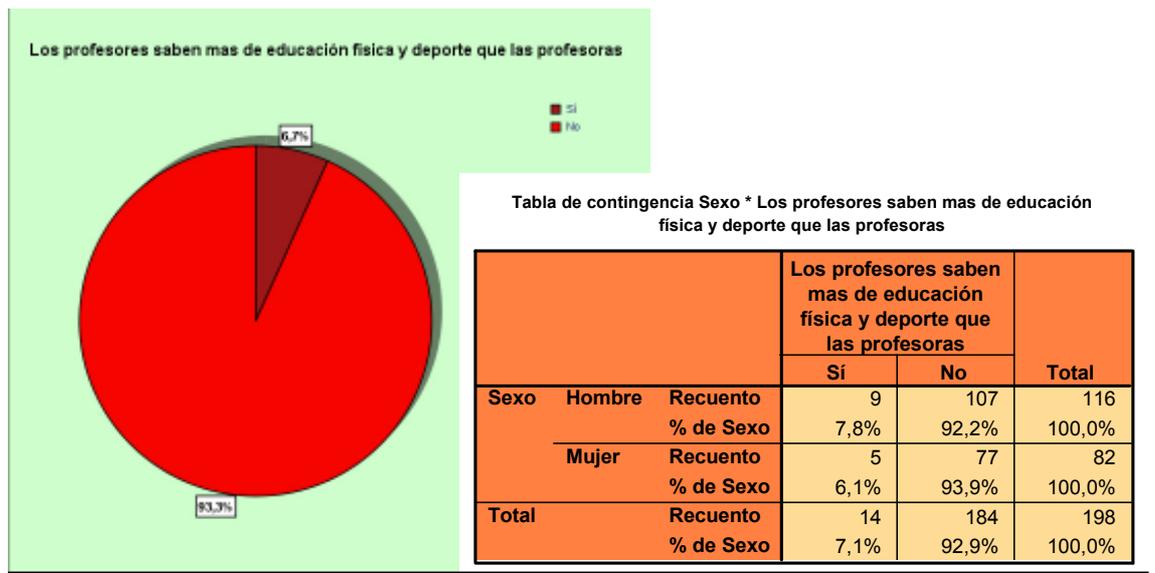


Figura 79. Los profesores saben más de Educación Física y deporte que las profesoras

Como hemos señalado al principio del epígrafe, en nuestras clases intuimos una clara diferencia en cuanto a las atribuciones que el alumnado realiza respecto al resultado de la actividad realizada. Para constatar este hecho, analizamos e interpretamos el ítem *Cuando realizo bien una tarea es por suerte*. Según las respuestas proporcionadas en la encuesta de nuestro estudio –anexo III–, el 89,94% del alumnado no atribuye el éxito en la realización de una tarea a la suerte –figura 80–.

Para ambos sexos, encontramos porcentajes similares (90,2% alumnas, 90,5% alumnos) en cuanto a las atribuciones del éxito a su esfuerzo.

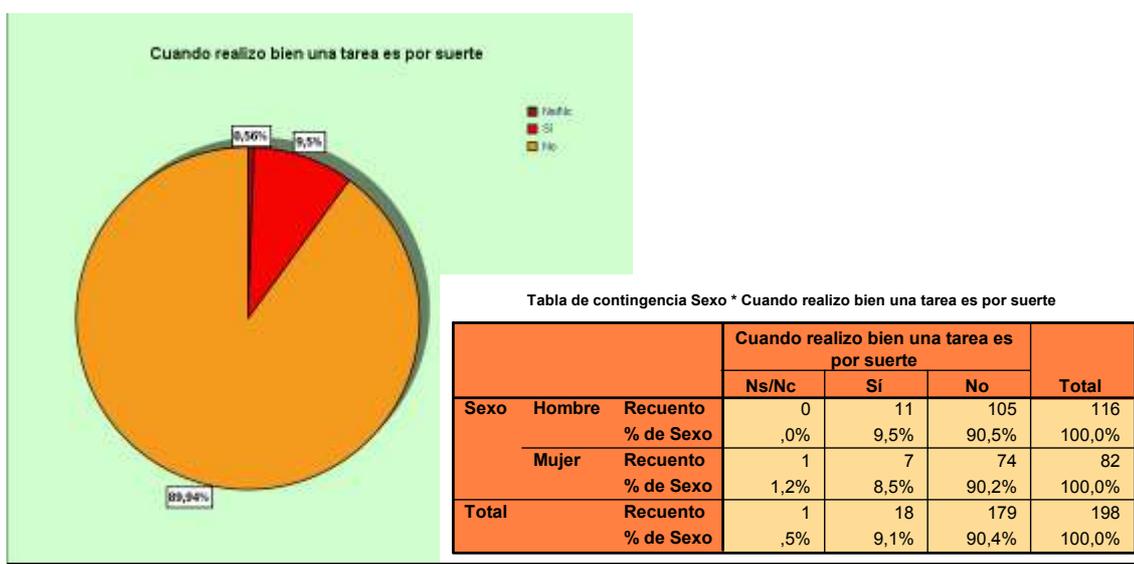


Figura 80. Cuando realizo bien una tarea es por suerte

Por lo que se refiere al el ítem *Cuando realizo bien una tarea es por mi habilidad*, los datos obtenidos señalan que, el 83,24% del alumnado indica que el motivo de éxito en las tareas realizadas se debe a su habilidad –figura 81–. Podemos comprobar que un menor número de alumnos y de alumnas (6,7% frente a la suerte) atribuye el éxito de las tareas realizadas a su habilidad.

Por género del alumnado, encontramos una ligera diferencia de porcentajes a favor de los *alumnos* en cuanto a atribuir la correcta realización de las tareas a su habilidad (87,1% en los alumnos frente a 80,5 en las alumnas).

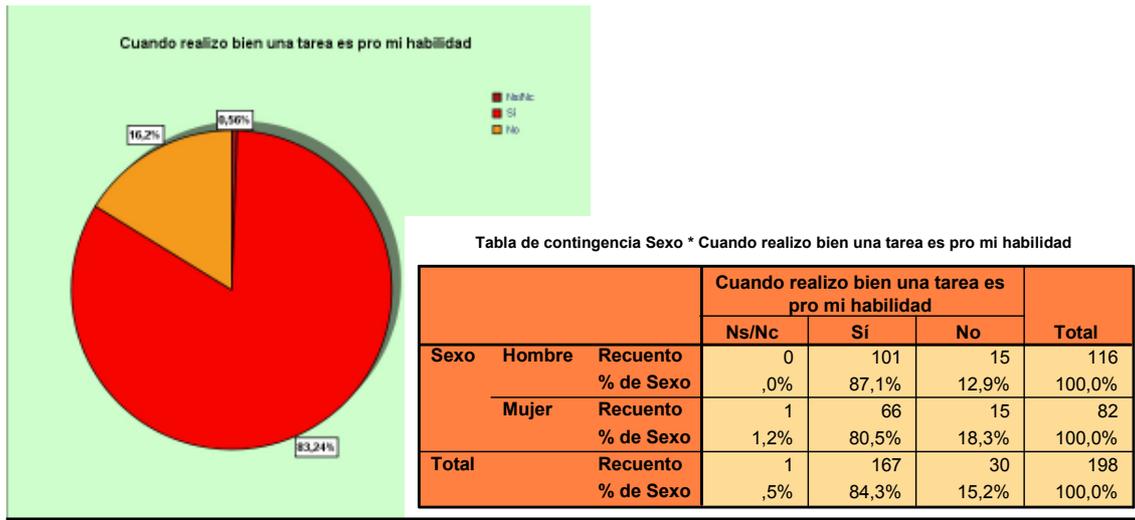


Figura 81. Cuando realizo bien una tarea es por mi habilidad

El siguiente ítem, *Las chicas son mejores en...*, relaciona las atribuciones reflejadas por el alumnado con estereotipos y roles asociados a los mismos. De esta forma podemos afirmar que el 91,62% del alumnado atribuyen un mayor rendimiento en baile y voleibol a las alumnas (64,25% en el primero y 27,37 en el segundo), mientras que solo un 6,15% indica que son mejores que los chicos en fútbol y un 2,23% en balonmano –figura 82–. En cuanto a la atribución de un rendimiento mayor de las alumnas en *baile y voleibol*, la tabla de contingencia correspondiente a esta figura muestra valores muy similares para ambos géneros.

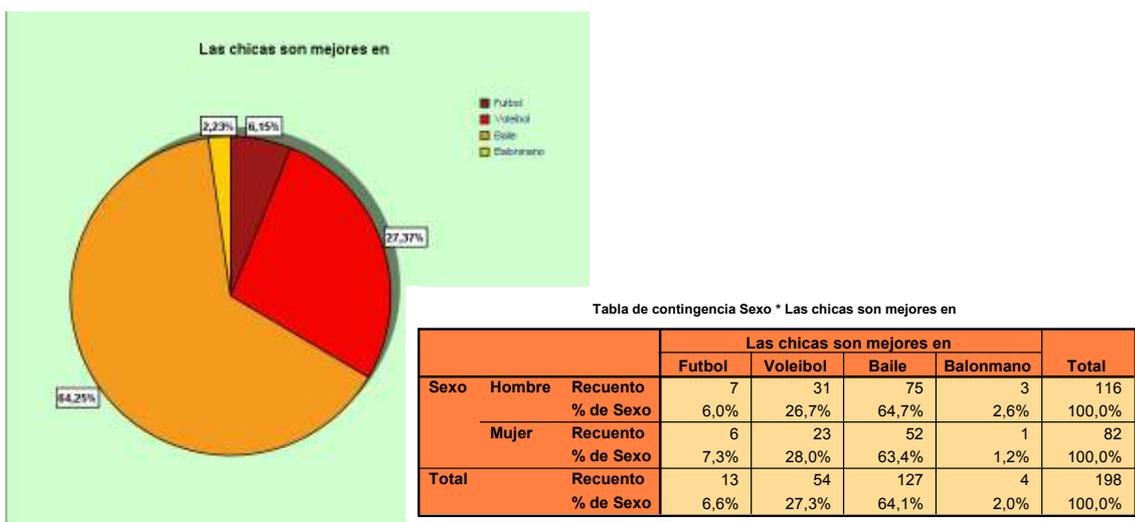


Figura 82. Las chicas son mejores en...

Respecto a las atribuciones referidas a las capacidades de los alumnos respecto a los deportes anteriores, podemos comprobar como los datos del ítem *Los chicos son*

mejores en..., desprenden resultados que complementan los del ítem 43. Así pues, el 89,39% del alumnado indica que los chicos son mejores en fútbol –figura 83–. En cuanto a la distribución de las frecuencias presentadas por género, la tabla de contingencia nos señala el *fútbol* como un deporte altamente estereotipado sobre el que tanto los alumnos como las alumnas atribuyen la práctica exitosa casi exclusivamente a los *alumnos*. Le seguiría, como deporte con mayor relación hacia el género masculino, el balonmano (4,7%).

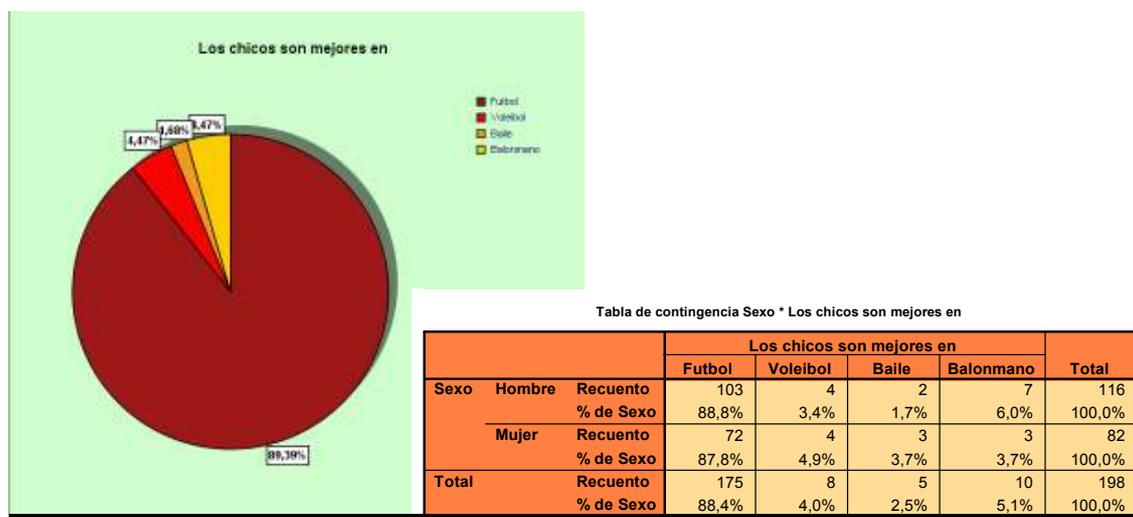
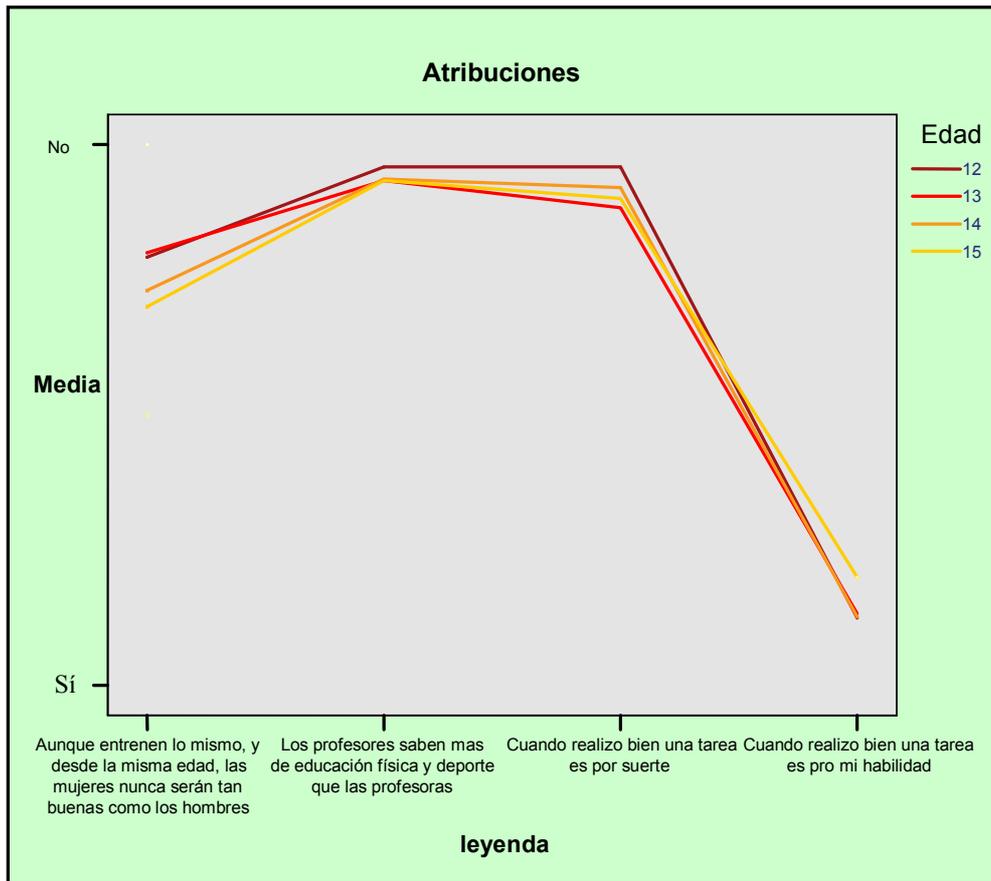


Figura 83. Los chicos son mejores en...

A continuación vamos a comprobar cómo evolucionan las atribuciones sobre los ítems anteriores en función de la edad del alumnado –preguntas de respuesta estructurada categorizada–. Como podemos observar en el gráfico de perfiles –gráfica 12–, la evolución es paralela a lo largo de la dimensión en todas las edades representadas sin distinción del género.



Gráfica 12. Gráfica de perfiles de Atribuciones (Sí/No)

2.2.4. Expectativas

Con el presente epígrafe, pretendemos saber la influencia que ejercen en nuestro alumnado, sobre la formación del género, las expectativas actitudinales dentro de la Educación Física. Este aspecto estará más ligado a la satisfacción y a la adopción de motivos y valores que al desarrollo físico del alumnado. En la línea de estudio planteada, el análisis e interpretación de los ítems pertenecientes a la dimensión *Expectativas* –figuras 84-87– nos llevará a aceptar o rechazar la subhipótesis A.6 –*Las expectativas del alumnado sobre la actividad física y deportiva provocan una conducta sexista en las clases de Educación Física*– y así, dar respuesta al objetivo específico de nuestra investigación 1.6 –*Conocer cómo las expectativas de nuestro alumnado respecto a la Educación Física afectan a la formación de género*–.

	Sí	No
45.- El profesorado espera más de los chicos que de las chicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.- Un/a buen/a deportista tiene éxito, dinero, fama, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.- Las mujeres siempre van a ganar menos dinero que los hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 84. Ítems de escala de la dimensión Expectativas (Sí / No)

	1	2	3	4	5
48.- Tengo que ser fuerte	<input type="checkbox"/>				
49.- El nivel de aprendizaje que te exige tu profesorado es...	<input type="checkbox"/>				
50.- Tengo que cooperar con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>				

Figura 85. Ítems de escala de la dimensión Expectativas (1, 2, 3, 4, 5)

51.- En un partido de baloncesto en el que los equipos son mixtos se plantea la pregunta: si vas perdiendo ¿sacarías a un chico o a una chica para que juegue?	Chico	Chica
--	-------	-------

Figura 86. Ítems de escala Expectativas (chicos/chicas)

	Sí	No
52.- En el futuro seguiré practicando deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.- La mujer debe practicar deporte para divertirse, pero no para competir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.- Tengo que ser agresivo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 87. Otros ítems de la dimensión Expectativas

A continuación pasamos a realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos de los ítems señalados en este epígrafe tras la aplicación del cuestionario a los alumnos y las alumnas de los IES 1 y 2 de Sevilla.

El primero de ellos, *El profesorado espera más de los chicos que de las chicas*, desprende los siguientes datos –figura 88–: un 15,08% de las personas encuestadas opinan que el profesorado espera más de los chicos que de las chicas. Concretando las

respuestas por género del alumnado, la tabla de contingencia de la misma figura nos muestra que son prácticamente compartidas por los dos sexos, con una pequeña diferencia de, aproximadamente, el 5% a favor de los *alumnos*.

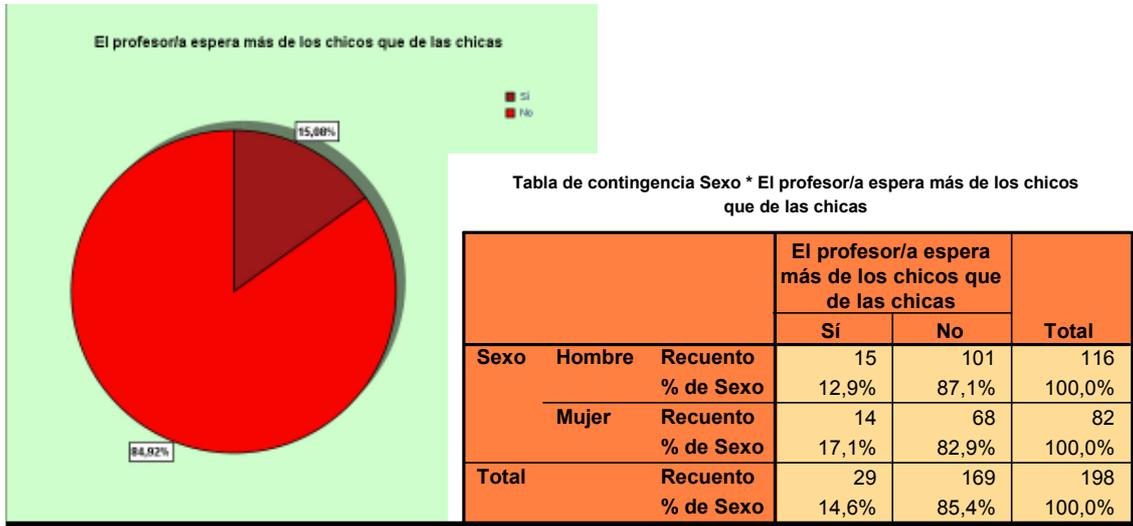


Figura 88. El profesorado espera más de los chicos que de las chicas

En lo concerniente al ítem mostrado en la figura 89, *Un buen deportista tiene éxito, dinero, fama, etc.*, comprobamos que el 58,66% del alumnado encuestado, según señalan los indicadores de frecuencias, creen que un buen deportista tiene una alta y buena calidad de vida. En este sentido se establece una clara expectativa de éxito social a través del deporte. Como podemos ver en la tabla de contingencia correspondiente, los *alumnos idolatran* más a los deportistas que las alumnas. Así pues, el 65,5% de los alumnos creen que un buen deportista conseguirá dinero, éxito y fama, frente a un 52,4% de las alumnas que opina lo mismo.

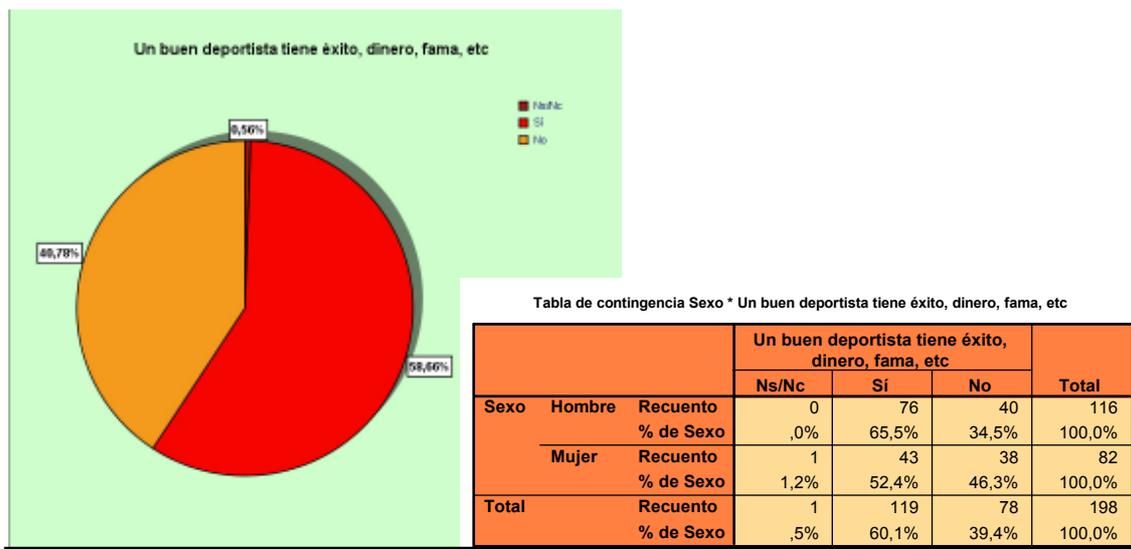


Figura 89. Un buen deportista tiene éxito, dinero, fama, etc.

Respecto a si *Las mujeres siempre van a ganar menos dinero que los hombres*, el ítem 47 mostrado en la figura 90, indica que un alto porcentaje del alumnado (88,27%) opina que las mujeres no siempre van a ganar menos dinero que los hombres. Esta opinión iguala, por género, las expectativas que las mujeres poseen hacia la actividad física y el deporte en cuanto al objetivo señalado. Respecto a quién se posiciona más en este sentido, tan solo un 3,4% más de alumnos que de alumnas apoyan esta afirmación. Los resultados no presentan diferencias estadísticamente significativas.

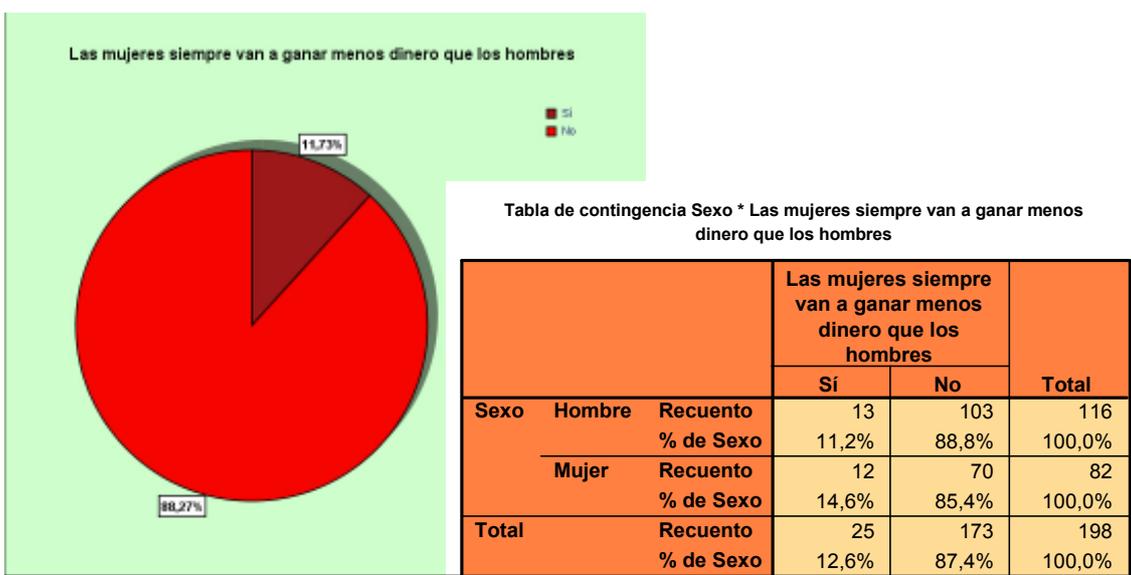


Figura 90. Las mujeres siempre van a ganar menos dinero que los hombres

En el intento de comprobar las expectativas de nuestro alumnado sobre su participación futura en el mundo de la actividad física y el deporte planteamos el siguiente ítem: *En el futuro seguiré practicando deporte* –figura 91–.

Frente a esta pregunta, casi un 90% del alumnado encuestado indica que en el futuro seguirán practicando deporte. Estos datos presentan una alta expectativa de práctica. Para comprobar si dicha expectativa se mantiene en los dos géneros, remitimos al lector a la tabla de contingencia de la misma figura. En ella podemos observar que, tanto las alumnas como los alumnos, presentan parecidas expectativas ante su participación futura en el mundo de la actividad física y el deporte. La diferencia mostrada crea un balance a favor de los *alumnos* –aproximadamente un 8%– en las respuestas a este ítem.

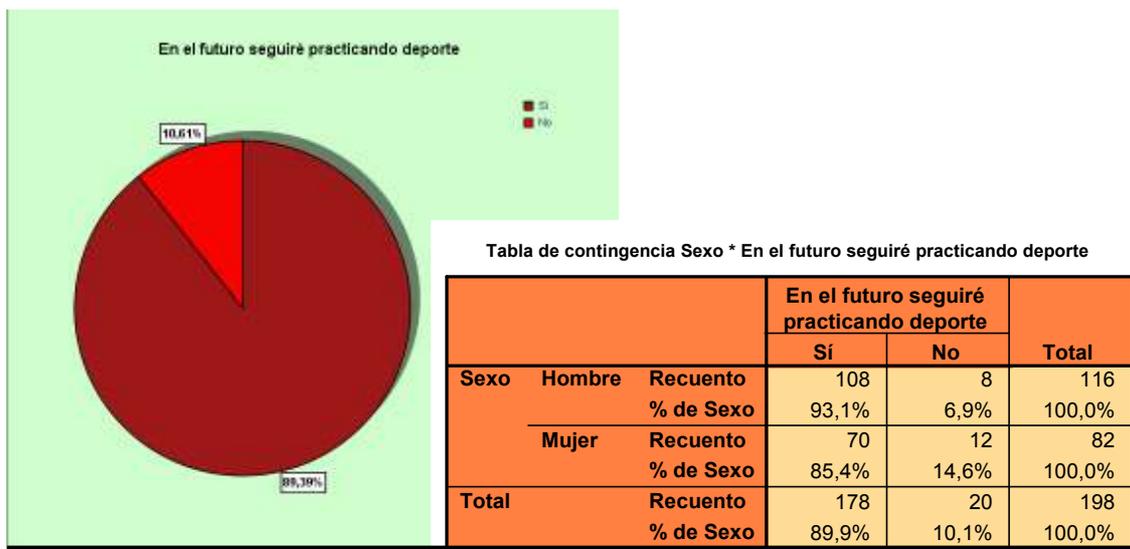


Figura 91. En el futuro seguiré practicando deporte

El siguiente ítem, *Las mujeres deben practicar deporte para divertirse, pero no para competir*, desprende que el 40,22% de las personas encuestadas, casi la mitad, creen que las mujeres deben realizar deporte para divertirse y no para competir, mientras el 59,78% opina lo contrario –figura 92–. Esta pregunta muestra una clara estereotipación sexista de la mujer deportista. Según la tabla de contingencia, es destacable el hecho de que las propias *alumnas* indican, en mayor proporción que los alumnos, que las mujeres deben realizar deporte para divertirse y no para competir, exactamente un 7,7% más.



Figura 92. Las mujeres deben practicar deporte para divertirse, pero no para competir

El ítem 51, *En un partido de baloncesto en el que los equipos son mixtos se plantea la pregunta: si vas perdiendo ¿sacarías a un chico o a una chica para que juegue?*, pretende poner de manifiesto las expectativas de nuestro alumnado ante una situación de logro. A la pregunta anterior, el 52,51% indica que sacaría un chico para solventar una situación de desventaja, mientras el otro 44,13% optaría por una chica – figura 93–. Respecto al primer caso, la tabla de contingencia correspondiente nos indica que del porcentaje de alumnado que incorporaría a un alumno para jugar, la mayoría son hombres (61,2%), frente a un 42,7% de mujeres ante esta opción.

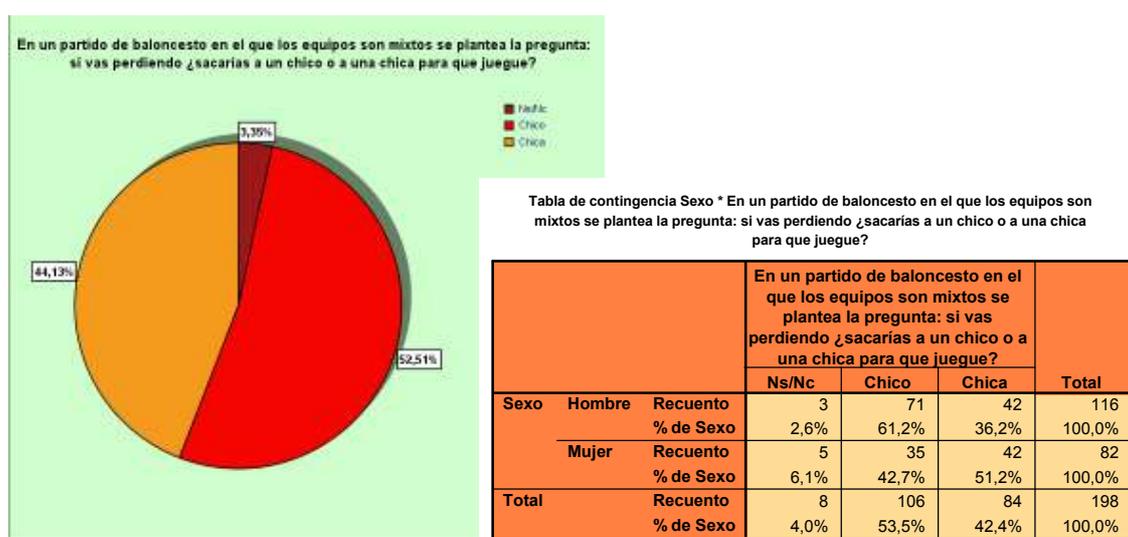


Figura 93. En un partido de baloncesto en el que los equipos son mixtos se plantea la pregunta: si vas perdiendo ¿sacarías a un chico o a una chica para que juegue?

Cuando preguntamos a nuestro alumnado sobre las capacidades y cualidades físicas que se esperan de ellos, nos encontramos con los siguientes resultados. En relación al ítem *Tengo que ser fuerte*, podemos observar en el gráfico de sectores de la figura 94 que, la mayor parte del alumnado, el 43,58%, considera que ser *bastante* fuerte va a ser un valor positivo en sus expectativas; un 27,37% indica que ser *muy fuerte* va a ser positivo en su desarrollo como persona, mientras que un 20,11% considera que es suficiente tener una fuerza *regular* (normal). Por último, solo un 3,91% del alumnado indica que no debe ser *nada* fuerte.

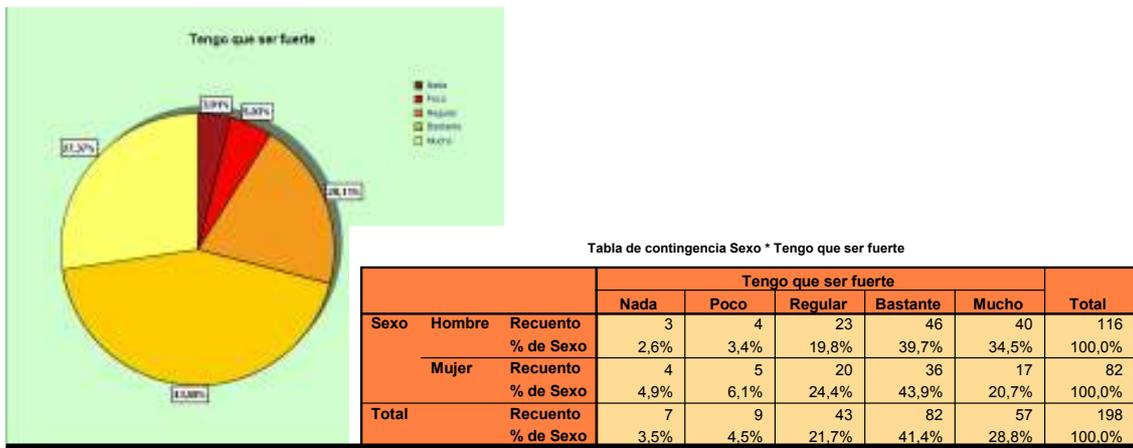


Figura 94. Tengo que ser fuerte

Respecto al género del alumnado frente a esta pregunta, la tabla de contingencia de la figura 94 nos muestra que, los alumnos tienen mayores expectativas que las alumnas en ser *muy fuertes* (13,8% más de alumnos que de alumnas). Por el contrario las expectativas sobre la necesidad de ser *bastante* fuertes o *regular* fuertes son más señaladas por las alumnas, pero con menores diferencias que en el caso anterior (4,2% en el primero y 4,6% en el segundo). Finalmente, son las alumnas las que muestran valores mayores en relación a ser *poco* o *nada* fuertes. Por tanto, podemos decir que los *alumnos*, de forma general, poseen mayores expectativas respecto a la capacidad fuerza.

En cuanto a la expectativa *Tengo que ser agresivo*, el ítem 54 desprende los siguientes resultados. Según el gráfico de sectores de la figura 95, el 69,83% del alumnado, aproximadamente dos tercios, cree que no debe ser *nada* o *poco* agresivo. Frente a este dato, encontramos un 15,64% que opinan que deben ser *muy* agresivos o

bastante agresivos en el deporte. El resto, 14,53%, se sitúa en una posición normal (*regular*).

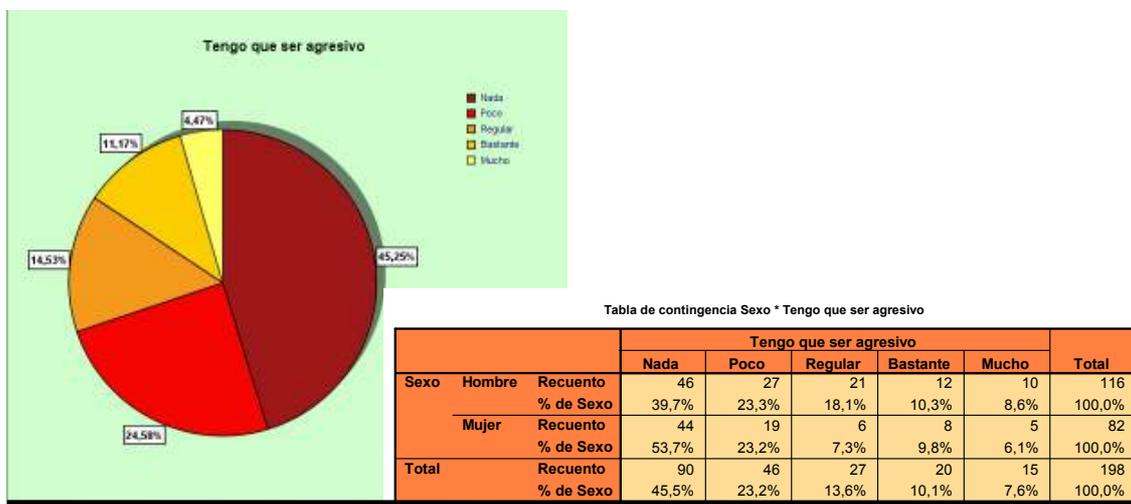


Figura 95. Tengo que ser agresivo

Si interpretamos los resultados anteriores en función del género del alumnado, la tabla de contingencia correspondiente nos muestra que, son las alumnas quienes valoran en mayor medida la expectativa de no ser agresivas frente al logro en la actividad física y el deporte –un 14% más que los alumnos–. Además, como refuerzo de este dato, las alumnas presentan valores menores que los alumnos en el grado *bastante* o *mucho*. Así pues, podemos decir que las *alumnas*, más que los alumnos, ven la agresividad como un valor negativo en relación a las expectativas de logro.

El siguiente ítem, *El nivel de aprendizaje que te exige tu profesorado es...*, pretende determinar las expectativas que sobre él mismo percibe el alumnado. Según los sujetos encuestados –figura 96–, el nivel de aprendizaje que le exige su profesorado es *mucho* o *bastante* en más de la mitad de los casos (56,98%), mientras que el resto se posiciona en *regular* (36,87%) y *poco* o *nada* (6,14%).

Por su parte, la relación de los datos anteriores con el género del alumnado no presenta diferencias significativas entre ambos sexos.

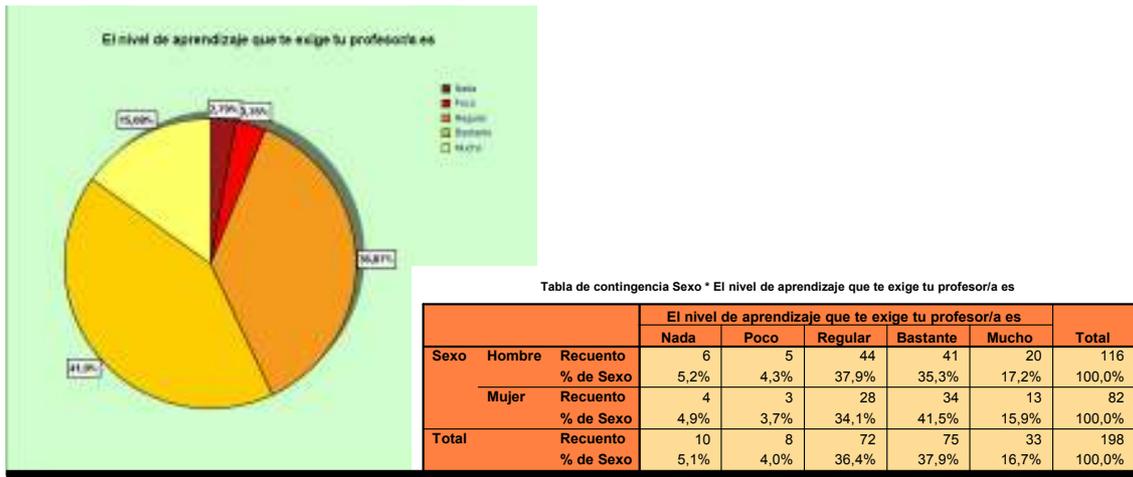


Figura 96. El nivel de aprendizaje que te exige tu profesorado es...

La opinión de nuestro alumnado respecto a si deben cooperar con sus compañeros es analizada e interpretada desde el siguiente ítem –Tengo que cooperar con mis compañeros–. Al respecto –figura 97–, el 56,42% de los individuos encuestados dice que debe cooperar *mucho* con los compañeros, el 31,84% creen que *bastante* y solo un 11,74% se posiciona entre los grados *regular*, *poco* o *nada*. Si tenemos en cuenta el género del alumnado a la hora de responder a esta pregunta, podemos decir que tanto las *alumnas* como los *alumnos* muestran una expectativa positiva hacia la actitud cooperativa dentro de las clases de Educación Física.

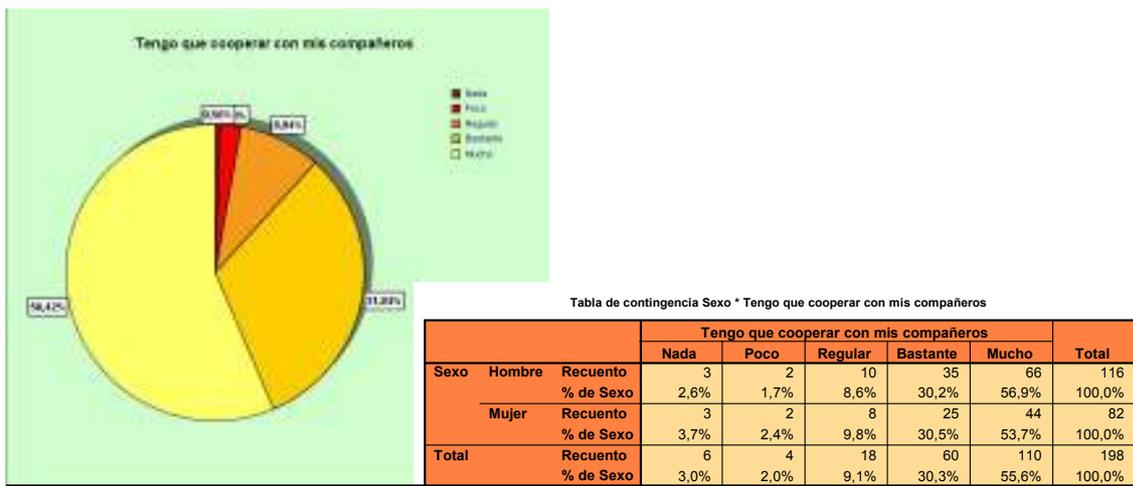
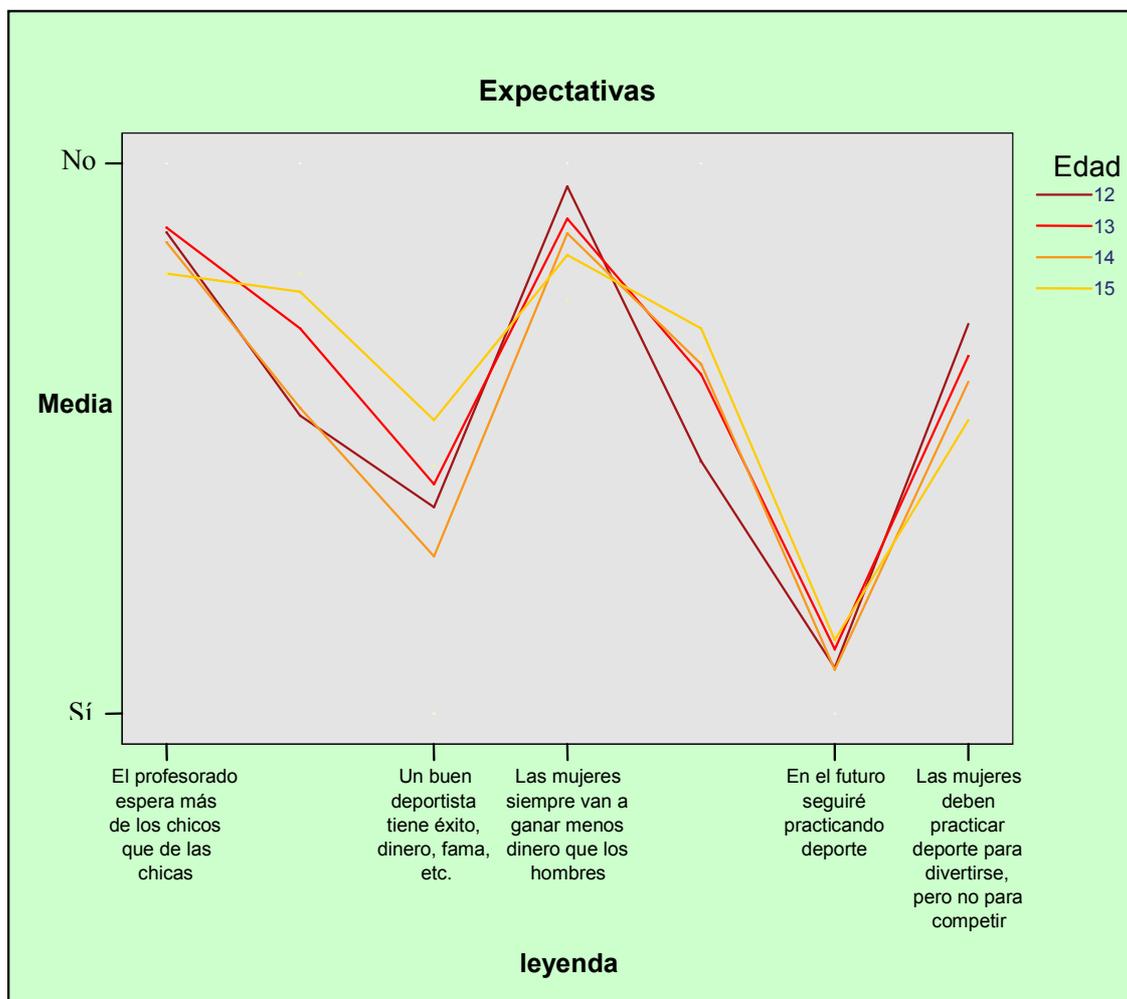


Figura 97. Tengo que cooperar con mis compañeros

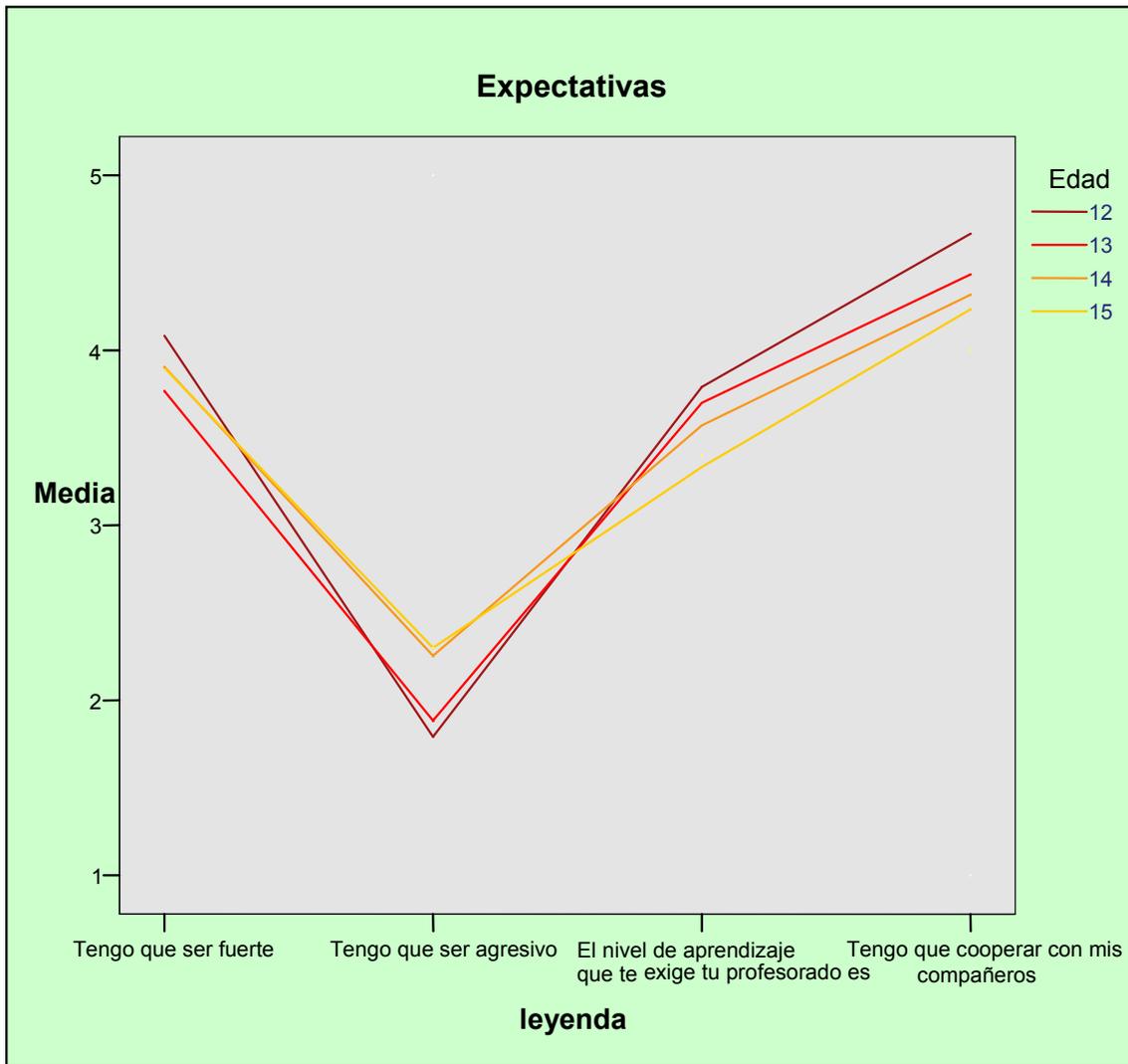
Sobre los indicadores de *respuesta estructurada categorizada* de la dimensión *Expectativas* podemos destacar, en cuanto a la comparativa por edades que –gráfica 13–

se encuentran diferencias significativas en el ítem 46, comprobando que a medida que el alumnado aumenta su edad –sobre todo de 14 a 15 años– asocia más el deporte con una expectativa de éxito social. El resto de ítems mantienen valores muy similares en las distintas edades del alumnado.



Gráfica 13. Gráfica de perfiles de Expectativas (Sí/No)

En cuanto a los indicadores de *respuesta estructurada de escala* de la dimensión *Expectativas* –gráfica 14-, se puede observar un discurso paralelo entre las diferentes edades. Queremos resaltar que de media, e independientemente de la edad, el alumnado cree o tiene la expectativa de ser fuerte y cooperar con sus compañeros, mientras que no debe ser agresivo.



Gráfica 14. Gráfica de perfiles de Expectativas (1, 2, 3, 4, 5,)

2.3. Análisis discriminante

Con el fin de obtener la relación entre las respuestas del alumnado a las distintas dimensiones y, posteriormente, estas mismas con el género del profesorado realizamos un Análisis Cluster a fin de obtener grupos lo más homogéneos posibles según unas determinadas características. Con este análisis, planteamos una *estadística multivariante* con el objetivo de dividir un conjunto de objetos en grupos (cluster), de forma que los perfiles de los objetos en un mismo grupo sean muy similares entre sí (cohesión interna del grupo) y los de los objetos de clusters diferentes sean distintos (aislamiento externo del grupo).

En nuestro estudio se realizó una agrupación por sexo del profesorado y del alumnado, de manera que obtuvimos 8 grupos diferentes, combinación de estas dos propiedades. Después de realizar un estudio exhaustivo sobre el número de cluster apropiados para el análisis, decidimos que fueran 2 conglomerados o clusters los seleccionados para dicho estudio. Además, favorecimos que este número de conglomerados se mantuviese durante el análisis que realizamos de las diferentes preguntas.

En el tabla 22 mostramos el conglomerado al que pertenecen cada uno de los grupos. Como podemos observar, los alumnos y las alumnas de la profesora 4 tienen una opinión distinta en algunos aspectos en comparación con el resto del alumnado de los otros dos profesores y la profesora 3.

Tabla 22. Conglomerado de pertenencia

	Caso							
	Profesor 1 - Niños	Profesor 1 - Niñas	Profesor 2 - Niños	Profesor 2 - Niñas	Profesora 3 - Niños	Profesora 3 - Niñas	Profesora 4 - Niños	Profesora 4 - Niñas
2 conglomerados	1	1	1	1	1	1	2	2

A partir de aquí, comenzamos a ver las propiedades de cada uno de esos conglomerados, comprobando estadísticamente su significación. El estudio fue realizado siguiendo el bloque de preguntas del cuestionario. Tras aplicar el análisis a cada uno de los bloques, solo obtenemos datos significativos para los bloques de preguntas 1, 2 y 4, es decir *Estereotipos y roles*, *Agente socializador* y *Motivación e intereses*. En consecuencia, solo analizaremos e interpretaremos estos tres bloques.

Bloque 1: Dimensión estereotipos y roles

Como una de las partes más importantes del resumen de Funciones Discriminantes Canónicas, ofrecemos la tabla de Autovalores (tabla 23). En él, podemos observar una alta calidad discriminante de las funciones. Al tener una sola función podemos decir que es 100% explicativa. Así mismo, podemos observar que la correlación canónica también es altamente explicativa –casi 1–.

Tabla 23. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	8,139 ^a	100,0	100,0	,944

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis

En la tabla 24 mostramos los resultados obtenidos al realizar un test de la calidad de la función discriminante. Apoyándonos en la distribución chi-cuadrado, del estadístico Lambda obtuvimos un valor para el estadístico chi-cuadrado que presentó un nivel de significatividad de $p=.004$, invitando, por tanto, a rechazar la hipótesis nula – los sujetos analizados reaccionan por igual ante el fenómeno *Estereotipos y roles*– y continuar el análisis.

Tabla 24. Lambda de Wilks

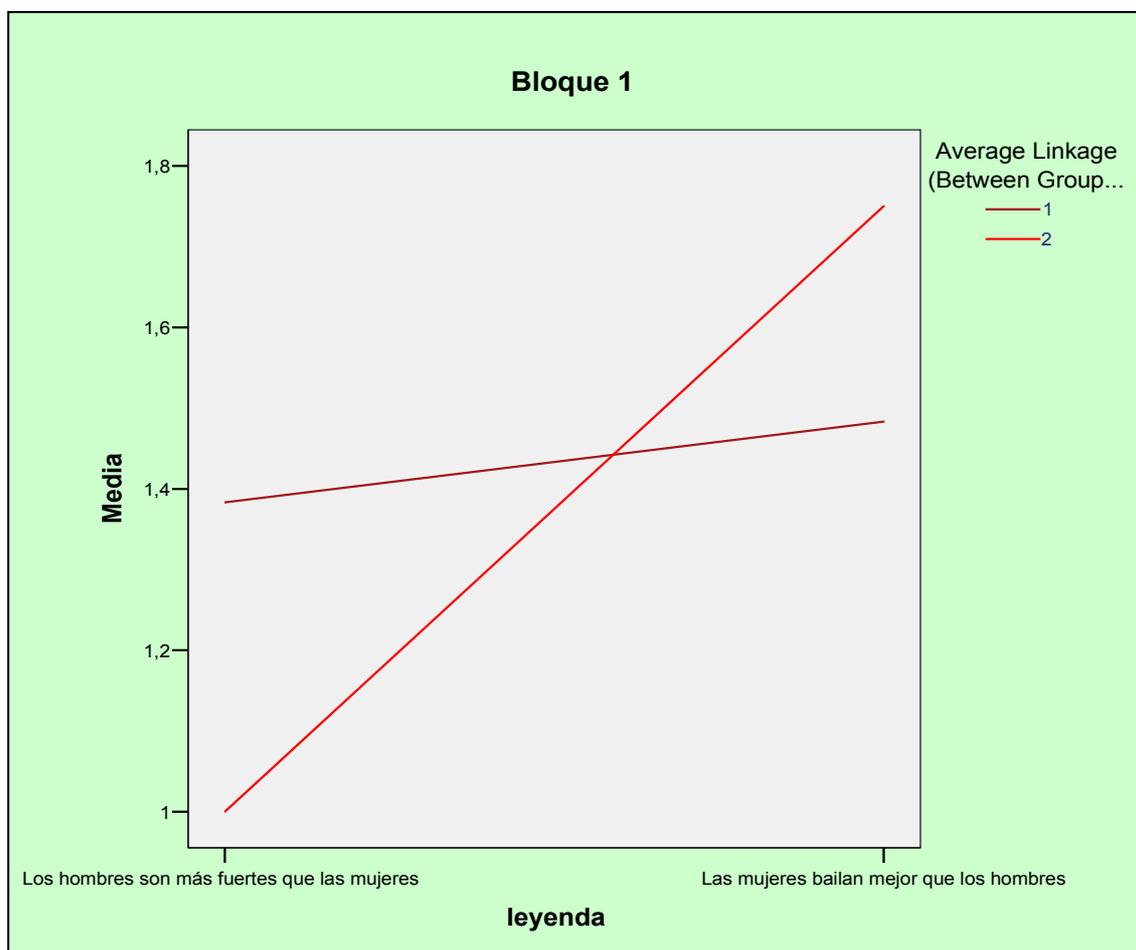
Contraste de funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
1	,109	11,063	2	,004

Por su parte, la tabla 25 nos muestra las preguntas que se han mantenido en el análisis tras aplicar un análisis discriminante con el método por pasos. Podemos observar que del total de preguntas de este bloque, solo quedan dos, indicando que estas preguntas son las más explicativas a la hora de generar los clusters: “*Los hombres son más fuertes que las mujeres*” y “*Las mujeres bailan mejor que los hombres*”.

Tabla 25. Preguntas en el análisis

Paso	Tolerancia	F para eliminar	Lambda de Wilks
1 Los hombres son más fuertes que las mujeres	1,000	12,208	
2 Los hombres son más fuertes que las mujeres	,746	10,232	,333
Las mujeres bailan mejor que los hombres	,746	10,058	,330

Por último, presentamos en la grafica de dispersión –gráfica 15–, los resultados o características de los clusters estudiados.



Gráfica 15. Gráfica de dispersión de los cluster Estereotipos y roles

Como podemos observar en la gráfica⁴⁶ anterior, cada una de las líneas representa las dimensiones de estudio obtenidas en el análisis discriminante, siendo el alumnado del conglomerado 2 (profesora 4) quienes marcan la diferencia.

En conclusión, podemos indicar que el alumnado de la profesora 4 tiene una opinión sexista en estos ítems de estereotipos y roles.

⁴⁶ El eje de las \bar{X} (Average Linkage) nos indica el número de preguntas, mientras el eje de las Y (Media) nos muestra los valores. Debemos indicar que consideramos la siguiente escala de valores: 1 (Sí), 2 (No).

Bloque 2: Dimensión Agente socializador

Con intención de no reiterarnos en el análisis, en este bloque y el siguiente, indicaremos las tablas de datos y sus resultados, omitiendo los aspectos técnicos.

Tabla 26. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	66,904 ^a	100,0	100,0	,993

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis

La tabla 26 nos indica que la correlación canónica es casi 1, por lo tanto es altamente explicativa. Al igual que en el bloque anterior, podemos decir que los datos son fiables.

La tabla 27 de la Lambda de Wilks observamos que el $p=.000$, lo cual nos permite rechazar la hipótesis nula y continuar el análisis discriminante.

Tabla 27. Lambda de Wilks

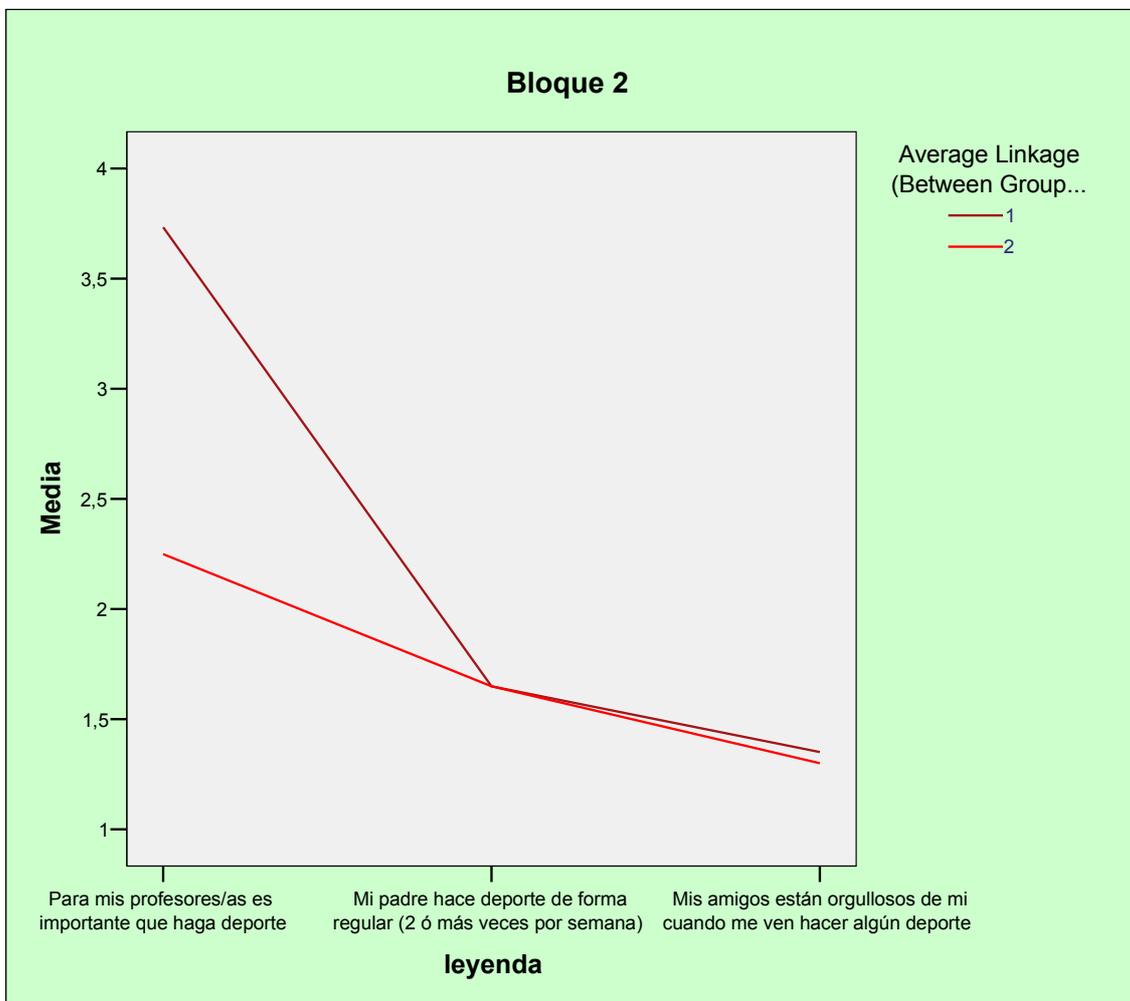
Contraste de funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
1	,015	18,981	3	,000

Por lo que respecta a la tabla 28, en ella podemos observar las preguntas que han quedado en el análisis de este bloque tras aplicar el método por pasos con F para distancias pares. Así pues, los ítems relevantes son *Para mis profesores/as es importante que haga deporte*, *Mi padre hace deporte de forma regular* y *Mis amigos están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte*.

Tabla 28. Dimensiones en el análisis

Paso	Tolerancia	F para eliminar	Lambda de Wilks
1 Para mis profesores/as es importante que haga deporte	1,000	41,399	
2 Para mis profesores/as es importante que haga deporte	,746	10,232	,333
Mi padre hace deporte de forma regular (2 ó más veces por semana)	,746	10,058	,330
3 Para mis profesores/as es importante que haga deporte	,111	254,302	,951
Mi padre hace deporte de forma regular (2 ó más veces por semana)	,116	26,852	,114
Mis amigos están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte	,387	6,756	,040

Por último, presentamos la gráfica de dispersión –gráfica 16–. En ella observamos que los elementos del conglomerado 2, indican que para su profesora (profesora 4) es poco importante que hagan deporte, mientras el resto de alumnado contradice esta afirmación.



Gráfica 16. Gráfica de dispersión de los clusters Agente socializador

Bloque 3: Dimensión Motivación e intereses

Comenzamos el análisis e interpretación de este bloque estableciendo la fiabilidad de los datos. En la tabla 29, podemos observar que la correlación canónica es casi 1, por lo tanto es altamente explicativa y, por tanto, los datos son fiables.

Tabla 29. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	21,841 ^a	100,0	100,0	,978

^a Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis

Por su parte, en la tabla 30 de la Lambda de Wilks podemos observar una significatividad de $p=.000$, con lo cual podemos rechazar la hipótesis nula y continuar el análisis discriminante.

Tabla 30. Lambda de Wilks

Contraste de funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
1	,044	17,207	1	,000

La tabla 31 nos indica las preguntas que han quedado en el análisis de este bloque tras aplicar el método por pasos con F para distancias pares. En él podemos observar que solo se ha mantenido una pregunta en el análisis *Tu profesor/a te anima a participar en las clases de Educación Física*.

Tabla 31. Dimensiones en el análisis

Paso	Tolerancia	F para eliminar
1 Tu profesor/a te anima a participar en las clases de Educación Física	1,000	131,045

El hecho de que solo se mantenga una variable es motivo de no poder realizar la gráfica de perfiles como en los dos bloques anteriores. No obstante, en la tabla 32 mostramos los resultados obtenidos indicando la posición de los centroides de los conglomerados, es decir el resultado sobre las funciones explicativas.

Tabla 32. Funciones en los centroides de los grupos

Average Linkage (Between Groups)	Función
	1
1	-2,337
2	7,010

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas en las medias de los grupos

Al ser el centroide del conglomerado 2 positivo y elevado, nos indica que los alumnos y las alumnas del conglomerado 2, opinan que su profesora les suele animar a participar en las clases de Educación Física, mientras el resto de profesores no suelen animar a que participen en sus clases.

En conclusión, tras aplicar el análisis discriminante a cada uno de los bloques, solo obtenemos diferencias significativas para los bloques de preguntas 1, 2 y 4, es decir *Estereotipos y roles*, *Agente socializador* y *Motivación e intereses*. En ellos, por tanto,

recaen las principales diferencias sexistas en relación a los factores sociológicos y psicológicos que afectan a nuestro alumnado sobre su forma de concebir las clases de Educación Física.

En el caso de los *Estereotipos y roles*, los ítems que se han identificado como generadores de diferencias (discriminantes) entre los 2 conglomerados planteados y, por tanto, que son decisivos en la transmisión de dicha dimensión han sido los estereotipos que el alumnado tiene sobre que *los hombres son más fuertes que las mujeres* y que *las mujeres bailan mejor que los hombres*. Observando la gráfica 15 podemos ver que los elementos del conglomerado 2, alumnos y alumnas que pertenecen a la Profesora 4, indican casi en su totalidad que *los hombres son más fuertes que las mujeres* y que *las mujeres bailan mejor que los hombres*, mientras que el resto de alumnado de los otros tres profesores (2 profesores y 1 profesora) indican en un 50% que tanto sí, como no, se dan ambas características. En este sentido, vemos que el alumnado de la profesora 4 tiene una opinión sexista sobre estos ítems relacionados con los estereotipos y roles.

Respecto al bloque *Agente socializador* los ítems que han mostrado discriminación frente al género han sido *Para mis profesores/as es importante que haga deporte*, *Mi padre hace deporte de forma regular* y *Mis amigos/as están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte*. Según esto, podemos considerar que el profesorado, padres y amigos/as son un elemento diferenciador a la hora de favorecer la práctica deportiva de nuestro alumnado. No obstante observando la gráfica 16 podemos ver, nuevamente, como los elementos del conglomerado 2, alumnado que pertenece a la Profesora 4, indican que para su profesora no es importante que hagan deporte, mientras el resto de alumnado indica que para sus profesores es importante que lo hagan.

En último lugar, el bloque *Motivación e intereses* muestra diferencias significativas respecto al ítem *Tu profesor/a te anima a participar en las clases de Educación Física*. Observando la tabla 32 vemos que en este caso es el alumnado de la Profesora 4 quien sostiene que les anima (de media) a participar en las clases de Educación Física, mientras el resto de profesores no suelen animar a que participen en estas clases.

En resumen, interpretando los datos del análisis discriminante, podemos observar que dos de los tres factores que se han mostrado discriminantes son de naturaleza sociológica, mientras que tan solo uno tiene vinculación psicológica con el alumnado. En este sentido podemos establecer una mayor importancia de los factores externos o sociales como condicionantes de la discriminación de género dentro de las clases de Educación Física. Por otro lado, en la comparativa por sexo del profesorado, el hecho de que la profesora 4 sea mujer, podría ser un desencadenante de los resultados, pero teniendo en cuenta que la otra profesora (profesora 3) obtiene resultados similares a los de los profesores (hombres), no podemos asegurar que el sexo del profesorado sea el motivo de las respuestas del alumnado.

Para finalizar el epígrafe 2 del presente capítulo vamos a resumir los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario. En este sentido, comenzamos señalando que, en los IES 1 y 2 de Sevilla, se siguen manteniendo y transmitiendo *estereotipos y roles* sexistas, lo cual propicia la adquisición de conductas discriminatorias en la formación del género de su alumnado. Así pues, entendemos que la situación anterior provoca el aprendizaje de actitudes y comportamientos asociados a hombres y mujeres y, por tanto, la prescripción de lo que deben hacer o se espera de unos y de otras. En función del género del alumnado, son los *alumnos* los principales transmisores y acaparadores de los roles y estereotipos de género.

Respecto a los datos pertenecientes a los dos bloques de ítems planteados sobre el *Agente socializador*, podemos afirmar que la dimensión analizada influye positivamente, de forma general, en la formación del género de nuestro alumnado, ya que todos los *Agentes socializadores* consideran importante o provocan una apreciación favorable en nuestros alumnos y nuestras alumnas hacia el hábito de practicar actividad física y deportiva. Si matizamos esta afirmación, observamos cómo en el contexto de los IES objeto de nuestro estudio, si bien es cierta, se torna sexista al transmitir y reforzar actitudes, pensamientos y valores asociados, principalmente, al género *masculino*. En este sentido, la Educación Física transmite y refuerza las normas, actitudes y valores sexistas de la sociedad. Independientemente de lo anteriormente expuesto, los *alumnos* reciben mayor apoyo de parte de sus *padres, amigos y profesores*, mientras que en el caso de las *alumnas*, el apoyo recibido viene, principalmente, de sus *madres y hermanos*.

A tenor de los datos obtenidos en relación al *Autoconcepto*, que según sus capacidades y cualidades físicas se forma nuestro alumnado, podemos afirmar que entre el alumnado se observa una tendencia sexista. Esta viene apoyada por estereotipos y roles de género, así pues, los *alumnos* se consideran más fuertes, hábiles (ágiles), son mejores deportistas y se perciben más competentes que las alumnas en las clases de Educación Física, lo cual determina un mayor autoconcepto.

Como resumen de los datos resultantes del análisis e interpretación de la dimensión *Motivación e intereses*, podemos afirmar que los *alumnos* presentan mayor motivación e interés por la actividad física en general que las alumnas, mientras que cuando concretamos esta pregunta hacia la Educación Física en particular, son las *alumnas* quienes muestran mayor motivación e interés. Por otro lado las *alumnas*, en la dirección mostrada, unen su mayor motivación e interés hacia la Educación Física con la percepción de que esta es de gran utilidad para su vida diaria, hecho que se da en menor frecuencia en los *alumnos*. Si nos centramos en la utilidad que para la vida diaria le da nuestro alumnado a la actividad física y el deporte como elemento de motivación e interés hacia su práctica, observamos que las *alumnas* practican actividad física y deportiva por salud y adelgazar, mientras que los *alumnos* realizan esta actividad, en mayor medida que sus compañeras, para evitar el castigo, mejorar su aspecto físico, relacionarse con los demás y como alternativa al tabaco, alcohol u otras drogas. Así mismo, tanto alumnos como alumnas opinan que su profesor o profesora de Educación Física les motiva en gran medida a participar en las clases de Educación Física.

Respecto a las *Atribuciones* podemos señalar que las *alumnas* poseen una atribución mayor de éxito que los alumnos en cuanto a sus posibilidades frente a las actividades desarrolladas en las clases de Educación Física. Por el contrario, los *alumnos* piensan que las alumnas nunca serán tan buenas como ellos. Del mismo modo, los *alumnos* atribuyen en mayor medida el éxito en las tareas propuestas a su habilidad y mantienen que son mejores en fútbol. Por su parte las *alumnas* se consideran mejores en baile y voleibol. En cuanto al esfuerzo necesario para lograr el éxito en una tarea, tanto alumnas como alumnos presentan las mismas atribuciones. Por último, en relación a esta dimensión, el alumnado atribuye la misma capacidad a profesores y profesoras para impartir la asignatura de Educación Física.

En relación a las *Expectativas* podemos afirmar que el alumnado tiene la creencia de que sus profesores y profesoras, aun partiendo de un nivel de exigencia similar para ambos géneros, tiene mayores expectativas de éxito sobre los *alumnos* que sobre las *alumnas*. La misma población mantiene la expectativa de que los *alumnos* tienen mayores posibilidades de éxito frente a la clase de Educación Física, señalando, para este mismo género, que es importante ser fuerte para el logro físico-deportivo, pero sin olvidar la cooperación con sus compañeros y compañeras. Este último dato sobre la cooperación es mayoritariamente señalado por las *alumnas*. Por otro lado, las expectativas de los *alumnos* en cuanto a seguir practicando actividad físico-deportiva en el futuro son mayores que las de las *alumnas*, dato al que unimos la creencia de que los hombres van a alcanzar un mayor éxito social y van a ganar más dinero con la práctica de dicha actividad. Por último, nuestras *alumnas* destacan en señalar la expectativa de una actividad físico-deportiva lúdica, alejada de la competición.

De los datos obtenidos respecto a los *Mitos* y las *Creencias* relacionadas con la actividad física y el deporte podemos resumir que han perdido vigencia con el paso de los años.

Así mismo, podemos afirmar que, los *alumnos* de los IES 1 y 2 de Sevilla muestran un mayor interés por la información deportiva emitida en los medios de comunicación que las *alumnas*, como así lo demuestra el mayor consumo de revistas y periódicos deportivos por su parte, y su mayor consumo y gusto por el deporte televisivo. En cuanto a una mayor cantidad de retransmisiones deportivas femeninas, son las *alumnas* quienes solicitan esta demanda.

En último lugar, señalamos que el análisis discriminante llevado a cabo no nos permite establecer el hecho de que la profesora 4 sea mujer, como desencadenante de las respuestas del alumnado.

3. Resultados del proceso de observación

El registro de las distintas sesiones de Educación Física llevado a cabo en los IES elegidos para nuestra investigación mediante las escalas de observación (anexos I y

II) nos permitió la obtención de datos que fueron analizados en función de las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica las cuales fueron cruzadas con las dimensiones correspondientes al profesorado y al alumnado.

A continuación pasamos a realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos en relación a las distintas dimensiones planteadas y las posibles relaciones entre ellas. Queremos señalar que solo mostraremos aquellos cruces que han presentado *significatividad* ($p < .05$) en nuestra investigación.

3.1. Datos generales

Los datos generales que presentamos a continuación son aplicables a todas las dimensiones de estudio del presente epígrafe.

A. Sexo

Para comenzar, mostramos los datos generales referidos a la dimensión sexo del profesorado y del alumnado. Estos se encuentran reflejados en la tabla 33.

Tabla 33. Distribución por sexo

Tabla de frecuencias	N	%
Profesores	2	50
Profesoras	2	50
Alumnos	116	58,5
Alumnas	82	41,5

B. Curso

En lo referente a la dimensión curso mostramos las distribuciones de los mismos en la tabla 34.

Tabla 34. Distribución por curso

Tabla de frecuencias	N	%
Primer curso de ESO	4	50
Segundo curso de ESO	4	50

C. Unidad Didáctica

La dimensión unidad didáctica nos ofrece la siguiente distribución de frecuencias presentada en la tabla 35.

Tabla 35. Distribución por unidad didáctica

Tabla de frecuencias	N	%
Habilidades deportivas	24	50
Expresión corporal	24	50

D. Estilo de enseñanza

La distribución de frecuencias referidas al estilo de enseñanza viene reflejada en la tabla 36.

Tabla 36. Distribución por estilo de enseñanza

Tabla de frecuencias	N	%
Modificación del mando directo	31	64,58
Libre exploración	15	31,25
Asignación de tareas	1	2,08
Diversificación de niveles	1	2,08

E. Modelo de formación recibido.

Respecto al modelo de formación recibido por el profesorado que intervino en nuestra investigación podemos señalar que no existen diferencias entre los sujetos de la muestra, ajustándose en todos los casos al *Modelo de Formación Técnico*.

3.2. Factores que afectan al docente

3.2.1. Uso de la información

A. Canal de comunicación

Al finalizar este epígrafe, pretendemos establecer si existe relación entre el canal de comunicación empleado por el profesorado y la transmisión de sexismo dentro de las clases de Educación Física. De esta forma, daremos respuesta al objetivo específico 3.1 –*Conocer qué Canal de Comunicación es usado con mayor frecuencia por el profesorado y si este es distinto en función del género*– a través de la validación de la subhipótesis C.1 –*Existe diferencia en el tipo y frecuencia del Canal de Comunicación usado por el profesorado según el género del alumnado*– objeto de nuestra investigación.

Para ello, es necesario establecer la relación e influencia del canal de comunicación empleado por el profesorado, con el resto de dimensiones relacionadas con dicho canal (figura 98).

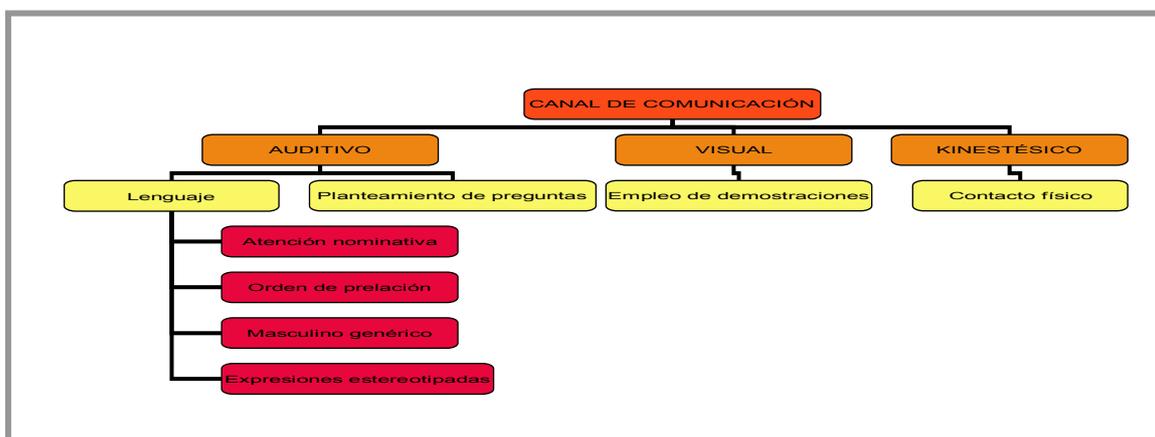


Figura 98. Relación canal de comunicación y otras dimensiones

Con el propósito propuesto, cruzamos las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica con el canal de comunicación.

Cruce por sexo del profesorado

Según el sexo del profesorado, los resultados obtenidos tras el registro de datos en la *Escala de observación de la equidad educativa del profesorado respecto al género* –anexo II–, y la posterior aplicación sobre ellos del test de Kruskal-Wallis, indicaron relaciones estadísticamente significativas ($p < .05$) respecto al canal de comunicación en los casos mostrados en la tabla 37.

Tabla 37. *Cruce sexo del profesor con canal de comunicación*

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Canal de comunicación auditivo femenino	11,907	1	,001

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Sexo

Queremos señalar que el canal de comunicación auditivo se concreta en la práctica a través de la explicación realizada por el profesorado. De esta forma, podemos decir, según la tabla 37, que las alumnas reciben mayor cantidad de explicaciones que los alumnos en las clases de Educación Física ($p = .001$). Desgranando este hecho en función del género del profesorado observamos que son los profesores ($\bar{X} = 13,79$), frente a las profesoras ($\bar{X} = 6,96$), los que más explicaciones realizan a las alumnas, como se puede observar en la tabla 38.

Tabla 38. *Estadísticos descriptivos del canal de comunicación auditivo femenino*

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	3	25	13,79	5,816
Mujer	24	0	19	6,96	6,189

Cruce por curso

Tras la aplicación del test de Kruskal-Wallis a la dimensión curso, obtuvimos registros significativos ($p < .05$), en relación al canal de comunicación en los siguientes casos (tabla 39):

Tabla 39. Cruce curso con canal de comunicación

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Canal de comunicación kinestésico masculino	4,264	1	,039
Canal de comunicación mixto masculino	4,826	1	,028
Canal de comunicación mixto femenino	4,119	1	,042
Canal de comunicación auditivo grupo	5,068	1	,024

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: curso

Así pues, en función del nivel de significatividad mostrado ($p < .05$), podemos observar cómo el canal de comunicación más utilizado es el auditivo grupo ($p = .024$) y mixto⁴⁷, tanto mixto masculino ($p = .028$), como mixto femenino ($p = .042$). De esta forma vuelve a ser la *explicación* por parte del profesorado al alumnado, el método de comunicación más utilizado.

La distribución de uso de los canales con un nivel de significación importante por curso –mixto masculino, mixto femenino y auditivo grupo– queda reflejada en las tablas 40, 41 y 42, según los siguientes estadísticos descriptivos.

Tabla 40. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “mixto masculino”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Primero	24	0	4	,50	1,251
Segundo	24	0	8	1,88	2,643

Tabla 41. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “mixto femenino”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Primero	24	0	1	,08	,282
Segundo	24	0	8	1,21	2,377

Tabla 42. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “auditivo grupo”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Primero	24	3	27	17,46	6,692
Segundo	24	4	36	13,08	7,912

⁴⁷ Recordamos, con el objetivo de facilitar la interpretación de los datos, que el canal de comunicación mixto corresponde al uso del canal auditivo y kinestésico o auditivo y visual conjuntamente.

En referencia a las tablas anteriores, podemos observar una mayor preferencia del profesorado del uso de la explicación (canal auditivo) para dirigirse a todo el grupo a la vez (tabla 42), tanto en primer curso de la ESO ($\bar{X}=17,46$) como en segundo ($\bar{X}=13,08$). Es en los casos en los que el profesorado se dirige de forma individualizada a un alumno o a una alumna cuando aparecen diferencias notables. Así pues, el canal de comunicación mixto se usa con mayor frecuencia al dirigirse al sexo masculino ($\bar{X}=,50$ para primero y $\bar{X}=1,88$ para segundo), que al dirigiese al sexo femenino ($\bar{X}=,08$ para primero y $\bar{X}=1,21$ para segundo).

Por otro lado, el canal de comunicación kinestésico es solo significativo cuando se dirige al sexo masculino ($p=.039$). Esta dimensión se distribuye en función del curso según la tabla 43.

Tabla 43. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “kinestésico masculino”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Primero	24	0	0	,00	,000
Segundo	24	0	3	,38	,924

Para nuestro estudio, la importancia del uso de este canal en un solo género viene determinada por el contacto físico que implica. Se establece, según esto, un mayor contacto físico con los alumnos que con las alumnas, aspecto que será interpretado en su epígrafe correspondiente.

Cruce por unidad didáctica

Para esta dimensión, la aplicación del test de Kruskal-Wallis, en relación al canal de comunicación, desprendió la significatividad reflejada en la tabla 44.

Tabla 44. Cruce de unidad didáctica con canal de comunicación

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Canal de comunicación auditivo masculino	6,608	1	,010
Canal de comunicación auditivo grupo	5,543	1	,019

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: unidad didáctica

Los datos de la tabla anterior nos muestran la tendencia del profesorado a dirigir su *explicación* hacia el alumnado de sexo masculino ($p=.010$), cuando es de forma individual, o al grupo entero ($p=.019$), quedando excluido el sexo femenino.

Por su parte, los estadísticos descriptivos de la tabla 45, nos muestran la tendencia del profesorado a dirigir sus explicaciones al grupo en general cuando se están trabajando Habilidades deportivas ($\bar{X}=18$). Frente a ellas, estaría en menor medida, el uso de este canal para impartir una clase de Expresión corporal ($\bar{X}=12,54$). Del mismo modo, la explicación dirigida hacia el alumnado masculino, tabla 46, es más frecuente cuando se trata de Habilidades deportivas ($\bar{X}=16,79$), que cuando se trata de Expresión corporal ($\bar{X}=10,29$).

Tabla 45. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “auditivo grupo”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	6	36	18	7,425
Expresión corporal	24	3	24	12,54	6,833

Tabla 46. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “auditivo masculino”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	2	32	16,79	8,822
Expresión corporal	24	0	32	10,29	8,844

Cruce por estilo de enseñanza

En cuanto al estilo de enseñanza y su relación con el canal de comunicación utilizado por el profesorado en las clases de Educación Física, de la aplicación del test de Kruskal-Wallis obtuvimos la significatividad que mostramos en la tabla 47.

Tabla 47. Cruce de estilo de enseñanza con canal de comunicación

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Canal de comunicación auditivo masculino	12,304	3	,006
Canal de comunicación visual masculino	10,058	3	,018
Canal de comunicación kinestésico masculino	10,848	3	,013
Canal de comunicación auditivo femenino	9,244	3	,026
Canal de comunicación visual femenino	13,736	3	,003
Canal de comunicación kinestésico femenino	24,258	3	,000
Canal de comunicación auditivo grupo	16,070	3	,001

a Kruskal-Wallis Test / b Grouping Dimensión: estilo de enseñanza

Según los resultados obtenidos podemos determinar, según el estilo de enseñanza, que existe una mayor tendencia del profesorado al uso del canal auditivo para dirigirse al género masculino ($p=.006$). De la misma forma, existe una mayor tendencia al uso del canal visual ($p=.003$) y kinestésico para dirigirse al género femenino ($p=.000$).

En cuanto al canal que muestra significatividad ($p<.05$) respecto al estilo de enseñanza utilizado por el profesorado cuando se dirige al grupo entero, debemos destacar la preferencia del profesorado por el auditivo ($p=.001$).

Una vez establecido el nivel de significatividad del canal de comunicación en función del estilo de enseñanza, vamos a determinar, interpretando las tablas 48-54, qué estilo de enseñanza es el más usado por el profesorado en función del canal de comunicación.

Tabla 48. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “auditivo masculino”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	2	32	15,84	8,649
Libre exploración	15	0	21	7,27	7,255
Asignación de tareas	1	32	32	32,00	.
Diversificación de niveles	1	18	18	18,00	.

Tabla 49. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “visual masculino”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	3	,16	,638
Libre exploración	15	0	1	,07	,258
Asignación de tareas	1	1	1	1,00	.
Diversificación de niveles	1	0	0	,00	.

Tabla 50. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “kinestésico masculino”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	3	,26	,815
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	1	1	1,00	.
Diversificación de niveles	1	0	0	,00	.

Tabla 51. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “auditivo femenino”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	1	23	11,74	5,836
Libre exploración	15	0	19	6,47	7,039
Asignación de tareas	1	25	25	25,00	.
Diversificación de niveles	1	12	12	12,00	.

Tabla 52. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “visual femenino”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	2	,16	,523
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	3	3	3,00	.
Diversificación de niveles	1	0	0	,00	.

Tabla 53. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “kinestésico femenino”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	1	,03	,180
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	2	2	2,00	.
Diversificación de niveles	1	0	0	,00	.

Tabla 54. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “auditivo grupo”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	6	36	17,90	6,625
Libre exploración	15	3	22	9,60	5,853
Asignación de tareas	1	7	7	7,00	.
Diversificación de niveles	1	27	27	27,00	.

Las tablas anteriores nos permiten establecer, como estilo de enseñanza más utilizado por el profesorado, en relación con el canal de comunicación, la *asignación de tareas*. Centrándonos en el uso de este estilo, el canal auditivo –explicación– es el que con más frecuencia emplea el profesorado para impartir sus clases de Educación Física. Por géneros, observamos en las tablas 48 y 51 que existe una mayor frecuencia de uso del canal auditivo para el género masculino ($\bar{X}=32,00$) que para el femenino ($\bar{X}=25,00$).

Por otra parte, el canal auditivo es más utilizado por el profesorado para dirigirse al grupo (tabla 54) cuando se trata de estilos basados en la elaboración de grupos,

diversificación de niveles ($\bar{X}=27,00$) o estilos directivos, *modificación del mando directo* ($\bar{X}=17,90$).

Centrándonos nuevamente en la *asignación de tareas*, el canal visual - demostración- es más utilizado para dirigirse a las alumnas ($\bar{X}=3,00$) que para dirigirse a los alumnos ($\bar{X}=1,00$). De igual forma, el profesorado utiliza más el canal kinestésico para comunicarse con las alumnas ($\bar{X}=2,00$) que para informar a los alumnos ($\bar{X}=1,00$).

Cruce intradimensiones

Como control de los datos presentados hasta aquí, y por el interés en relación al género del alumnado, realizamos un cruce intradimensiones alumno/alumna/grupo y canal de comunicación. La significación obtenida de este cruce ($p<.05$) queda reflejada en la tabla 55.

Tabla 55. *Significatividad intradimensiones alumno/alumna/grupo y canal de comunicación*

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Canal de comunicación auditivo	8,614	2	,013

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Alumnos/Alumnas/Grupo

Dicha tabla nos permite observar cómo es el canal auditivo quien posee un nivel de significatividad destacable ($p=.013$).

Este canal es el más utilizado por el profesorado para dirigirse al grupo entero ($\bar{X}=15,27$) y a los alumnos ($\bar{X}=13,54$). En menor medida es utilizado para dirigirse a las alumnas con una $\bar{X}=10,38$. Como refuerzo del canal auditivo tenemos el mixto, canal más usado para dirigirse al sexo masculino ($\bar{X}=1,19$). Estos datos quedan reflejados en la tabla 56 y 57 respectivamente.

Tabla 56. *Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "auditivo"*

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Canal de comunicación auditivo masculino	48	0	32	13,54	9,335
Canal de comunicación auditivo femenino	48	0	25	10,38	6,872

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Canal de comunicación auditivo grupo	48	3	36	15,27	7,579

Tabla 57. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación “mixto”

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Canal de comunicación mixto masculino	48	0	8	1,19	2,160
Canal de comunicación mixto femenino	48	0	8	,65	1,768
Canal de comunicación mixto grupo	48	0	6	,96	1,597

B. Planteamiento diferenciado en la organización

La dimensión dependiente que nos ocupa a continuación, “planteamiento diferenciado de la organización”, ha sido cruzada con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, se han obtenido las relaciones estadísticamente significativas pertinentes para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.5 –*Conocer si distingue el profesorado la organización de las tareas en función del sexo del alumnado*–, aceptando la subhipótesis C.5 planteada en nuestra investigación –*El profesorado distingue la organización de las tareas en función del sexo del alumnado*–.

La dimensión que aquí nos ocupa, pertenece al análisis de la información que el profesorado otorga al alumnado en relación a las dimensiones *uso del material*, *uso del espacio* y *agrupación* planteada ante la tarea que deben realizar. Esta relación queda reflejada en la figura 99.

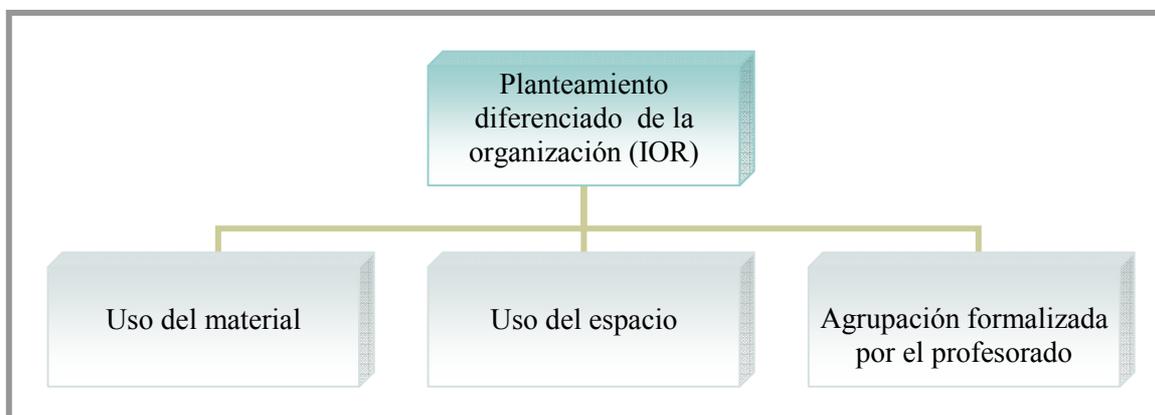


Figura 99. Dimensiones relacionadas con planteamiento diferenciado de la organización

Cruce por sexo del profesorado

Según el sexo del profesorado, los resultados obtenidos tras el registro de datos en la “Escala de observación de la equidad educativa del profesorado respecto al género” –anexo II–, indicaron relaciones estadísticamente significativas ($p < .05$) respecto a la dimensión *planteamiento diferenciado de la organización* en los casos mostrados en la tabla 58.

Tabla 58. *Cruce sexo del profesor con planteamiento diferenciado en la organización*

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Planteamiento diferenciado en la organización. Agrupación distinta	5,465	1	,019

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Sexo

A través de la aplicación del test de Kruskal-Wallis (tabla 58) hemos determinado un nivel de significatividad importante en la agrupación que el profesorado induce para llevar a cabo las tareas propuestas en clase de Educación Física ($p = .019$). Según este indicador, se realiza una agrupación distinta por género del alumnado en función de si la organización la realiza un profesor o una profesora. Según estos datos, la tabla 59 nos indica que son los profesores ($\bar{X} = 0,21$) los que realizan una agrupación distinta del alumnado en función del género del mismo.

Tabla 59. *Estadísticos descriptivos planteamiento diferenciado en la organización. Agrupación distinta*

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	1	0,21	0,415
Mujer	24	0	0	0	0

Cruce por unidad didáctica

Por lo que respecta a la dimensión *planteamiento diferenciado en la organización* y su cruce con la dimensión *unidad didáctica*, el test de Kruskal-Wallis arroja significatividad ($p < .05$) para el uso del material ($p = .000$), el uso del espacio ($p = .000$) y las agrupaciones realizadas por el profesorado ($p = .000$) en las distintas unidades programadas. Según el análisis de estos datos, podemos observar que el

profesorado emplea el mismo espacio, material y agrupación independientemente del género del alumnado en las distintas unidades didácticas analizadas (tabla 60).

Tabla 60. Cruce unidad didáctica con planteamiento diferenciado en la organización

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Planteamiento diferenciado en la organización. Material igual	13,266	1	,000
Planteamiento diferenciado en la organización. Uso del espacio igual	13,059	1	,000
Planteamiento diferenciado en la organización. Agrupación igual	12,270	1	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b Grouping Dimensión: Unidad didáctica

Por su parte, las tablas 61, 62 y 62 nos indican, a través de los estadísticos descriptivos empleados, que existe un uso del espacio ($\bar{X}=6,25$), material ($\bar{X}=6,17$) y realización de agrupaciones ($\bar{X}=6,13$) muy similar en cuanto a las Habilidades deportivas se refiere. Podemos observar que no existen, en ningún caso, diferencias en estos indicadores por motivo del género del alumnado. De otro lado, en la Expresión corporal, encontramos medias más bajas, pero manteniendo un mismo uso del espacio ($\bar{X}=4,21$), del material ($\bar{X}=4,17$) y de formalización de las agrupaciones ($\bar{X}=4,25$) en función del género del alumnado. La diferencia mostrada, entre esta última unidad didáctica y las Habilidades deportivas, puede deberse a que en el caso de la Expresión corporal, si bien el profesor no hace distinciones en cuanto a las dimensiones analizadas, el alumnado sí que pueden realizar un uso diferenciado de las mismas.

Tabla 61. Planteamiento diferenciado en la organización: material igual

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	9	6,25	2,609
Expresión corporal	24	2	7	4,17	1,167

Tabla 62. Planteamiento diferenciado en la organización: uso del espacio igual

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	9	6,17	2,665
Expresión corporal	24	2	7	4,21	1,179

Tabla 63. Planteamiento diferenciado en la organización: agrupación igual

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	9	6,13	2,659
Expresión corporal	24	2	7	4,25	1,073

Cruce intradimensiones

Para finalizar, se realizó un cruce intradimensiones entre los distintos códigos IOR (espacio, material y agrupación), tabla 64, de la escala de registro Anexo II. De dicho cruce se obtuvo un nivel de significatividad importante en el uso del material y del espacio, ambos con $p=.000$, no observándose significatividad en cuanto a las agrupaciones realizadas por el profesorado.

Tabla 64. Significatividad intradimensiones códigos IOR

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Planteamiento diferenciado en la organización - Material	73,799	1	,000
Planteamiento diferenciado en la organización - Uso del espacio	72,186	1	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: códigos IOR

Los estadísticos descriptivos para el uso del espacio y el uso del material, tablas 65 y 66 respectivamente, corroboran que el profesorado emplea el mismo espacio ($\bar{X}=5,19$) y el mismo material ($\bar{X}=5,21$) para llevar a cabo su docencia independientemente del sexo del alumnado.

Tabla 65. Estadísticos descriptivos para Planteamiento diferenciado en la organización.
Uso del espacio

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Planteamiento diferenciado en la organización. Uso del espacio igual	48	0	9	5,19	2,266
Planteamiento diferenciado en la organización. Uso del espacio distinto	48	0	1	,10	,309

Tabla 66. Estadísticos descriptivos para Planteamiento diferenciado en la organización.
Uso del material

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Planteamiento diferenciado en la organización. Material igual	48	0	9	5,21	2,259
Planteamiento diferenciado en la organización. Material distinto	48	0	2	,08	,347

C. Planteamiento de preguntas

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente que nos ocupa a continuación, *planteamiento de preguntas*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas en relación a nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.2 –*Conocer la cantidad de preguntas que el profesorado realiza en función del género*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.2 planteada en nuestra investigación –*Existe diferencia en cuanto a la cantidad de preguntas que el profesorado realiza en función del género*–.

La dimensión *planteamiento de preguntas* pertenece al análisis de la información que el profesorado facilita al alumnado en forma interrogativa. Como último objetivo, pretendemos relacionar dicha dimensión con el género del alumnado al que va dirigida o si esta se dirige al grupo entero. Esta relación queda reflejada en el figura 100.

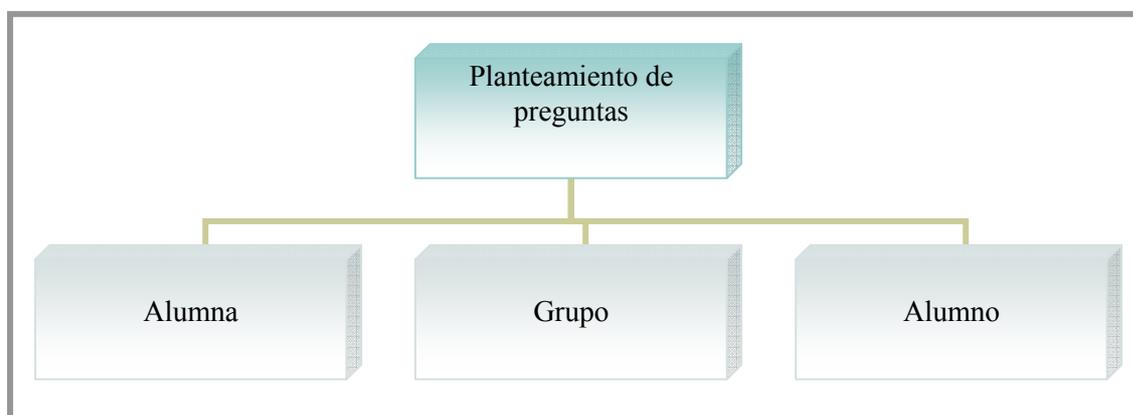


Figura 100. Factores relacionados con planteamiento de preguntas

Cruce por curso

Por lo que respecta a la dimensión *planteamiento de preguntas* y su cruce con la dimensión *curso*, el test de Kruskal-Wallis ha arrojado niveles de significatividad ($p < .05$) para el planteamiento de preguntas realizada al alumnado (tabla 67).

Tabla 67. Cruce curso con planteamiento de preguntas

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Planteamiento de preguntas a alumnos	6,900	1	,009

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Curso

Según este indicador, los alumnos ($p=.009$) son preguntados sobre cuestiones relacionadas con la tarea propuesta, de forma individual, con más frecuencia que las alumnas o el grupo entero. En la tabla 68, podemos establecer cómo se producen dichas preguntas en función del curso.

Tabla 68. Estadísticos descriptivos planteamiento de preguntas a alumnos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	4	1,13	1,227
Segundo	24	0	13	2,88	2,924

La tabla anterior nos permite establecer un mayor número de preguntas a los alumnos de segundo curso ($\bar{X}=2,88$) y, por tanto, establecer aquí un elemento de discriminación respecto al género femenino, que recibe menor atención por parte del profesorado.

Cruce por estilo de enseñanza

El análisis de la dimensión *estilo de enseñanza* ha mostrado niveles de significatividad para nuestra investigación ($p<.05$), al ser cruzada con la dimensión *planteamiento de preguntas* a través del test de Kruskal-Wallis. En la tabla 69, podemos observar una significatividad importante ($p=.020$) para las preguntas realizadas al grupo entero.

Tabla 69. Cruce estilo de enseñanza con planteamiento de preguntas

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Planteamiento de preguntas al grupo entero	9,842	3	,020

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: estilo de enseñanza

Por su parte, la tabla 70 nos muestra la concreción de dicha significatividad en función de los distintos estilos de enseñanza utilizados en las clases de Educación Física de los IES objeto de estudio.

Tabla 70. Estadísticos descriptivos planteamiento de preguntas a grupo entero

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	13	5,00	2,978
Libre exploración	15	0	8	2,67	2,289
Asignación de tareas	1	4	4	4,00	.
Diversificación de niveles	1	12	12	12,00	.

De los datos anteriores, podemos observar, cómo es a través de la Diversificación de Niveles ($\bar{X}=12,00$), el estilo por el cual se realiza mayor planteamiento de preguntas al grupo entero. Estos datos nos permiten establecer como adecuado el uso de este estilo de enseñanza al no priorizar la intervención sobre ningún género en concreto.

Cruce intradimensiones

Para finalizar, hemos realizado un cruce intradimensiones alumno, alumna y grupo. De dicho cruce se obtuvo significatividad ($p=.000$) para la dimensión *planteamiento de preguntas* (tabla 71).

Tabla 71. Significatividad intradimensiones Alumnos/Alumnas/Grupo

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Planteamiento de preguntas	25,016	2	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Alumnos/Alumnas/Grupo

Los estadísticos descriptivos para la dimensión *planteamiento de preguntas*, tabla 72, corroboran que el profesorado pregunta con mayor frecuencia al grupo entero ($\bar{X}=4,40$).

Tabla 72. Estadísticos descriptivos planteamiento de preguntas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Planteamiento de preguntas a alumnos	48	0	13	2,00	2,388
Planteamiento de preguntas a alumnas	48	0	14	2,08	2,865
Planteamiento de preguntas al grupo entero	48	0	13	4,40	3,106

D. Empleo de demostraciones

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente que nos ocupa a continuación, *Empleo de demostraciones*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.4 –*Conocer si los modelos utilizados por el profesorado para las demostraciones son dependientes del sexo del alumnado y se relacionan con el contenido de la tarea*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.4 planteada en nuestra investigación –*Los modelos empleados por el profesorado para las demostraciones en sus clases son de diferente sexo en función del contenido de la tarea, fomentando la participación de uno de los géneros*–.

La dimensión *Empleo de demostraciones* pertenece al análisis de la información que el profesorado facilita al alumnado en forma de modelos a imitar. Como último objetivo pretendemos relacionar dicha dimensión con el género del alumnado al que va dirigida o si esta se dirige al grupo entero. Además, estableceremos si existe relación entre el género del modelo utilizado y el contenido físico o técnico de la tarea a realizar. Esta relación queda reflejada en el figura 101.

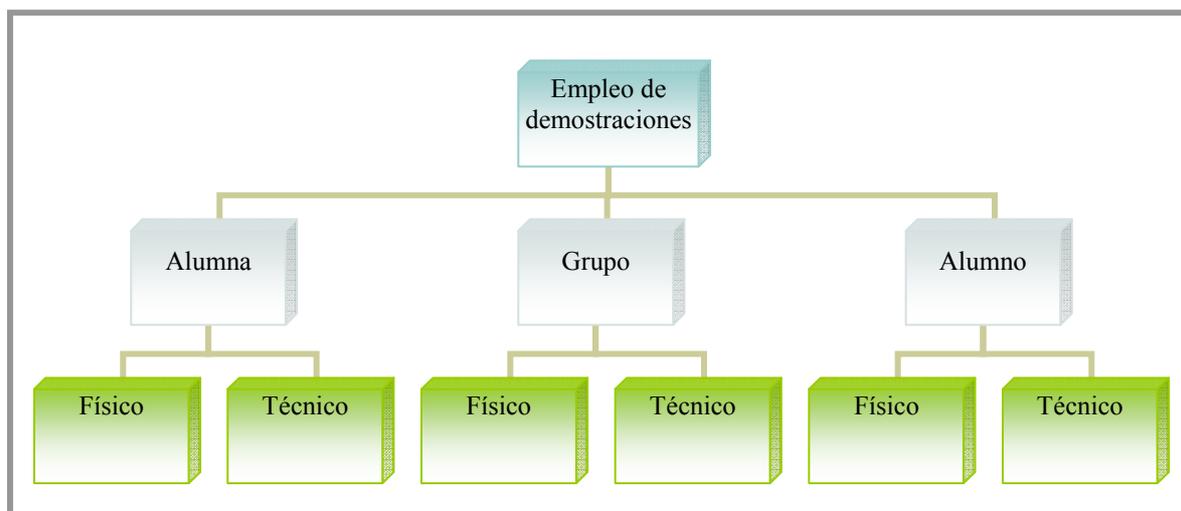


Figura 101. Factores relacionados con planteamiento de preguntas

Cruce por unidad didáctica

En lo referente a la dimensión unidad didáctica y su relación con el empleo de demostraciones para ejemplificar una tarea propuesta por el profesorado, la aplicación del test de Kruskal-Wallis nos muestra niveles de significatividad destacables ($p=.000$) en el caso de utilizar alumnos como modelo para mostrar una tarea de contenido técnico. En la tabla 73, reflejamos los datos de significatividad relacionados con esta dimensión.

Tabla 73. Cruce unidad didáctica con empleo de demostraciones

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Empleo de demostraciones modelo alumno contenido técnico	19,378	1	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Unidad didáctica

A tenor de los datos obtenidos a partir de la significatividad señalada para el empleo de demostraciones, podemos establecer que las unidades didácticas que emplean de forma mayoritaria como modelo al género masculino son las relacionadas con las *Habilidades Deportivas* ($\bar{X}=3,88$). Presentamos en la tabla 74 los estadísticos descriptivos que apoyan esta afirmación.

Tabla 74. Estadísticos descriptivos Empleo de demostraciones modelo alumno contenido técnico

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	7	3,88	2,724
Expresión corporal	24	0	4	0,42	1,06

Cruce intradimensiones

Para reforzar los datos obtenidos con los cruces anteriores, hemos realizado un cruce intradimensiones alumno, alumna y grupo. De dicho cruce se obtuvo significatividad ($p=.000$) para la dimensión *Empleo de demostraciones contenido técnico* (tabla 75).

Tabla 75. *Significatividad intradimensiones Alumnos/Alumnas/Grupo*

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Empleo de demostraciones contenido técnico	26,286	2	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Intradimensiones

Los estadísticos descriptivos para la dimensión *Empleo de demostraciones contenido técnico*, tabla 76, corroboran, nuevamente, que el profesorado recurre a un uso del modelo masculino ($\bar{X}=2,15$) para llevar a cabo la ejemplificación de una tarea de contenido técnico.

Tabla 76. *Estadísticos descriptivos Empleo de demostraciones modelo contenido técnico*

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Empleo de demostraciones modelo alumno contenido técnico	48	0	7	2,15	2,690
Empleo de demostraciones modelo alumna contenido técnico	48	0	8	1,27	1,888
Empleo de demostraciones modelo grupo contenido técnico	48	0	1	,06	,245

E. Indicaciones sobre el control del grupo

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente que nos ocupa a continuación, *Indicaciones sobre el control del grupo*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p<.05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.6 –*Conocer si las indicaciones sobre el control del grupo difieren si se trata de alumnos, alumnas o grupo*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.6 planteada en nuestra investigación –*Las indicaciones que el*

profesorado realiza sobre el control del grupo difieren si se trata de alumnos, alumnas o grupo entero–.

La dimensión *Indicaciones sobre el control del grupo* pertenece al análisis de la información que el profesorado facilita al alumnado en relación a cuestiones de disciplina. Como último objetivo, pretendemos relacionar dicha dimensión con el género del alumnado al que va dirigida o si esta se dirige al grupo entero. Esta relación queda reflejada en el figura 102.

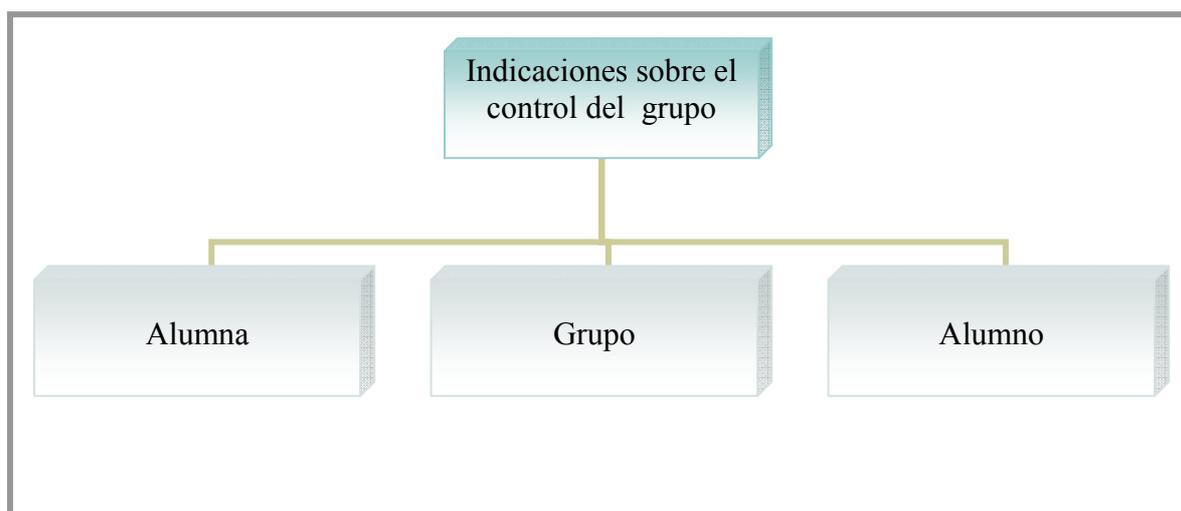


Figura 102. Factores relacionados con Indicaciones sobre el control del grupo

Cruce por sexo del profesorado

De los datos obtenidos en la *Escala de observación de la equidad educativa del profesorado respecto al género –anexo II–*, destacamos la significatividad ($p < .05$) que, tras la aplicación del test de Kruskal-Wallis, hemos obtenido en relación al sexo del profesorado cuando este realiza controles disciplinarios a alumnos ($p = .004$) y alumnas ($p = .027$) por separado (tabla 77). Por otro lado, no hemos obtenido niveles de significatividad importantes para los controles disciplinarios hacia un grupo en general.

Tabla 77. Cruce sexo del profesorado con Indicaciones sobre el control del grupo

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Indicaciones sobre el control del grupo a alumnos	8,297	1	,004
Indicaciones sobre el control del grupo a alumnas	4,897	1	,027

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Sexo

Interpretando los datos reflejados en las tablas 78 y 79, podemos comprobar cómo son las profesoras las que mayor número de controles disciplinarios realizan dentro de sus clases para corregir conductas actitudinales negativas provocadas por su alumnado. Así mismo, las profesoras imponen mayor autoridad cuando se trata de mantener la disciplina de sus alumnos ($\bar{X}=5,38$), que cuando se trata de sus alumnas ($\bar{X}=,54$).

Por su parte, los profesores también realizan mayor número de indicaciones sobre el control del grupo hacia los alumnos ($\bar{X}=2,08$), que hacia las alumnas ($\bar{X}=,17$).

Tabla 78. Indicaciones sobre el control del grupo a alumnos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	7	2,08	1,666
Mujer	24	0	14	5,38	3,831

Tabla 79. Indicaciones sobre el control del grupo a alumnas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	2	0,17	0,482
Mujer	24	0	2	0,54	0,721

Cruce intradimensiones

Los datos obtenidos con los cruces anteriores, quedan completados con el cruce intradimensiones *alumno, alumna y grupo*. De dicho cruce se obtuvo significatividad ($p=.000$) para la dimensión *Indicaciones sobre el control del grupo* (tabla 80).

Tabla 80. Significatividad intradimensiones Alumnos/Alumnas/Grupo

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Indicaciones sobre el control del grupo	51,056	2	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: alumno/alumna/grupo

Los estadísticos descriptivos para la dimensión *Indicaciones sobre el control del grupo*, tabla 81, corroboran, nuevamente, que el profesorado recurre a un mayor control disciplinario cuando se trata del alumnado del género masculino ($\bar{X}=3,73$). En segundo

lugar, el profesorado dedica mayor número de informaciones disciplinarias al grupo entero ($\bar{X}=3,31$), necesitando menor disciplina para controlar al las alumnas ($\bar{X}=,35$).

Tabla 81. Estadísticos descriptivos Indicaciones sobre el control del grupo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Indicaciones sobre el control del grupo a alumnos	48	0	14	3,73	3,363
Indicaciones sobre el control del grupo a alumnas	48	0	2	,35	,635
Indicaciones sobre el control del grupo al grupo	48	0	11	3,31	2,815

3.2.2. El uso del lenguaje

A. Atención nominativa

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Atención nominativa*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p<.05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 2.1 –*Conocer si existe diferencia en la atención nominativa del profesorado según el sexo*–, aceptando o rechazando la subhipótesis B.1 planteada en nuestra investigación –*Existe diferencia en la atención nominativa del profesorado hacia el alumnado por motivo de género*–.

La dimensión *Atención nominativa* pertenece al análisis del lenguaje que el profesorado utiliza para dirigirse a su alumnado de forma individual. Como último objetivo, pretendemos establecer la frecuencia de esta dimensión y su relación con la diferencia cualitativa que supone dirigirse a un alumno o una alumna por su nombre de pila. Esta relación queda reflejada en el figura 103.

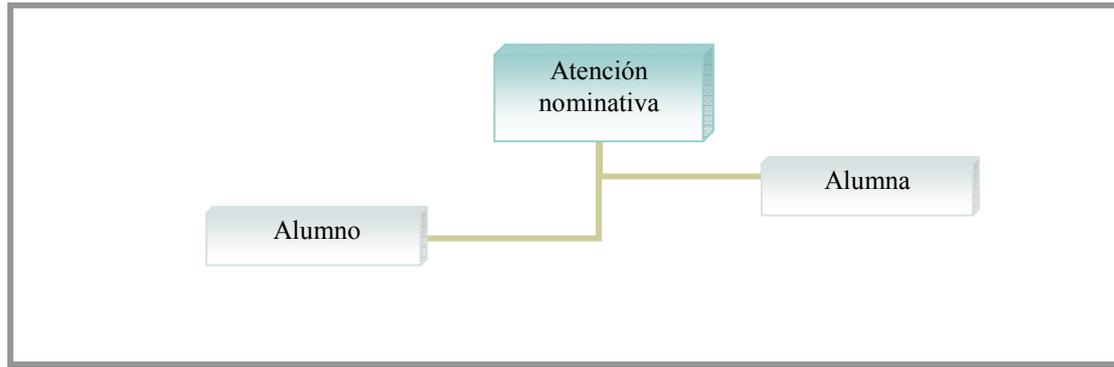


Figura 103. Dimensiones relacionadas con Atención nominativa

Cruce por curso

Ateniéndonos a la dimensión *curso*, la aplicación del test de Kruskal-Wallis nos muestra datos estadísticamente significativos para la Atención nominativa a los alumnos ($p < .020$). En la tabla 82, encontramos los datos aludidos.

Tabla 82. Cruce curso con Atención nominativa

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Atención nominativa alumnos	5,390	1	,020

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Curso

Partiendo de la información anterior, interpretamos la anterior significatividad en función de los estadísticos descriptivos presentados en la tabla 83. Según estos, son los alumnos de segundo curso los que mayor atención nominativa reciben ($\bar{X} = 50,92$).

Tabla 83. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa alumnos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	9	73	39,08	18,000
Segundo	24	33	74	50,92	13,115

Cruce por unidad didáctica

Para esta dimensión, la aplicación del test de Kruskal-Wallis, en relación a la *Atención nominativa*, desprendió la significatividad reflejada en la tabla 84.

Tabla 84. Cruce unidad didáctica con Atención nominativa

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Atención nominativa alumnos	9,202	1	,002
Atención nominativa alumnas	8,412	1	,004

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Unidad didáctica

Los datos de la tabla anterior nos muestran la tendencia del profesorado a llamar a los alumnos ($p=.002$) y a las alumnas ($p=.004$) por su nombre con mayor frecuencia durante el desarrollo de las Habilidades deportivas ($\bar{X}=51,71$ y $\bar{X}=36,21$ respectivamente) –tablas 85 y 86–. Durante el desarrollo de las sesiones de Expresión corporal se mantiene la misma tendencia a llamar mayor número de veces por su nombre a los alumnos ($\bar{X}=38,25$) que a las alumnas ($\bar{X}=26,21$).

Tabla 85. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa Alumnos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	31	73	51,75	12,12
Expresión corporal	24	9	74	38,25	18,085

Tabla 86. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa Alumnas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	13	66	36,21	11,375
Expresión corporal	24	7	43	26,21	10,108

Cruce intradimensiones

Para finalizar, llevamos a cabo el cruce intradimensiones en función de alumno/alumna/grupo que destacó un nivel de significatividad importante ($p<.05$) para la dimensión *Atención nominativa* –tabla 87–.

Tabla 87. Cruce intradimensiones con Atención nominativa

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Atención nominativa	19,030	1	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Alumno/Alumna/Grupo

A partir del nivel de significatividad ($p=.000$) establecido en la tabla 87, a través de los estadísticos descriptivos, podemos comprobar cómo se corrobora una mayor atención nominativa hacia los alumnos ($\bar{X}=45,00$) –tabla 88–.

Tabla 88. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Atención nominativa alumnos	48	9	74	45,00	16,687
Atención nominativa alumnas	48	7	66	31,21	11,783

B. Masculino genérico

Respecto a la dimensión dependiente *Masculino genérico*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 2.2 –*Conocer si el profesorado emplea el masculino genérico para dirigirse al alumnado*–, aceptando o rechazando la subhipótesis B.2 planteada en nuestra investigación –*El profesorado emplea mayoritariamente el masculino genérico para dirigirse al alumnado*–.

La dimensión *Masculino genérico* pertenece al análisis del lenguaje que el profesorado utiliza para dirigirse a su alumnado. Como último objetivo, pretendemos establecer la frecuencia de esta dimensión y su relación con la “visibilidad” que supone para el género al que se dirige y la consiguiente “ocultación” del otro género. Esta relación queda reflejada en el figura 104.

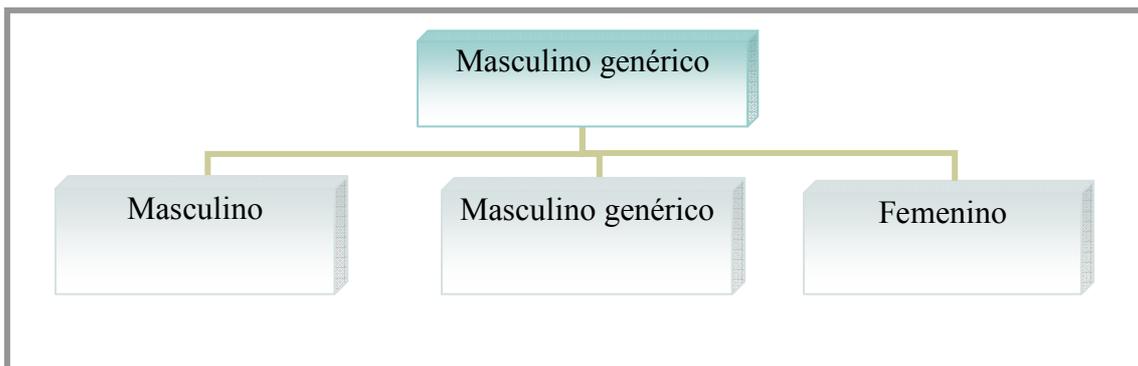


Figura 104. Dimensiones relacionadas con Masculino genérico

Cruce por sexo del profesorado

En lo que respecta a la dimensión *Masculino genérico* y su cruce con la dimensión *sexo del profesorado*, el test de Kruskal-Wallis nos indica niveles de

significatividad importantes ($p=.005$) para el empleo del masculino como forma elegida por el profesorado para dirigirse a todo el alumnado (tabla 89).

Tabla 89. Cruce sexo del profesorado con Empleo del masculino genérico

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Empleo del masculino genérico <i>masculino</i>	7,999	1	,005

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: sexo del profesorado

Como se puede observar en la tabla 90, dentro de la significatividad señalada, son las profesoras ($\bar{X}=26,42$) las que más emplean el masculino para dirigirse al alumnado en general. Por su parte, los profesores, aunque en menor medida ($\bar{X}=16,75$), también usan como principal forma de dirigirse al alumnado el modo masculino.

Tabla 90. Estadísticos descriptivos de Empleo del masculino genérico masculino

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	34	16,75	7,759
Mujer	24	1	54	26,42	13,632

Cruce por unidad didáctica

Para esta dimensión, la aplicación del test de Kruskal-Wallis, en relación al *Masculino genérico*, desprendió la significatividad reflejada en la tabla 91.

Tabla 91. Cruce unidad didáctica con Empleo del masculino genérico

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Empleo del masculino genérico <i>femenino</i>	4,601	1	,032

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Unidad didáctica

Los datos de la tabla anterior, nos muestran la tendencia del profesorado a dirigirse al alumnado en femenino ($p=.032$), fundamentalmente, durante el desarrollo de las Habilidades deportivas ($\bar{X}=7,83$) –tabla 92-.

Tabla 92. Estadísticos descriptivos de Empleo del masculino genérico femenino

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	1	29	7,83	6,084
Expresión corporal	24	0	13	4,58	4,242

Cruce intradimensiones

Para finalizar, llevamos a cabo el cruce intradimensiones en función de los Códigos LM. Dicho cruce destacó un nivel de significatividad importante ($p < .05$) para la dimensión *Masculino genérico* –tabla 93–.

Tabla 93. Cruce intradimensiones con códigos LM

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Empleo del masculino genérico	103,871	2	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Códigos LM

A partir del nivel de significatividad ($p = .000$) establecido en la tabla anterior, a través de los estadísticos descriptivos para este cruce intradimensiones, podemos comprobar cómo se corrobora un mayor uso del masculino ($\bar{X} = 21,58$) para dirigirse al alumnado –tabla 94–. La misma tabla nos muestra la poca importancia que se le concede al uso del masculino genérico ($\bar{X} = ,27$) como forma integradora que permite dirigirse a los dos géneros a la vez sin la exclusión de ninguno de ellos.

Tabla 94. Estadísticos descriptivos de Empleo de masculino genérico

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Empleo del masculino genérico masculino genérico	48	0	4	,27	,765
Empleo del masculino genérico masculino	48	0	54	21,58	12,010
Empleo del masculino genérico femenino	48	0	29	6,21	5,442

C. Orden de prelación

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Orden de prelación*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 2.3 –*Conocer el orden de prelación que el profesorado utiliza para dirigirse al alumnado*–, aceptando o

rechazando la subhipótesis B.3 planteada en nuestra investigación –*El profesorado utiliza un orden de prelación sexista para dirigirse al alumnado*–.

La dimensión *Orden de prelación* pertenece al análisis del lenguaje que el profesorado utiliza para dirigirse a su alumnado. Como último objetivo, pretendemos cuantificar las ocasiones en que el profesorado utiliza el masculino o el femenino en primer lugar al dirigirse al alumnado en su conjunto estableciendo, así, un *orden de visibilidad*. Esta relación queda reflejada en la figura 105.

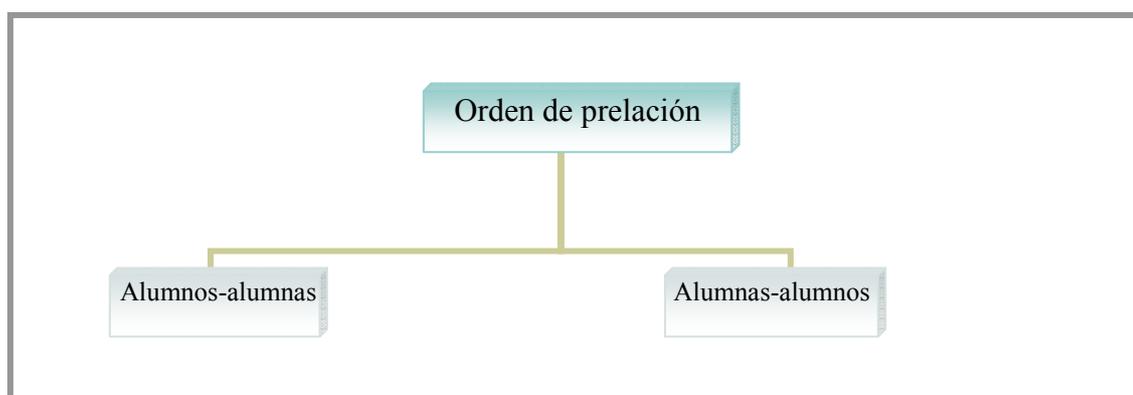


Figura 105. Dimensiones relacionadas con Orden de prelación

Cruce por sexo del profesorado

A través de la dimensión *Sexo del profesorado*, en su cruce con la dimensión *Orden de prelación* mediante el test de Kruskal-Wallis, hemos obtenido niveles de significatividad destacables ($p < .05$) en el caso del orden de prelación femenino-masculino ($p = .039$) –tabla 95–.

Tabla 95. Cruce sexo del profesorado con Orden de prelación

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Orden de prelación femenino-masculino	4,264	1	,039

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Sexo del profesorado

Por su parte, la significatividad mostrada en la tabla anterior es interpretada a través de los estadísticos descriptivos de la tabla 96, estableciendo que son las profesoras las que utilizan el femenino-masculino como orden de prelación ($\bar{X}=1,63$), no encontrándose ningún registro, en este sentido, por parte de los profesores.

Tabla 96. Estadísticos descriptivos de Orden de prelación femenino-masculino

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	0	0	0
Mujer	24	0	34	1,63	6,921

Cruce por curso

El Orden de prelación empleado por el profesorado en función del curso nos presenta un nivel de significatividad importante ($p<.05$) –tabla 97–, para los casos en los que dicho orden presenta una prelación masculino-femenino ($p=.007$).

Tabla 97. Cruce curso con Orden de prelación

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Orden de prelación masculino-femenino	7,285	1	,007

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Curso

Los estadísticos descriptivos para el orden de prelación masculino-femenino establecido como significativo en la tabla 97 nos indican que la mayor parte de la prelación señalada se lleva a cabo en primer curso ($\bar{X}=2,50$) –tabla 98–.

Tabla 98. Estadísticos descriptivos de Orden de prelación masculino-femenino

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	9	2,50	2,571
Segundo	24	0	7	,96	1,756

Cruce intradimensiones

Para finalizar, llevamos a cabo el cruce intradimensiones en función de los Códigos LP, cruce que destacó un nivel de significatividad importante ($p<.05$) para la dimensión Orden de prelación –tabla 99–.

Tabla 99. Cruce intradimensiones con Orden de prelación

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Orden de prelación	22,301	1	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Códigos LP

A partir del nivel de significatividad ($p=.000$) establecido, nos apoyamos en los estadísticos descriptivos –tabla 100– para interpretar el dato anterior. Podemos comprobar cómo existe un mayor orden de prelación masculino-femenino ($\bar{X}=1,73$), lo cual prioriza, como factor sexista, la presencia de un género sobre otro.

Tabla 100. Estadísticos descriptivos de Orden de prelación

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
Orden de prelación masculino-femenino	48	0	9	1,73	2,313
Orden de prelación femenino-masculino	48	0	34	,81	4,911

D. Expresiones estereotipadas

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Expresiones estereotipadas*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p<.05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 2.4 –*Conocer si existen expresiones estereotipadas en el lenguaje del profesorado, con matiz sexista*–, aceptando o rechazando la subhipótesis B.4 planteada en nuestra investigación –*En el lenguaje del profesorado existen expresiones estereotipadas con matiz sexista*–.

La dimensión *Expresiones estereotipadas* pertenece al análisis del lenguaje que el profesorado utiliza para dirigirse a su alumnado. Con ello, pretendemos establecer el matiz sexista que existe en la degradación de uno de los géneros a través de frases peyorativas, tradicionalmente asociadas al género femenino. También, se pretende determinar hacia qué género van dirigidas las expresiones estereotipadas reforzadoras de conductas. Esta relación queda reflejada en el figura 106.

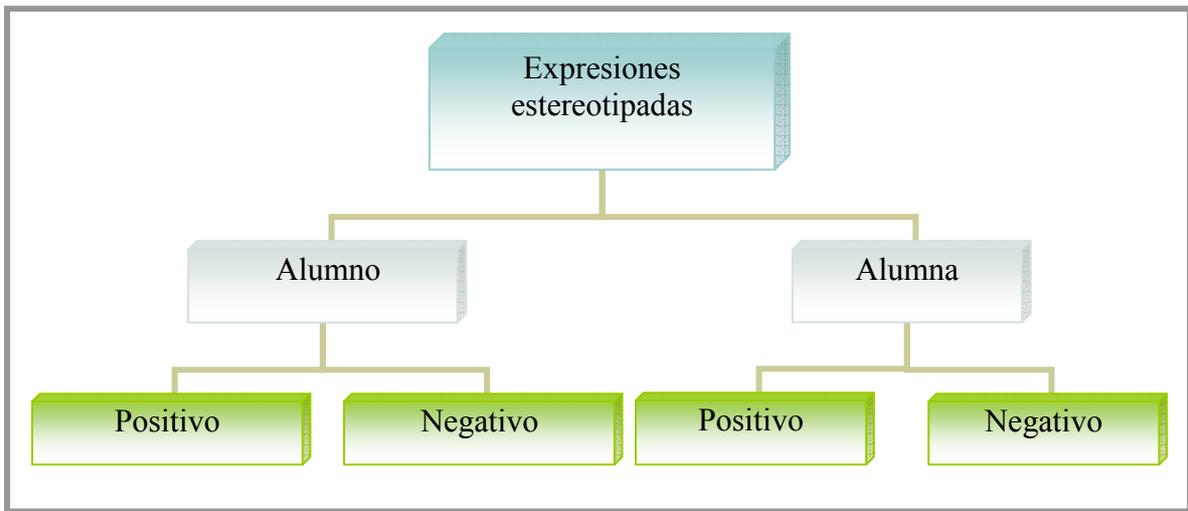


Figura 106. Dimensiones relacionadas con Expresiones estereotipadas

Cruce por sexo del profesorado

Tras la aplicación del test de Kruskal-Wallis a la dimensión *Sexo del profesorado* en relación a la dimensión *Expresiones estereotipadas*, hemos encontrado resultados estadísticamente significativos ($p < .05$) cuando estas son dirigidas, por parte del profesorado, a los alumnos. La tabla 101 nos muestra una $p = .039$ para la citada dimensión.

Tabla 101. Cruce sexo del profesorado con Expresiones estereotipadas

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Expresiones estereotipadas alumno negativo	4,267	1	,039

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Sexo

Apoyándonos en los estadísticos descriptivos de la tabla 102, podemos observar que son los profesores ($\bar{X} = 0,21$) los únicos que utilizan expresiones estereotipadas hacia los alumnos, realizadas, además, en forma negativa o peyorativa. Así mismo, un máximo de 2 nos indica que no es una conducta frecuente, lo cual es significativo en cuanto a la desaparición del sexismo transmitido a través de las expresiones estereotipadas.

Tabla 102. Estadísticos descriptivos de Expresiones estereotipadas alumno negativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	2	0,21	0,509
Mujer	24	0	0	0	0

3.2.3. El uso de los refuerzos

A. Retroalimentación

Las relaciones estadísticamente significativas referidas a la dimensión dependiente *Retroalimentación* han sido obtenidas mediante el test de Kruskal-Wallis. A través de este, se cruzó la citada dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica. Con ello, hemos obtenido niveles de significatividad importantes ($p < .05$) que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.3 –*Conocer si el profesorado realiza una utilización diferenciada de la retroalimentación (en objetivo, dirección y forma) en función del sexo*– y a aceptar o rechazar la subhipótesis C.3 –*El profesorado realiza una utilización diferenciada de la retroalimentación (en objetivo, dirección y forma) según el sexo del alumnado, lo cual provoca discriminación en función del género*–, planteada en nuestra investigación.

La dimensión *Retroalimentación* pertenece al análisis de la información que el profesorado proporciona al alumnado, en relación a los comportamientos motrices que este ejecuta, y con el fin de adecuarlos a los resultados previstos. El objetivo de dicha información será corregir los comportamientos motrices incorrectos. En la figura 107, recogemos los distintos modos de retroalimentación que serán analizados e interpretados en función de la forma, dirección y objetivo, en el presente epígrafe.

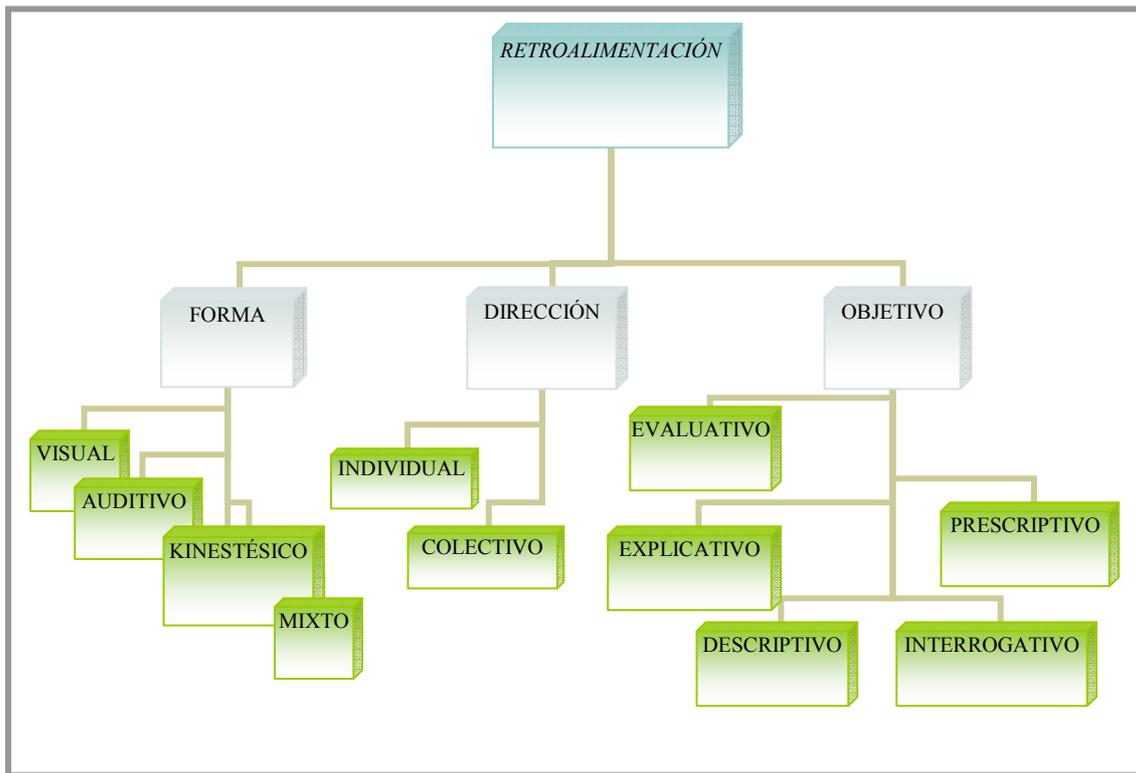


Figura 107. Dimensiones relacionadas con la retroalimentación

Cruce por sexo del profesorado

Según el *Sexo del profesorado*, los resultados obtenidos tras el registro de datos en la *Escala de observación de la equidad educativa del profesorado respecto al género –anexo II–*, indicaron relaciones estadísticamente significativas ($p < .05$) respecto a la dimensión *Retroalimentación* en los casos mostrados en la tabla 103.

Tabla 103. Cruce sexo del profesor con Retroalimentación

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Retroalimentación alumnos Evaluativo positivo Auditivo Individual	10,545	1	,001
Retroalimentación alumnos Evaluativo positivo Auditivo Colectiva	3,907	1	,048
Retroalimentación alumnos Evaluativo negativo Auditivo Colectiva	5,617	1	,018
Retroalimentación alumnos Descriptivo positivo Auditivo Individual	14,945	1	,000
Retroalimentación alumnos Descriptivo positivo Auditivo Colectiva	8,629	1	,003

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Retroalimentación alumnos Explicativo positivo Auditivo Individual	8,448	1	,004
Retroalimentación alumnas Evaluativo positivo Auditivo Individual	15,203	1	,000
Retroalimentación alumnas Descriptivo positivo Auditivo Individual	7,270	1	,007
Retroalimentación alumnas Descriptivo positivo Auditivo Colectiva	10,284	1	,001
Retroalimentación alumnas Descriptivo negativo Auditivo Individual	4,005	1	,045
Retroalimentación alumnas Explicativo positivo Auditivo Individual	13,355	1	,000
Retroalimentación alumnas Explicativo Positivo Auditivo Colectiva	5,465	1	,019
Retroalimentación grupo Descriptivo negativo Auditivo Colectiva	12,188	1	,000
Retroalimentación grupo Explicativo positivo Auditivo Colectiva	7,912	1	,005
Retroalimentación grupo Interrogativo negativo Auditivo Colectiva	4,267	1	,039

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Sexo

En función de los datos obtenidos con el test de Kruskal-Wallis, a través del cruce de la dimensión independiente *Sexo del profesor* con la dimensión dependiente *retroalimentación* (tabla 103), vamos a relacionar ésta última –en función del objetivo, forma y dirección– con los niveles de significatividad destacados ($p < .05$) en dicha tabla.

Tras el análisis de los datos, podemos observar cómo la *forma* de proporcionar la *Retroalimentación* en todos los casos significativos es la auditiva, independientemente de tratarse de una alumna, un alumno o el grupo entero. Si focalizamos nuestra interpretación en el análisis de la *dirección* de la *Retroalimentación*, observamos que no se presentan diferencias destacables en relación al sexo del profesorado, realizándose en un porcentaje similar de retroalimentaciones tanto de modo individual como colectivo, tanto hacia los alumnos como hacia las alumnas.

En cuanto al *objetivo* de la retroalimentación podemos concretar el uso de tres modelos que han demostrado significatividad ($p < .05$). A saber: evaluativo, descriptivo y explicativo. En la mayoría de los casos en los que el profesorado ha realizado una retroalimentación, lo ha hecho de forma *positiva* hacia ambos géneros.

Una vez establecida la significatividad de la dimensión *Retroalimentación* destacamos los estadísticos descriptivos referidos al sexo del profesor que derivan de esta, y que se encuentran en las tablas 104-115.

Tabla 104. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos
Evaluativo Positivo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	13	5,42	3,611
Mujer	24	0	8	2,13	2,473

Tabla 105. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos
Evaluativo positivo Auditivo Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	7	1,71	1,944
Mujer	24	0	5	0,63	1,096

Tabla 106. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos
Evaluativo Negativo Auditivo Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	1	0,4	0,204
Mujer	24	0	2	0,5	0,834

Tabla 107. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos
Descriptivo Positivo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	13	5	3,426
Mujer	24	0	8	1,42	2,02

Tabla 108. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos
Descriptivo Positivo Auditivo Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	4	1,13	1,191
Mujer	24	0	2	0,29	0,624

Tabla 109. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos
Explicativo Positivo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	4	1	1,216
Mujer	24	0	2	0,17	0,482

Tabla 110. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas Evaluativo Positivo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	12	7,92	3,658
Mujer	24	0	10	3,04	3,085

Tabla 111. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas Descriptivo Positivo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	8	3,96	2,562
Mujer	24	0	10	2,04	2,71

Tabla 112. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas Descriptivo Positivo Auditivo Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	3	,75	,944
Mujer	24	0	1	,08	,282

Tabla 113. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas Descriptivo Negativo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	1	,08	,282
Mujer	24	0	3	,58	,974

Tabla 114. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas Explicativo Positivo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	4	1,38	1,408
Mujer	24	0	2	,17	,482

Tabla 115. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas Explicativo Positivo Auditivo Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	3	,46	,833
Mujer	24	0	1	,04	,204

Las tablas anteriores nos permiten establecer un mayor uso de la retroalimentación y, por tanto, información como refuerzo por parte de los profesores, presentando, estos, frecuencias más altas que las profesoras en casi todos los casos analizados. Así pues, los profesores proporcionan mayor cantidad de

retroalimentaciones en general (máximo 73) que las profesoras (máximo 54). Concretando este aspecto, la retroalimentación más utilizada por los profesores hacia las alumnas y los alumnos –en función del objetivo, forma y dirección– es el *Evaluativo positivo auditivo realizado de forma individual* con medias de 7,92 en el caso del género masculino (máximo 42) y 5,42 para el femenino (máximo 31). Por su parte, las profesoras utilizan esta misma retroalimentación como medio preferente para proporcionar información a las alumnas ($\bar{X}=3,04$) y a los alumnos ($\bar{X}=2,13$), presentando para ambos casos máximos de 27.

Para concluir, el análisis de los datos respecto a la retroalimentación realizada al grupo entero en función del sexo del profesorado, podemos señalar que los objetivos de la retroalimentación utilizada por este, con nivel de significatividad importante ($p<.05$), son el descriptivo negativo ($p=.000$), Interrogativo negativo ($p=.039$) y el explicativo positivo ($p=.005$) –tabla 103–. Si interpretamos los estadísticos significativos de estas dimensiones, tablas 116-118, podemos acordar que las profesoras emplean más el modo negativo –descriptivo negativo ($\bar{X}=,75$) e interrogativo negativo ($\bar{X}=,21$)– que los profesores –descriptivo negativo ($\bar{X}=,00$) e interrogativo negativo ($\bar{X}=,00$)– para dirigirse al grupo. Por su parte, los profesores emplean más la retroalimentación en modo positivo –explicativo positivo ($\bar{X}=1,54$)– para comunicar la información retroalimentativa al grupo en general.

Tabla 116. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo Descriptivo negativo Auditivo Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	0	,00	,000
Mujer	24	0	5	,75	1,189

Tabla 117. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo Explicativo positivo Auditivo Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	6	1,54	1,769
Mujer	24	0	2	,38	,711

Tabla 118. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo Interrogativo negativo Auditivo Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	0	,00	,000
Mujer	24	0	2	,21	,509

Cruce por curso

El test de Kruskal-Wallis, a través del cruce de la dimensión independiente *Curso* con la dimensión dependiente *retroalimentación* (tabla 119), desprendió niveles de significatividad destacados ($p < .05$) para la *retroalimentación* –objetivo, forma y dirección– en los casos siguientes:

Tabla 119. Cruce curso con Retroalimentación

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Retroalimentación alumnos Explicativo negativo Auditivo Colectiva	4,273	1	,039
Retroalimentación alumnas Descriptivo positivo Auditivo Individual	5,767	1	,016
Retroalimentación alumnas Prescriptivo positivo Auditivo Individual	5,465	1	,019
Retroalimentación grupo Evaluativo positivo Auditivo Colectiva	4,121	1	,042
Retroalimentación grupo Descriptivo positivo Auditivo Colectiva	5,824	1	,016
Retroalimentación grupo Explicativo positivo Auditivo Colectiva	6,444	1	,011

a) Kruskal-Wallis Test/b) Grouping Dimensión: Curso

Tras el análisis de la tabla anterior, podemos observar cómo la *forma* de proporcionar la retroalimentación en todos los casos significativos es la auditiva, independientemente de tratarse de primer o segundo curso. Por su parte, la *dirección* de la retroalimentación presenta diferencias destacables en relación al curso, realizándose en un porcentaje mayor las retroalimentaciones colectivas hacia los alumnos o el grupo y siendo estas individuales en el caso de realizarse a un grupo de alumnas.

En cuanto al *objetivo* de la retroalimentación podemos concretar el uso del modo positivo en la mayoría de los casos que han demostrado significatividad ($p < .05$), existiendo unos *objetivos* con mayor preferencia de uso que otros. En este sentido son significativos el evaluativo, descriptivo y explicativo.

Una vez establecida la significatividad de la dimensión *Retroalimentación* al ser cruzada con el curso, en las tablas 120 a 125 mostramos los estadísticos descriptivos necesarios para su concreción.

Así pues, podemos determinar que la *forma* de retroalimentación utilizada por el profesorado, para ambos cursos, es la auditiva. Según esta, existe una preferencia por usar la retroalimentación de objetivo *descriptiva positiva colectiva* ($\bar{X}=4,63$) o *evaluativa positiva colectiva* ($\bar{X}=3,42$) para retroalimentar al grupo entero en primer curso. Por su parte, la tabla 121 nos muestra una tendencia al uso de la retroalimentación *descriptiva positiva individual* ($\bar{X}=4,17$) cuando se trata de alumnas de segundo curso.

Tabla 120. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos explicativa negativa auditiva colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	0	,00	,000
Segundo	24	0	1	,17	,381

Tabla 121. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas descriptiva positiva auditiva individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	4	1,83	1,373
Segundo	24	0	10	4,17	3,332

Tabla 122. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas prescriptiva positiva auditiva individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	0	,00	,000
Segundo	24	0	1	,21	,415

Tabla 123. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo evaluativa positiva auditiva colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	12	3,42	3,574
Segundo	24	0	6	1,33	1,685

Tabla 124. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo descriptiva positiva auditiva colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	10	4,63	3,865
Segundo	24	0	9	1,58	2,501

Tabla 125. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo explicativa positiva auditiva colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	6	1,38	1,583
Segundo	24	0	5	,54	1,215

Cruce por unidad didáctica

A través del cruce de la dimensión independiente *Unidad didáctica* con la dimensión dependiente *Retroalimentación* (tabla 126), el test de Kruskal-Wallis proporcionó niveles de significatividad destacados ($p < .05$) para la retroalimentación – objetivo, forma y dirección– en los casos siguientes:

Tabla 126. Cruce Unidad Didáctica con Retroalimentación

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Retroalimentación alumnos Evaluativo positivo Auditivo Individual	7,427	1	,006
Retroalimentación alumnos Evaluativo negativo Auditivo Individual	11,976	1	,001
Retroalimentación alumnos Evaluativo negativo Auditivo Colectiva	9,327	1	,002
Retroalimentación alumnos Descriptivo negativo Auditivo Individual	11,571	1	,001
Retroalimentación alumnas Evaluativo negativo Auditivo Individual	4,264	1	,039
Retroalimentación alumnas Descriptivo negativo Auditivo Individual	6,334	1	,012

a) Kruskal-Wallis Test/b) Grouping Dimensión: Unidad didáctica

El análisis de la tabla nos permite establecer cómo la *forma* de proporcionar la retroalimentación en las distintas unidades didácticas es la auditiva, independientemente de tratarse del desarrollo de Habilidades deportivas o Expresión corporal. Por su parte, la *dirección* de la retroalimentación presenta diferencias destacables en relación al alumnado, observándose una significatividad mayor de retroalimentaciones individuales o colectivas hacia los alumnos.

En cuanto al *objetivo* de la retroalimentación, podemos concretar el uso del modo negativo en la mayoría de los casos que han demostrado significatividad ($p < .05$), existiendo unos *objetivos* con mayor preferencia de uso. En función de dicho objetivo, son significativos ($p < .05$) el evaluativo y el descriptivo.

Una vez establecida la significatividad de la dimensión *Retroalimentación* con su cruce por unidad didáctica, en las tablas 127-132, mostramos los estadísticos descriptivos necesarios para su interpretación.

Según ellas, podemos determinar que la *forma* de retroalimentación utilizada por el profesorado, para ambas unidades didácticas, es la auditiva. Por otra parte, existe una preferencia de uso por la retroalimentación de objetivo *evaluativa positiva individual* – tabla 1127– tanto para las Habilidades deportivas ($\bar{X}=5,21$), como para la Expresión corporal ($\bar{X}=2,33$). Así mismo, cabe destacar una tendencia al uso de la retroalimentación en modo negativo, cuando se trata de objetivos *evaluativo o descriptivo* (tablas 128-132) en el desarrollo de las Habilidades deportivas y no tanto trabajando contenidos a través de la Expresión corporal (tablas 129 y 131).

En último lugar, la dirección nos indica un uso mayoritario, por parte del profesorado, del modo individual para llevar a cabo las sesiones de Habilidades deportivas –tablas 127, 128, 130, 131 y 132–.

Tabla 127. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Evaluativo positivo auditivo individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	13	5,21	3,659
Expresión corporal	24	0	7	2,33	2,665

Tabla 128. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Evaluativo negativo auditivo individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	6	1,04	1,367
Expresión corporal	24	0	2	0,17	0,482

Tabla 129. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Evaluativo negativo auditivo colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	2	0,54	0,833
Expresión corporal	24	0	0	0	0

Tabla 130. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Descriptivo negativo auditivo individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	4	0,92	1,06
Expresión corporal	24	0	1	0,13	0,338

Tabla 131. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas
Evaluativo negativo auditivo individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	6	0,79	1,888
Expresión corporal	24	0	0	0	0

Tabla 132. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas
Descriptivo negativo auditivo individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	3	0,58	0,929
Expresión corporal	24	0	2	0,08	0,408

Cruce por estilo de enseñanza

En función de los datos obtenidos con el test de Kruskal-Wallis, a través del cruce de la dimensión independiente *estilo de enseñanza* con la dimensión dependiente *Retroalimentación* (tabla 133), interpretamos la retroalimentación –en función del objetivo, forma y dirección– por los niveles de significatividad encontrados ($p < .05$).

Tabla 133. Cruce estilo de enseñanza con Retroalimentación

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Retroalimentación alumnos Evaluativo positivo Auditivo Individual	11,059	3	,011
Retroalimentación alumnos Evaluativo positivo Mixto Individual	47,000	3	,000
Retroalimentación alumnos Evaluativo negativo Auditivo Individual	12,126	3	,007
Retroalimentación alumnos Evaluativo negativo Auditivo Colectiva	9,431	3	,024
Retroalimentación alumnos Evaluativo negativo Mixto Individual	23,269	3	,000
Retroalimentación alumnos Evaluativo negativo Mixto Colectiva	47,000	3	,000
Retroalimentación alumnos Descriptivo positivo Auditivo Individual	7,903	3	,048

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Retroalimentación alumnos Descriptivo positivo Mixto Individual	25,067	3	,000
Retroalimentación alumnas Evaluativo negativo Auditivo Individual	13,226	3	,004
Retroalimentación alumnas Descriptivo positivo Mixto Individual	23,269	3	,000
Retroalimentación grupo Descriptivo positivo Auditivo Colectiva	11,980	3	,007

En la citada tabla, podemos observar cómo la *forma* de proporcionar la retroalimentación en todos los casos significativos, relacionados con el *estilo de enseñanza*, es el auditivo –para alumnas, alumnos y grupo– y el mixto, tanto para alumnas como para alumnos. En el análisis de la *dirección*, destacamos el uso de la retroalimentación individual para todos los casos estadísticamente significativos, a excepción de la retroalimentación *evaluativa negativa* hacia los alumnos.

En cuanto al *objetivo* de la retroalimentación podemos concretar el uso de dos modelos que han demostrado significatividad ($p < .05$). A saber: evaluativo y descriptivo, tanto en su modo negativo, como positivo.

Una vez establecida la significatividad de la dimensión *Retroalimentación* destacamos los datos descriptivos referidos al estilo de enseñanza y que se encuentran en las tablas 134-144.

Tabla 134. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Evaluativo positivo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	13	4,87	3,500
Libre exploración	15	0	7	1,40	2,197
Asignación de tareas	1	2	2	2,00	.
Diversificación de niveles	1	7	7	7,00	.

Tabla 135. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Evaluativo positivo Mixto Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	0	,00	,000
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	0	0	,00	.
Diversificación de niveles	1	1	1	1,00	.

Tabla 136. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Evaluativo negativo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	6	,81	1,223
Libre exploración	15	0	1	,07	,258
Asignación de tareas	1	0	0	,00	.
Diversificación de niveles	1	3	3	3,00	.

Tabla 137. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Evaluativo negativo Auditivo Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	2	,35	,709
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	0	0	,00	.
Diversificación de niveles	1	2	2	2,00	.

Tabla 138. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Evaluativo negativo Mixto Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	1	,03	,180
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	0	0	,00	.
Diversificación de niveles	1	1	1	1,00	.

Tabla 139. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Evaluativo negativo Mixto Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	0	,00	,000
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	0	0	,00	.
Diversificación de niveles	1	1	1	1,00	.

Tabla 140. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Descriptivo positivo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	13	3,58	3,009
Libre exploración	15	0	10	2,20	3,489
Asignación de tareas	1	10	10	10,00	.
Diversificación de niveles	1	0	0	,00	.

Tabla 141. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos
Descriptivo positivo Mixto Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	0	,00	,000
Libre exploración	15	0	1	,07	,258
Asignación de tareas	1	2	2	2,00	.
Diversificación de niveles	1	0	0	,00	.

Tabla 142. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas
Evaluativo negativo Auditivo Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	6	,42	1,361
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	0	0	,00	.
Diversificación de niveles	1	6	6	6,00	.

Tabla 143. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas
Descriptivo positivo Mixto Individual

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	1	,03	,180
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	1	1	1,00	.
Diversificación de niveles	1	0	0	,00	.

Tabla 144. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Grupo
Descriptivo positivo Auditivo Colectiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	10	4,35	3,800
Libre exploración	15	0	4	,93	1,387
Asignación de tareas	1	0	0	,00	.
Diversificación de niveles	1	0	0	,00	.

Así pues, podemos determinar que el estilo de enseñanza *Diversificación de niveles* es el que propicia mayor uso, por parte del profesorado, de retroalimentación en función del objetivo, forma y dirección de la misma. Dicho estilo presenta medias más altas de retroalimentación que el resto para alumnos [Evaluativo positivo Auditivo Individual ($\bar{X}=7,00$), Evaluativo positivo Mixto Individual ($\bar{X}=1,00$), Evaluativo negativo Auditivo Individual ($\bar{X}=3,00$), Evaluativo negativo Auditivo Colectiva ($\bar{X}=2,00$), Evaluativo negativo Mixto Individual ($\bar{X}=1,00$) y Evaluativo negativo Mixto Colectiva (1,00)] y para alumnas [Evaluativo negativo Auditivo Individual ($\bar{X}=6,00$)]. A continuación le sigue el estilo de enseñanza *Modificación del mando*

directo con retroalimentaciones de modo Descriptivo positivo Auditivo Colectiva ($\bar{X}=4,35$) –tabla 144– hacia el grupo entero y Evaluativo positivo Auditivo Individual ($\bar{X}=4,87$) hacia los alumnos –tabla 134–. Para finalizar, podemos destacar el modelo Descriptivo positivo Auditivo Individual ($\bar{X}=10,00$) hacia los alumnos en el estilo de enseñanza Asignación de tareas –tabla 140–.

Cruce intradimensiones

El cruce intradimensiones que presentamos a continuación viene justificado por la importancia de la relación de la *retroalimentación* con el género del alumnado al que va dirigido. A través de la aplicación del test de Kruskal-Wallis sobre estas dimensiones, hemos obtenido un nivel de significatividad importante ($p<.05$) en los casos recogidos en la tabla 145.

Tabla 145. Significatividad intradimensiones Alumnos/Alumnas/Grupo y retroalimentación

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Retroalimentación Evaluativo positivo Auditivo Individual	62,354	2	,000
Retroalimentación Evaluativo positivo Auditivo Colectiva	10,164	2	,006
Retroalimentación Evaluativo negativo Auditivo Individual	26,440	2	,000
Retroalimentación Evaluativo negativo Auditivo Colectiva	8,922	2	,012
Retroalimentación Descriptivo positivo Auditivo Individual	54,689	2	,000
Retroalimentación Descriptivo positivo Auditivo Colectiva	21,795	2	,000
Retroalimentación Descriptivo negativo Auditivo Individual	19,301	2	,000
Retroalimentación Descriptivo negativo Auditivo Colectiva	10,562	2	,005
Retroalimentación Explicativo positivo Auditivo Individual	21,451	2	,000
Retroalimentación Explicativo positivo Auditivo Colectiva	17,736	2	,000
Retroalimentación Interrogativo positivo Auditivo Individual	8,128	2	,017
Retroalimentación Interrogativo positivo Auditivo Colectiva	8,900	2	,012
Retroalimentación Prescriptivo positivo Auditivo Individual	10,288	2	,006

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Alumnos/Alumnas/Grupo

Profundizando en el análisis de la tabla anterior, podemos observar cómo la *forma* en la que el profesorado proporciona la retroalimentación en todos los casos significativos, relacionados con alumnos/alumnas/grupo, es a través del modo auditivo.

En el análisis de la *dirección*, no podemos destacar el uso de una retroalimentación sobre otra, ya que se alternan, en función del género del alumnado, casi en igual proporción el modo colectivo y el individual.

Refiriéndonos al *objetivo* de la retroalimentación, comprobamos el uso de varios modelos que han demostrado significatividad ($p < .05$). Cabe destacar la retroalimentación *Evaluativa* y *Descriptiva*, tanto en el modo positivo como en el negativo, y las retroalimentaciones *Explicativas*, *Interrogativas* y *Prescriptivas* en modo positivo.

A continuación, presentamos e interpretamos los estadísticos descriptivos pertenecientes al análisis intradimensiones.

Tabla 146. Estadísticos descriptivos de retroalimentación auditivo evaluativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Retroalimentación alumnos Evaluativo positivo Auditivo Individual	48	0	13	3,77	3,484
Retroalimentación alumnos Evaluativo positivo Auditivo Colectiva	48	0	7	1,17	1,655
Retroalimentación alumnos Evaluativo negativo Auditivo Individual	48	0	6	,60	1,106
Retroalimentación alumnos Evaluativo negativo Auditivo Colectiva	48	0	2	,27	,644
Retroalimentación alumnas Evaluativo positivo Auditivo Individual	48	0	12	5,48	4,156
Retroalimentación alumnas Evaluativo positivo Auditivo Colectiva	48	0	3	,63	,890
Retroalimentación alumnas Evaluativo negativo Auditivo Individual	48	0	6	,40	1,380
Retroalimentación alumnas Evaluativo negativo Auditivo Colectiva	48	0	0	,00	,000
Retroalimentación grupo Evaluativo positivo Auditivo Individual	48	0	5	,13	,733
Retroalimentación grupo Evaluativo positivo Auditivo Colectiva	48	0	12	2,38	2,958
Retroalimentación grupo Evaluativo negativo Auditivo Individual	48	0	0	,00	,000
Retroalimentación grupo Evaluativo negativo Auditivo Colectiva	48	0	4	,23	,660

Según los datos anteriores, tabla 146, las alumnas, y de forma individual y auditiva, son las que reciben en mayor medida una retroalimentación con el objetivo *Evaluativo positivo* ($\bar{X}=5,48$). Por otro lado, si el objetivo de la retroalimentación que el profesorado ofrece al alumnado es el *Descriptivo positivo*, tabla 147, son los alumnos ($\bar{X}=3,21$) los que se benefician de esta información y, nuevamente, a través de una dirección individual.

El uso de la retroalimentación auditiva, con objetivos *Explicativo positivo* e *Interrogativo positivo* –tablas 148 y 149 en orden–, es la que emplea con más frecuencia el profesorado cuando se trata de dar la información a un grupo entero ($\bar{X}=,96$ y $\bar{X}=,38$, respectivamente).

Para finalizar, queremos señalar que el profesorado muestra preferencia por la retroalimentación de forma auditiva con el objetivo *Prescriptivo positivo* en el caso de retroalimentar a las alumnas individualmente ($\bar{X}=,10$), como se muestra en la tabla 150.

Tabla 147. Estadísticos descriptivos de retroalimentación auditivo descriptivo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Retroalimentación alumnos Descriptivo positivo Auditivo Individual	48	0	13	3,21	3,320
Retroalimentación alumnos Descriptivo positivo Auditivo Colectiva	48	0	4	,71	1,031
Retroalimentación alumnos Descriptivo negativo Auditivo Individual	48	0	4	,52	,875
Retroalimentación alumnos Descriptivo negativo Auditivo Colectiva	48	0	1	,04	,202
Retroalimentación alumnas Descriptivo positivo Auditivo Individual	48	0	10	3,00	2,783
Retroalimentación alumnas Descriptivo positivo Auditivo Colectiva	48	0	3	,42	,767
Retroalimentación alumnas Descriptivo negativo Auditivo Individual	48	0	3	,33	,753
Retroalimentación alumnas Descriptivo negativo Auditivo Colectiva	48	0	1	,04	,202
Retroalimentación grupo Descriptivo positivo Auditivo Individual	48	0	1	,02	,144
Retroalimentación grupo Descriptivo positivo Auditivo Colectiva	48	0	10	3,10	3,568
Retroalimentación grupo Descriptivo negativo Auditivo Individual	48	0	0	,00	,000
Retroalimentación grupo Descriptivo negativo Auditivo Colectiva	48	0	5	,38	,914

Tabla 148. Estadísticos descriptivos de retroalimentación auditivo explicativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Retroalimentación alumnos Explicativo positivo Auditivo Individual	48	0	4	,58	1,007
Retroalimentación alumnos Explicativo positivo Auditivo Colectiva	48	0	4	,19	,673
Retroalimentación alumnas Explicativo positivo Auditivo Individual	48	0	4	,77	1,207
Retroalimentación alumnas Explicativo positivo Auditivo Colectiva	48	0	3	,25	,636
Retroalimentación grupo Explicativo positivo Auditivo Individual	48	0	0	,00	,000
Retroalimentación grupo Explicativo positivo Auditivo Colectiva	48	0	6	,96	1,458

Tabla 149. Estadísticos descriptivos de retroalimentación auditivo explicativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Retroalimentación alumnos Interrogativo positivo Auditivo Individual	48	0	2	,21	,504
Retroalimentación alumnos Interrogativo positivo Auditivo Colectiva	48	0	2	,08	,347
Retroalimentación alumnas Interrogativo positivo Auditivo Individual	48	0	2	,17	,476
Retroalimentación alumnas Interrogativo positivo Auditivo Colectiva	48	0	1	,04	,202
Retroalimentación grupo Interrogativo positivo Auditivo Individual	48	0	0	,00	,000
Retroalimentación grupo Interrogativo positivo Auditivo Colectiva	48	0	4	,38	,841

Tabla 150. Estadísticos descriptivos de retroalimentación auditivo prescriptivo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Retroalimentación alumnos Prescriptivo positivo Auditivo Individual	48	0	0	,00	,000
Retroalimentación alumnas Prescriptivo positivo Auditivo Individual	48	0	1	,10	,309
Retroalimentación grupo Prescriptivo positivo Auditivo Individual	48	0	0	,00	,000

B. Contacto físico

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Contacto físico*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.17 – *Conocer si existe diferencia por motivos de género en la cantidad de contacto físico, como refuerzo, entre el profesorado y alumnado*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.17 planteada en nuestra investigación –*El contacto físico del profesorado con el alumnado es diferente si se trata de alumnas o de alumnos*–.

La dimensión *Contacto físico* pertenece al análisis de los refuerzos que el profesorado facilita al alumnado en relación a la afectividad con el mismo. Como último objetivo pretendemos relacionar, dicha dimensión, con el género del alumnado al que va dirigido. Esta relación queda reflejada en el figura 108.

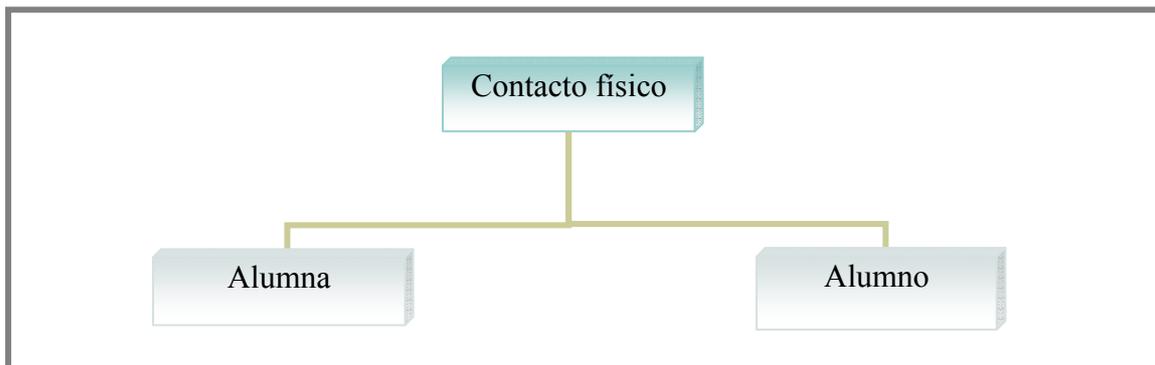


Figura 108. Dimensiones relacionadas con Contacto físico

Cruce por sexo del profesorado

De los datos obtenidos en la *Escala de observación de la equidad educativa del profesorado respecto al género* –anexo II–, destacamos la significatividad ($p < .05$) que, tras la aplicación del test de Kruskal-Wallis, hemos obtenido en relación al sexo del profesorado cuando este lleva a cabo un contacto físico con los alumnos ($p = .007$) (tabla 151).

Tabla 151. Cruce sexo del profesorado con Contacto físico

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Contacto físico con alumnos	7,367	1	,007

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Sexo

Por su parte, los datos reflejados en la tabla 152 nos permiten establecer que son las profesoras las que mayor número de *Contacto físico* realizan dentro de sus clases como medio de refuerzo o motivación, siendo dicho contacto dirigido principalmente hacia los alumnos ($\bar{X} = 4,33$). También, aunque en menor medida, los profesores realizan mayor número de *Contacto físico* con los alumnos ($\bar{X} = 1,46$).

Tabla 152. Estadísticos descriptivos de Contacto físico con alumnos

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	7	1,46	1,693
Mujer	24	0	21	4,33	4,641

C. Refuerzos actitudinales

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Refuerzos actitudinales*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.8 –*Conocer si varía la cantidad y modo de los refuerzos actitudinales del profesorado según el sexo del alumnado*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.8 planteada en nuestra investigación –*Los refuerzos actitudinales que el profesorado realiza en clase varían en cantidad y modo según el sexo del alumnado*–.

La dimensión *Refuerzos actitudinales* pertenece al análisis de los refuerzos que el profesorado facilita al alumnado en relación a la actitud de este. Como último objetivo, pretendemos relacionar dicha dimensión con el género del alumnado al que va dirigida. Esta relación queda reflejada en la figura 109.

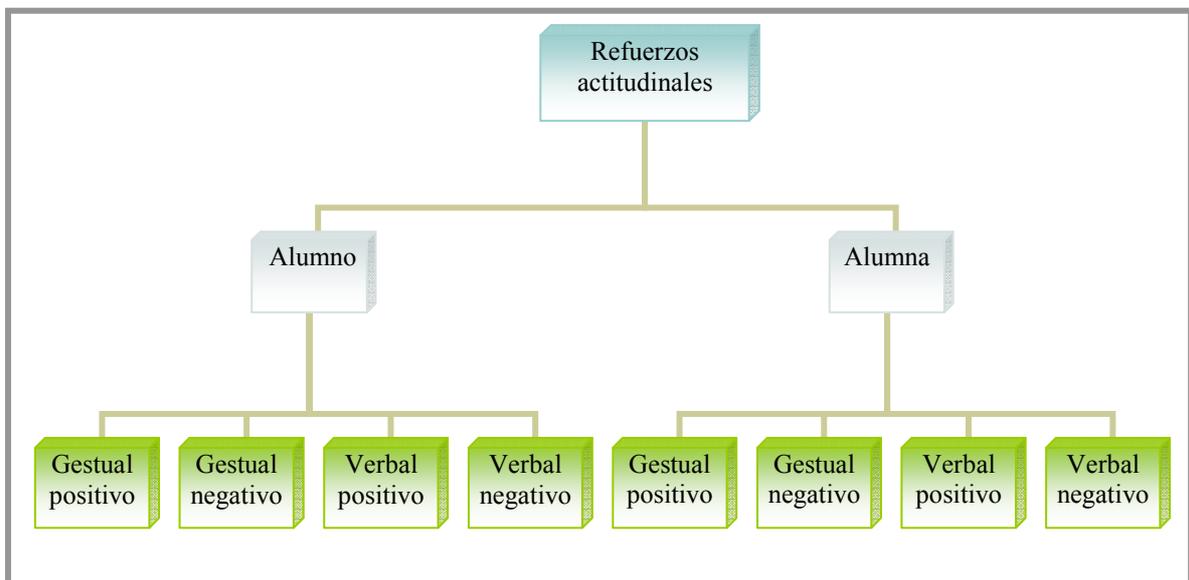


Figura 109. Dimensiones relacionadas con Refuerzos actitudinales

Cruce por sexo del profesorado

De los datos obtenidos en la *Escala de observación de la equidad educativa del profesorado respecto al género* –anexo II–, destacamos la significatividad ($p < .05$) que,

tras la aplicación del test de Kruskal-Wallis, hemos obtenido en relación al sexo del profesorado cuando este lleva a cabo un refuerzo actitudinal (tabla 153).

Tabla 153. Cruce sexo del profesorado con Refuerzos actitudinales

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Refuerzos actitudinales alumnos gestual negativo	7,831	1	,005
Refuerzos actitudinales alumnos verbal positivo	4,035	1	,045
Refuerzos actitudinales alumnos verbal negativo	23,658	1	,000
Refuerzos actitudinales alumnas verbal positivo	13,181	1	,000
Refuerzos actitudinales alumnas verbal negativo	7,564	1	,006

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: sexo del profesorado

La tabla 153 nos permite establecer como modo preferido para llevar a cabo los refuerzos actitudinales por parte del profesorado, el verbal, tanto en su forma positiva –persigue que el alumnado repita una conducta– como en la negativa –persigue que el alumnado elimine una conducta–. En ambos casos, estos refuerzos actitudinales están dirigidos a las alumnas y a los alumnos.

En relación al sexo del profesorado y a los refuerzos actitudinales que este proporciona, se observa –tabla 156– una mayor tendencia por parte de las profesoras ($\bar{X}=14,25$) a realizar refuerzos actitudinales verbales negativos hacia los alumnos con el objetivo de eliminar conductas no deseadas o desagradables en el desarrollo de las sesiones.

En el caso de los profesores, podemos establecer una misma pauta de comportamiento en cuanto al tipo y forma de refuerzo actitudinal dirigido en mayor medida, también, al género masculino ($\bar{X}=5,29$) –tabla 156–.

Por su parte, las alumnas reciben los refuerzos actitudinales de forma verbal negativa, en mayor medida, por parte de las profesoras ($\bar{X}=4,29$) –tabla 158–. En el caso de los profesores, estos se dirigen a sus alumnas a la hora de proporcionar un refuerzo en forma verbal, en modo positivo ($\bar{X}=3,38$) –tabla 157–.

Tabla 154. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales alumnos gestual negativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	2	0,54	0,833
Mujer	24	0	6	1,88	1,777

Tabla 155. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales alumnos verbal positivo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	11	3,63	3,524
Mujer	24	0	7	1,38	1,789

Tabla 156. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales alumnos verbal negativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	15	5,29	4,091
Mujer	24	2	25	14,25	5,407

Tabla 157. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales alumnas verbal positivo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	13	3,38	3,062
Mujer	24	0	9	0,79	1,865

Tabla 158. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales alumnas verbal negativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	9	2,38	2,318
Mujer	24	0	12	4,29	2,629

Cruce por curso

Los refuerzos actitudinales proporcionados por el profesorado en función del curso han arrojado un nivel de significatividad importante ($p < .05$) –tabla 159–, básicamente, para los casos en los que dicho refuerzo se proporciona al alumnado de forma verbal, tanto en modo positivo como negativo.

Tabla 159. Cruce curso con Refuerzos actitudinales

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Refuerzos actitudinales alumnos verbal positivo	13,916	1	,000
Refuerzos actitudinales alumnos verbal negativo	7,603	1	,006
Refuerzos actitudinales alumnas gestual positivo	5,157	1	,023

Refuerzos actitudinales alumnas verbal positivo	9,023	1	,003
Refuerzos actitudinales alumnas verbal negativo	6,729	1	,009

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Curso

Centrándonos en la dimensión curso –tablas 160-164–, se observa un mayor uso de los refuerzos actitudinales verbales negativos del profesorado en segundo curso ($\bar{X}=12,33$), encontrándose el mismo tipo de refuerzo como más utilizado tratándose, también, del primer curso ($\bar{X}=7,21$) –tabla 161–.

Tabla 160. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Alumnos verbal positivo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	11	4,08	3,283
Segundo	24	0	5	,92	1,501

Tabla 161. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Alumnos verbal negativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	19	7,21	5,801
Segundo	24	0	25	12,33	6,363

Tabla 162. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Alumnas gestual positivo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	3	,75	1,032
Segundo	24	0	3	,21	,658

Tabla 163. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Alumnas verbal positivo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	13	3,29	3,381
Segundo	24	0	5	,88	1,361

Tabla 164. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Alumnas verbal negativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	12	2,54	2,843
Segundo	24	1	9	4,13	2,193

En el caso de las alumnas, estas reciben los refuerzos positivos en primero ($\bar{X}=3,29$) –tabla 163–, pasado de este tipo al negativo en segundo ($\bar{X}=4,13$) –tabla 164–.

Cruce intradimensiones

Para finalizar, llevamos a cabo el cruce intradimensiones en función de alumno/alumna/grupo que destacó un nivel de significatividad importante ($p<.05$) para las dimensiones Refuerzos actitudinales verbal negativo y Refuerzos actitudinales gestual negativo –tabla 165–.

Tabla 165. Cruce intradimensiones con Refuerzos actitudinales

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Refuerzos actitudinales gestual negativo	6,648	1	,010
Refuerzos actitudinales verbal negativo	25,471	1	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: alumno/alumna/grupo

Los estadísticos descriptivos de las anteriores dimensiones destacan el hecho de que sean los alumnos los que mayor frecuencia de refuerzos actitudinales negativos reciben, tanto en el modo verbal ($\bar{X}=9,77$) como en el gestual ($\bar{X}=1,21$) –tablas 166 y 167, respectivamente–.

Tabla 166. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Verbal negativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Refuerzos actitudinales alumnos verbal negativo	48	0	25	9,77	6,557
Refuerzos actitudinales alumnas verbal negativo	48	0	12	3,33	2,636

Tabla 167. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Gestual negativo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Refuerzos actitudinales alumnos gestual negativo	48	0	6	1,21	1,529
Refuerzos actitudinales alumnas gestual negativo	48	0	2	,42	,710

D. Aceptación de ideas

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Aceptación de ideas*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.7 –*Conocer si el profesorado acepta o rechaza las ideas del alumnado de forma diferenciada según el sexo y contenido (físico o técnico) de la tarea*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.7 planteada en nuestra investigación –*El profesorado acepta o rechaza las ideas del alumnado de forma diferenciada según el sexo y el contenido (físico o técnico) de la tarea*–.

La dimensión *Aceptación de ideas* pertenece al análisis de los refuerzos que el profesorado facilita en modo de aceptación de una idea propuesta por al alumnado para llevar a cabo en la sesión, o bien en modo de compromiso de realizarla en una próxima sesión. Como último objetivo, pretendemos relacionar dicha dimensión con el contenido (físico o técnico) de la misma y con el género del alumnado que propone la idea. Esta relación queda reflejada en la figura 110.

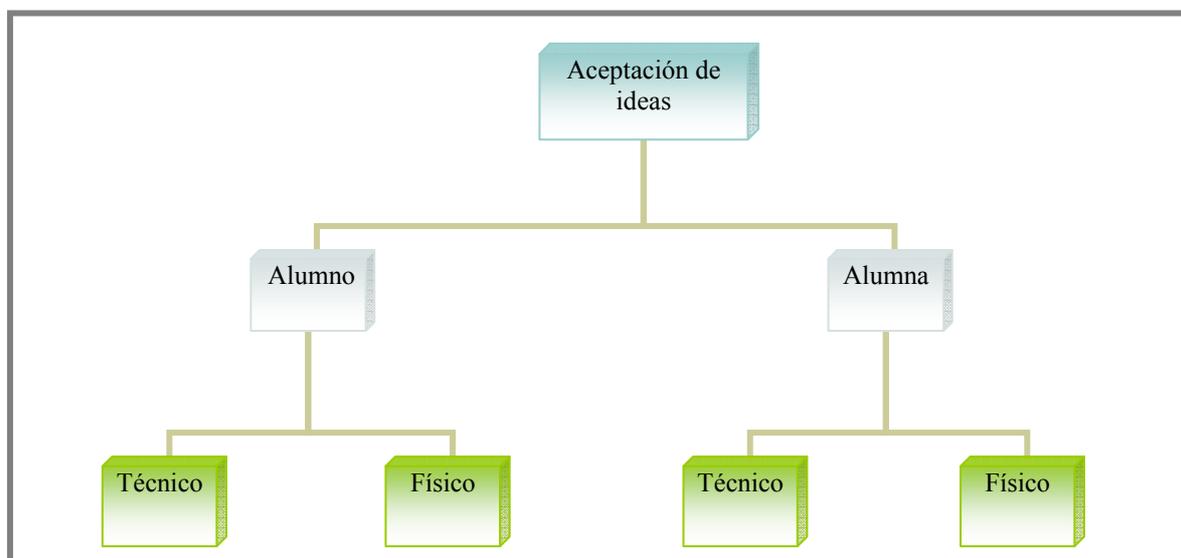


Figura 110. Dimensiones relacionadas con *Aceptación de ideas*

Cruce intradimensiones

Para finalizar, llevamos a cabo el cruce intradimensiones en función de alumno/alumna/grupo que destacó un nivel de significatividad importante ($p < .05$) para las dimensiones Aceptación ideas rechazo técnico –tabla 168–.

Tabla 168. Cruce intradimensiones con Aceptación de ideas

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Aceptación ideas rechazo técnico	6,007	1	,014

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Alumno/Alumna/Grupo

A partir del nivel de significatividad ($p = .014$) establecido en la tabla 168, para el rechazo de ideas de contenido técnico, podemos comprobar cómo existe una mayor relación de rechazo por parte del profesorado hacia las ideas de contenido técnico propuestas por los alumnos ($\bar{X} = 1,31$) –tabla 169–.

Tabla 169. Estadísticos descriptivos de Aceptación de ideas

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Aceptación ideas alumnos rechazo técnico	48	0	5	1,31	1,417
Aceptación ideas alumnas rechazo técnico	48	0	4	,65	1,021

3.3 Factores relacionados con el discente

A. Agrupación del alumnado

El análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Agrupación del alumnado*, se ha llevado a cabo cruzando dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$) que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.11 –*Conocer las agrupaciones espontáneas del alumnado en función del sexo*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.11 planteada en nuestra investigación –*Las agrupaciones espontáneas del alumnado se realizan en función del sexo*–.

La dimensión *Agrupación del alumnado* pretende establecer cómo se relaciona este, en función del género y de forma voluntaria, a la hora de realizar una tarea, así como el contenido a desarrollar en la misma. Esta relación queda reflejada en la figura 111.

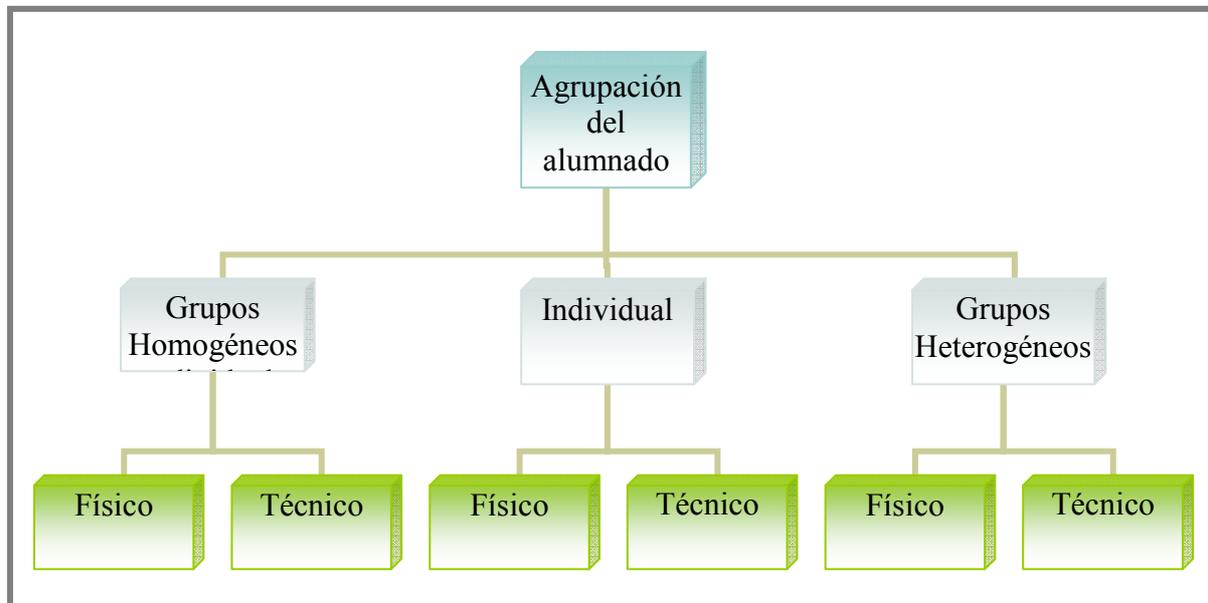


Figura 111. Dimensiones relacionadas con Agrupación del alumnado

Cruce por estilo de enseñanza

De los datos obtenidos en la *Escala de observación de la equidad educativa del alumnado respecto al género* –anexo I–, destacamos la significatividad ($p < .05$) que, tras la aplicación del test de Kruskal-Wallis, hemos obtenido en relación a la *Agrupación del alumnado* al ser cruzada con el estilo de enseñanza.

En la tabla 170, podemos observar un nivel de significatividad de $p = .001$ para la agrupación del alumnado de forma homogénea. En relación al estilo de enseñanza empleado, la tabla 171 nos muestra una mayor formación de dichos grupos homogéneos cuando se utiliza la Modificación del mando directo ($\bar{X} = 35,23$).

Tabla 170. Cruce estilo de enseñanza con Agrupaciones del alumnado

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Agrupación de alumnado grupos homogéneos	15,847	3	,001

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: estilo de enseñanza

Tabla 171. Estadísticos descriptivos Agrupación de alumnado grupos homogéneos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	56	35,23	13,281
Libre exploración	15	7	37	20,07	8,623
Asignación de tareas	1	21	21	21,00	.
Diversificación de niveles	1	22	22	22,00	.

Cruce intradimensiones

Por su parte, el cruce intradimensiones se ha mostrado significativo para aclarar la agrupación del alumnado –tabla 172– al mostrar un valor de $p=.000$.

Tabla 172. Significatividad intradimensiones Códigos AA con Agrupaciones del alumnado

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Agrupación de alumnado	98,378	2	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b Grouping Dimensión: Códigos AA

Si detenemos nuestra atención en los estadísticos descriptivos de esta dimensión, podemos comprobar, nuevamente, que es la formación de grupos homogéneos la más utilizada por el alumnado ($\bar{X}=29,92$) cuando no existe propuesta de intervención por parte del profesorado –tabla 173–.

Tabla 173. Estadísticos descriptivos para Agrupación de alumnado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Agrupación de alumnado grupos homogéneos	48	0	56	29,92	13,686
Agrupación de alumnado grupos heterogéneos	48	0	9	1,75	2,320
Agrupación de alumnado tarea individual	48	0	3	,46	,743

B. Percepción subjetiva del esfuerzo

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Percepción subjetiva del esfuerzo*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p<.05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.16 –*Conocer la percepción subjetiva del esfuerzo según el sexo del alumnado*–, aceptando o rechazando

la subhipótesis C.16 planteada en nuestra investigación –*Existe diferencia por parte del profesorado en la percepción subjetiva del esfuerzo según el sexo del alumnado*–.

La dimensión *Percepción subjetiva del esfuerzo* pretende establecer cómo se vinculan los factores psicológicos –motivación, el estado de ánimo, nivel de fatiga, etc.– percibidos por el profesorado, que no son cuantificables de forma precisa, y que entablan una relación con la intensidad y volumen desarrollados en una sesión, en relación al género del alumnado. Esta relación queda reflejada en la figura 112.

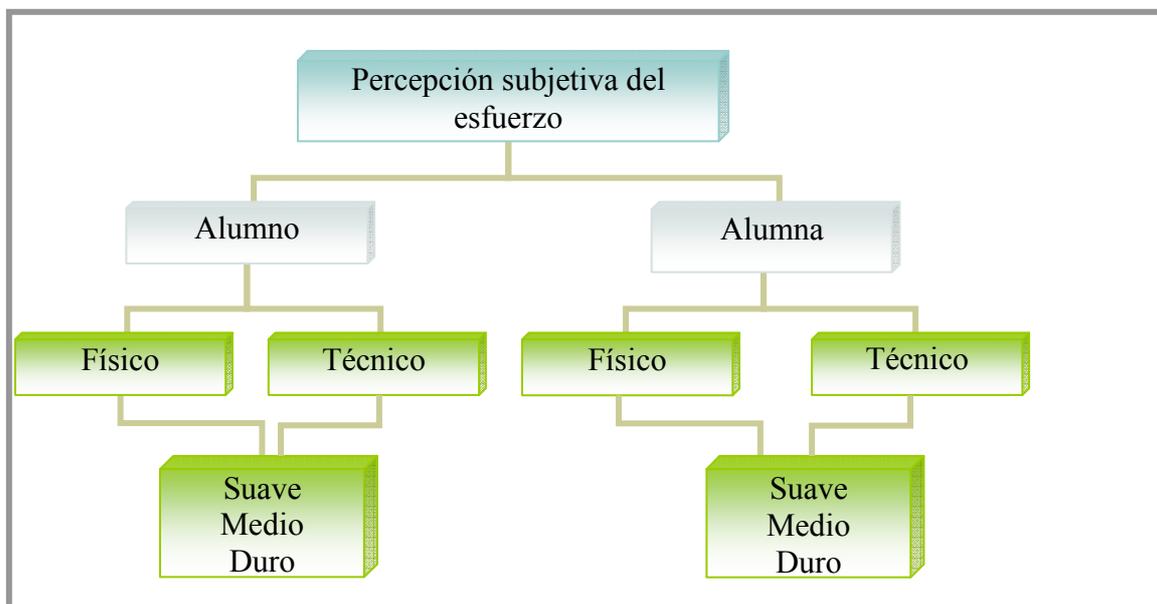


Figura 112. Dimensiones relacionadas con Percepción subjetiva del esfuerzo

Cruce por curso

Tras la aplicación del test de Kruskal-Wallis, hemos obtenido para la dimensión *Percepción subjetiva del esfuerzo*, en relación al curso, un nivel de significatividad importante ($p=.005$) –tabla 174– para la percepción subjetiva del esfuerzo suave durante la realización de una tarea de contenido físico por parte de los alumnos y de las alumnas.

Tabla 174. Cruce curso con Percepción subjetiva del esfuerzo

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Percepción subjetiva del esfuerzo Tarea física: alumno-suave / alumna-suave	7,750	1	,005

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Curso

El profesorado, según los datos anteriores y los estadísticos descriptivos de la tabla 175, destaca una percepción del esfuerzo suave, en mayor medida, cuando se trata de alumnos de segundo curso ($\bar{X}=1,29$) y durante la realización de una tarea de contenido físico.

Tabla 175. Percepción subjetiva del esfuerzo Tarea física Alumno-suave / Alumna-suave

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	2	,58	,654
Segundo	24	0	3	1,29	,908

Cruce por unidad didáctica

Del análisis de los datos obtenidos en relación al cruce realizado entre unidad didáctica y *Percepción subjetiva del esfuerzo* por medio del test de Kruskal-Wallis, queremos destacar las significatividades ($p<.05$) mostradas en la tabla 176.

Tabla 176. Cruce unidad didáctica con Percepción subjetiva del esfuerzo

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Percepción subjetiva del esfuerzo tarea física: alumno suave / alumna suave	4,382	1	,036
Percepción subjetiva del esfuerzo tarea técnica: alumno suave / alumna suave	7,164	1	,007
Percepción subjetiva del esfuerzo tarea técnica: alumno medio / alumna medio	26,349	1	,000
Percepción subjetiva del esfuerzo tarea física: alumno medio / alumna medio	15,452	1	,000

a) Kruskal-Wallis test / b) Grouping variable: unidad didáctica

De esta forma, para el profesorado sus alumnos y alumnas desarrollan tareas con un nivel de esfuerzo suave o medio tanto si se trata de una tarea física ($p=.036$ y $p=.000$), como técnica ($p=.007$ y $p=.000$, respectivamente).

En relación a la unidad didáctica que se imparte, tablas 177-180, las tareas

físicas desarrolladas en las Habilidades deportivas presentan para el profesorado una percepción subjetiva del esfuerzo media ($\bar{X}=1,96$). Por su parte las tareas técnicas, dentro de esta misma unidad didáctica, son percibidas por el profesorado como suaves ($\bar{X}=1,79$). En cuanto a la Expresión corporal, tanto las tareas físicas ($\bar{X}=,71$), como las técnicas ($\bar{X}=3,08$) son percibidas como suaves.

Tabla 177. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo
Tarea física Alumno-suave / Alumna-suave

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	3	1,17	0,761
Expresión corporal	24	0	3	0,71	0,908

Tabla 178. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo
Tarea física Alumno-medio / Alumna-medio

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	4	1,96	1,268
Expresión corporal	24	0	4	0,58	1,018

Tabla 179. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo
Tarea técnica Alumno-suave / Alumna-suave

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	5	1,79	1,179
Expresión corporal	24	0	6	3,08	1,998

Tabla 180. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo
Tarea técnica Alumno-medio / Alumna-medio

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	2	1,17	0,637
Expresión corporal	24	0	1	0,13	0,338

Cruce por estilo de enseñanza

De los datos obtenidos en la *Escala de observación de la equidad educativa del alumnado respecto al género* –anexo I–, destacamos la significatividad ($p<.05$) que, tras la aplicación del test de Kruskal-Wallis, hemos obtenido en relación al estilo de enseñanza en relación a la *Percepción subjetiva del esfuerzo* –tabla 181–.

Tabla 181. Cruce estilo de enseñanza con Percepción subjetiva del esfuerzo

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Percepción subjetiva del esfuerzo tarea técnica: alumno medio / alumna suave	13,746	3	,003
Percepción subjetiva del esfuerzo tarea física: alumno medio / alumna medio	8,482	3	,037

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: estilo de enseñanza

Teniendo en cuenta el contenido físico o técnico de la tarea, la significatividad mostrada en la tabla 181 nos permite afirmar que en cuanto a los contenidos físicos ($p=.003$), ambos sexos muestran niveles medios de percepción subjetiva del esfuerzo. Es en relación al contenido técnico ($p=.037$) cuando existe diferencia respecto a la dimensión estudiada en este epígrafe, mostrándose valores medios para los alumnos y suaves para las alumnas.

Así pues, con la lectura de las siguientes tablas, establecemos la relación del nivel de significatividad anterior, con el estilo de enseñanza utilizado en las sesiones analizadas. Podemos destacar el estilo de enseñanza *Asignación de tareas* ($\bar{X}=3,00$) como aquel que lleva al profesorado a percibir un trabajo de distinta intensidad, en tareas técnicas, en función del género del alumnado siendo medio cuando se trata de alumnos y suave en el caso de las alumnas –tabla 182–.

Por otro lado, la utilización de la *Modificación del mando directo* ($\bar{X}=1,61$) como estilo de enseñanza transmite al profesorado una misma intensidad de trabajo, en función del género del alumnado, en las tareas de contenido físico planteadas para la sesión –tabla 183–.

Tabla 182. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo
Tarea técnica Alumno-medio / Alumna-suave

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	1	,10	,301
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	3	3	3,00	.
Diversificación de niveles	1	0	0	,00	.

Tabla 183. Estadísticos descriptivos *Percepción subjetiva del esfuerzo*
Tarea física Alumno-medio / Alumna-medio

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	4	1,61	1,308
Libre exploración	15	0	4	,67	1,234
Asignación de tareas	1	0	0	,00	.
Diversificación de niveles	1	1	1	1,00	.

C. Material

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Material*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.12 –*Conocer si la utilización del material por parte de las alumnas y de los alumnos para la realización de las tareas es distinta en función del género*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.12 planteada en nuestra investigación –*Las alumnas utilizan diferente material que los alumnos para la realización de las tareas*–.

La dimensión *Material* pretende establecer cómo se realiza su uso y si este difiere en función del género. Esta relación queda reflejada en la figura 113.

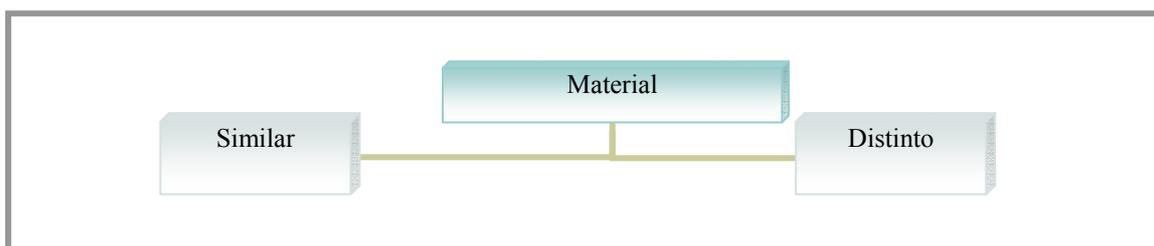


Figura 113. Dimensiones relacionadas con *Material*

Cruce intradimensiones

El cruce realizado entre las dimensiones de la *Escala de observación de la equidad educativa del alumnado respecto al género* –anexo I– ha mostrado una significatividad importante ($p = .000$) en cuanto al uso del material necesario para llevar

a cabo una clase de Educación Física –tabla 184–.

Tabla 184. Significatividad intradimensiones con Códigos M.

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Material	80,906	1	,000

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Códigos M

Interpretando los estadísticos descriptivos de la dimensión material –tabla 185– comprobamos que, generalmente, no existe una distinción en su uso en función del género ($\bar{X}=4,98$), para la realización de las actividades planteadas en las sesiones de Educación Física que han sido objeto de estudio.

Tabla 185. Estadísticos descriptivos Material

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Material similar	48	1	8	4,98	1,631
Material distinto	48	0	2	,04	,289

D. Implicación en la tarea

El análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Implicación en la tarea*, se ha llevado a cabo cruzando dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p<.05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.15 –*Conocer la implicación efectuada por los alumnos y las alumnas en la realización de la tarea propuesta por el profesorado*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.15 planteada en nuestra investigación –*Los alumnos se implican en mayor medida que las alumnas ante la resolución de una tarea motriz*–.

La dimensión *Implicación en la tarea* pretende establecer la disposición del alumnado hacia una tarea concreta y ver la relación entre la implicación del alumno o la alumna (cooperación, ropa y aportación de ideas), el tipo de tareas (técnicas o físicas) y el género. Esta relación queda reflejada en la figura 114.

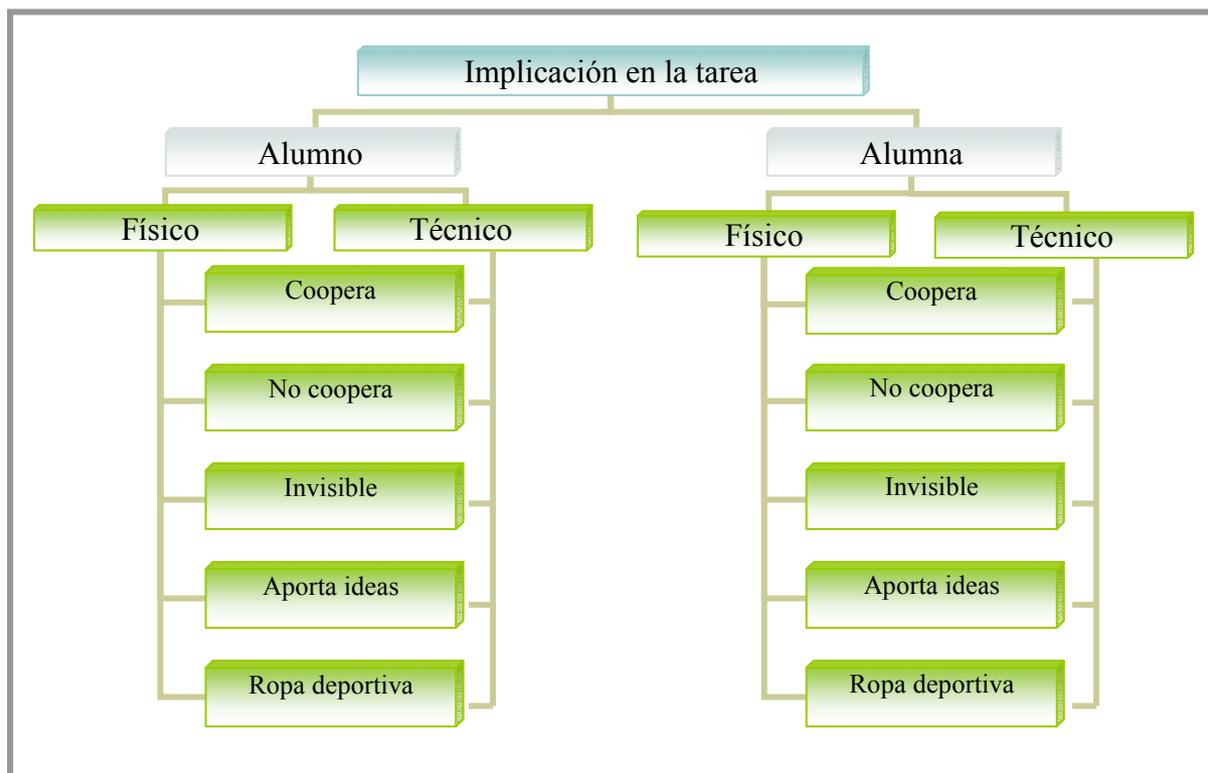


Figura 114. Dimensiones relacionadas con Implicación en la tarea

Cruce por sexo del profesorado

Tabla 186. Significatividad Cruce Sexo del profesorado con Implicación en la tarea

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Implicación en la tarea alumnos cooperación tarea técnica	4,994	1	,025
Implicación en la tarea alumnos no cooperación tarea física	6,680	1	,010
Implicación en la tarea alumnos ropa deportiva	3,973	1	,046
Implicación en la tarea alumnos aporta ideas	6,959	1	,008
Implicación en la tarea alumnas aporta ideas	4,883	1	,027

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Sexo

En función de los datos obtenidos mediante el cruce de las dimensiones mostradas en la tabla 186 con el sexo del profesorado, se obtuvo una significatividad importante, en relación a la implicación en la tarea, tanto para la *cooperación* de los alumnos en tareas técnicas ($p=.025$), como en la *no cooperación* de los alumnos en tareas físicas ($p=.010$).

Por otro lado, mostraron niveles de significatividad destacados, la aportación de ideas de las alumnas ($p=.027$), la aportación de ideas de los alumnos ($p=.008$) y la implicación de los alumnos en la tarea contemplada en el uso de ropa deportiva adecuada para realizar la sesión de Educación Física ($p=.046$).

A continuación, vamos a relacionar la significatividad de las dimensiones anteriores, en relación al sexo del profesorado, por medio de los estadísticos descriptivos mostrados en las tablas 187-192.

Tabla 187. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos cooperación tarea técnica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	7	1,67	1,857
Mujer	24	0	4	0,63	1,056

Tabla 188. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos no cooperación tarea física

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	0	0	0
Mujer	24	0	6	0,71	1,517

Tabla 189. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos aporta ideas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	3	0,96	1,122
Mujer	24	0	2	0,21	0,588

Tabla 190. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas aporta ideas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	4	0,88	1,361
Mujer	24	0	2	0,17	0,565

Tabla 191. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos ropa deportiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	2	0,63	0,647
Mujer	24	0	3	1,13	0,9

Tabla 192. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas ropa deportiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	3	1,58	0,776
Mujer	24	0	4	1,29	0,999

La interpretación de las tablas anteriores, parte del análisis de la cooperación que muestra el alumnado ante las tareas propuestas. En este sentido, se observa una *cooperación* de los alumnos o *no cooperación* de los mismos –tablas 187 y 188–, frente a la ausencia de datos por parte del género femenino, tanto si el contenido de la tarea es técnico como físico. Si relacionamos la cooperación de los alumnos con el sexo del profesorado podemos observar una mayor disposición a cooperar en tareas técnicas ante la presencia de un profesor ($\bar{X}=1,67$). Por el contrario, los alumnos muestran alguna actitud de *no cooperación* cuando una profesora les propone una tarea de contenido físico ($\bar{X}=,071$).

En cuanto a la implicación del alumnado mostrada a través de la aportación de ideas –tablas 189 y 190– son nuevamente los alumnos los que más implicación presentan ($\bar{X}=,96$), cuando la clase es dirigida por un profesor. Por su parte, las alumnas también aportan más ideas, si bien en menor medida cuando el sexo del profesorado es masculino ($\bar{X}=,88$).

Para finalizar, focalizamos nuestra atención en el uso de ropa deportiva como referente actitudinal o disposicional⁴⁸ ante la tarea propuesta por el profesorado –tablas 191 y 192–. En este sentido, podemos observar que las alumnas se presentan con mayor frecuencia sin ropa deportiva a las clases de Educación Física que los alumnos (máximos de 3 y 4) y, por tanto, presentan una actitud más desfavorable y menor implicación hacia la tarea. Si concretamos más la actitud a la que nos hemos referido, esta es más frecuente para los alumnos cuando la clase la imparte una profesora ($\bar{X}=1,13$). En el caso de las alumnas, es cuando un profesor imparte la clase, cuando no traen ropa deportiva ($\bar{X}=1,58$).

Cruce por unidad didáctica

Los niveles de significatividad obtenidos en cuanto a la unidad didáctica en la que se analiza la *Implicación en la tarea* –tabla 193– son relevantes ($p<.05$) en el caso de los alumnos frente a las tareas técnicas en *cooperación* ($p=.035$) y en *no cooperación*

⁴⁸ Recordamos que esta dimensión recoge valores en relación al alumnado que no lleva ropa deportiva a las prácticas de Educación Física.

($p=.011$). Así mismo, presentan significatividad destacada los datos referidos a los alumnos *invisible*, tanto en las tareas físicas ($p=.077$), como en las técnicas ($p=.001$). Para concluir con el género masculino, este, también presenta significatividad ($p=.005$) en cuanto a la aportación de ideas.

En lo referente al género femenino, las alumnas establecen niveles de significatividad importantes para la *cooperación* en las tareas técnicas ($p=.007$), en alumna *invisible* en las tareas técnicas ($p=.000$) y en la aportación de ideas ($p=.003$).

Tabla 193. Cruce curso con Implicación en la tarea

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Implicación en la tarea alumnos cooperación tarea técnica	4,460	1	,035
Implicación en la tarea alumnos no cooperación tarea técnica	6,527	1	,011
Implicación en la tarea alumnos invisible tarea física	3,129	1	,077
Implicación en la tarea alumnos invisible tarea técnica	11,909	1	,001
Implicación en la tarea alumnos aporta ideas	7,801	1	,005
Implicación en la tarea alumnas cooperación tarea técnica	7,229	1	,007
Implicación en la tarea alumnas invisible tarea técnica	13,123	1	,000
Implicación en la tarea alumnas aporta ideas	8,540	1	,003

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Unidad didáctica

En función de los datos anteriores, los estadísticos descriptivos de los mismos nos indican que es durante el desarrollo de Habilidades deportivas de contenido técnico cuando los alumnos cooperan más ($\bar{X}=1,71$) –tabla 194–. Al contrario, las alumnas cooperan más en el desempeño de la Expresión corporal ($\bar{X}=2,58$) y en tareas, también, de contenido técnico –tabla 199–.

En cuanto a la *no cooperación* podemos establecer que solamente los alumnos presentan significatividad en este sentido ($p=.011$) y, es en el desarrollo de unidades didácticas de Expresión corporal ($\bar{X}=2,88$), donde muestran esta conducta –tabla 195–.

Al referirnos al alumno *invisible* podemos destacar que es en la Expresión corporal donde se manifiesta esta conducta tanto para contenidos físicos ($\bar{X}=,46$), como técnicos ($\bar{X}=2,13$) –tablas 196 y 197, respectivamente–. Por su parte, las alumnas

presentan la característica “invisible” ante tareas técnicas en las Habilidades deportivas ($\bar{X}=2,54$) –tabla 200–.

En cuanto a la aportación de ideas como medida de implicación en la tarea, comprobamos que los alumnos básicamente aportan ideas en el desarrollo de Habilidades deportivas ($\bar{X}=,92$), mientras que las alumnas son más proclives a desarrollar esta conducta en el transcurso de la Expresión corporal ($\bar{X}=1,00$) –tablas 199 y 201, respectivamente–.

Tabla 194. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos Cooperación tarea técnica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	7	1,71	1,922
Expresión corporal	24	0	3	0,58	0,881

Tabla 195. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos No cooperación tarea técnica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	6	1,13	1,941
Expresión corporal	24	0	7	2,88	2,49

Tabla 196. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos Invisible tarea física

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	0	0	0
Expresión corporal	24	0	8	0,46	1,668

Tabla 197. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos Invisible tarea técnica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	6	0,5	1,445
Expresión corporal	24	0	11	2,13	2,542

Tabla 198. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos Aporta ideas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	2	0,92	0,974
Expresión corporal	24	0	3	0,25	0,847

Tabla 199. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas Cooperación tarea técnica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	6	0,96	1,574
Expresión corporal	24	0	7	2,58	2,244

Tabla 200. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas Invisible tarea técnica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	7	2,54	2,467
Expresión corporal	24	0	3	0,25	0,737

Tabla 201. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas Aporta ideas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	1	0,04	0,204
Expresión corporal	24	0	4	1	1,383

Cruce por estilo de enseñanza

La dimensión implicación en la tarea, al ser cruzada con el estilo de enseñanza, ha mostrado niveles de significatividad importantes para la cooperación de las alumnas en el desarrollo de tareas físicas ($p=.002$) –tabla 202–.

Tabla 202. Cruce estilo de enseñanza con Implicación en la tarea

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Implicación en la tarea alumnas cooperación tarea física	15,076	3	,002

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: estilo de enseñanza

Los datos anteriores nos llevan a concluir que es a través de la Asignación de tareas donde mayor cooperación presentan las alumnas en tareas físicas ($\bar{X}=1,00$) – tabla 203–.

Tabla 203. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas cooperación tarea física

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	6	,23	1,087
Libre exploración	15	0	0	,00	,000
Asignación de tareas	1	1	1	1,00	.
Diversificación de niveles	1	0	0	,00	.

Cruce intradimensiones

Para concluir el presente epígrafe realizamos un cruce intradimensiones entre las dimensiones alumnos/alumnas/grupo y la *Implicación en la tarea* del alumnado. Los

datos que obtuvimos mostraron significatividad para la *no cooperación* tanto en tareas técnicas ($p=.001$), como físicas ($p=.123$). Además, la implicación en la tarea en función de la ropa deportiva, también desprendió un nivel de significatividad importante de ($p=.002$) –tabla 204–.

Tabla 204. Cruce intradimensiones Alumnos/Alumnas/Grupo con Implicación en la tarea

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Implicación en la tarea no cooperación tarea técnica	11,353	1	,001
Implicación en la tarea no cooperación tarea física	2,384	1	,123
Implicación en la tarea ropa deportiva	9,310	1	,002

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Alumnos/Alumnas/Grupo

La interpretación de los estadísticos descriptivos derivados de la tabla anterior se concreta en una *no cooperación* de los alumnos, con mayor frecuencia que las alumnas, independientemente de si se trata de realizar tareas de contenido técnico ($\bar{X}=2,00$), como si se trata de tareas de contenido físico ($\bar{X}=,35$) –tabla 205 y 206–.

Tabla 205. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea no cooperación tarea técnica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Implicación en la tarea no cooperación tarea técnica alumnos	48	0	7	2,00	2,379
Implicación en la tarea no cooperación tarea técnica alumnas	48	0	3	,46	,944

Tabla 206. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea no cooperación tarea física

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Implicación en la tarea no cooperación tarea física alumnos	48	0	6	,35	1,120
Implicación en la tarea no cooperación tarea física alumnas	48	0	1	,04	,202

Finalmente, la significatividad hallada mediante el test de Kruskal-Wallis en relación a la *Implicación en la tarea*, nos permite establecer a través de los estadísticos descriptivos de esta dimensión –tabla 207– que son las alumnas las que mayor número de veces acuden a clase de Educación Física sin la vestimenta adecuada para la realización de la sesión ($\bar{X}=1,44$).

Tabla 207. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea Ropa deportiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Implicación en la tarea alumnos ropa deportiva	48	0	3	,88	,815
Implicación en la tarea alumnas ropa deportiva	48	0	4	1,44	,897

E. Solicitación de información adicional

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Solicitud de información adicional*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.14 –*Conocer la cantidad de información que solicitan los alumnos y las alumnas ante la realización de una tarea*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.14 planteada en nuestra investigación –*Los alumnos solicitan mayor cantidad de información que las alumnas ante la realización de una tarea*–.

La dimensión *Solicitud de información adicional* pretende establecer si son los alumnos o las alumnas quienes presentan mayor interés por una ampliación de la información, a la ya proporcionada por el profesorado, en cuestiones relativas a la tarea que se está desarrollando durante la sesión. Esta relación queda reflejada en la figura 115.

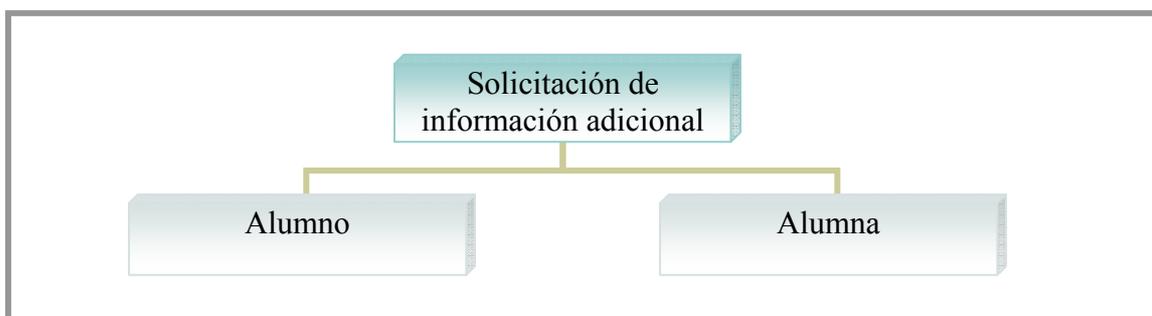


Figura 115. Dimensiones relacionadas con *Solicitud de información adicional*

Cruce por sexo del profesorado

En función de los datos obtenidos mediante el cruce de las citadas dimensiones con el sexo del profesorado, se obtuvo una significatividad importante, en relación a la solicitud de información adicional por parte de los alumnos ($p=.018$) y de las alumnas ($p=.003$) –tabla 208–.

Tabla 208. Significatividad cruce Sexo del profesorado con Solicitud de información adicional

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Solicitud de información adicional alumnos	5,625	1	,018
Solicitud de información adicional alumnas	9,020	1	,003

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Sexo

Según los datos anteriores, los estadísticos descriptivos de estas dimensiones nos indican que los alumnos y las alumnas solicitan con mayor frecuencia una información adicional a la proporcionada por el profesorado cuando este es hombre ($\bar{X}=4,50$ para los alumnos y $\bar{X}=4,96$ para las alumnas), siendo las alumnas las que más solicitan dicha información –tabla 209 y 210, respectivamente–.

Tabla 209. Estadísticos descriptivos Solicitud de información adicional alumnos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	11	4,50	2,978
Mujer	24	0	11	2,75	3,455

Tabla 210. Estadísticos descriptivos Solicitud de información adicional alumnas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Hombre	24	0	23	4,96	5,473
Mujer	24	0	7	1,46	1,769

Cruce por unidad didáctica

Tabla 211. Significatividad cruce unidad didáctica con Solicitud de información adicional

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Solicitud de información adicional alumnos	4,459	1	,035

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Unidad didáctica

La tabla 211 nos muestra niveles de significatividad importantes ($p < .05$), en relación a la unidad didáctica que se está trabajando en la solicitud de información por parte de los alumnos ($p = .035$).

Además, a través de la concreción de la significatividad mostrada en la tabla anterior, interpretando los estadísticos de la tabla 212, podemos establecer que es cuando el profesorado imparte los contenidos de las Habilidades deportivas, cuando mayor solicitud de información adicional recibe por parte de los alumnos ($\bar{X} = 4,58$).

Tabla 212. Estadísticos descriptivos Solicitud de información adicional alumnos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	11	4,58	3,256
Expresión corporal	24	0	11	2,67	3,144

F. Aceptación de tareas

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Aceptación de tareas*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.13 –*Conocer la aceptación del alumnado en relación a las distintas tareas propuestas por el profesorado*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.13 planteada en nuestra investigación –*El alumnado acepta de forma diferenciada, según su género, las distintas tareas físicas o técnicas propuestas por el profesorado*–.

La dimensión *Aceptación de tareas* pretende establecer la respuesta de aceptación o rechazo que manifiesta uno y otro sexo ante las diferentes tareas que son propuestas en una sesión, junto al tipo de tarea -física o técnica- al que hacen referencia. Esta relación queda reflejada en la figura 116.



Figura 116. Dimensiones relacionadas con Aceptación de tareas

Cruce por curso

La tabla que mostramos a continuación, tabla 213, nos indica los valores estadísticamente significativos ($P < .05$) que, tras la aplicación del test de Kruskal-Wallis, hemos obtenido para la dimensión *Aceptación de tareas* al cruzarla con la dimensión *Curso*. En este sentido, las alumnas han arrojado un nivel de significatividad importante ($p = .043$) en cuanto a la aceptación de tareas de contenido físico propuestas por el profesorado.

Tabla 213. Significatividad cruce curso con Aceptación de tareas

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Aceptación tareas: alumnas acepto físico	4,079	1	,043

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Curso

Los estadísticos descriptivos que aluden a la dimensión anterior *-Aceptación tareas: alumnas acepto físico-* nos muestran que es en segundo curso donde mayor frecuencia alcanza dicha dimensión, con valores de $\bar{X} = 2,25$ –tabla 214-.

Tabla 214. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnas acepto físico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	24	0	4	1,33	1,239
Segundo	24	0	8	2,25	1,700

Cruce por unidad didáctica

En función de los datos obtenidos mediante el cruce de nuestras dimensiones con la unidad didáctica –tabla 215–, se obtuvo una significatividad importante ($p < .05$), en relación a la aceptación de tareas, en los casos en los que los alumnos aceptan las propuestas del profesorado tanto en tareas físicas ($p = .000$), como técnicas ($p = .035$). Además, también hemos encontrado niveles de significatividad destacados para los alumnos en el rechazo de tareas técnicas ($p = .009$). Por su parte, las alumnas han destacado significatividad en la aceptación de tareas físicas ($p = .000$) y en el rechazo de tareas de carácter técnico ($p = .008$).

Tabla 215. *Significatividad cruce unidad didáctica con Aceptación de tareas*

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Aceptación tareas: alumnos acepto físico	19,043	1	,000
Aceptación tareas: alumnos acepto técnico	4,447	1	,035
Aceptación tareas: alumnos rechazo técnico	6,733	1	,009
Aceptación tareas: alumnas acepto físico	20,379	1	,000
Aceptación tareas: alumnas rechazo técnico	6,963	1	,008

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Unidad didáctica

Seguidamente, vamos a relacionar la significatividad de las dimensiones anteriores con la unidad didáctica que se relacionan. Para ello, utilizaremos los estadísticos descriptivos mostrados en las tablas 216-220.

Tabla 216. *Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnos acepto físico*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	1	8	2,63	1,439
Expresión corporal	24	0	3	0,88	1,035

Tabla 217. *Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnos acepto técnico*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	6	4,5	1,251
Expresión corporal	24	0	6	3,63	1,637

Tabla 218. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnos rechazo técnico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	1	0,04	0,204
Expresión corporal	24	0	2	0,46	0,721

Tabla 219. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnas acepto físico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	1	8	2,71	1,429
Expresión corporal	24	0	3	0,88	1,035

Tabla 220. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnas rechazo técnico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	0	1	0,42	0,504
Expresión corporal	24	0	1	0,08	0,282

Si atendemos a la relación entre el sexo del alumnado y la unidad didáctica que se desarrolla, podemos establecer una mayor aceptación de las tareas por parte de los alumnos, cuando estas están relacionadas con las Habilidades deportivas, tanto si su contenido es físico ($\bar{X}=2,63$) como técnico ($\bar{X}=4,5$) –tablas 216 y 217, respectivamente–. Por el contrario, si la unidad didáctica corresponde al bloque de contenido *Expresión corporal*, y está centrada sobre aspectos técnicos, las conductas de los alumnos hacia la tarea son de rechazo ($\bar{X}=0,46$) –tabla 218–.

En cuanto al género femenino, las alumnas aceptan en mayor medida las tareas relacionadas con las Habilidades deportivas de carácter físico ($\bar{X}=2,71$), mientras que rechazan las mismas actividades si son de contenido técnico ($\bar{X}=,42$) –tablas 219 y 220–.

Cruce por estilo de enseñanza

A continuación –tabla 221–, mostramos los resultados obtenidos al cruzar la dimensión estilo de enseñanza, con la *Aceptación tareas*.

Tabla 221. Significatividad cruce estilo de enseñanza con Aceptación de tareas

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Aceptación tareas: alumnas rechazo técnico	8,771	3	,032

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: estilo de enseñanza

En función del nivel de significatividad arrojado por el test de Kruskal-Wallis sobre estas dimensiones, podemos afirmar que las alumnas presentan un rechazo hacia las tareas de contenido técnico ($p=.032$). Si relacionamos esta actitud con el estilo de enseñanza empleado en las clases, observamos que, tanto en la aplicación de la Asignación de tareas ($\bar{X}=1,00$) como en la Diversificación de niveles ($\bar{X}=1,00$), posibilitan un mayor rechazo, por parte de las alumnas, hacia las tareas de contenido técnico –tabla 222–.

Tabla 222. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnas rechazo técnico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	1	,29	,461
Libre exploración	15	0	1	,07	,258
Asignación de tareas	1	1	1	1,00	.
Diversificación de niveles	1	1	1	1,00	.

G. Tiempo de práctica

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Tiempo de práctica*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p<.05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 3.10 –*Conocer si existe diferencia en el tiempo de práctica entre los alumnos y las alumnas*–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.10 planteada en nuestra investigación –*El tiempo de práctica del alumnado es distinto en función del sexo*–.

La dimensión *Tiempo de práctica* pretende constatar el tiempo de práctica efectivo de los alumnos y las alumnas y relacionar, este, con su posible implicación en el aprendizaje de actitudes sexistas y discriminatorias. Esta relación queda reflejada en la figura 117.

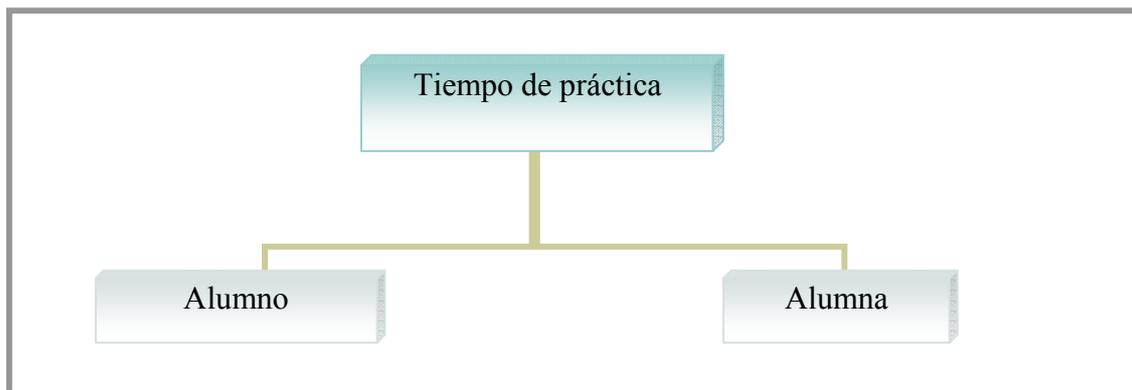


Figura 117. Dimensiones relacionadas con Tiempo de práctica

Cruce por sexo del profesorado

La tabla 223, presentada a continuación, nos indica los valores estadísticamente significativos ($P < .05$) que, tras la aplicación del test de Kruskal-Wallis, hemos obtenido para la dimensión *Tiempo de práctica* al cruzarla con la dimensión *Sexo del profesorado*. En este sentido, presentan un nivel de significatividad destacado los casos siguientes:

Tabla 223. Significatividad cruce sexo del profesorado con *Tiempo de práctica*

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Tiempo de práctica alumno 1	10,984	1	,014
Tiempo de práctica alumno 2	10,212	1	,000
Tiempo de práctica alumno 3	12,659	1	,004
Tiempo de práctica alumna 1	4,210	1	,040
Tiempo de práctica alumna 2	9,063	1	,003
Tiempo de práctica alumna 3	5,721	1	,017

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Sexo

Los estadísticos descriptivos relacionados con la significatividad mostrada por el tiempo de práctica de alumnos y alumnas nos permiten establecer, en función del sexo del profesorado que existen un mayor tiempo de práctica por parte de los alumnos ($\bar{X}=24,11$), que por parte de las alumnas ($\bar{X}=23,97$). Si bien estas diferencias son ciertas, se observa que no son especialmente notables, observándose valores muy parejos entre ambos sexos –tablas 224 y 225, respectivamente–, tanto en medias, como en tiempos máximos de práctica (40,15 para alumnos y 40,19 para alumnas).

Tabla 224. Estadísticos descriptivos Tiempo de práctica alumno

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tiempo de práctica alumno 1	24	10,13	33,48	22,40	7,259
Tiempo de práctica alumno 2	24	11,22	35,12	23,28	6,195
Tiempo de práctica alumno 3	24	10,06	40,15	24,11	7,944

Tabla 225. Estadísticos descriptivos Tiempo de práctica alumna

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tiempo de práctica alumna 1	24	16,21	35,45	21,89	4,742
Tiempo de práctica alumna 2	24	15,09	40,19	23,97	6,317
Tiempo de práctica alumna 3	24	15,22	31,54	21,60	4,839

Cruce por unidad didáctica

Los niveles de significatividad obtenidos en cuanto a la unidad didáctica en la que se analiza el *Tiempo de práctica* –tabla 226– son relevantes ($p < .05$) solo en el caso de los alumnos. Al registrarse en el Anexo I el tiempo de práctica de tres alumnos, hemos obtenido tres niveles de significatividad diferentes ($p = .042$; $p = .015$ y $p = .015$).

Tabla 226. Significatividad cruce unidad didáctica con Tiempo de práctica

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Tiempo de práctica alumno 1	4,126	1	,042
Tiempo de práctica alumno 2	5,871	1	,015
Tiempo de práctica alumno 3	5,921	1	,015

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: Unidad didáctica

Si atendemos al tiempo de práctica de los alumnos investigados en relación a la unidad didáctica en la que están trabajando, los estadísticos descriptivos de los elementos que han mostrado una significatividad importante nos permiten establecer un mayor tiempo de práctica durante la realización de Habilidades deportivas en todos los alumnos objeto de estudio ($\bar{X} = 22,49$; $\bar{X} = 23,52$ y $\bar{X} = 24,79$) –tabla 227–.

Tabla 227. Estadísticos descriptivos Tiempo de práctica alumno

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Habilidades deportivas	24	10,4	33,48	22,49	6,675
	24	9,33	33,45	23,52	6,465
	24	11,11	40,15	24,79	7,649
Expresión corporal	24	3,45	45,20	18,76	11,382
	24	4,15	47,40	18,78	10,949
	24	5,1	45,31	18,64	10,668

Cruce por estilo de enseñanza

La dimensión *Tiempo de práctica*, al ser cruzada con el estilo de enseñanza, ha mostrado niveles de significatividad importantes, nuevamente, en el caso de los alumnos ($p=.038$; $p=.013$ y $p=.004$) –tabla 228–.

Tabla 228. *Cruce estilo de enseñanza con Tiempo de práctica*

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Tiempo de práctica alumno 1	8,407	3	,038
Tiempo de práctica alumno 2	10,745	3	,013
Tiempo de práctica alumno 3	13,196	3	,004

a) Kruskal-Wallis Test / b) Grouping Dimensión: estilo de enseñanza

Si partimos de los datos obtenidos respecto a los alumnos de la tabla anterior, los estadísticos descriptivos relacionados con estos, nos permiten establecer un mayor tiempo de práctica para el estilo de enseñanza Modificación del mando directo ($\bar{X}=25,19$; $\bar{X}=24,13$; $\bar{X}=23,39$) –tabla 229–.

Tabla 229. *Estadísticos descriptivos Tiempo de práctica alumno*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
M. del mando directo 1	31	10,13	45,20	23,39	8,923
M. del mando directo 2	31	9,33	47,40	24,13	8,292
M. del mando directo 3	31	11,11	45,31	25,19	8,921
Libre exploración 1	15	3,45	33,48	15,55	8,831
Libre exploración 2	15	4,15	35,12	15,32	8,955
Libre exploración 3	15	5,10	33,29	14,53	7,918
Asignación de tareas 1	1	12,57	12,57	12,57	.
Asignación de tareas 2	1	17,14	17,14	17,14	.
Asignación de tareas 3	1	23,19	23,19	23,19	.
Diversificación de niveles 1	1	19,20	19,20	19,20	.
Diversificación de niveles 2	1	20,38	20,38	20,38	.
Diversificación de niveles 3	1	20,33	20,33	20,33	.

H. Ocupación del espacio

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente *Ocupación del espacio*, hemos cruzado dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado, curso, estilo de enseñanza y unidad didáctica a través del test de Kruskal-Wallis, lo cual nos ha permitido obtener relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p<.05$). De este modo, daremos respuesta al objetivo específico 3.9 –*Conocer cómo*

realiza el alumnado la ocupación del espacio ante la realización de una tarea–, aceptando o rechazando la subhipótesis C.9 planteada en nuestra investigación –La ocupación del espacio en la realización de una tarea se realiza de forma diferenciada según el sexo–.

El estudio de esta dimensión pretende establecer cómo se realiza la ocupación del espacio en función del sexo del alumnado y su influencia en la discriminación por género dentro de las clases de Educación Física –figura 118–.

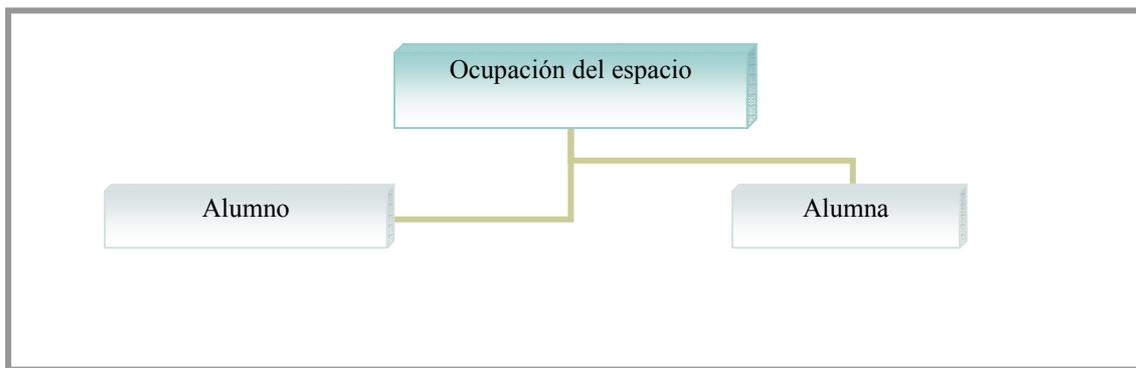


Figura 118. Dimensiones relacionadas con Ocupación del espacio

Así pues, los registros realizados sobre las sesiones analizadas desprenden una significatividad de $p=.011$ para el cruce con la dimensión estilo de enseñanza –tabla 230– en el caso de los alumnos.

Tabla 230. Cruce estilo de enseñanza con Ocupación del espacio

Dimensión	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ocupación del espacio alumnos (Nivel 1)	11,059	3	,011

Por su parte, los estadísticos descriptivos que mostramos en la tabla 231, indican que, es mediante el desarrollo de sesiones a través del estilo *Modificación del mando directo* ($\bar{X}=11,56$) cuando mayores ocupaciones de espacios óptimos realizan los alumnos.

Tabla 231. Estadísticos descriptivos Ocupación del espacio

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Modificación del mando directo	31	0	13	11,56	2,978
Libre exploración	15	0	8	2,67	2,289
Asignación de tareas	1	4	4	4,07	.
Diversificación de niveles	1	12	12	4,99	.

Como resumen del análisis e interpretación de los datos presentados en los epígrafes 3.2 y 3.3 del capítulo 5, podemos establecer una clara predominancia, por parte del profesorado, a utilizar el *Canal Auditivo* como medio de comunicación con su alumnado. A través de la *Asignación de Tareas* como estilo de enseñanza más extendido, este canal de comunicación se utiliza para dar la información necesaria en la comprensión de las tareas a desarrollar. El canal auditivo es el que se emplea, en mayor medida, para impartir las *Habilidades deportivas* diseñadas para *Primer Ciclo* de ESO dentro de las clases de Educación Física de los IES de Sevilla objeto de estudio.

Respecto al *planteamiento diferenciado en la organización* se establece que los *profesores* realizan una agrupación distinta del alumnado en función del género del mismo, no mostrándose esta misma tendencia en las *profesoras*. Así mismo, concretamos que no existe diferencia en cuanto al uso del espacio, material o agrupaciones, en función de la unidad didáctica planteada para el desarrollo de las diferentes sesiones. En cuanto al curso en el que se imparten las prácticas de Educación Física o el estilo de enseñanza utilizado para llevar a cabo las mismas, podemos señalar que no se han mostrado diferencias significativas en relación al género del alumnado y la organización de las clases planteada por parte del profesorado en aspectos como el uso del material, del espacio o las agrupaciones realizadas.

Los datos correspondientes al *planteamiento de preguntas* nos permiten establecer, que no existen diferencias en cuanto al sexo del profesorado a la hora de preguntar a su alumnado sobre aspectos relacionados con la tarea. En general, el profesorado se dirige al *grupo entero* independientemente del estilo de enseñanza utilizado, siendo más frecuente esta actitud, cuando utiliza como estilo de enseñanza la *Diversificación de niveles*. En cuanto a la unidad didáctica que se está impartiendo, no encontramos registros significativos respecto a la dimensión *planteamiento de preguntas*. Por otro lado, si es de destacar un mayor planteamiento de preguntas a los *alumnos* en función del curso.

A tenor del análisis e interpretación de los datos correspondientes al *Empleo de demostraciones* podemos establecer que el *modelo masculino* es el más utilizado para ejemplificar un *contenido técnico* dentro del desarrollo de las *Habilidades deportivas*

que se imparten en las clases de Educación Física, independientemente del sexo del profesorado, el curso o el estilo de enseñanza utilizado.

Así mismo, podemos señalar respecto a las *Indicaciones sobre el control del grupo* que son las profesoras las que realizan un mayor control disciplinario sobre el alumnado de *género masculino*, independientemente del curso, la unidad didáctica o el estilo de enseñanza utilizado en las clases de Educación Física de los IES de Sevilla objeto de nuestro estudio.

Respecto a la *Atención nominativa* podemos establecer que el profesorado llama más frecuentemente a los *alumnos* por su nombre que a las alumnas, máxime, cuando se trata del desarrollo de *Habilidades deportivas* impartidas en *segundo* curso.

El análisis e interpretación de los datos referentes al empleo del *Masculino genérico* nos permiten ver que el profesorado utiliza el *masculino* como forma habitual para dirigirse al alumnado. De ellos, son las *profesoras* las que más utilizan la forma *masculina* para dirigirse a su alumnado, fundamentalmente durante el desarrollo de las *Habilidades deportivas* e independientemente del curso o el estilo de enseñanza empleado en las sesiones.

Según el *Orden de prelación* establecido las *profesoras* utilizan el *femenino-masculino* para dirigirse a su alumnado de forma general. Por otro lado, en *primer* y *segundo* curso, e independientemente del estilo de enseñanza utilizado o la unidad didáctica que se esté trabajando, el orden de prelación más frecuente es el *masculino-femenino*.

En cuanto a las *Expresiones estereotipadas*, los datos obtenidos nos permiten establecer que solamente los *profesores* han realizado, de forma ocasional, alguna alusión estereotipada *negativa* al alumnado de género *masculino*. Esta afirmación no presenta relación significativa en cuanto al curso, estilo de enseñanza o unidad didáctica en la que se esté trabajando.

En lo referente al uso de los *refuerzos* que maneja el profesorado durante su función docente podemos señalar que, respecto a la *Retroalimentación*, los *objetivos* de

retroalimentación más utilizados por parte del profesorado son el *evaluativo* y el *descriptivo*, en la *forma auditiva*, y destacando la *dirección individual*. Además, es a través del estilo de enseñanza *Diversificación de Niveles*, y en el desarrollo de las *Habilidades deportivas*, planificadas para las clases de Educación Física, por el cual, el profesorado proporciona mayor cantidad de retroalimentación al alumnado, tanto en *primer*, como en *segundo curso* de primer ciclo. Así mismo, son *los profesores* los que mayor preocupación muestran por retroalimentar al alumnado en general, dirigiendo su información especialmente hacia los alumnos. En cambio, las profesoras, proporcionan mayor retroalimentación a las alumnas.

El análisis e interpretación de los datos correspondientes al *Contacto físico* nos permiten establecer que son las *profesoras* las que realizan un mayor contacto físico sobre el alumnado de *género masculino*, independientemente del curso, la unidad didáctica o el estilo de enseñanza utilizado en las clases de Educación Física.

Respecto a los datos referidos a los *Refuerzos actitudinales* podemos señalar que son las *profesoras* las que mayor número de refuerzos actitudinales proporcionan, principalmente en el modo *negativo* y hacia el alumnado de género *masculino* de *segundo curso* de los IES 1 y 2 de Sevilla. Por otro lado no son significativos para la dimensión analizada, ni el estilo de enseñanza, ni la unidad didáctica que se está impartiendo.

El análisis e interpretación de los datos concernientes a la *Aceptación de ideas* nos permiten establecer que los *alumnos* reciben un mayor *rechazo* a llevar a cabo ideas propuestas por ellos cuando el contenido de su proposición es *técnico*, independientemente del sexo del profesor, el curso, la unidad didáctica o el estilo de enseñanza utilizado en la sesión.

Por su parte, de los datos relacionados con el alumnado destacamos, respecto a su *Agrupación*, que este se agrupa de forma *homogénea* cuando no existe intervención por parte del profesorado, principalmente cuando el estilo de enseñanza utilizado es la *Modificación del mando directo* e independientemente del sexo del profesorado, la unidad didáctica o el curso en el que se imparte docencia. Además, destacamos que el

contenido de la tarea a desarrollar –físico o técnico– no influye en la agrupación realizada.

El discurso relativo a la *Percepción subjetiva del esfuerzo* nos permite comprobar que el profesorado percibe el esfuerzo del trabajo realizado por el alumnado en el desarrollo de las *Habilidades deportivas* como medio y suave, tanto si se trata de contenidos de carácter físico, como técnico. Por su parte, la *Percepción subjetiva del esfuerzo* varía en función del género y según el estilo de enseñanza utilizado, con valores similares para la *Modificación del mando directo* en tareas de contenido físico y valores diferentes para la *Asignación de tareas* en actividades de contenido técnico – medio para los alumnos y suave para las alumnas–. Por último, señalar una *Percepción subjetiva del esfuerzo* suave para tareas físicas llevadas a cabo en segundo curso.

En otro orden, podemos comprobar que existe un uso del *Material similar* para ambos sexos frente a la realización de las tareas propuestas. Esta afirmación, es independiente del sexo del profesorado, de la unidad didáctica, el curso o el estilo de enseñanza empleado en las sesiones.

La dimensión *Implicación en la tarea* nos permite comprobar que, en relación al sexo del profesorado, los *alumnos* se implican más en la tarea cuando esta está impartida por un *profesor*, ya que, en presencia de estos, muestran cooperación en tareas técnicas, aportan más ideas sobre la materia que se está impartiendo y presentan una vestimenta más adecuada a la clase de Educación Física. Del mismo modo, estos alumnos se implican menos en la tarea cuando esta es impartida por una *profesora*, presentando actitudes de *no cooperación* ante tareas físicas y presentando una vestimenta menos adecuada. Por su parte, las *alumnas* se implican más en presencia de un *profesor* en cuanto a la aportación de ideas, pero muestran menor implicación en el uso de ropa deportiva. Si centramos la atención en la unidad didáctica los datos nos conducen a comprobar que los alumnos se implican más en el desarrollo de las *Habilidades deportivas*, tanto en la aportación de ideas, como en la cooperación hacia las tareas técnicas. Por su parte, las alumnas muestran el mayor número de conductas de implicación –cooperación en tareas técnicas y aportación de ideas– cuando se trabaja la *Expresión corporal*. De igual manera, las conductas de menor implicación hacia la tarea las encontramos, para los alumnos, en el desarrollo de la *Expresión corporal* –no

cooperación- e invisible-, y para las alumnas, en el desempeño de las Habilidades deportivas –invisible-. El estilo de enseñanza marca mayor implicación de las alumnas –cooperación- cuando se utiliza la *Asignación de tareas* para actividades de contenido físico. Podemos señalar, en función del sexo del alumnado, que los alumnos se implican en menor medida ante las tareas técnicas y físicas en cuanto a la *no cooperación* en ellas. Sin embargo, las alumnas muestran conductas de menor implicación en cuanto a la adecuación de la ropa para realizar las sesiones planteadas. Por último, podemos comprobar que las conductas de implicación en la tarea que muestran los alumnos y las alumnas son independientes del curso en el que se imparten las clases de Educación Física.

Sobre la *Solicitud de información adicional*, podemos ver que las *alumnas* solicitan mayor información sobre la tarea que se está desarrollando cuando es un *profesor* quien imparte la sesión de Educación Física. Y, en función de la unidad didáctica, son los *alumnos* quienes solicitan mayor información, fundamentalmente, cuando está relacionada con las *Habilidades deportivas*. Estos resultados son independientes del curso o el estilo de enseñanza que se utilice en la sesión.

El análisis e interpretación de la dimensión *Aceptación de tareas* nos permite comprobar que los *alumnos aceptan* las tareas propuestas por el profesorado cuando se trata de realizar *Habilidades deportivas*, bien de carácter *físico* o *técnico*. Por el contrario, *rechazan* las tareas de contenido *técnico* relacionadas con la *Expresión corporal*. En cuanto a las *alumnas*, podemos establecer que *aceptan* las tareas relacionadas con contenidos *físicos* durante el desarrollo de las *Habilidades deportivas* y *rechazan* las tareas de contenido *técnico* referidas a la misma unidad didáctica. Esta última actitud es más frecuente si el estilo de enseñanza es la *Asignación de tareas* o la *Diversificación de niveles*. En cuanto al curso, las *alumnas* aceptan las tareas de contenido *físico*, en mayor medida, cuando se encuentran en *segundo* curso.

En relación al *Tiempo de práctica*, el análisis e interpretación de los datos obtenidos nos permiten establecer, a modo de resumen, que los *alumnos* presentan un *mayor tiempo* de práctica que las alumnas principalmente durante el desarrollo de *Habilidades deportivas*, a través de la *Modificación del mando directo* como estilo de enseñanza, e independientemente del curso en el que se encuentren.

Por último, podemos señalar que la *Ocupación del espacio* se lleva a cabo de *igual* forma por alumnos y alumnas independientemente del sexo del profesor, el curso y la unidad didáctica que se esté impartiendo. Sin embargo, sí es destacable la elección de un estilo de enseñanza, siendo la utilización de la *Modificación del mando directo* la que provoca que los *alumnos* utilicen en mayor medida los espacios óptimos de actividad (nivel 1).

TERCERA PARTE
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

En el presente capítulo vamos a llevar a cabo la discusión de los resultados obtenidos de las dimensiones que tratan de explicitar los factores que determinan la actitud sexista dentro de las clases de Educación Física. La estructura que seguiremos en dicha discusión será la misma que hemos tenido en cuenta a la hora de presentar los resultados correspondientes.

A continuación presentaremos las conclusiones devenidas del análisis e interpretación de los datos pertenecientes al estudio 1 de nuestra investigación, *Encuesta sobre factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física* (Anexo III) y al estudio 2, *Sistema de categorías para el análisis de la equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Educación Física* (Anexos I y II).

Por último, concluiremos el capítulo con la aportación de las perspectivas de investigación e intervención que, a lo largo y como consecuencia del presente trabajo, han ido surgiendo del mismo. Con ello pretendemos continuar e iniciar futuras investigaciones e intervenciones dentro de nuestros centros educativos.

2. Discusión

2.1. En relación a los factores sociológicos

2.1.1. Estereotipos y roles

Respecto a la presente dimensión podemos afirmar que, en los IES 1 y 2 de Sevilla se siguen manteniendo y transmitiendo estereotipos y roles sexistas, lo cual propicia la adquisición de conductas discriminatorias en la formación del género de su alumnado, conductas estas, ya señaladas de forma genérica por Lameiras et al. (2002) para las sociedades europeas. Así mismo, los datos anteriormente interpretados apoyan la idea de autores como Dowlin (2006, 2008), García-Vega, Fernández García y Rico (2005) o Valbuena (2002), quienes establecen una clara relación entre la construcción del género y un contexto concreto. En este sentido, entendemos que la situación detectada provoca el aprendizaje de actitudes y comportamientos asociados a hombres y mujeres y, por tanto, la prescripción de lo que deben hacer o se espera de unos y de otras.

En función del género del alumnado, y también de acuerdo con Lameiras et al. (2002), son los *alumnos* los principales transmisores y acaparadores de los roles y estereotipos de género, como se ha podido comprobar en los ítems 1, 2, 3, 5, 8, 9 y 10. Este hecho significa que siete de cada diez estereotipos y roles transmitidos son patrimonio del género masculino, mientras que los otros tres se establecen del siguiente modo: los ítems 4 y 7 transmiten estereotipos y roles sexistas en porcentajes similares por ambos sexos, mientras que el ítem 6 es el único que no transmite discriminación y se mantiene ecuánime por género.

Desde esta óptica, continuamos con la línea de estudios llevados a cabo por autores como Blández, Fernández y Sierra (2007), Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez (2006), Lameiras et al. (2002), Lameiras, Rodríguez y Carrera (2004), Macías (1999), Mayobre (2001), Moya, Expósito y Padilla (2006), Pastor Carballo (2000),

Pereira y Pino (2005), Rocha y Díaz-Loving (2005) y Rodríguez Menéndez y Peña (2005), en cuanto a que el establecimiento de roles y estereotipos se aprende por asimilación de atributos asociados al género dentro de un contexto determinado. De esta forma, nuestro alumnado, en el contexto de estudio que deviene de la población española, concretamente el andaluz, en el que los roles de género están fuertemente marcados y arraigados para cada uno de los sexos, asimila y perpetúa los estereotipos y roles de género sexistas, como hemos podido ver en el análisis e interpretación de los ítems de este bloque.

En nuestra investigación, comprobamos esta afirmación en los ítems 2, 8 y 9 respectivamente, donde el alumnado, principalmente los alumnos, ajustan los modelos sociales de masculinidad y feminidad al ámbito de la Educación Física (Spence y Helmreich, 1974; Spence, 1993; Díaz-Loving, Rivera y Sánchez, 2001), al establecer que *Las mujeres son peores deportistas que los hombres*, que *Hay actividades físicas y deportes para hombres y actividades físicas y deportes para mujeres*, y que *Las chicas y los chicos prefieren actividades físicas distintas*. Por tanto, la mayor muestra de actitudes sexistas son transmitidas y consolidadas por el género masculino y según él mismo –en acuerdo con la masculinidad deportiva propuesta por Rodríguez, Calvo y Lasaga (2001)–, con lo cual, se perpetúa su modelo y el sesgo que provoca focalizar la atención en un género concreto, tanto en las expectativas, como en las actitudes y valores ligados a dicho género y, como ya señaló Antúnez (2001), casi siempre en detrimento de la equidad buscada por el género femenino.

Como ya señalamos en el capítulo 1, epígrafe 2, esta situación provoca tal refuerzo de la identidad masculina, como elemento fundamental para la práctica de actividad física y deporte (*El deporte es cosa de hombres*, ítem 1), que la mujer, como apuntan los estudios de Balagué (1991), Muchinsky (2001), Rocha (2000) y García Sottile (2007), es colocada frente a un serio conflicto entre ser mujer y ser deportista. Este conflicto queda reflejado en el ítem 10 –*La práctica intensa de actividad física hace que las mujeres parezcan hombres*–, donde podemos comprobar según los datos de nuestra investigación, el apoyo recibido a este estereotipo por el alumnado de sexo masculino. Si asociamos este modelo transmitido con la etapa en la que centramos nuestra investigación, adolescencia, no resulta difícil establecer una clara relación entre

la imagen corporal que buscan nuestras alumnas, para *estar atractivas* han de ser femeninas, y el alejamiento de las mismas de la actividad deportiva que las *masculiniza*.

Por otro lado, la mujer queda excluida de la gran mayoría de las actividades físicas y deportivas al ser consideradas *masculinas* por la relación establecida entre estas actividades y los estereotipos y roles asociados a ellas. A través del estudio de los ítems 3 –*Los hombres son más fuertes que las mujeres*–, 5 –*Las mujeres bailan mejor que los hombres*– y 6 –*El fútbol es un deporte de mujeres*–, podemos afirmar que se mantienen los estereotipos y roles que perpetúan el establecimiento diferenciado de actividades físicas y deportivas *masculinas* y *femeninas* o cualidades consideradas masculinas (instrumentales) o femeninas (expresivas), como indican Bandura (1977, 1984), Díaz-Loving, Rivera y Sánchez (2001), García-Vega, Fernández García y Rico (2005), Macías (1999), Pavón, Moreno Murcia, Gutiérrez y Sicilia (2003), Server (2005), Vázquez (1987) o los trabajos de Olabarrieta (1993) y Oglesby (1983) que, a pesar del tiempo, no han perdido vigencia hoy en día.

Así mismo, cabe destacar que para nuestra investigación el ítem 5 –*Las mujeres son más flexibles que los hombres*–, no arroja resultados en la línea de los anteriores estudios, ya que no hemos encontrado diferencias significativas en las respuestas dadas por nuestras alumnas o alumnos, datos que concuerdan con los de Yáñez (2002).

En unión al párrafo anterior, queremos destacar la evolución positiva encontrada en el ítem 7 –*Un hombre enseña mejor Educación Física*– respecto a los estereotipos y roles de género implantados en los IES objeto de estudio. Este ítem, abre una puerta al cambio en el orden establecido, al igualar la percepción que tiene nuestro alumnado de la capacidad de profesores y profesoras para impartir la asignatura de Educación Física. Sobre esta idea, autores como Alberdi (2000), Canales (2000), Castro y Teixeira (1999), Ibáñez (2001), Meil (1999) o Moreno Mínguez (1999), ya señalaron un cambio general en los estereotipos y roles sexistas existentes.

En este camino, transmitimos a los docentes reflexivos y comprometidos en la búsqueda de la equidad de género dentro sus aulas, la invitación de autores como Amossy y Herschberg (2001), Martín Peñalver (2002), Morales (1994), Rocha y Díaz-Loving (2005), Rodríguez Menéndez y Peña (2005) o Whitlock (2008), a anticiparse a

las etapas de establecimiento y desarrollo del género propuestas en los trabajos de Badillo (1998), y apoyadas por Carrera y Pereira (2006), para superar los estereotipos y roles que invaden a nuestro alumnado. Además, a través de la aceptación de los estereotipos y roles y su adecuada orientación hacia la equidad, desde la Educación Física podemos realizar, en acuerdo con Scraton (1995), un cambio de actitudes y creencias con respecto a los dos sexos, enfocando las tareas a realizar dentro de nuestras clases hacia el componente educativo de la actividad física y el deporte (integral y significativo).

Para concluir, de acuerdo con Carrera y Pereira (2006), Contreras, Pastor y González Villora (2008), Gutiérrez Borrero (2008), Hernández Morales y Jaramillo (2006), García-Vega, Fernández García y Rico (2005), Pereira, Sueiro y Valero (2006) y Rocha y Díaz-Loving (2005) pensamos que los cambios en la identificación, comprensión, manejo y evaluación de las emociones y de los comportamientos de nuestro alumnado, son fundamentales para alcanzar un trato equitativo en función del género, independientemente de las situaciones planteadas. De esta forma, daremos respuesta a las directrices propuestas en la Declaración de Magglingen, Suiza 2003, en la que se recomienda e insiste en la necesidad de eliminar los estereotipos de género incluyendo a las mujeres y a otros grupos marginados en las iniciativas deportivas.

2.1.2. Agente socializador

Teniendo en cuenta el análisis e interpretación de los datos obtenidos de nuestro cuestionario en relación con el *Agente socializador* podemos afirmar que la dimensión analizada influye positivamente, de forma general, en la formación del género de nuestro alumnado, ya que todos los Agentes socializadores consideran importante o provocan una apreciación favorable en nuestros alumnos y nuestras alumnas hacia el hábito de practicar actividad física y deportiva, si bien, después, no se implican de forma importante en las actividad físico-deportiva de sus hijos e hijas (Romero Granados, Zagalaz y Garrido, 2009).

Pero si matizamos esta afirmación, observamos cómo en el contexto de los IES objeto de nuestro estudio, si bien es cierta, se torna sexista al transmitir y reforzar

actitudes, pensamientos y valores asociados, principalmente, al género masculino. En este sentido, y en acuerdo con Barbero (1992), la Educación Física se convierten en un microcosmos de la sociedad que transmite y refuerza sus mismas normas, actitudes y valores sexistas.

Además, según la socialización de género propuesta en el párrafo anterior y según la Teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), según la cual, y asociándola a nuestro contexto, la participación físico-deportiva dependerá de la existencia de oportunidades para practicarla, podemos afirmar que por género de nuestro alumnado, los *alumnos* reciben mayor apoyo hacia la realización de actividad física y deportiva en general, datos que concuerdan con los de Alfaro (2004), Díez y Guisasola (2002) y González Suárez y Otero (2005).

Pensamos, al igual que Moreno Murcia, Martínez y Alonso (2006), que en la adolescencia el refuerzo de los *otros significativos* se vuelve fundamental para desarrollar positivamente las normas, actitudes y valores que, en correspondencia a un desarrollo equitativo del género, se dan a través de la Educación Física. En relación a los agentes socializadores, podemos afirmar que en los IES 1 y 2 de Sevilla, los *alumnos* reciben mayor apoyo de parte de sus *padres, amigos y profesores*, –como se desprende del estudio de los ítems *Para mi padre es importante que haga deporte, Para mis amigos/as es importante que haga deporte, Para mis profesores/as es importante que haga deporte*–. En el caso de las *alumnas*, el apoyo recibido viene, principalmente, de sus *madres y hermanos* –ítems, *Para mi madre es importante que haga deporte, Para mis hermanos/as es importante que haga deporte*–, hecho que concuerda con la implicación de la mujer en la actividad física y el deporte señalada por Gálvez (2007). En consecuencia, si partimos de esta situación, el marco descrito no es suficiente para establecer, de forma cualitativa, la transmisión de un sexismo por parte de los Agentes socializadores en nuestros alumnos, ya que los apoyos recibidos por los amigos-amigas y hermanos-hermanas son considerados por autores como Alfaro (2004) o González Suárez y Otero (2005), los más significativos para la implicación de los alumnos y las alumnas en actividades físico deportivas, recibiendo por tanto, ambos géneros, un apoyo substancial.

Así mismo, estamos de acuerdo en que los agentes socializadores se convierten en un elemento fundamental en la adquisición de los estereotipos y roles sexistas, dentro

del contexto social en el que intervienen, a través de la aceptación o rechazo de determinadas actividades en función del género de las personas. Desde este punto de vista y, en referencia a la Teoría del Análisis Experimental de la Conducta –A. E. C.–, son, entre otros, la familia y la escuela, la base fundamental en la adquisición de determinados estereotipos y roles a través de los refuerzos, tanto positivos como negativos (Ríos, 2008), que proporcionan a nuestro alumnado sobre las actividades que realiza.

En nuestra investigación concretamos como refuerzo positivo que favorece la implicación en las distintas tareas propuestas en clase y, por tanto, la adquisición de conductas coyunturales a ellas, la percepción de apoyo que tiene el alumnado de los agentes socializadores sobre su práctica deportiva, como ya señalaron autores como García Calvo, Leo, Martín y Sánchez Miguel (2008). Así pues, podemos afirmar según los datos obtenidos en nuestro análisis que, el alumnado percibe orgullo en los agentes socializadores cuando practica algún tipo de actividad física o deportiva siendo, en primer lugar, los *padres y madres* los que mayores valores arrojan en este sentido –ítem, *Mis padres están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte*–. Desde esta óptica, estamos totalmente de acuerdo con los datos del estudio de González Suárez y Otero (2005), sobre la influencia en la motivación ante la práctica deportiva de sus hijas que proporcionan los padres y madres, al considerar estos una práctica *bastante* o *muy importante* para sus hijas. Subrayando esta idea, autores como Gálvez (2007) destacan que estos datos se muestran independientemente de si el padre o la madre practican algún tipo de actividad física o deportiva, datos que, nuevamente, concuerdan con nuestra investigación –la gran mayoría de padres y madres apoya la práctica de actividad física y deportiva de sus hijas, aunque ellos no practiquen–. En segundo lugar, y en la línea de refuerzo positivo planteada, le seguiría el apoyo recibido por los hermanos y los amigos, ambos en igualdad de importancia –ítems, *Mis hermanos/as están orgullosos/as de mí cuando me ven hacer algún deporte*, *Mis amigos/as están orgullosos/as de mí cuando me ven hacer algún deporte*–.

La tendencia del párrafo anterior se concreta en función del género del siguiente modo: los *alumnos* perciben que sus *padres, madres y amigos* se sienten orgullosos de ellos al practicar algún tipo de actividad física o deportiva, mientras las *alumnas* reciben esta percepción mayoritariamente de sus *padres y madres*. Según estos datos,

consideramos que no existe sexismo en el *orgullo* transmitido a nuestro alumnado por los distintos Agentes socializadores.

Para finalizar señalamos, en total acuerdo con Moreno Murcia y Cervelló (2003) y Gálvez (2004), la importante influencia que los *otros significativos* ofrecen a nuestro alumnado, como modelos, al realizar actividad físico-deportiva o no. En este sentido nuestros datos indican que los padres y madres, más concretamente las madres, en acuerdo con Zaragoza et al. (2006), son el peor referente para nuestro alumnado, ya que la gran mayoría de ellos no practica ninguna actividad físico-deportiva de forma habitual, perdiendo, así, un referente importante para la construcción social del género – ítems, *Mi padre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana)*, *Mi madre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana)* –. De este modo, nuestros datos concuerdan con la visión general europea presentada por autores como Fernández, Contreras, Sánchez y Fernández-Quevedo (2002), Gálvez (2004), García Ferrando (2001), Gaspar de Matos, Simoes, Fonseca, Reis y Canha (1998), Gavarry, Giacomoni, Bernard, Seymat y Falgairrette (2003), González, Sarría, y Coca (2004), Hellín (2003), Hernán, Ramos y Fernández (2004), Martín Matillas, Tercedor, Pérez, Chillón y Delgado (2004), Miranda (2001), Montill (2004), Moreno Murcia, Rodríguez y Gutiérrez (2003), Piéron, Telama, Almond y Carreiro da Costa (1999), Parfs (1999), Reche, Sicilia y Rodríguez (1996), Riddoch, Andersen, Weddeerkopp, Harro, Klasson-Heggebo, Sardinha, Cooper, y Ekelund (2004), Sallis, Prochaska y Taylor (2000) y Vázquez (2001), sobre la práctica de actividad física y deporte de las madres.

Esta situación crea un referente sexista (las madres practican menos actividad física y deportiva que los padres) al faltarle a nuestras alumnas modelos de influencia en relación a la práctica de actividad físico-deportiva, como así lo indica, dentro del contexto andaluz, el reciente estudio de la Secretaría General para el Deporte, Observatorio del Deporte Andaluz (VV. AA., 2007). Por el contrario, nuestro alumnado, sí encuentra en sus hermanos y hermanas un modelo a seguir [ítem, *Mis hermanos/as hacen deporte de forma regular (2 o más veces por semana)*].

En esta línea de pensamiento, y como un elemento fundamental en la socialización de género de nuestro alumnado, se debe trabajar, de acuerdo con Melcher y Sage (1978) o Zakarian, Hovell, Hofstetter, Sallis y Keating (1994), en el aumento de

la práctica de actividad física de los padres y las madres, como premisa fundamental para aumentar la práctica físico deportiva de sus hijos e hijas, sobre todo de estas últimas.

En consecuencia, y de forma general, de los datos mostrados en el presente epígrafe podemos afirmar que, el apoyo mostrado a la práctica de actividad físico-deportiva por parte de los agentes socializadores, si bien con ligeras diferencias positivas hacia el género masculino, no fomenta el sexismo dentro de las clases de Educación Física de los IES 1 y 2 de Sevilla. En este sentido, nuestros datos se manifiestan contrarios a los de Gallego y Estebaranz (2005), quienes perciben la actividad físico-deportiva como algo secundario en la mujer.

Como perspectiva de futuro de los resultados obtenidos en este epígrafe, nos unimos al Instituto de la Mujer (1999) y al proyecto ITXASO (2002) en sus propuestas de trabajo sobre los *Agentes socializadores*, junto con la línea propuesta por Gallo, Monsalve, Castro, Hopf, Agudelo y Ochoa (2000) desde federaciones y clubes, con el fin de eliminar la barrera sexista que encuentra la mujer a la hora de acercarse a la actividad física y el deporte, y así, poder evitar, como señala Cervelló (1996), el alto índice de abandono físico-deportivo en nuestras alumnas.

2.1.3. Mitos y creencias

De los datos obtenidos del análisis e interpretación de la dimensión mitos y creencias, podemos afirmar que en relación a la actividad física y el deporte han perdido vigencia con el paso de los años. Esta aseveración supone un avance importante sobre los datos obtenidos por Macías (1999) hace una década, quien ratificó, en su Tesis doctoral, la existencia estable de algunos de estos mitos.

A su vez, también suponen un avance respecto al estudio sobre “*Actitudes y Prácticas Deportivas de las Mujeres en España (1990-2005)*” presentado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en colaboración con el Instituto de la Mujer (VV. AA., 2006), en el cual se afirmaba que los mitos sobre la masculinización de la mujer deportista, la práctica deportiva perjudica la maternidad, la poca dotación de la

mujer para el deporte o la mujer no tiene interés por el deporte se encuentran estancados en los valores de 1990.

No obstante, cabe resaltar que, en el contexto de los IES 1 y 2 de Sevilla y aunque en un bajo porcentaje de alumnado, se siguen transmitiendo determinados mitos y creencias. En este sentido, es el alumnado *masculino* quien atesora y transmite, en mayor medida, los mitos y creencias estudiados. Esta proposición se confirma a la vista de los resultados obtenidos por todos los ítems analizados e interpretados en el epígrafe, a excepción del ítem 61 *–El deporte siempre produce agujetas–*, que señala en otra dirección.

La situación actual detectada en dicho contexto puede deberse, en nuestra opinión, tanto a la mejora en la formación del profesorado que imparte esta asignatura como a una información de mayor calidad recibida por su alumnado. A estos dos aspectos debemos unir una gran sensibilidad social hacia el tema de la igualdad de género provocada en los últimos años por los distintos organismos y administraciones.

En este sentido, la manifestación de los resultados anteriores supone una ruptura con la tendencia sexista que esta dimensión provocaba en el género femenino, tendencia que, en la mayoría de los casos, alejaba a la mujer de la práctica de la actividad físico-deportiva al implantar, solo para la mujer, una serie de prejuicios culturales, como ya señalaron en su día autores como García Ferrando (1990), Izquierdo Macón y Gómez (2001), López Villar y Castañer (2006) o Mastro, Burton, Rosendahl y Sherrill (1996). Al mismo tiempo, se produce una ruptura con los valores culturales que, de acuerdo con autores como Pascual Baños (1994), distorsionan las posibilidades formativas de nuestra área y tienen como único objetivo perpetuar el estatus patriarcal la Educación Física.

Como hemos indicado, la tendencia sexista residual que encontramos en nuestro estudio, casi siempre va en detrimento de las posibilidades del género femenino. Esto se puede observar, por ejemplo, en los datos obtenidos en el ítem 57 *–Las mujeres que hacen deporte pierden el pecho–*, los cuales coinciden con los de Eitzen y Sage (2003), Gallo et al. (2000) y Vázquez (2001), quienes constataron el mito de que, por ejemplo,

el deporte masculiniza a la mujer, hecho que en la mayoría de los casos la apartaría de su práctica.

En cuanto a los mitos relacionados con la debilidad de la mujer –ítem 55, *El deporte es peligroso para las mujeres*; ítem 59, *Los deportes de contacto son peligrosos para las mujeres*; ítem 62, *Hay deportes que por requerir mucha fuerza no deben realizarlos la mujeres porque se lesionan*–, podemos afirmar que también han perdido consistencia entre nuestro alumnado. Con la apertura de este nuevo planteamiento, autores como Torre (1998) defienden una Educación Física que desarrolle todas las capacidades de la persona, con independencia del sexo al que pertenezcan y manifestando un trato equitativo entre unos y otros, de manera que seamos capaces de fomentar un desarrollo integral del alumnado, respetar sus intereses, motivaciones y necesidades, y aceptar tanto el modelo masculino como el femenino.

Por otro lado, también constatamos, a través de los ítems 56 –*Las mujeres que practican deporte no pueden tener hijos*– y 58 –*Durante la menstruación es malo hacer deporte*–, la superación de mitos y creencias sobre la futura maternidad de nuestras alumnas, como ya justificaron de modo teórico Barbero (1993), Christensen (1993), Gallo et al. (2000), López et al. (2002), Pendenza (2005), Wells (1992). Los mitos aquí señalados han provocado durante mucho tiempo el alejamiento de las mujeres de la actividad física y el deporte. Estamos de acuerdo con García Ferrando (2006) al señalar que el rol social que asigna a la mujer el cuidado de los hijos y de las hijas conlleva dedicar menos tiempo a la realización de actividades físico deportivas y más al hogar y a la familia.

Por último, podemos confirmar que mitos y creencias como que *El deporte disminuye el rendimiento en el estudio* –ítem 60– y que *El deporte siempre produce agujetas* –ítem 61–, también han perdido vigencia entre nuestro alumnado, si bien, como ya indicamos anteriormente, son transmitidos en mayor modo por una parte de los alumnos.

Al dejar atrás los mitos y creencias que afectan a la práctica habitual de una Educación Física, que busca los efectos beneficiosos que el ejercicio aporta a nivel físico y psíquico tanto a mujeres como a hombres, se fomenta la inserción de la mujer

en este mundo, al abrir la puerta a modelos que se alejen de los mitos y creencias establecidos.

2.1.4. Medios de comunicación

En nuestro estudio la influencia de los medios de comunicación se ve reflejada mostrando que los *alumnos* de los IES 1 y 2 de Sevilla presentan un mayor interés por la información deportiva emitida en los medios de comunicación que las *alumnas*, como así lo demuestra el mayor consumo de revistas y periódicos deportivos por su parte – ítem 73–, y su mayor consumo y gusto por el deporte televisivo –ítems 74 y 69–. En cuanto a una mayor cantidad de retransmisiones deportivas femeninas, son las *alumnas* quienes solicitan esta demanda –ítem 70–.

Al cotejar los datos obtenidos en nuestra investigación –según los cuales los alumnos son los principales consumidores de deporte televisivo y literatura deportiva–, con estudios sobre la oferta y consumo deportivo en los medios de comunicación (VV. AA., 2007) y presenciales (Porras, 2006, 2007), podemos afirmar que existe una relación directa entre dicha oferta y el género masculino como principal, y casi exclusivo, demandante. Esta afirmación es corroborada por los estudios de Alfaro (2004), Díez y Guisasola (2002), Duncan y Messner (1989), Frideres y Palao (2006), García Ferrando (1997-2006), García, De Maragas y Gómez (1995), González Arévalo (2006), Ibáñez (2001), Koivula (1999) o Vidal Vilanchoa (2001) quienes muestran frecuencias muy superiores de noticias o artículos deportivos referidos a los hombres (entre el 73% y el 95%), frente a los valores establecidos para las mujeres (en torno al 5%). En este sentido, encontramos un claro sexismo reforzado por el deporte como producto de consumo.

Por otra parte, en relación a los modelos presentados por los medios de comunicación, nuestro alumnado percibe a través de ellos que los hombres y mujeres deportistas son jóvenes –ítem 64–, siendo las mujeres delgadas y los hombres musculosos –ítems 72 y 71, respectivamente–. En este sentido, nuestros datos coinciden con los estudios de Durbá (2006), López Villar (2005), López Villar y Castañer (2006), Táboas y Rey (2007), Tirado (2006) y Toro (1995), en relación a los estereotipos de

género transmitidos en las publicaciones deportivas. Partiendo de estos modelos establecidos, estamos de acuerdo con Tirado (2006) al señalar que este culto al cuerpo potenciado por los medios de comunicación puede llevar a pensar que la consecución de un cuerpo dentro de esos parámetros es la solución de los problemas sentimentales, de autoestima o sociabilidad, con los que se encuentran nuestros alumnos y nuestras alumnas, sobre todo, en su etapa adolescente. Del mismo modo, como apunta el estudio llevado a cabo por Camacho, Fernández García y Rodríguez Galiano (2006), los deportes vinculados a una estética corporal provocarán, generalmente, una mayor devaluación de la propia imagen corporal de nuestro alumnado. Desde esta óptica, la no consecución de estos *modelos* conlleva la caída, casi segura, en los principales males sociales relacionados con el culto al cuerpo, como pueden ser la anorexia, la bulimia, vigorexia, ortorexia, etc.

Esta gran diferencia en los modelos recibidos por nuestro alumnado a través de los medios de comunicación –tanto cualitativa, como cuantitativa–, no nos parece que responda a una realidad sobre la Educación Física significativa para ambos géneros. En total acuerdo con Siedentop, Hastie y Van der Mars (2004) y Romero Granados (2008), pensamos que este uso sexista de la actividad físico-deportiva merma enormemente las posibilidades educativas en valores que nos ofrece la Educación Física.

Respecto al proceso discriminatorio que ha sufrido la mujer a través de la imagen mostrada de ella en los medios de comunicación, nuestro estudio ha revelado un resultado muy novedoso. Tras el análisis de los datos obtenidos por el ítem 67, sobre el sentimiento de inferioridad mostrado por la comparación con los modelos ofrecidos, hemos podido constatar que, en contra de lo esperado, según los estudios de Aldridge (1998), Hill y Brackenridge (1989), Mason (1995) y Milosevic (1995), es el género *masculino* quien asume este sentimiento en mayor medida. Quizá la presión que reciben actualmente los alumnos por ajustarse a un modelo de éxito en el mundo de la actividad física y el deporte esté provocando estos cambios actitudinales en nuestro alumnado. Sobre esta misma línea de pensamiento, pensamos que los modelos ofrecidos por la publicidad, no responden a la realidad social. Como ya señalamos con anterioridad, y de acuerdo con estudios como los de Casimiro (1999), Mendoza (2000), Mendoza y cols. (1994) y Proceres-Joven (2002) si no realizamos un análisis crítico de esta realidad con

nuestros alumnos y nuestras alumnas, estaremos estigmatizando, estereotipando y discriminando los valores de nuestro cuerpo y, por tanto, de la Educación Física.

En la búsqueda de la discriminación que la mujer sufre a través de los medios de comunicación, nuestro estudio delata otro aspecto claramente sexista. En este sentido, la desnudez parece un elemento casi exclusivo del género femenino, como hemos podido constatar en los resultados del ítem 68, datos que concuerdan, nuevamente, con los estudios de López Villar y Castañer (2006).

Por otro lado, tanto los alumnos como las alumnas relacionan su género con modelos cercanos al rendimiento deportivo (ambos reflejan el esfuerzo y la intensidad deportiva en las imágenes) –ítems 65 y 66–. A este respecto, podemos señalar que los datos recogidos en nuestro cuestionario, al indicar que esta percepción es asumida en igual medida por ambos géneros, no concuerdan con los de López Villar y Castañer (2006). Para ellos, la mujer aparece posando frente al dinamismo masculino.

En último lugar, podemos constatar que los dos géneros poseen una visión mercantilista del deporte –ítem 63–, si bien esta tendencia es algo más marcada en el género femenino. Esta concepción deportiva orientada al consumo es apoyada por los estudios de Barbero (1992), Dunning (2003) u Olivera (2005).

En consecuencia, ante el demostrado sexismo transmitido por los medios de comunicación y de forma congruente con los datos analizados e interpretados en este epígrafe, debemos solicitar de los profesionales que trabajan en los medios de comunicación (periodistas, deportistas, comentaristas, publicistas, etc.) una educación y una formación enfocada a la eliminación de esta distancia sexista tan marcada en el tratamiento de la noticia deportiva.

De este modo pensamos, en total acuerdo con Frideres y Palao (2006: 12), que: *“Otra realidad es posible, o al menos eso nos muestran los mismos medios de comunicación durante los Juegos Olímpicos”*. Realidad que hemos podido comprobar a lo largo de las retransmisiones deportivas correspondientes a los últimos Juegos Olímpicos de Pekín en 2008.

2.2. En relación a los factores psicológicos

2.2.1. Autoconcepto

A tenor de los datos obtenidos en relación al *Autoconcepto*, que según sus capacidades y cualidades físicas se forma el alumnado de los IES 1 y 2 de Sevilla, podemos afirmar que entre su alumnado se observa una tendencia sexista. Esta viene apoyada por estereotipos y roles de género, así pues, los alumnos se consideran más fuertes, hábiles (ágiles), son mejores deportistas y se perciben más competentes que las alumnas en Educación Física, lo cual determina un mayor autoconcepto –ítems 22, 25, 27 y 28–. Estos datos concuerdan con los estudios presentados por Alvariñas (2003), Balaguer (1998), Cox y Liu (1993), Derry (2002), González Suárez y Otero, (2005), Gutiérrez, Moreno y Sicilia (1999b), Hagborg (1994), Lee, Hall y Carter (1983), Lintunen (1995), Mañano, Ninot y Bilard (2004), Marsch, Richards, Johnson, Roche, y Tremayne (1994), Mendoza, Sagrera y Batista (1994), Moreno (1997), Moreno Murcia, Cervelló y Moreno (2008), Nottelman (1987), Petruzzelo y Corbin (1988), Rodríguez Moya, Mata y Ruiz Pérez (2006), Ruiz Pérez, Mata y Moreno (2008), Vealey (1988) y Whitehead y Corbin (1997). Por su parte, las alumnas forman su autoconcepto considerándose más flexibles y coordinadas que los alumnos –ítems 23 y 24–.

El paisaje aquí dibujado favorece que el alumnado muestre predilección por las actividades relacionadas con aquellas capacidades que él considera asociadas a su género y, por tanto, reforzadoras de su autoconcepto. De esta manera puede destacar en ellas, bien frente a sus iguales, bien frente al otro sexo. En esta línea se manifiestan autores como Cabanach, Núñez y García-Fuentes (1994), Hernández Álvarez et al. (2008), Mori (2002) y Rojas Marcos (2007), quienes afirman que el alumnado refuerza las capacidades asociadas a su género al encontrar en ellas valoraciones positivas que posicionan y, consolidan su rol social frente a sus virtudes, defectos, capacidades, limitaciones, etc., que de él se espera para ser reconocido ante el resto de personas significativas. Desde esta óptica, se siembra el terreno para la aparición de actividades o tareas para mujeres y actividades o tareas para hombres –ítems 22-25–, como ya indicaron, de forma general para ambos sexos, Eccles y Harold (1991) y Torre (1998).

Así mismo, podemos establecer, de acuerdo con autores como Adams (1977), Byrne, (1996), Fisher y Cleveland (1968), Gutiérrez, Moreno y Sicilia (1999a), Harter (1985, 1988), Hatfield y Sprecher (1986), Lerner y Karabenick (1974), Marsh y Hattie (1996) y Simmons y Rosenberg (1975), que el adolescente se enfrenta a cambios importantes en la formación de su autoconcepto, cambios provocados por la adquisición de una nueva corporeidad, con la que debe demostrar su competencia en distintas áreas de desarrollo. En la formación de este nuevo concepto de sí mismo, el alumnado de los IES objeto de investigación, se muestra sexista, como se puede observar a través de los ítems 22, 23, 24 y 25, según estos ítems, y como ya señalamos anteriormente, los alumnos forman su autoconcepto por considerarse más fuertes y hábiles, mientras que las alumnas se sienten más flexibles y coordinadas que los primeros. Estas posturas obedecen a estereotipos sexistas reforzados por el contexto.

En relación a otros estudios realizados en la línea señalada en el párrafo anterior – (Moreno Murcia, Alonso y Martínez, 2005) para ellos los alumnos se muestran más coordinados que las alumnas en esta etapa–, nuestros datos se revelan diferentes al respecto –ítem 24–, ya que son las alumnas las que muestran mayores frecuencias en cuanto a considerarse más coordinadas que los alumnos.

Entre las afirmaciones importantes que podemos destacar en la formación del autoconcepto de nuestro alumnado tenemos el descenso de la autoestima en la etapa adolescente, como ya señalaron en su momento Casimiro (1999), Harter (1999) o Mañano, Ninot y Erraís (2001), entre otros. De ellas, destacamos la afirmación de Rodríguez Moya, Mata y Ruiz Pérez (2006: 163), “(...) *las percepciones sobre el dominio físico del autoconcepto global disminuyen de manera drástica, disminución aún más notable en el sexo femenino*”, al apoyar los datos obtenidos en nuestra investigación a través de los ítems 27 y 28, según los cuales, las alumnas se perciben como peores deportistas y menos competentes ante la realización de actividades físico-deportivas que los alumnos.

En esta misma línea, autores como Moreno (2004) o Moreno Murcia, Cervelló y Moreno (2008) señalan diferencias en el autoconcepto del alumnado centradas en la construcción del género. En nuestra investigación, hemos constatado este hecho en el análisis e interpretación de los ítems 26 y 27, según los cuales, las alumnas presentan

valores inferiores a los alumnos, tanto en la percepción de rendimiento respecto a su propio sexo, como comparándose con los alumnos. Además, dichos valores aumentan su frecuencia en función de la edad del alumnado. Esta percepción aumenta coincidiendo con el desarrollo del adolescente a todos los niveles sociales. Es decir, a medida que los alumnos crecen se consideran más competentes que las alumnas.

Frente a esta última afirmación se posicionan autores como Lerner y Busch-Rossnagel (1981), Rust y McCraw (1984), Fenzel y Blyth (1986) o Hagborg (1993), quienes no encontraron en sus estudios diferencias por género en cuanto a la formación del autoconcepto.

Para concluir, evidenciamos la necesidad de establecer un trato equitativo en la formación del autoconcepto de nuestro alumnado, al ser este autoconcepto sexista, como ha sido puesto de manifiesto a través del estudio en los ítems de este bloque. Observamos que existen percepciones que relacionan capacidades distintas para cada género y que los alumnos, al percibirse más competentes en actividades físico-deportivas, obtienen un mayor autoconcepto que las alumnas de dichas tareas, lo cual favorece su mayor participación e implicación en las mismas. Esta afirmación se encuentra en sintonía con los estudios de Gálvez (2004) y Piéron (1998).

Por tanto, para lograr un trato equitativo en la formación del género en función del autoconcepto, se deben proporcionar, en total acuerdo con Casimiro (2000), Harter (1999) y Sánchez Bañuelos (1996), actividades que faciliten las mismas posibilidades de éxito a los alumnos y las alumnas, aumentando de esta forma el autoconcepto del alumnado a través de sentimientos de valía personal. Así mismo, se hace necesaria la intervención desde la Educación Física a través de programas específicos basados en la mejora de la imagen corporal (Contreras, 2007; Moreno Murcia, Alonso y Martínez (2006).

2.2.2. Motivación e intereses

De los datos obtenidos del análisis e interpretación de la dimensión *Motivación e Intereses*, podemos afirmar que los *alumnos* presentan mayor motivación e interés por

la actividad física en general que las alumnas, datos que concuerdan con los presentados por García Ferrando (1997-2006), De Hoyo y Sañudo (2007) y Porras (2006, 2007), mientras que cuando concretamos esta pregunta hacia la Educación Física en particular son las *alumnas* quienes muestran mayor motivación e interés.

Por otro lado las *alumnas*, en la dirección mostrada en el párrafo anterior, unen su mayor motivación e interés hacia la Educación Física con la percepción de que esta es de gran utilidad para su vida diaria, hecho que se da en menor frecuencia en los alumnos.

Si nos centramos en la utilidad que para la vida diaria le da nuestro alumnado a la actividad física como elemento de motivación e interés hacia su práctica, observamos que, de acuerdo con los estudios de Aldridge (1998), Garcés de los Fayos (1995) y Sánchez Barrera, Pérez García y Godoy (1995), los principales objetivos que les llevan a practicar esta son la salud, la mejora de su aspecto físico, relacionarse con los demás, adelgazar y, en nuestro estudio, alejarse del tabaco, alcohol u otras drogas. Al concretar las motivaciones e intereses por género constatamos que las *alumnas* practican actividad física y deportiva por salud y adelgazar, en la línea de los trabajos de Birtwistle y Brodie (1991), Crist y Moode (2001), Folsom-Meek (1992), Hicks et al. (1980), y Porras (2006, 2007), mientras que los *alumnos* realizan esta actividad, en mayor medida que sus compañeras, para evitar el castigo, mejorar su aspecto físico, relacionarse con los demás y como alternativa al tabaco, alcohol u otras drogas.

Así mismo, tanto alumnos como alumnas opinan que su profesor o profesora de Educación Física les motiva en gran medida a participar en las clases de Educación Física.

Para interpretar los anteriores patrones cognitivos, emocionales y comportamentales, como elementos motivacionales hacia la ejecución de las denominadas tareas de logro del alumnado de los IES 1 y 2 de Sevilla, vamos a apoyarnos en la *Teoría de las Metas de Logro*, la cual nos permite considerar, al igual que Standage y Treasure (2002), Ebbeck, Gibbons y Loken-Dahale (1995) y Weinberg y Gould (1995), la salud, la evitación del castigo (aprobar la asignatura), el

autoconcepto, la afiliación y los hábitos de vida saludables, entre otros, como principales fuentes de motivación e interés en nuestro alumnado.

Según esta teoría, y de acuerdo con autores como Escartí y Brustad (2000), Escartí y Cervelló (1994), Gutiérrez y Caus (2006) o Roberts (1992), el alumnado encontrará motivación hacia las actividades que le lleven a demostrar competencia y, por tanto, ser aceptado como *exitoso* en las distintas orientaciones (salud, aspecto físico, sociabilidad...) que, para su contexto concreto (instituto, familia, amistades, ámbito de entrenamiento deportivo...), son valoradas como positivas en relación a la práctica de actividad físico-deportiva (Chalabaev, Sarrazin, Stone y Cury, 2008; Jiménez Castuera, Cervelló, García Calvo, Santos-Rosa e Iglesias, 2007) y la salud (Moreno Murcia, González Cutre y Cervelló, 2008).

En nuestro estudio, hemos constatado que los motivos e intereses del alumnado, y en función de la Teoría de Metas, presentan una clara *orientación al ego* independientemente de que estos no sean los mismos en ambos géneros. En este sentido, como ya señalamos anteriormente, los alumnos estarían cercanos a la realización de conductas para evitar el castigo, mejorar su aspecto físico, relacionarse con los demás o en función de una alternativa al tabaco, alcohol u otras drogas. Por su parte, las alumnas orientarían su meta de logro hacia la salud y adelgazar, como también indica la Secretaría General para el Deporte, Observatorio del Deporte Andaluz (VV. AA., 2007). Debemos señalar que estos datos no se ajustan del todo a los aportados por Salinas (1994) y Spink (1995), para quienes las mujeres realizan actividad físico-deportiva por motivos sociales en mayor medida que los hombres. Esta situación nos lleva a señalar que, en la mayoría de los casos, la oferta de actividades en las clases de Educación Física no refleja estos intereses, aspecto que representa desigualdad de oportunidades así como discriminación de las alumnas y que ya señalaron autores como Blández, Fernández y Sierra (2007), Edwards y Striff (2008), Huggan (2008), Scraton (1990, 1992), Talbot (1986) o Williams y Woodhouse (1996).

En el empeño de entender mejor estas diferencias en las conductas motivacionales que llevan al alumnado a la realización de actividad física y deportiva, vamos a catalogar dichas conductas como *Conductas orientadas a la aprobación social* (orientación al ego) y *Conductas orientadas a la consecución de las metas* (orientación

a la tarea), según la clasificación hecha por Moreno, Martínez y Alonso (2005), en función de la realizada en su día por Maehr y Nicholls (1980).

En este sentido, podemos determinar que, según nuestros datos, y en total acuerdo con Balaguer, Tomás y Castillo (1995), Castillo, Balaguer y Duda (2000), Duda (1986, 1988), Duda, Olson y Templin (1991), Gill (1986, 1994) White y Duda (1994) y Martín Peñalver (2002), los alumnos muestran una mayor *orientación al ego* – ítems 34, 35 y 37– al buscar, a través de las actividades, el reconocimiento o estatus social. Por otro lado, hemos constatado que las alumnas no se posicionan claramente en una orientación concreta –orientación a la tarea en el ítem 33 y al ego en el 36–.

Al situarnos en las anteriores orientaciones asumidas para cada género, es inevitable pensar que ambas se originan por la influencia de los elementos de un contexto concreto. En esta línea interpretativa de las conductas motivacionales, nos encontramos con dos conceptos claves: *Clima Motivacional Social* y el *Clima Motivacional Contextual*.

Si tenemos en cuenta el *Clima Motivacional Social*, el principal factor de motivación en entornos de logro para ambos sexos vendrá de parte de los *otros significativos*, como ya constataron autores como Dweck y Leggett (1988), Gutiérrez (2000), Nicholls (1989) y Parish y Treasure (2003). Según esta postura defendida también por Treasure et al. (2001), el profesorado de los IES objeto de estudio actúa como un gran elemento motivador en la adquisición de determinadas actitudes para ambos géneros hacia la asignatura de Educación Física, como hemos podido comprobar a través de los resultados del ítem 38 –*Tu profesorado te anima a participar en las clases de Educación Física*–, resultados que concuerdan con las propuestas de Moreno y Hellín (2007). También podemos observar una clara influencia en la motivación del alumnado por parte de los padres, amigos o hermanos hacia la actividad física, como ya quedó constatado en el epígrafe correspondiente a la dimensión *Agente socializador* – ítems 11 al 15 y 19 al 21–. Por otro lado, en relación al *Clima Motivacional Contextual*, estamos de acuerdo con Cervelló (2002) en la importancia que tiene la estructura de la clase a la hora de motivar a los alumnos. En este sentido, casi todas las sesiones analizadas en los IES 1 y 2 presentan una configuración contextual orientada al ego. De esta forma, la principal motivación, sobre todo de los alumnos, es realizar la tarea para

evitar el castigo (aprobar) –ítem 32–, factor totalmente extrínseco basado en la evaluación del profesorado. Así mismo, hemos podido constatar como motivación contextual la obtención del reconocimiento social (ítems 33-37), datos que muestran concordancia con los estudios de Escartí y Brustad (2000), Ntoumanis (2001, 2002), Salguero, Tuero y Márquez (2002), Sarrazin et al. (2002) o Standage y Treasure (2002). Como podemos comprobar, también en relación al *Clima Motivacional* existe una clara orientación al ego en el planteamiento de las clases de Educación Física de los IES objeto de estudio.

En nuestra investigación, y de nuevo apoyándonos en la Teoría de Metas, hallamos otro factor importante a la hora de entender la motivación del alumnado hacia la Educación Física; el autoconcepto. La importancia que adquiere la mejora del autoconcepto, y la autoconfianza (Cervelló, Santos-Rosa, Jiménez, Nerea y García, 2002), como elemento motivacional fundamental en nuestro alumnado es apoyada por Weiss y Chaumeton (1992), quienes establecen una clara relación entre las orientaciones disposicionales y el clima motivacional a la hora de implicar al alumnado hacia la práctica de actividad físico-deportiva basándose, entre otros, en los conceptos de “habilidad autorreferencial” y “habilidad comparada”. Nuestra investigación presenta dicha relación en los ítems 33 y 36 para las alumnas y en el ítem 34 para los alumnos. Este último dato referido a los alumnos, se muestra contrario a los de Williams y Woodhouse (1996) quienes asocian, en mayor medida, la formación del autoconcepto en función del aspecto físico con el género femenino. En este sentido, ambos conceptos presentan, nuevamente, una orientación al ego.

Para finalizar, si tenemos en cuenta los trabajos de Arruza (2008) y Duda y Nicholls (1992), en cuanto a la relación que establecen entre el contexto educativo y el deportivo, y la perspectiva interaccional propuesta por Cruz (1997) desde la psicología deportiva, podemos relacionar, la motivación del alumnado hacia ciertas conductas, por la interacción de parámetros como los objetivos del alumnado –ítems 32 al 37– y el refuerzo social que reciben dichos objetivos –ítem 38 y *Agente socializador*–. A través de estos, nuestro alumnado establecerá la persistencia, intensidad y frecuencia de una conducta concreta, como ya indicara Cervelló (2002), persistencia, intensidad y frecuencia que se apoya en una orientación al ego dentro de las sesiones planteadas en las clases de Educación Física.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la Teoría de las Metas de Logro resulta coherente para entender la motivación que lleva a nuestro alumnado hacia la Educación Física. Este marco teórico justifica, igualmente, la motivación hacia conductas que fomenten la equidad de género en nuestras clases.

De esta forma, el perfil dibujado en el contexto de nuestros IES nos hace vislumbrar, de acuerdo con Ames (1984, 1992), Cervelló y Santos-Rosa (2000), Duda (1992), Eccles (1983, 1987), Eccles, Adler y Meece (1984), Eccles y Harold (1991), Eccles, Jacobs y Harold (1990), Maehr y Nicholls (1980), Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008), Nicholls (1984, 1989) y Roberts (1992), la necesidad de intervenir sobre ambos sexos en la configuración contextual reorientándola hacia la tarea, creando así ambientes que ponderen el proceso de aprendizaje, la participación, cooperación, tolerancia, el dominio de la tarea y la resolución de problemas. En esta misma línea, autores como Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez (2003), Moreno Murcia, Alonso, Martínez y Cervelló (2005), Moreno Murcia, Alonso y Martínez (2005) o Moreno Murcia, Vera y Cervelló (2009), establecen relaciones positivas y significativas entre el clima motivacional orientado a la tarea con una mayor percepción de trato de igualdad para todo el alumnado. Esta última postura motivacional principalmente intrínseca –orientación a la tarea–, como ya justificaron Cecchini et al. (2001), Cervelló et al. (2004), Halliburton y Weiss (2002), Ntoumanis (2002), Parish y Treasure (2003), Seifriz, Duda y Chi (1992), Theeboom, De Knop y Weiss (1995), Walling, Duda y Chi (1993), Wang y Biddle (2001), nos permitirá aumentar la práctica físico-deportiva y reducir el abandono de la misma (Cervelló, Escartí y Guzmán, 2007) de nuestras alumnas.

2.2.3. Atribuciones

Como primera discusión sobre la dimensión *Atribuciones* podemos afirmar que, en nuestro estudio, la evolución de la citada dimensión es paralela a lo largo de las edades representadas y no se observa distinción del género. Estos datos coinciden con los estudios realizados por Bird y Williams (1980), quienes afirman, respecto a las atribuciones hechas por adolescentes ante resultados deportivos –hasta 16 años–, que tanto en situaciones de éxito como de fracaso no existen diferencias entre chicos y

chicas en relación a este elemento. Igualmente, autores como Nolen-Hoeksema y Girgus (1995) apoyan esta idea en cuanto a la igualdad en el estilo explicativo adoptado por chicas y chicos.

Por otro lado, en relación a los ítems 41 y 42, *–Cuando realizo bien una tarea es por suerte y Cuando realizo bien una tarea es por mi habilidad–*, podemos afirmar que tanto las *alumnas* como los *alumnos* atribuyen en forma mayoritaria sus éxitos en las actividades físico-deportivas a su habilidad. Estos datos concuerdan con los estudios de Alonso Tapia (1998), Campbell y Henry (1999), Eccles, Adler y Meece (1984), Gotlib, Lewinsohn, Seeley, Rohde y Redner (1993), Quiggle, Garber, Panak y Dodge (1992). En la misma línea, Murray y Matheson (1993) señalan un cambio conductual al afirmar que las mujeres comienzan a dar una atribución positiva a los resultados de sus propias habilidades y no a la suerte.

Sin embargo, en el mismo sentido señalado en el párrafo anterior, otros estudios se muestran diferentes al nuestro. Entre ellos, destacamos los de Alvariñas (2003), Basow (1992), Cano (2000), Cole, Martin, Peeke, Seroczynski y Fier (1999), Craighead (1991), DeMoss, Milich y DeMers (1993), Docampo (2002), Frey y Ruble (1987), Licht y Dweck (1984), Martín del Buey y Camarero (2001), Moreno Murcia, Alonso y Martínez Galindo (2005), Pavón, Moreno Murcia, Gutiérrez y Sicilia (2003), Postigo, Pérez-Echeverría y Sanz (1999), Rico (2003), Ruiz Pérez et al. (2004) o Ruiz Pérez, Graupera, Contreras y Nishida (2004), quienes señalan diferencias atribucionales entre géneros. Según estas investigaciones, los alumnos mostrarían una tendencia a atribuir sus éxitos a su habilidad y las alumnas a la suerte.

Otro aspecto a destacable, que relaciona las atribuciones con los comportamientos actuales o futuros de nuestro alumnado ante la Educación Física, es el esfuerzo necesario para lograr el éxito en las tareas propuestas. En este sentido, nuestro alumnado atribuye la misma posibilidad de éxito a los dos géneros ante esfuerzos similares *–ítem 39, Aunque entrenen lo mismo, y desde la misma edad, las mujeres nunca serán tan buenas como los hombres–*, con lo cual estos resultados tampoco se muestran sexistas en nuestro contexto.

En cuanto a la atribución que dan nuestros alumnos y nuestras alumnas a la capacidad del profesorado para impartir Educación Física –ítem 40, *Los profesores saben más de Educación Física y deportes que las profesoras*–, no refleja distinción por género en nuestros datos, encontrándose tanto profesoras como profesores en el mismo nivel de capacidad.

Por último, en relación a los ítems 43 y 44 –*Las chicas son mejores en fútbol, voleibol, baile, balonmano* y *Los chicos son mejores en fútbol, voleibol, baile, balonmano*– sí podemos establecer una clara atribución sexista hacia ciertos deportes considerados *masculinos* y *femeninos*. En este caso, se produce una mayor atribución causal de éxito en fútbol y balonmano para los chicos, y en baile y voleibol para las chicas.

En consecuencia, y a modo de resumen final, podemos afirmar que independientemente del género del alumnado, este atribuye el éxito en una actividad a su habilidad y en poca medida a la suerte. Del mismo modo, nuestro alumnado atribuye la misma capacidad para impartir Educación Física a los profesores y a las profesoras, así como la idea de que tanto los hombres como las mujeres pueden rendir al mismo nivel si trabajan o entrenan lo mismo. Además, hemos constatado una clara tendencia estereotipada a la atribución de un rendimiento exitoso en voleibol y baile para las alumnas, y en fútbol y balonmano para los alumnos.

Si interpretamos estos resultados desde la línea de pensamiento de la *Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción* de Weiner (1986), podemos dibujar, en el estudio llevado a cabo en los IES 1 y 2 de Sevilla, un panorama ante la Educación Física con las mismas atribuciones causales, por parte de ambos géneros, hacia las tareas propuestas. De esta forma, no encontramos una actitud sexista en nuestros alumnos y nuestras alumnas respecto a esta dimensión, a excepción de las atribuciones relacionadas con determinados deportes que se encuentran muy estereotipados en el contexto de estudio.

2.2.4. Expectativas

La dimensión expectativas nos permite afirmar que el alumnado tiene la creencia de que sus profesores y profesoras, aun partiendo de un nivel de exigencia similar para ambos géneros –ítem 49, *El nivel de aprendizaje que te exige tu profesorado es...*–, tienen mayores expectativas de éxito sobre los *alumnos* que sobre las *alumnas* –ítem 45, *El profesorado espera más de los chicos que de las chicas*–.

La misma población mantiene la expectativa de que los *alumnos* tienen mayores posibilidades de éxito en el desempeño de las distintas actividades físicas y deportivas – ítem 51, (...) *si vas perdiendo ¿sacarías a un chico o a una chica para que juegue?*–. Además señalan, para este mismo género, que es importante ser fuerte –ítem 48, *Tengo que ser fuerte*– y agresivo –ítem 54, *Tengo que ser agresivo/a*– para el logro deportivo, pero sin olvidar la cooperación con sus compañeros y compañeras. Este último dato sobre la cooperación –ítem 50, *Tengo que cooperar con mis compañeros/as*– es mayoritariamente señalado por las *alumnas*.

Por otro lado, las expectativas de los *alumnos* en cuanto a seguir practicando deporte en el futuro –ítem 52, *En el futuro seguiré practicando deporte*–, son mayores que las de las *alumnas*, dato al que unimos la creencia de que los hombres van a alcanzar un mayor éxito social –ítem 46, *Un/a buen/a deportista tiene éxito, dinero, fama, etc.*– y van a ganar más dinero –ítem 47, *Las mujeres siempre van a ganar menos dinero que los hombres*– con la práctica de actividad físico-deportiva.

Por último, nuestras *alumnas* señalan la expectativa de una actividad físico-deportiva lúdica, alejada de la competición –ítem 53, *La mujer debe practicar deporte para divertirse, pero no para competir*–. En este sentido nuestros datos se muestran acordes con los presentados por Moreno Murcia, Cervelló y Martínez (2007).

Si partimos de los resultados anteriores, y según la *Teoría Expectativa-Valor de Vroom*, podemos establecer una clara correspondencia entre las expectativas de nuestro alumnado hacia la práctica de actividades físico-deportivas y su género. De este modo podemos afirmar que, según la correlación positiva entre los esfuerzos y los resultados y

según la recompensa obtenida por satisfacer una necesidad importante para el sujeto, los *alumnos* presentan mayores expectativas que las *alumnas* frente a los objetivos que establece el sujeto –ítems 46, 47 y 51–. En este sentido nos situaríamos en el marco conceptual propuesto por Barraza y Ontiveros (2006).

Así mismo, la teoría anterior nos permite vincular las expectativas ante la actividad física y el deporte con el género del alumnado a través de los denominados *factores individuales*. Entre ellos, podemos destacar las habilidades y capacidades motrices. Estas influirán considerablemente en las expectativas, bien por medio de cómo se toman las decisiones, o bien por el tipo de decisiones tomadas ante las distintas propuestas motrices. En este sentido, podemos afirmar que nuestros *alumnos* tienen unas expectativas mayores hacia la actividad física y el deporte, ya que las capacidades, habilidades y actitudes que se requieren en las tareas son más reforzadas en el género masculino. En nuestro estudio, hemos constatado resultados paralelos a los obtenidos por Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008), siendo los *alumnos* quienes presentan mayores expectativas en relación a la fuerza –ítem 48– y la agresividad –ítem 54–, ambos requisitos relacionados con el éxito deportivo. Por su parte, las *alumnas* presentan mayores expectativas en cuanto a la actitud de cooperar –ítem 50–, actitud que, si bien debe ser primordial en nuestro sistema educativo, no se fomenta como debiese.

Esta postura frente a las expectativas, en la que asociamos ciertas actitudes y capacidades con expectativas de éxito ante determinadas tareas motrices, es apoyada por autores como Coakley y Withe (1992), Covington (2000) o Thompson (1994), quienes sostienen que la decisión de participar en deportes está ligada a la visión que la gente joven tiene sobre sí misma en cuanto a sus capacidades y al refuerzo que dichas capacidades reciben del mundo social en el que viven. En este sentido, y en total acuerdo con Mahoney, Gabriel y Perkins (1987) y Macías (1999), el género masculino posee unas expectativas de logro mayores que el femenino –ítems 46, 48, 51 y 54– y, por tanto, una mayor motivación y posibilidad de continuar en dichas tareas (Cecchini et al., 2008), como también quedó reflejado en los ítems 52 y 53.

Igualmente, esta relación entre actitudes y expectativas en función del género queda consolidada por la siguiente idea. A modo de ejemplo, si un alumno o una

alumna tiene la expectativa de que las clases de Educación Física le van a proporcionar un alto desarrollo en su capacidad física, se sentirá más identificado con nuestros objetivos y tendrá una actitud más participativa. De igual forma, pero en sentido negativo, este supuesto queda confirmado en un estudio llevado a cabo por Silverman y Subramaniam (1999), quienes establecen que gran parte de las mujeres no estaba de acuerdo con la equidad educativa en las clases de Educación Física, ya que percibían su capacidad en el deporte y la actividad física como especialmente baja comparada con los chicos, datos que coinciden con los obtenidos en los ítems 48, 51 y 54.

Por otro lado, si relacionamos el género del alumnado con las *expectativas de eficacia y resultado* propuestas por Bandura (1977, 1986), comprobamos nuevamente que los *alumnos* poseen mayores valores respecto a las expectativas. De acuerdo con el anterior autor, las citadas expectativas se consolidarán en función de la confianza sobre la capacidad de poder realizar la conducta precisa –expectativa de eficacia– o por la probabilidad de alcanzar determinadas metas y objetivos –expectativas de resultado–. En nuestra investigación, hemos constatado a través del ítem 51 que son los *alumnos* los que mayores expectativas, tanto de eficacia como de resultado, presentan frente a la posibilidad de solventar una situación desfavorable.

Por último, no queremos finalizar este epígrafe sin señalar la relación existente entre las expectativas y la motivación. Así, las mayores expectativas mostradas por los alumnos se ven reflejadas en una mayor motivación del género masculino hacia la práctica de actividades físicas y deportivas, idea que se ve apoyada por los estudios de Middleton y Midgley (1997) o las propuestas de Escartí (2005). Estos autores establecen relaciones entre las metas de aprendizaje de rendimiento y un aumento de las expectativas de autoeficacia. A los anteriores estudios, sumamos los de Barraza y Ontiveros (2006), Kruger y Dunning (1999) y Ugartetxea (2001) a través de los cuales, y desde una perspectiva más psicológica, se relacionan las expectativas con factores motivacionales como el conocimiento. En este sentido, en la línea de los trabajos de Llamas y Moreno Murcia (2005) nuestro estudio señala, en el ítem 45, la percepción o creencia de una mayor implicación cognitiva del género masculino señalando que, como ejemplo, *se espera más de él*; afirmación que ya fue propuesta por Hyde (1995) para tareas competitivas y que es apoyada por autores como Moreno Murcia, Alonso y Martínez, (2005). En el mismo ámbito de estudio, Bredemeier et al. (1991) indican que,

tanto los alumnos como las alumnas, tienen las mismas expectativas sobre el nivel de aprendizaje en tareas no competitivas, dato que concuerda con lo desprendido en el ítem 49 de nuestra investigación, siempre y cuando se establezcan como referencia el conjunto de habilidades y conocimientos que se imparten en una clase de Educación Física.

Según todo lo anterior, y en total acuerdo con Sánchez Bello (2006), la *Teoría Expectativa-Valor de Vroom* nos permite determinar para nuestro contexto unas mayores expectativas hacia la actividad física y el deporte en el género masculino, constituyéndose de este modo dicha dimensión en un elemento sexista dentro de las clases de Educación Física en los IES 1 y 2 de Sevilla.

2.3. En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado)

2.3.1. La información

Comenzamos el presente epígrafe por la discusión de la dimensión *Canal de comunicación* usado por el profesorado. En este sentido, como resumen de los datos interpretados en este apartado, podemos establecer una clara predominancia a utilizar el *Canal Auditivo* como medio de comunicación con su alumnado. A través de la *Asignación de Tareas* como estilo de enseñanza más extendido, este canal de comunicación se utiliza para dar la información necesaria en la comprensión de las tareas a desarrollar. El canal auditivo es el que se emplea, en mayor medida, para impartir las *Habilidades deportivas* diseñadas para *Primer Ciclo* de ESO dentro de las clases de Educación Física de los IES de Sevilla objeto de estudio.

Así mismo, la frecuencia de uso del canal de comunicación auditivo masculino, auditivo grupo y mixto masculino viene a confirmar un mayor número de explicaciones recibida por el género masculino dentro de las sesiones de Educación Física. En cuanto al género femenino, este recibe la información de forma general a través del canal auditivo grupo y de forma individual, por medio del canal visual y kinestésico. Además,

debemos destacar el dato de que, en la información enviada hacia el género femenino, los profesores dedican mayor número de explicaciones a las alumnas que las profesoras.

Por tanto, si tenemos en cuenta la analogía establecida entre el canal auditivo y el código del lenguaje y que ambos se convierten en los principales elementos para transmitir la información al alumnado, podemos estipular una clara vía de transmisión del sexismo a través del uso inadecuado de dicho canal, ya que, en nuestro estudio, observamos que el género femenino recibe menor atención que el masculino a la hora de recibir información del profesorado, no estableciéndose en las clases un trato paritario.

De esta forma, el lenguaje, como elemento fundamental del canal auditivo, con sus características sexistas y estereotipadas, determina, a su vez, las características sexistas de dicho canal a través de la forma que adquiere mediante las dimensiones con las que se relaciona –atención nominativa, orden de prelación, masculino genérico y expresiones estereotipadas–, dimensiones que pueden reforzar el sexismo producido por el lenguaje y que serán analizadas e interpretadas en su epígrafe correspondiente.

Desde esta óptica estamos totalmente de acuerdo con los trabajos llevados a cabo por autores como Connell (1997), Cruz Sánchez (2003), Lomas (2006), Medina Guerra (2002), Scharagrodsky (2004), Subirats y Tomé (1992), Valbuena (2002) o Vázquez, Fernández y Ferro (2000), para los que el uso del lenguaje representa un claro elemento sexista.

Por otro lado, y como apoyo a la comunicación verbal, disponemos de otros dos canales de comunicación: el visual y el kinestésico.

Hemos comprobado en nuestro estudio que el canal visual es utilizado con mayor frecuencia hacia el género femenino. La posible relación en la transmisión del sexismo a través de este canal viene delimitada por los modelos empleados en las demostraciones, modelos ya concretados en la dimensión *Empleo de demostraciones*. Cuando los modelos utilizados por el profesorado son de un sexo concreto, en nuestro caso el masculino, este se convierte en modelo de referencia y, por tanto, como ejemplo de *ejecución exitosa*.

Para finalizar, en cuanto al canal kinestésico y su potencia sexista, nos interesa la relación que establece con el contacto físico producido entre el alumnado y el profesorado, hecho que comprobaremos en relación a la dimensión *Contacto físico*.

La segunda dimensión relacionada con la información, *Planteamiento diferenciado en la organización*, tras el análisis e interpretación de los datos correspondientes al *planteamiento diferenciado en la organización* nos permite establecer que los *profesores* realizan una agrupación distinta del alumnado en función del género del mismo, no mostrándose esta misma tendencia en las *profesoras*. Así mismo, concretamos que no existe diferencia en cuanto al uso del espacio, material o agrupaciones, en función de la unidad didáctica planteada para el desarrollo de las diferentes sesiones.

En cuanto al curso en el que se imparten las prácticas de Educación Física o el estilo de enseñanza utilizado para llevar a cabo las mismas, podemos señalar que no se han mostrado diferencias significativas en relación al género del alumnado y la organización de las clases planteada por parte del profesorado en aspectos como el uso del material, del espacio o las agrupaciones realizadas.

Por lo que respecta al *planteamiento de preguntas*, nuestros datos nos permiten establecer que no existen diferencias en cuanto al sexo del profesorado a la hora de preguntar a su alumnado sobre aspectos relacionados con la tarea. En general, el profesorado se dirige al grupo entero independientemente del estilo de enseñanza utilizado, siendo más frecuente esta actitud cuando utiliza como estilo de enseñanza la *Diversificación de niveles*. En cuanto a la unidad didáctica que se está impartiendo, no encontramos registros significativos respecto a la dimensión planteamiento de preguntas.

Por otro lado, sí destacamos un mayor planteamiento de preguntas a los alumnos en función del curso, señalando por tanto, en este sentido, una clara discriminación hacia las alumnas. Como ya señalamos anteriormente, el hecho de realizar preguntas a un grupo determinado provocará una mayor implicación de este en la tarea, una mayor motivación y, por tanto, la posibilidad de alcanzar mayores valores respecto al otro sexo en expectativas, autoconcepto, etc.

En líneas generales, podemos subrayar, que no existe una gran diferenciación por sexo en cuanto al planteamiento de preguntas que recibe el alumnado en las clases de Educación Física de los IES relacionados con nuestra investigación. Se muestra, de este modo, un trato equitativo en función del género en relación a la dimensión analizada.

En relación al *Empleo de demostraciones* se puede constatar que el *modelo masculino* es el más utilizado para ejemplificar un *contenido técnico* dentro del desarrollo de las *Habilidades deportivas* que se imparten en las clases de Educación Física de los IES de Sevilla objeto de estudio, independientemente del sexo del profesorado, el curso o el estilo de enseñanza utilizado.

A través del canal visual, se transmiten los modelos de referencia que deberá *imitar* el resto del alumnado. Si centramos en un solo género dicha imagen estaremos transmitiendo información estereotipada y, por tanto, sexista en cuanto a las atribuciones, expectativas, creencias, etc., que vienen asociadas socialmente a un género. En este sentido estamos totalmente de acuerdo con autores como Bandura, Lorenz, Tinbergen o Rosenthal, en cuanto a la defensa mostrada en varias de sus obras hacia la Teoría Mediacional del Aprendizaje para establecer la imitación como condicionamiento de modelos en la transmisión, en nuestro caso, del sexismo en nuestras clases de Educación Física. A estos resultados se unen los señalados por Vázquez, Fernández y Ferro (2000) quienes determinaron que la mayoría de las demostraciones son realizadas por modelos masculinos.

El análisis e interpretación de los datos correspondientes la dimensión *Indicaciones sobre el control del grupo* nos permiten establecer que son las profesoras las que realizan un mayor control disciplinario sobre el alumnado de *género masculino*, independientemente del curso, la unidad didáctica o el estilo de enseñanza utilizado en las clases de Educación Física de los IES de Sevilla, objeto de nuestro estudio.

Al centrar, básicamente, el control disciplinario en un solo género estaremos transmitiendo información estereotipada y, por tanto, sexista sobre los comportamientos que se adjudican a un género concreto. Así pues, se establece una relación entre la actitud negativa y *revoltosa* de los alumnos dentro de las clases de Educación Física, al

recibir, estos, mayor número de represalias en cada sesión, sobre todo si dicha sesión es impartida por una profesora. En el otro lado, situamos a las alumnas con unos estereotipos más disciplinados y una menor necesidad de corregir la participación desordenada, los comportamientos conflictivos y de desobediencia. Según lo visto hasta el momento, los datos obtenidos en nuestra investigación vienen a completar los obtenidos por Fernández-Balboa (1991) o Piéron y Brito (1990). Estos autores centraron sus investigaciones en analizar aspectos como el momento de aparición de las conductas no deseadas, su duración o su frecuencia, o los de Marzouk, Spallanzani, Brunelle y Gagnon (1993) y Piéron y Brito (1990) quienes se interesaron más en analizar la propia actuación de profesor ante dichas conductas disciplinarias.

2.3.2. El lenguaje

Comenzamos el presente epígrafe por la discusión realizada sobre la *Atención nominativa*. Respecto a ella, podemos afirmar que el profesorado llama más frecuentemente a los *alumnos* por su nombre que a las alumnas, máxime, cuando se trata del desarrollo de *Habilidades deportivas* impartidas en *segundo* curso.

Entendemos de esta forma, y en el contexto del lenguaje, que se produce una discriminación de género teniendo en cuenta, en la línea de los trabajos de Blanco García (2002), que la mayor atención nominativa hacia un sexo concreto, el masculino en nuestra investigación, provoca el reforzamiento de este al hacerlo más visible y cercano. Del mismo modo se establece una relación cualitativa importantísima al sentirse reconocido el alumnado que es identificado nominalmente.

Uniéndose a este enfoque Moreno, Hellín y Hellín Rodríguez (2006) señalan, en el mismo sentido, que la atención nominativa tiene una valoración más positiva si el docente que llama nominalmente al alumnado es varón. Este dato no ha mostrado significatividad en nuestro trabajo.

En relación a la dimensión *Masculino genérico*, tras el análisis e interpretación de los datos obtenidos tras la aplicación de las escalas de observación, podemos afirmar que el profesorado utiliza el *masculino* como forma habitual para dirigirse al alumnado.

De ellos, son las *profesoras* las que más utilizan la forma *masculina* para dirigirse a su alumnado, fundamentalmente durante el desarrollo de las *Habilidades deportivas* e independientemente del curso o el estilo de enseñanza empleado en las sesiones.

En total acuerdo con los estudios de Medina Guerra (2002), Valbuena (2002) y Vázquez, Fernández y Ferro (2000), pensamos que el uso de un género gramatical para dirigirse al conjunto del alumnado, en nuestro estudio el masculino, provoca un claro sexismo por el reforzamiento que supone para dicho género –al hacerlo más visible y representativo– y por la exclusión del contexto del otro género. Además, hasta ahora, el uso institucionalizado del masculino o el masculino genérico, en el mejor de los casos, siempre da por incluido al hombre, mientras que la mujer debe preguntarse asiduamente si está o no incluida. Manteniendo esta postura se convierte al hombre en protagonista dominante en la sociedad a la vez que se oculta a la mujer.

Por lo que respecta al *Orden de prelación*, el análisis e interpretación de los datos obtenidos nos permiten establecer que solo las *profesoras* establecen un orden de prelación *femenino-masculino* para dirigirse a su alumnado de forma general. Es de destacar que la frecuencia de uso del orden de prelación citado se realiza en muy pocas ocasiones.

Por otro lado, en *primer curso* e independientemente del estilo de enseñanza utilizado o la unidad didáctica que se esté trabajando, el orden de prelación más frecuente es el *masculino-femenino*.

Finalmente, marcamos como factor de influencia en el sexismo en el uso del lenguaje el orden de prelación con el que el profesorado se dirige al alumnado. Debemos indicar sobre este aspecto que es recomendable, debido a la asociación entre género y sexo que establece nuestra sociedad, recurrir a la alternancia para no dar primacía a un género sobre otro.

Al igual que Vázquez, Fernández y Ferro (2000), en un estudio sobre el factor anteriormente citado, determinamos que el código del lenguaje empleado por profesores y profesoras refuerza continuamente lo masculino. El hecho de que los alumnos sean nombrados siempre como sujetos de referencia y las alumnas como personas

subordinadas tiene repercusiones en su autoconcepto y autoestima, con clara desventaja para las segundas.

Por último, podemos establecer en relación a los datos referidos al *Empleo de expresiones estereotipadas* que solamente los *profesores* han realizado, de forma ocasional, alguna alusión estereotipada *negativa* al alumnado de género *masculino*. Esta afirmación no presenta relación significativa en cuanto al curso, estilo de enseñanza o unidad didáctica en la que se esté trabajando.

El uso del lenguaje no es solo un instrumento de intercambio de información, sino que distingue la realidad y, por tanto, el modo en que accedemos al conocimiento en un contexto que acabará creando una identidad sociocultural propia. En este sentido, el uso sistemático de ciertas expresiones estereotipadas y atributos ligados a lo masculino refuerzan la posición dominante del hombre. A la inversa, expresiones estereotipadas y atributos ligados a lo femenino refuerzan su carácter negativo. En ambos casos, posibilitando e imposibilitando la aparición de ciertos comportamientos, gestos y actitudes equitativas.

Habitualmente, anteriores estudios, como los de Cruz Sánchez (2003), Lomas (2006) y Scharagrodsky (2004), Subirats y Tomé (1992), han relacionado el lenguaje utilizado por el profesorado en las clases de Educación Física con una gran carga de estereotipos, normas, valoraciones, etc., donde se provocaba una discriminación, subordinación y desvalorización del género femenino. Por nuestra parte, no podemos corroborar el uso de las expresiones estereotipadas como elemento sexista en el caso de los IES 1 y 2 de Sevilla. Esta tendencia a la desaparición de las expresiones estereotipadas en el lenguaje del profesorado, detectado en nuestra investigación, es un avance importante en la superación de estereotipos sexistas. De esta forma, se establece una mayor equidad educativa, en función del género, al no hacer visible a la mujer solo para ridiculizarla o utilizarla como modelo de comportamiento negativo y risible.

2.3.3. Los refuerzos

Una de las principales dimensiones de nuestro estudio, en las que se basa en gran medida la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje equitativo en función del género, es el uso adecuado de la *Retroalimentación*. A este respecto, podemos afirmar que en los centros objeto de esta investigación la retroalimentación presenta las características que mostramos a continuación.

De los datos analizados e interpretados sobre esta dimensión, podemos establecer como objetivos de retroalimentación más utilizados por parte del profesorado el *evaluativo* y el *descriptivo*, en la *forma auditiva*, y destacando la dirección *individual*. Además, es a través del estilo de enseñanza *Diversificación de Niveles* y en el desarrollo de las *Habilidades deportivas*, planificadas para las clases de Educación Física en los IES de Sevilla objeto de nuestro estudio, por el cual el profesorado proporciona mayor cantidad de retroalimentación al alumnado, tanto en *primer* como en *segundo curso* de primer ciclo.

Así mismo, son *los profesores* los que mayor preocupación muestran por retroalimentar al alumnado en general, dirigiendo su información especialmente hacia los alumnos, dato este en la línea de los estudios de Vázquez, Fernández y Ferro (2000). Frente a estos datos se encuentran los proporcionados por Molina, Torre y Miranda (2008) quienes indican el mismo número de refuerzos para ambos géneros. Por su parte, *las profesoras* proporcionan mayor retroalimentación a las alumnas. De acuerdo con la relación establecida por diversos autores entre el uso de la retroalimentación y un aprendizaje más eficaz –Carreiro da Costa y Piéron, 1990; Del Villar y Fuentes, 1999; González Rodríguez y Rangel, 2002; Piéron, 1999; Silverman, Tyson y Krampitz, 1992– podemos determinar un mayor aprendizaje por parte de los alumnos, al recibir, estos, mayor cantidad de información que las alumnas. Esta constatación ya había sido apoyada por autores como Carreiro da Costa y Piéron (1990), Piéron y Piron (1981), Piéron (1983), Phillips y Carlisle (1983) y Yerg y Twordy (1982). Por tanto, una mayor dedicación del profesorado, tanto cualitativa (Viciano et al., 2003) como cuantitativamente a través de la aplicación de la retroalimentación, hacia un género concreto, se convierte en una manifestación sexista por parte de dicho profesorado.

Además, al determinar a través de nuestros datos, un mayor uso de la forma auditiva para proporcionar la retroalimentación al alumnado en general, en conformidad con Piéron y Delmelle (1983), junto con el establecimiento de una analogía existente entre la *retroalimentación auditiva* y la información que el profesorado transmite a través del canal auditivo y, por tanto, del lenguaje estaremos determinando una clara vía de transmisión del sexismo, al ser dicho lenguaje sexista en sí mismo –§ 2.2.2., capítulo 6– como ya indicaron autores como Connell (1997), Cruz Sánchez (2003), Lomas (2006), Medina Guerra (2002), Scharagrodsky (2004), Subirats y Tomé (1992), Valbuena (2002) o Vázquez, Fernández y Ferro (2000). Por otro lado, este fenómeno se ve apoyado por el uso de una dirección individual de retroalimentación, en la línea de investigaciones como las de Arena (1979), Fishman y Tobey (1978), Pieron (1999), Pieron y Devillers (1980) y Pieron y Delmelle (1983) al destacar, en nuestro caso, la participación del género masculino como modelo.

Interpretando el objetivo de la retroalimentación que reciben las alumnas y los alumnos, establecemos una clara diferencia cualitativa idónea para fomentar el sexismo en nuestras clases. En el caso de los alumnos, el hecho de proporcionarles con más frecuencia la retroalimentación de un modo *descriptivo* supone un análisis en profundidad del movimiento realizado al *describir* la acción. Para las alumnas, la información recibida –*Evaluativa*– supone, simplemente, establecer si lo han llevado a cabo bien o mal y, por tanto, un nivel cualitativo inferior. Si a esto le añadimos una mayor recepción de retroalimentaciones por parte de los alumnos, estaremos estableciendo un claro sexismo dentro de las clases de Educación Física de los IES estudiados, ya que, secundando las ideas de González Rodríguez y Rangel (2002), dicha retroalimentación permite al alumnado reajustar y adaptar sus respuestas en función del objetivo propuesto.

En cuanto al modo positivo o negativo del objetivo de la retroalimentación, encontramos un punto de desacuerdo con Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirottin y Delfosse (1998) quienes apuntan un uso marcado de la retroalimentación negativa en el caso de las alumnas. En nuestra investigación, es de destacar, en ambos sexos, que sea en modo positivo el más frecuente, lo cual implica, por parte del profesorado, la intención de motivar de igual forma la ejecución y aprendizaje del alumnado (Viciano et al., 2003), independientemente de su género.

En resumen, de la interpretación de nuestros datos relacionados con la dimensión *Retroalimentación*, podemos establecer que los *profesores* proporcionan una mayor cantidad de retroalimentación a los alumnos, que, al realizar dicha retroalimentación, principalmente de forma auditiva, transmiten a través del lenguaje toda la carga sexista del mismo; y que, además, se establece una diferencia cualitativa en cuanto al objetivo de la retroalimentación en perjuicio del género femenino.

Por el contrario, no hemos encontrado diferencias, en cuanto al género, en el modo positivo o negativo del objetivo de la retroalimentación, siendo para ambos géneros *positivo*.

Por último en relación al curso, las unidades didácticas planificadas y el estilo de enseñanza utilizado para impartirlas podemos establecer, para primero una mayor retroalimentación a los alumnos o al grupo entero. Por otro lado, es en segundo curso donde las alumnas reciben mayor retroalimentación, siendo el modo más usado, en este caso, el *Descriptivo positivo individual*.

También, las unidades didácticas planificadas en los IES objeto de estudio, fomentan una mayor retroalimentación a los *alumnos*, bien sea con una dirección individual o colectiva, pensamos que por las expectativas que el profesorado tiene sobre el género masculino.

La siguiente dimensión que analizamos e interpretamos como refuerzo en las conductas y actitudes del alumnado es el *Contacto físico*. En este caso, los datos correspondientes esta dimensión nos permiten establecer que son las *profesoras* las que realizan un mayor contacto físico sobre el alumnado de género *masculino*, independientemente del curso, la unidad didáctica o el estilo de enseñanza utilizado en las clases de Educación Física de los IES de Sevilla objeto de nuestro estudio.

Si establecemos una relación afectiva entre el contacto físico del profesorado con el alumnado y la influencia de dicho contacto físico como refuerzo, podremos considerar su implicación en la motivación, expectativas, participación, etc., ante la tarea a desarrollar.

Dirigiendo este refuerzo de forma más frecuente hacia un género concreto, marcaremos pautas de discriminación hacia el otro al no reforzar, de este modo, su presencia y sus actitudes.

En lo referente a los *Refuerzos actitudinales* y su implicación en la discriminación de género dentro de las clases de Educación Física podemos afirmar que son las *profesoras* las que mayor número de refuerzos actitudinales proporcionan, principalmente en el modo *negativo* y hacia el alumnado de género *masculino* de *segundo* curso de los IES 1 y 2 de Sevilla. Por otro lado no son significativos para la dimensión analizada, ni el estilo de enseñanza, ni la unidad didáctica que se está impartiendo.

Con los refuerzos actitudinales, pretendemos constatar todo tipo de expresiones, verbales o gestuales, que el profesor o la profesora dirijan a un alumno o una alumna con relación a la actitud de este o esta. Según Piéron (1999: 147) “*Los hombres conceden más importancia a las directrices, las presiones y las indicaciones relativas a la materia*”. “*(...) son más cercanos a la acción, como se puede tener en el ámbito deportivo*”. Concretamos esta idea como un mayor refuerzo, por parte del profesor sobre los chicos y hacia los factores de rendimiento. Por su parte, las mujeres (profesoras) “*(...) debido al bajo nivel de desarrollo motor y físico de algunas chicas*”, “*(...) estaban obligadas a ajustar con mayor frecuencia la organización y el contenido de sus sesiones (...)*”. Los refuerzos se encaminarán más, en este caso, hacia rasgos actitudinales.

La dimensión *Aceptación de ideas* presenta la siguiente discusión. El análisis e interpretación de los datos referidos a esta dimensión nos permiten establecer que los *alumnos* reciben un mayor *rechazo* a llevar a cabo ideas propuestas por ellos cuando el contenido de su proposición es *técnico*, independientemente del sexo del profesor, el curso, la unidad didáctica o el estilo de enseñanza utilizado en la sesión.

El aceptar la idea propuesta por el alumnado supone darla por buena, con lo cual se refuerza o provoca la repetición de esa actitud. Si la idea propuesta es rechazada, el alumno perderá interés, disminuirá su implicación en la materia y se convertirá en un mero observador del trabajo realizado, esperando que sea el otro sexo el que lleve la

iniciativa en la actividad. De este modo se aleja de la posibilidad de adquirir o modificar actitudes. La aceptación de ideas por parte del profesorado puede provocar una gran discriminación de género en el desarrollo de la sesión sintiéndose marginado aquel sexo que se ignora.

2.4. En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado)

En este epígrafe vamos a efectuar la discusión relativa a las dimensiones del sistema de categorías que guardan relación con las conductas y actitudes del alumnado.

La primera de ellas, *Agrupación del alumnado*, nos revela información referente al modo en el que se agrupa el alumnado, de forma espontánea, para realizar la tarea propuesta. En este sentido podemos afirmar que el alumnado se agrupa de forma *homogénea* cuando no existe intervención por parte del profesorado, principalmente cuando el estilo de enseñanza utilizado es la *Modificación del mando directo* e independientemente del sexo del profesorado, la unidad didáctica o el curso en el que se imparte docencia. Además, destacamos que el contenido de la tarea propuesta –físico o técnico– no influye en la agrupación realizada.

Según estos datos, al agruparse el alumnado de forma homogénea, la relación social que se establece ante la formación de un grupo se ve discriminada respecto a la equidad de género, como ya señalaron Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008), ya que no existe interacción e integración entre chicos y chicas, con lo cual se perpetúan los mismos roles, estereotipos, actitudes, valores, etc., establecidos como *correctos*. Además, a través de este modo de agrupación, se limitan los intercambios de experiencias, sentimientos, emociones y formas de entender el trabajo que enriquecen a ambos géneros, sobre todo en cuanto a la creación de nuevos hábitos, valores y creencias, y que son fundamentales para la creación de situaciones de cambio sobre las conductas establecidas. En este sentido, estamos de acuerdo con Contreras (1998) quien propone la intervención del profesorado en la formación de grupos heterogéneos para conseguir que, insistiendo en una determinada formación estructural de grupo, terminen por convertirse en formaciones estables para cualquier tipo de actividad y objetivo.

En oposición de esta idea, autores como Costello y Laubach (1978) establecen, a través de sus estudios enfocados sobre el nivel de actividad, que dicha actividad es similar para los dos sexos dentro de clases mixtas. No obstante, desde nuestra investigación, entendemos que la clase mixta no supone agrupaciones mixtas, con lo cual se debe establecer una relación entre el tipo de agrupación realizada y el tiempo de práctica por alumno o alumna, relación que realizaremos más adelante.

Por otro lado, la escasa o casi nula formación de grupos heterogéneos, no nos ha permitido constatar las hipótesis propuestas por McCarthy, Crawford, Docheff, Myrick y Hussey (1996) y Koçak, Harris, Kinlsler y Çiçek (2002) quienes comprobaron que la implicación es menor para las chicas que para los chicos en centros educativos de secundaria coeducacionales y entendemos que potenciadores del trabajo en grupos heterogéneos. Estos autores se refieren, no obstante, a un nivel de rendimiento más que a un nivel de contenido actitudinal.

Pocos trabajos investigan la relación actitudinal del alumnado con la estructura de los grupos, según género, formados en nuestras clases estableciendo, por tanto, una importante línea de investigación para la mejora de la calidad de enseñanza, focalizando la atención en esta dimensión.

La segunda dimensión, *Percepción subjetiva del esfuerzo*, presenta las siguientes características en los IES objeto de estudio: el profesorado percibe el esfuerzo del trabajo realizado por el alumnado en el desarrollo de las *Habilidades deportivas* como *medio* –para actividades de contenido físico– y *suave* –para tareas técnicas–. Así mismo, la percepción de esfuerzo durante el trabajo de *Expresión corporal*, tanto si se trata de contenidos de carácter físico como técnico, es suave. Por su parte, la percepción subjetiva del esfuerzo varía en función del género y según el estilo de enseñanza utilizado, con valores *similares* para la *Modificación del mando directo* en tareas de contenido físico y valores *diferentes* para la *Asignación de tareas* en actividades de contenido técnico –*medio* para los *alumnos* y *suave* para las *alumnas*–. Por último, podemos señalar una percepción subjetiva del esfuerzo *suave* para tareas *físicas* llevadas a cabo en *segundo* curso.

En la misma línea de trabajo propuesta por autores como Barrios (2002), Buceta (1998), Gorbunov (1988), Moya Morales (2004) u Ossorio (2001), pensamos que es muy importante que en algunos contenidos de la Educación Física, el profesorado aprenda a utilizar escalas subjetivas para reflejar el grado de intensidad que, a su juicio de experto, tienen los distintos ejercicios de la sesión y adecuarlos a las necesidades de cada género evitando, así, la aparición de problemas relacionados con la autoconfianza, rechazo al trabajo de clase, etc., aspectos asociados, normalmente, al género femenino.

Además, el establecimiento por parte del profesorado de una percepción subjetiva del esfuerzo adecuada, le permitirá ajustar el trabajo realizado en sus clases a parámetros fisiológicos relacionados con el esfuerzo. A través de esta propuesta, enlazamos nuestra investigación con los trabajos realizados por Arruza (1996), Demura y Nagasawa (2003), Foster, Florhaug, Franklin, Gottschall, Hrovatin, Parker, Doleshal y Dodge (2001), Grant, McMillan, Newell, Word, Keatley, Simpson, Leslie y Fairlie-Clark (2002), Chen, Fan, y Moe (2002), Perry, Housh, Jonson, Ebersole, Bull, Evetovich, y Smith (2001), Pfeiffer, Pivarnik, Womack, Reeves y Malina (2002), quienes relacionan esta dimensión con la frecuencia cardiaca, o los trabajos de Green, Crews, Bosak y Perveler (2003) y Chen et al. (2002), en relación al Umbral Ventilatorio, con el fin de ajustar el trabajo equitativo en función del género en las clases de Educación Física.

Partiendo de esta idea, pretendemos, en futuros trabajos, relacionar la *Percepción subjetiva del esfuerzo* con el género del alumno en cuanto a parámetros de carácter fisiológico. También, sería interesante, como señala García y Leibar (1997), unir a la percepción subjetiva del esfuerzo del profesorado, la del alumnado. Esta escala doble permitiría establecer la diferencia entre ambas percepciones y ajustar más correctamente la intensidad de trabajo.

Por lo que respecta a la dimensión *Material*, nuestra investigación desprende los siguientes datos: existe un uso del material *similar* para ambos sexos frente a la realización de las tareas propuestas. Esta afirmación, es independiente del sexo del profesorado, de la unidad didáctica, el curso o el estilo de enseñanza empleado en las sesiones.

En función de los datos anteriores y en referencia al propósito de esta categoría – comprobar si existe o no un material que, por sí mismo, favorezca el sexismo y la discriminación en las clases de Educación Física–, se evidencia un mismo uso de material por ambos sexos, posiblemente relacionado con la poca variedad del mismo y con las actividades que se estaban llevando a cabo; la mayoría de ellas eran conocidas por el alumnado y, por tanto, condicionadas en su desarrollo.

Pero debemos añadir que esta conducta puede deberse, también, a que en los centros objeto de estudio se llevan realizando trabajos sobre género, a través de seminarios, que han creado gran sensibilidad en el profesorado sobre aspectos como el que aquí analizamos. De cualquier modo, nuestros resultados suponen un avance cualitativo en cuanto a la equidad de género en el uso del material de Educación Física, ya que contradicen a aquellos estudios que indican un uso sexista del mismo [Ariel (2004), Blández et al. (1995, 2000), López Pastor (2001), Subirats (1994)].

A pesar de esta discrepancia de resultados, estamos totalmente de acuerdo con el posicionamiento de los anteriores autores y otros como Astori y Bernadac (1986), Blázquez y Ortega (1991) u Orlik (1990), quienes proponen un uso del material lo más variado posible, poco tradicional y siempre en función de unos objetivos y no del género del alumnado. De esta forma nos acercaremos a un uso autónomo y espontáneo del material que permita al alumnado explorar y jugar libremente alejado de roles y estereotipos de género dentro de entornos de aprendizaje adecuados.

Para finalizar, queremos realizar una reflexión sobre el uso del material como elemento de poder. No debemos engañarnos pensando que el uso del mismo material por ambos géneros garantiza un uso equitativo del mismo, ya que hemos observado durante nuestra investigación cómo tanto en nuestras clases de Educación Física como en una actividad libre, la búsqueda del control del material y su posesión lleva a los alumnos a plasmar en dicho material todo el sexismo que la sociedad imprime en otros ámbitos (poseer y controlar el que se encuentra en mejor estado, el más adecuado a sus propósitos, etc.). Pensamos que este control del material fomenta conductas sexistas que se consolidan con su repetición.

En cuanto a la dimensión *Implicación en la tarea* podemos afirmar que, en relación al sexo del profesorado, los *alumnos* se implican más en la tarea cuando esta está impartida por un *profesor*, ya que, en presencia de estos, muestran *cooperación en tareas técnicas*, *aportan más ideas* sobre la materia que se está impartiendo y presentan una *vestimenta más adecuada* a la Educación Física. Así mismo, los alumnos se implican menos en la tarea cuando esta es impartida por una *profesora*, presentando actitudes de *no cooperación* ante *tareas físicas* y presentando una vestimenta menos adecuada.

Por su parte, las *alumnas* se implican más en presencia de un *profesor* en cuanto a la *aportación de ideas*, pero muestran menor implicación en el uso de *ropa deportiva*. De este modo podemos establecer en los centros objeto de nuestra investigación que la implicación en la tarea del alumnado está directamente relacionada con el sexo del profesor que imparte la asignatura independientemente del género del alumnado.

Si centramos la atención en la unidad didáctica los datos nos conducen a afirmar que los *alumnos* se implican más en el desarrollo de las *Habilidades deportivas*, tanto en la *aportación de ideas*, como en la *cooperación* hacia las *tareas técnicas*. Por su parte, las *alumnas* muestran el mayor número de conductas de implicación – *cooperación en tareas técnicas y aportación de ideas*– cuando se trabaja la *Expresión corporal*. Así mismo, las conductas de menor implicación hacia la tarea las encontramos, para los *alumnos*, en el desarrollo de la *Expresión corporal –no coopera e invisible–*, y para las *alumnas*, en el desempeño de las *Habilidades deportivas –invisible–*. En este sentido nuestros datos coinciden con los de Cox y Liu (1993) y Gimeno (2003) al manifestar que si los contenidos de la sesión van dirigidos hacia el rendimiento (habilidades deportivas) se provocará una discriminación respecto a las alumnas ya que poseen una menor autoestima, un menor autoconcepto, etc. Si partimos de los datos reflejados en este párrafo, pensamos que es necesaria una intervención educativa compensatoria que implique a los alumnos en las actividades de Expresión Corporal y a las alumnas en el trabajo de las Habilidades deportivas. Respecto al estilo de enseñanza, podemos indicar que este marca mayor implicación de las *alumnas –cooperación–* cuando se utiliza la *Asignación de tareas* para actividades de *contenido físico*. Por tanto, la metodología de trabajo *tradicional* debe guiar la función docente si queremos conseguir una mayor implicación del alumnado femenino dentro de las clases

de Educación Física. Así mismo señalamos, en función del sexo del alumnado, que los *alumnos* se implican en menor medida ante las *tareas técnicas y físicas* en cuanto a la *no cooperación* en ellas. Sin embargo, las *alumnas* muestran conductas de menor implicación en cuanto a la adecuación de la *ropa* para realizar las sesiones planteadas.

Por último, vemos que las conductas de implicación en la tarea que muestran los alumnos y las alumnas son independientes del *curso* en el que se imparten las clases de Educación Física.

Así pues, podemos concluir que los resultados de nuestro estudio en relación a la implicación del alumnado suponen un avance, y mayor concreción, respecto a las investigaciones realizadas por Bakker, Whiting y Van der Brug (1993), Bennett (2000), Carlson (1995), Delgado Noguera, Medina y Chillón (2002), Graham, Holt/Hale, y Parker (1998), Griffin, Dodds, Placek y Tremino (2001), Siedentop (1998, 2002), Solana (2004) y Tousignant y Siedentop (1983) quienes centran su objetivo en determinar los tipos de participación o implicación del alumnado dentro de la clase, y no tanto en la concreción de los factores que afectan a la misma.

Así mismo, podemos destacar la menor implicación de las alumnas, de forma general, en las clases de Educación Física, datos que concuerdan con los datos de diferentes investigaciones que han mostrado que las chicas adolescentes participan menos en las clases de Educación Física (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997; Derry, 2002; Griffin, 1984, 1985). En relación a este último aspecto queremos destacar la mayor carga lectiva en la asignatura en cuanto a contenidos relacionados con las Habilidades deportivas, aspecto fundamental que destaca a los alumnos en cuanto a su implicación en las tareas propuestas.

En cuanto a las dos dimensiones siguientes, *Solicitud de información adicional* y *Aceptación de tareas*, queremos señalar previamente que debido a las características concretas de dichas dimensiones, al haber sido diseñadas para esta investigación y al no contar con estudios que permitan la comparación de los datos obtenidos por estas, mostramos únicamente las especificidades encontradas a través del registro realizado y que ya fueron mencionadas en su epígrafe correspondiente.

Por su parte, la dimensión *Solicitud de información adicional* presenta la misma problemática de la dimensión anterior. Así pues, en función de los datos obtenidos en nuestra información podemos afirmar que las *alumnas* solicitan mayor información adicional sobre la tarea que se está desarrollando cuando es un *profesor* quien imparte la sesión de Educación Física. Y, en función de la unidad didáctica, son los alumnos quienes solicitan mayor información adicional sobre todo, cuando esta, está relacionada con las *Habilidades deportivas*. Estos resultados son independientes del curso o el estilo de enseñanza que se utilice en la sesión. Por tanto debemos hacer más participe al género masculino animándole a preguntar al profesorado de una manera más activa.

En cuanto a la *Aceptación de tareas* podemos afirmar respecto a esta dimensión que, los *alumnos aceptan* las tareas propuestas por el profesorado cuando se trata de realizar *Habilidades deportivas*, bien de carácter *físico* o *técnico*. Por el contrario, *rechazan* las tareas de contenido *técnico* relacionadas con la *Expresión corporal*.

En el mismo sentido, las *alumnas aceptan* las tareas relacionadas con contenidos *físicos* durante el desarrollo de las *Habilidades deportivas* y *rechazan* las tareas de contenido *técnico* referidas a la misma unidad didáctica. Esta última actitud es más frecuente si el estilo de enseñanza es la *Asignación de tareas* o la *Diversificación de niveles*. En cuanto al curso, las *alumnas aceptan* las tareas de contenido *físico*, en mayor medida, cuando se encuentran en *segundo* curso. Al igual que en la *Implicación en la tarea* comprobamos que los alumnos muestran una actitud menos participativa cuando se les plantean tareas relacionadas con la Expresión Corporal. El docente debe trabajar sobre modelos de presentación de este contenido que superen los estereotipos establecidos en el contexto de nuestro estudio.

Una de las dimensiones que más estudios ha producido es el *Tiempo de práctica*. Respecto a ella, nuestra investigación muestra como los *alumnos* presentan un *mayor tiempo de práctica* que las *alumnas* principalmente durante el desarrollo de *Habilidades deportivas* a través de la *Modificación del mando directo* como estilo de enseñanza e independientemente del curso en el que se encuentren.

Partiendo del concepto de *Tiempo praxiomotor* establecido por Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004) como sinónimo de *Tiempo de práctica*, en que el alumno se encuentra en ejecución motriz efectiva a partir del mandato del profesorado, nuestros datos establecen, en general, un mayor tiempo de práctica para los alumnos que para las alumnas. Desde esta premisa, y en total acuerdo con Graham, Soares y Harrington (1983), Piéron y Forceille (1983) quienes constatan que la diferencia más evidente entre las clases más y menos eficaces en la adquisición de una conducta residía en el tiempo de práctica de la actividad, podemos establecer la relación directa entre el mayor tiempo de práctica con un mayor contacto temporal con aquellas conductas sexistas que se manifiestan dentro de las clases de Educación Física (lenguaje, modelos utilizados, aceptación de tareas, indicaciones sobre el control del grupo, retroalimentaciones, refuerzos actitudinales, etc.).

Este aspecto cualitativo de nuestra investigación viene a completar los estudios realizados por autores como Behets (1997), Carreiro da Costa (1995), Cuéllar (1999), Neto (1987), Phillips y Carlisle (1983), Piéron (1982) y Piéron y Piron (1981), quienes relacionaron, de una forma más cuantitativa, la duración de las repeticiones con la que el alumnado practica su tarea y el éxito conseguido en la misma, afirmando que, a mayor tiempo de práctica, mayores adquisiciones en las tareas motrices realizadas.

No obstante, en este mismo sentido, debemos tener en cuenta que esta idea es rechazada por algunos estudios como los de Godbout, Brunelle y Tousignant (1987), quienes no encontraron relación entre el tiempo de práctica y logros de aprendizaje.

Para finalizar, desde la óptica marcada por Scheiff, Renard, Roelandt y Swalus (1987) proponemos optimizar el tiempo que el alumnado contacta activamente con la tarea propuesta, y por tanto está en relación con los objetivos actitudinales que pretendemos alcanzar, disminuyendo el tiempo que el alumnado tarda en desplazarse y permanece en los vestuarios, disminuyendo el tiempo de presentación de la tarea, el tiempo empleado en preparar el material de la sesión y pasar lista, etc.

En último lugar y no por ello menos importante, en relación a la dimensión *Ocupación del espacio* podemos afirmar que esta se lleva a cabo de igual forma por alumnos y alumnas, independientemente del sexo del profesor, el curso y la unidad

didáctica que se esté impartiendo. Sin embargo, sí es importante la elección de un estilo de enseñanza concreto, ya que en los IES objeto de estudio, la utilización de la *Modificación del mando directo* provoca que los *alumnos* utilicen en mayor medida los espacios óptimos de actividad, no favoreciendo el uso de estos espacios por las alumnas, como ya señalaron autores como Tomé y Ruiz Maillo (2002). En este último caso, nuestros datos coinciden con los de Bonal (1997), Cantó y Ruiz Pérez (2005), González Calvo (2006), Larraz y Figueroa (1988), Madrid (2006) y Subirats (1992), quienes señalan usos de espacio diferenciados en función del género del alumnado. Por tanto, si queremos eliminar este elemento de discriminación sexista encontrado en nuestro estudio, se impone la utilización de estilos de enseñanza no tradicionales cuando el profesorado trate de compensar esta diferencia de uso del espacio por género. Esto se unirá a la demandada reflexión que anteriormente hemos hecho sobre el uso del espacio y que debe abarcar lo que influye en nuestro alumnado tanto desde lo que ocurre en el aula, como lo que recibe a través de sus amistades, familia y medios de comunicación.

3. Conclusiones del estudio

Las conclusiones que presentamos a continuación suponen un nuevo acercamiento al estudio de la construcción equitativa del género en el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria de los centros de Sevilla que han sido objeto de nuestra investigación.

Así mismo, pretenden motivar un procedimiento de investigación y diagnóstico educativo (desde los paradigmas de la Teoría Feminista y el Posmodernismo) que abra la posibilidad de llevar a cabo una intervención educativa sobre la construcción equitativa del género de nuestro alumnado en los contextos que nos ocupan.

Si partimos de la capacidad del cuestionario y el sistema de categorías presentados en nuestra investigación para medir cuantitativamente los factores psicosociales y de enseñanza-aprendizaje que afectan a la construcción del género dentro de las clases de Educación Física, capacidad demostrada en la validez y fiabilidad establecida para ambos instrumentos, podemos presentar las siguientes conclusiones vinculadas con los resultados obtenidos a través de la aplicación de los

mismos. Según estas, y de acuerdo con los resultados, podemos determinar que, desde este estudio, contamos con un nuevo procedimiento que permite considerar la medición cuantitativa de la influencia de los distintos factores que afectan a la discriminación de género dentro de las clases de Educación Física en el aprendizaje de esta materia.

3.1. Conclusiones del estudio Encuesta sobre factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física

3.1.1. Conclusiones respecto a la Hipótesis A

En función de los resultados obtenidos tras la aplicación del primer instrumento, *Encuesta sobre factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física*, respecto a la *Hipótesis A* de nuestra investigación podemos afirmar que en los centros 1 y 2 de Sevilla *los factores psicopsicológicos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado provocan una conducta sexista en las clases de Educación Física*, afirmación que queda apoyada por casi la totalidad de las subhipótesis derivadas de ella.

En el intento de establecer cuáles son los factores que refuerzan o provocan las conductas sexistas dentro de las clases de Educación Física de los centros estudiados, hemos encontrado evidencias de sexismo en los factores sociológicos vinculados a las dimensiones de análisis *Estereotipos y Roles de género*, *Agente socializador* y *Medios de comunicación*. De otro modo, la dimensión *Mitos y Creencias* no refleja esta evidencia. Por otro lado, dentro de los factores psicológicos que influyen en la formación equitativa del género de nuestro alumnado, podemos destacar, como elementos sexistas ante las clases de Educación Física, el *Autoconcepto*, la *Motivación e Intereses* y las *Expectativas de éxito*. Así mismo, podemos ver cómo las *Atribuciones* realizadas por el alumnado en torno a esta asignatura, no suponen un factor determinante de la transmisión del sexismo dentro de nuestras aulas. Según esta primera conclusión, podemos observar la clara necesidad de intervenir tanto desde el ámbito social como desde el psicológico para poder llevar a cabo una formación equitativa en función del género de nuestro alumnado. Este hecho requiere de la intervención sobre la modificación hacia la equidad del uso de aquellos factores que se han mostrado sexistas y la consolidación del resto. La actuación pretendida implica la intervención desde

todos los elementos integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (administraciones, centro educativo, profesorado de otras áreas, profesorado de Educación Física, etc.), junto con el apoyo de aquellos elementos significativos para la formación equitativa del género de nuestro alumnado. A saber, padres y madres, hermanos y hermanas, amigos y amigas, entrenadores y entrenadoras y personal vinculado al mundo de la Educación Física, medios de comunicación, entre otros.

Matizando la confirmación de la Hipótesis A, el sexismo a través de las dimensiones anteriores se lleva a cabo del siguiente modo. En cuanto a los *Estereotipos y Roles de género* hemos concluido que estos *son transmitidos y mantenidos por el género masculino provocando una actitud discriminatoria en las clases de Educación Física.*

Si entendemos el género desde su naturaleza sociocultural y ambiental, fuentes sobre las que construye su identidad genérica, podemos relacionarlo con los cambios que devienen en un contexto concreto. De este modo en nuestro estudio, los alumnos son apoyados por el contexto en el que situamos los centros 1 y 2, ya que en este se establece una realidad patriarcal que tiende a proteger su estatus. Así pues, la asunción de unos determinados roles y estereotipos por parte de un sexo dentro de las clases de Educación Física, en nuestro caso el masculino, tiende a asegurar el acceso a los recursos y el poder de este, facilitando, por tanto, la discriminación del otro, caso constatado en la conclusión anterior.

Desde esta óptica queremos incidir en la necesidad de incorporar, dentro de nuestra área, programas de intervención pedagógica que incidan en el cambio de los roles y estereotipos establecidos para cada género, así como, especialmente, en los cambios de identificación e integración de comportamientos asociados al género femenino dentro de la Educación Física. De esta manera, se huye del establecimiento de actividades apropiadas para hombres o actividades apropiadas para mujeres. Desde estas líneas, defendemos la posibilidad de redefinir las posiciones sociales establecidas para hombres y mujeres y establecer una única disposición como seres humanos. Así, se podrá favorecer la igualdad entre mujeres y hombres desde el momento del nacimiento, desde la educación de todos los agentes sociales y desde todos los ámbitos de aprendizaje. Se deben promover capacidades, habilidades y comportamientos según cada individuo, alejándonos de la educación en lo masculino, femenino, andrógino, etc.,

y superando, de esta forma, la transmisión de roles y estereotipos sexistas. Del mismo modo se debe incluir a las mujeres en las distintas iniciativas físico-deportivas, respetando sus intereses, expectativas y motivaciones.

Como refuerzo de los roles y estereotipos sexistas, encontramos la actuación de los *otros significativos* frente a la Educación Física. En nuestra investigación, estos son analizados bajo la dimensión *Agente socializador*, como elementos *de facto* que llevan a cabo la posibilidad de transmitir los mismos. En función de nuestros datos podemos concluir que en los IES 1 y 2 de Sevilla objeto de nuestra investigación, *el Agente socializador es una dimensión transmisora del sexismo al trasladar y reforzar actitudes, pensamientos y valores asociados, principalmente, al género masculino.*

La afirmación anterior nos sitúa en la línea de las teorías explicativas de la transmisión de estereotipos y roles puesto que al entender que, mediante la Educación Física como elemento socializador, se permite a los grupos sociales e instituciones transmitir su sello en los participantes a través de la asunción de las reglas de actuación y códigos de género específicos. Por tanto, en el momento en el que admitimos esta capacidad de la Educación Física como transmisora de valores, normas y actitudes; si el género masculino recibe mayor apoyo, se producirá sobre él una mayor consolidación y transmisión de los estereotipos y roles de género. No obstante, queremos señalar que, de forma general, el Agente socializador es considerado un factor positivo en la formación de nuestro alumnado, ya que padres, madres, hermanos, hermanas, profesorado, amigos y amigas consideran importante o provocan una apreciación favorable en nuestros alumnos y nuestras alumnas hacia el hábito de la práctica de una actividad física y deportiva y, por ende, hacia la Educación Física. En este sentido, debemos fomentar el refuerzo positivo que el Agente socializador puede realizar sobre el género femenino y, así, compensar la potencia en la transmisión de estereotipos y roles que la dimensión estudiada ofrece al género masculino. Para ello, proponemos aumentar el apoyo real de los padres en la promoción de la actividad física de sus hijas a través, por ejemplo, de la implicación de los padres y las madres en la realización de dichas prácticas; de la valoración de la participación de sus hijas en las clases de Educación Física dándole la misma importancia que a otras asignaturas más *teóricas*; a través del apoyo del centro y del departamento de Educación Física a la realización de actividades vinculadas a la realidad e intereses de las alumnas; y, a través de la colaboración con organismos

oficiales para la promoción de la actividad físico-deportiva de las alumnas. En este mismo sentido, los docentes debemos intervenir creando hábitos de vida a través de la Educación Física, con equidad y democracia para ambos sexos, a fin de no prolongar y consolidar los modelos tradicionales, apoyando en igual medida a las alumnas y a los alumnos, tanto de forma cuantitativa como cualitativa.

Así mismo el profesorado, como agente socializador esencial en los procesos de formación en igualdad desde la Educación Física, según la realidad detectada en los datos de nuestra investigación, necesita de un cambio en los modelos de formación inicial del profesorado, los cuales continúan basándose en un enfoque tradicional, por modelos en los que la reflexión y la implicación en la modificación de actitudes, normas y valores sociales sea una realidad. Del mismo modo, en nuestro estudio hemos concluido la mayor utilización de estilos de enseñanza que se vinculan a los anteriores modelos de formación tradicionales, como por ejemplo el uso, más que frecuente, de la *Modificación del mando directo* en más de la mitad de las sesiones analizadas. Este estilo de enseñanza se aleja enormemente del objetivo propuesto en nuestra legislación vigente en materia de igualdad ya que, lejos de permitir la equidad de género dentro de la Educación Física, al centrarse más en el rendimiento que en los procesos cognitivos y socializadores, marca aún más las diferencias entre alumnos y alumnas. Por tanto, concluimos la necesidad de fomentar entre el profesorado el uso de estilos de enseñanza cognoscitivos, creativos, participativos y socializadores, al permitir, estos, planteamientos equitativos respecto al género de nuestro alumnado. Por último, de forma general y en relación a esta dimensión, no hemos podido probar que el sexo del profesorado tenga una importancia significativa en la transmisión de sexismo, como así quedó demostrado tras el análisis discriminante al verificar que una de las profesoras se posicionaba en la línea de los otros dos profesores vinculando, por tanto, las actitudes de la profesora restante más a su individualidad que a su género.

Dentro de los factores sociológicos que influyen en la formación del género, hemos comprobado la gran influencia de los medios de comunicación como agente sexista al *transmitir modelos y actitudes sexistas hacia nuestro alumnado centrándose casi en su totalidad en el género masculino como modelo de referencia*. Así mismo, podemos vincular esta aseveración a un mayor interés, por parte de los alumnos, por la información deportiva emitida en los medios de comunicación, así como un mayor

consumo de revistas, periódicos deportivos y deporte televisivo. Del mismo modo, el número de modelos que en el mundo deportivo aparece, en todas sus facetas, muestra una evidente desviación a favor del género masculino. Esta casi exclusión de la mujer del mundo de la actividad física y el deporte, de la que no escapa en igual medida la Educación Física, es transmitida por los medios de comunicación y supone una gran discriminación que repercute negativamente en el resto de dimensiones analizadas (estereotipos y roles, expectativas, atribuciones, etc.). Desde nuestra responsabilidad como docentes, debemos diseñar estrategias de intervención que compensen esta tendencia sexista proporcionando a nuestro alumnado modelos representativos de los dos géneros, en igualdad cuantitativa y cualitativa y que, además, estén vinculados a las necesidades e intereses tanto de alumnos como de alumnas.

Del mismo modo, debemos solicitar de los responsables de los medios de comunicación la posibilidad de una apertura de la programación a actividades físico-deportivas femeninas dándoles la importancia que requieren. Esto, unido a la presentación de modelos femeninos de práctica físico-deportiva, que ofrezcan más participación de las mujeres desde la óptica del bienestar y la salud, y no solo respondiendo a criterios comerciales, evitaría el impacto negativo de determinados mensajes publicitarios. Tampoco debemos olvidar que la forma en la que se hace llegar la información al alumnado también es vital. El verbo debe dirigirse igual a hombres y a mujeres con los mismos descriptivos de fuerza, velocidad, agresividad, entrega, etc., hacia los dos sexos.

Acerca de los *Mitos y Creencias* como factor sociológico relacionado con nuestra investigación hemos podido establecer la pérdida de consistencia de estos supuestos culturales respecto a las clases de Educación Física. En este sentido, nuestro estudio ha detectado que aquellos hechos que generan un sistema sexista de creencias, valores y compromisos, fabricados y adaptados a las características y necesidades de una sociedad patriarcal y que distorsionan la comprensión de nuestro alumnado sobre la actividad física y deportiva como elemento fundamental de nuestra materia, han perdido vigencia en la actualidad. De manera que en nuestro contexto de estudio podemos afirmar que *los mitos y creencias que sobre la actividad física y el deporte se transmiten entre nuestro alumnado han perdido vigencia y, por tanto, no provocan conductas sexistas entre el mismo*. No obstante, hemos podido comprobar, en un pequeño

porcentaje de alumnos, la tendencia a mantener los mitos y creencias relacionadas con la masculinización de la mujer deportista y su pretendida debilidad frente a la actividad física y el deporte. Esto supone un importante avance en la eliminación de las barreras sexistas relacionadas con los mitos y creencias que en muchos casos servían de justificación social para alejar a la mujer de cualquier práctica de actividad física. Como señalamos anteriormente, debemos dejar atrás los mitos y creencia que afectan a la práctica habitual de una actividad física y deportiva saludable para buscar los efectos beneficiosos que el ejercicio aporta a nivel físico y psíquico tanto a mujeres como a hombres. En esta línea de pensamiento, la inserción físico-deportiva de la mujer, se nos antoja fundamental, para fomentar y ayudar a su inclusión en cualquier actividad deportiva que ella desee realizar, el apoyo de todos aquellos *Agentes socializadores* que de algún modo influyen en la Educación Física de nuestro alumnado. Del mismo modo, el profesorado debe formar a sus alumnas y alumnos desde una base científica que clarifique la realidad que rodea el ámbito de la Educación Física.

Por tanto, las conclusiones presentadas hasta ahora, nos hacen demostrar la gran importancia que tiene el *factor social* a la hora de transmitir la discriminación de género a través de la Educación Física. Bajo esta premisa, como docentes implicados en la construcción de la identidad de género desde una óptica equitativa debemos: actuar sobre la eliminación de los estereotipos y roles de género transmitidos a través de nuestra asignatura; fomentar la implicación y formación de los distintos agentes socializadores en la igualdad de derechos; y llevar a cabo con nuestros alumnos y nuestras alumnas una crítica constructiva sobre cómo influyen los medios de comunicación en su visión de la Educación Física.

Ahora bien, si los factores sociológicos han demostrado tener una gran importancia en la formación equitativa del género de nuestro alumnado, no menos importantes se muestran los factores psicológicos. Como hemos podido verificar con los datos de nuestra investigación, también el *Autoconcepto*, la *Motivación e Intereses* y las *Expectativas de éxito*, se han manifestado como elementos sexistas ante las clases de Educación Física. En sentido contrario, no hemos podido constatar que las *Atribuciones* realizadas por el alumnado en torno a esta asignatura, supongan un factor determinante de la transmisión del sexismo dentro de nuestras aulas.

Los datos de nuestra investigación confirman las anteriores afirmaciones concluyendo que *los alumnos muestran un mayor autoconcepto que las alumnas frente a la Educación Física*, hecho que concuerda con el mayor apoyo recibido por este género desde el Agente socializador y que nos sitúa en la línea de la vertiente metodológico-educacional en relación a la formación del autoconcepto. Así pues, podemos afirmar que en el alumnado de los IES 1 y 2 de Sevilla se observa una tendencia sexista en la formación de su autoconcepto según la cual, los *alumnos* se consideran más fuertes y hábiles (ágiles); a la vez, se consideran mejores deportistas y se perciben más competentes que las alumnas en la práctica de actividad física y deporte. Esta tendencia es apoyada por el agente socializador y los estereotipos y roles de género.

Desde nuestra investigación planteamos facilitar a las alumnas una Educación Física que esté más comprometida con sus intereses, expectativas y motivaciones a fin de que puedan formarse un autoconcepto positivo de sí mismas. De esta forma la tendencia sexista detectada en nuestra investigación se verá eliminada o, cuando menos, reducida, al permitir la valoración subjetiva que cada alumna o alumno hace de sí mismo en los distintos dominios, ya que el autoconcepto será determinante en el éxito o fracaso escolar en las actividades en las que se implique nuestro alumnado. Del mismo modo, la implicación de la mujer en las sesiones de Educación Física, a través de su participación en las actividades físicas y deportivas planteadas, provocará en ellas un mayor autoconcepto, como ya señalaron en su día otros estudios.

La mejora del autoconcepto de nuestras alumnas nos permitirá aumentar y definir mejor su motivación e interés hacia la Educación Física, necesidad detectada al constatar en nuestro estudio que, en relación a los contenidos de la asignatura, *los alumnos de los IES 1 y 2 de Sevilla presentan, en general, mayor interés por la actividad física y el deporte que las alumnas, con una motivación e interés mayor hacia la mejorar su aspecto físico, relacionarse con los demás, evitar el castigo y como alternativa al tabaco, alcohol u otras drogas*. En cuanto a las alumnas, su *motivación e interés por la actividad física y el deporte viene por su relación con la salud y la posibilidad de adelgazar*.

Como podemos observar existe una clara diferencia en cuanto a la motivación e intereses de nuestros alumnos y nuestras alumnas. Por tanto, si queremos que ambos géneros tengan la misma disposición hacia la Educación Física, y esta se imparta de una forma más equitativa respecto al género, debemos orientarla hacia la tarea más que hacia la consecución de logro, como así sustenta la *Teoría de Metas*. De esta forma, junto con una manifiesta actitud positiva del profesorado hacia la implicación de las alumnas, tanto alumnas como alumnos recibirán mayor motivación al relacionar el éxito en las distintas actividades como consecuencia de su esfuerzo y aprendizaje y no de sus capacidades y cualidades físicas. Así mismo, el profesorado debe orientar el proceso de enseñanza, hacia el aprendizaje en la competencia personal, la cooperación, la responsabilidad social, el cumplimiento de las reglas, el dominio de las habilidades deportivas, etc., sin importar el rendimiento de otros alumnos o alumnas y creando, así, mayor diversión, satisfacción e interés en la tarea propuesta.

Como conclusión destacable en nuestra investigación, en relación a la dimensión *Motivación e Intereses*, hemos podido constatar que frente a nuestra subhipótesis A.4, los datos obtenidos de nuestra investigación señalan que *las alumnas se interesan y motivan más que los alumnos por las clases de Educación Física* y consideran, esta asignatura, también en mayor medida que los alumnos, como *de gran utilidad para su vida diaria*. Esta afirmación supone un importante avance frente a la transmisión de sexismo dentro de nuestras aulas. Como docentes críticos y reflexivos, debemos ser capaces de aprovechar esta mayor motivación mostrada por las alumnas hacia la clase de Educación Física, como punto de partida hacia la eliminación de la discriminación que sufre la mujer dentro de esta asignatura, enlazando los contenidos que impartamos en nuestras clases con realidades de la vida cotidiana de nuestras alumnas. En este sentido muchos de los contenidos que continuamos observando en la clases de Educación Física mantienen una estrecha relación con el enfoque tradicional biologista que en su día tuvo esta materia. Para superar esta tendencia debemos fomentar el tratamiento de contenidos que tengan como objetivo la adquisición de hábitos de vida saludables, la relación con la naturaleza y sus posibilidades recreativas desde un punto de vista educativo, utilización de nuevas tecnologías que se encuentran al servicio de la Educación Física como EduSport), etc.

Una constatación importante respecto a la construcción de género de nuestro alumnado, fundamentada en la Teoría Atribucional de Weiner y que tiene una importante repercusión en la motivación que este presenta frente a la Educación Física, es que, en nuestro estudio, *ambos géneros presentan las mismas atribuciones causales hacia las tareas a realizar*. Esta afirmación supone, al igual que en la dimensión *Motivación e Intereses*, una ruptura con las tendencias sexistas marcadas por otros estudios señalados en esta obra. Del mismo modo, el estudio de la dimensión *Atribuciones* nos permite afirmar que *independientemente del género del alumnado, este atribuye el éxito en una actividad a su habilidad. Así mismo, atribuye la misma capacidad para impartir Educación Física a los profesores y a las profesoras, así como la idea de que tanto los hombres, como las mujeres pueden rendir al mismo nivel si trabajan o entrenan lo mismo*, apreciación que supone un gran avance en la superación de los estereotipos y roles sexuales vigentes en nuestro contexto de estudio.

Así pues, no encontramos una actitud sexista en nuestros alumnos y nuestras alumnas respecto a la dimensión *Atribuciones*, a excepción de las atribuciones relacionadas con determinados deportes que se encuentran muy estereotipados en nuestro contexto de estudio y que, además, son reforzados por el agente socializador a través de la aceptación social que produce la relación de determinadas atribuciones con actividades relevantes en la vida de nuestro alumnado. Respecto a estos deportes, hemos verificado que *el alumnado atribuye un rendimiento exitoso en voleibol y baile a las alumnas, y en fútbol y balonmano a los alumnos*. Para superar el sexismo proyectado en nuestros alumnos y nuestras alumnas por estos contenidos, el profesorado debe plantear actividades físico-deportivas novedosas que proporcionen un punto de encuentro para ambos géneros alejado de aquellas actividades físicas y deportes en las que las atribuciones revelan una posición dominante y segura de un sexo frente al otro. En este sentido, la enorme riqueza que nos ofrece la Educación Física en cuanto a su cantidad y variedad de contenidos debe ser apoyada por la utilización de estilos de enseñanza cognitivos, creativos, participativos o socializadores, los cuales permitan al profesorado innovar dentro de sus sesiones prácticas de Educación Física empós de la equidad de género.

Un elemento fundamental a la hora de entender la actitud de nuestro alumnado frente a la Educación Física son las *Expectativas* de éxito que tiene ante las actividades

o tareas planteadas en clase. En función de esta dimensión, el alumnado marcará uno de los referentes sobre la persistencia en su práctica físico-deportiva o el abandono prematuro de la misma, dependiendo de si sus expectativas son satisfechas a lo largo del proceso educativo o no. A tenor de los datos obtenidos en nuestra investigación, podemos afirmar que *las expectativas del alumnado sobre la Educación Física provocan una conducta sexista en las clases de este área* al verificar que los alumnos tienen mayores expectativas de éxito hacia la Educación Física que las alumnas. Según esta afirmación y basándonos en la Teoría de la Expectativa-Valor de Wroom, podemos concluir que los alumnos de los IES objeto de estudio van a tener una mayor motivación hacia la Educación Física y mayor posibilidad de continuar practicando actividades físico-deportivas que la alumnas de los mismos centros, hecho que marca una clara diferencia de género en función de las expectativas que los alumnos y las alumnas tienen ante esta asignatura y que es clave a la hora de crear actitudes. Reforzando esta actitud frente a la Educación Física, hemos constatado que *el alumnado tiene la idea de que sus profesores y profesoras, aun partiendo de un nivel de exigencia similar para ambos, tiene mayores expectativas de éxito sobre los alumnos que sobre las alumnas*. De este modo las alumnas parten de un sentimiento de discriminación frente a su participación e implicación en las distintas tareas propuestas por el profesorado, hecho al que se une la posesión de menor autoconcepto y unas menores atribuciones sobre sí mismas, conjunto que alejará, sin duda, a las alumnas de la práctica de las actividades físicas y deportivas propuestas en nuestras clases.

Desde la misma óptica planteada en el párrafo anterior, entendemos que las expectativas que sobre la Educación Física tienen los alumnos y las alumnas influyen considerablemente en cómo se toman las decisiones y en el tipo de decisiones que se toman ante las distintas tareas. En este sentido, nuestros datos presentan conductas diferenciadas en función del género del alumnado. Así pues, hemos comprobado que *nuestros alumnos poseen mayores expectativas de éxito en tareas relacionadas con la fuerza y la actitud agresiva*, mientras que *las alumnas poseen mayores expectativas de éxito en tareas relacionadas con la cooperación y en condiciones no competitivas*. Estas expectativas pueden ser determinantes a la hora de plantear nuestras clases de Educación Física. Así pues, debemos compensar el contenido de las mismas con la intención de provocar un acercamiento de las expectativas presentadas por cada género mediante la combinación y tratamiento de todas las capacidades y cualidades físicas que

desarrolla el currículo de Educación Física para la Educación Secundaria Obligatoria. A través de este proceder, el alumnado ajustará sus expectativas en función de su individualidad, y no en relación a su género. Con el conocimiento y aceptación de su cuerpo y el de los otros y, respetando las diferencias y afianzando los hábitos de cuidado y salud corporales, la Educación Física favorecerá las expectativas de nuestro alumnado sobre su desarrollo personal y social. De este modo disminuirémos el sexismo observado respecto a las expectativas por género sobre la consolidación de la persona en su contexto social, sexismo que a sido constatado en la idea de que, partiendo de los aprendizajes recibidos por medio de la Educación Física, *la actividad físico-deportiva presenta para los alumnos una mayor expectativa, en cuanto a ganar dinero y tener éxito social con ella, junto con la creencia de seguir practicando deporte en el futuro.*

En definitiva, respecto a la Hipótesis A, en el intento de establecer cuáles son los factores que refuerzan o provocan las conductas sexistas dentro de las clases de Educación Física de los centros estudiados, hemos encontrado evidencias de sexismo en los factores sociológicos vinculados a las dimensiones de análisis *Estereotipos y Roles de género, Agente socializador y Medios de comunicación*. De otro modo, la dimensión *Mitos y Creencias* no refleja esta evidencia. Por otro lado, dentro de los factores psicológicos que influyen en la formación equitativa del género de nuestro alumnado, podemos destacar, como elementos sexistas ante las clases de Educación Física, el *Autoconcepto*, la *Motivación e Intereses* y las *Expectativas de éxito*. Así mismo, podemos ver cómo las *Atribuciones* realizadas por el alumnado en torno a esta asignatura, no suponen un factor determinante de la transmisión del sexismo dentro de nuestras aulas. Sea en un sentido o en otro, no podemos cometer el error de intentar separar ambos factores, ya que todos ellos interactúan entre sí. En este sentido, la influencia de lo social en lo psicológico, y de lo psicológico en lo social, es un hecho evidente e indiscutible.

Así pues podemos ver cómo, en relación a la Educación Física, el *Agente socializador*, influido por los *Estereotipos, Roles, Mitos y Creencias*, establece un estrecho vínculo con la formación del *Autoconcepto*, ya que este es consecuencia de nuestra interacción con el contexto que nos rodea (medio familiar, social, cultural, etc.) a través de los refuerzos y las evaluaciones que los *otros significativos* realizan sobre nosotros según un referente cultural. Estos vínculos provocan una determinada

Motivación e interés hacia la Educación Física, dimensiones estas, que encuentran un importante refuerzo en las *Expectativas* que el alumnado tiene sobre la materia que nos ocupa, tanto en su desarrollo personal como social. Por último, este sistema se ve reflejado en los *Medios de comunicación* que, a través de los modelos que transmite, cierra el círculo que encierra a nuestro alumnado bajo la discriminación de género desde una perspectiva psicosocial.

3.2. Conclusiones del estudio Sistema de categorías para el análisis de la equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Educación Física

3.2.1. Conclusiones respecto a la Hipótesis B

Según los resultados obtenidos tras la aplicación del segundo instrumento, *Sistema de categorías para el análisis de la equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Educación Física*, podemos afirmar que, respecto a la Hipótesis B, *La función docente afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado provocando una conducta sexista en las clases de Educación Física.*

Concretando esta aseveración, según los principales factores relacionados con la *función docente* que refuerzan las conductas sexistas dentro de las clases de Educación Física de los centros estudiados y establecidas para nuestra investigación, hemos encontrado evidencias de discriminación en las dimensiones *Atención nominativa*, *Empleo del Masculino genérico* y *Orden de prelación*. De otro modo, la dimensión *Expresiones estereotipadas* no refleja esta constatación.

Para aquellas dimensiones directamente relacionadas con la *función docente* que se han mostrado sexistas, más concretamente con el uso del lenguaje que el profesor o la profesora de Educación Física utiliza con el alumnado, hemos podido constatar en nuestra investigación *que el profesorado identifica a los alumnos nominalmente en mayor medida que a las alumnas*. Esta conducta discrimina al género femenino, ya que provoca el reforzamiento del género masculino al hacerlo más visible y fomentar el discurso de la clase en *términos masculinos*. Junto a esta dimensión, *Atención*

nominativa, encontramos el *Empleo del masculino genérico* como componente sexista dentro de las clases de Educación Física. Esta afirmación es apoyada por los datos obtenidos en nuestra investigación a través de los cuales hemos comprobado que *el profesorado utiliza el masculino para dirigirse al alumnado*, excluyendo, nuevamente, al género femenino. La discriminación de nuestras alumnas viene, en este caso, porque el masculino genérico engloba a los dos sexos, mientras que el femenino genérico solo representa a las alumnas. Así pues, este predominio lingüístico del género gramatical masculino es asociado erróneamente a una realidad social sexista: la sociedad patriarcal. En cuanto al *Orden de prelación*, hemos podido verificar que *el profesorado utiliza un orden de prelación sexista para dirigirse a su alumnado*. Según los datos de nuestra investigación, el profesorado establece, de forma general, un orden de prelación masculino-femenino, aunque, en segundo curso, podemos señalar el uso ocasional de las profesoras de un orden de prelación femenino-masculino para dirigirse a su alumnado, siendo esta tendencia, de igual modo, sexista para el género masculino.

En sentido opuesto, hemos encontrado un avance en la superación del sexismo dentro de las clases de Educación Física en función del uso del lenguaje al comprobar que, *solo de forma muy ocasional, los profesores utilizan expresiones estereotipadas con matiz sexista negativo hacia los alumnos*. La casi eliminación de estas *conductas lingüísticas*, antaño frecuentes a través de expresiones configuradas de manera negativa y risible en el caso de atribuirse al universo de lo femenino, pensamos que orienta en buena dirección la *función docente* frente a la discriminación de género del alumnado de Educación Física.

Como podemos comprobar el *código del lenguaje* empleado por los docentes refuerza de modo fundamental lo *masculino*, con lo cual provocamos la masculinización de las clases de Educación Física. Las explicaciones y descripciones a través del lenguaje utilizado por el profesorado, con su carga de estereotipos, normas, y valoraciones, provocan una discriminación, subordinación y desvalorización del género femenino. El hecho de que los alumnos sean nombrados como sujetos de referencia y las alumnas como personas subordinadas presenta una clara discriminación por género, cuando no una exclusión, con clara desventaja para las alumnas, empós de un modelo social androgénico. Así pues, debemos crear nuevas realidades en nuestras clases de Educación Física a través del lenguaje, realidades basadas en un lenguaje que no omita

constantemente el género femenino; un lenguaje basado en la alternancia de uso en relación al género de las dimensiones *Atención nominativa*, *Empleo del Masculino genérico* y *Orden de prelación* que permita, en igual medida, la visualización tanto de las alumnas como de los alumnos dentro de unas clases de Educación Física equitativas respecto al lenguaje. En definitiva, debemos fomentar la formación del profesorado en cursos lingüísticos específicos en los que el dominio del lenguaje no sexista sea el objetivo principal. Para ello se requiere, en paralelo, del apoyo de las administraciones educativas, centros educativos, resto de profesorado, etc., en cuanto al uso del lenguaje equitativo respecto al género, aspecto, por otro lado, de obligado cumplimiento normativo. Desde este prisma, si nadie duda de la importancia de una correcta *escritura* de los pensamientos, en igual medida se debe incidir en la correcta *verbalización* de los mismos.

3.2.2. Conclusiones respecto a la Hipótesis C

En lo concerniente a la *Hipótesis C*, los datos de nuestra investigación nos permiten concluir que *El estilo de enseñanza utilizado por el profesorado afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado provocando una conducta sexista en las clases de Educación Física.*

De las dimensiones establecidas para nuestra investigación, relacionadas con el *estilo de enseñanza* que producen conductas sexistas dentro de las clases de Educación Física, hemos observado evidencias de discriminación en las dimensiones *Canal de comunicación*, *Indicaciones sobre el control del grupo*, *Retroalimentación*, *Empleo de demostraciones*, *Refuerzos actitudinales*, *Contacto físico*, *Aceptación de ideas*, *Agrupación del alumnado*, *Percepción subjetiva del esfuerzo*, *Solicitud de información adicional*, *Aceptación de tareas y Tiempo de práctica*. En sentido opuesto, no se han encontrado evidencias sexistas en el *Planteamiento diferenciado en la organización*, *Planteamiento de preguntas*, *Ocupación del espacio*, *Uso del Material* e *Implicación del alumnado*.

En el afán de ahondar más en las afirmaciones anteriores, en relación a las dimensiones de estudio relacionadas con la información, hemos podido constatar *que*

existe diferencia en el tipo y frecuencia del Canal de Comunicación usado por el profesorado según el género del alumnado, lo cual provoca conductas sexistas en las clases de Educación Física. En este sentido, una substancial diferencia que hemos encontrado es el uso del *Canal Auditivo* por parte del profesorado para dirigirse, principalmente, al alumnado masculino. Consideramos esta afirmación esencial en la construcción del género del alumnado debido a que un mayor uso del canal auditivo hacia este género provoca la invisibilidad del otro, en nuestro estudio, el femenino. Al actuar de esta forma, y teniendo en cuenta la analogía entre el canal auditivo y la transmisión a través de él de un lenguaje cargado de sexismo, como ya quedó demostrado en las dimensiones *Atención nominativa*, *Empleo del Masculino genérico*, *Orden de prelación*, el profesorado de Educación Física de los IES 1 y 2 de Sevilla es más proclive a marcar la presencia del género masculino y transmitir estereotipos, valoraciones o modelos sexistas, entre otros, al vincular este canal con el género masculino y el uso sexista del lenguaje.

Respecto al *Empleo de demostraciones*, dimensión estrechamente relacionada con el canal de comunicación visual, encontramos nuevamente una discriminación hacia el género femenino. En este sentido, podemos afirmar que *existe un uso discriminatorio para la mujer en cuanto a los modelos que utiliza el profesorado para ejemplificar una tarea, especialmente cuando su contenido es eminentemente técnico.* Al emplear modelos masculinos para llevar a cabo las ejemplificaciones de las tareas, el profesorado reproduce una serie de expectativas, atribuciones, creencias, sistema de valores, etc., que son asociados exclusivamente al género utilizado como modelo. Así pues, apoyándonos en la gran importancia otorgada al modelo dentro de las *Teorías Mediacionales del Aprendizaje*, para dar respuesta a la superación de conductas sexistas dentro de las clases de Educación Física, debemos asegurarnos de que los modelos utilizados para las demostraciones de clase, tanto en la utilización de alumnado como a través de modelos en vídeo, fotografía, etc., cumplen la paridad necesaria para que la enseñanza sea equitativa en género.

En cuanto a las *Indicaciones sobre el control del grupo* cabe señalar que *existe diferencia en cuanto a la frecuencia de las indicaciones sobre el control del grupo realizadas por el profesorado en función del género del alumnado, siendo estas mayores por parte de las profesoras hacia los alumnos.* Si partimos de la base de que

las indicaciones sobre el control del grupo tienen por objeto aportar información al alumnado orientada a corregir la participación desordenada, los comportamientos conflictivos y de desobediencia del alumnado, la conclusión anterior implica una mayor visibilidad de las actitudes relacionadas con un género frente a otro y, por tanto, de la transmisión de estereotipos y roles asociados a dichas conductas. Además, al implicar dicha actuación una mayor dedicación temporal hacia un género, en nuestro caso el masculino, se produce un sexismo *oculto* al requerir, uno de los géneros, gran atención por parte del profesorado con la evidente desatención del otro. De esta forma, las indicaciones sobre el control del grupo por parte del profesorado se convierten en un elemento sexista dentro de las clases de Educación Física.

En definitiva, para eliminar la barrera sexista formada en torno al uso que de la información realiza el profesorado, demostrada por las dimensiones *Canal de comunicación, Empleo de demostraciones e Indicaciones sobre el control del grupo*, debemos incidir en un uso más variado hacia los dos géneros, tanto de modo cuantitativo como cualitativo, de los canales de comunicación existentes, de los modelos elegidos para presentar las tareas propuestas en las clases de Educación Física, y de las técnicas utilizadas para corregir las conductas indisciplinadas de nuestro alumnado. De esta forma llevaremos a cabo una transmisión de la información más equitativa respecto al género en las clases de Educación Física. En concreto, el canal auditivo tiene que basarse en un lenguaje no sexista y dirigirse en igual medida a ambos sexos; los modelos utilizados en las clases deben ser representativos de ambos géneros y, debemos buscar alternativas a las indicaciones sobre el control del grupo en la resolución positiva de conflictos.

Por otro lado, entre las dimensiones relacionadas con la información que no han mostrado conductas discriminatorias en cuanto al género dentro de las clases de Educación Física encontramos, en primer lugar, el *Planteamiento de preguntas* que el profesorado realiza para impartir la asignatura. Para dicha dimensión, nuestros datos manifiestan que *no existe diferencia significativa en cuanto a la cantidad de preguntas que el profesorado realiza al alumnado en función del género*. De esta forma, tanto alumnas como alumnos reciben la misma atención y motivación extrínseca hacia la Educación Física a través de la implicación que supone responder a un interrogante planteado por el profesorado. Así mismo, esta conducta no sexista supone la posibilidad

de alcanzar los mismos valores en expectativas, autoconcepto, motivación, etc., en ambos sexos.

En la misma tendencia anterior se ha mostrado el *Planteamiento diferenciado en la organización*. Respecto a esta dimensión nuestros datos indican que *el profesorado no distingue, en función del sexo del alumnado, en la organización de las tareas que deben desarrollar en las clases de Educación Física, con lo cual, no provoca conductas sexistas en función del género del alumnado*. En consecuencia, con este modo de actuar se garantiza el mismo acceso, a ambos géneros, a los recursos necesarios para llevar a cabo las tareas planteadas por el profesorado en las clases de Educación Física (materiales, espacios y agrupaciones) y, por tanto, garantizando, a su vez, las mismas posibilidades de aprendizaje para las alumnas y los alumnos.

Por lo que respecta al uso de los refuerzos como parte fundamental en el desarrollo de una clase de Educación Física, vamos a comenzar por la dimensión *Retroalimentación*. Respecto a ella, queremos señalar que hay que entenderla como una información y, por tanto, con todos los compromisos sexistas de esta. En el caso de la presente investigación, los datos obtenidos tras la aplicación de la escala de observación han mostrado características sexistas en cuanto a que *el profesorado realiza mayor cantidad de retroalimentaciones a los alumnos que a las alumnas*. Si admitimos la potencia de la retroalimentación como refuerzo (tanto si es aprobativo, como reprobativo), la mayor frecuencia de esta dimensión sobre uno de los géneros, en nuestro caso el masculino, provocará una mayor implicación, motivación, expectativas, etc., de este. Esta postura ha sido constatada en nuestra investigación ya que *el profesorado realiza una utilización diferenciada de la retroalimentación en cuanto al objetivo, siendo este cualitativamente discriminatorio para el género femenino*. Del mismo modo, al recibir el género femenino menor número de retroalimentaciones y, además, ser estas reprobativas, se crea hacia el sexo femenino una discriminación sexista que puede provocar la evitación de la ejecución de las tareas propuestas y, por tanto, de las actitudes, normas o valores asociadas a dichas actividades, para evitar el sentimiento desagradable del fracaso o del reproche. Respecto a esta dimensión, también hemos constatado conductas sexistas en el profesorado en cuanto a que *la forma de proporcionar la retroalimentación es discriminante para la mujer*. Esto es así ya que la forma más utilizada por el profesorado es la auditiva (por tanto basada en el

lenguaje y sus características sexistas ya señaladas) y la visual (centrada en el modelo masculino como referencia). En cambio, *no existe discriminación, en cuanto al género, en la dirección de la retroalimentación proporcionada por el profesorado*. No obstante, queremos señalar que nuestros datos sí muestran diferencias en cuanto al género del profesor, siendo *los profesores, los que mayor preocupación muestran por retroalimentar al alumnado en general*. Desde la óptica presentada en este párrafo, podemos concluir que la retroalimentación realizada por el profesorado necesita reorientar su uso, especialmente en cuanto a su objetivo (aumentando el modo positivo hacia la mujer) y forma (ajustando el sexismo del lenguaje en la auditiva y usando modelos femeninos en la visual) a fin de implicar en mayor medida a nuestras alumnas ya que sus menores expectativas, atribuciones, etc., respecto a la Educación Física pueden verse favorecidas, y aumentadas, por el uso de una retroalimentación más equitativa. Del mismo modo, animamos a las profesoras a aumentar el uso de las retroalimentaciones realizadas en sus sesiones prácticas.

Centrándonos en los *Refuerzos actitudinales* que el profesorado realiza en el desarrollo de una clase de Educación Física para establecer la disciplina necesaria que le permita impartir su docencia, hemos podido ver a través de los resultados obtenidos de nuestros datos que *existe mayor número de refuerzos actitudinales, en modo negativo, por parte de las profesoras hacia los alumnos*. Esta tendencia sexista hacia el género masculino puede deberse a la necesidad de las profesoras de posicionarse dentro de una cultura patriarcal en la que los referentes de autoridad son los hombres. Así mismo, pensamos que la actuación del profesorado en un proceso educativo equitativo, principalmente sobre los factores que se muestran discriminatorios por género (estereotipos y roles, atribuciones, expectativas, etc.) provocará la disminución o eliminación de la tendencia sexista mostrada por el profesorado femenino y que ha sido señalada en este párrafo. El uso de técnicas basadas en la resolución positiva de conflictos para resolver los problemas de disciplina puede ser una alternativa adecuada para las profesoras que, a través del reconocimiento del problema y el diálogo, den respuesta al citado sexismo.

Respecto a la *Aceptación de ideas* del alumnado como elemento de refuerzo, podemos afirmar que *el profesorado rechaza las ideas del alumnado masculino en mayor medida que las del femenino, fundamentalmente, cuando el contenido de la idea*

planteada es técnico. Este aspecto supone la discriminación del género masculino ya que la actitud de rechazo planteada supone dar por *erróneas* las propuestas de este género o provocar su invisibilidad al llevar a cabo, en mayor medida, las propuestas femeninas relacionadas con el desarrollo de la sesión de Educación Física. Si la idea propuesta es rechazada el alumno perderá interés, disminuirá su implicación en la materia y se convertirá en un mero observador del trabajo realizado, esperando que sea el otro sexo el que lleve la iniciativa en la actividad. En este sentido, el profesorado que pretenda actuar sobre esta dimensión deberá tratar de aceptar, en igual medida, las propuestas llevadas a cabo por las alumnas y los alumnos.

En cuanto la dimensión, *Contacto Físico*, los datos de nuestra investigación han constatado *que existe diferente contacto físico entre el profesorado y el alumnado en función del género, siendo mayor hacia el género masculino*. El vínculo y la cercanía que crea el contacto físico, entendido como refuerzo, entre el profesorado y el alumno o la alumna que lo recibe, puede crear una gran motivación y reconocimiento social dentro de la clase de Educación Física. Al recibir mayor número de refuerzos a través del contacto físico el género masculino, se produce la menor aceptación del otro sexo dentro del contexto en el que nos encontramos. Por tanto, no debemos subestimar la influencia del contacto físico con nuestras alumnas y alumnos como elemento sexista dentro de la construcción de género que nuestro alumnado recibe desde nuestra asignatura.

En definitiva, una vez probado el sexismo de las dimensiones relacionadas con el establecimiento de refuerzos en las clases de Educación Física, podemos plantear una actuación del profesorado en cuanto a: aumentar el número de retroalimentaciones recibido por las alumnas cuidando de que, tanto su objetivo como su forma, se ajuste a la pretendida equidad de género; disminuir la frecuencia de los refuerzos actitudinales que realizan las profesoras sobre los alumnos sustituyéndolos por otras técnicas de gestión de conflictos; igualar la aceptación de las ideas propuestas por ambos sexos sometiéndolas al juicio democrático del grupo; e, igualar la afectividad producida por el contacto físico del profesorado llevándola a ambos géneros por igual.

A continuación vamos a centrar nuestra atención sobre las dimensiones de análisis, afines a la Hipótesis C, que concluyen comportamientos relacionados con el discente en correspondencia con la equidad en la construcción de género.

Numerosos estudios se han ocupado de observar y analizar cómo se agrupa el alumnado ante la realización de una tarea y la influencia que esta situación produce en las conductas sexistas. En el presente estudio, hemos comprobado que *las agrupaciones de nuestro alumnado se realizan de forma homogénea y en función del sexo*. Por tanto, la forma de establecerse las agrupaciones en nuestra investigación son sexistas ya que, en función de estas, se va a establecer, tanto de modo formal, como informal, la integración en un grupo, consideración imprescindible para llegar a la socialización del individuo, y que en nuestro caso se llevará a cabo bajo patrones alejados de la integración de los dos géneros. Sobre este pensamiento y desde el profesorado de los IES objeto de estudio, deberá fomentarse la formación de grupos heterogéneos, ya que dentro de ellos se establecerán los roles, estereotipos, actitudes; se desarrollarán las expectativas, el autoconcepto del alumnado; surgirán polémicas, intercambios de experiencias, sentimientos, etc., que permitirán la creación de nuevos hábitos, valores, creencias y el perfeccionamiento de las habilidades que lograrán cambios en la conducta, en las relaciones personales, en el intercambio de conocimientos y en la autorreflexión sobre el trato no sexista hacia las personas que lo integran.

Respecto a la dimensión *Implicación en la tarea*, podemos afirmar que *no existe mayor implicación en la tarea por parte de los alumnos en las clases de Educación Física, si bien existe una diferencia cualitativa en el modo de implicación según el género del alumnado en función de la cooperación, aportación de ideas, invisibilidad y uso de ropa deportiva*. Según nuestros datos, podemos concluir diferencias cualitativas por género en la implicación de la tarea en cuanto a que, en relación al sexo del profesorado, los alumnos se implican más en la tarea cuando esta está impartida por un profesor, ya que, en presencia de estos, muestran cooperación en tareas técnicas, aportan más ideas sobre la materia que se está impartiendo y presentan una vestimenta más adecuada a la Educación Física. Así mismo, estos alumnos se implican menos en la tarea cuando esta es impartida por una profesora, presentando actitudes de *no cooperación* ante tareas físicas y presentando una vestimenta menos adecuada. Por su parte, las alumnas se implican más en presencia de un profesor en cuanto a la aportación

de ideas, pero muestran menor implicación en el uso de ropa deportiva. Si centramos la atención en la unidad didáctica, los datos nos conducen a afirmar que los alumnos se implican más en el desarrollo de las Habilidades deportivas, tanto en la aportación de ideas, como en la cooperación hacia las tareas técnicas. Por su parte, las alumnas muestran el mayor número de conductas de implicación (cooperación en tareas técnicas y aportación de ideas) cuando se trabaja la Expresión corporal. Del mismo modo, las conductas de menor implicación hacia la tarea las encontramos, para los alumnos, en el desarrollo de la Expresión corporal (no coopera e invisible), y para las alumnas, en el desempeño de las Habilidades deportivas (invisible). Si la relación la establecemos con el estilo de enseñanza, encontramos mayor implicación de las alumnas (cooperación) cuando se utiliza la Asignación de tareas para actividades de contenido físico. También podemos señalar que los alumnos se implican en menor medida ante las tareas técnicas y físicas en cuanto a la *no cooperación* en ellas. Sin embargo, las alumnas muestran conductas de menor implicación en cuanto a la adecuación de la ropa para realizar las sesiones planteadas.

Los datos obtenidos de la dimensión *Solicitud de información adicional* nos permiten constatar que *los alumnos solicitan mayor cantidad de información adicional que las alumnas durante el desarrollo de las Habilidades específicas*. Así mismo, podemos afirmar que *las alumnas solicitan mayor cantidad de información adicional que los alumnos cuando es un profesor quien imparte la materia*. Las diferencias de género señaladas adquieren gran importancia como elemento sexista al establecer una relación directa entre esta dimensión y las dimensiones *Canal de comunicación, Tiempo de práctica, Expectativas, Aceptación de ideas y Motivación*. De este modo, la tendencia sexista demostrada ya por las anteriores dimensiones es transmitida a la actual dimensión. De este modo, un aumento del número de preguntas realizadas al profesorado por un género concreto trae como consecuencia una mayor implicación en la tarea, un mayor tiempo de práctica para ese género, la creación de mayores expectativas, etc. Al detectar las diferencias de comportamiento por género sobre dos dimensiones muy concretas, *Habilidades específicas y Sexo del profesor*, concluimos la necesidad de intervenir sobre estas fomentando el uso, en mayor medida, del resto de los *Bloques de Contenido* propuestos por la LOE, y LEA, para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En cuanto al segundo aspecto, serían necesarios nuevos estudios que, con

un análisis más profundo, determinarán cuáles son las premisas que llevan a solicitar más información a las alumnas cuando se trata de un profesor.

En cuanto a la *Aceptación de tareas* por parte del alumnado hemos encontrado diferencias de género que nos permiten afirmar que *el alumnado presenta diferencias por género en la aceptación de las tareas propuestas por el profesorado dentro de las clases de Educación Física*. Podemos matizar esta afirmación señalando que, por género, los alumnos aceptan las tareas propuestas por el profesorado cuando se trata de realizar Habilidades deportivas, bien de carácter físico o técnico. Por el contrario, rechazan las tareas de contenido técnico relacionadas con la Expresión corporal. En cuanto a las alumnas, podemos establecer que aceptan las tareas relacionadas con contenidos físicos durante el desarrollo de las Habilidades deportivas y rechazan las tareas de contenido técnico referidas a la misma unidad didáctica. Esta última actitud es más frecuente si el estilo de enseñanza es la Asignación de tareas o la Diversificación de niveles. Desde el planteamiento no sexista de esta investigación proponemos, nuevamente, una actuación compensatoria específica sobre dichas conductas para cada uno de los géneros. En este sentido sería necesario fomentar en el alumnado masculino una mayor incidencia y desarrollo del bloque de contenido de Expresión Corporal. En este mismo sentido, sería necesario un mayor desarrollo por parte del profesorado, y para el género femenino, de actividades de contenido *técnico* sobre las Habilidades deportivas, a fin de potenciar sus expectativas de éxito, atribuciones, estereotipos, motivación, etc., en este tipo de actividades y utilizando para ello estilos de enseñanza más socializadores y creativos.

En lo concerniente a la *Percepción Subjetiva del Esfuerzo*, hemos podido comprobar que dicha dimensión posee un matiz sexista al establecerse a través de nuestros datos que *el profesorado tiene una Percepción Subjetiva del Esfuerzo diferente en función del género del alumnado*. Esta tendencia es especialmente marcada en función del estilo de enseñanza, mostrando valores diferentes para la Asignación de tareas en actividades de contenido técnico (medio para los alumnos y suave para las alumnas). La importancia que presenta esta dimensión para nosotros viene determinada porque los factores subjetivos, llamados *psicológicos* por algunos autores, detectados por el profesorado pueden provocar en él percepciones, sentimientos, motivaciones, expectativas, atribuciones, etc., que van a ser transmitidas al alumnado de forma

diferente en función del sexo del mismo. En este sentido, consideramos muy interesante establecer una Percepción subjetiva del esfuerzo por parte del alumnado, con el fin de compararla con la del profesorado y, así, ajustar las dos realidades alejándolas del matiz sexista observado en nuestra investigación.

En cuanto al *Material* utilizado en nuestra asignatura podemos concluir que *existe un uso similar del material de Educación Física independientemente del género del alumnado*. En el contexto de estudio que nos ocupa, esta constatación supone un avance en las conductas sexistas que tradicionalmente se dan alrededor de dicho material. Al encontrar un uso similar por ambos sexos, lo descartamos como elemento de poder. En este sentido, la búsqueda del control del material y su posesión llevada a cabo por los dos géneros en igual medida evita que el alumnado plasme en dicho material todo el sexismo que la sociedad puede imprimir en él (poseer y controlar el mejor, el más bonito, el más adecuado a sus propósitos, etc.). Estamos de acuerdo con las propuestas autores que desarrollan sus programas de Educación Física en torno a la manipulación del espacio y el material, creando diferentes entornos de aprendizaje donde el alumnado pueda explorar y jugar libremente alejados de roles y estereotipos de género. En esta misma línea, para facilitar la equidad educativa en función del género, las clases deben estar planteadas según los objetivos actitudinales propuestos y nunca en función del material proporcionado, ya que el material, en sí, no tiene género.

Sobre la siguiente dimensión, *Ocupación del espacio*, podemos afirmar que *esta se lleva a cabo de igual forma por alumnos y alumnas*, independientemente del sexo del profesor, el curso y la unidad didáctica que se esté impartiendo. Sin embargo, podemos destacar un matiz sexista dentro de esta dimensión, como es la elección de un estilo de enseñanza concreto. En los IES objeto de estudio, la utilización de la *Modificación del mando directo* provoca que los alumnos utilicen en mayor medida los espacios óptimos de actividad, no se favorece con ello el uso de estos espacios por las alumnas. Por tanto, debemos plantear la utilización de otros estilos de enseñanza más acordes con el uso no sexista del espacio. De no actuar así, el empleo de este estilo de enseñanza facilitará que cada grupo o individuo establezca la territorialidad de dicho espacio y, por tanto, las relaciones de poder para su dominio a través de diferentes procesos de socialización y en relación con los estereotipos sexuales del contexto.

Para finalizar, los datos obtenidos de nuestra investigación respecto al Tiempo de práctica nos permiten afirmar que *los alumnos participan durante mayor tiempo que las alumnas en las clases de Educación Física*. Para esta dimensión establecemos el siguiente vínculo discriminatorio: a mayor tiempo de práctica, mayor tiempo en contacto con la transmisión de actitudes, valores y normas equitativas y, por tanto, la posibilidad de mayor adquisición de estas. Si partimos de las constataciones anteriores, podemos relacionar el mayor tiempo de práctica con una mayor posibilidad de transmitir estereotipos y roles, expectativas, atribuciones, etc., todas ellas dimensiones sexistas.

En definitiva, según las afirmaciones mostradas hasta ahora, podemos concluir que la intervención del profesorado para llevar a cabo una práctica no sexista en sus sesiones de Educación Física presenta como elemento fundamental la propuesta del uso de *estilos de enseñanza* alejados de los tradicionales y de los individualizadores, ya que estos favorecen la transmisión de actitudes, normas y valores sexistas según el contexto patriarcal en el que se encuentran nuestros IES de estudio. En este sentido, debemos fomentar la planificación de nuestras sesiones prácticas de Educación Física apoyándonos en los estilos de enseñanza participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos al favorecer, estos, la disminución del sexismo transmitido por las dimensiones relacionadas con la Hipótesis C. Así mismo, esta propuesta de alternativa a los estilos de enseñanza que con más frecuencia hemos observado en nuestro estudio permitirá, a su vez, intervenir en el sexismo transmitido por medio de las agrupaciones, uso del espacio, del material, etc., facilitando, además, la posibilidad de intervenir al alumnado en la planificación, realización y evaluación de las sesiones.

De igual forma, los datos obtenidos en nuestro estudio, han detectado la necesidad de actuar sobre las unidades didácticas que se imparten en nuestros centros, al fomentar las analizadas (Expresión corporal y Habilidades deportivas) diferencias entre los dos géneros. En esta línea, la gran variedad de contenidos de los que dispone el profesorado de Educación Física permite elegir entre aquellos que se encuentren lejos de los estereotipos habituales.

Por último, según las distintas actitudes mostradas por cada uno de los géneros, debemos actuar de forma compensatoria a través de la búsqueda de metodologías de

trabajo que hagan reflexionar a los alumnos y las alumnas sobre la necesidad de realizar un trato equitativo, basado en su implicación en las sesiones de Educación Física para la consecución exitosa de la tarea, y en la producción de los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje en valores.

5. Perspectivas futuras de investigación e intervención

A pesar del largo camino recorrido en este trabajo de investigación es obvio que su discurso nos ha planteado nuevos interrogantes y posibles vías de investigación e intervención en relación al tema que nos ocupa: eliminar las barreras sexistas de nuestras clases de Educación Física. Con el objetivo de continuar reflexionando y de esbozar las bases para iniciar o continuar con futuras investigaciones e intervenciones, planteamos de forma breve en este epígrafe aquellas que nos han parecido más relevantes.

5.1. Perspectivas futuras de investigación

- Ante la problemática detectada en los centros de estudio, sería interesante el planteamiento de un estudio longitudinal que permitiese, tras la actuación sobre aquellas dimensiones que han resultado marcadamente sexistas, valorar los resultados obtenidos tras un programa de intervención en equidad de género.
- Los actuales programas informáticos abren una línea de investigación hacia el análisis estadístico de las situaciones sociomotrices que se dan en los espacios de Educación Física de nuestros centros y su relación con el género.
- Determinar factores biológicos, referidos principalmente a la eficiencia en las capacidades y cualidades físicas básicas centradas en los sistemas aeróbicos, anaeróbicos, diferencias en el rendimiento de fuerza, comportamiento de las diferentes estructuras anatómicas en el rendimiento motor, vendría a completar cuantitativa y cualitativamente nuestra investigación.

5.2. Perspectivas futuras de intervención

- Entre ellas, destacamos la posibilidad de dar respuesta al reto que supondría la proyección del trabajo de investigación al universo de unidades de Educación Secundaria Obligatoria en Centros Públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la provincia de Sevilla. Así mismo al universo de alumnado y profesorado de ESO. Esta intervención –realizada sobre una población de 35. 283 alumnos, 32. 627 alumnas, 4. 929 profesores y 4. 563 profesoras– permitiría la generalización de las conclusiones alcanzadas en el estudio de casos.
- Las características de este tipo de investigación como instrumento de diagnóstico abren la posibilidad de concienciar, a quienes tienen algún tipo de responsabilidad pública o privada en el ámbito educativo o de la igualdad de género, sobre la necesidad de dar respuesta inmediata a la demandada social de promover actuaciones concretas para la eliminación de la discriminación por motivos de género, como por ejemplo, a través de programas de intervención educativa.
- Así mismo, la realidad educativa descrita a lo largo de estas páginas, plantea la necesidad de dotar al profesorado de herramientas de diagnóstico y aplicación práctica. En este sentido, la plasticidad de nuestros dos instrumentos ofrecen la posibilidad de utilizarse dentro de las clases de Educación Física de cualquier centro docente.
- Debido a la necesidad de implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de la construcción equitativa del género de nuestras alumnas y alumnos, proponemos la necesidad de crear programas específicos de intervención transversal con el resto del profesorado y con los agentes socializadores de influencia en nuestro alumnado.
- Desde la óptica anterior, proponemos potenciar trabajos sobre el desarrollo de habilidades sociales en nuestros centros.

BIBLIOGRAFÍA.

- Acker, S. (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Acuña, S. (Coord.) (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- Adams, G. R. (1977). Physical attractiveness, personality, and social reactions to peer pressure. *Journal of Adolescence*, 5, 1-7.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2003). *Declaración de Magglingen*. I Conferencia Internacional sobre Deporte y Desarrollo, febrero, Magglingen (Suiza).http://www.magglingen2005.org/downloads/magglingen_recomm_english.pdf [Consultado el 14/07/2008].
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Khul y J. Beckmann (Eds.), *Action control from cognition to behavior* (pp. 10-39). Berlin: Verlag.
- Alberdi, I. (2000). *Las mujeres jóvenes en España*. Barcelona: La Caixa.
- Aldridge, M. (1998). *On display and vulnerable: and investigation of the importance and significance of body image and self image for girls in Physical Education*. Tesis doctoral. Inédito. University of Southampton.
- Alexander, J. (2000). *Sociología Cultural*. Barcelona: Antropos.
- Alfaro, E. (2004). El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición. *Revista de Educación*, 335, 127-151.
- Allison, P. C. (1987). What and how preservice physical educational teachers observe during an early experience field experience? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58 (3), 242-249.
- Alonso Tapia, J. (1983). Atribución de la causalidad y motivación de logro. I: Estudio evolutivo de la utilización de información en la formación de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*, 16, 13-27.
- Alonso Tapia, J. (1983). Evaluación del pensamiento conceptual. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Psicodiagnóstico* (pp. 597-631). UNED.
- Alonso Tapia, J. y Mateos Sanz, M. (1986). Atribuciones y conducta. *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 141-157.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Autónoma. http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones_red.htm [Consultado el 14/09/2007].
- Alonso Tapia, J. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez García, J. C. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En J. Alonso Tapia, *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 81-97). Madrid: Servicio de Publicaciones. Univ. Autónoma.
- Altable Vicario, Charo y otros (1991). *Penélope o Las trampas del amor: por una coeducación sentimental*. Madrid: Mare Nostrum.
- Alvariñas, M. (2003). *Atribución causal en Educación Física y estilo de vida saludable en el alumnado de educación secundaria obligatoria del ayuntamiento de oleiros*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de A Coruña.
- American Psychological Association (2001). *Publication manual of the American Psychological Association*. (5.ª Ed.). Washington, Distrito de Columbia: Autor.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (eds.), *Research on motivation in education* (pp. 177-208). Vol. 1. New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goal, Structures, y Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Amossy, R. Y Herschberg, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez Benito, *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (1991). *Metodología observacional en la investigación psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Anguera, M. T. (Coord.) (1999). *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Anguera, M. T. (2005). Microanalysis of T-patterns. Analysis of symmetry/asymmetry in social interaction. In L. Anolli, S. Duncan, M. Magnusson y G. Riva (Eds.), *The*

- hidden structure of social interaction. From Genomics to Culture Patterns* (pp. 51-70). Amsterdam: IOS Press.
http://www.vepsy.com/communication/book6/I_03_Anguera.pdf [Consultado 28/11/06].
- Anguera, M. T. (en prensa). *Metodología observacional: Desarrollo y aplicaciones para el psicólogo*.
- Anguera, M. T., Behar, J., Blanco, A., Carreras, M. V., Losada, J. L., Quera, V. y Riba, C. (1993). Glosario. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica*, Vol. II. (pp.587-617). Barcelona: P. P. U.
- Anshel, M. H. (1995). Development of a rating scale for determining competence in basketball referees: implications for sport psychology. *The Sport Psychologist*, 9, 4-28.
- Antúnez, M. (2001). Reflexiones acerca de lo que la mujer representa para el deporte y el verdadero significado del deporte para la mujer. *www.efdeportes.com*, 42, noviembre. [Consultado el 4/07/2007].
- Anuario Estadístico de Andalucía. (2006). Instituto de Estadística de Andalucía. Consejería de Economía y Hacienda. Junta de Andalucía.
<http://www.juntadeandalucia.es/iea/anuario/anuario06/> [Consultado el 12/10/2006].
- Año, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos.
- Ardá, T. y Anguera, M. T. (1999). Observación de la acción ofensiva en fútbol 7. Utilización del análisis secuencial en la identificación de patrones de juego ofensivo. En M. T. Anguera, (Coord.), *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones* (pp. 107-128). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Arena, L. (1979). Descriptive and experimental studies of augmented instructional feedback in sport settings. Doct. diss., Ohio State University.
- Árias, A. y Fernández, B. (1998). La encuesta como técnica de investigación social. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 30-49). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Ariel, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 121 (34), 59-76.

- http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000100004yscript=sci_arttext [Consultado 07/11/06]. ISSN 0100-1574
- Arnal, M. (2006). <http://www.elalmanaque.com/enero/ene-26-eti.htm> [Consultado el 10/10/2006]
- Arnau, J., Anguera, M. T. y Gómez, J. (1990). *Metodología de investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata y MEC.
- Arribas, S., Arruza, J. A., González, O. y Telletxea, S. (2007). Validación de una escala reducida de utilidad percibida de la práctica de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 7(3), 34-48. <http://www.cafyd.com/REVISTA/00704.pdf> [Consultado el 22/05/2007].
- Arruza, J. A. (2008). El papel de las variedades psicosociales y emocionales en la excelencia deportiva. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 28, 63-75.
- Arruza, J. A., Alzate, S. y Valencia, J. (1996). Esfuerzo percibido y frecuencia cardiaca: el control de la intensidad de los esfuerzos en el entrenamiento de Judo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 29-40.
- Asociación Española de Normalización y Certificación (1999). *Documentación*. (3 Ed.). Madrid: AENOR.
- Astori, D. y Bernadac, C. (1986). *Savoir exploiter le materiel en E. P. S*. Paris : Armand Colin Editeur.
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Ausubel, D. T. (1992). *Ego development and Personality Disorder*. New York: Grumen and Straton.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. y Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México: Trillas.
- Azzarito, L., Solmon, M. & Harrison, J. L. (2006). "...If I Had a Choice, I Would...". A Feminist Poststructuralist Perspective on Girls in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 2 (77), 222-239.
- Badillo, I. (1998). La cultura de la infancia. *Antropológica. Revista de Etnopsicología y Etnopsiquiatría*, 1, 3-16.
- Bakker, F. C., Whiting, H. T. A. y Van der Brug, H. (1993). *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Morata.

- Balagué, G. (1991). Mujer y deporte: aspectos psicológicos. En *Mujer y deporte* (pp. 164-177). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Balaguer, I. (1994). *Entrenamiento Psicológico en el Deporte: Principios y Aplicaciones*. Valencia: Albatros.
- Balaguer, I. (1998). *Self-concept, physical and health among adolescents*. Paper presented at the 24th International Congress of Applied Psychology, San Francisco.
- Balaguer, I., Tomás, I., y Castillo, I. (1995). *Orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ): Propiedades psicométricas y análisis factorial de la traducción castellana*. Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la actividad física y el deporte, marzo, Valencia.
- Ballesteros, J. (1997). *Postmodernidad, decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos.
- Bandura, A. (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice Hall, Englewood Cliff.
- Bakeman, R. (1993). Prólogo. En M. T. Anguera et al., *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp.13-25). Barcelona: PPU.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1995) *Analyzing interaction: Sequential analysis using SDIS and GSEQ*. New York: Cambridge University Press.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996) *Análisis de la interacción. Análisis Secuencial con SDIS-GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Barbero, J. I. (1992). Deporte-cultura-cuerpo. El deporte como configurador de la cultura física. *Apunts*, 256, 41-47.
- Barbero, J. I. (1993). Introducción. En Brohm J. M. et al. (1993), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 9-38). Madrid: La Piqueta.
- Barnés, D. (1936). *La educación de la adolescencia*. (2ª. Ed.). Barcelona: Labor.
- Barragán, F. (Coord.) (2002). *Educación en valores y género*. Sevilla: Díada Editorial.
- Barragán, F. y González, J. (2007). La construcción de la masculinidad en los contextos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (25), 167-183.
- Barraza, A. y Ontiveros, V. (2006). Atribuciones causales a la elección de carrera. Caso: Licenciatura en Intervención Educativa. www.psicologiacientifica.com
<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-155-1-atribuciones-causales-a-la-eleccion-de-carrera-caso-licencia.html> [Consultado el 4/09/2007].

- Barrero, N. (1994). *Programa "OMECOL" (Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora). Adaptación para alumnos de segunda etapa de E.G.B. y evaluación de ganancias*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barriga, S. (1983). *Psicología del grupo y cambio social*. Barcelona: Hora, S. A.
- Barrios Duarte, R. (2002). Consideraciones sobre métodos de control psicológico en el entrenamiento de resistencia. *Revista de Educación Física y Deportes*, 45, febrero. <http://www.efdeportes.com/efd45/resist.htm> [Consultado 29/01/2007].
- Bartolomé, M. (1978). Estudio de las variables en investigación en educación. En J. Arnau. *Métodos de investigación en las Ciencias Humanas*. Barcelona: Omega.
- Basow, S. L. (1992). *Gender, Stereotypes and Roles* (3ª. Ed.). California: Brooks/Cole publishing company, Pacific Grove.
- Bauman, A., Owen, N. & Rushworth, R. L. (1990). Recent trends and socio- emographic determinants of exercise participation in Australia. *Community Health Stud*, 14(1), 19-26.
- Beane, J. y Lipka, R. (1986). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Behets, D. (1997). Comparison of More and Less Effective Teaching Behaviors in Secondary Physical Education. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 215-224.
- Bell, R., Barrett, K. R. Y Allison, P. (1985). What preservice physical education teachers see in an unguided, early field experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (2), 81-90.
- Belka, D. E. (1988). What preservice physical educators observe about lessons in progressive field experiences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 311-326.
- Bennett, G. (2000). Students' participation styles in two university weight training classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 182-205.
- Bird, A. M. y Williams, J. M. (1980). A developmental-attributional analysis of sex role stereotypes for sport performance. *Developmental Psychology*, 16(4), 319-322.
- Birtwistle, G. E. & Brodie, D. A. (1991). Children's attitudes toward activity and perceptions of physical education. *Health Education Research*, 6, 465-478.

- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J y Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- Blanco, A. (1993). Fiabilidad, precisión, validez y generalización de los diseños observacionales. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología Observacional en la investigación psicológica* (pp.149-261). Vol. 2. Barcelona: PPU.
- Blanco García, N. (2002). Educar mujeres y hombres. *Otras miradas*, 2, 80-87.
- Blández, M. J. (1994). *La organización de los espacios y materiales en la Educación Física*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Blández, M. J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Blández, M. J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- Blández, M. J. (2000). *Ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- Blández, J., Fernández García, E. y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-21. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART5.pdf> [Consultado el 1/10/2008].
- Blasco, T., Capdevila, Ll., Pintanel, M., Valiente, L. y Cruz, J. (1996). Evolución de los patrones de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-63.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona: Inde; Biblioteca temática del deporte.
- Blázquez, D. y Ortega, E. (1991). *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*. Madrid: Cincel S.A.
- Bois, J. & Sarrazin, P. (2006). Do dogs make cats? A review of the parental role in the socialization process of their children's physical activity. *Science & Motricite*, 57 (1), 9-54.
- Boixados, M. y Cruz, J. (1999). Relaciones entre el clima motivacional y la satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fair play en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, (1), 45-64.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Bonal, X. (1998). Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos. *Cuadernos de Coeducación*, 13. Barcelona: ICE-UAB.

- Bonal, X. y Tomé, A. (1998). *Construir la escuela coeducativa: la sensibilización del profesorado*. Cuadernos de Coeducación, 13. Barcelona: ICE-UAB.
- Boné, A. (2003). La información inicial y el Conocimiento de los Resultados en el proceso de aprendizaje motor. En VV. AA., *Manual del Técnico Deportivo* (pp. 275-280). Zaragoza: Mira Editores.
- Boned, C. J., Rodríguez, G., Mayorga, J. I. y Merino, A. (2004). *Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Actividad física y del Deporte*. Trabajo presentado en el III Congreso de la Asociación española de Ciencias del Deporte. Hacia la Convergencia Europea, marzo, Valencia.
- Borg, G. (1970). Perceived Exertion as an indicator of somatic stress. *Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine*, 3, 82-88.
- Bosch, J. L. C., y Torrente, D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Madrid: CIS (Cuadernos Metodológicos).
- Bredemeier, B. J. L., Desertrain, G. S., Fisher, L. A., Getty, D., Slocum, N. E., Stephens, D. E., & Warren, J. M. (1991). Epistemological perspectives among women who participate in physical activity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3 (1), 87-107.
- Brohm, J. M. (1978). *Sport: A prison of Measured Time*. London: Routledge.
- Brofenbrenner, U. (2002). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Browne, N. y France, P. (1988). *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata.
- Brunelle, J. P., Brunelle, J., Marzouk, A. y Gagnon, J. (1993). *Quelles sont les réactions de stagiaires aux comportements perturbateurs qui les interpellent le plus pendant la phase de prise en charge de l'enseignement de l'éducation physique au secondaire?* Poster presented at the AIESEP International Seminar "The Training of Teachers in Reflective Practice of Physical Education" held in Trois-Rivières, July, Québec.
- Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Buchanan, G. M. y Seligman, M. E. P. (1995). *Explanatory Style*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Buendía, L. (1997). La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández Pina, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 157-206). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Buendía, L. (1998). El proceso de investigación. En P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa* (pp. 69-107) (3ª. Ed.). Sevilla: Alfar.

- Buendía, L., Colás, P. y Hernández Pina, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Bullen, M. (2000). Hombres, mujeres, ritos y mitos: los alardes de Irún y Hondarribia. En T. Del Valle (Ed.), *Perspectivas feministas desde la antropología social* (pp. 45-78). Barcelona: Ariel.
- Buñuel, A. (1992). *La construcción social del cuerpo: prácticas gimnásticas y nuevos modelos culturales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Buñuel, A. (1996). *Mujer, Machismo y Deporte*.
<http://www.arrakis.es/~santique/mujer4.doc> [Consultado 20/04/2003].
- Buscá, F. y Capllonch, M. (2008). De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 26, 34-51
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and Instrumentation*. Washington: APA.
- Cadierno Matos, O. y Cadierno Lastres, S. (2001). Factores a tener en cuenta para el entrenamiento deportivo con mujeres. *www.efdeportes.com*, 30, febrero.
<http://www.efdeportes.com/efd30/mujeres.htm> [Consultado 15/06/2007].
- Cabanach, R., Núñez, J. y García-Fuentes, C. (1994). La motivación y las emociones el alumno. En R. Cabanach (Ed.), *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Cala, M^a. J. (1999). *Género, educación y actitudes: Una aproximación retórica al estudio de los modos de discurso*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Sevilla.
- Camacho, M. J., Fernández, E., Rodríguez, M. (2006). Imagen corporal y práctica de actividad física en las chicas adolescentes: Incidencia de la modalidad deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 3 (2), 1-19.
<http://www.cafyd.com/REVISTA/art1n3a06.pdf> [Consultado el 6/10/2008].
- Camerino, O. (1996). Integración metodológica en la investigación de la enseñanza de la Educación Física, su aplicación en la interacción educativa. En F. Del Villar (Coord.) *La investigación en la Enseñanza de la Educación Física* (pp. 157-184). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Camerino, O. (1999). Estudio de la interacción en un grupo de practicantes de actividad física. En M. T. Anguera (Coord.), *Observación en deporte y conducta cinésicomotriz: aplicaciones* (pp. 129-160). Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Camerino, O. y Buscá, F. (2001). La formación del docente en Educación Física: un modelo de formación reflexiva inicial y continuada. En B. Vázquez, (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 227-240). Madrid: Síntesis.
- Campbell, C. R. y Henry, J. W. (1999). Gender differences in self-attributions: Relationship of gender to attributional consistency, style, and expectations for performance in a college course. *Sex Roles*, 41(1-2), 95-104.
- Canales Lacruz, I. (2000). Un juego exclusivo de mujeres: las Birllas de Campo (Huesca). Proceso de deportivización del juego tradicional. *www.efdeportes.com*, 25, septiembre. <http://www.efdeportes.com/efd25a/birllas.htm> [Consultado el 30/07/2007].
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367. <http://www.psicothema.com/pdf/343.pdf> [Consultado el 31/08/2007].
- Cantó, R. y Ruiz, L. M. (2005). Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1 (1), 28-45. <http://www.cafyd.com/REVISTA/art3n1a05.pdf> [Consultado el 22/09/2008].
- Cantón, E. (1990). *Estudio de la Psicología de la actividad física y el deporte a través del Journal of Sport Psychology*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Valencia.
- Cantón, E. (2000). Motivación en la actividad física y deportiva. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5-6(3), diciembre. <http://reme.uji.es/articulos/acante1372212100/texto.html> [Consultado el 16/09/2007].
- Cantón, E. y Sánchez, M. C. (1997). Deporte y calidad de vida: motivos y actitudes en una muestra de jóvenes valencianos. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 119-135.
- Carlson, T. B. (1995). Now I think I can: the reaction of eight low-skilled students of sort education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42 (4), 6-8.
- Carreiro Da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: F.M.H.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. En F. Carreiro, M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz y C. Pestana,

- (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática* (pp. 9-36). Lisboa: FMH-UTL.
- Carreiro da Costa, F. (2004). Aproximación a nuevos modelos de investigación en el currículo de Educación Física. Papel del profesor. *Educación Física y Deporte, 1* (23), 57-83.
<http://viref.udea.edu.co/contenido/revistainstituto/revistas/v23n1/v23n1-aproximacion.pdf> [Consultado el 3/12/2008].
- Carreiro da Costa, F. (2005). Un Nuevo Profesionalismo para la Formación del Profesorado de Educación Física. En M. A. González Valeiro, J. A. Sánchez Molina, y J. Gómez Varela (Eds.), *Preparación Profesional y Necesidades Sociales (Educación, Deporte, Ocio, Tercera Edad, Salud...)* (pp. 41-48). La Coruña: INEF Galicia.
- Carreiro da Costa, F. (2006). La Enseñanza de la Educación Física ante la Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Educación Física y deporte, 2* (25), 29-43.
<http://viref.udea.edu.co/contenido/revistainstituto/revistainstituto.htm> [Consultado el 16/05/2008].
- Carreiro da Costa, F. (2009). La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque desde el contexto portugués. *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 29*, 8-27.
- Carreiro Da Costa, F. y Piéron, M. (1990). Teaching learning variables related to student success in an experimental teaching unit. In R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso, y T. Haajanen (Eds.), *Research in school physical education* (pp. 304-316). Jyväskylä: The foundation for promotion of physical culture and health.
- Carreiro Da Costa, F., Quina, J., Diniz, J. y Piéron, M. (1996). Feedbacks Pedagogique: analyse de l'information évoquée par l'élève de seances d'Education Physique. *Revue de l'Education Physique, 36* (2), 75-82.
- Carrera, M. V. y Pereira, M. C. (2006). Billy Elliot: una propuesta de intervención pedagógica con el cine para educar en la igualdad de género y en las emociones. En VV. AA. *Cine y aula, promotores de salud a través del cine* (pp. 89-119). Zaragoza: Gobierno de Aragón. Dirección General de Salud Pública.
- Carron A.V. (1984). *Motivation: Implications for coaching and teaching*. London: ONT, Sport Dynamics.

- Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- Casimiro, A. J. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *www.efdeportes.com*, 24, agosto. [Consultado el 22/05/2007].
- Castañer, M. (1992). *La comunicación no verbal del educador físico: Construcción de un sistema categorial de observación y de análisis del comportamiento cinésico*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Lérida.
- Castañer, M. (1993). Hacia un análisis pedagógico y didáctico del comportamiento cinésico-gestual no-verbal del profesor de Educación Física. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 12, 9-12.
- Castañer, M. y Guillén, R. (1996). Cómo optimizar el discurso no-verbal del educador físico. Identificación y análisis de conductas significativas. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 46, 29-35.
- Castellano, J. (2000). *Observación y análisis de la acción de juego en el fútbol*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Castellano, J. y Hernández Mendo, A. (2003). El análisis de coordenadas polares para la estimación de relaciones en la interacción motriz en fútbol. *Psicothema*, 15(4), 569-574.
- Castillo Ceballos, G. (1990). *Los adolescentes y sus problemas*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral. Inédito. Valencia: Universidad de Valencia.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 54, 22-29.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 37-50.
- Castro, A. E. y Teixeira, J. F. (Coords.) (1999). *Las decisiones económicas de las familias*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A. y Balagué, G. (2001). The influence of the Physical Education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post- competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-11.
- Cecchini, J. A., González González-Mesa, C., Méndez, A., Fernández Río, J., Contreras, O. y Romero Granados, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 2 (20), 260-265. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3458> [Consultado el 01/02/2009].
- Cervelló, E. (1996). *La Motivación y el Abandono Deportivo desde la perspectiva de la Teoría de Metas*. Tesis doctoral. Inédito. Universitat de València.
- Cervelló, E. (1999). El abandono deportivo: Análisis conceptual y estrategias para disminuir la incidencia de abandono deportivo. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 12 (3), 5-17.
- Cervelló, E. (2000). *Una explicación de la motivación deportiva y el abandono desde la perspectiva de la Teoría de Metas: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva*. Trabajo presentado en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, septiembre, Santiago de Compostela.
- Cervelló, E. (2002). *La motivación deportiva: aspectos sociales, contextuales y situacionales relacionados con la motivación en el deporte*. Trabajo presentado en el II Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, marzo, Madrid. <http://www.unex.es/eweb/cienciadeporte/congreso/02%20mad/vol1.pdf> [Consultado el 6/06/2007].
- Cervelló, E. M., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L. y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza*, 63, 91-110.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-19.

- Cervelló, E. Escartí, A. y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 1 (19), 65-71. <http://www.psicothema.com/pdf/3329.pdf> [Consultado el 31/10/2008].
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E. y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio desde la perspectiva de metas. *Revista de Psicología del Deporte*, 1-2 (9), 51-70.
- Cervelló E., Santos-Rosa F.J., Jiménez, R., Nerea, A. y García T. (2002). Motivación y ansiedad en jugadores de tenis. *Revista de motricidad*, 9, 141-161. <http://www.cienciadeporte.com/motricidad/9/art7.pdf> [Consultado el 31/10/2008].
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Stone, J. & Cury, F. (2008). Do Achievement Goals Mediate Stereotype Threat?: An Investigation on Females' Soccer Performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2 (30), 143-159.
- Chen, M. J.; Fan, X. y Moe, S. T. (2002). Criterion-related validity of the Borg Ratings of perceived exertion scale in healthy individuals: a meta-analysis. *Journal of Sport Science*, 20, 873-899.
- Chepyator-Thomson, J. R. y Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99.
- Chinchilla, J. L. y Zagalaz, M. ^a L. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Christensen, C.L. (1993). Basic exercise physiology. Mitos and realities. En G.L. Cohen (Ed.). *Women in sport. Issues and Controversies*. Newbury Park (USA): Sage.
- Clark, A. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Clark, J. y Zehr, D. (1993). Other women can: discrepant performance predictions for self and same-sex other. *Journal of Collage Student developmental*, 34 (1), 31-35.
- Clark, S. & Paechter, C. (2007). "Why can't girls play football?" Gender dynamics and the playground. *Sport, Education & Society*, 3 (12), 261-277.
- Coakley, J. J. (2005). Play group versus organized competitive team: a comparison. En D. S. Eitzen (Ed.), *Sport in contemporary society: a anthology* (pp. 43-51). Boulder (CO): Paradigm.

- Coakley, J. J. y White, A. (1992). Making decisions: gender and sport participation among british adolescent. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (2001a). Educación e investigación en la Sociedad del conocimiento: enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (19), 292-302.
- Colás, P. (2001b). Postmodernismo, feminismo e investigación educativa. *Universitas Tarraconensis*. Any XXV, III época. Tarragona. Pág. 107-127.
- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos, *La Universidad en la Unión Europea* (101-123). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (25), 151-166.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colás, P., De Pablos, J. y González Ramírez, T. (2008). *Análisis Estratégico para la Convergencia Europea*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Colás, P. y González Ramírez, T. (2009). *Competencias Científicas para la Realización de una Tesis Doctoral*. Barcelona: Da Vinci T.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A. D. y Fier, J. (1999). Children's over and underestimation of academic competence: a longitudinal study of gender differences, depression and anxiety. *Child Development*, 70(2), 459-473.
- Connell, R. (1997). La Organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp.31-48). Santiago de Chile: Isis Internacional, Flacso (Ediciones de la Mujer, 24).
- Constans, M. (1998a). The changing nature of Educational Research. *Educational Research*, 27 (9), 36-42.
- Constitución Española (1978). BOE 311, de 29 de diciembre.
- Contreras, O. (1993). *La Educación Física y su Didáctica*. Madrid: I. C. C. E.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O. (2000). El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En O. R. Contreras (Coord.) *La formación inicial y*

- permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 21-35). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Contreras, O. (2001). La enseñanza de la Educación Física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa. En F. J. Perales y col., *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. (pp. 261-276). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Contreras, O. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista* (2.ª Ed.). Barcelona: INDE.
- Contreras, O. (2007). Prevención de los trastornos alimentarios mediante un programa de Educación Física que incide en la imagen corporal. En F. Ruiz et al. (Coords.), *actas del VII Congreso Internacional Sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (69-84). Badajoz: FEADDEF Y AMEFEX.
- Contreras, O., Pastor, J. C. y González Villora, S. (2008). La influencia de los deportistas de elite en las actitudes y estereotipos racistas de los escolares. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 28, 27-38.
- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Coque, I. y Morante, J. C. (2002). El entrenamiento de la velocidad por medio de estímulos técnico-tácticos: aplicación al baloncesto. *www.RendimientoDeportivo.com*, 3. [Consulta 09/10/2006].
- Córdova, A. y Navas, F. (2000). *Fisiología deportiva*. Madrid: Gymnos.
- Corral de Zurita, N. J. (2003). *Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico*. <http://www1.unne.edu.ar/cyt/2003/comunicaciones/cyt.htm> [Consultado el 17/09/2007].
- Corral de Zurita, N. J. y Leite, A. E. (2002). *Metas académicas y rasgos cognitivo-motivacionales de estudiantes universitarios*. <http://www1.unne.edu.ar/cyt/2002/cyt.htm> [Consultado el 17/09/2007].
- Codina, P., Cortada, E. y Roset, M. (Coord.) (1994). *Educació no sexista: experiències educatives*. Barcelona: Graó editorial.
- Cortada, E. (1988). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Costello, J. & Laubach, S. (1978). Student behavior. En W. Anderson & G. Barrette (Eds.), *Wath's going on in gym: Descriptive studies. Motor skills: Theory into practice*, (pp. 11-24). Monograph 1.

- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla (Colección Aula Abierta).
- Col·lectiu de DoneS Joves Agredolces. (2001). Feminismo hoy: ¿Qué pasa con los chicos? En *El feminismo es... y será*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1998). *The Hill to Learn: A Guide for Motivating Young People*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2000). Goal, theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual review of psychology*.
- Cox, R.H. y Liu, Z. (1993). Psychological skills: a crosscultural investigation. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 326-340.
- Craighead, W. E. (1991). Cognitive factors and classification issues in adolescent depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 311-326.
- Crawford, M. (1995). *Talking difference. On gender and language*. London: Sage.
- Cremades, M. A. y Amorós, C. (1991). *Materiales para coeducar : el comentario de textos : aspectos cautivos*. Madrid: Mare Nostrum.
- Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wilston.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 3 (45), 339-356.
- Cruz, J. (Ed.) (1997). *Psicología del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Cruz Sánchez, B. (2003). *En Educación Física... ¿no hay discriminación sexual?* México: Secretaría de Educación Pública. <http://www.afsedf.sep.gob.mx> [Consultado el 8/05/2007].
- Cuéllar, M. J. (1999). *Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de Danza Flamenca escolar. Un Nuevo planteamiento Didáctico*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Cuéllar, M. J. y Carreiro da Costa, F. (2001). Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Lecturas: Revista Digital de Educación Física*, 41, octubre. <http://www.efdeportes.com/efd41/variab.htm> [Consultado el 16/11/06].
- Darling-Hammond, L. (1996): The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development. *Educational Leadership*, 6 (53), 4-10.

- Darst, P. W., Zakrasjek, D. B. y Manzini, V. (Eds.) (1989). *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (2ª. Ed.). Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Davis, K. y Newstrom, J. W. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: Mc Graw Hill.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- De Hoyo, M. y Sañudo, B. (2007). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la actividad física y el deporte* 26 (7), 87-98. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm>
- De Knop, P. (1983). Effectiveness of tennis coaching. In R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso, y T. Haajanen (Eds.), *Research in school physical education* (pp. 228-234). Jyväskylä: The foundation for promotion of physical culture and health.
- De Pablos, J. (Coord.) (2007). *Serie de recursos educativos. Edusport*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- De Pablos, J. (Coord.) (2006). El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- De Pablos, J. (Coord.) (2008). Análisis Estratégico para la Convergencia Europea (un Estudio Sobre la Universidad de Sevilla). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.

- Del Río, M. J. (1992). Comportamiento y aprendizaje: teorías y aplicaciones escolares. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, (2 Ed.). Madrid: Alianza Psicología.
- Del Valle, S. y De la Vega, R. (2007). El papel reservado al profesor de Educación Física: organizador de la interacción del alumno con el conocimiento a través del juego. *Lecturas: Revista Digital de Educación Física*, 105, febrero. <http://www.efdeportes.com/efd105/interaccion-del-alumno-con-el-conocimiento-a-traves-del-juego.htm> [Consultado el 20 de abril de 2008].
- Del Valle, S., Velásquez, R. y Díaz, P. (2001). Importancia de la reflexión sobre la acción. Aprender a aprender en Educación Física. En V. Mazón, D. Sarabia, F. J. Canales, F. Ruiz, R. Torralba (Coords.). *Actas del IV Congreso Internacional Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar* (pp. 101-108), septiembre, Santander.
- Del Valle, S., Velázquez, R., Díaz, P., De la Vega, R. y Ruiz Pérez, L. M. (2005). ¿Sabemos lo que aprenden los escolares en Educación Física? *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 13, 87-106.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física a través de un programa de práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (1997a). El prácticum didáctico en los centros de formación de Educación Física: un modelo de prácticas didácticas basadas en el modelo reflexivo. En D. Ayora, J. Campos, J. Devís y A. Escarti, (Comp.), *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte* (pp. 129-141). Valencia: Instituto Valenciano de Educación Física.
- Del Villar, F. (1997b). El pensamiento docente en la formación inicial de los profesores de educación física. En M. A. Delgado Noguera (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y el entrenador deportivo*. Sevilla: Wanceulen.
- Del Villar, F. (Coord.) (2006). *Libro blanco sobre el Título de Grado en Ciencias de la Actividad física y del Deporte*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Del Villar, F. (2009). La calidad del aprendizaje en educación física. Una propuesta para la educación secundaria. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 29, 64-77.

- Del Villar, F. y Fuentes, J. P. (1999). Las destrezas docentes en la enseñanza del tenis. En J. P. Fuentes, E. M. Cervelló, F. Del Villar, N. Gusi y F. J. Moreno, *Enseñanza y entrenamiento del tenis. Fundamentos didácticos y científicos* (pp. 21-23). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Delgado Noguera, M. A. (1990). *Influencia de un comportamiento docente las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- Delgado Noguera, M. A. (1991a). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el Deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica*, 40, 2-10.
- Delgado Noguera, M. A. (1991b). *Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: I. C. E. de la Universidad de Granada.
- Delgado Noguera, M. A. (1999). *Proyecto: Taxonomía y clasificación de las ciencias de la actividad física y el Deporte*. Madrid: Grupo Científico Documentación e Información Deportiva.
- Delgado Noguera, M. y Medina Casaubón, J. (1999). Relación entre el nuevo perfil del profesor de educación física y su formación inicial. *www.efdeportes.com*, 15. <http://www.efdeportes.com/efd15/nperfil.htm> [Consultado el 24/11/2008].
- Delgado Noguera, M. y Gil, J. (Coords.) (1994). *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Delgado Noguera, M. A., Medina, J. y Chillón, P. (2002). Cuestionario sobre las teorías implícitas de la Educación Física. ¿Qué opinan los alumnos sobre la Educación Física? *Revista digital. Buenos Aires*, 50, julio.
- Delgado Noguera, M. y Torres, J. (1998). Informe sobre la mesa redonda “Actividad física para la salud y el tiempo libre”. En A. García, F. Ruiz, A. Casimiro, M. Delgado, J. Torres, A. Sicilia y F. J. Moreno, *Resumen y conclusiones del II Congreso Internacional sobre la enseñanza de la EDUCACIÓN FÍSICA y el deporte escolar* (pp. 11-18). Almería: Espacio y Tiempo.
- Dell’Ordine, J. L. (2003). *Aprender a aprender en el aula de educación de personas adultas*. *Fundamentación teórica*. <http://www.monografias.com/trabajos4/aprender/aprender.shtml> [Consultado el 16 de abril de 2008].

- DeMoss, K., Milich, R. y DeMers, S. (1993). Gender, creativity, depression and attributional style in adolescents with high academic ability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 455-467.
- Demura, S. y Nagasawa, Y. (2003). Relations between perceptual and physiological response during incremental exercise followed by an extended bout of submaximal exercise on a cycle ergometer. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 653-663.
- Derry, J. A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers (research). *Melpomene Journal*, 22, 17-28.
- Devís, J. (1994) *Educación Física y desarrollo del currículo: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Valencia.
- Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís, J. y Peiró, C. (1993). La Actividad física y la Salud en Niños/as y Jóvenes: La Escuela y la Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 71-83.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz-Loving, R., Rivera, A. y Sánchez, A. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos) normativos (típicos e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 131-140.
- Diccionario de la Real Academia (2001). Vigésima Segunda Edición. <http://www.rae.es/> [Consultado el 13/10/2006].
- Díez, C. y Guisasola, R. (Coord.) (2002). *Estudio de las causas del abandono de la práctica deportiva en las jóvenes de doce a dieciocho años y propuestas de intervención. Proyecto ITXASO*. Donostia: Área de gestión de clubes y federaciones deportivas. Departamento de Cultura, Euskera, Juventud y Deportes.
<http://www.kirolarte.net/adminkirolarte/material/INFORMERESUMENITXASOcastellano.pdf> [Consultado el 4/5/2007].
- Docampo, M. M. (1999). *Influencia del estilo atribucional interno-externo en la vulnerabilidad a la indefensión aprendida y su efecto sobre el rendimiento académico*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de La Coruña.

- Docampo, M. M. (2002). Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes. *Psicothema*, 3(14), 572-576.
- Douthitt, V.L. (1994). Psychological determinants for adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 115, 711-722.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 3 (11), 247-264.
- Dowling, F. (2008). Physical educators' gender identities and embodied practice. *Agora para la educación física y el deporte*, 6, 89-108.
- Duda, J. L. (1986). Perceptions of sport success and failure among white, black, and Hispanic adolescents. En J. Watkins, T. Reilly, y L. Burwitz (Eds.) *Sports Sciences* (pp. 214-222). London: Spon.
- Duda, J. L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- Duda, J. L. (1989). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *Internacional Journal of Sport Psychology*, 20, 42-56.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation. A goal perspective analysis. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 57-91). Champaign IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: Un planteamiento de perspectivas de meta. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Duda, J. L. (2001). Ejercicio físico, motivación y salud: Aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. En J. Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 271-281). Alcoy: Marfil.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D. y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H. y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 290-299.

- Duda, J. L., Olson, L. K. y Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of aggressive acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79- 87.
- Duncan, M. C. y Messner, M. (2000). *Gender in televised sport: 1989, 1993 and 1999*. Amateur Athletic Foundation of Los Angeles. [Consultado el 06/10/2003]. <http://www.aafpla.org/9arr/ResearchReports/ResearchReports/tv2000.pdf>
- Duncan, M. C., Messner, M., Williams, L. y Jensen, K. (1989). *Gender stereotyping in televised sport*. AAF publications. <http://www.aafpla.org/9arr/ResearchReports/ResearchReport2.htm> [Consultado el 15/02/07].
- Dunning, E. (2003). *El fenómeno deportivo. Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Barcelona: Paidotribo.
- Dunning, E. (2008).
- Durán, J. (1998). Deporte y medios de comunicación: una propuesta educativa. Hacia una educación crítica y responsable ante los grandes espectáculos deportivos televisados. En J. Martínez, *Deporte y calidad de vida* (pp. 403-414). Madrid: Esteban-Sanz.
- Durán, J. (1999). Deporte y medios de comunicación: una propuesta educativa. Hacia una educación crítica y responsable ante los grandes espectáculos deportivos televisados. *Actas I Congreso Internacional de EF. "La EF en el siglo XXI"* (Jerez de la Frontera). FEDE. Madrid. (pp. 327-352).
- Durán, J. (2006). Valores que transmite el deporte espectáculo en relación con el género y los medios de comunicación. *Tándem*, 21, 17-27.
- Durbá, V. (2006). El deporte y la televisión. Una propuesta de investigación. *Tándem*, 20, 89-100.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dwyer, J., Allison, K., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K. & Boutilier, M. (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 161 (41), 75-90.
- Ebbeck, V., Gibbons, S. L. y Loken-dahale, L. J. (1995). Reason for adult participation in physical activity: an international approach. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 262-275.

- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives. Psychological and Sociological approaches*. San Francisco, W.H: Freeman and Company.
- Eccles, J. S. (1987). Gender Roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S., Adler, T. y Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: a test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (1), 26-43.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E. y Harold, R. D. (1990). Gender roles stereotypes, expectancy effects and parent's socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46 (2), 183-201.
- Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' Expectancy-Value Model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Edwards, S. & Striff, E. (2008). Anyone can tri. *Triathlon Life Fall*, 4 (11), 30-33.
- Egido, I., Castro, M. y Lucio-Villegas, M. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado : investigaciones sobre profesorado financiadas por el C.I.D.E. en el decenio 1983-1993*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones: C.I.D.E.
- Eitzen, D. y Sage, G. (2003). *Sociology of North American Sport*. (7ª. Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erwin, L. y Stewart, P. (1999). Gendered perspective: A focus-group study of how undergraduate women negotiate their career aspiration. *Qualitative Studies in Education*, 10 (2), 207-229.
- Escartí, A. (Coord.) (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Trabajo presentado en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, septiembre, Santiago de Compostela.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2001). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. En J. Dosil (Ed.), *Aproximación a la psicología del deporte*. Ourense: Gersan.

- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E. M., y Guzmán, J. F. (1999). Adolescent goal orientations and the perceptions of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 309 - 324.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Valencia.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf [Consultado el 28/04/2008].
- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral*. Educación Secundaria Inferior. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2005). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe anexo: *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Fasting, K. (1992). El género como perspectiva importante en el estudio de la sociología del deporte. *Apuntes*, 256, 51-58.
- Feldenkrais, M. (1991). *Autoconciencia por el movimiento: ejercicios para el desarrollo personal*. Barcelona: Paidós.

- Fenzel, M. L. y Blyth, D. A. (1986). Individual adjustment to school transitions: An exploration of the role of support peer relations. *Journal of Early Adolescence*, 6, 315-329.
- Fernández, J. (Coord.) (2000). *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. y Barquín, J. (1998). Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes. *Revista de educación*, 317, 281-298.
- Fernández, J., Ros, I. y Vera, A. (1997). *Propuesta de desarrollo curricular*. Madrid: Pila Teleña.
- Fernández Enguita, M. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación*, 340, 19-86. mayo-agosto. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf [Consultado el 14/05/08].
- Fernández García, E. (1995). *Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández García, E. (1997). Los temas transversales y formación del profesorado: algunas consideraciones sobre la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos en el área de EF. *En Revista de EF y Deportes*, 4, 6-12.
- Fernández García, E. (1998). Fundamentación de los contenidos en Educación Física escolar. En S. Romero Granados (Coord.), *Fundamentación de los contenidos en Educación Física escolar* (pp. 13-30). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Fernández García, E. (Coord.) (2002). Perspectivas y modelos para la enseñanza de la Educación Física. En E. Fernández García, J. A. Ceccheni y M^a. L. Zagalaz, *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria* (pp. 147-172). Madrid: Síntesis.
- Fernández García, E. (2003). Temas transversales: diferencias de género e igualdad de oportunidades en Educación Física. En F. Sánchez Bañuelos y E. Fernández García (Coords.), *Didáctica de la Educación Física para Educación Primaria* (pp. 182-201). Madrid: Pearson Educación.
- Fernández García, E., Contreras, O., Sánchez, F. y Fernández-Quevedo, C. (2002). Evolución de la práctica de la actividad física y el deporte en mujeres adolescentes e influencia en la percepción del estado general de salud. En B.

- Vázquez (Comp.), *Mujeres y actividades físico deportivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- Fernández-Balboa, J. M. (1990). Helping Novice Teacher Handle Discipline Problems. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62, 50-54.
- Fernández-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviours. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- Fernández-Balboa, J. M. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria. *Conceptos de educación*, 6, 15-32.
- Fernández Balboa, J. M. (2000). La EF para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tandem*, 1, (15-26).
- Fernández-Balboa, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la Educación Física del futuro. En J. Devis Devis (Coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-46). Alicante: Marfil.
- Fernández-Balboa, J. M. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? Reflexiones desde una perspectiva sociocrítica. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 26, 19-33.
- Fernández-Río, J. y Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Fernández Ruiz, P. P. (2003). La fuerza. En VV. AA., *Manual del técnico deportivo. Primer nivel* (pp. 459-473). Zaragoza: Mira Editores S.A.
- Fernández Torres, S. (2007). Indefensión aprendida y rendimiento en ajedrez. *Efdeportes.com*, 105, febrero. <http://www.efdeportes.com/efd105/indefension-aprendida-y-rendimiento-en-ajedrez.htm> [Consultado el 27/08/2007].
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fisher, S. & Cleveland, S. E. (1968). *Body image and personality*. New York: Dover Publications.
- Fishman, S. & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. In W. Andreson y G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies* (pp. 51-62). Motor skills: Theory into practice, monograph, 1.

- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. En J.M. Scandura & C.J. Brainerd (Eds.), *Structural/process models of complex human behaviour* (pp. 213-245). Netherlands: Sifhoff y Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1982). On cognitive development. *Child Development*, 53, 1-10.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive Development: Children's Knowledge About the Mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J. H. y Wellman, H. M. (1977). Metamemory. En R.V. Kail y J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Flecha, M^a. C. y Núñez, M. (2002). *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Földesi, S. G. (1987). *Traditional and modern myths in female sport*. Paper presented at First International Congress on the Olympics and East/West and South/North Cultural Exchanges in the world, agosto, Seul.
- Folsom-Meek, S.L. (1992). *A comparison of upper elementary school children's attitudes toward physical activity*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, april, Indianapolis.
- Foster, C., Florhaug, J. A., Franklin, J., Gottschall, L., Hrovatin, L. A., Parker, S., Doleshal, P. & Dodge, C. (2001). A new approach to monitoring exercise training. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 15, 109-115.
- Fox, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Edicions Alfons el Magnánim. Generaliti' Valenciana.
- Fox, K. & Biddle, S. (1988). The child's perspective in physical education. Part 2: Children's participation motives. *The British Journal of Physical Education*, 19 (2), 79-82.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amaru.
- Fraile, A. (1998). Proyecto docente: *Didáctica de la Educación Física en Primaria y su Conexión con el Prácticum*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación.

- Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Expresión. Dpto. Didáctica de la Expresión Musica, Plástica y Corporal (Inédito).
- Fraile, A. (1999a). Didáctica de la Educación Física desde una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Revista electrónica AUFOP*, 2. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224339991.pdf [Consultado el 16/11/2008].
- Fraile, A. (1999b). Experiencias del seminario de investigación-acción para profesores de Educación Física. *Conceptos*, 6, 129-148.
- Fraisse, G. (2002). Le genre. En B. Bassin (Comp.), *Vocabulaire Européen des Philosophies*. París: Editions du Seuil.
- Freixas, A. (1993). *Programa de Coeducación*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Frey, K. S. y Ruble, D. N. (1987). What children say about classroom performance: Sex and grade differences in perceived competence. *Child Development*, 58, 1.066-1.078.
- Frideres, J. E. y Palao, J. M. (2006). Análisis de las noticias deportivas de dos periódicos digitales de España y Estados Unidos: ¿promoción de la actividad física y el deporte? *Apunts*, 85, 7-14.
- Fuentes, J. P. (2001). *Análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Extremadura.
- Gálvez Casas, A. A. (2004). *Actividad física habitual de los adolescentes de la región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Murcia.
- Gálvez Casas, A. A. (2007). Actividad física habitual de los adolescentes de la región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva. *Efdeportes.com*, 107, abril. <http://www.efdeportes.com/efd107/motivos-de-practica-y-abandono-de-la-actividad-fisico-deportiva.htm> [Consultado el 7/05/2007].
- Gallego, B. y Estebaranz, A. (2005). *Mujeres que abren camino en el deporte: factores influyentes en las situaciones de igualdad y discriminación*. Trabajo presentado en el \bar{X} Congreso de Historia del Deporte, noviembre, Sevilla. [<http://www.cafyd.com/HistDeporte/htm/bloq2.htm>] [Consultado el 21/05/2007].

- Gallo, L. E., Monsalve, O. L., Castro, J. A., Hopf, H., Agudelo, L. D. y Ochoa, V. (2000). Participación de las mujeres en el deporte y su rol social en el área metropolitana del Valle del Aburra, Medellín. *www.efdeportes.com*, 27, octubre. <http://www.efdeportes.com/efd27a/mujerm.htm> [Consultado el 13/06/2007].
- Garay, J. O. y Hernández Mendo, A. (2002). Observación, enseñanza y deporte: una revisión bibliográfica. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 46, marzo. <http://www.efdeportes.com/efd46/obs.htm> [Consultado el 28/11/06].
- Garcés de los Fayos, E. J. (1995). *La situación actual de la práctica deportiva en el alumnado femenino: actitudes de las niñas y las adolescentes ante el deporte en la región de Murcia*. Murcia: Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales de la C.A. de Murcia.
- García, E., Maragas, M. y Gómez, M. (1995). El deporte en las televisiones españolas: Un papel creciente en la programación. *Telos*, 38, 110-118.
- García Alcaraz, F., Alfaro, A., Hernández Martínez, A. y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clinica de medicina de familia*, 1 (5), 232-236. <http://www.scamfyc.org/documentos/Revista%20No%205.pdf>. ISSN: 1699 – 695 X [Consultado el 17/03/07].
- García Bonafé, M. y Asins, C. (1995). *La coeducació en l'educació física*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Calvo, T., Leo, F.M., Martín, E. y Sánchez Miguel, P.A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(4), 45-58. <http://www.cafyd.com/REVISTA/01203.pdf> [Consultado el 30/09/2008].
- García Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R. y Cervelló, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts*, 81, 21-28. http://www.revista-apunts.com/apunts/articulos/81/es/081_021-028ES.pdf [Consultado el 30/10/2008].
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza deporte.
- García Ferrando, M. (1991). *Los españoles y el deporte: un análisis sociológico. 1980-1990*. Madrid: CoEd. Consejo Superior de Deportes y M. E. C.

- García Ferrando, M. (1992). Distribución social de la práctica deportiva. Hábitos deportivos. Perspectivas de futuro. *Apuntes*, 256, 63-92.
- García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995*. Madrid: CoEd. Consejo Superior de Deportes y Tirant lo Blanch.
- García Ferrando, M. (1998). Estructura social de la práctica deportiva. En M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera (Eds.), *Sociología del deporte* (pp. 41-67). Madrid: Alianza.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García Manso, J. M., Navarro, M. y Ruiz, J. A. (1996). *Bases teóricas del Entrenamiento Deportivo. Principios y Aplicaciones*. Madrid: Gymnos.
- García Pérez, R., Rodríguez López, M. y García Pérez, R. (2001). Diseño y evaluación de un programa de informática aplicada a la investigación educativa. *Revista Fuentes*, 3, 193-218.
- García Ruso, H. M. (1992). Paradigmas de formación del profesorado: profesorado de Educación Física. En O. R. Contreras y L. J. Sánchez García (Coords.), *Epistemología de la Educación Física: VIII Congreso de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.* (pp. 203-215). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, Servicio de Publicaciones.
- García Ruso, H. M. (1993). *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Santiago de Compostela.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- García Ruso, H. (2000). Modelos de prácticas en la formación de profesores. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 139-151). Vol. I. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Colección Estudios).

- García Ruso, H. (2003). *Aportaciones al conocimiento del profesor de Educación Física desde el análisis de la investigación*. Trabajo presentado en el XXI Congreso Nacional de Educación Física, septiembre, Tenerife.
- García Ruso, H. (2004). La investigación del conocimiento práctico del profesor de Educación Física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 15, 50-57.
- García Sottile, M. E. (2007). Algunas reflexiones sobre el emplazamiento actual del cuerpo en las ciencias sociales y humanas. *www.efdeportes.com*, 109, junio. <http://www.efdeportes.com/efd109/el-cuerpo-en-las-ciencias-sociales-y-humanas.htm> [Consultado el 30/07/2007].
- García-Vega, E., Fernández García, P. y Rico Fernández, R. A. (2005). Género y sexo como variables moduladoras del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema* 2005, 1 (17), 49-56.
- García Verdugo, M. y Leibar, X. (1997). *Entrenamiento de la Resistencia*. Madrid: Gymnos.
- Garrido Gutiérrez, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J. Mayor (Ed.), *Sociología y Psicología de la Educación* (pp. 122-151). Madrid: Anaya.
- Gaspar de Matos, M., Simoes, C., Fonseca, S., Reis, C. y Canha, L. (1998). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana.
- Gavarry, O., Giacomoni, M., Bernard, T., Seymat, M., y Falgairrette, G. (2003). Habitual physical activity in children and adolescents during school and free days. *Medicine and Science and in Sports and Exercise*, 35 (3), 525-531
- Generelo, E. (1996). *Seguimiento del Compromiso Fisiológico en una clase de Deporte Educativo en las Primeras Edades de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Zaragoza.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y Educación*. Madrid: Dykinson.
- Gil Madrona, P. (1997) *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del Currículum de maestro especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete*. Tesis Doctoral. Inédito. UNED.
- Gil Madrona, P. y Contreras, O. (2000). Evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria. *www.efdeportes.com*, 18. <http://www.efdeportes.com/efd18a/curric.htm> [Consultado el 22/11/2008].

- Gil, J. y Delgado Noguera, M. A. (1994). *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte. Siglo XXI*. Madrid: España Editores S.A.
- Gill, D. L. (1986). *Psychological dynamics of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Gill, D. L. (1994). A feminist perspectiva on sport psychology practice. *Sport Psychology*, 8 (4), 411-426.
- Gill, D. L. & Williams, L. (1996). Competitive orientations and motives of adult sport and exercise participants. *Journal of Sport Behavior*, 19, 307-318.
- Gimeno, F. (2003). Metodología de la psicología evolutiva en relación a la práctica deportiva. En VV. AA., *Manual del Técnico Deportivo* (pp. 203-225). Zaragoza: Mira Editores.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Glosario de promoción de la salud (1986). Salud entre todos. Separata técnica. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Godbout, P., Brunelle, J. & Tousignant, M. (1987). Who Benefits from Passing Through the Program?. A Three-Year Research Program on the Relationships Between Program, Presage, Process and Product Variables. In G.Barrete, R.Feingold, C.Rees, M.Piéron (Comps.), *Myths, Models y Methods in Sport Pedagogy*, (pp. 183-197). Champaign: Human Kinetics.
- Gómez Torrego, L. (2000). *Ortografía de uso del español actual*. Madrid: Ediciones SM.
- Gonzales-Pienda, J., Núñez, J., Porto A., Santorum, R. y Valle, A. (1990). Autoconcepto: Conceptualización, desarrollo y modelos explicativos. *Magister*, 8, 229-250.
- González, J. M., Sarría, L. y Coca, S. (2004). *Cinco años, una vida. Actividad física y hábitos sanos en la adolescencia*. Donosita-San Sebastián: Erein.
- González Arévalo, C. (2006). La Educación Física en la televisión: “cuéntame como pasó”. *Tándem*, 21, 28-35.

- González Calvo, G. (2006). *Tratamiento educativo del sexismo dentro de la Educación Física escolar*. Trabajo presentado en el I Congreso de Jóvenes Investigadores en Ciencias de la actividad física y el deporte, diciembre, Valladolid. <http://www.cafyd.com/ActasJJI2006.pdf> [Consultado el 21/05/2007].
- González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la actividad física y el deporte*, 18 (5), 77-88. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm> [Consultado el 07/10/2006].
- González Peña, P. J. y del Valle, M. C. (2006). Hacia una educación sin estereotipos sexistas: Evaluación de nuestra actitud como docentes. *Cuaderns Digitals*, 43, julio. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9249 [Consultado el 11/07/2007].
- González Ramírez, T. (Coord.) (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. Málaga: Ediciones Aljibe.
- González Ramírez, T. (2000). Modelos de análisis secuencial en investigación educativa. En A. Matas Terrón, E. García Jiménez, J. Gil Flores y T. González Ramírez, *Análisis de datos II* (121-155). Sevilla: Kronos.
- González Ramírez, T. (2000). Metodología para la Enseñanza de las Matemáticas a Través de la Resolución de Problemas. Barcelona: Cedecs.
- González Ramírez, T. (2000). La Mejora de los Planes de Estudio en la Universidad: Modelo de Seguimiento para la Calidad. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- González Ramírez, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la universidad. En P. Colás y J. de Pablos, *La Universidad en la Unión Europea* (27-55). Málaga: Ediciones Aljibe.
- González Rodríguez, M. S. y Rangel, H. (2002). Percepción y aprendizaje durante la iniciación deportiva. Una orientación para la dirección pedagógica. *Lecturas: Revista Digital de Educación Física*, 53, octubre. <http://www.efdeportes.com/efd53/inic.htm> [Consultado el 02/11/06].
- González Sanmamed, M. (2005). *Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario*. Trabajo presentado en el IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación,

- noviembre, Zaragoza.
<http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf> [Consultado el 5/05/2008].
- González Suárez, A. M. y Otero, M. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1-2 (5), 173-195. ISSN: 1578-8423.
- González Valeiro, M. A. (1995). Atribución causal e intervención pedagógica en el marco educativo: un estudio centrado en el ámbito de la Educación Física. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Santiago de Compostela.
- González Valeiro, M. A. (2006). Actitudes y motivación en Educación Física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- Gorbunov, G (1988). *Psicopedagogía del deporte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gotlib, I. H., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., Rohde, P. y Redner, J. E. (1993). Negative cognitions and attributional style in depressed adolescents: An examination of stability and specificity. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 607-615.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Grahám, G., Soares, P. & Harrington, W. (1983). Experienced Teacher effectiveness with Intact Classes: An ETU Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 (2), 3-14.
- Graham, G., Holt/Hale, S. & Parker, M. (1998). *Children moving: a reflective approach to teaching physical education* (4ª. Ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Gran Diccionario Enciclopédico Espasa (2001). Madrid: Espasa Calpe.
- Granda, J. (1996). *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de la planificación de maestros especialistas en EF en la fase de pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestro especialistas en EF*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- Granda, J. (1998). La organización de la práctica como variable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un estudio de caso en el primer ciclo de primaria. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 28, 177-206.

- Granell, J., Rodríguez, J. y Fraile, M. A. (2002). Análisis de la intensidad del esfuerzo en el test de Cooper para la valoración de la condición física en alumnos de secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 4 (9), 11-15.
- Grant, S., McMillan, K., Newell, J., Wood, L., Keatley, S., Simpson, D., Leslie, K. & Fairlie-Clark, S. (2002). Reproducibility of the blood lactate threshold, 4 mmol.l⁻¹ marker, heart rate and ratings of perceived exertion during incremental treadmill exercise in humans. *European Journal of Applied Physiology*, 87, 159-166.
- Grau, X. y Margenat, M. (1992). El juego y los modelos de género. En M. Moreno, *Del silencio a la palabra* (pp. 47-59). Madrid: Serie Estudios, Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Green, J. M., Crews, T. R., Bosak, A. M. & Perveler, W. W. (2003). Overall and differentiated ratings of perceived exertion at respiratory compensation threshold: effects of gender and mode. *European Journal of Applied Physiology*, 89, 445-450.
- Greendorfer, S. H. (1977). Sport and the Mass Media. En Lüschen y Sage (Eds.), *Handbook of Social Science of Sport* (pp. 160-180). Illinois: Stipes Pub. Co.
- Greendorfer, S. H. (1981). *Sociology of sport: diverse perspective*. West Point Leisure Press: Lusan L. Greendorfer.
- Griffin, P. S. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sport unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, P.S. (1985). Boys' participation styles in a middle-school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Griffin, L.L., Dodds, P., Placek, J.H. and Tremino, F. (2001). Middle School Students' Conceptions of Soccer: Their Solutions to Tactical Problems. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 324-340.
- Grosser, M. (1992). *Entrenamiento de la velocidad. Fundamentos, métodos, programas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Grosser, M., Brüggemann, P. y Zintl, F. (1989). *Alto rendimiento deportivo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Guerediaga, X. y Mández, D. (1999). Jugando al rugby. En VV. AA., *Unidades didácticas* 2. Lérida: Agonos.

- Guivernau, M. y Duda, J. L. (1994). Psychometric properties of a Spanish version of the task and ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ) and the beliefs about causes of success inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-52.
- Guivernau, M., Thorne, K. & Duda, J. L. (1994). *Cross domain generality of goals beliefs, perceived ability, and interest: A replication*. Paper presented at the 4th Annual Midwest Sport and Exercise Psychology Symposium, april, Michigan.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2000). *Aspectos del entorno escolar y familiar que se relacionan con la práctica deportiva en la adolescencia*. Trabajo presentado en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, septiembre, Santiago de Compostela.
- Gutiérrez, M. y Caus, N. (2006). Análisis de los motivos para la participación en actividades físicas de personas con y sin discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 2 (2), 49-64. <http://www.cafyd.com/REVISTA/art4n2a06.pdf> [Consultado el 5/06/2007].
- Gutiérrez, M., Moreno J. A. y Sicilia, A. (1999a). *Medida del auto-concepto físico: una adaptación del PSPP de Fox (1990)*. Trabajo presentado en el IV Congrès de les Ciències de Lesport, L'Educaió Física i la Recreació, noviembre, Lleida.
- Gutiérrez, M., Moreno, J. A. y Sicilia, A. (1999b). *Autoconcepto físico y práctica deportiva de una muestra de estudiantes universitarios*. Paper presented at the IV Congrès de les Ciències de l'Esport, l'Educaió Física i la Recreació. Lleida.
- Gutiérrez Borrero, A. (2008). De la feminización del desarrollo al desarrollo de la feminización: un quiasmo necesario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1 (2), 122-140. <http://www.umng.edu.co/docs/reeducacion/Vol2.No1/RevNo1vol2.Art9.pdf> [Consultado el 6/10/2008].
- Hagborg, W. J. (1993). Gender differences on Harter's Self Perception Profile for adolescents. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 8, 141-148.
- Hagborg, W. J. (1994) The Rosenberg self-esteem scale and Harter's self-perception profile for adolescents: a concurrent validity study. *Psychology in the Schools*, 30, 132-136.
- Hall, A. M. (1990). How should we theorize in gender context of sport? En, M.A. Messner & D.F. Sabo, *Sport, men and the gender order. Critical feminist perspectives* (pp. 223-241). Champaign: Human Kinetics Book.

- Halliburton, A. L. and Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Hanna, G. (1996). *International Commission on Mathematical Instruction Towards gender equity in Mathematics education : an ICMI study*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, J. A. (1990). Gender on the sports agenda. *International Review of the Sociology of Sport*, 25 (4), 287-309.
- Hargreaves, J. A. (1997). Investigación educativa en la era postmoderna. *Revista de Educación*, 312, 111-130.
- Harris, D. W. (1981). Feminity and athleticism. In G. R. F. Lüschen & G. H. Sage. *Handbook of social science and sport* (pp. 247-297). Steepes Publ. Co. III.
- Harris, J. & Clayton, B. (2007). The First Metrosexual Rugby Star: Rugby Union, Masculinity, and Celebrity in Contemporary Wales. *Sociology of Sport Journal*, 2 (24), 145-165.
- Hart, J. G. (1985). LAWSEQ: Its relation to other measures of self-esteem and academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 167-169.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R. Leahy (Ed.), *The development of the self*. San Diego, CA: Academic Press.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Self and indentity development. En s. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The development adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 1-37). New York: Wiley.

- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harvatopoulos, Y., Livan, Y. F., y Sarnin, Ph. (1992). *El arte de la encuesta. Principios básicos para no especialistas*. Bilbao: Deusto.
- Hartfield, E. & Sprecher, S. (1986). *Mirror, mirror... the importance of looks in everyday life*. Albany NY: State University of New York Press.
- Hassandra, M., Goudas, M. y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of sport and exercise*, 7, 135-163.
- Hastie, R. (1984). Causes and Effects of Causal Attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 44-56.
- Hargreaves, D. (1994). The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching and Teacher Education*, 4 (10), 423-438.
- Heinemann, K. (1994). L'esport com a consum. *Apunts*, 37, 49-56.
- Heinemann, K. (2001). Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. *Apunts*, 64, 17-25.
- Hellín, P. (2003). *Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia: implicaciones para la elaboración del currículum en el ciclo formativo de Actividades Físico-Deportivas*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Murcia.
- Hernán, M., Ramos, M. y Fernández, A. (2004). *Salud y juventud*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Hernández, A., Cortés, N., Rodríguez, H., Menéndez, M., Barbero, J. I. (1993). Imágenes de género en algunas revistas profesionales de Educación Física y Deporte. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 16, 39-44.
- Hernández Álvarez, J. L. (1992). *Profesorado de EF y currículum: Estudio acerca de las perspectivas del profesorado de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículum del área para la reforma del sistema educativo*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hernández Álvarez, J. L. (1994). El currículum de Educación Física en el área de gestión directa del MEC. Características y repercusiones en la formación del profesorado. En *Actas del I congreso de Educación Física y Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 191-198). Sevilla: Wanceulen.

- Hernández Álvarez, J. L., Velázquez, R., Martínez, M. E., Garoz, I., López, C. y López, A. (2008). Frecuencia de actividad física en niños y adolescentes: relación con su percepción de autoeficacia motriz, la práctica de su entorno social y su satisfacción con la Educación Física. *Infancia y aprendizaje*, 1 (31), 79-92.
- Hernández Mendo, A. (2000). La metodología observacional en el voleibol. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital*, 25, septiembre. <http://www.efdeportes.com/efd25b/obsvol.htm> [Consultado: 20/10/2006]. ISSN 1514-3465.
- Hernández Mendo, A., Bermúdez, M. A., Anguera, M. T. y Losada, J. L. (2000). CODEX¹: un programa informático para codificación de registros observacionales. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 18, febrero. <http://www.efdeportes.com/efd18/codex.htm> [Consultado el 12/01/07].
- Hernández Mendo, A. y Molina, M. (2002). Cómo usar la observación en la psicología del deporte: principios metodológicos. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 49, junio. <http://www.efdeportes.com/efd49/obs.htm> [Consultado el 28/11/06].
- Hernández Mendo, A., Ramos, R., Peralbo, M. y Risso, A. (1993). Un programa para el análisis observacional: Transcriptor v1.1., aplicación en psicología del deporte. *Revista de entrenamiento deportivo*, 3 (7), 18-25.
- Hernández Morales, G. y Jaramillo, C. (2006). *La educación sexual de niños y niñas de 6 a 12 años. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Primaria*. Madrid: M. E. C. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. P. (2004). *La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás, y F. Hernández Pina, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 2-60). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Hicks, M. K., Wiggins, M. S., Crist, R. W. & Moode, F. M. (2001). Sex differences in grade three students' attitudes toward physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 93, 97-102.
- Hill, J. y Brackenridge, A. C. (1989). My body's a complete wreck: the contribution of physical education to physical confidence. *Physical Education Review*, 12, 147-157.

- Holland, D., William, L. Jr., Debra S. & Carole C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28, 157-176.
- Houston, W. R. (1981). The status of competency-based education: an American report. *Journal of Education for Teaching*, 7 (1), 17-24.
- Huggan, J. (2008). Battle of sexes falls short. *Golf Australia*, 229, 114.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Hyde, J. S. (1995). *Psicología de la mujer: la otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Ibáñez, E. (2001). Información sobre deporte femenino: El gran olvido. *Educación Física y Deportes*, 65, 111-113.
- Ibáñez Pascual, M. (2001). Construcción de pareja, Individualización y Cambio Familiar. *Ábaco*, 29-30, 61-70.
- Illanes, L. E. (2007). *Valoración de la percepción y actuación de los alumnos de último año de pre grado de pedagogía en educación física para educación básica con relación a su práctica*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 19-86. Mayo-agosto. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf [Consultado el 14/05/2008].
- Irigaray, L. (1997). *Ce sexe qui n'en est pas un*. París: Minuit.
- Izquierdo, C. y Anguera, M. T. (2000). Hacia un alfabeto compartido en la codificación del movimiento corporal en estudios observacionales. *Psicothema*, 12 (2), 311-314.
- Izquierdo Macón, E. y Gómez, M. T. (2001). La difícil incorporación de la mujer española a la 'locura' velocipédica del siglo XIX. *www.efdeportes.com*, 43, diciembre. <http://www.efdeportes.com/efd43/velocip.htm> [Consultado el 15/06/2007].
- Jackson, S. A. y Harsh, H. W. (1986). Athletic or antisocial? The female sport experience. *Journal of Sport Psychology*, 8, 198-211.
- Jaffee, L. & Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. Melpomene. *A Journal for Women's Health Research*, 12, 19-26.

- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Jiménez, C., López-Barajas, E., y Pérez, R. (1987). *Pedagogía experimental II. Tomo I*. Madrid: UNED.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M.A. y Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE*, 2 (12). http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm. [Consultado el 6/10/2008].
- Jiménez Castuera, R., Cervelló, E., García Calvo, T., Santos-Rosa, F. J. e Iglesias, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2 (7), 385-401. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-227.pdf [Consultado el 31/10/2008].
- John-Steiner, V. (1999). Sociocultural and feminist theory: Mutuality and relevance. In Chaiklin, S. & al. (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 201-224). Oxford: Aarhus University Press.
- Jones, S. (1973). Self and interpersonal evaluations: Esteem versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, 79, 185-199.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for Teacher Education. En Ryan, K. (ed.), *Teacher Education* (pp. 111-145) Chicago: NSSE.
- Kinch, J. W. (1963). A formalized theory of the self- concept. *American Journal of Sociology*, 68.
- Kirk, D. (1986). Beyond the Limits of Theoretical Discourse in Teacher Education: Toward a Critical Pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2 (2), 155-167.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Kirk, D. (1999). Una base de conocimiento para una pedagogía crítica en la educación del profesor de EF. En *Actas del Congreso Internacional. "La EF en el siglo XXI"* (pp. 403-412). Madrid: FEDE.
- Kirk, D. (2007). The "obesity crisis" and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11, 121-133.
- Klein, M. (1988). Women in the discourse of Sport Reports. *International Review for Sociology of Sport*, 23 (2), 139-152.

- Koçak, S., Harris, M. B., Kin Isler, A. & Çiçek, S. (2002). Physical activity level, sport participation, and parental education level in Turkish junior high school students. *Pediatric Exercise Science, 14*, 147-154.
- Koivula, N. (1999). Gender Stereotyping in televised media sport coverage. *Sex roles, 41*(7/8), 589-604.
- Kruger, J. y Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self assessments. *Journal of personality and social psychology, 77*, 1121-1134.
- Labro, F. (1986). *En cinta y en forma*. Madrid: Ediciones Martínez Roca, S.A. 84-270-1065-6
- Lamas, M. (Comp.) (2000). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Pueg-Unam/Miguel Ángel Porrúa.
- Lamb, D. R. (1989). *Fisiología del ejercicio: Respuestas y adaptaciones*. Madrid: Pila Teleña.
- Lameiras, M., López López, W., Rodríguez Castro, Y., D' Avila Pereira, M. L., Lugo Carro, I., Salvador Barroca, C. M., Mineiro, E. y Granero, M. (2002). La Ideología del rol sexual en países iberoamericanos. *Avances de Psicología Clínica Latinoamericana, 20*, 37-44.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., y Carrera, M. V. (2004). Las emociones positivas y el amor en el marco de una educación integral. *Padres y Maestros, 281*, 27-33.
- Lasaga, M. J. y Rodríguez Fernández, C. (2004). *La coeducación en E. F. y el Deporte escolar: liberar modelos*. Sevilla: Wanceulen.
- Larraz, B. y Figueroa, J. (1988). El acondicionamiento de los patios de recreo. *Cuadernos de pedagogía, 159*, 24-29.
- Latorre Román, P. A. y Herrador J. (2003). *Prescripción del ejercicio físico para la salud en edad escolar*. Barcelona: Paidotribo.
- Lee, A., Hall, E. y Carter, J. (1983). Age and sex differences in expectancy for success among American children. *The journal of Psychology, 113*, 35-39.
- Lensky, H. (1991). Poder y juego: problemática de género y sexualidad en el deporte y la actividad física. *Perspectivas de la actividad física y el deporte, 8*, 9-14.
- Lerner, R. M. & Karabenick, S. A. (1974). Physical attractiveness, body attitudes, and selfconcept in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 3*, 307-316.
- Lerner, R. M. & Busch-Rossnagel, N. (1981). Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In R.M. Lerner & N.A. Busch-

- Rossnagel (Eds), *Individuals as producers of their development: A life-span perspective* (pp.1-36). New York: Academic.
- Leslie, E., Cerin, E., Gore, C.J., George, A., Bauman, A. and Owen, N. (2004). Gender, age and educational-attainment differences in Australian adults' participation in vigorous sporting and fitness activities. *Journal of Physical Activity and Health*, 1, 377-388.
- Leslie, E., Fotheringham, M.J., Owen, N. and cols. (2001). Age-related differences in physical activity levels of young adults. *Medicine y Science in Sports y Exercise*, 33, 255-258.
- Leslie, E., Owen, N. & Sallis, J. (1999). Inactive Australian college student's preferred activities, sources of assistance and motivators. *American Journal of Health Promotion*, 13, 197-199.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44, 868-896.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106, de 4 de mayo.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA 252, de 26 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. BOJA 56, de 20 de marzo.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. B.O.E. 71, de 23 de mayo.
- Licht, B.G. y Dweck, C.S. (1984). Determinants of academic: the interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- Lintunen, T. (1987). Perceived physical competence scale for children. *Scandinavian journal or sport sciences*, 9, 57-64.
- Lintunen, T. (1995). Self-perceptions, fitness and exercise in early adolescence: A four-year follow-up study. *Studies in sport, physical education and health*, 41. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Lipovestky, P. (1997). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- Lirgg, C.D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 324-334.

- Lirgg, C. D., Chase, M. A., George, T. R. y 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, 426-434.
- Littman, R.A. (1958). Motives: History and causes. In M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation* (Vol.6). Lincoln: Nebraska University Press.
- Lleixá, T. (2003). *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Horsori.
- Lochbaum, M. R. y Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 160–171.
- Lomas, C. (2006). En masculino y en femenino argumentos y orientaciones para un uso equitativo del lenguaje. En VV. AA., *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación* (pp. 32-42). Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- López, F. (1984). La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 65-75.
- López Aguado, M. (2005). Propuesta para una educación no sexista. Coeducación e igualdad de sexos en el área de Educación Física. *www.Efdeportes.com*, 81, febrero. <http://www.efdeportes.com/efd81/coed.htm> [Consultado el 13/06/2007].
- López Chinarro, J., Lucía, A., Pérez, M. y López, L. M. (2002). *El desarrollo y el rendimiento deportivo*. Madrid: Gymnos.
- López Crespo, C. (1998). Desarrollo Personal y CoEducación Física. *Elide. Rev. Anaya Didact. Educ. Fís.*, 1, 73-79.
- López Crespo, C. (2001). La cuestión del género en los valores asociados al deporte. *Tandem*, 2, 39-50.
- López Pastor, V. M. (coord.) (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 43. Diciembre. <http://www.efdeportes.com/efd43/sesion.htm> [Consultado 07/11/06].
- López Pastor, V. M. (coord.) (2005). Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La impotancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 90, noviembre. <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm> [Consultado el 20 de abril 2008].

- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- López Villar, C. (2005). *Las imágenes fijas del cuerpo relacionadas con la actividad física y el deporte. Análisis de su uso en la publicidad de revistas*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Vigo.
- López Villar, C. y Castañer, M. (2006). Investigar la lectura de la imagen fija publicitaria con relación al cuerpo y la actividad física. *Tándem*, 21, 8-16.
- Lorente, B. (2000). Género, profesión y cultura: una aproximación al estudio de la identidad de los trabajadores sociales. *Revista de servicios sociales y política social*, 49, 97-114.
- Llamas, L. y Moreno, J. A. (2005). Motivación y enseñanza de las habilidades gimnásticas y acrobáticas. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Macías, M. V. (1999). *Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- Macías, M. V. y Moya, M. C. (2002). Estereotipos y Deporte Femenino. La influencia del estereotipo en la Práctica Deportiva de niñas y adolescentes. En VV. AA., *Mujeres y Actividades Físico Deportivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- McCarthy, S., Crawford, S. A., Docheff, D. M., Myrick, L. & Hussey, K. (1996). Does coeducational physical education help high school students reach their full potential? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 6-8.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skill training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. New Cork: Academic Press.
- McCulloch, G. (2007). Forty Years on: Presidential Address to the History of Education Society. *History of Education*, 36 (1), 1-15.
- Madrid, J. (2006). Utilización del espacio recreativo. Una experiencia en la ESO. *Tándem*, 21, 92-101.
- Maehr, M. L. (1983). On doing well in science. Why Johnny no longer excels; why Sarah never did. En S.G. Paris, G.M. Olson, y H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and*

- motivation in the classroom* (pp. 179-210). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Maehr, M. L. y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Mahoney, M. J., Gabriel, T. J. y Perkins, T. S. (1987). Psychological Skills and excepcional atheletic perfomance. *The Sport Psychologist, 1*, 181-199.
- Mañano, C., Ninot, G. y Errais, B. (2001). Effects of alternated sport competition in perceived competence for adolescent males with mild to moderate mental retardation. *International Journal of Rehabilitation Research, 24*, 51-58.
- Mañano, C., Ninot, G. y Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical perception in adolescents. *European Physical Education Review, 10*, 53-69.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: M.E.C. -C.I.D.E.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema, 2 (10)*, 333-351. <http://www.psicothema.com/pdf/169.pdf> [Consultado el 17/09/2007]. ISSN 0214 – 9915.
- Manrique, J. C. (2008). Proceso de elaboración de un estilo de educación física femenina durante el franquismo: una revisión bibliográfica. *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 26*, 77-90.
- Manzano, V., y González, A. (1998). Selección del encuestado. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 99-113). Madrid; Síntesis (Psicología).
- Marcelo, C. (1994a). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: P.P.U.
- Marcelo, C. (1994b). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: E.U.B.
- Marcotte, D., Fortín, L., Potvin, P. & Papillion, M. (2002). Gender differences in Depressive symptoms During Adolescente: Role of Gender Differences in Depressive Symptoms During Adolescente: Role of Gender-Typed Characteristics, Self-Esteem, Body image, Stressful Life Events, and Pubertal Status. *Journal of emotional & Behavioral Disorders, 10*, 29-43.

- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, febrero 2002. [Consultado 22/10/02]. <http://go.to/psicosocial>.
- María Moliner (2000). *Diccionario de uso del Español*. Madrid: Gredos.
- Marin, M. (1988). Gender differences in sport and movement in Finland. *International Review for Sociology and Sport*, 23 (4), 345-359.
- Marina, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada: Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Marsh, H. (1985). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Preadolescent Selfconcept: A Replication and Extensión, *Australian Journal of Psychology*, 37, 197-204.
- Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsch, H., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L. & Tremayne, P. (1994). Physical Selfdescription Questionnaire: Psychometric properties and multirait-multimethod analysis of relation to exercising instruments. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Martens, R. (1975). *Social psychology and physical activity*. New York: Harper y Row.
- Marteniuk, R. (1976). *Information processing in motor skills*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Martin, A., Marsh, H. & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 87-102.
- Martín Matillas, M., Tercedor, P., Pérez, I., Chillón, P. y Delgado, M. (2004). *Los adolescentes españoles ante la práctica de actividad física y deporte. Estudio Avena*. Trabajo presentado en el III Congreso Vasco del Deporte, Deporte y socialización, noviembre, Vitoria-Gasteiz.

- Martín del Buey, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604. <http://www.psicothema.com/pdf/485.pdf> [Consultado el 31/08/2007].
- Martín Peñalver, A. (2002). El camino hacia la coeducación a través del estudio de las orientaciones de metas. *www.efdeportes.com*, 54, noviembre. [Consultado el 4/07/2007].
- Martínez de Sousa, J. (2000). *Manual de estilo de la lengua española*. Gijón: Trea.
- Marzouk, A., Spallanzani, C., Brunelle, J. P. & Gagnon, J. (1993). *Etude des causes invoqués par des stagiaires pour expliquer l'apparition des comportements perturbateurs qui les interpellent le plus pendant la phase de prise en charge de l'enseignement de l'éducation physique au secondaire ?* Poster presented at the AIESEP International Seminar "The Training of Teachers in Reflective Practice of Physical Education" held in Trois-Rivières, July, Québec.
- Mason, V. (1995). *Young people and sport in England, 1994*. Londond: Sports Council.
- Mastro, J. V., Burton, A. W., Rosendahl, M. & Sherrill, C. (1996). Attitudes of elite athletes with impairments toward one another: A hierarchy of preference. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 197-210.
- Mayobre, P. (2001). Repensando a feminidade. En *Igualmente diferentes* (pp. 251-263). La Coruña: Universidad de la Coruña (Servicio de Publicaciones).
- Mayor, L. y Cantón, E. (1995). Direcciones y problemas del análisis de la motivación y emoción en la actividad física y deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 4 (7-8), 99-112.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Medina Guerra, A. M. (Coord.) (2002). *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. Málaga: Asociación de Estudios Históricos Sobre la Mujer (Universidad de Málaga). Col. Área de la Mujer (Ayuntamiento de Málaga).
- Medina, A. y Dominguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Meil, G. (1999): *La posmodernización de la familia española*. Madrid: Acento Editorial.
- Melcher, N. & Sage, G. H. (1978). Relationship between parental attitudes toward physical activity and the attitudes and motor performances of their daughter. *International Review of Sports and Sociology*, 13, 75-88.
- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la

- actividad físico-deportiva. En *Educación Física y Salud*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física (pp. 765-790). Cádiz: FETEUGT-Cádiz.
- Mendoza, R., Sagraera, M. R. y Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: C. S. I. C.
- Messner, M. A., Duncan, M. C. & Cooky, C. (2003). Silence, Sports Bras, and Wrestling Porn: Women in Televised Sports News and Highlight Shows. *Journal of Sport and Social Issues*, 27, 38-51
- Michel, A. (1987). *Fuera moldes : hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Paris: Unesco.
- Michie, M. (2007). You go, girl! *Australian Tennis Magazine: Asia & the Pacific*, 1 (32), 111-115.
- Middleton, M.J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C. y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of selfhandicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Milosevic, L. (1995). *Failplay. Gender and physical education*. Leeds City Council: Department of Education.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2003). *Encuesta Nacional de Salud. (2001)*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Molina, L., Torre, E. y Miranda, M.ª T. (2008). El feed-back en Educación Física desde la perspectiva de género: Relación con la satisfacción en el área y los hábitos de actividad física extraescolar. *Habilidad motriz*, 30, 5-22.
- Money, T. & Ehrhardt, A. (1972). *Man and Woman, Boy and Girl, The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Montero, J. R. (1990). Fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(2), 257-270.
- Montero Mesa, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, (19-86), mayo-agosto. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf [Consultado el 15/05/2008].

- Montill, M. (2004). *Determinantes de la conducta de actividad física en población infantil*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad Politécnica de Madrid.
- Morales, J. F. (Coord.) (1994). *Psicología social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Morales, J. F. (Coord.) (2005). *Psicología social*. Buenos Aires: Prentice Hall : Pearson Education, 2002.
- Morales, J. F. y Moya, M. C. (1996). *Tratado de Psicología Social: procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Valencia.
- Moreno, Y. (2004). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Valencia.
http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0127105-093151/moreno.pdf [Consultado el 30/10/2008].
- Moreno Carretero, M. (1992). *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Moreno Mínguez, A. (1999). *Familia y hogares en la Europa de los 90*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Moreno Murcia, J. A., Alonso, N. y Martínez, C. (2005). *Por una mayor coeducación e igualdad de sexo en la enseñanza de las actividades acuáticas*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas, septiembre, Murcia.
- Moreno Murcia, J. A., Alonso, N. y Martínez, C. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3 (2), 20-43. <http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n3a06.pdf> [Consultado el 01/02/2009].
- Moreno Murcia, J. A., Alonso, N., Martínez, C. y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flor en Educación Física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de psicología del deporte*, 1y 2 (5). http://www.psicodeporte.net/15_moreno_villodre_cervello_.pdf [Consultado el 30/10/2008].
- Moreno Murcia, J. A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador.

- Enseñanza*, 21, 345-362. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20350&dsID=pensamiento_alumno.pdf [Consultado el 30/10/2008].
- Moreno Murcia, J. A., Cervelló. E. y González-Cutre, D. (2005). *Efectos del género en la motivación y el estado de flow en deportistas adolescentes*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad, marzo, Murcia.
- Moreno Murcia, J. A., Cervelló. E. y Martínez, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de psicología*, 1(23), 167-176. http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/20-23_1.pdf [Consultado el 31/10/2008].
- Moreno Murcia, J. A., Cervelló, E., Martínez, C. y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista iberoamericana de educación*, 44, 167-190.
- Moreno Murcia, J. A. y Cervelló, E. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1 (8), 171-183. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-271.pdf [Consultado el 31/10/2008].
- Moreno Murcia, J. A., González Cutre, D. y Cervelló, E. (2008). Motivación y salud en la práctica físicodeportiva: diferencias según el consumo de alcohol y tabaco. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2 (8), 483-494. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-288.pdf [Consultado el 31/10/2008].
- Moreno Murcia, J. A. y Hellín, P. (2004). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la actividad física y el deporte*. 8, diciembre. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.html> [Consultado el 23/06/08].
- Moreno Murcia, J. A. y Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html> [Consultado el 2/10/2008].
- Moreno Murcia, J. A., Hellín, P. y Hellín Rodríguez, M^a. G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la Educación Física según la edad. *Apunts*, 85, 28-35.

- Moreno Murcia, J. A., Martínez, C., Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 3 (2), 20-43. <http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n3a06.pdf>
- Moreno Murcia, J.A., Rodríguez, P.L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 9, 14-28.
- Moreno Murcia, J. A., Sicilia, A., Martínez, C. y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(4), 42-64. <http://www.cafyd.com/REVISTA/01104.pdf> [Consultado el 29/09/2008].
- Moreno Murcia, J. A., Vera, J. A. y Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Morgan, W. P. (1981). Psychophysiology of self-awareness during vigorous physical activity. *Research Quarterly Exercise and Sport*, 52, 385-427.
- Mori Saavedra, P. (2002). *Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima).
- Mosquera, M. J., Sánchez Pato, A. y Lera, A. (2001). La educación para la "noviolencia": una propuesta ante las conductas de violencia en el mundo del deporte. En P. Martos, J. L. Paniza y B. M. Latiesa (Coords.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI (2)* (pp. 451-462). Madrid: Esteban Sanz. ISBN 84-85977-82-3
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europa.
- Moya, M. C. (1993). Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. *Revista Psicología Social*, 8(2), 171-187.
- Moya, M. C., Expósito, F. y Padilla, J. L. (2006). Revisión de las propiedades Psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3 (6), 709-727.

- http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-200.pdf [Consultado el 16/11/2008].
- Moya Morales, J. M. (2004). La percepción subjetiva del esfuerzo como parte de la evaluación de la intensidad del entrenamiento. *Revista de Educación Física y deportes*, 73, junio. <http://www.efdeportes.com/efd73/percep.htm> [Consultado el 29/01/07].
- Muchinsky, P. M. (2001). *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid: ITES-Paraninfo.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de psicología*, 20, 81-91.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2000). Tendencias cualitativas de investigación en ciencias sociales. Una posibilidad para realizar estudios sociales en Educación Física. *www.efdeportes.com*, 25, septiembre. <http://www.efdeportes.com/efd25b/cualit1.htm> [Consultado, 10/05/2008].
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2001). Fútbol femenino: estigma de discriminación cultural de las mujeres que practican fútbol en la ciudad de Manizales (Colombia). En N. Murcia y L. G. Jaramillo (Coord.), *Seis experiencias en investigación cualitativa. La complementariedad: una posibilidad desde el trabajo reflexivo*. (pp. 67-109). Colombia: Kinesis.
- Muros, B. (2004). *Teorías implícitas del profesorado universitario español sobre su práctica de la pedagogía crítica*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- Muros, B. (2006). La puesta en práctica de la Pedagogía Crítica: estrategias metodológicas críticas. *Tándem*, 20, 33-43.
- Muros, B. y Fernández-Balboa, J. M. (2005). Physical education teacher educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24 (3), 243-264.
- Muros, B., y Mansilla, M. (2007). Los/as profesionales de Educación Física ante el nuevo reto europeo: Limitaciones y posibilidades de cambio. En *Actas del II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física.*, febrero, Palma de Mallorca.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

- Murray, M. & Matheson, H. (1993). Competition, perceived barriers to success. En G. L. Cohen (Ed.), *Women in sport. Issues and Controversies*. Newbury Park (U.S.A.): Sage.
- Neto, C. (1987). *Motricidade e Desenvolvimento: Estudo do Comportamento de Crianças de 5-6 anos Relativo à influência de Diferentes Estímulos Pedagógicos na Aquisição de Habilidades Fundamentais de Manipulação*. Tesis doctoral. Inédito. Universidade Técnica de Lisboa.
- Nettles, M. T. y Nettles, A. L. (1995). *Equity and excellence in educational testing and assessment*. Boston: Kluwer Academic.
- Nicholls, J. (1979). Development of Perception of own Attainment and Casual Attributions for Success and Failure in Reading, *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-9.
- Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nishida, T. (1984). The effect of achievement motivation on motor skill learning. *Japanese Journal of Physical Education*, 29, 15-24.
- Nishida, T. (1988). Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test. *Journal of Sport and exercise Psychology*, 10, 418-430.
- Nishida, T. (1989). A study on standardization of the achievement motivation in physical education test. *Japan Journal of Physical Education*, 34, 45-65.
- Nishida, T. (1991). Achievement motivation for learning in physical education class: A cross cultural study in four countries. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 1183-1186.
- Nishida, T. & Inomata, K. (1981). A factor analytical study on achievement motives in sport. *Japanese Journal of Physical Education*, 26, 101-110.
- Nolen-Hoeksema, S. & Girgus, J. S. (1995). Explanatory style and achievement, depression and gender differences in childhood and early adolescence. En G. M. Buchanan y M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory Style*. New Jersey: Hillsdale.
- Norquay, N. (1999). *Who rebels? Genders and class in stories of irreverence and Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos Education and equity in OECD countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Nottelman, E. D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Deviance Psychology*, 23, 441-450.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. and Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Núñez, F. J., Carbonell, A. y Raya, A. (2004). Valoración subjetiva del esfuerzo aplicada al entrenamiento específico en fútbol. *Revista de Educación Física y Deportes*, 73, junio. <http://www.efdeportes.com/efd73/subj.htm> [Consultado el 29/01/07].
- OCDE (2004). *Informe Pisa 2003. Resumen de los primeros resultados en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. INECSE.
- Oglesby, C. (1983). Interactions between gender identity and sport. En J. M. Silva y R. S. Weinberg (Eds.). *Psychological foundations of sport* (pp. 387-399). Champaign: Human Kinetics.
- Olabarrieta, E. (1993). *Deporte y salud*. Bilbao: Eroski.
- Olivera, J. (2005). Consideraciones en torno al deporte. Posibilidades y limitaciones del deporte federado. *Actas del Congreso Deporte Federado*. Diputación Foral de Bizkaia. noviembre.
- O'Malley, P. M. y Bachaman, J. G. (1983). Self-esteem: Change and Stability Between Ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-68.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de educación*, 313, 143-160.
- Ortega Gutiérrez, F. (1999). Una identidad sin sujeto. *Cultura y Educación*, 14/15, 129-145.
- Osca, A. y López-Saez, M. (1994). Desarrollo de carrera y género: Factores que influyen en las diferencias entre hombres y mujeres. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 28(10), 73-86. ISSN 1576-5962.
- Ossorio Lozano, D. (2001). La influencia motivadora del entrenamiento integrado sobre la percepción del esfuerzo en el entrenamiento aeróbico. *Revista de Educación*

- Física y Deportes*, 41, octubre. <http://www.efdeportes.com/efd41/infl.htm>
[Consultado el 29/01/07].
- Pacheco, M. J. (2005). El trabajo diario: sesiones y actividades. En S. Romero Granados (Coord.), *Escuela de padres y madres. Ante una nueva proyección de las Escuelas Deportivas Municipales. Orientaciones para técnicos* (61-70). Sevilla: Instituto Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Sevilla
- Padilla, J. L., González, A. y Pérez, C. (1998). Elaboración de un cuestionario. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Editorial Síntesis Psicología.
- Paños, J. L. (2007). *La identidad del Licenciado en Ciencias de la actividad física y el deporte en la Comunidad Valenciana, Pasado, presente y futuro*. Tesis doctoral. Inédito. Univesridad de Valencia.
- Papioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Parish, L. E. & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-180.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parson, T. (1951). *The Social system*. Glencoe: Free Press.
- Pascual Baños, C. (1993). La formación inicial del profesorado en Educación Física basada en la reflexión. *Revista perspectiva en Educación Física*, 1, 41-45.
- Pascual Baños, C. (1994). Ideologías, actividad física y salud. *Revista de Educación Física*, 60, 33-35.
- Pascual Baños, C. (2000). La pedagogía crítica, una cuestión de ética. En O. Contreras (Coord.), *La Formación Inicial y Permanente del Profesorado de EF* (pp. 73-93). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pascual Baños, C. (2005). Integración del Programa de Responsabilidad Personal y Social en las clases de Educación Física. En, Escartí (Coord), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp. 61-99). Barcelona: Biblioteca de Tándem.
- Pascual Brumós, I. (2003). *Manual del técnico deportivo*. Zaragoza: Mira Editores.

- Pastor, J. L. (2000). Ideología, sexo, profesión y Educación Física. *Revista de Ciencias de la Educación*, 181, 91-111.
- Pastor Carballo, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Eds.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp.217-246). Madrid: Pirámide.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y Benavides, G. (2002). Influencia de los dominios del Autoconcepto en la Autoestima de los adolescentes. *Revista de psicología aplicada*, 3 (12), 97-112.
- Pavón, A. (2004). *Motivaciones e intereses de los universitarios murcianos hacia la práctica físico-deportiva*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Murcia.
- Pavón, A., Moreno Murcia, J. A., Gutiérrez, M. y Sicilia, A. (2003). La práctica físico-deportiva en la Universidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 1 (12), 39-54.
- Peiró, C. (1995). *Un enfoque de Educación Física y Salud a la luz de la perspectiva de metas: los contextos de clase y la motivación del alumnado*. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación, septiembre, Zaragoza.
- Pendenza, R. (2005). Documentos teóricos de Educación Física para la Educación Polimodal. *Escuela de Educación Media N° 2 de Berisso*. http://www.lulu.com/items/volume_19/338000/338977/1/print/338977.pdf [Consultado el 6/06/2008].
- Pereira, C. y Pino, M. (2005). Globalización y educación en valores. Contribuciones educativas desde el fenómeno social de la muñeca Barbie. *Revista Galega do Ensino*, 47, 1103-1126.
- Pereira, C., Sueiro, E. y Valero, L. F. (2006). Propuestas desde la pedagogía y la psicología para la igualdad de género: modelos de aprendizaje y género. En J. M. Esteve y J. Vera, (Coords.), *Educación social e igualdad de género* (pp. 1-19). Málaga: Universidad de Málaga. Ayuntamiento de Málaga.
- Pérez, I. J. y Delgado, M. (2002). *Modificaciones del interés, motivaciones y comportamientos de hábitos de tiempo libre y físico-deportivos tras un programa de intervención en Secundaria desde la EDUCACIÓN FÍSICA orientada a la salud*. Trabajo presentado en el II Congreso de Ciencias del Deporte, marzo, Madrid.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des Compétences dès l'École*. París: ESC.

- Perry, S. R., Housh, T. J., Johnson, G. O., Ebersole, K. T., Bull, A. J., Evetovich, T. K. & Smith, D. B. (2001). Mechanomyography, electromyography, heart rate, and ratings of perceived exertion during incremental cycle ergometry. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 41, 183-188.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Petruzzello, S. J. & Corbin, C. B. (1988). The effects of performance feedback on female self-confidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 174-183.
- Pfeiffer, K. A., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J. & Malina, R. M. (2002). Reliability and validity of the Borg and OMNI rating of perceived exertion scales in adolescent girls. *Medicine and Science in Sport Exercise*, 34, 2057-2061.
- Pfister (1995). *Mujeres, salud y deporte. Oportunidades y ambivalencia en la cultura física femenina*. Trabajo presentado en el Congreso científico olímpico 1992, julio, Benalmádena.
- Phillips, D. y Carlisle, C. (1983). A comparison of Physical Education Teachers Categorized as Most and Least Effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55 - 67.
- Piéron, M. (1982). Effectiveness of Teaching a Psycho-Motor Task: Study in a Micro-Teaching Setting. In M. Piéron y J. Cheffers (Comps.), *Studying the Teaching in Physical Education* (pp.79-89). Liège: AIESEP.
- Piéron, M. (1983). Teacher and pupil behavior and the interaction process in physical education classes. In R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso, y T. Haajanen (Eds.), *Research in school physical education* (pp. 13-30). Jyväskylä: The foundation for promotion of physical culture and health.
- Piéron, M. (1985). Análise de Tendências na Formação dos Professores das Actividades Físicas. *Horizonte*, 1(5), 2-6.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Piéron, M. (1998). Perspectivas de la Educación Física en el siglo XXI. En J.H. Hernández. y col. (eds), *Educación Física escolar y deporte de alto rendimiento*(19-45). Las Palmas: ACCAFIDE.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones (Colección “La Educación Física en... Reforma”).

- Piéron, M. & Brito, M. (1990). Analyse d'incidentes d'indiscipline survenant dans des classes de l'enseignement préparatoire (10- 12 ans). In J. Duran, J. L. Hernández & L. Ruiz (Eds.), *Humanismo y nuevas tecnologías en Educación Física y deporte* (pp. 113-117). Madrid: INEF.
- Piéron, M., Cloes, M., Luts, K., Ledent, M., Pirotin, 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 d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège (157/96). Liège.
- Piéron, M. y Delmelle, R. (1982). Augmented feedback in teaching physical education : responses from the students. En M. Piéron y J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 141-150). Liège: AIESEP.
- Piéron, M. y Delmelle, R. (1983). Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.
- Pieron, M. & Devillers, C. (1980). Multidimensional analysis of informative feedback in teaching Physical Activities. In G. Schilling y W. Baur (Eds.), *Audiovisuelle Medien im Sport. Moyens audiovisuels dans le sport. Audiovisual means in sports* (pp. 277-284). Basel : Birkhauser Verlag.
- Piéron, M. y Forceille, C. (1983). Observation du Comportement des Élèves dans des classes de l'Enseignement Scondaire: Influence de leur Niveau d'Habilité. *Revue de l'Education Physique*, 23 (2), 9 - 16.
- Piéron, M., y Piron, J. (1981). Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habiletés motrices. *Sport*, 24, 144-161.
- Piéron, M. y Rodrigues, J. (1991). *Analyse du feedback de l'enseignant et de la réaction de l'élève à l'information fournie*. Communication au congrès international AIESEP, January, Atlanta.
- Piéron, M., Telama, R., Almond, L. y Carreiro da Costa, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: Un estudio comparativo. *Revista de Educación Física*, 76, 5-13.
- Piñar, M. I. (2005). Incidencia de un cambio en el reglamento de juego sobre el proceso de información de los jugadores de minibasket (9-11 años). Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- Pisano, M. (2001). *El triunfo de la masculinidad*. Santiago de Chile: Surada Ediciones.

- Piussi, A. y Bianchi, L. (1996). *Saber que se sabe: mujeres en educación*. Barcelona: Icaria.
- Pollard, A. & Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school: a handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Pollock, M. L. (1988). Prescribing Exercise for fitness and adherence. In R. K. Dishman (Ed.), *Exercise Adherence: Ist Impact on Public Health* (pp. 259-277). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Porras, M. (Dir.) (2006). *Hábitos y actitudes de los Sevillanos ante el deporte*. Sevilla: Observatorio de Deporte de Sevilla.
- Porras, M. (Dir.) (2007). *Hábitos y actitudes de los Sevillanos en edad escolar ante el deporte*. Sevilla: Observatorio de Deporte de Sevilla.
- Postigo, Y., Pérez-Echeverría, M. y Sanz, A. (1999). Un estudio acerca de la diferencias de género en la resolución de problemas científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 247-258.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Proces-Joven. (2000). *Estudio sobre conductas relacionadas con la salud en la población escolarizada de la región de Murcia. Curso 2001-02*. Murcia: Consejería de Sanidad y Consumo. Consejería de Educación y Cultura.
- Puig, N. y Soler, S. (2004). Mujer y Deporte en España: Estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 76, 32-51.
- Quiggle, N.L., Garber, J., Panak, W.F. y Dodge, K.A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1.305-1.320.
- Quintillan, G. (1992). El comportamiento no verbal de Entrenamiento: Comparación entre expertos y novatos. En *Actas del Congreso Científico Olímpico – 1992. Pedagogía y Educación Comparada. Deporte y Documentación. Vol III* (pp. 355-359). Instituto Andaluz del Deporte.
- Ramos, L. A. (1999). *La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Extremadura.

- Ramos, L. A. y Del Villar, F. (2005). *La enseñanza de la Educación Física*. Madrid: Síntesis.
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria y Bachillerato.
- Real Decreto 831/2003 del 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Reche, A., Sicilia, A y Rodríguez, C. (1996). *¿Qué opinión tienen el alumnado de primaria y último ciclo de EGB hacia la escuela?* Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, junio, Alcalá de Henares.
- Reinprecht, H. (1990). *Educación con optimismo a la juventud*. Barcelona: Herder.
- Rico, I. (2003). *Estructuras de interacción y clima motivacional entre los escolares de la ESO en Educación Física*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Castilla La Mancha.
- Riddoch, C. J., Andersen, L., Weddeerkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebo, L., Sardinha, L. B., Cooper, A. R., & Ekelund, U. (2004). Physical activity levels and patterns of 9-and 15-yr- old European children. *Medicine and Science and in Sports and Exercise*, 36 (1), 86-92.
- Ríos, M. (2008). Criterios para el análisis de la socialización en la sesión de educación física escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 28, 96-106.
- Ritchie, W. F. (2000). An exploration of college student explanatory style and its relationship to academic performance. *Humanities and Social Sciences*, 60, 2375.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (p.1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Robertson, S. L. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41 (2), 151-170.
- Rocha, S. T. (2000). *Roles de género en los adolescentes y rasgos de masculinidad-feminidad*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rocha, S. T. y Díaz Loving, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 1 (21), 42-49. http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/05-21_1.pdf [Consultado el 16/06/2008].
- Rodríguez, C., Calvo, A. y Lasaga, M. J. (2001). La coeducación, un compromiso educativo: recursos de intervención para las actividades lúdico-deportivas en el tiempo libre. *www.Efdeportes.com*, 39, agosto. [Consultado el 4/07/2007].
- Rodríguez Allen, A. (2000). *Adolescencia y Deporte*. Oviedo: Nobel.
- Rodríguez Bravo, M., Quintana, R., Lindell, O., Barrera A. y Gómez A. (2007). El Balonkorf: un deporte mixto para el fomento de la coeducación. Una propuesta didáctica. *Lecturas: Educación física y deportes*, 104. <http://www.efdeportes.com/efd104/balonkorf-deporte-mixto-para-la-coeducacion.htm> [Consultado el 02/02/2009].
- Rodríguez García, P. L. (2002). Proyecto docente: *Educación Física y Salud Corporal*. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Didáctica y Expresión Corporal. Dpto. Expresión plástica, Musical y Dinámica (Inédito).
- Rodríguez Menéndez, M^a. C. y Peña, J. V. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación*, 17, 25-48.
- Rodríguez Moya, M. F., Mata, E. y Ruiz Pérez, L. M. (2006). El autoconcepto físico en la adolescencia temprana: influencia del género y la edad. *Actas del I Congreso de Jóvenes Investigadores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (163-172), diciembre, Valladolid.
- Roffé, M., Giscafré, N. y Fenili, A. (2004). Los adolescentes que practican deporte y sus padres. *Lecturas: EF y Depotes. Revista digital*, 79, diciembre. <http://www.efdeportes.com/efd79/padres.htm> [Consultado el 4/05/2007].
- Rojas Marcos, L. (2007). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Madrid: Espasa Calpe.
- Romero Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.

- Romero Cerezo, C. (2000). La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de Educación Física. En O. R. Contreras Jordán (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 47-72). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-20. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf> [Consultado el 30/04/2008].
- Romero Granados, S. (1998). Formación inicial a nivel de instituciones y planes de los maestros en los últimos 25 años. En M. V. Sotomayor, A. Rodríguez y E. Sanz (Coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (283-292). Madrid: Narcea.
- Romero Granados, S. (2001a). *Iniciación deportiva*. Trabajo presentado en el IV Congreso Mundial de Bádminton. Sevilla: IBF y IAD.
- Romero Granados, S. (2001b). *La formación del profesorado en Enseñanza Secundaria*. Sevilla: Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Sevilla.
- Romero Granados, S. (2002). *Bases teóricas del para la formación del maestro especialista de Educación Física*. Granada: Grupo editorial de la Universidad de Granada.
- Romero Granados, S. (Coord.) (2005). *Escuela de padres y madres. Ante una nueva proyección de las Escuelas Deportivas Municipales. Orientaciones para técnicos*. Sevilla: Instituto Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Sevilla.
- Romero Granados, S. (2005). El núcleo esencial de los contenidos de Educación Física en Educación Primaria. En F. Ruiz, Jiménez, I., Moral, D, Urbano, I y F. Crespín (Coords.), *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (77-90). Madrid: Gymnos. FEADDEF Y AMEFCO.
- Romero Granados, S. (2007). *Edusport. ESO y Bachillerato*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Romero Granados, S. (2008). Influencia del patrocinio y de los medios de comunicación en la discriminación del deporte de elite femenino. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 28, 39-53.

- Romero Granados, S., De Pablos, J., Colás, P., Buzón, O. y Barragán, R. (2007). *Educación Física, Deporte y Nuevas Tecnologías*. Málaga: Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía.
- Romero Granados, S. y Díaz García, J. (Coords.) (2007). *Los valores están en el juego*. Sevilla: Instituto Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Sevilla.
- Romero Granados, S., Zagalaz, M. L. y Garrido, M. (2009). El comportamiento de los padres en el deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 15, 29-34.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ruiz, G. (1996). *Análisis praxiológico de la estructura del tenis. Comparación de las acciones de juego en la modalidad singles y dobles masculina sobre superficie de tierra batida*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ruiz Pérez, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995): *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M., Graupera, J. L., Contreras, O. y Nishida, T. (2004). Motivación de logro en Educación Física escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de educación*, 333, 345-361.
- Ruiz Pérez, L. M., Graupera, J. L., Gutiérrez Sanmartín, M. y Nishida, T. (2004). El test AMPET de Motivación de Logro para el aprendizaje en Educación Física: desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista de Educación*, 335, 195-211. http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_15.pdf [Consultado el 31/08/2007].
- Ruiz Pérez, L. M., Mata, E. y Moreno, J. A. (2008). Problemas evolutivos de coordinación motriz y autoconcepto físico en escolares de educación primaria. *Estudios de Psicología*, 29(2), 163-172.
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A Measure of How Individuals Perceive Causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1137-1145.
- Rust, J. O. y McCraw, A. (1984). Influence of masculinity-femininity on adolescent self-esteem and peer acceptance. *Adolescence*, 74, 368-366.

- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Londres: Hutchinson.
- Salas, B. (1992). *Proyecto de centro desde una perspectiva coeducativa*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. (2002). Elaboración de un programa para incrementar los niveles de motivación en los nadadores de competición. *Revista Digital: Rendimiento Deportivo*, 1. <http://www.rendimientodeportivo.com/N001/Artic005.htm>. [Consultado el 8/06/2007].
- Salinas, L. (1994). La construcción social del cuerpo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 85-96.
- Salinas, F. y Vicianá, J. (2005). La innovación y la investigación como vehículos de formación permanente. Sondeo de opinión de los profesores de Educación Física en formación inicial de Granada. En J. Vicianá (Ed.), *Innovaciones en Educación Física y Deportes* (pp. 9-30). Granada: Liceo gráfico.
- Salinas, L. y Vicianá, J. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años. *www.efdeportes.com*, 103. <http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm> [Consultado el 21/11/2008].
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice may.
- Sallis, J. F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 33, 403-408.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., y Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science and in Sports and Exercise*, 32, 963-975.
- Sánchez, M. y Medina, F. J. (1997). *El grupo como instrumento de intervención social*. Sevilla: Algaida.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (1990). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada a la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Sánchez Bañuelos, F. y Fernández García, E. (Coords.) (2003). *Didáctica de la Educación Física para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Sánchez-Barrera, M., Pérez García, M., y Godoy, J. F. (1995). Patrones de actividad física en una muestra española. *Revista de Psicología del Deporte*, 4(7-8), 51-71.
- Sánchez Bello, A. (2006). Nuevos modelos de relación en el aula: una propuesta para el cambio. *Educación*, 36, 9-16. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/36/EDUCAR%2036%20baja%20resolucion.pdf> [Consultado el 09/09/2007].
- Sánchez Oriz, E., García, A. I., y Rubio, E. (1992). Educación en el hábito de la actividad física. *Sport & Medicina*, Enero–Febrero, 33-36.
- Sánchez Sánchez, J. L. (1993). *El trabajo: primer ciclo de primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Santesmases, M. (1997). *DYANE*. Madrid: Pirámide.
- Santos, S. y Martins, G. M. (2005). El desarrollo del autoconcepto físico a través de la enseñanza de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *www. Efdportes.com*, 81, febrero. <http://efdportes.com/efd81/autocon.htm> [Consultado 29/05/2007].
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia y E. Valls., *Los contenidos en la reforma* (pp. 133-198). Madrid: Santillana.
- Sarrazin, P., Guillet, E. & Cury, F. (2001). The effect of coach's task-and ego involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1, 2-9.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers : a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 121 (34), 59-76. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000100004&script=sci_arttext ISSN 0100-1574 [Consultado, 29/11/06].
- Scheiff, A., Renard, J., Roelandt, E. y Swalus, P. (1987). Étude des Paramètres de emps de la Leçon. *Sport*, 30 (1), 19-28.
- Schidler, P. (1968). *L'image du corps*. París: Gallimard.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona : Paidós.
- Scraton, S. (1987). Boys muscle in where angels fear to tread. Girls' subcultures and physical activities. En J. Horne, D. Jary and A. Tomlinson (Eds.), *Sport, Leisure and Social Relations*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Scraton, S. (1990). *Gender and physical education*. Geelong, Vic., Australia: Deakin University Press.
- Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls' physical education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Secada, W. G. (1989). *Equity in education*. New York: Falmer Press.
- Segovia Pérez, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid: Escuela Española.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L. and Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Indefensión*. Madrid: Debate.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life* (2 Ed.). New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L.Y., Semmel, A. y Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- Sever, C. (2005). *Género y Deporte. Integrar la equidad de género en los proyectos deportivos*. Berna: Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE) y Ministerio Suizo de Asuntos Exteriores (DFAE). http://www.bridge.ids.ac.uk/docs/sport_spanisch.pdf [Vista el 25/06/2007].
- Sherman, S. J., Judd, C. y Park, B. (1989). Social cognition. *Annual Review of Psychology*, 40, 281-326.
- Shilling, C. (1993). The body, class and social inequalities. En J. Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 35-49). London: Falmer, Press.
- Sicilia, A. (2002). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- Sicilia, A. y Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Sicilia, A., y Fernández-Balboa, J. M. (2005). *La otra cara de la enseñanza: educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE.

- Sicilia, A., y Fernández-Balboa, J. M. (2006). Ethics, politics and bio-pedagogy in physical education teacher education: easing the tension between the self and the group. *Sport, Education and Society*, 11(1), 1-20.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (3 Ed.). Mountain Views, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (1998). Sport Education. What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (4), 18-20.
- Siedentop, D. (2002). 'Junior Sport and the Evolution of Sport Cultures', keynote address presented at the Junior Sport Forum, Auckland, New Zealand, Nov. 1995. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 392-401.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics: Champaign.
- Sierra Bravo, R. (1979). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. (2005). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra, B. y Carretero, M. (1992). Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: la psicología cognitiva de la instrucción. En C. Coll, J. Palacios y Marchesi, A. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II* (pp. 141-158). Madrid: Alianza.
- Silverman, S. y Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward Physical Education and Physical Activity: A review of measurement sigues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- Silverman, S., Tyson, L. & Krampitz, J. (1992). Teacher Feedback and Achievement in Physical Education: Interaction with Student Practice. *Teaching y Teacher Education*, 8(4), 333-334.
- Simmons, R. G. y Rosenberg, F. (1975). Sex, sex-role, and self-image. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 229-258.
- Simmons, R. G., Rosenberg, F. & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- Skille, E. (2008). Biggest but smallest: female football and the case of Norway. *Soccer & Society*, 4 (9), 520-532.

- Smoll, F. L. & Schutz, R. W. (1980). Children's attitudes toward physical activity: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2, 137-147.
- Smulyan, L. (2000). Feminist cases of non feminist subjects: case studies of women principals. *Qualitative Studies in Education*, 13 (6), 589-609.
- Solana, A. M. (2003a). *Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de Bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes*. Tesis Doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- Solana, A. M. (2003b). La participación de los alumnos en las clases de Educación Física: una perspectiva cualitativa de sus comportamientos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 67, diciembre. <http://www.efdeportes.com/efd67/particip.htm> [Consulta 21/11/06].
- Solana, A. M. (2004). La participación de los alumnos en las clases de Educación Física: una perspectiva cualitativa de sus comportamientos. *Dirección de Educación Física*, 9, febrero. <http://www.cpeneuquen.edu.ar/direccion-educativa/boletin9.htm> [Consultado el 22/11/06].
- Smith, T. (1981). Adolescent agreement with perceived maternal and paternal educational goals. *Journal of Marriage and the Family*, 43, 85-93.
- Solmon, M. A., Worthy, T., Lee, A. M. & Carter, J. A. (1990). Teacher role identity of student teachers in physical education: an interactive analysis. *Journal of teaching in physical education*, 10, 188-209.
- Som, A. y Muros, J. J. (2007). *Propuesta de un programa de intervención en Educación Física enfocado al juego cooperativo como medio de integración escolar*. Trabajo presentado en las III Jornadas sobre los prejuicios y la discriminación, marzo, Granada.
- Som, A., Muros, J. J., Pascual Álvarez, J. M. y Medina Casaubón, J. (2008). Utilización que hacen los profesores de Educación Física de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato de los estilos de enseñanza en Granada. *Habilidad motriz*, 30, 54-64.
- Sparkes, A. C. Sparkes, Devís Devís, J. y Fuentes J. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90. <http://www.rieoei.org/rie39a03.pdf> [Consultado el 01/02/2009].

- Spence, J. T. (1993). Gender-Related Traits and Gender Ideology: Evidence for a Multifactorial Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 624-635.
- Spence, J. T. y Helmreich, R. L. (1974). The Personal Attributes Questionnaire. A measure of sex role stereotypes and masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 29-39.
- Spink, K. S. (1995). Cohesion and intention to participate of female sport team athletes. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 17, 416-427.
- Standage, M. & Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stidder, G. & Hayes, S. (2007). Trainee teachers' experiences of teaching National Curriculum physical education during school-based placements at Key Stages three and four in the south-east of England (1994-2004). *Physical Education Matters*, 1 (2), 42-48.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, septiembre-diciembre. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06a02.htm> [Consultado el 8/05/2007].
- Subirats, M. (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- Subirats, M. (2001). La coeducación, un tema de futuro. *Aula de innovación educativa*, 98, 46-47.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Subirats, M y Tomé, A. (1992). Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. *Cuadernos para la coeducación*, 2, 43-51.
- Táboas, M. I. y Rey, A. I. (2007). El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales. *Kronos*, 11, 10-15. http://www.revistakronos.com/docs/File/kronos/11/kronos_11_3.pdf [Consultado el 30/09/2008].

- Talbot, M. (1986). Gender and Physical Education. *British Journal of Physical Education*, 4, 120-122.
- Talbot, M. (1988). Understanding the relationship between women and sport. *International Review for Sociology of sport*, 23 (1), 31-42.
- Tanner, J. M. (1978). *Fetus into man*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Herramientas*, 56, 20-30.
- Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Tirado, M. A. (2006). Un culto inculto al cuerpo: una intervención educativa en la ESO. *Tándem*, 21, 67-73.
- Tomé, A. (1999). Un camino hacia la coeducación (Instrumentos de reflexión e intervención). En C. Lomas (Coord.), *¿Iguales o diferentes? : género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 171-198). Barcelona: Paidós.
- Tomé, A. y Rambla, X̄. (2001). *La coeducación de las identidades masculinas en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de L'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tomé, A. y Ruiz Maillo, R. F. (2002). El espacio de juego: escenario de relaciones de poder. En M.ª L. Abad (Coord.), *Género y educación: la escuela coeducativa* (pp. 79-88). Barcelona: Graó.
- Thompson, T. (1994). Self-worth protection: implications for the classroom. *Educational Review*, 46, 259-274.
- Thompson, T., Davison, J.A. & Barber, J.G. (1995). Self-worth protection in achievement motivation: performance effects and attitudinal behaviour. *Journal of Educational Psychology*, 87, 598-610.
- Toro, J. (1995). *El cuerpo como delito*. Barcelona: Ariel Ciencia.
- Torre, E. (1998). *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.

- Touriñán, J. M. (1997). La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, 314, 157-186.
- Tousignant, M. & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43-57.
- Tracy, B.L., Ivey, F. M., Hurlbut, D., Martel, G. F., Lemmer, J. T., Siegel, E. L., Metter, E. J., Fozard, J. L., Fleg, J.L. & Hurley, B (1999). Muscle quality. Effects of strength training in 65 to 75 years old men and women. *Journal Applied Physiology*, 86, 195-201.
- Treasure, D. C., Duda, J. L., Hall, H. K., Roberts, G. C., Ames, C., & Maehr, M. L. (2001). Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goals research in sport: A response to Harwood, Hardy and Swain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 317-329.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15–28.
- Trudel, P., Côté, J. & Silvestre, F. (1996). Systematic observation of ice hockey referees during games. *Journal of Sport Behavior*, 19, 66-81.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2-1 (7). http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm [Consultado el 09/09/2007].
- Urda, T. C., Andeman, L. H., Anderman, E., & Roeser R. (1998). The development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Vaca, M. J. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 26, 52-61.
- Valbuena, A. (2002). Lenguaje e interacción. En A. García García (Coord.), *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar* (pp. 27-30).

- Gijón: Consejería de Educación y Cultura. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.
- Vargas, R. (1991). *Voleibol. 1001 ejercicios y juegos*. Madrid: Augusto Pila Teleña.
- Vázquez, B. (1987). Educación Física para la mujer. Mitos, tradiciones y doctrina actual. En *Mujer y deporte* (pp. 57-63). Madrid: Ministerio de Cultura. 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, 79-92.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Vázquez, B. (2001). La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI. En J. Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 213-226). Alcoy: Marfil.
- Vázquez, B. (2001). Nuevos Retos para el Deporte y las Mujeres en el Siglo XXI. <http://www.mujierydeporte.com/analisis/BenildeBilbao2001.pdf> [Consultado el 21/6/2007].
- Vázquez, B. (2001). *Las mujeres en la alta competición*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vázquez, B. (2002). *Los valores corporales y la Educación Física*. Trabajo presentado en el II Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, marzo, Madrid.
- Vázquez, B. (2002). *Mujeres y actividades físico-deportivas*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vázquez, B. y Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Vázquez, B., Fernández-García, E. y Ferro, S. (2000). *Educación Física y género: Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Vealey, R. S. (1988). Sport-confidence and competitive orientation: an addendum on scoring procedures and gender differences. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 10, 471-478.
- Velázquez Callado, C. (2006). *365 Juegos de todo el mundo*. Barcelona: Océano.

- Ventura, C., Soler, S., Prat, M. y Font, R. (2003). *“La cara i la creu de l’esport”*: Proyecto para el desarrollo de la capacidad de análisis crítico en los jóvenes. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte en edad escolar, Valladolid.
- Vera, J. A. (2007). *Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Murcia.
- Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: INSERSO.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Arias, B. (1998). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de intervención y evaluación. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Verscheure, I. & Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 3 (12), 245-263.
- Viciana, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- Viciana, J. (1999). Principios de procedimiento del profesorado en la planificación e intervención de la Educación Física escolar. *www.efdeportes.com*, 17, noviembre. <http://www.efdeportes.com/efd17/viciana.htm> [Consultado el 20 de abril de 2008].
- Viciana, J. (2001). *Planificación en la Educación Física*. Granada: Reprografía Digital Granada.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Viciana, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J. y Requena, B. (2003). Influencia del *feedback* positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 10, 99-116. <http://www.cienciadeporte.com/motricidad/10/art6.pdf> [Consultado el 31/10/2008].
- Viciana, J. y Zabala, M. (2004). Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de Educación Física. En M. A. González, A. Sánchez y J. Gómez

- (Eds.), *Actas del International Congress of AIESEP 2002. Preparación profesional y necesidades sociales (732-739)*, octubre, A Coruña.
- Vidal, P. (2001). Ocio y deporte: Espectadorismo y Segregación por género. www.ocio.deusto.es/formacion/ocio21/doc/P08091.pdf [Consultado el 18/03/2003].
- Villar, L. M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Vroom, V. (1974). A new look at managerial decision-making. *Organisational Behaviour*, 5, 66-68.
- VV. AA. (1999). Elige tu deporte. *Cuadernos de educación no sexista*, 9, 6-38. Madrid: Instituto de la Mujer. <http://www.mtas.es/mujer/publicaciones/docs/eligedeporte.pdf> [Consultado el 2/05/2007].
- VV. AA. (2003). *Manual del Técnico Deportivo*. Zaragoza: Mira Editores.
- VV. AA. (2006). *Actitudes y Prácticas Deportivas de las Mujeres en España (1990 – 2005)*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- VV. AA. (2007). *Hábitos y actitudes de los andaluces en edad escolar ante el deporte: 2006*. Sevilla: Secretaría General para el Deporte, Observatorio del Deporte Andaluz. Junta de Andalucía, Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- VV. AA. (2008). Desarrollo y evaluación de competencias en los estudiantes universitarios. *Seminario sobre Formación del Profesorado (3-71)* (paper), febrero-marzo, Sevilla.
- Walkerdine, V. (1998). Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la postmodernidad y lo popular. En J. Curran, D. Morley y V. Walkerdine (Comps.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el postmodernismo* (pp. 153-186). Barcelona: Paidós.
- Wann, D. L. (1997). *Sport psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wang, C. K. & Biddle, S. J. (2001). Young People's Motivational Profiles in Physical Activity: A Cluster Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, C. K., Chatzisarantis, N., Spray, C. & Biddle, S. (2002). Achievement goal profile in school physical education: Differences in self-determination, sport ability

- beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wall, W. D. (1981). *Educación constructiva para los adolescentes*. Bogotá: Voluntad Editores.
- Walling, M. D. & Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.
- Walling, M. D., Duda, J. L., & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiss, M. R., y Chaumonton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-99). Champaign IL: Human Kinetics.
- Wells, CH. L. (1992). *Mujeres, deporte y rendimiento: perspectiva fisiológica*. Barcelona: Paidotribos.
- Werner, P. & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.
- White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- Whitehead J. R. & Corbin C. B. (1997). *Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education*. En K.R Fox (Ed.): *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Whitlock, S. (2008). What Happens in the Gym? The Gym Environment and the Self-Efficacy of Middle School Girls. *Kentucky Newsletter for Health, Physical Education, Recreation & Dance*, 2 (44), 6-11.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Williams, A. & Woodhouse, J. (1996). Delivering the discourse: Urban adolescents' perceptions of physical education. *Sport, Education and Society*, 1, 201-213.

- With, S. A. & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement and participation motivation to task and ego orientation. *International Review for Sociology of sport*, 25, 4-18.
- Wilmore, J. H. & Costill, D. L. (1999). *Physiology of Sports and Exercise* (2ª. Ed). Champaign Il: Human Kinetics.
- Yáñez Gómez, J. (2002). La competencia motriz y el género. *www.efdeportes.com*, 47. <http://www.efdeportes.com/efd47/genero1.htm> [Consultado el 01/07/2007].
- Yerg, B. & Twardy, B. (1982). Relationship of specified instructional teacher behavior to pupil gain on a motor skill task. In M. Piéron, y Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 61-68). Liège: AIESEP.
- Yinger, R. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiri*, 17 (3), 293-318.
- Zagalaz Sánchez, M. L. (1997). *La Educación Física femenina (1940-1970). Análisis y estudio en la ciudad de Jaén*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Jaén.
- Zagalaz Sánchez, M. L. (1998). *La Educación Física femenina en España*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Zagalaz Sánchez, M. L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Zakarian, J. M., Hovell, M. F., Hofstetter, C. R., Sallis, J. F. y Keating, k. J. (1994). Correlates of vigorous exercise in a predominantly low SES and minority high school population. *Preventive Medicine*, 23, 314-321.
- Zaragoza, J., Serra, J. R., Ceballos, O., Generelo, E., Serrano, E., Julian, J. A. (2006). Los factores ambientales y su influencia en los patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 4 (2), 1-14. <http://www.cafyd.com/REVISTA/art1n4a06.pdf>
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflex. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zubiaur, M. (1995). Nivel de competencia del modelo y procesos cognitivos en el aprendizaje motor. *Revista Española de Educación Física*, 3 (2), 26-28.
- Zubiaur, M. (2003). Posibilidades de la demostración en el aprendizaje motor. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista Digital*, 62, julio. [Consultado el 02/11/06]. <http://www.efdeportes.com/efd62/aprmot.htm>

ANEXOS

Anexo I. Escala de observación de la equidad educativa del alumnado respecto al género

EQUIDAD EDUCATIVA. HOJA PARA LA OBSERVACIÓN DEL ALUMNADO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Oscar del Castillo Andrés

Centro Educativo:
Nombre del Profesor/a:
Nombre del Observador/a:

Grupo/curso:
Edades:
Nº alumnos:

Fecha:
Nº alumnas:

Hora:
Unidad Didáctica:

1. AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO (AA).				2. PERCEPCIÓN SUBJETIVA DEL ESFUERZO (PSE).							3. TIEMPO DE PRÁCTICA (TP).				
TAREA	Nº Grupos Homos	Nº Grupos Hete.	Individual	TAREA	PSE (Alumno)	PSE (Alumna)	Contenido FIT	Contenido FIT	Contenido FIT	Contenido FIT	T.Práctica	T. Util. (I/F)	T. Util. (I/F)		
1				1	S	M	D	S	M	D	F	T	Alumno 1		
2				2	S	M	D	S	M	D	F	T	Alumno 2		
3				3	S	M	D	S	M	D	F	T	Alumno 3		
4				4	S	M	D	S	M	D	F	T	Alumno 4		
5				5	S	M	D	S	M	D	F	T			
6				6	S	M	D	S	M	D	F	T			
7				7	S	M	D	S	M	D	F	T			
8				8	S	M	D	S	M	D	F	T	Alumna 1		
9				9	S	M	D	S	M	D	F	T	Alumna 2		
10				10	S	M	D	S	M	D	F	T	Alumna 3		
Total				Total									Alumna 4		

S (Suave) / M (Moderada) / D (Dura)
F (Físico) / T (Técnico)

4. SOLICITACIÓN DE INFORMACIÓN ADICIONAL (I2S).															
ALUMNOS															Tot
ALUMNAS															Tot

5. MATERIAL (M).															
SIMILAR															Tot
DISTINTO															Tot

6. ACEPTACIÓN DE TAREAS (AcT).						7. IMPLICACIÓN EN LA TAREA (IM).																	
TAREA	ALUMNO				ALUMNA				ALUMNOS										Tot				
	Físico	Técnico	Físico	Técnico	Físico	Técnico	Físico	Técnico	Coopera											Tot			
1	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R													
2	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R													
3	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R													
4	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R													
5	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R													
6	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R													
7	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R													
8	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R													
9	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R													
10	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R													
Total																							

A (Acepto) / R (Rechazo)

ALUMNAS															Tot
Coopera															
No Cooper															
Invisible															
Aporta Ideas															
Ropa dep. N°															

F (Físico) / T (Técnico)

CROQUIS TAREA 1	CROQUIS TAREA 2	CROQUIS TAREA 3	CROQUIS TAREA 4																																				
<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
CROQUIS TAREA 5	CROQUIS TAREA 6	CROQUIS TAREA 7	CROQUIS TAREA 8																																				
<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
CROQUIS TAREA 9	CROQUIS TAREA 10	CROQUIS TAREA 11	CROQUIS TAREA 12																																				
<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	3	2	3	2	1	2	3	2	3
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					
3	2	3																																					
2	1	2																																					
3	2	3																																					

OBSERVACIONES

Leyenda del croquis:
1: Óptimo
2: Aceptable
3: Malo
(O) Alumno (O) Alumna

Anexo II. Escala de observación de la equidad educativa del profesorado respecto al género

Centro Educativo:
 Nombre del Profesor/a:
 Edad:
 Modelo de formación recibido:

Grupo/cursos:
 Unidad didáctica:
 Estilo de Enseñanza:
 Nombre del Observador/a:

Fecha:

Hora:

INFORMACIÓN

1. CANAL DE INFORMACIÓN (ICI).

ALUMNO		Tot.	ALUMNA		Tot.	GRUPO		Tot.
Audíto			Aud.			Aud.		
Visual			Vis.			Vis.		
Kineslásc			Kin.			Kin.		
Muto			Mic.			Mic.		

2. PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS (IPP).

	Tot.
ALUMNOS	
ALUMNAS	
GRUPO	

3. EMPLEO DE DEMOSTRACIONES (ID).

	Tot.
ALUMNOS	
ALUMNAS	
GRUPO	

F (Físico) / T (Técnico)

4. PLANTEAMIENTO DIFERENCIADO EN LA ORGANIZACIÓN (IOR).

	Tot.
MATERIAL	
USO ESPACIO	
AGRUPACIÓN	

I (igual) / D (Distinta)

5. INDICACIONES SOBRE EL CONTROL DEL GRUPO (IC).

	Tot.
ALUMNOS	
ALUMNAS	
GRUPO	

REFUERZO

1. RETROALIMENTACIÓN (RCR).

ALUMNOS		Tot.	ALUMNAS		Tot.
OBJETIVO			OBJETIVO		
FORMA			FORMA		
DIRECCIÓN			DIRECCIÓN		

GRUPO

	Tot.
OBJETIVO	
FORMA	
DIRECCIÓN	

2. REFUERZOS ACTITUDINALES (RAC).

	Tot.
ALUMNOS	
ALUMNAS	

GP (gestual positivo) / GN (gestual negativo) / VP (verbal positivo) / VN (verbal negativo).

3. CONTACTO FÍSICO (RCF).

	Tot.
ALUMNOS	
ALUMNAS	

4. ACEPTACIÓN DE IDEAS (RII).

	Tot.
ALUMNOS	
ALUMNAS	

AF (ACEPTO-FÍSICO) / AT (ACEPTO-TECNICO) - RF (RECHAZO-FÍSICO) / RT (RECHAZO-TECNICO)

LENGUAJE

1. ATENCIÓN NOMINATIVA (LAN).

	Tot.
ALUMNOS	

ALUMNAS

	Tot.
ALUMNAS	

3. MASCULINO GENÉRICO (LM).

	Tot.
Mas. Genérico	
Masculino	
Femenino	

2. ORDEN DE PRELACIÓN (LP).

	Tot.
Mas - Fem	
Fem - Mas	

Mas-Fem (Masculino - Femenino) / Fem-Mas (Femenino-Masculino)

4. EXPRESIONES ESTEREOTIPADAS (LEX).

	Tot.
ALUMNO	
ALUMNA	

P (POSITIVO) / N (NEGATIVO)

OBSERVACIONES

Observaciones:

Anexo III. Encuesta sobre factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física

NÚMERO DE CUESTIONARIO (Instituto/Curso/N.º de clase): _ _ _ _

FECHA:

EDAD:

SEXO: (Hombre) (Mujer)

A continuación te presentamos un cuestionario **ANÓNIMO** sobre *“factores psicosociales que afectan al alumnado en la enseñanza equitativa de las clases de Educación Física”*.

Por favor, contesta a **TODAS** las preguntas. Esto no es un examen, no hay respuestas verdaderas o falsas, ni buenas ni malas. Nos interesa conocer tu opinión **SINCERA**.

PREGUNTA CUALQUIER DUDA QUE TENGAS.

INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO.

- Debes leer atentamente cada una de las preguntas y las diferentes opciones de respuesta antes de contestar, debiendo seleccionar aquella con la que más te identifiques.
- En las preguntas en las que se pide directamente una valoración de 1 2 3 4 5, debes rodear con un círculo aquella que mejor represente tu opinión, teniendo en cuenta que su correspondencia es:

(1) NADA - (2) POCO - (3) REGULAR - (4) BASTANTE - (5) MUCHO.

- En las preguntas en las que no se pida explícitamente ningún tipo de valoración (SÍ - NO, HOMBRE - MUJER, etc.), deberás marcar una única opción mediante una “ \bar{X} ”.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Estereotipos y roles

	Sí	No
1.- El deporte es cosa de hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Las mujeres son peores deportistas que los hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Los hombres son más fuertes que las mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Las mujeres son más flexibles que los hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Las mujeres bailan mejor que los hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- El fútbol es un deporte de mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Un hombre enseña mejor la Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- Hay actividades físicas y deportes para hombres y actividades físicas y deportes para mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- Las chicas y los chicos prefieren actividades físicas distintas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- La práctica intensa de actividad física hace que las mujeres parezcan hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Agente socializador

	1	2	3	4	5
11.-Para mi padre es importante que haga deporte	<input type="checkbox"/>				
12.-Para mi madre es importante que haga deporte	<input type="checkbox"/>				
13.-Para mis hermanos/as es importante que haga deporte	<input type="checkbox"/>				
14.-Para mis amigos/as es importante que haga deporte	<input type="checkbox"/>				
15.-Para mis profesores/as es importante que haga deporte	<input type="checkbox"/>				

	Sí	No
16.-Mi padre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.-Mi madre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.-Mis hermanos/as hacen deporte de forma regular (2 o más veces por semana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.-Mis padres están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.-Mis hermanos/as están orgullosos/as de mí cuando me ven hacer algún deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.-Mis amigos/as están orgullosos/as de mí cuando me ven hacer algún deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autoconcepto

	1	2	3	4	5
22.- El grado de fuerza que tengo es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.- El grado de flexibilidad que tengo es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.- El grado de coordinación que tengo es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.- Mi nivel de habilidad (agilidad) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.- ¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con tu sexo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.- ¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con el otro sexo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.- Me veo como un/a buen/a deportista	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>				

Motivación e intereses

	1	2	3	4	5
29.- Tu interés por la actividad física en general es...	<input type="checkbox"/>				
30.- Tu interés por la clase de Educación Física en general es...	<input type="checkbox"/>				
31.- Las clases de Educación Física son de gran utilidad para la vida diaria	<input type="checkbox"/>				

	Sí	No
32.- Realizo las actividades de clase para evitar el castigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.- Realizo actividad física y deporte por salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.- Realizo actividad física y deporte por mejorar mi aspecto físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.- Realizo actividad física y deporte por relacionarme con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.- Realizo actividad física y deporte para adelgazar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.- Realizo actividad física y deporte para alejarme del tabaco, el alcohol u otras drogas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.- Tu profesorado te anima a participar en las clases de Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Atribuciones

	Sí	No
39.- Aunque entrenen lo mismo, y desde la misma edad, las mujeres nunca serán tan buenas como los hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.- Los profesores saben más de Educación Física y deportes que las profesoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.- Cuando realizo bien una tarea es por suerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.- Cuando realizo bien una tarea es por mi habilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43.- Las chicas son mejores en:

Fútbol Voleibol Baile Balonmano

44.- Los chicos son mejores en:

Fútbol Voleibol Baile Balonmano

Expectativas

	Sí	No
45.- El profesorado espera más de los chicos que de las chicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.- Un/a buen/a deportista tiene éxito, dinero, fama, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.- Las mujeres siempre van a ganar menos dinero que los hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
48.- Tengo que ser fuerte	<input type="checkbox"/>				
49.- El nivel de aprendizaje que te exige tu profesorado es...	<input type="checkbox"/>				
50.- Tengo que cooperar con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>				

51.- En un partido de baloncesto en el que los equipos son mixtos se plantea la pregunta: si vas perdiendo ¿sacarías a un chico o a una chica para que juegue?	Chico	Chica
--	-------	-------

	Sí	No
52.- En el futuro seguiré practicando deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.- La mujer debe practicar deporte para divertirse, pero no para competir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.- Tengo que ser agresivo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mitos y Creencias

	Sí	No
55.- El deporte es peligroso para las mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.- Las mujeres que practican deporte no pueden tener hijos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.- Las mujeres que hacen deporte pierden el pecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.- Durante la menstruación es malo hacer deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59.- Los deportes de contacto son peligrosos para las mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.- El deporte disminuye el rendimiento en el estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.- El deporte siempre produce agujetas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.- Hay deportes que por requerir mucha fuerza no deben realizarlos la mujeres porque se lesionan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Medios de comunicación

	Sí	No
63.- El objetivo del deporte en televisión es vender productos relacionados con este (zapatillas, camisetas, alimentos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.- En televisión, revistas, carteles, etc., los hombres y las mujeres que hacen deporte son jóvenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.- La mujer siempre sale guapa y arreglada haciendo deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66.- El hombre siempre sale guapo y arreglado haciendo deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.- La imagen que ves en los medios de comunicación de los hombres y mujeres te hacen sentir inferior, feo/a, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

68.- Cuando vemos un cuerpo desnudo, la mayoría de las veces es:	Hombre	Mujer

	Sí	No
69.- ¿Te gusta ver deporte por televisión?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.- Debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71.- Los hombres de los anuncios son musculosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72.- Las mujeres de los anuncios son delgadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.- ¿Has comprado alguna vez una revista o periódico deportivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

74.- ¿Con qué frecuencia ves deporte por televisión?	1	2	3	4	5

Anexo IV. Tipo de preguntas y respuestas del cuestionario

Claves de interpretación del cuadro

Preguntas:

- Directa (D).
- Específica (E).
- Objetiva (O).
- Afirmación (A).

Respuestas:

- Estructurada (E).
- No estructurada (NE).
- De escala (De).
- Categorizada (C).
- Lista de comprobación (L)

Tabla 232. Tipos de preguntas y respuestas del cuestionario

Análisis de las opiniones del alumnado sobre los factores psicosociales que afectan a la equidad de género.		
N.º de pregunta	Clase de pregunta	Clase de respuesta
Datos generales		
a	DEO	EC
b	DEO	NE
Estereotipos y Roles		
1	DEAO	EC
2	DEAO	EC
3	DEAO	EC
4	DEAO	EC
5	DEAO	EC
6	DEAO	EC
7	DEAO	EC
8	DEAO	EC
9	DEAO	EC
10	DEAO	EC
Agente socializador		
11	DEOA	EDe
12	DEOA	EDe
13	DEOA	EDe
14	DEOA	EDe
15	DEOA	EDe
16	DEOA	EC
17	DEAO	EC
18	DEAO	EC
19	DEAO	EC

20	DEAO	EC
21	DEAO	EC
Autoconcepto		
22	DEOA	EDe
23	DEOA	EDe
24	DEOA	EDe
25	DEOA	EDe
26	DEO	EDe
27	DEO	EDe
28	DEAO	EC
Motivación e intereses		
29	DEOA	EDe
30	DEOA	EDe
31	DEOA	EDe
32	DEOA	EC
33	DEOA	EC
34	DEOA	EC
35	DEOA	EC
36	DEOA	EC
37	DEOA	EC
38	DEOA	EC
Atribuciones		
39	DEOA	EC
40	DEOA	EC
41	DEOA	EC
42	DEOA	EC
43	DEOA	EL
44	DEOA	EL
Expectativas		
45	DEOA	EC
46	DEOA	EC
47	DEOA	EC
48	DEOA	EDe
49	DEOA	EDe
50	DEOA	EDe
51	DEO	EC
52	DEOA	EC
53	DEOA	EC
54	DEOA	EDe

Mitos y creencias		
55	DEOA	EC
56	DEOA	EC
57	DEOA	EC
58	DEOA	EC
59	DEOA	EC
60	DEOA	EC
61	DEOA	EC
62	DEOA	EC
Medios de comunicación		
63	DEOA	EC
64	DEO	EC
65	DEO	EC
66	DEOA	EC
67	DEOA	EC
68	DEOA	EC
69	DEOA	EC
70	DEOA	EC
71	DEOA	EC
72	DEOA	EC
73	DEOA	EC
74	DEOA	EDe

Anexo V. Fuentes documentales

V.1 Publicaciones seriadas

La revisión de las distintas revistas científicas relacionadas con la Educación Física y las Ciencias del Deporte en sus diversos ámbitos nos ha permitido consolidar la fundamentación teórica propósito de nuestra Tesis doctoral. Así mismo, queremos destacar que el intercambio de experiencias en las distintas líneas de investigación publicadas en diversas publicaciones seriadas es llevado a cabo con la rigurosidad requerida por el método científico.

Dentro del rigor científico necesario para crear una base de conocimiento que nos permita estudiar la equidad de género dentro de las clases de Educación Física en los Institutos de Enseñanza Secundaria de Sevilla destacamos, entre otras, las siguientes publicaciones por orden alfabético:

- *Apunts: Educación Física y Deportes.*
- *Anales de Psicología.*
- *Advances in motivation in sport and exercise.*
- *British Journal of Physical Education.*
- *Cuadernos de educación no sexista.*
- *Cuadernos para la coeducación.*
- *Cuadernos de Pedagogía.*
- *Cadernos de Pesquisa.*
- *Efdeportes.com.*
- *Equality, Education and Physical Education.*
- *Educar.*
- *Educational Review.*
- *European Journal of Social Psychology.*
- *European Journal of Sport Science.*
- *Fuentes.*
- *International Review for Sociology of sport.*
- *International Journal of Clinical and Health Psychology.*
- *Journal of Sport Behavior.*
- *Journal of Sport and Exercise Psychology.*
- *Journal of Teaching in Physical Education.*
- *Journal of Physical Education, Recreation and Dance.*

-
- *Journal of Sport Sciences.*
 - *Journal of Educational Psychology.*
 - *Journal of Personality and Social Psychology.*
 - *Journal of Sport Psychology.*
 - *Journal of Youth and Adolescence.*
 - *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness.*
 - *Medicine and Science and in Sports and Exercise.*
 - *Psychology of Sport and Exercise.*
 - *Qualitative Studies in Education.*
 - *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.*
 - *Revista de Educación.*
 - *Revista de Educación Física.*
 - *Revista de Psicología del Deporte.*
 - *RendimientoDeportivo.com.*
 - *Revista Española de Investigaciones Sociológicas.*
 - *Revista de psicología aplicada.*
 - *Revista de Ciencias de la Educación.*
 - *Research Quarterly for Exercise and Sport.*
 - *Serie Estudios.*
 - *Sport y Medicina.*
 - *Tándem.*
 - *Teoría de la Educación.*
 - *Teaching y Teacher Education.*

V.2. Bases de datos

La fundamentación teórica sobre las cuestiones objeto de estudio, fue obtenida tras la consulta de las bases de datos a las que nos referimos a continuación.

La primera base de datos consultada para nuestro estudio fue la base de datos “TESEO”, gestionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En ella se encuentra información sobre Tesis doctorales leídas en las universidades españolas desde 1976.

De gran ayuda para la consecución de nuestro objetivo fueron las consultas realizadas en la base de datos *SportDiscus*. Desarrollada por el “Sport Information Resource Centre” (“SIRC”), *SportDiscus* es una base de datos internacional que contiene literatura de tema deportivo sobre todos los aspectos del deporte, entre ellos los referentes a la equidad de género.

El proceso de búsqueda bibliográfica realizada en la base de datos “ISOC” nos ofreció una serie de referencias útiles sobre artículos publicados en revistas españolas para el estudio del tema específico objeto de nuestra investigación. Los registros más ajustados a los objetivos de la investigación se agrupan en los siguientes núcleos temáticos: Educación, Educación Física, Psicología y Antropología Social.

Sobre la base de datos “ERIC” realizamos búsquedas bibliográficas de temática educacional. Esta base de datos ofrece acceso gratuito a más de 1,2 millones de registros bibliográficos de artículos de revistas y otros materiales relacionados con la educación.

En la base de datos DIALNET encontramos la posibilidad de acceder a documentos de diversa índole. Entre ellos 5.198 revistas y 1.836.470 documentos, con la posibilidad de descarga del texto completo en algunos de ellos.

La *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* nos ofreció la posibilidad de consultar todas aquellas tesis en o sobre lenguas hispánicas defendidas con éxito en cualquier país del mundo.

De la Base de datos *Rebium* se obtuvieron referencias correspondientes a más de 300.000 registros de monografías de centros que integran la red de bibliotecas universitarias españolas y más de 28.000 publicaciones seriadas.

Base de datos *ISBN*. La Dirección General del Libro y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, contiene referencias bibliográficas de todos los libros publicados en España desde 1965 a los que la Agencia Española del “ISBN” ha asignado el número de “ISBN”.

Base de datos *PsycInfo*. Su creador es la American Psychological Association. Ofrece resúmenes de la literatura internacional sobre Psicología y todos sus campos relacionados desde

1871. Cubre más de 1.400 revistas y series monográficas de unos 45 países y en más de 25 lenguas diferentes

Bibliografía Nacional Española. Esta base de datos recoge más de 300.000 registros de todas las monografías ingresadas por depósito legal en la Biblioteca Nacional de Madrid desde 1976.

Desde el Centro de Estudios de la Mujer, Universidad de Salamanca, accedimos a *Fondo Bibliográfico y Publicaciones Periódicas del Centro de Estudios de la Mujer*. En él, encontramos las Tesis doctorales, los Trabajos de Grado de Salamanca y los Proyectos de Investigación realizados en el centro.

En el entorno europeo consultamos las bases de datos siguientes:

En la base de datos *Heracles* encontramos información deportiva francesa. Esta base se encuentra en coordinación con el “INSEP” de París y contiene más de 50.000 registros sobre deporte, Educación Física y “fitness”.

Respecto a la base de datos *Spolit*, publicada por el Instituto Federal de las Ciencias del Deporte de Alemania, obtuvimos literatura sobre todos los ámbitos de las Ciencias del Deporte: en este sentido, nuevamente nos centramos en los estudios de género.

Accediendo al contexto de *Internet*, principalmente a través del metabuscador Google, accedimos a distintas bases de datos clasificadas por áreas temáticas para efectuar las correspondientes búsquedas bibliográficas relacionadas con nuestro tema de investigación.

V.3. Bibliotecas

Gran parte del acceso a la documentación objeto de estudio fue realizada en distintas bibliotecas de la geografía española. De ellas citamos las siguientes:

- Bibliotecas de la universidad de Sevilla. Biblioteca del Área de Ciencias de la Educación y Área de Psicología y Filosofía.
- Biblioteca del Instituto Municipal del Deporte. Sevilla.
- Biblioteca del Instituto Andaluz del Deporte. Málaga.

- Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la actividad física y el deporte. Instituto Nacional de Educación Física. Madrid.
- Biblioteca de la Universidad de Valladolid. Campus de Soria.
- Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Motricidad Humana de Lisboa. Dentro del ámbito internacional, posee el mayor número de investigaciones acerca de la formación del profesorado de Educación Física.
- Centro de Documentación Maria Zambrano. Instituto Andaluz de la Mujer.

Anexo VI. Enlaces telemáticos

ENLACES TELEMÁTICOS

GEERGE - Grupo de Estudios de Educación y Relaciones de Género

<http://www.ufrgs.br/faced/geerge>

Ligado al programa de postgraduación en Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur, se viene caracterizando como un grupo con importante producción teórica acerca de los temas "género" y "mujer" y sus interrelaciones con la educación, dialogando con teorizaciones recientes de los Estudios Feministas y las contribuciones de otros campos teóricos como los Estudios Culturales, los Estudios Negros, Gays y Lésbicos. La "home-page" del grupo contiene varias posibilidades de navegación, inclusive con textos "on-line", indicaciones de filmes y de otras direcciones interesantes e informaciones acerca del Seminario "on-line": "Género, sexualidad y educación", realizado en 1997.

Bibliografía acerca de Sexualidad y Estudios de Género en América Latina

<http://spgr.sppt.tulane.edu/LASA/LASAbiblio>

"Site" que congrega una lista bastante significativa de producción teórica acerca de "género" en América Latina. Son catalogados libros en español e inglés.

Woman's International Net (WIN) Magazine

<http://www.geocities.com/Wellesley/3321/>

Revista electrónica con periodicidad mensual que publica artículos sobre mujeres escritos por mujeres (de todas partes del mundo), con el objetivo de intercambiar experiencias, profundizar conocimientos en el área de estudios acerca de mujeres y demarcar identidades. Acepta artículos para la publicación con la excepción que no sean racistas, sexistas, homofóbicos o presenten cualquier otra perspectiva discriminatoria. Posee un consejo editorial liderado por la periodista Judith Colp Rubin. Permite suscripción y recepción de la revista a través del e-mail del suscripto.

Go, girl! Magazine-sports and fitness for women

<http://www.gogirlmag.com>

Revista electrónica semanal, destinada a mujeres de todas las edades, presenta informaciones acerca de salud, nutrición, fitness, estética y deportes en general. Editada por Melissa Joulwan, permite también suscripción para la recepción de un informativo acerca de las publicaciones de la revista.

Colectivo Mujer Vida

<http://www.elogica.com.br/humanrights/coletivo/index.htm>

Organización no Gubernamental creada en 1991, que tiene como su mayor objetivo luchar en favor de una nueva relación hombre/mujer, donde la diferencia significa placer, alegría, suma, crecimiento y nunca la imposición, violencia, opresión y aniquilamiento. Posee links cuyas direcciones están dirigidas hacia una valorización de la relación entre mujeres/hombres como una posibilidad no discriminatoria. "Vivir la diferencia con placer", este es el lema que mueve Coletivo Mulher Vida.

Women in Sports

<http://www.makeithappen.com/wis/>

Dirección dedicada a mujeres atletas, cuyo objetivo es incentivar sus conquistas, realizaciones, coraje y determinación frente a las dificultades encontradas en el medio deportivo. Posibilita la búsqueda de biografías de mujeres atletas de diferentes países y diferentes modalidades deportivas.

Revista Saúde e vida on-line

<http://www.nib.unicamp.br/svol/>

Mantenida por el Núcleo de Informática Biomédica de Unicamp, ideada y editada por Lúcia Helena Salvetti De Cicco, la Revista Saúde On-line presenta informaciones muy interesantes, divididas en tópicos como: salud de la mujer, salud de los hijos, salud del hombre, salud adolescente, artículos firmados, salud sexual, entre otros. Siempre actualizada favorece una buena discusión sobre cuestiones relacionadas con la sexualidad humana y sobre cuestiones relativas a la salud de hombres y mujeres, inclusive sobre la relación entre ambos.

National Association for Girls and Women in Sport- NAGWS

<http://www.aahperd.org/nagws.htm>

Home page de la National Association for Girls and Women in Sport, que existe desde 1899, esta dirección trae informaciones acerca de programas deportivos para mujeres, campeonatos colegiales femeninos y también sobre la legislación deportiva americana.

Editora Mulheres

<http://www.editoramulheres.com/br>

Preocupadas por la memoria cultural y por la historia literaria, y a partir de intereses comunes de investigación acerca de Literatura y Mujer, tres profesoras de la Universidad Federal de Santa Catalina, en Florianópolis, Brasil, crearon en 1996 la Editora Mujeres, cuyos objetivos son : rescatar obras de editoras del pasado, del siglo XVII hasta las primeras décadas del siglo XX; traducir, para el mejor conocimiento del público, algunas obras importantes de escritoras de otros países; publicar ensayos, estudios críticos sobre escritoras, referencias bibliográficas, antologías y diccionarios, obras de consulta e instrumentos de investigación acerca de la literatura producida por mujeres del pasado.

CFEMEA - Centro Feminista de Estudios y Asesoramiento

<http://www.tba.com.br/pages/cfemea>

Organización feminista no gubernamental, dirigida por un Colegiado, formado por cinco mujeres. Creado en julio de 1989, Cfemea es una entidad sin fines de lucro, con sede en Brasilia, con un objetivo fundamental cual es la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, cuyo trazo característico es el trabajo junto al Poder Legislativo, realizado de forma suprapartidaria, autónoma y comprometida con el movimiento de mujeres. Informa respecto de publicaciones, de los derechos de la mujer, acerca de encuentros además del periódico mensual que edita y está publicado íntegramente en versión 'on-line'

Voice of the shuttle: gender studies page

<http://humanitas.ucsb.edu/shuttle/gender.html>

Dirección que presenta informaciones bien diversificadas, como por ejemplo, acerca de hombres y mujeres en la literatura y en el cine, estudio de mujeres, teoría feminista, sexualidad, homosexualidad, estudios respecto de movimiento de hombres, género y educación, mujer y tecnología, guía de estudios y direcciones en Internet, relaciones de género en la historia de la ciencia y de la tecnología, y muchas otras. Dirección mantenida por Alan Liu, de la Universidad de California, USA.

Yahoo - Society and culture

<http://www.Yahoo.com/Society>

"Site" que permite comunicaciones con varias direcciones, como por ejemplo, "homepages " de universidades, institutos de investigación y bibliotecas virtuales que producen acerca de género. Dentro de Yahoo, es posible encontrar más de 400 páginas referidas al tema de género.

Listas de distribución

WISHPERD (Women in Sport, Health, Physical Education, Recreation, or Dance)

Una de las listas de mayor movimiento en términos de informaciones en el área específica de la Educación Física, con más de 500 suscriptos de diversas partes del mundo. Administrada por Carol L. Christensen, de la Universidad San José- USA-, divulga eventos, publicaciones, concursos, promueve debates, intercambia experiencias entre personas e investigadores con temas afines, etc.

Para inscribirse enviar un mensaje a listproc@listproc.sjsu.edu

Deje el "subject" en blanco

En el cuerpo del mensaje, escriba el siguiente comando:

SUBSCRIBE WISHPERD su nombre y apellido

NAWE (Advancing Women in Higher Education)

Lista de discusión específica para mujeres que trabajan en/con educación superior. Incluye administradoras, directoras de facultades, Secretarías, investigadoras, profesoras, estudiantes, personas vinculadas con los agentes de formación y de investigación en educación, gubernamentales o no.

Para inscribirse enviar un mensaje a LISTSERV@LIST.UVM.EDU

Deje el "subject" en blanco

En el cuerpo del mensaje escriba el siguiente comando:

SUBSCRIBE NAWE su nombre y apellido

ARACA (Lista argentina dedicada a los estudios de género)

Busca informar respecto de eventos y concursos cuya temática se refiere al tema de la lista. Da a conocer publicaciones, debate diferentes aspectos de la temática, promueve el intercambio de experiencias entre personas e instituciones que tienen interés en estudios referidos a género. Organizada y coordinada por profesionales ligados a la Universidad de Buenos Aires.

Para inscribirse enviar mensaje a majordomo@ccc.uba.ar

Deje el "subject" en blanco.

En el cuerpo del mensaje escriba el siguiente comando: SUBSCRIBE ARACA

WOMENET (The ASA International Women's Studies Task Force discussion list)

Coordinada por Judith Babbitts, esta lista hace circular informaciones de diferentes áreas de estudio, cuya temática principal se relaciona con estudios acerca de mujeres, en especial, cómo las mujeres entienden y actúan en relación con la construcción de su propia identidad, frente a los conflictos contemporáneos, que envuelven cuestiones éticas, religiosas, raciales, de clase y otras. Esta lista, cada año, organiza un directorio de investigaciones y una lista de investigadores que se han dedicado al asunto.

Para inscribirse enviar un mensaje a: LISTSERV@LISTSERV.GEORGETOWN.EDU

Deje el "subject" en blanco

En el cuerpo del mensaje escriba el siguiente comando: SUBSCRIBE WOMENET su nombre y apellido

MUJER Lista de Discusión de la Red Científica Peruana

Presenta discusiones e informaciones acerca de temáticas específicas referentes al universo femenino, como por ejemplo, violencia doméstica, aborto, salud reproductiva, estudios feministas, movimiento de mujeres, asedio sexual, identidad femenina y otras. Se refiere, más específicamente, a la realidad latino-americana.

Para inscribirse enviar mensaje a listasrcp@rcp.net.pe

Deje el "subject" en blanco.

En el cuerpo del mensaje escriba el siguiente comando: SUBSCRIBE MUJER su nombre y apellido

H-WOMEN (List for Women's History)

Lista de discusión que agrupa, básicamente estudiantes e investigadores relacionados con el área de Historia y Humanidades. Ligada a la Universidad de Michigan, cada semana divulga informaciones sobre posibles empleos, en los Estados Unidos, para profesores/investigadores interesados en esa temática. Promueve discusiones sobre historiografía, métodos y temas de investigación referidos a historia de las mujeres, además de colocar en la net una reseña de varias publicaciones recientes acerca de historia de las mujeres. Mantiene, también, una 'home-page' que puede ser consultada en la siguiente dirección: <http://www.h-net.msu.edu>

Para inscribirse enviar un mensaje a LISTSERV@H-NET.MSU.EDU.

Deje el 'subject' en blanco. En el cuerpo del mensaje escriba el siguiente comando:

SUBSCRIBE H-WOMEN su nombre y apellido, institución a la cual está vinculado/a.

H-FRAUEN-L (H-Net Discussion List on Women and Gender in Early Modern

Ligada, también, a la Universidad de Michigan, busca intercambiar experiencias y efectivizar contactos con personas interesadas en la temática de género y mujer en la moderna sociedad europea. Posee un grupo bien diversificado de suscriptos: personas vinculadas a las áreas de Historia, Historia del Arte, Medicina, Cultura, Cine, Ciencia y Tecnología, Religión, Antropología cuya rasgo en común es el interés o el estudio e investigación acerca de la relación de género y mujer. Hace circular informaciones bien diversificadas. Mantiene, también, una 'home-page' que puede ser abierta en la siguiente dirección: <http://www.h-net.msu.edu>

Para inscribirse enviar mensaje a LISTSERV@H-NET.MSU.EDU.

Deje el 'subject' en blanco.

En el cuerpo del mensaje escriba el siguiente comando:

SUBSCRIBE H-FRAUEN-L su nombre y apellido, institución a la cual está vinculado

WEBS DE INTERÉS.

<http://contenidos.educarex.es/cnice/edusport/>

www.ai.cat.org./educador/pelis/propuestas

www.aulacreativa.org./cineducación/grandestemas/derechoshumanos

www.campus-oie.org./valores/monografias

www.culturalianet.com

www.edualter.org./material/cinemas

www.elcinetienederechos.org

www.fad.es

www.filmaffinity.com

www.foroedu.com

www.geaweb.org

www.labutaca.net/films/2/billyelliott 1.htm

www.letrascanciones.org/peliculas/billy-elliott/-8k

www.sgep

www.todocine.com

<http://www.apa.org>

<http://www.efdeportes.com>

<http://www.fepsac.com>

<http://www.issponline.org>

<http://www.lictor.com>

<http://www.psicologiadeporte.org>

<http://www.rendimientodeportivo.com>

<http://www.rpd-online.com>

www.unesco.org.uy/educacion/docs/summary_spa.pdfwww.eurydice.org

www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf

Anexo VII. Índice de tablas, figuras y gráficas

TABLAS

Tabla 1. Manifestaciones conductuales características de niveles altos y bajos de autoconfianza.....	69
Tabla 2. Relación entre enfoques teóricos y modelos de formación del profesorado.....	119
Tabla 3. Relación entre enfoques y modelos sobre la formación del profesorado.....	139
Tabla 4. Relación entre los distintos enfoques, modelos y estilos de enseñanza.....	151
Tabla 5. Clasificación de los estilos de enseñanza (Sicilia y Delgado Noguera, 2002).....	154
Tabla 6. Población objeto de estudio.....	238
Tabla 7. Muestra de estudio.....	239
Tabla 8. Perfil profesional sobre muestra del profesorado.....	240
Tabla 9. Dimensiones del cuestionario.....	240
Tabla 10. Dimensiones referentes al profesorado.....	241
Tabla 11. Dimensiones referentes al alumnado.....	242
Tabla 12. Indicadores del cuestionario.....	245
Tabla 13. Diseño del cuestionario.....	247
Tabla 14. Nivel molar del Sistema de Categorías.....	252
Tabla 15. Nivel molecular Sistema de categorías.....	253
Tabla 16. Sistema de Categorías para la observación de la Equidad en Educación Física.....	254
Tabla 17. Categorías relacionadas con el profesorado: uso de la información.....	256
Tabla 18. Categorías relacionadas con el profesorado: uso del lenguaje.....	258
Tabla 19. Categorías relacionadas con el profesorado: uso de los refuerzos.....	260
Tabla 20. Categorías relacionadas con el alumnado.....	262
Tabla 21. Planteamiento de investigación.....	274
Tabla 22. Conglomerado de pertenencia.....	350
Tabla 23. Autovalores.....	351
Tabla 24. Lambda de Wilks.....	351
Tabla 25. Preguntas en el análisis.....	351
Tabla 26. Autovalores.....	353
Tabla 27. Lambda de Wilks.....	353
Tabla 28. Dimensiones en el análisis.....	353
Tabla 29. Autovalores.....	354
Tabla 30. Lambda de Wilks.....	355
Tabla 31. Dimensiones en el análisis.....	355
Tabla 32. Funciones en los centroides de los grupos.....	355
Tabla 33. Distribución por sexo.....	360
Tabla 34. Distribución por curso.....	361
Tabla 35. Distribución por unidad didáctica.....	361
Tabla 36. Distribución por estilo de enseñanza.....	361
Tabla 37. Cruce sexo del profesor con canal de comunicación.....	363
Tabla 38. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación auditivo femenino.....	363
Tabla 39. Cruce curso con canal de comunicación.....	364
Tabla 40. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "mixto masculino".....	364
Tabla 41. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "mixto femenino".....	364
Tabla 42. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "auditivo grupo".....	364
Tabla 43. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "kinestésico masculino".....	365
Tabla 44. Cruce de unidad didáctica con canal de comunicación.....	365
Tabla 45. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "auditivo grupo".....	366
Tabla 46. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "auditivo masculino".....	366
Tabla 47. Cruce de estilo de enseñanza con canal de comunicación.....	366
Tabla 48. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "auditivo masculino".....	367
Tabla 49. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "visual masculino".....	367
Tabla 50. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "kinestésico masculino".....	367
Tabla 51. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "auditivo femenino".....	368
Tabla 52. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "visual femenino".....	368
Tabla 53. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "kinestésico femenino".....	368
Tabla 54. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "auditivo grupo".....	368
Tabla 55. Significatividad intradimensiones alumno/alumna/grupo y canal de comunicación.....	369
Tabla 56. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "auditivo".....	369
Tabla 57. Estadísticos descriptivos del canal de comunicación "mixto".....	370

Tabla 58. Cruce sexo del profesor con planteamiento diferenciado en la organización.....	371
Tabla 59. Estadísticos descriptivos planteamiento diferenciado en la organización. Agrupación distinta.....	371
Tabla 60. Cruce unidad didáctica con planteamiento diferenciado en la organización.....	372
Tabla 61. Planteamiento diferenciado en la organización: material igual.....	372
Tabla 62. Planteamiento diferenciado en la organización: uso del espacio igual.....	372
Tabla 63. Planteamiento diferenciado en la organización: agrupación igual.....	372
Tabla 64. Significatividad intradimensiones códigos IOR.....	373
Tabla 65. Estadísticos descriptivos para Planteamiento diferenciado en la organización.....	373
Tabla 66. Estadísticos descriptivos para Planteamiento diferenciado en la organización.....	373
Tabla 67. Cruce curso con planteamiento de preguntas.....	375
Tabla 68. Estadísticos descriptivos planteamiento de preguntas a alumnos.....	375
Tabla 69. Cruce estilo de enseñanza con planteamiento de preguntas.....	375
Tabla 70. Estadísticos descriptivos planteamiento de preguntas a grupo entero.....	376
Tabla 71. Significatividad intradimensiones Alumnos/Alumnas/Grupo.....	376
Tabla 72. Estadísticos descriptivos planteamiento de preguntas.....	377
Tabla 73. Cruce unidad didáctica con empleo de demostraciones.....	378
Tabla 74. Estadísticos descriptivos Empleo de demostraciones modelo alumno contenido técnico.....	378
Tabla 75. Significatividad intradimensiones Alumnos/Alumnas/Grupo.....	379
Tabla 76. Estadísticos descriptivos Empleo de demostraciones modelo contenido técnico.....	379
Tabla 77. Cruce sexo del profesorado con Indicaciones sobre el control del grupo.....	380
Tabla 78. Indicaciones sobre el control del grupo a alumnos.....	381
Tabla 79. Indicaciones sobre el control del grupo a alumnas.....	381
Tabla 80. Significatividad intradimensiones Alumnos/Alumnas/Grupo.....	381
Tabla 81. Estadísticos descriptivos Indicaciones sobre el control del grupo.....	382
Tabla 82. Cruce curso con Atención nominativa.....	383
Tabla 83. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa alumnos.....	383
Tabla 84. Cruce unidad didáctica con Atención nominativa.....	384
Tabla 85. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa Alumnos.....	384
Tabla 86. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa Alumnas.....	384
Tabla 87. Cruce intradimensiones con Atención nominativa.....	384
Tabla 88. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa.....	385
Tabla 89. Cruce sexo del profesorado con Empleo del masculino genérico.....	386
Tabla 90. Estadísticos descriptivos de Empleo del masculino genérico masculino.....	386
Tabla 91. Cruce unidad didáctica con Empleo del masculino genérico.....	386
Tabla 92. Estadísticos descriptivos de Empleo del masculino genérico femenino.....	386
Tabla 93. Cruce intradimensiones con códigos LM.....	387
Tabla 94. Estadísticos descriptivos de Empleo de masculino genérico.....	387
Tabla 95. Cruce sexo del profesorado con Orden de prelación.....	388
Tabla 96. Estadísticos descriptivos de Orden de prelación femenino-masculino.....	389
Tabla 97. Cruce curso con Orden de prelación.....	389
Tabla 98. Estadísticos descriptivos de Orden de prelación masculino-femenino.....	389
Tabla 99. Cruce intradimensiones con Orden de prelación.....	390
Tabla 100. Estadísticos descriptivos de Orden de prelación.....	390
Tabla 101. Cruce sexo del profesorado con Expresiones estereotipadas.....	391
Tabla 102. Estadísticos descriptivos de Expresiones estereotipadas alumno negativo.....	392
Tabla 103. Cruce sexo del profesor con Retroalimentación.....	393
Tabla 104. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos.....	395
Tabla 105. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos.....	395
Tabla 106. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos.....	395
Tabla 107. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos.....	395
Tabla 108. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos.....	395
Tabla 109. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos.....	395
Tabla 110. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas.....	396
Tabla 111. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas.....	396
Tabla 112. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas.....	396
Tabla 113. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas Descriptivo Negativo Auditivo Individual.....	396
Tabla 114. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas.....	396
Tabla 115. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnas.....	396
Tabla 116. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo Descriptivo negativo Auditivo Colectiva.....	397
Tabla 117. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo Explicativo positivo Auditivo Colectiva.....	397

Tabla 118. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo	397
Tabla 119. Cruce curso con Retroalimentación.....	398
Tabla 120. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación alumnos	399
Tabla 121. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas.....	399
Tabla 122. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas.....	399
Tabla 123. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo	399
Tabla 124. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo	399
Tabla 125. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación grupo	400
Tabla 126. Cruce Unidad Didáctica con Retroalimentación.....	400
Tabla 127. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	401
Tabla 128. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	401
Tabla 129. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	401
Tabla 130. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	402
Tabla 131. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas.....	402
Tabla 132. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas.....	402
Tabla 133. Cruce estilo de enseñanza con Retroalimentación.....	402
Tabla 134. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	403
Tabla 135. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	403
Tabla 136. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	404
Tabla 137. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	404
Tabla 138. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	404
Tabla 139. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	404
Tabla 140. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	404
Tabla 141. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnos.....	405
Tabla 142. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas.....	405
Tabla 143. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Alumnas.....	405
Tabla 144. Estadísticos descriptivos de Retroalimentación Grupo	405
Tabla 145. Significatividad intradimensiones Alumnos/Alumnas/Grupo y retroalimentación	406
Tabla 146. Estadísticos descriptivos de retroalimentación auditivo evaluativo	407
Tabla 147. Estadísticos descriptivos de retroalimentación auditivo descriptivo.....	408
Tabla 148. Estadísticos descriptivos de retroalimentación auditivo explicativo	408
Tabla 149. Estadísticos descriptivos de retroalimentación auditivo explicativo	409
Tabla 150. Estadísticos descriptivos de retroalimentación auditivo prescriptivo	409
Tabla 151. Cruce sexo del profesorado con Contacto físico	410
Tabla 152. Estadísticos descriptivos de Contacto físico con alumnos.....	410
Tabla 153. Cruce sexo del profesorado con Refuerzos actitudinales	412
Tabla 154. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales alumnos gestual negativo.....	413
Tabla 155. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales alumnos verbal positivo	413
Tabla 156. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales alumnos verbal negativo.....	413
Tabla 157. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales alumnas verbal positivo	413
Tabla 158. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales alumnas verbal negativo.....	413
Tabla 159. Cruce curso con Refuerzos actitudinales.....	413
Tabla 160. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Alumnos verbal positivo.....	414
Tabla 161. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Alumnos verbal negativo	414
Tabla 162. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Alumnas gestual positivo	414
Tabla 163. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Alumnas verbal positivo.....	414
Tabla 164. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Alumnas verbal negativo	414
Tabla 165. Cruce intradimensiones con Refuerzos actitudinales	415
Tabla 166. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Verbal negativo.....	415
Tabla 167. Estadísticos descriptivos de Refuerzos actitudinales Gestual negativo	415
Tabla 168. Cruce intradimensiones con Aceptación de ideas.....	417
Tabla 169. Estadísticos descriptivos de Aceptación de ideas	417
Tabla 170. Cruce estilo de enseñanza con Agrupaciones del alumnado	418
Tabla 171. Estadísticos descriptivos Agrupación de alumnado grupos homogéneos.....	419
Tabla 172. Significatividad intradimensiones Códigos AA con Agrupaciones del alumnado	419
Tabla 173. Estadísticos descriptivos para Agrupación de alumnado	419
Tabla 174. Cruce curso con Percepción subjetiva del esfuerzo.....	421
Tabla 175. Percepción subjetiva del esfuerzo Tarea física Alumno-suave / Alumna-suave	421
Tabla 176. Cruce unidad didáctica con Percepción subjetiva del esfuerzo.....	421
Tabla 177. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo.....	422

Tabla 178. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo.....	422
Tabla 179. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo.....	422
Tabla 180. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo.....	422
Tabla 181. Cruce estilo de enseñanza con Percepción subjetiva del esfuerzo.....	423
Tabla 182. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo.....	423
Tabla 183. Estadísticos descriptivos Percepción subjetiva del esfuerzo.....	424
Tabla 184. Significatividad intradimensiones con Códigos M.....	425
Tabla 185. Estadísticos descriptivos Material.....	425
Tabla 186. Significatividad Cruce Sexo del profesorado con Implicación en la tarea.....	426
Tabla 187. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos cooperación tarea técnica.....	427
Tabla 188. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos no cooperación tarea física.....	427
Tabla 189. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos aporta ideas.....	427
Tabla 190. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas aporta ideas.....	427
Tabla 191. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas ropa deportiva.....	427
Tabla 192. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas ropa deportiva.....	427
Tabla 193. Cruce curso con Implicación en la tarea.....	429
Tabla 194. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos Cooperación tarea técnica.....	430
Tabla 195. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos No cooperación tarea técnica.....	430
Tabla 196. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos Invisible tarea física.....	430
Tabla 197. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos Invisible tarea técnica.....	430
Tabla 198. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnos Aporta ideas.....	430
Tabla 199. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas Cooperación tarea técnica.....	430
Tabla 200. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas Invisible tarea técnica.....	431
Tabla 201. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas Aporta ideas.....	431
Tabla 202. Cruce estilo de enseñanza con Implicación en la tarea.....	431
Tabla 203. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea alumnas cooperación tarea física.....	431
Tabla 204. Cruce intradimensiones Alumnos/Alumnas/Grupo con Implicación en la tarea.....	432
Tabla 205. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea no cooperación tarea técnica.....	432
Tabla 206. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea no cooperación tarea física.....	432
Tabla 207. Estadísticos descriptivos Implicación en la tarea Ropa deportiva.....	433
Tabla 208. Significatividad cruce Sexo del profesorado con Solicitud de información adicional.....	434
Tabla 209. Estadísticos descriptivos Solicitud de información adicional alumnos.....	434
Tabla 210. Estadísticos descriptivos Solicitud de información adicional alumnas.....	434
Tabla 211. Significatividad cruce unidad didáctica con Solicitud de información adicional.....	434
Tabla 212. Estadísticos descriptivos Solicitud de información adicional alumnos.....	435
Tabla 213. Significatividad cruce curso con Aceptación de tareas.....	436
Tabla 214. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnas acepto físico.....	436
Tabla 215. Significatividad cruce unidad didáctica con Aceptación de tareas.....	437
Tabla 216. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnos acepto físico.....	437
Tabla 217. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnos acepto técnico.....	437
Tabla 218. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnos rechazo técnico.....	438
Tabla 219. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnas acepto físico.....	438
Tabla 220. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnas rechazo técnico.....	438
Tabla 221. Significatividad cruce estilo de enseñanza con Aceptación de tareas.....	439
Tabla 222. Estadísticos descriptivos Aceptación tareas: alumnas rechazo técnico.....	439
Tabla 223. Significatividad cruce sexo del profesorado con Tiempo de práctica.....	440
Tabla 224. Estadísticos descriptivos Tiempo de práctica alumno.....	441
Tabla 225. Estadísticos descriptivos Tiempo de práctica alumna.....	441
Tabla 226. Significatividad cruce unidad didáctica con Tiempo de práctica.....	441
Tabla 227. Estadísticos descriptivos Tiempo de práctica alumno.....	441
Tabla 228. Cruce estilo de enseñanza con Tiempo de práctica.....	442
Tabla 229. Estadísticos descriptivos Tiempo de práctica alumno.....	442
Tabla 230. Cruce estilo de enseñanza con Ocupación del espacio.....	443
Tabla 231. Estadísticos descriptivos Ocupación del espacio.....	443
Tabla 232. Tipos de preguntas y respuestas del cuestionario.....	627

FIGURAS

<i>Figura 1. Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción de Weiner (1986).</i>	86
<i>Figura 2. Teoría de expectativa-valor y motivación hacia la tarea.</i>	101
<i>Figura 3. Cronograma de la Educación Física en España con sus instituciones.</i>	137
<i>Figura 4. Necesidades individuales frente al grupo</i>	200
<i>Figura 5. Diseño de la investigación</i>	237
<i>Figura 6. Fórmula del tiempo de práctica</i>	263
<i>Figura 7. Ítems de escala Estereotipos y roles.</i>	279
<i>Figura 8. El deporte es cosa de hombres</i>	279
<i>Figura 9. Las mujeres son peores deportistas que los hombres.</i>	280
<i>Figura 10. Los hombres son más fuertes que las mujeres.</i>	280
<i>Figura 11. Las mujeres son más flexibles que los hombres</i>	281
<i>Figura 12. Las mujeres bailan mejor que los hombres</i>	282
<i>Figura 13. El fútbol es un deporte de mujeres</i>	282
<i>Figura 14. Un hombre enseña mejor Educación Física</i>	283
<i>Figura 15. Hay actividades físicas y deportes para hombres</i>	284
<i>Figura 16. Las chicas y los chicos prefieren actividades físicas distintas</i>	284
<i>Figura 17. La práctica intensa de actividad física hace que las mujeres parezcan hombres</i>	285
<i>Figura 18. Ítems de escala Agente socializador (1, 2, 3, 4, 5)</i>	287
<i>Figura 19. Ítems de escala Agente socializador (Sí / No)</i>	287
<i>Figura 20. Para mi padre es importante que haga deporte</i>	288
<i>Figura 21. Para mi madre es importante que haga deporte</i>	289
<i>Figura 22. Para mis hermanos/as es importante que haga deporte</i>	290
<i>Figura 23. Para mis amigos/as es importante que haga deporte</i>	290
<i>Figura 24. Para mis profesores/as es importante que haga deporte</i>	291
<i>Figura 25. Mi padre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana)</i>	293
<i>Figura 26. Mi madre hace deporte de forma regular (2 o más veces por semana)</i>	294
<i>Figura 27. Mis hermanos/as hacen deporte de forma regular (2 o más veces por semana)</i>	294
<i>Figura 28. Mis padres están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte</i>	295
<i>Figura 29. Mis hermanos/as están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte</i>	296
<i>Figura 30. Mis amigos/as están orgullosos de mí cuando me ven hacer algún deporte</i>	297
<i>Figura 31. Ítems de escala de la dimensión Mitos y creencias</i>	299
<i>Figura 32. El deporte es peligroso para las mujeres</i>	299
<i>Figura 33. Las mujeres que practican deporte no pueden tener hijos</i>	300
<i>Figura 34. Las mujeres que hacen deporte pierden el pecho</i>	300
<i>Figura 35. Durante la menstruación es malo hacer deporte</i>	301
<i>Figura 36. Los deportes de contacto son peligrosos para las mujeres</i>	302
<i>Figura 37. El deporte disminuye el rendimiento en el estudio</i>	302
<i>Figura 38. El deporte siempre produce agujetas</i>	303
<i>Figura 39. Hay deportes que por requerir mucha fuerza</i>	303
<i>Figura 40. Ítems de escala Medios de comunicación (Sí/No)</i>	305
<i>Figura 41. Ítems de escala Medios de comunicación (Hombre/Mujer)</i>	305
<i>Figura 42. Otros ítems de la dimensión Medios de comunicación (Sí/No)</i>	306
<i>Figura 43. Otros ítems de la dimensión Medios de comunicación (1, 2, 3, 4, 5)</i>	306
<i>Figura 44. ¿Te gusta ver el deporte por televisión?</i>	306
<i>Figura 45. ¿Con qué frecuencia ves deporte por televisión?</i>	307
<i>Figura 46. El objetivo de deporte en televisión es vender productos relacionados con este</i>	308
<i>Figura 47. Debería haber más retransmisiones deportivas de mujeres por televisión</i>	308
<i>Figura 48. En televisión, revistas, carteles, etc.,</i>	309
<i>Figura 49. La mujer siempre sale guapa y arreglada haciendo deporte</i>	310
<i>Figura 50. El hombre siempre sale guapo y arreglado haciendo deporte</i>	310
<i>Figura 51. Cuando vemos un cuerpo desnudo la mayoría de las veces es</i>	311
<i>Figura 52. Los hombres de los anuncios son musculosos</i>	312
<i>Figura 53. Las mujeres de los anuncios son delgadas</i>	312
<i>Figura 54. La imagen que ves en los medios de comunicación de los hombres y mujeres</i>	313
<i>Figura 55. ¿Has comprado alguna vez una revista o periódico deportivo?</i>	314
<i>Figura 56. Ítems de escala Autoconcepto</i>	316
<i>Figura 57. El grado de fuerza que tengo es</i>	316

Figura 58. El grado de flexibilidad que tengo es.....	317
Figura 59. El grado de coordinación que tengo es.....	318
Figura 60. Mi nivel de habilidad (agilidad) es.....	319
Figura 61. Me veo un/a buen/a deportista.....	319
Figura 62. ¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con tu sexo?.....	320
Figura 63. ¿Cómo eres de bueno/a en Educación Física comparado/a con el otro sexo?.....	321
Figura 64. Ítems de escala Motivación e intereses (1, 2, 3, 4, 5).....	323
Figura 65. Ítems de escala Motivación e intereses (Sí / No).....	323
Figura 66. Tu interés por la actividad física en general es.....	324
Figura 67. Tu interés por la clase de Educación Física en general es.....	325
Figura 68. Las clases de Educación Física son de gran utilidad para la vida diaria.....	326
Figura 69. Realizo las actividades de clase para evitar el castigo.....	328
Figura 70. Realizo actividad física y deporte por salud.....	328
Figura 71. Realizo actividad física y deporte para mejorar mi aspecto físico.....	329
Figura 72. Realizo actividad física y deporte para relacionarme con los demás.....	330
Figura 73. Realizo actividad física y deporte para adelgazar.....	330
Figura 74. Realizo actividad física y deporte para alejarme del tabaco, el alcohol u otras drogas.....	331
Figura 75. Tu profesorado te anima a participar en las clases de Educación Física.....	332
Figura 76. Ítems de escala Atribuciones (Sí / No) y opción múltiple.....	334
Figura 77. Otros ítems de la dimensión Atribuciones.....	334
Figura 78. Aunque entrenen lo mismo, y desde la misma edad,.....	335
Figura 79. Los profesores saben más de Educación Física y deporte que las profesoras.....	335
Figura 80. Cuando realizo bien una tarea es por suerte.....	336
Figura 81. Cuando realizo bien una tarea es por mi habilidad.....	337
Figura 82. Las chicas son mejores en.....	337
Figura 83. Los chicos son mejores en.....	338
Figura 84. Ítems de escala de la dimensión Expectativas (Sí / No).....	340
Figura 85. Ítems de escala de la dimensión Expectativas (1, 2, 3, 4, 5).....	340
Figura 86. Ítems de escala Expectativas (chicos/chicas).....	340
Figura 87. Otros ítems de la dimensión Expectativas.....	340
Figura 88. El profesorado espera más de los chicos que de las chicas.....	341
Figura 89. Un buen deportista tiene éxito, dinero, fama, etc.....	342
Figura 90. Las mujeres siempre van a ganar menos dinero que los hombres.....	342
Figura 91. En el futuro seguiré practicando deporte.....	343
Figura 92. Las mujeres deben practicar deporte para divertirse, pero no para competir.....	344
Figura 93. En un partido de baloncesto en el que los equipos son mixtos se plantea la pregunta: si vas perdiendo ¿sacarías a un chico o a una chica para que juegue?.....	344
Figura 94. Tengo que ser fuerte.....	345
Figura 95. Tengo que ser agresivo.....	346
Figura 96. El nivel de aprendizaje que te exige tu profesorado es.....	347
Figura 97. Tengo que cooperar con mis compañeros.....	347
Figura 98. Relación canal de comunicación y otras dimensiones.....	362
Figura 99. Dimensiones relacionadas con planteamiento diferenciado de la organización.....	370
Figura 100. Factores relacionados con planteamiento de preguntas.....	374
Figura 101. Factores relacionados con planteamiento de preguntas.....	378
Figura 102. Factores relacionados con Indicaciones sobre el control del grupo.....	380
Figura 103. Dimensiones relacionadas con Atención nominativa.....	383
Figura 104. Dimensiones relacionadas con Masculino genérico.....	385
Figura 105. Dimensiones relacionadas con Orden de prelación.....	388
Figura 106. Dimensiones relacionadas con Expresiones estereotipadas.....	391
Figura 107. Dimensiones relacionadas con la retroalimentación.....	393
Figura 108. Dimensiones relacionadas con Contacto físico.....	410
Figura 109. Dimensiones relacionadas con Refuerzos actitudinales.....	411
Figura 110. Dimensiones relacionadas con Aceptación de ideas.....	416
Figura 111. Dimensiones relacionadas con Agrupación del alumnado.....	418
Figura 112. Dimensiones relacionadas con Percepción subjetiva del esfuerzo.....	420
Figura 113. Dimensiones relacionadas con Material.....	424
Figura 114. Dimensiones relacionadas con Implicación en la tarea.....	426
Figura 115. Dimensiones relacionadas con Solicitación de información adicional.....	433
Figura 116. Dimensiones relacionadas con Aceptación de tareas.....	436

Figura 117. Dimensiones relacionadas con Tiempo de práctica..... 440
 Figura 118. Dimensiones relacionadas con Ocupación del espacio 443

GRÁFICAS

Gráfico 1. Modelo de Procesamiento de la Información de Marteniuk (1976) 188
 Gráfica 2. Distribución por edades de la muestra 239
 Gráfica 3. Gráfica de perfiles dimensión Estereotipos y roles 286
 Gráfica 4. Gráfica de perfiles Agente socializador I 292
 Gráfica 5. Gráfica de perfiles Agente socializador II 298
 Gráfica 6. Gráfico de perfiles de Mitos y creencias 304
 Gráfica 7. Gráfica de perfiles de Medios de comunicación (Sí/No) 314
 Gráfica 8. Gráfica de perfiles de Medios de comunicación (1 2 3 4 5) 315
 Gráfica 9. Gráfica de perfiles Autoconcepto 322
 Gráfica 10. Gráfica de perfiles de Motivación e intereses (1, 2, 3, 4, 5) 327
 Gráfica 11. Gráfica de perfiles de motivación e intereses 333
 Gráfica 12. Gráfica de perfiles de Atribuciones (Sí/No) 339
 Gráfica 13. Gráfica de perfiles de Expectativas (Sí/No) 348
 Gráfica 14. Gráfica de perfiles de Expectativas (1, 2, 3, 4, 5,) 349
 Gráfica 15. Gráfica de dispersión de los cluster Estereotipos y roles 352
 Gráfica 16. Gráfica de dispersión de los clusters Agente socializador 354