



## LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL ALUMNADO. UNA REVISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

ÁLVARO SICILIA CAMACHO (\*)

**RESUMEN.** La historia de la investigación en Educación Física sobre los procesos internos del estudiante se halla en sus inicios. A pesar de ello, los resultados ya han facilitado la comprensión de algunos comportamientos e interacciones sociales en el aula. Durante estas líneas mostraremos algunos de los hallazgos de mayor relevancia para la enseñanza de esta materia; sin embargo, debemos reconocer que todavía tenemos mucho que aprender para encontrar las formas que permitan a nuestros estudiantes contarnos no lo que queremos oír, sino lo que realmente nos quieren decir.

**ABSTRACT.** The history of research in Physical Education, on pupils' internal processes, is at its beginning. However, its results have already provided the understanding of some behaviors and interactions in classrooms. Through this work we show some relevant findings for the teaching of this subject, although we recognize that there is still much to learn in order to find the ways that allow students to tell us not what we want to hear, but what they really want to say.

### INTRODUCCIÓN

La realización de este artículo tiene como principal objetivo mostrar a los lectores una serie de temáticas de investigación sobre la enseñanza, de las que hasta hace muy poco ha estado privado la Educación Física (EF). Nos centraremos en un grupo de trabajos, cuyos autores mantienen en común un cierto interés por esclarecer los procesos internos del alumnado y cómo éstos median en la conducta y aprendizaje del aula.

Antes de iniciar, nos gustaría advertir que en las revisiones sobre investigación,

al menos en el campo educativo, suele ser costumbre encasillar los diferentes trabajos dentro de uno de los paradigmas científicamente admitidos. De hecho, solemos encontrar propuestas que identifican investigación sobre el pensamiento del alumnado con investigación mediacional cognitiva. Sin embargo, tres consideraciones deberían ser realizadas: por una parte, los interesantes avances sobre los procesos cognitivos del estudiante durante el aprendizaje académico del aula no deben olvidar los factores sociales que median también en el aprendizaje. Por otro lado,

---

(\*) Universidad de Almería.

debe considerarse que dentro de la investigación mediacional suelen incluirse, junto con los trabajos sobre cognición del estudiante, los estudios centrados en el pensamiento del profesorado. De hecho, estos últimos han orientado la investigación sobre la formación inicial y permanente del profesorado, intentando dilucidar los problemas que los diferentes docentes encuentran en las fases de planificación, ejecución o reflexión del proceso de enseñanza. Por último, limitar el estudio del pensamiento del alumnado a la perspectiva mediacional supone cerrar los ojos a la comprensión que pueden aportar los estudios realizados desde una perspectiva ecológica, donde los procesos interpretativos del alumnado son situados dentro de una compleja red de significados que forma el grupo social estudiado.

De cualquier forma, para este artículo, donde se pretende mostrar más unas líneas temáticas que metodológicas, nos parece que entrar en cualquier tipo de clasificación y debate al respecto supone cerrar innecesariamente la lente con la que se quiere mostrar un amplio horizonte. Por esta razón, independientemente de las clasificaciones metodológicas establecidas, nuestra tarea ha consistido en seleccionar algunos de los temas que han despertado el interés en los/las investigadores/as del campo de la EF. Nuestro foco de atención ha sido el alumnado, y por ello nos hemos centrado en los estudios realizados dentro del ámbito escolar, dejando para otro momento los trabajos concernientes a la enseñanza deportiva extraescolar. Aun así, la tarea siempre se presenta arriesgada, en la medida en que es imposible la inclusión de todos los trabajos existentes.

Finalmente, tras una reflexión minuciosa para su elaboración, la estructura del artículo se presenta bajo tres apartados generales: en el primero se muestra una panorámica general sobre el número y porcentaje de trabajos que vienen

preocupándose por esta temática, siempre dentro del amplio campo de la investigación educativa en EF. Para los siguientes dos epígrafes, es decir, para la propia revisión, se ha seguido el modelo teórico que presenta Lee (1997), por el cual se llega a clasificar en dos grupos las diferentes variables mediacionales que explican las diferencias entre la enseñanza recibida y el aprendizaje alcanzado por el alumnado. En el primero se encuentran incluidas las variables que definen la configuración y antecedentes propios del estudiante, es decir, aquellos factores internos, entre los que consideraremos las características del alumnado (sexo, edad) y las experiencias y conocimientos previos hacia la práctica física. Dentro del segundo grupo se encuentran las variables resultantes de una interacción social con el entorno, donde incluiremos las percepciones y actitudes del estudiante, la motivación y atribuciones causales, y las expectativas del alumnado sobre el profesorado.

#### EL ALUMNADO COMO SUJETO DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La investigación sobre la enseñanza en EF ha estado centrada principalmente sobre la conducta del profesorado y su efecto en el rendimiento de los estudiantes. Durante las décadas de 1960 y 1970 se producen multitud de datos que identifican ciertas conductas del profesorado unidas, de forma consistente, con determinados rendimientos del alumnado.

Hasta los años ochenta la investigación centrada en el estudiante ha estado poco desarrollada, si bien existían numerosas investigaciones proceso-producto y análisis sobre la eficacia de la enseñanza en EF realizadas a través de estudios correlativos y aproximaciones comparativas, en los que los resultados del estudiante eran objeto de estudio. Al respecto, nos merece

especial atención el estudio de variables como el tiempo empleado por el estudiante en la instrucción, o bien los efectos que producen los feedback dados por el profesor, tal y como han sido recogidos en otras revisiones (Pieron, 1994; Lee, 1991; Silverman, 1991; Silverman y Skonie, 1997). Igualmente, dentro de la perspectiva proceso-producto podemos incluir los numerosos estudios sobre los estilos de enseñanza, que iniciados durante los años sesenta<sup>1</sup>, se han centrado en analizar la influencia de los diferentes comportamientos del profesorado (variable independiente) sobre las diferentes conductas cognitivas, físicas o sociales de los estudiantes (variables dependientes)<sup>2</sup>.

La revisión sobre investigación en EF, realizada hace unos años por Silverman y Skonie (1997), nos parece especialmente interesante para mostrar la situación actual, permitiéndonos apreciar de forma global la posición que el estudio del alumnado, como sujeto y no sólo como objeto, ha venido ocupando dentro de la EF.

En el trabajo llevado a cabo por Silverman y Skonie (1997) se revisaron 2.700 abstracts y se examinaron en profundidad 246 artículos publicados entre enero de 1980 y junio de 1994, de los cuales se seleccionaron 179 comunicaciones y artículos que contenían la realización de investigaciones en nuestro campo. Estos trabajos fueron codificados en función de categorías, tales como: autor, año, tipo de investigación, foco de estudio, variables medidas en el estudiante, observación utilizada, tipo de nivel educativo de los estudiantes, situación del profesorado, metodología

utilizada, número de sesiones desarrolladas, número de estudiantes por clases, etc.

Entre los resultados que nos muestran los autores citados podemos destacar el hecho de que la mayoría de estudios analizados son enfocados desde la perspectiva de la efectividad de la EF (85,5%), mientras que tan sólo un 11,2% de los estudios contemplaban el análisis de los procesos cognitivos y toma de decisiones, bien sobre el docente o los estudiantes. De otro modo, casi la mitad de los estudios estaban centrados exclusivamente sobre la adquisición de habilidades motoras (49,7%), mientras que tan sólo en un 5,6% de los casos el foco de estudio era el aprendizaje de las habilidades motoras junto con alguna otra variable, por ejemplo, cognitiva o actitudinal.

En cuanto a la muestra de las investigaciones, la mayoría de ellas estuvo formada por jóvenes en período escolar (87,1%), destacando los estudios con alumnado procedente de la escuela elemental (42,7%). El profesorado que implementa los programas escolares era en su mayoría docentes en servicio (64,9%), mientras que en algunos trabajos se utilizó a profesorado universitario y también a profesorado en formación inicial.

Como última consideración, nos interesa destacar que casi la totalidad de los trabajos codificados en la revisión (90,5%) utilizaron una metodología de investigación cuantitativa. Solamente 16 estudios (8,9%) empleaban una metodología cualitativa, y el resto de los trabajos (0,6%) utilizaban la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos.

---

(1) Llámese la atención sobre el espectro de estilos de enseñanza, propuesto por Muska Mosston en 1966.

(2) Las investigaciones sobre la influencia de los estilos de enseñanza en la EF han tenido una repercusión tardía en el ámbito nacional, y por ello quizás una menor proliferación si lo comparamos con el desarrollo alcanzado en Estados Unidos. Para una revisión de la investigación sobre los estilos de enseñanza en la EF véase Sicilia (2001).

Ante estas cifras, podemos decir que sólo en los últimos años de la década parece haber tomado un mayor impulso las investigaciones en EF que tratan al estudiante como sujeto, más que como objeto de estudio. La propia evolución de la epistemología científica y el avance en los métodos de recogida y análisis de datos han permitido abrir nuevas posibilidades de comprender los procesos escolares desde el punto de vista del alumnado. No obstante, los métodos utilizados recientemente para estas investigaciones, donde se prioriza el factor interno y subjetivo del estudiante sobre el externo y observable, han estado centrados en los datos de autoinformes verbales sobre sus procesos mentales, lo cual no ha estado exento de críticas por ciertos sectores de la comunidad científica (Lee y Solmon, 1992).

En cualquier caso, los resultados de este avance en la investigación sobre el pensamiento del estudiante en EF comienzan a perfilarse cada vez más nítidos. Como consecuencia de esta nueva perspectiva, en 1995 surge el monográfico de la revista *Journal of Teaching in Physical Education*, dedicado íntegramente al análisis de esta cuestión. Este documento aglutina una muestra de las investigaciones que a inicios de los noventa venían a centrar su foco de estudio en la forma en que los estudiantes perciben y explican sus experiencias, durante los diferentes programas a los que los profesores les someten. Seis años después, el volumen 20 de la misma revista vuelve a recoger un monográfico de investigaciones, cuyo foco de estudio es la comprensión y el desarrollo

de los conocimientos previos que el alumnado de EF tiene sobre determinados contenidos específicos que van a ser enseñados. Al esfuerzo divulgador de estos monográficos hay que sumarle la aparición de las primeras revisiones, que como la aquí presentada, están enfocadas a mostrar los trabajos realizados sobre el pensamiento del estudiante en el ámbito de la EF (Lee, 1997)<sup>3</sup>. Un aspecto común a todos estos estudios es la importancia que conceden a la información que el estudiante construye sobre lo que el profesor enseña. Este tipo de información puede ser de mucha utilidad para motivar y ayudar al profesorado, de cara a modificar los programas a través de los cuales desarrollan su enseñanza.

Las conclusiones que vienen derivándose de los estudios sobre el alumnado en diferentes áreas curriculares muestran una enorme importancia para la comprensión del proceso de enseñanza, por lo que nos extraña el hecho de que no exista todavía una fuerte tradición en su estudio<sup>4</sup>. Recientemente, en nuestro campo, parece que se considera con mayor fuerza el hecho de que la investigación centrada en el estudiante no supone una parcela diferente a los planteamientos de la formación docente, pues la información sobre el alumnado viene a ser una parte importante en la investigación y formación del profesorado de la que tradicionalmente ha estado privada la EF (Graham, 1995b; Sicilia, 1997). De hecho, dentro del área de estudio de la EF, al igual que ha venido ocurriendo en la didáctica general, se ha producido una evolución importante en

---

(3) No obstante, en lo que respecta a la EF, creemos que un monográfico del tema en nuestro país tendrá que esperar todavía algunos años.

(4) Parece también evidente el retraso que se experimenta sobre este tema en otras áreas curriculares. Por ejemplo, a nivel internacional, la revista *Educational Review*, dedicaba en 1977 un monográfico titulado «Behaviour Problems in School». Décadas después, a nivel nacional, se han podido contemplar diversos monográficos sobre el pensamiento del alumnado, entre los que podemos destacar los editados por la revista *Investigación en la Escuela*, que en su n.º 23 dedica al «Conocimiento Escolar» y en su n.º 28 atiende a las «Ideas de los Alumnos».

la línea de investigación de ciertos autores españoles, al ir reconociéndose la importancia que la inclusión de las percepciones del estudiante tiene para el estudio de la didáctica y el aprendizaje escolar<sup>5</sup>.

## VARIABLES MEDIACIONALES DETERMINADAS POR FACTORES INTERNOS

### EDAD

La edad como criterio de clasificación de los estudiantes ha sido una de las variables de interés para la investigación. Así, desde la perspectiva del desarrollo evolutivo, se ha sugerido la importancia de examinar los logros del estudiante en relación a sus procesos cognitivos, pues parece demostrarse la existencia de diferencias en las concepciones y explicaciones de los estudiantes en función de su edad (Palacios, Marchesi, Coll, 1995; Pozo, 1987).

No obstante, exceptuando las comparaciones en los rendimientos de tests motores, los investigadores en el campo de la EF se han preocupado poco en analizar comparativamente las diferencias en las concepciones y percepciones de estudiantes de distinta edad. El estudio realizado por Reche, Sicilia y Rodríguez (1996) nos muestra la opinión de estudiantes de edades comprendidas entre 6 y 16 años sobre algunas realidades escolares, tales como la propia institución, las materias cursadas o el profesorado y sus compañeros/as. Entre sus conclusiones,

encontramos cómo el alumnado va apreciando una mayor exigencia en las materias (en unas más que en otras) a medida que va progresando en los cursos. El cambio de percepción que experimentan los estudiantes parece ser debido al aumento de insatisfacciones experimentadas hacia la escuela en general. De esta forma, podemos afirmar que las actitudes hacia la escuela van modificándose conforme el estudiante asciende de nivel educativo. Las sensaciones de mayor exigencia que los estudiantes van percibiendo, conforme aumentan su edad y curso, les lleva a mantener peores actitudes hacia la escuela, si bien estas actitudes se encuentran diferenciadas en función de las áreas curriculares. Así por ejemplo, en el área de Matemáticas el descenso de una actitud satisfactoria por parte del alumnado se veía más pronunciado que en el área de EF, donde el aumento de exigencias en cursos superiores parece ser menor (Jackson, 1992; Reche, Sicilia y Rodríguez, 1996).

Algunos autores han profundizado sobre las actitudes que el alumnado se configura de la EF en los primeros años escolares. El estudio de Sanders (1995) muestra cómo estudiantes de guardería perciben y describen sus primeras experiencias en la EF y cómo comienzan a entender las diferencias entre el juego desarrollado hasta el momento y la estructura de las clases de EF. Las experiencias de juego que arrastran todos los estudiantes se muestran como una fuerte influencia para la participación de las primeras clases de

---

(5) Al respecto, Ruiz Pérez (1996) reconoce que se ha producido un cambio en la forma de conceptualizar el proceso de adquisición motriz, donde para su comprensión debe indagarse el proceso constructivo dentro del análisis del contexto educativo donde se produce. En esta línea, el autor se suscribe a la reflexión realizada por Martens (1979), por la cual se pregunta si «¿no estaré participando de un gran juego académico e intelectual en el que, en nombre de dicho juego, los problemas a estudiar son fabricados, más que formulados; los instrumentos metodológicos son empleados porque tienen el buen sello de la aprobación científica, más que porque hayan sido lógicos y teóricamente derivados de un problema, y la cuantificación debe ser alcanzada a cualquier precio, incluso al de la comprensión del propio problema?».

EF. Esta experiencia previa choca con situaciones del aula más estructuradas por parte del profesorado.

Por otro lado, la edad de los estudiantes también ha sido determinante para encontrar diferencias sobre las percepciones mantenidas respecto a la habilidad y competencia en las tareas. En este sentido, algunos estudios han mostrado evidencias de cómo los estudiantes en las primeras edades son proclives a valorar de forma más optimista su propia competencia, mientras que esta percepción suele ir limitándose a medida que van creciendo (Lee, Hall y Carter, 1983; Lee, Nelson y Nelson, 1988; Veal y Compagnone, 1995).

De una forma más cualitativa, el estudio de Lee, Carter y Xiang (1995) muestra algunas de las diferencias y similitudes en la autopercepción de 70 estudiantes de diferentes niveles de infantil y primaria (guardería, primer, cuarto y quinto grado de la escuela elemental), durante las clases de EF. Tras el análisis de contenido de las entrevistas realizadas, los autores hallaron que el grupo de estudiantes más jóvenes (guardería y primer grado de la escuela elemental) ofrecía una auto-evaluación mayor e irreal de sus habilidades y rendimientos motores. Los estudiantes de niveles inferiores explicaban que su valoración estaba justificada por el grado de dominio que habían alcanzado, a la vez que discutían durante la entrevista sobre su propia habilidad, exponiendo como ejemplos aquellos ejercicios en los que habían conseguido dominar. Los resultados mostraban que los estudiantes de menor edad presentaban unas percepciones más optimistas sobre sus habilidades para la EF. No obstante, el grupo de mayor edad respondía mostrando una fuerte creencia de que todos podían conseguir, a través de su esfuerzo, altos niveles de éxito en las tareas. Además, el esfuerzo era valorado como una característica del buen estudiante en EF. Otra de las diferencias apreciadas durante sus comentarios fue las comparacio-

nes sociales realizadas. Los estudiantes más jóvenes apenas respondían comparándose con los compañeros, por contra, mostraban una información basada en referencias a sí mismo. Los estudiantes del cuarto y quinto grado definían sus habilidades en comparación con las de sus compañeros. Las diferencias en la valoración de su habilidad podían ser explicadas atendiendo a que los niños menores de 12 años no reconocían las implicaciones de las comparaciones sociales o la *concepción normativa de la habilidad*, lo que significaría que la habilidad de uno mismo no es percibida de acuerdo a los resultados obtenidos por el resto de compañeros/as del aula.

Los resultados de Lee, Carter y Xiang (1995) en el campo de la EF han sido recientemente confirmados por Xiang, Lee y Williamson (2001). Así, en las primeras edades de la educación primaria el alumnado no puede diferenciar claramente entre los conceptos de capacidad y esfuerzo. De hecho, durante estos años los estudiantes suelen creer que pueden desarrollar su capacidad a través del esfuerzo, limitándose a evaluar su progresión en comparación con ellos mismos y teniendo, por tanto, unas metas de logro orientadas hacia la tarea. Con todo esto, el alumnado a esta edad evaluaría su propia capacidad en función de cómo puedan ejecutar las habilidades que aprenden, es decir, sobre la base de la conducta que muestran en la clase. A medida que se acercan al final de la etapa de primaria, los estudiantes comienzan a comprender la diferencia entre competencia y esfuerzo y su diferente contribución al éxito. Comienzan así a comprender mejor el tipo de eventos que pueden o no pueden controlar. Con ello, los sujetos empiezan a formarse una noción de la capacidad como una causa más estable, no determinada por elementos externos al propio sujeto. La capacidad de diferenciar entre esfuerzo y capacidad va madurando. De esta

forma, los estudiantes pueden llegar a entender que un nivel alto de esfuerzo pueda conllevar una baja capacidad, pues ésta comienza a ser valorada más en función de la comparación con otros estudiantes. Los estudiantes a estas edades, y con esta percepción de la capacidad, pueden llegar a orientarse más hacia el logro que hacia la tarea en las propuestas de clase. Estas diferencias sobre la percepción de la capacidad en EF tiene importantes implicaciones para la enseñanza de la EF.

En este sentido, las limitaciones evolutivas del estudiante en determinadas etapas han sido puestas de manifiesto en el proceso de aprendizaje en EF. De hecho, el trabajo realizado por Hopple y Graham (1995) con alumnado de 4.º y 5.º grado de escuelas elementales mostraba, en relación con las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget, que los estudiantes a esta edad presentan un nivel incompleto para conocer de forma abstracta; causa por la cual podrían explicar los autores el hecho de que los estudiantes no comprendieran para qué el profesor realizaba el test físico que les aplicaba.

Al respecto, Wittrock (1989: 559) ha sugerido que los programas destinados a enseñar a los niños a atribuir el éxito y el fracaso al esfuerzo antes que a la capacidad pueden no ser eficaces con niños/as que no tienen todavía la edad para diferenciar esos conceptos y para comprender que cada uno de ellos puede influir independientemente en su rendimiento. Otros autores como Roberts (1991) o Ruiz Pérez (1995) han señalado los 12 años (final de la escuela primaria), dentro del contexto de la EF y deportiva, como el período que delimita dos situaciones fundamentalmente diferentes en lo que a metas de logro se refiere, pues como hemos visto, antes de esta edad suele ser frecuente que se identifique la cantidad de esfuerzo empleado con el nivel de capacidad obtenida.

Los estudios realizados por Piaget ponen también en evidencia que los niños/as

evolucionan sobre el *locus* de control, en la medida que creen que los acontecimientos que afectan al rendimiento se encuentran bajo su control (*locus interno*) y no bajo el control de otras personas o fuerzas externas (*locus externo*) (Wittrock, 1989: 559).

### GÉNERO

El género dentro de la investigación en EF ha gozado de un trato más exclusivo con respecto a la variable edad, especialmente por su carácter socializador y su importancia en el aprendizaje escolar. A pesar de ello, las primeras investigaciones se centraron en destacar los resultados diferenciados de los estudiantes en función del sexo, derivándose en las últimas décadas hacia una interpretación más social y cultural de estas diferencias.

### LAS DIFERENCIAS POR SEXO

Los primeros estudios realizados en EF sobre género tendían a mostrar las diferencias en los rendimientos académicos de chicos y chicas, y fueron realizados, de igual forma, desde una visión eficientista de la enseñanza. Algunos de estos trabajos, dentro de la influencia de la psicología evolutiva, mostraban las diferencias que existían entre chicos y chicas respecto a variables psicológicas y su influencia en la participación y aprendizaje en clase. Así, por ejemplo, Blanchard (1946) comparó los rasgos de carácter y personalidad de chicos y chicas de una escuela secundaria durante un período de dos años. Se evidenciaba que las chicas, en cada uno de los niveles estudiados (9.º, 10.º y 11.º grado), mostraban una superioridad significativa en la adquisición del carácter y personalidad, propio del proceso evolutivo de la etapa. Estudios como éste venían a constatar unos hechos, pero se veían limitados a la hora de valorar las causas o explicar el

por qué de estos cambios que afectaban al aprendizaje y cómo variaban en función de diferentes contextos.

La explicación de las diferencias entre chicos y chicas en función del sexo pronto se verían complementadas por las diferencias en las expectativas sociales que se espera de cada uno de los comportamientos. Por tanto, el sexo como factor biológico del sujeto, no se encuentra exento de un proceso de construcción social y cultural, por el que se han ido atribuyendo a cada sexo rasgos y características construidas y compartidas por cada grupo o sociedad. De esta forma, mientras el sexo sólo hace referencia a la diferenciación biológica del hombre y mujer, el género comprende, diferencias sociales y culturales, dando sentido a los estereotipos de masculinidad y feminidad.

#### LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO. MASCULINIDAD Y FEMINIDAD

Las diferencias por sexo y los papeles que se establecen en la sociedad a partir de éstas ha generado desde hace décadas un gran debate público. En el campo del deporte y la EF, cuestiones como la relativa importancia de las diferencias biológicas y sociales entre los sexos, los patrones de conducta marcados por el sexo, la socialización dentro de los papeles sexuales, la contribución y el acceso de las chicas y las mujeres a la práctica deportiva, o los estereotipos en función del papel sexual y la consiguientes desigualdades de oportunidades en el aprendizaje en EF para cada sexo, son algunos de los temas que siguen siendo abordados por la bibliografía específica más reciente (Griffin, 1998; Hickey, Fitzclarence y Matthews, 1998; Scraton y Flintoff, 2002; Vázquez, 2001; Vázquez y Buñuel, 2001; Vázquez, Fernández y Ferro, 2000...).

Como podemos apreciar nos encontramos con un vasto campo de investigación que, sin embargo, de cara a esta revisión, nos vemos obligados a seleccionar los estudios que de algún modo aportan algo de luz a la forma en que chicas y chicos, guiados lógicamente por la escuela y otros agentes sociales, construyen el género y los papeles sexuales, y especialmente cómo ello influye en sus perspectivas de actuación en las clases de EF. Dedicaremos este apartado a presentar el proceso de socialización que se establece en torno a la formación del género como construcción social, abordando en los dos siguientes los efectos de estas representaciones sociales sobre las diferentes oportunidades de aprendizaje de chicos y chicas en las clases de EF, así como las diferentes expectativas que los propios docentes despiertan sobre este aspecto.

Por lo que sabemos, el sexo es una característica adscrita a la persona a través de sus características biológicas de nacimiento. Por el contrario, la identidad de género, es adquirida en los primeros años de infancia y se ve desarrollada durante los siguientes años de pubertad y adolescencia. En este proceso juega un papel importante la familia y otros agentes de socialización, pues contribuyen a la representación del mundo y a la categorización que se establece entre hombres y mujeres. A través del proceso de socialización se va interiorizando una serie de formas de sentir, pensar y actuar entre chicos y chicas, llegando a determinar unos papeles sociales diferentes. Así, los estudiantes, como miembros en pleno proceso de socialización, van interiorizando una serie de estereotipos sexuales propios de su cultura, aceptando una serie de preconceptos en torno al cuerpo y la forma en que deben comportarse hombres y mujeres respecto al deporte y a la EF.

Algunos trabajos realizados en las primeras edades de la escolarización evidencian la formación de estos estereotipos sexuales. Al respecto, Arenas (1995)



muestra evidencias de cómo las diferencias en la identidad de género aparecen en la edad escolar infantil. Tras un análisis de las tareas, juegos y expresiones lingüísticas de un grupo de niños y niñas, la autora evidenciaba que a la edad de 3 años el grupo no presentaba papeles de género adquiridos, si bien un año más tarde, niños y niñas manifestaban concepciones diferenciadas sobre la masculinidad y feminidad. En este proceso juega un papel importante la EF, pues como destaca Wright (2000: 21), mientras que el sistema escolar en su conjunto está organizado para la promoción de las versiones dominantes de feminidad y masculinidad, la EF y el deporte escolar como prácticas educativas relacionadas con el cuerpo, están situadas en un lugar prioritario dentro de la producción y reproducción de tales dominios.

Al margen de la escuela, las niñas y los niños son expuestos también desde sus primeros días a experiencias definidas por el género dentro de la familia. De hecho, los modelos de comportamiento para los niños y niñas se inician en la familia, se complementan en la escuela y se ven reforzados constantemente por los medios de comunicación (Moreno, 2000). Los aprendizajes producidos por estos agentes van moldeando el pensamiento de niños y niñas sobre sí mismos, los otros y el mundo que les rodea.

La EF dentro de la escuela es un área curricular ampliamente dominada por el deporte y por los valores y representaciones asociados al mismo, por lo que este contenido es profundamente importante para entender las nociones de reproducción hegemónica de la masculinidad y la feminidad (Wright, 2000). En este sentido, existen diversos trabajos que han recopilado las atribuciones de rasgo asociadas a cada sexo dentro de la EF y el deporte (Blanchar y Cheska, 1986; Csizma, Wittig y Schurr, 1988; Harré, 1992; Ignico, 1989; Oglesby, 1982; Postow, 1980; Zipprich y Silbersstein, 1980; en Fernández García, 1995). Estos trabajos, aunque varían ligeramente

en función del contexto, ponen de manifiesto que los rasgos atribuidos para el género masculino giran en torno a las características de liderazgo, independencia, toma de decisiones, capacidad de análisis, organización que implica componentes de velocidad, fuerza, agresividad, espíritu competitivo, energía, consecución del triunfo, etc.; mientras que las atribuciones femeninas se caracterizan por rasgos de pasividad, dependencia, adaptación, ternura, modestia, cooperación, rechazo de riesgos, mayor sensibilidad, y componentes de orden, espera en las prácticas físicas, etc. A pesar de estas orientaciones, debemos entender que se trata de una configuración que varía para cada grupo y cultura. Igualmente, dentro de la EF y el deporte, el concepto de masculinidad y feminidad se ve alterado en función de la especialidad o deporte al que nos refiramos (Vázquez y Buñuel, 2001).

Estos procesos de socialización tienen una importancia especial para la vida diaria de la persona y para su identidad. Las personas conocen el sentido compartido que existe en cada grupo sobre lo masculino y lo femenino. Llegan a identificarse con uno de los papeles atribuidos y, consecuentemente, suelen comportarse de acuerdo con el papel de género identificado. Así, cada sexo intenta amoldar su conducta preferentemente con el estereotipo masculino o femenino. Con ello, cada persona adopta la identidad de género y el papel de sexo compatible con su biología, por lo que los atributos particulares serán congruentes con los estándares y expectativas del entorno social donde la persona crezca. Las personas que no siguen estos rasgos definidos socialmente se alejan de la representación mental que se tiene sobre los comportamientos propios de cada sexo. A veces la persona puede tener una identidad de género contraria a su sexo biológico, por lo que encuentran dificultades para encontrar su sitio dentro del grupo. En muchos de estos casos se produce una «ruptura de identidad» y una posterior reestructuración de la misma en

una nueva identidad, al conseguir aceptar su propia definición, a pesar de no coincidir con lo que socialmente le vienen atribuyendo. Estas rupturas de identidad, particularmente silenciadas por el profesorado de EF, han sido suficientemente documentadas en la última década a través del estudio de historias de vida (Clarke, 2002; Sparkes, 1994a, 1994b, 1994c; Sparkes y Templin, 1992; Sparkes, Templin y Schempp, 1993; Woods, 1992); sin embargo, la dificultad de introspección en sujetos de corta edad ha imposibilitado que conozcamos todavía estos procesos de configuración de la identidad de género en el alumnado de primaria y secundaria.

A pesar de estas evidencias, debemos entender que estos procesos de construcción social se encuentran sometidos a estructuras macrosociales que deben ser tenidas en cuenta. Con ello, la participación de hombres y mujeres en actividades físicas y deportivas no es sólo cuantitativa, sino que varía dependiendo de factores como el tipo de deporte, las motivaciones de práctica, la facilidad o dificultad de acceso, de la disposición y distribución del tiempo libre, etc. (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000). Así por ejemplo, como sugiere Vázquez (2001), el aumento de tiempo libre para la práctica deportiva durante el proceso de industrialización parece haber beneficiado al hombre, pues el trabajo de las niñas sigue siendo necesario a la madre. No obstante, en las sociedades postindustriales los papeles familiares del padre y de la madre dentro y fuera del hogar están cambiando, lo que podría explicar nuevos procesos de socialización del género.

#### GÉNERO Y OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EF

Desde la creación de las escuelas las diferentes oportunidades de aprendizaje entre chicas y chicos en EF han sido evidentes, bien por la exclusión de las chicas o bien

por la separación que han mantenido respecto al grupo de chicos. Sin embargo, la investigación centrada en el género en los Estados Unidos sufrió un avance importante a raíz de la enmienda al título 9 de la *Ley de Educación de 1972*, la cual pretendía eliminar la formación de grupos por razón del sexo y, en general, la discriminación dentro de las escuelas. Esta medida tuvo importantes repercusiones para la EF, al mismo tiempo que despertó un gran interés por parte de los/las investigadores/as y del profesorado. En general, los trabajos pretendían valorar si las clases mixtas de EF tendrían éxito, especialmente más allá de la escuela primaria. Dentro de estos estudios se prestó una especial atención al campo de la percepción social.

Las investigaciones iniciales utilizaron el rendimiento como variable dependiente para comparar, a través de los tests académicos, las clases de único sexo frente a las clases coeducacionales. Por lo general, estas investigaciones, encontraron pocas diferencias entre la enseñanza coeducativa y las clases de único sexo, si bien los resultados podrían deberse al hecho de que los estudios mostraban períodos de instrucción de dos o tres semanas, período durante el cual el conocimiento se estaba todavía asentando.

Al respecto, Lirgg (1993) utilizó un grupo de estudiantes de secundaria y bachillerato pertenecientes a cuatro centros mixtos de clase media. Para el estudio en cada centro se creó cuatro clases diferentes. En dos de ellas los estudiantes fueron repartidos, dependiendo del sexo, con un profesor si eran chicos y una profesora si eran chicas. Los dos grupos mixtos por centro fueron asignados al azar, bien con un profesor o una profesora, dividiéndose equitativamente el número de chicos y chicas. En cada clase se procedió al desarrollo de diez sesiones de baloncesto durante las cuales fue recogido una serie de datos a través de tres instrumentos. En primer lugar se aplicó un cuestionario de

experiencias previas. Seguidamente se utilizaron tres escalas de autoimagen con cinco ítems, adaptación de la escala utilizada por Fennema y Sherman (1976) para el área de matemáticas, con la que se pretendía valorar la seguridad para el aprendizaje del baloncesto, qué sexo creían más apropiado para jugar al baloncesto y qué utilidad asignaban al deporte. Por último, se utilizó un cuestionario para valorar la preferencia de clase, con el que se pretendía mostrar las preferencias del alumnado hacia cada uno de los tipos de clases (mixtas frente a único sexo).

Tras el análisis de los datos, Lirgg (1993) afirmaba que los estudiantes de ambos sexos que habían asistido a clases mixtas eran significativamente más seguros que aquellos que habían asistido a clases de un solo sexo. La apreciación de las chicas y chicos, en cuanto a qué sexo era más adecuado para el baloncesto, no estuvo influida por la participación en clases mixtas o de un solo sexo. La utilidad que concedían al baloncesto se mostraba como un factor para predecir la seguridad en las chicas pero no en los chicos. La autora discutía estos resultados a través de la teoría de Bandura, por la cual la mayoría de las personas explican una capacidad a través de la comparación, donde para el caso, tenían gran influencia la seguridad que uno tuviera de sí mismo. Así, el sexo parecía tener influencia en las comparaciones sociales que hacían los estudiantes, en la confianza en sí mismos y, consecuentemente, en sus rendimientos. Lirgg explica cómo los chicos de clases mixtas podían percibir que ellos tenían una mayor habilidad respecto al resto de la clase, lo que se trasladaría en una mayor confianza en sí mismos. Para el caso de los chicos de clases de único sexo la comparación social sería

más difícil, pues en una habilidad como el baloncesto, el nivel probablemente era más alto que en una clase mixta. Además, la diferencia en confianza entre chicos que habían asistido a clases mixtas y de un solo sexo no era muy grande, contrariamente a lo que ocurría con las chicas. Esto sugiere que ambos sexos utilizan diferentes procesos de comparación social para determinar la confianza en sí mismos. Así, por ejemplo, las chicas definirían el éxito de forma diferente a los chicos. Según la autora, estos últimos definen el éxito en función de la habilidad, mientras que las chicas tienden a obtener un significado a través del esfuerzo realizado.

Estos resultados coinciden de forma general con las diferencias de percepción que tienen los estudiantes para explicar su fracaso escolar. Así, el trabajo realizado por Dweck, Davidson, Nelson y Enna (1978), citado por Wittrock (1989: 562), muestra que la *incapacidad aprendida*<sup>6</sup> suele ser más frecuente en las chicas que en los chicos. Las chicas atribuyen el fracaso a la falta de capacidad, mientras que los niños tienden con mayor frecuencia a atribuirlo a la falta de esfuerzo. En esta línea, Ward (1982), citado por Mitchell (1996), encuentra ciertas diferencias en las percepciones realizadas por chicos y chicas durante las clases de EF. Las diferentes percepciones de clase y los factores de motivación indican que los patrones de relación por los que se guiaban eran diferentes.

Los diferentes patrones de comportamiento de los estudiantes en función del género deben ser tenidos en cuenta dentro de la metodología de enseñanza en EF. Al respecto, más allá de las diferencias en los resultados obtenidos por cada sexo en función de diferentes estilos de

---

(6) Se dice que un estudiante tiene una *incapacidad aprendida* cuando éste, a través de las experiencias vividas, llega a pensar que no puede superar el fracaso.

enseñanza, las diferencias de género en función de los estilos de enseñanza ha sido una variable muy poco estudiada dentro de la EF. La importancia del género sobre el estilo de enseñanza recíproco y, en general, sobre el trabajo por grupos dentro de la EF, ha sido expuesto de forma indirecta por Byra y Marks (1993). Los estudios realizados en otras áreas han evidenciado cómo el género puede ser un condicionante importante para el trabajo en parejas y el rendimiento del estudiante. Así, Topping y Whiteley (1988, cit. por Byra y Marks, 1993) encontraban que las parejas tenían diferentes rendimientos en lectura en función de su género. En la combinación chica-chica tenía mejores resultados la observadora que la ejecutante, mientras que en las parejas mixtas sucedía lo contrario. Finalmente, en la combinación chico-chico obtenían buenos resultados tanto el ejecutante como el observador. Como ha sugerido Byra y Marks (1993), el género, al igual que la habilidad de los estudiantes, no parece de por sí un factor determinante del rendimiento del estudiante, sino que debe ser visto en la medida que pueden determinar el afecto o afinidad de las parejas, es decir, la estructura social de la clase.

El estudio de las relaciones sociales establecida entre chicos y chicas en las clases de EF pone de manifiesto la existencia de ciertas hostilidades. Aunque esta es una variable que interactúa con la edad, las situaciones en la que los estudiantes son obligados a trabajar en grupos mixtos genera con frecuencia que los estudiantes dejen de realizar la tarea. En este sentido, Pollard (1988) describe situaciones difíciles en los que el alumnado no se identifica con actividades interpretadas por ellos como dañinas para su masculinidad. Así, el género de la clase puede provocar problemas determinados en la organización y el control del grupo. Los estudios de Wright (1993, 1996, 1997) destacan al

respecto que las prácticas de representación del género en la EF no sólo marginalizan a las chicas, sino que en ellas también se ven afectados los chicos cuyas experiencias en el lenguaje y la técnica no son apropiados para participar en los deportes de equipo. Con ello, los chicos que se resisten a los valores asociados a los deportes de equipo no sólo podían llegar a ser considerados como poco habilidosos, sino que en ocasiones se cuestionaba su propia masculinidad. Como han destacado Askew y Ross (1988), la masculinidad ejerce una fuerte presión en los chicos que puede estar restringiendo su desarrollo personal. En este sentido, para las chicas resistirse a las exigencias de las clases de EF no suele traer tantos riesgos como para los chicos. Sin embargo, en el sentido opuesto, el riesgo al que parecen estar expuestas las chicas es a la pérdida de su feminidad por su asociación al deporte (Cockburn, 2000, 2002). Por todo ello, Pollard (1988) llega a manifestar que el profesorado de EF encontrará más difícil involucrar a los chicos en las actividades percibidas como de chicas que a la inversa.

En esta línea, quizá la aportación más evidente de los estudios de género a la EF haya sido precisamente el poder conocer cómo los distintos papeles determinan diferencias en el contenido que el estudiante prefiere trabajar, a la vez que muestra diferencias en el comportamiento en función del género asignado al contenido.

En este sentido, Lirgg (1993) mostraba cómo los chicos percibían el baloncesto como una actividad más masculina que las chicas, aunque en ningún caso se llegaba a pensar que el baloncesto era una actividad totalmente masculina. Además, las chicas que estereotipaban el baloncesto como un deporte masculino solían tener menos autoconfianza en sí mismas. Igualmente, Lee, Carter y Xiang (1995) ponían en evidencia el hecho de que, en la situación estudiada, las chicas eran estereotipadas por los chicos como menos competentes.

Gran parte de estas conclusiones han sido contrastadas por Patricia S. Griffin, una de las autoras que más ha tratado el tema del género, dentro de la EF. Griffin ha llegado a plantear que la variable género, como construcción social, determina formas diferentes de pensar, lo que comporta a su vez diferentes formas de actuar en el aula. Los trabajos realizados por Griffin (1983, 1984, 1985) van más allá de las simples diferencias de rendimiento por sexo, abarcando el estudio de las interacciones entre los estudiantes y su mediación en el aprendizaje de la EF. La autora evidencia cómo en el desarrollo de unas clases de EF con contenidos gimnásticos, los chicos, a través de sus conductas, limitaban las habilidades de las chicas para aprender mientras que las chicas no parecían limitar las oportunidades de aprendizaje de los chicos.

Solomons (1980), citado por Lirgg (1993), también encontraba patrones parecidos de comportamiento al observar cómo las chicas recibían menos pases que los chicos y éstas, además, dejaban pasar oportunidades de anotar más a menudo que los chicos, a pesar de que ambos tenían un éxito parecido cuando intentaban anotar.

Con todo ello, parece evidente que desde la visión de los estudiantes existen contenidos en EF más apropiados para chicos o para chicas. Por ejemplo, Lee, Belcher, Fredenburg y Clevelan (1996), citado por Lee (1997), mostraron que los estudiantes percibían el fútbol americano, baloncesto y fútbol como una práctica física más apropiado para los chicos, mientras que el salto a la comba, la danza y la gimnasia eran actividades más apropiadas para las chicas. Los contenidos de carrera, patines, tenis, voleibol y softball eran percibidos como más apropiado para ambos. En general, los estudiantes percibían los contenidos en relación con los estereotipos socialmente construidos y actuaban conforme a ellos. Igualmente, el estudio

de Vázquez, Fernández y Ferro (2000) encuentran en nuestro contexto que la práctica física de los estudiantes de 3.º de ESO de la Comunidad de Madrid está asociada, en gran medida, a los estereotipos de género. Así, las chicas suelen practicar más frecuentemente deportes de adscripción femenina (aerobic, baloncesto, gimnasia rítmica, baile, natación...), mientras que la práctica de los chicos se concentra más en deportes como fútbol, ciclismo y balonmano.

Otros estudios, aunque no se encuentran centrados exclusivamente en la variable género, no han dejado pasar desapercibido este factor como una variable determinante del comportamiento del estudiante (cf. Carlson, 1994, 1995; Kollen, 1983; Lee, Carter y Xiang, 1995; Hastie y Pickwell, 1996; Mitchell, 1996; Pissanos y Allison, 1993; Tjeerdsma, Rink y Graham, 1996). En cierto modo, todos estos trabajos complementarían los hallazgos mostrados hasta ahora.

Al respecto, Kollen (1983) mostraba el carácter competitivo y masculino que percibían los estudiantes sobre el programa de EF desarrollado. Años más tarde, el trabajo realizado por Carlson (1994, 1995) llegó a considerar el género como uno de los factores que contribuyó a formar la actitud del alumnado. La autora mostraba cómo estudiantes de ambos sexos estaban convencidos de que el talento atlético era más innato en los chicos. De hecho, los chicos que no mostraban una cierta habilidad deportiva fueron objeto de compasión y burla. Las chicas que demostraban una buena competencia motriz fueron bien aceptadas, aunque eran tratadas como una excepción dentro de la regla. En el mismo sentido, Hastie y Pickwell (1996) ha centrado su atención en el sistema social de los estudiantes durante unas clases de danza en una escuela secundaria. Los resultados mostraban que para esta ocasión y para este contenido, las

chicas no reflejaban ninguna estrategia por la que reducir su trabajo, estrategias que sí fueron apareciendo en algunos de los chicos.

En resumen, las desiguales oportunidades de aprendizaje entre chicos y chicas en EF se ponen de manifiesto con los resultados de las investigaciones. El sexo del alumnado influye en su percepción de la actividad física y de la educación física, así como en su implicación y competencia motriz. Sin embargo, hay que recordar que se trata de un amplio y complejo debate, cuyos problemas no sólo se manifiestan en la EF, sino que lo podemos encontrar en el deporte y, en general, en el resto de prácticas sociales. De hecho, existen evidencias de cómo los chicos suelen dominar el espacio de recreo, realizando juegos activos y desplazándose por un gran espacio, mientras las chicas ocupan la periferia del patio, generalmente junto con los estudiantes más pequeños (Askew y Ross, 1988; Williams, 1993) o cómo las actividades físicas extraescolares suelen venderse como un buen elemento de cambio y, sin embargo, al mismo tiempo pueden estar jugando un papel importante en la reproducción de la desigualdad al encontrarse representadas mayoritariamente por varones (Humberstone, 1993).

De esta forma, las clases mixtas de EF como medio de evitar la desigualdad entre los sexos no resuelve por sí solo los problemas de discriminación de las chicas. Como denuncia Vázquez (2001), la escuela mixta sólo ha supuesto la incorporación de las alumnas al modelo educativo masculino que es universal. En nuestra área, la identificación del modelo de EF con el modelo deportivo ha podido traer una nueva discriminación para las chicas. Con ello, paradójicamente, la EF mixta puede producir los efectos contrarios a los deseados, es decir, reforzar aún más los estereotipos sexuales.

## FACTORES DE GÉNERO EN LA ACTUACIÓN DOCENTE

En el apartado anterior hemos mostrado algunos estudios que resaltan las diferentes oportunidades que encuentran las chicas y chicos para el aprendizaje en EF. El contenido a tratar, por ejemplo, determinaba diferentes expectativas en cada uno de los subgrupos y, de acuerdo a éstas, se constituía la participación y actuación del aula. No obstante, quedaría conocer cómo los estudiantes perciben y actúan a partir de las diferencias de género de su profesorado y qué papel juega éste en el proceso de socialización de los chicos y chicas.

Respecto a la primera cuestión, parece evidente que el género del docente se configura como un factor importante en las expectativas del estudiante. En nuestro contexto escolar, el estudio de Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1997) pone de manifiesto que el alumnado de EF valora más la asignatura y al propio profesor, considera que la EF le va a ser más útil en el futuro, muestra una mayor empatía con el profesor y con la asignatura, y muestra mayor preferencia hacia la EF y el deporte cuando su profesor es un varón.

A veces el sexo del profesorado influye en el rendimiento del alumnado. Al respecto, el estudio realizado por Bush (1985), citado por Pissanos y Allison (1993), analiza la influencia del género en la capacidad de recordar información. Los resultados llegaban a mostrar como ante oradores igualmente efectivos chicos y chicas pudieron recordar más de los oradores del mismo género.

Pissanos y Allison (1993) entrevistaron a una profesora de EF y diez de sus antiguos estudiantes (cinco de cada sexo) para describir cómo construían el significado de las clases de EF, que habían recibido durante la escuela primaria. Las autoras encontraron que el género era una característica poderosa de la experiencia

educativa vivida. En el estudio, el género se mostró como más determinante que el nivel de destreza, el éxito académico, el nivel de participación, la talla, la creatividad, la timidez, la popularidad y la habilidad para comunicarse. Además, en su estudio, las chicas parecían recordar mejor las situaciones al haber tenido una mujer como profesora de EF, lo que parecía coincidir con la idea apuntada en el estudio de Bush. Una explicación, según la autoras, podía encontrarse en el hecho de que después de preescolar los niños tienen esquemas bien desarrollados socialmente, los cuales representan su conocimiento de los estereotipos de género. Estos esquemas relacionarían el género con nociones tales como ocupaciones y actividades. Así, los estudiantes cuyos conocimientos y actitudes sean más estereotipadas recordarían mejor materiales relacionados con sus estereotipos al estar más en línea con sus esquemas. Las autoras, a partir de estas consideraciones, aconsejan al profesorado que tenga en cuenta el género en sus prácticas curriculares e instructivas, pues los significados para la misma experiencia pueden ser contruidos de forma muy distinta por los chicos y las chicas.

De igual modo, a la hora de mostrar la realidad del aula, Daniels (1983), citado por Martinek (1989), evidenciaba que el género del estudiante representaba una variable más que interactuaba con la forma en que los estudiantes percibían e interpretaban las conductas del profesor. En su estudio, Daniels preguntó a los estudiantes, a través de un cuestionario, cómo creían que su profesor interactuaba con ellos durante la instrucción. Las repuestas mostraban cómo los chicos pensaban que sus profesores los elogiaban y eran más atentos con ellos que con las chicas. A su vez, las chicas percibían que los profesores les daban menos oportunidades para asistir y asumir papeles importantes que los concedidos a los chicos durante la clase. En general, existen diferentes atribuciones

entre ambos, pues mientras que los elogios de los chicos son atribuidos más a la habilidad, en las chicas los elogios son más atribuidos a la suerte. Así, los errores de los chicos suelen atribuirse a la carencia de esfuerzo mientras que en las chicas el fracaso se atribuye más a su falta de habilidad.

Ahora bien, al igual que los estudiantes mantienen expectativas diferentes en función del sexo del profesorado, parece ser que también éstos mantienen expectativas y comportamientos diferenciados en función del sexo del alumnado. Así, Hastie y Pickwell (1996), durante las clases de EF en las que se desarrollaba un contenido de danza, aseguraba que aparte de las diferentes expectativas que despertaron los contenidos tratados en EF para chicos y chicas, existía una desigualdad en el trato por parte del profesor hacia chicos y chicas. El profesor interactuaba de forma diferente y solicitaba de los estudiantes una participación también diferente, muy relacionada con el contenido de la materia tratada. En esta situación de danza, parecía como si la exigencia hacia las chicas debiera ser mayor que para los chicos. Estas diferencias en las interacciones limitaban las actuaciones del profesor y del alumnado, y así el sistema social de la clase se constituía en un factor determinante de la participación académica del estudiante, donde el género jugaba un importante papel.

Estos resultados coinciden con los de Macdonald (1990), citado por Fernández García (1995), quien mostraba cómo las chicas adolescentes recibían atención diferenciada por parte de profesoras de EF. Durante las clases mixtas, las alumnas manifestaban que habían recibido menos ayuda y atención que sus compañeros. Knoppers (1988), citado por Fernández García (1995), muestra que la interacción didáctica del profesorado de EF contribuye a la desigualdad de los géneros a través de una mayor atención y mayor número de

elogios a los chicos que a las chicas. Estos elogios van además dirigidos a marcar estereotipos, pues a las chicas se les alaba más por ser limpias, cuidadosas, tranquilas y sumisas.

En nuestro contexto existen pocos estudios sobre el tema, si bien el estudio realizado por Vázquez, Fernández y Ferro (2001) dentro de la Comunidad de Madrid evidencia en esta línea que el profesorado de EF sigue empleando un lenguaje sexista, mientras que los estudiantes muestran un mayor rechazo hacia el profesorado del sexo opuesto.

Estos procesos de socialización en el profesorado se inician, como en cualquier persona, desde la infancia, mostrándose muy activos desde sus primeros años de formación inicial. En este sentido, Fernández García (1995) confirma la existencia de diferencias entre los estudiantes que cursan su primer año de estudio en magisterio, respecto a actitudes, hábitos hacia la actividad físico-deportiva y estereotipos de género que influyen en la percepción de la actividad física y de la EF. La variable género y la especialidad estudiada explicaron en este caso algunas de las representaciones diferenciadas de los futuros docentes sobre la actividad física y la EF.

Los estudios más recientes, realizados desde una perspectiva más crítica, plantean un análisis cultural de la distinción entre géneros. El estudio de casos realizado por Scraton (1995) sobre varias escuelas del Reino Unido, examina y analiza la relación entre el género y la educación física de las chicas. La autora encuentra en las profesoras entrevistadas numerosas premisas sobre la feminidad en relación con la habilidad y capacidad física, la sexualidad, la maternidad y el carácter doméstico de niñas y jóvenes; elementos que considera necesarios analizar en unión al contexto histórico y cultural y a las relaciones de poder existentes. Scraton afirma que la EF se encuentra estructurada por la masculinidad hegemónica que reproduce los pa-

peles de género, si bien pone también de manifiesto ciertas actuaciones de las chicas que suponen una oposición y negociación con las estructuras imperantes del género, situándose en agentes activos ante el proceso de reproducción cultural.

En resumen, las investigaciones apuntan la idea de que en las clases de EF coeducacionales o mixtas las chicas reciben menos experiencias positivas y tienen una menor participación. Este trato diferenciado suele ser percibido por el alumnado, por lo que la transmisión de menores expectativas de éxito para las chicas por parte del profesorado y compañeros/as puede originar la profecía autocumplida y conducir a menores niveles de auto-confianza en EF (Lirgg, 1993; Martinek, 1989). Aunque esta discriminación es claramente percibida por el alumnado, no queda claro, sin embargo, que el profesorado sea consciente de ella. En cualquier caso, el sexo del alumnado condiciona y orienta las diferencias en la opinión y el comportamiento del profesorado. De este modo, el profesorado mantiene expectativas sobre el alumnado basadas en el sexo que suelen beneficiar a los chicos, si bien suele darse siempre una discrepancia entre la percepción que presenta el profesorado sobre su actuación docente y la percepción que del mismo presenta el alumnado (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000).

Por lo tanto, tal y como ha planteado Solmon y Carter (1995), citado por Lee (1997), la conducta de algunos docentes puede influir desde las primeras edades en el pensamiento de los estudiantes respecto a sus posibilidades de éxito, marcando diferencias entre chicos y chicas. Para intentar paliar esta reproducción cultural se han desarrollado programas didácticos con la intención de formar al profesor de EF bajo una perspectiva coeducativa, intentando la eliminación de estereotipos sexistas por parte del profesor (Rodríguez Fernández, 1996). Al respecto, Fernández



García (1995, 1996) ha sugerido la necesidad de incorporar en el currículum de la formación del profesorado ciertos contenidos y estrategias que aporten información y un conocimiento básico sobre las relaciones sexo/género, modifiquen la representación actual sobre los estereotipos de género y mejoren el autoconcepto de las mujeres en torno a la actividad física y la EF<sup>7</sup>.

#### **HABILIDAD Y CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ESTUDIANTE**

Los conocimientos y las experiencias que los estudiantes poseen respecto a la actividad física y al deporte han sido también factores a tener en cuenta para describir y explicar las diferencias que los estudiantes muestran en sus percepciones y en su proceso de aprendizaje en EF. No obstante, se trata de dos variables que, aunque relacionadas, han sido estudiadas por lo general de forma aislada. De hecho, debe tenerse en cuenta que, aunque las investigaciones hayan dado un diferente tratamiento a estas cuestiones, la experiencia motriz que el estudiante trae a la clase es en sí un tipo de conocimiento.

#### **HABILIDAD O EXPERIENCIA MOTRIZ DEL ESTUDIANTE**

La EF durante un largo período de tiempo ha sido considerada una materia práctica alejada, en cierto modo, de las materias más académicas de la escuela. El hecho es que a la hora de tratar el conocimiento escolar del estudiante en EF, los estudios han centrado la atención principalmente en un tipo de conocimiento experiencial y

práctico (Sicilia, 1999). En este sentido, las investigaciones han puesto de manifiesto que el nivel de habilidad previa del alumnado sobre un contenido específico conlleva diferencias en las percepciones sobre dicha materia.

Al respecto, el trabajo de Bain (1985) desarrolla un estudio de casos mostrando las expectativas del estudiante sobre un curso de acondicionamiento físico y control de peso. La autora mostraba cómo los estudiantes de constitución delgada presentaban diferentes expectativas sobre el curso con respecto a los estudiantes más obesos. Del mismo modo, los estudiantes más atléticos presentaban una mayor motivación. No obstante, lo que más llamaba la atención era el contraste de cómo el curso parecía estar basado en una visión tecnocrática, por la cual se asumía que la información cambiaría la conducta de los estudiantes, mientras que lo cierto era que las reacciones de éstos parecían guiarse por una visión subjetiva, a través de la cual la conducta estaba influenciada por emociones y percepciones.

En la misma línea, Nugent y Faucette (1995) intentaron describir las diferencias de conocimiento existente entre el alumnado más y menos capacitados para el aprendizaje en EF. Se presentó un estudio de dos casos (Stella y Pauline), estudiantes de sexto grado que mostraban respectivamente una mayor y menor facilidad para el aprendizaje. En los dos casos, aunque no se encontró diferencias importantes sobre los sentimientos experimentados hacia las clases de EF, propio de un mismo contexto socio-cultural, sí se reconocían diferencias en el *locus de control* de ambas estudiantes. Así, Stella —la estudiante con mayor facilidad para el aprendizaje— entendía que el nivel o

---

(7) En general, la influencia de la escuela en la construcción del género ha sido evidenciada en diversos elementos curriculares. Los estudios realizados desde el ámbito de la didáctica general vienen mostrando, al respecto, conclusiones y reflexiones interesantes para el campo de la EF (Woods y Hammersley, 1995).

grado alcanzado debería determinarse a través de tests físicos o pruebas de habilidad, mientras que Pauline se decantaba más por determinar el nivel de exigencia a través del esfuerzo y participación realizada.

Otra variable que ha encontrado una alta correlación con la experiencia del estudiante ha sido la actitud. En este caso, se ha mostrado como estudiantes con una mayor práctica en EF o deportes presentan una actitud más positiva hacia las clases (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1997).

En último lugar, algunos estudios han considerado las influencias de la experiencia del estudiante sobre el contenido de EF impartido, junto a las variables de edad y género. Así, a la hora de trabajar el baloncesto en las clases de EF, Lirgg (1993) mostraba que las experiencias que los estudiantes de ambos sexos tenían sobre este contenido eran determinantes para la propia autoconfianza y su proceso de aprendizaje. En el mismo sentido, Tjeerdsma, Rink y Graham (1996) trataron de mostrar las actitudes de los estudiantes hacia el deporte en general y hacia el badminton en particular, así como los efectos que diferentes formas de enseñanza podían traer en las percepciones de los estudiantes sobre las clases y ellos mismos como participantes. Los autores mostraron la influencia cultural sobre la percepción que el alumnado tenía sobre los deportes y actividades físicas realizadas en la clase. En particular, los chicos no mostraban la misma importancia por el badminton que por deportes más populares como el fútbol o baloncesto. Las

posibles razones de esta menor predisposición hacia el badminton se debían a la falta de experiencia y habilidad por parte de los estudiantes. Los resultados que este tipo de estudios aportan pueden ayudarnos a comprender cómo los estudiantes, en muchas ocasiones, se resisten a cambiar los contenidos social y culturalmente impuestos mediante su socialización deportiva, o bien mediante la influencia televisiva o de otro medio de comunicación.

No obstante, aunque la transmisión de valores de práctica física por medios sociales es potencialmente significativa, la práctica directa se presenta como el condicionante más importante. Al respecto, Portman (1995) describe las percepciones de estudiantes con baja habilidad. El autor muestra como a los estudiantes les gusta la EF cuando tienen éxito, si bien este concepto varía dependiendo de los valores intrínsecos de los sujetos<sup>8</sup>. Bajo esta visión, las clases deberían presentar actividades fáciles y donde los estudiantes se lo pasen bien. De igual forma, las clases se convertían en aburridas para el alumnado que no conseguía tener éxito. En este caso, los estudiantes atribuían como causas el trato diferente que el profesor prestaba a chicos y chicas, o la inadecuada ayuda que realizaba a los estudiantes que tenían una menor habilidad. Además, estos estudiantes mostraban poca esperanza de que las cosas fueran a cambiar en la clase. Por otra parte, los estudiantes con un nivel de habilidad bajo solían mostrar mayor satisfacción por las clases cuando no eran criticados públicamente por sus compañeros o

---

(8) Según la teoría de la perspectiva de metas el sujeto puede definir el éxito bien orientándolo hacia la tarea (metas de aprendizaje o metas de habilidad) o bien orientándolo al yo (metas de ejecución o metas de maestría). Téngase en cuenta que el tipo de meta adoptada por el estudiante influirá en la interpretación y comportamiento que realice dentro de una situación de aprendizaje dada. Más adelante relacionaremos esta perspectiva con el factor motivación. No obstante, para un mayor detalle de la perspectiva de meta en EF puede acudirse a diversas referencias en castellano (Duda, 1995; González Valeiro, 1995; Peiró, 1999).

puestos de cualquier forma en evidencia, especialmente en situaciones de competición. En estos casos, para minimizar su presencia, los estudiantes intentaban actuar como si nada hubiera ocurrido, o bien abandonaban rápidamente el lugar del suceso.

#### CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ESTUDIANTE

Tal y como hemos expuesto en el apartado anterior, un importante número de investigaciones han intentado comprender el conocimiento experiencial del estudiante como una variable determinante de su aprendizaje. Sin embargo, en la última década han ido surgiendo una serie de trabajos que, basados fundamentalmente en la psicología cognitiva y en las teorías constructivistas, pretenden comprender mejor los procesos de adquisición de un conocimiento más declarativo en EF. De este modo, este tipo de trabajos parten de la consideración que los efectos del aprendizaje no sólo dependen de las habilidades o experiencias motrices de los estudiantes, sino que dependerá también de qué conozcan y cómo entiendan y comprendan el contenido que les va a ser enseñado. Así, estas investigaciones reivindican, por lo general, un apoyo a los objetivos cognitivos como una parte del currículum de la EF. En definitiva, más que limitarse a conocer qué saben hacer los estudiantes, se pretende entender qué conocen y comprenden de la materia, cuál es su conocimiento previo y cómo éste cambia en función de la instrucción formal que reciben en la EF (Griffin y Placek, 2001; Lee, 1997; Lee y Solmon, 1992). Con estos trabajos se empieza a profundizar en el tipo de conocimiento académico que facilita la EF, y complementan la comprensión que otros estudios han mostrado sobre la adquisición del conocimiento social en EF (Sicilia, 1999).

Por lo tanto, estamos ante un campo de investigación que se encuentra ampliamente desarrollado en otras áreas escolares tradicionalmente consideradas más académicas. Especialmente, estos trabajos han pretendido describir cuáles son las concepciones de los estudiantes sobre algunos aspectos del mundo físico y, en general, cómo tiene lugar el aprendizaje de determinados contenidos de enseñanza. Estas investigaciones han sido generalmente realizadas dentro del ámbito de las ciencias naturales y tienen en común la atención que prestan a la relación que mantienen los elementos de contenido, alumnado y aprendizaje (Cubero, 1993; Driver y Easley, 1978; ...). Dentro de este campo debemos destacar el estudio de las concepciones erróneas del estudiante («misconceptions»), que cuenta actualmente con una larga tradición en el estudio de las ciencias naturales (Pozo, 1987).

Al respecto, Driver y Easley (1978) han mostrado cómo las concepciones del estudiante dentro del mundo físico parecen ser producto de su esfuerzo imaginativo por explicar los eventos, siendo en numerosas ocasiones considerados por los profesores como errores conceptuales que deben ser previamente eliminados para adquirir los nuevos conceptos «válidamente» científicos. Así, dentro del estudio de las concepciones espontáneas del alumnado sobre diversos contenidos relacionados con la ciencia, se ha llegado a afirmar que el proceso de aprendizaje de los estudiantes sobre estos contenidos supone la síntesis de siglos de aprendizaje científico, encontrándose sorprendentes paralelismos entre las ideas que mantienen los estudiantes de hoy día y los científicos de siglos pasados (Pozo, 1996). Bajo esta consideración, algunos estudios han tratado de comparar la comprensión del estudiante a través de la congruencia que presenta sus respuestas con respecto a las ideas científicas aceptadas. Así, los/las investigadores/as han valorado el grado de

comprensión de los estudiantes conforme a los supuestos estándar, la edad y el orden en el cual ciertas ideas se desarrollan, intentando responder a preguntas como: ¿A qué edad una idea es efectivamente enseñada?; ¿en qué orden debería presentarse conceptualmente el material?; ¿es el orden lógico el mismo que el orden psicológico?; ¿de qué forma está el aprendizaje conceptualmente relacionado con los estadios Piagetianos?; ¿qué concepciones erróneas comunes ocurren durante el proceso de aprendizaje?...

Los estudios en este campo dentro de la EF son muy recientes y apenas han tenido repercusión en nuestro país. Los trabajos existentes hasta el momento se han centrado en el estudio de los conocimientos previos de los estudiantes sobre dos contenidos que dominan hoy día el currículum de la EF. Éstos son, la salud y el acondicionamiento físico, por un lado, y los juegos deportivos, por otro.

Respecto al primer contenido, la mayoría de los estudios han pretendido aportar detalles específicos de las concepciones del alumnado sobre el acondicionamiento físico y la salud. En este sentido, Hopple y Graham (1995) trataron de describir lo que los estudiantes de 4.º y 5.º grado de dos escuelas elementales conocían y pensaban de los tests físicos que iban a serles aplicados. Los estudiantes completaron un pequeño cuestionario de cinco preguntas para determinar el conocimiento del que partían sobre el objetivo de cada uno de los tests, al mismo tiempo que se les fue entrevistando y grabando la conversación para su posterior transcripción. La intención de los autores se centraba en encontrar posibles diferencias entre los estudiantes que tenían bajo rendimiento en los tests y aquellos que tenían puntuaciones mayores a la media. Hopple y Graham encontraron que en la mayoría de los casos el estudiante no tenía muy claro por qué realizaban los tests; lo que mostraba una gran discrepancia entre las razones

por las que el profesor administraba el test y la percepción del estudiante de por qué lo estaba realizando. De hecho, aunque el test de la milla fue aplicado dos veces en el mismo año, menos de la mitad de los estudiantes pudieron identificar esta prueba como un test para medir su capacidad cardiorrespiratoria.

Recientemente, Placek y otros (2001) han indagado sobre el conocimiento que tienen los estudiantes de secundaria respecto al acondicionamiento físico. Para este fin, los autores se sirvieron de una serie de preguntas y de la definición de algunos términos relacionados con el acondicionamiento físico. De acuerdo a los resultados, la mayoría de los estudiantes entendían que tener una buena condición física se asemejaba a tener buena apariencia física. En este sentido, el alumnado solía evaluar la eficacia de un programa de ejercicio por la pérdida de peso que consiguiera la persona, o por la cantidad de músculo que pudiera desarrollar durante el mismo. Igualmente, aunque todos los estudiantes consideraron como positivo el ejercicio físico, sin embargo, muy pocos tenían unas nociones claras de que el ejercicio físico beneficiara la salud o, al menos, se veían incapaces de especificar algunos beneficios del ejercicio físico para la salud. Por otro lado, los estudiantes se mostraban mucho más familiarizados con los términos relativos a la fuerza muscular que con los de resistencia cardiovascular. En este último caso, los estudiantes solían confundir las actividades de correr o montar en bicicleta como ejercicios que mejoraban la fuerza.

En general, estudios como el de Hopple y Graham (1995) o el reciente de Placek et al. (2001), sobre el conocimiento previo del estudiante acerca del acondicionamiento físico y la salud, ponen en evidencia una falta de conocimiento declarativo que puede estar limitando la posibilidad de aprender conocimientos procedimentales. De hecho, para que el alumnado pueda implicarse en

la selección o confección de actividades apropiadas para su mejora física se precisa una base de conocimiento declarativo.

Un segundo campo de estudio acerca de los conocimientos previos que el estudiante trae a las clases de EF ha estado centrado sobre el contenido deportivo. En este caso, la repercusión del papel que juega el deporte dentro del currículum de la EF y, especialmente, las nuevas orientaciones metodológicas para la iniciación deportiva, surgidas en los últimos 15 años, han sido dos hechos a tener en consideración. En este último caso, los modelos de enseñanza deportiva que inciden desde el inicio en los elementos tácticos del juego más que en los técnicos, demandan una mayor atención sobre el proceso cognitivo que el estudiante desarrolla durante su aprendizaje, y no sólo sobre su resultado motor.

La investigación sobre los procesos cognitivos del alumnado durante el aprendizaje deportivo encuentra importantes antecedentes en las investigaciones realizadas en contextos no escolares. Estas primeras investigaciones han puesto de manifiesto que, aunque una persona puede aprender una habilidad deportiva y su táctica sin tener que explicitar su instrucción formalmente o dar una representación cognitiva de la habilidad, los expertos muestran una mejor representación cognitiva de la habilidad que utilizan para acceder al conocimiento de ella durante su desarrollo, aspecto que determina un mayor rendimiento en la toma de decisiones y habilidades deportivas (Abernethy et al., 1993; McPherson, 1994; Starkes y Allard, 1993; citados por French; Werner; Taylor; Hussey y Jones, 1996).

Del mismo modo, Rink; French y Tjeerdsma (1996) presentan un grupo de investigaciones en el campo deportivo, las cuales han identificado un número considerable de procesos cognitivos que se producen en los deportistas mientras mejoran aspectos como la selección de respuesta o

la toma de decisiones, al igual que los procesos motores que proporcionan una mejor habilidad o respuesta de ejecución. Estos procesos pueden servir para diferenciar a jugadores expertos frente a principiantes, pues los primeros suelen presentar procesos cognitivos más complejos (superior conocimiento declarativo y procesual; mayor organización y estructuración cognitiva; más eficacia en los procesos de selección visual; mayor rapidez y precisión en la toma de decisiones; superior anticipación en situaciones y acciones frente a un oponente; superior autofeedback sobre la táctica; búsqueda especializada de información, etc.); y factores para conseguir una ejecución más depurada (capacidad de producir mayores resultados en los tests de habilidad; rapidez de ejecución durante el juego; gran consistencia y adaptabilidad de los patrones de movimiento; superior autofeedback, detección de errores y corrección de la ejecución del gesto, etc.).

Estas diferencias entre jugadores expertos y noveles ha servido de base para algunas investigaciones en el campo de la EF. Por ejemplo, Griffin, Dodds, Placek y Tremino (2001) analizaron las concepciones que los estudiantes de secundaria tenían sobre el fútbol. Los autores mostraban que, en general, los estudiantes de bajo nivel de juego presentaban solamente un conocimiento declarativo basado en el conocimiento de las reglas, las posiciones de los jugadores y las habilidades a realizar. No obstante, los estudiantes situados en este nivel solían mostrar muchas dificultades para conectar y relacionar estos elementos de juego, cosa que no ocurría en los jugadores de mayor nivel. Dentro de estas diferencias parecía jugar un papel importante la experiencia previa del alumnado sobre el contenido que estaba siendo enseñado. De este modo, el estudio de los conocimientos previos encuentra una conexión con las experiencias o nivel de habilidad del que parte cada

estudiante. En este caso, el conocimiento sobre el fútbol suele ser adquirido a través de distintos tipos de experiencias personales que van desde las más informales (jugar con los amigos) a las más formales (participación en ligas regladas, clases de EF, etc.).

En otro estudio, este grupo de autores ha estudiado también las concepciones alternativas que suelen tener los estudiantes en relación con el hecho de agruparse los jugadores alrededor del balón («Bunching up») y las consecuencias tácticas que ello trae para el juego (Placek, Griffin y Dodds, 2001). El estudio utilizó 17 estudiantes (ocho chicas y nueve chicos) de 5.º y 6.º grado (11 y 12 años) que participaron en diferentes juegos modificados relacionados con la enseñanza deportiva del fútbol. Durante las sesiones fueron grabados en vídeo y más tarde entrevistados a través de la técnica de la estimulación del recuerdo. Los resultados mostraban que todos los estudiantes, menos uno, reconocieron que agruparse alrededor del balón era una táctica negativa para el juego. No obstante, aunque el 65% de los estudiantes recordaban estrategias específicas para evitar esto, no llegaban a entender bien el trabajo en equipo. En este caso, el estudio pone de manifiesto que los estudiantes se incorporan a la clase con conocimientos previos sobre la estrategia de agruparse alrededor del balón, y que éstos deberían ser tenidos en cuenta por parte del profesorado de EF.

Con ello, las investigaciones en EF sobre los conocimientos previos del estudiante empiezan a destacar la importancia de que los estudiantes sean oídos, pues en ocasiones las concepciones erróneas que traen los estudiantes a las clases se debe a un mal entendimiento de las instrucciones dadas durante el desarrollo del contenido a enseñar (Hare y Graber, 2000). A veces se ha entendido que el alumnado en EF debe limitarse a ejecutar, dejándoles pocas oportunidades para ex-

plicar sus interpretaciones sobre lo que intentan realizar. Sin embargo, estas interpretaciones no son ideas pasajeras del alumnado. En la mayoría de las ocasiones se basan en concepciones previas fuertemente afianzadas, que son por ello difícil de modificar. En este sentido, el aprendizaje en EF no debe limitarse a enseñarles las concepciones adecuadas sobre el contenido concreto que se desea enseñar, sino que hay que encontrar la forma apropiada de motivarles para que utilicen y adapten estas nuevas concepciones a las que ellos ya poseen.

## VARIABLES MEDIACIONALES DETERMINADAS POR FACTORES RELACIONALES

### PERCEPCIONES Y ACTITUDES DEL ESTUDIANTE

El estudiante constantemente está predispuesto a evaluar los objetos y personas a través de la interacción que mantiene con ellos. Al respecto, el estudio de las actitudes del alumnado ha tenido una especial consideración al mantener la idea de que éstas pueden guiar la actuación de cada persona.

Aunque no se ha podido establecer una clara correlación entre las actitudes manifestadas verbalmente y la conducta manifiesta, se mantiene la convicción de que las actitudes son una importante causa de las conductas realizadas (Eiser, 1989).

Se entiende que las actitudes predisponen a contestar con ciertas clases de respuestas, definiéndose éstas en tres categorías: afectivas (sentimientos y preferencias), cognitivas (opiniones y creencias) y conductas (acciones manifestadas o declaraciones de intento) (Hovland y Rosenberg, 1960, cit. por Eiser, 1989: 72).

Los estudios mediacionales en el ámbito social de la EF han intentado comprender la forma en que el estudiante se

concibe dentro del aula, y cómo concibe la EF y las relaciones con sus compañeros. Algunas de estas cuestiones han sido puestas de manifiesto en los estudios mostrados al analizar las variables de edad, género y experiencias previas; pues como indicábamos, la distinción de factores internos y externos es en realidad pura idealización. Veamos ahora otras posiciones no mostradas hasta el momento.

Seguramente, una de las temáticas que más ha interesado a los profesores ha sido las diferentes actitudes que muestran los estudiantes hacia la materia curricular denominada Educación Física, sus causas y las formas de poder cambiar estas actitudes.

En este sentido, diversos estudios han centrado sus esfuerzos en identificar cuáles son los factores que los propios estudiantes muestran como significativos a la hora de influir positiva o negativamente sobre sus sentimientos hacia la EF. Precisamente, con este objetivo Figley (1985), utilizando la técnica de incidentes críticos, recogió datos sobre personas, lugares, condiciones o actividades, que motivaron o desilusionaron al alumnado de EF. A partir de estos datos, la autora señala que el profesorado, el currículum, el ambiente de clase, la autopercepción y la conducta de compañeras/os son, entre otros, los factores determinantes de la actitud del alumnado hacia la EF.

Años más tarde, Williams (1996) utilizó un cuestionario abierto para recoger los comentarios de 2.993 estudiantes de 9 a 11 años sobre lo que le gustaba y no le gustaba de la EF. Los resultados encontrados fueron similares a los de Figley (1985), pues los elementos configuradores de las actitudes del alumnado hacia la EF podían resumirse en los siguientes cuatro grandes factores: los propios estudiantes, el docente, los contenidos y el contexto que rodea la enseñanza. En ocasiones, las investigaciones sobre las actitudes y percepciones del alumnado hacia la EF han

estado centradas en uno o varios de estos factores. Así, la valoración de la actitud que el estudiante tiene de la EF, junto con la que ostentan padres y profesorado, ha sido una cuestión muy apreciada, al entender que representa una fotografía sobre la que poder valorar la posición que nuestra materia ocupa dentro del currículum escolar.

Estudios realizados en Inglaterra como los de Pritchard (1988), citado por Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1997), han puesto de manifiesto que la mayoría de los estudiantes, padres y profesorado, atribuyen a la EF el objetivo de mejorar la salud y condición física, a la vez que favorece el desarrollo de una buena conducta deportiva. Esta misma consideración ha sido expuesta en gran número de estudios dentro de la cultura Norte-Americana (Kollen, 1981; Carlson, 1994, 1995; Quaterman, Harris y Chew, 1996; Tannehill, Romar, O'Sullivan, England y Rosenberg, 1994; Tannehill y Zakrajsek, 1993) y coinciden en grandes líneas con los resultados encontrados en los trabajos realizados dentro de nuestro propio contexto educativo (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1997; Pérez Zorrilla et al., 1996; Velázquez, Díaz, Martínez y Hernández, 1993).

En general, las conclusiones de estos trabajos apuntan que la visión del alumnado hacia la EF, como materia curricular, contempla una valoración inferior respecto al resto de *materias más académicas*. No obstante, como ya advertimos, factores como el género, la edad y la experiencia previa en EF parecen ser características dadas que determinan las valoraciones hacia la EF. De hecho, respecto a esta última característica, estudios como los de Harris (1970) y Mowatt y cols. (1988) han encontrado una correlación que establece que las actitudes hacia la actividad física son más positivas a medida que ésta se practica con mayor frecuencia. Dentro de esta práctica, la importancia de las actividades

extraescolares ha sido puesta de manifiesto (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1997).

Dentro de la propia realidad del aula, las actitudes hacia los diferentes elementos del currículum de EF han sido también estudiados. Al respecto, el contenido curricular parece ser una de las primeras determinaciones de la actitud del estudiante hacia lo que queremos hacer; sin embargo, todavía existen pocos estudios sobre los diferentes efectos que produce la variación curricular.

Luke (1991), citado por Graham (1995a), describe las actitudes de estudiantes de primaria de 24 colegios diferentes sobre las clases de EF, extrayendo los hechos que parecen gustarles más, y también los aspectos ante los que muestran mayor rechazo. Entre sus resultados, los estudiantes muestran una gran aceptación hacia las actividades y habilidades realizadas y hacia los materiales utilizados, mientras que la conducta del profesor, la competencia percibida sobre las tareas realizadas y las situaciones donde se producen ganadores y perdedores fueron situadas como determinantes de una mala actitud hacia las clases de EF. De una forma parcial, el estudio realizado por Luke y Sinclair (1991), citado por Lee (1997), confirmaba que el contenido curricular era el factor más importante de la actitud positiva de los estudiantes.

Sobre este mismo tema debe recordarse la existencia de una relación evidente entre el contenido curricular y el género del alumnado. La existencia de contenidos percibidos como más apropiados para chicos y para chicas ha puesto de manifiesto la reproducción de los estereotipos imperantes, a la vez que ayuda a explicar algunos de los comportamientos del estudiante diferenciados por razón de género (cf. Askew y Ross, 1988; Chelladurai y Arnott, 1985; Griffin, 1983, 1984, 1985; Hastie y Pickwell, 1996; Lee, Carter y Xiang, 1995; Lirgg, 1993; Williams, 1996; Wright, 1993, 1996, 1997, etc.).

Igualmente, debe ser destacada la relación existente entre el contenido curricular y los conocimientos previos y experiencias que el estudiante tenga del mismo (Hopple y Graham, 1995; Tjeerdsma, Rink y Graham, 1996). Recuérdese en este caso el rechazo que el alumnado de 10 y 11 años experimentaba hacia los tests físicos que le estaban siendo aplicados al no entender el objetivo de los mismos (Hopple y Graham, 1995). Los estudiantes presentaban un rechazo hacia la realización del test de la carrera de la milla, recurriendo a multitud de estrategias para evitar su realización, tales como fingir lesiones o presentar un justificante realizado por los padres o el médico para que le eximiera de su realización. Los autores, a partir de las aportaciones de los estudiantes, consideran conveniente plantearse seriamente cómo dar sentido y forma a los tests físicos en las clases de EF, de tal forma que su realización se presente de forma más divertida. Es importante tener en cuenta esta consideración, pues la actitud que los estudiantes tengan hacia los contenidos de la EF determinará, en gran medida, la actitud general hacia la EF.

En último lugar, pocos estudios han detallado de forma general los motivos de las actitudes que presentan los estudiantes hacia la EF. Tal vez el trabajo de Carlson (1994, 1995) sea el más representativo, al centrarse en determinar los factores o causas por las que los estudiantes muestran unas actitudes negativas hacia la EF. Para su estudio, el autor seleccionó a estudiantes que mostraban odio hacia la EF y presentaban una actitud de *alienación*, es decir, una predisposición a mantener pensamientos negativos hacia la materia que se exteriorizaban a través de conductas de aislamiento hacia las tareas y compañeros/as, una falta de control sobre los acontecimientos que le rodeaban y una pérdida de significación de lo que realizaban durante la clase. Tras la aplicación de una encuesta y la realización de entrevistas



en profundidad al alumnado y el profesorado de EF, se mostraba que el sentimiento hacia la EF sólo era un reflejo de la opinión más generalizada que los estudiantes mostraban hacia la escuela. Entre los factores que más contribuyeron a la formación de las actitudes de los estudiantes la autora destacaba el género, la consideración de que la asignatura de EF no era una materia realmente académica, y la influencia del profesorado.

#### ATRIBUCIONES CAUSALES Y MOTIVACIÓN

El estudio de la atribución lleva explícito la búsqueda de cómo las personas tratan de encontrar explicaciones causales a su conducta y la de otros, pero de forma general puede extenderse a la búsqueda de explicaciones de cualquier suceso dentro del ambiente social en el que se desenvuelve el estudiante (Eiser, 1989: 193). Además, la atribución puede ser entendida en un doble sentido al englobar, por un lado, los procesos de inferencias causales y las condiciones antecedentes e información sobre las cuales se basan estas inferencias y por otro lado, las consecuencias de las atribuciones en términos de expectativas, emociones y conductas.

En relación con este tema, podemos decir que el estudio de cómo el estudiante percibe su habilidad y el logro conseguido ha sido una de las líneas más investigadas en el campo de la EF, arrastrando a su vez gran parte de los hallazgos conseguidos por la psicología social.

El trabajo realizado por Robinson (1990), situado bajo las influencias del modelo atribucional, intenta perfilar algunas de las causas de la *desmoralización* del estudiante durante las clases de EF. De hecho, según el autor, para evitar la desmotivación del estudiante hacia la EF los profesores deberían atender más a los conocimientos que nos proporcionan las teorías atribucionales, al mismo tiempo

que deberían intensificar la motivación en todos los estudiantes, y no sólo en los más aventajados. Sólo de esta forma se podría mejorar la comprensión de las adaptaciones o inadaptaciones que producen sus conductas de enseñanza en el alumnado.

Precisamente, la motivación, respecto a los procesos atribucionales, ha sido una de las temáticas que más se ha tratado en la investigación educativa. Dentro de este campo, el estudio de la percepción del estudiante sobre el *locus de control*, o las causas de sus éxitos y fracasos, ha ocupado un lugar privilegiado.

Al respecto, los estudios presentados por Weiner mostraban tres dimensiones para explicar las causas del fracaso o éxito percibidos por los estudiantes: la causalidad (externa e interna), la controlabilidad (causa controlable o incontrolable) y la estabilidad (estable e inestable). En relación con este sistema tridimensional, los estudiantes solían percibir cuatro causas como determinantes de sus éxitos o fracasos. Estas serían (Wittrock, 1989: 560):

- La capacidad (causa estable, interna e incontrolable).
- El esfuerzo (causa inestable, interna y controlable).
- La suerte (causa inestable, externa e incontrolable).
- La dificultad de la tarea (causa estable, externa e incontrolable).

Una de las conclusiones más interesantes para la enseñanza ha sido el poder relacionar estas causas de atribución del éxito con la motivación del estudiante. De esta forma, se llega a afirmar que el alumnado estaría más motivado para el aprendizaje cuando atribuye el éxito o el fracaso a su esfuerzo, en lugar de atribuirlo a fuerzas externas e inestables como la suerte o terceras personas, sobre las que apenas tienen control.

En las últimas décadas, este modelo ha sido verificado en el deporte de competición, demostrándose que los mejores deportistas tenderán a atribuir el éxito a causas internas (estables y controlables), y el fracaso a causas externas (inestables e incontrolables) (González Valeiro, 2001; González Baleiro y otros, 1996). Igualmente, dentro de nuestro contexto educativo el modelo ha sido demostrado para la EF, de tal forma que los estudiantes de EF tienden a valorar como más positivo el estilo atributivo que atribuye el éxito al esfuerzo, es decir, a una causa interna, estable y controlable del éxito académico (González Valeiro, 1995; Santos Rego y otros, 1997; Peiró, 1999).

Estos resultados han permitido demostrar que el éxito del estudiante no basta para aumentar el aprendizaje y el rendimiento, pues si éste es atribuido a factores sobre los que tiene poco control, tales como la facilidad de la tarea, la suerte o la ayuda del profesorado, no se verá aumentada su motivación e insistencia en el aprendizaje. De estas consideraciones se desprende la importancia de que el estudiante crea que su esfuerzo es el causante del éxito alcanzado, con lo que es preciso una relación causal entre el esfuerzo realizado y el rendimiento conseguido. Estas ideas han sido llevadas al ámbito de la EF y deportiva, a través del concepto de *competencia motriz* (Roberts, 1995; Ruiz Pérez, 1995).

Como expusimos en el apartado anterior, las causas del éxito y fracaso del estudiante también varían en función de las características propias del alumnado, tales como la edad y el género. Entre ellas destacábamos los estudios realizados por Dweck y colaboradores (1978) sobre la *incapacidad aprendida*, o el sentimiento de fracaso inevitable del alumnado.

Fox (1991), citado por Mitchell (1996), ha planteado dos perspectivas para abordar la motivación del estudiante hacia el aprendizaje en EF. La primera se

trata de una visión mecanicista que sitúa la atención hacia la motivación intrínseca del alumnado, al considerar que el papel del profesorado debe ser el de garantizar que el alumnado pueda llevar a cabo una actividad física regular. Esta visión considera que el estudiante no tiene voz en el proceso de toma de decisiones, y variables como el contexto o el significado serían cuestiones menos relevantes. Una visión alternativa, más propia del planteamiento cognitivista, considera que el profesorado debería basar sus decisiones de enseñanza sobre la complejas y variadas percepciones del estudiante, guardando un lugar para que éste pueda adquirir capacidades en la toma de decisiones. Hoy día se mantiene, por ejemplo, que la percepción del estudiante sobre sus logros, su control personal o su autoconcepto, son particularmente importantes para el cambio de la motivación intrínseca.

No obstante, el estudio de las atribuciones causales, aunque puede ofrecer alguna luz para comprender los comportamientos del estudiante en el aula de EF, encuentra ciertas limitaciones con los factores individuales, pues aunque diferentes investigadores/as parecen indicar que dando elogios y logros a los estudiantes se producirá un incremento de la motivación, sin embargo, no todos los estudiantes interpretan estos elogios como un indicador de su habilidad, al encontrarse situaciones en las que el estudiante podría entender que esta actuación del profesorado es producida por su falta de habilidad (Brophy, 1983, cit. por Martinek, 1989).

En este sentido, una referencia actual para el estudio de la motivación en la EF es la teoría de metas de logro (Duda, 1995; Nicholls, 1984, 1989). Básicamente la teoría postula que los sujetos comprometidos en contextos de logro tienen como objetivo prioritario la demostración de su competencia. Sin embargo, esta competencia es construida, de acuerdo a dos orientaciones de meta independientes que

los sujetos adoptan: orientación a la tarea u orientación al ego. El clima percibido en la clase de EF puede predisponer al alumnado a adoptar una perspectiva de meta particular. Así, en un clima de clase orientado hacia las capacidades, el profesorado se centra en la auto-mejora y en las tareas que refuerzan el esfuerzo y la progresión personal. Este tipo de climas induce a una meta orientada a la tarea donde el estudiante adapta sus estrategias, invirtiendo bastante esfuerzo en superar la tarea y demostrando así gran persistencia a la hora de enfrentarse con la dificultad. Por el contrario, si el estudiante percibe un clima basado en criterios normativos, comparaciones sociales y competición, prevalecerá una meta orientada al ego. En este caso, el profesorado suele mostrar una mayor preocupación por el control de la clase y suelen recompensar a los estudiantes mejor dotados frente a los menos hábiles. Con ello, la teoría de la perspectivas de meta sugiere que la conducta de las personas puede predecirse al asumir que éstas actúan de acuerdo a algún tipo de metas. Así, para apreciar la conducta de logro en un estudiante tendremos que analizar el significado subjetivo que éste da al logro (Peiró, 1996).

La influencia del clima de clase sobre la percepción del estudiante ha sido manifestada en diversos estudios. Al respecto, Walberg (1976), citado por Mitchell (1996), propuso un modelo perceptual por el cual la conciencia del alumnado sobre los estímulos internos y externos harían de factores mediacionales para el aprendizaje. A partir de esta idea, se partía de la consideración de que las expectativas creadas por el estudiante a raíz de las percepciones realizadas sobre el clima de la clase influían en su conducta y rendimientos de aprendizaje. A raíz de la propuesta de Walberg, Mitchell (1996) analizó el ambiente o clima de aprendizaje en EF y la motivación intrínseca de los estudiantes, concluyendo que tanto las

amenazas y retos percibidos por el alumnado podrían ser indicadores de la motivación de los estudiantes.

En el estudio realizado por Martinek y Karper (1984), citado por Martinek (1989), se colocaba la atención sobre la influencia de las atribuciones del alumnado hacia el clima o ambiente de aprendizaje. El trabajo demostraba cómo para los estudiantes con baja expectativa los ambientes de aprendizaje competitivos tenían un impacto negativo.

Los estudios en nuestro contexto han verificado una alta correlación entre el clima motivacional y la orientación de meta del sujeto tanto en el campo deportivo (Escartí et al., 1999; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2001), como en el ámbito de la EF (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Cervelló y Jiménez, 2001; Jiménez Castuera, Cervelló y Julián, 2001). No obstante, existen diferencias en ambos campos, pues las situaciones producidas en las clases de EF parecen que presentan una orientación disposicional a la tarea mayor que la que presentan los escenarios deportivos. Igualmente, los adolescentes suelen percibir una orientación al ego por parte del entrenador, lo que difiere de una percepción más orientada a la tarea por parte del profesorado de EF (Peiró, 1996). En cualquier caso, todos los trabajos insisten en la importancia de que los estudiantes aprendan que el esfuerzo lleva al éxito de la tarea, para lo cual se cree necesario que la atribución causal al esfuerzo debe ser apoyado por el éxito de las tareas realizadas, a través de una progresión en dificultad adecuada a cada estudiante, es decir, plantear el aprendizaje orientado hacia la consecución de la tarea y no hacia los resultados. Así, en aquellos climas donde se favorece la competición interpersonal y no se favorecen los comportamientos autónomos, los estudiantes parecen disminuir su responsabilidad al no sentirse responsables del funcionamiento de la clase, surgiendo

fácilmente los comportamientos de indisciplina. Los entornos orientados al ego favorecen además los tratos de discriminación puesto que los estudiantes son recompensados por su demostración y no por el dominio del proceso de ejecución. De hecho, se aprecia que estos entornos favorecen la creación de estereotipos en función del género del alumnado.

De cualquier forma, también en esta ocasión, los elementos sociales han sido puestos en evidencia dentro del proceso mediacional transcurrido entre la enseñanza y el aprendizaje. Así, el afecto es un elemento considerado como parte principal en la motivación, el cual viene a influir en las expectativas y la conducta del estudiante (Duncan, 1993). En el estudio realizado por Robinson y Hawe (1989), citado por Duncan (1993) se demuestra que los sujetos con una alta estimación de sus resultados tenían mayor estabilidad y mejores relaciones afectivas que aquellos sujetos que se percibían como no capaces de conseguir éxito en las tareas. Al respecto, Duncan (1993) ha considerado la relación que existe entre los aspectos sociales y la participación del individuo durante la realización de actividad física en adolescentes. Siguiendo los trabajos de Weiner, el autor ha entendido que las relaciones sociales y afectivas influyen en la motivación, y en parte, ésta determina la participación del estudiante hacia la actividad física.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que recientemente se ha puesto de manifiesto la relación que existe entre la orientación de meta de los estudiantes y el clima percibido no sólo por los docentes en EF, sino también por otros agentes socializadores como padres, compañeros/as y héroes deportivos. En este sentido, Carr y Weigand (2001) encontraron que los estudiantes que experimentaron altos niveles de orientación a la tarea en EF percibían un mayor clima orientado al aprendizaje por parte de padres, compañeros/as y profesorado. Al mismo tiempo encontraban

una percepción más orientada hacia la competencia por parte de sus deportistas favoritos. Por el contrario, el alumnado con un mayor nivel de orientación al ego en EF percibía un mayor clima orientado a la comparación por parte de los padres, compañeros/as y profesorado. Estos estudiantes presentaban también mayor percepción de una orientación al ego en sus héroes favoritos. En cualquier caso, como destacan los autores, esta correlación no indica la dirección de ninguna relación causal entre las variables, siendo preciso más datos para establecer si tales variables sociales son instrumentales respecto a las orientaciones de meta, o bien si las orientaciones de meta de los agentes sociales influye en las percepciones de los estudiantes y los involucra en determinados tipos de procesos sociales. De cualquier forma, estos datos apuntan de nuevo a las relaciones existentes entre los escenarios extracurriculares y la EF. Como ha señalado Peiró (1999), se pone de manifiesto que el proceso de orientación hacia la tarea o hacia el resultado dependerá de un proceso de socialización que no sólo depende de la escuela.

#### EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO SOBRE EL DOCENTE

Sin duda, las expectativas que mantienen los estudiantes sobre su profesorado pueden ser consideradas como atribuciones causales, aunque por la importancia que presenta la relación entre estos dos agentes y el interés despertado en los trabajos de investigación, creemos que se merece un epígrafe aparte.

La influencia de las atribuciones causales que comunica el profesorado a los estudiantes ha sido estudiada junto con el intento de analizar la forma en que el alumnado percibe a sus docentes, y así poder determinar el efecto que ello tiene en sus rendimientos escolares. El estudio

realizado en la Universidad de California por Rosenthal y Jacobson (1968) sobre el efecto *pygmalion*, o la profecía de auto-cumplimiento que los docentes experimentaban sobre las expectativas creadas hacia diferentes estudiantes fue pionero en esta línea, abriendo a su vez una serie de estudios en sentido inverso; es decir, intentado indagar las representaciones que el alumnado tiene de sus docentes, lo que esperan de ellos y las capacidades e intenciones que le atribuyen; aspectos que condicionan su actuación, e incluso, en algunos casos, pueden cambiar su comportamiento en la dirección de las expectativas del alumnado.

Martinek (1981, 1988, 1989) ha puesto una especial atención en el estudio de los tipos de atribución que el alumnado hace cuando explica las interacciones sociales que mantiene con su profesorado

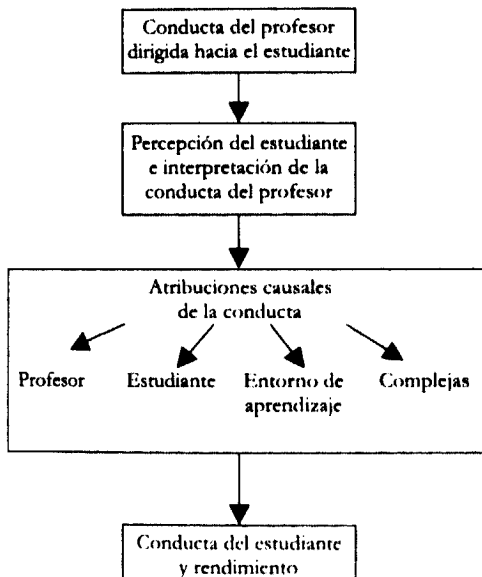
durante la instrucción en EF. Para su estudio, Martinek ha creado un modelo atribucional que explica esta relación.

El estudio realizado por Martinek (1988) comprueba el efecto *pygmalion* en la EF. Para ello, el autor compara la conducta del alumnado de primaria que previamente ha sido influenciado con diferentes expectativas sobre el profesorado. En sus conclusiones, Martinek encuentra una diferencia mayor en el grupo que mantiene altas expectativas hacia el docente. El grupo al que se le creó unas bajas expectativas entendía que se había producido igual número de elogios que de correcciones por parte del profesorado, sin embargo, el grupo de mayor expectativas hacia el profesorado tendía a pensar que éste les había proporcionado más elogios que correcciones. En un trabajo posterior, Martinek (1989) consideró que los estudiantes, especialmente con altos rendimientos, pensaban que sus profesores/as eran buenas personas que concedían generalmente elogios como síntoma de su amigable personalidad.

De forma general estos estudios han tratado de evidenciar el tipo de efectos que las interpretaciones del estudiante acerca del profesorado tienen sobre sus conductas y aprendizajes. No obstante, tal y como ha confirmado Martinek (1988, 1989), la situación es más compleja de lo que parece a simple vista, ya que de hecho puede ocurrir que la conducta del profesorado no suponga un impacto en la motivación y rendimiento del estudiante. En primer lugar, podría ocurrir que una conducta específica pudiera ser observada por el investigador, pero que el estudiante no le prestara atención durante ese momento de la interacción al encontrarse distraído con otros eventos de la clase. En segundo lugar, aunque el alumnado percibiera la conducta del profesorado puede que no llegara a ser comprendida, al no especificar o comunicar lo que éste pretende con esa conducta.

### CUADRO I

*Modelo atribucional para explicar los efectos de la expectancia del profesorado*



Martinek, 1989.

En esta ocasión, el estudiante lo más seguro es que ignore la conducta o la interprete a su manera, con lo que terminaría realizando una conducta fuera de la tarea señalada. En otras ocasiones, el autor mantiene que la conducta inapropiada del estudiante podría estar conectada con el contenido de la tarea y su feedback, pues aunque pudiera percibir lo que el docente pretende que se realice con la tarea, le faltaría conocimiento o habilidad suficiente para responder apropiadamente. En un último supuesto, aún teniendo habilidad o conocimiento para realizar la tarea, podría faltar motivación suficiente para que el estudiante respondiera a la exigencia del profesor/a.

Una comprensión de la representación del alumnado hacia el docente debe necesariamente tener en cuenta la concepción que aquel tenga sobre el papel que debería cumplir el profesorado. Hargreaves (1977), citado por Coll y Miras (1995: 301) ha señalado dos subpapeles básicos que debería cumplir todo profesorado: el de instructor y el de *mantenedor de la disciplina*. El primero se ha relacionado con los esfuerzos que el profesorado realiza para conseguir que los estudiantes aprendan, y queda asociado con las expectativas de comportamiento vinculadas a la planificación y desarrollo del currículum: selección de contenidos, definición de los objetivos, organización de las actividades, desarrollo de la evaluación, etc. El subpapel de *mantener la disciplina* ha estado más relacionada con la actuación que el profesorado lleva a cabo en la clase, estando ligada a la gestión y control de normas y reglas de conducta, por las que el docente marca quién, cómo y cuándo pueden realizarse las actividades de clase. El alumnado establece diferencias entre la incidencia que los docentes deben realizar a uno u otro subpapel. En esta cuestión, la especificidad del contexto de cada área y las actividades desarrolladas dentro de ella se muestran como un factor determinante.

No obstante, como hemos apreciado, los estudios de las atribuciones causales del estudiante no escapan de la compleja situación en la que se produce la enseñanza, por lo que deben ser tenidas en cuenta atribuciones complejas, de más de un factor, a través de las cuales el alumnado da sentido a las conductas del docente.

## RESUMEN E IMPLICACIONES

Durante este artículo hemos revisado un número variado de temas de investigación en EF, las cuales han tenido su base, en mayor o menor medida, en los procesos cognitivos-sociales del alumnado.

Comenzábamos este artículo haciendo referencia a la relativa juventud de la investigación sobre el pensamiento del estudiante dentro de la EF. Tras esta consideración, nos dispusimos a examinar las principales líneas de investigación que se han producido en este campo. Un importante número de estudios destacó las diferencias en los procesos de pensamiento de los estudiantes motivadas por factores individuales como el sexo, la edad, la habilidad motriz o los conocimientos previos del estudiante. En un segundo bloque se abordó otras variables como la actitud, percepción, motivación o las expectativas, cuya configuración tiene lugar tras un proceso relacional con el medio que rodea a los sujetos. No obstante, entre ambos grupos de variables fue encontrada una amplia interrelación. Así, los estudiantes suelen partir de muchas ideas preconcebidas moldeadas por factores individuales como la edad, el sexo, las habilidades previas, con las que interpretan y dan sentido a la instrucción docente y a las interacciones que tienen lugar dentro del aula.

La suposición de que los estudiantes cuando ingresan en la escuela son seres asociales y rebeldes por naturaleza, o la imagen de que son seres que llegan con la cabeza hueca, dispuestos a que el docente

les introduzca los conocimientos académicos de forma estructurada, son ideas erróneas del pasado que todavía ejercen cierta influencia en el profesorado de EF. De hecho, muchas investigaciones en EF mantienen todavía un exclusivo interés hacia la conducta motora de los estudiantes. Estos trabajos han puesto de manifiesto reiteradamente que los estudiantes responden a la enseñanza con conductas que se alejan de las intenciones perseguidas por el profesorado. Sin embargo, el estudio de los procesos internos de los estudiantes ha matizado sobre este asunto que no siempre tales acciones deben ser entendidas como conductas desviadas. A veces, el alumnado que realiza una tarea incorrecta presenta, sin embargo, un mejor entendimiento que aquellos otros que aparentemente se muestran conectados con la tarea (Stork y Sanders, 2002). Con ello, la observación de la conducta del estudiante puede presentar una realidad muy alejada del propio mundo intersubjetivo del alumnado.

De hecho, un gran número de los trabajos recogidos durante esta revisión podrían ubicarse dentro de una perspectiva mediacional, la cual subrayaría el modo en que la enseñanza influye en el rendimiento a través de los procesos de pensamiento del alumnado. De este modo, tal y como ha sido denunciado en los últimos años (Sicilia, 1997, 1999; Groves y Laws, 2000), muchos de los estudios en EF pueden estar investigando al alumnado desde una perspectiva excesivamente centrada en el profesorado, obviando toda voz de los sujetos investigados. No debemos olvidar que el hecho de que las acciones de los estudiantes no puedan ser realizadas como ellos querrían, al encontrarse supeditados a ciertas circunstancias instaladas antes de que llegaran al aula, no significa que éstos carezcan de toda voluntad de acción.

La investigación en EF, en lo que se refiere al estudio de las experiencias intersubjetivas del estudiante, se encuentra en sus

inicios y debe superar importantes retos metodológicos para ir más allá de la mera opinión del estudiante. Algunas experiencias de investigación realizadas recientemente en nuestro contexto bajo una perspectiva fenomenológica atestiguan, precisamente, esta dificultad (Blández, 2002). Y es que cualquier intento que pretenda estudiar los procesos de pensamiento del alumnado no debe olvidar que los estudiantes, como actores, no son sólo el objeto de estudio, sino que constituyen el medio de interpretación de la realidad del aula. Con ello, si se quiere que el aula de EF sea un lugar de desarrollo personal y social, este reto debe ser asumido tanto por el profesorado de EF como por sus formadores.

Además, la falta de preocupación que ha existido por los problemas internos del alumnado llama más la atención cuando procede precisamente de aquellas personas que fueron en algún día estudiantes. Precisamente, detener nuestras obligaciones diarias y recordar esta etapa de nuestra vida, debería servir para movilizarnos e indagar más allá de las estructuras académicas de nuestra materia. En esta línea, tengo la esperanza de que las nuevas interrogantes movilicen un número importante de investigaciones, y así esta revisión quede pronto superada.

## BIBLIOGRAFÍA (\*)

- ARENAS FERNÁNDEZ, G.: *La construcción del género en la escuela infantil. Estudio de un caso*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga, 1995
- ASKEW, S. y ROSS, C.: *Boys don't cry. Boys and sexism in education*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- BAIN, L. L.: «A naturalistic study of students' responses to an exercise class», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 5 (1985), pp. 2-12.

- BLANCHARD, B. E.: «A comparative analysis of secondary-school boys' and girls' character and personality traits in physical education classes», en *Research Quarterly*, 17 (1946), pp. 33-39.
- BLÁNDEZ, J.: «Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de Educación Física y no se atreve a decirle a su profesor/a», *Apunts: Educación Física y Deportes* (2002, en prensa).
- BYRA, M. y MARKS, M.: «The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (1993), pp. 286-300.
- CARLSON, T. B.: *Why students hate, tolerate, or love gym: a study of attitude formation and associated behaviours in physical education*. Doctoral dissertation, University of Massachusetts. An Arbor, Mi. University Microfilms International, 1994.
- «We hate gym: Student alienation from physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1995), pp. 467-477.
- CERVELLÓ, E. M.; ESCARTÍ, A. y BAGAGUÉ, G.: «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», en *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (1999) 1, pp. 7-19.
- CERVELLÓ, E. M. y JIMÉNEZ, R.: «Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de EF», en V. MANZÓN y otros (Coords.): «La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar», en *Actas del IV Congreso Internacional* (pp. 203-209), Santander, ADEF, 2001.
- CERVELLÓ, E. M. y SANTOS-ROSA, F. J.: «Motivación en las clases de EF: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo», en *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (2000), 1-2, pp. 51-70.
- «Motivation in sport: and achievement goal perspective in young spanish recreational athletes», en *Perceptual and Motor Skills*, 92 (2001), pp. 527-534.
- CLARKE, G.: «Outlaws in sport and education? Exploring the sporting and education experiences of lesbian Physical Education teachers», en Sh. SCRATON y FLINTOFF, A.: *Gender and sport: A reader*. London, Routledge, 2002.
- COCKBURN, C.: «Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la educación física en las escuelas públicas británicas. Estudio realizado en los condados de Hampshire y Cambridgeshire», *Apunts: Educación Física y Deportes*, 62 (2000), pp. 91-101.
- «Identidades y subculturas en relación con el deporte: un análisis de algunas revistas para chicas adolescentes». *Apunts: Educación Física y Deportes*, 67 (2002), pp. 98-109.
- CUBERO, R.: *Como trabajar con las ideas de los alumnos*. 2.ª Ed., Sevilla, Díada, 1993.
- DRIVER, R. y EASLEY, J.: «Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students», en *Studies in Science Education*, 5 (1978), pp. 61-84.
- DUDA, J. L.: «Motivación en los escenarios deportivos: Un planteamiento de perspectiva de meta», en G. C. ROBERTS: *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao, Descleé de Brouwer, 1995, pp. 85-122.
- DUNCAN, S. C.: «The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (1993), 3, pp. 314-323.
- EISER, J. R.: *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid, Pirámide, 1989.
- ESCARTÍ, A.; ROBERTS, G. C.; CERVELLÓ, E. M. y GUZMÁN, J. F.: «Adolescent, goal orientations and the perceptions of criteria of success used by significant others», en *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30 (1999), pp. 309-324.



- FERNÁNDEZ GARCÍA, E.: *Actividad Física y Género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1995.
- «Representaciones diferenciadas sobre actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria», en F. DEL VILLAR (Coord.): *La investigación en la enseñanza de la educación física* (pp. 105-142), Cáceres, Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura, 1996.
- FIGLEY, G.: «Determinants of attitudes toward physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (1985), pp. 229-240.
- FRENCH, K. E.; WERNER, P. H.; TAYLOR, K.; HUSSEY, K. y JONES, J.: «The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction in badminton performance of ninth-grade students», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (1996), pp. 439-463.
- GONZÁLEZ VALEIRO, M. A.: *Atribución causal e intervención pedagógica en el marco educativo: un estudio centrado en el marco de la educación física*. Tesis doctoral, Santiago de Compostela, 1995.
- «Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno II: atención y atribución causal», en B. VÁZQUEZ (Coord.): *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 157-173), Madrid, Síntesis.
- GONZÁLEZ VALEIRO, M. A.; SANTOS, M. A.; PIERON, M.; ALVARIÑAS, M. y FERNÁNDEZ CARRERA, S.: «La teoría de la atribución causal en el ámbito de las actividades físico-deportivas: revisión y perspectivas de futuro», en *Revista de Educación Física*, 62 (1996), pp. 19-25.
- GRAHAM, G.: «Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1995a), pp. 478-482.
- «Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1995b), pp. 364-371.
- GRAHAM, K. C.: «A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (1987), pp. 22-37.
- GRIFFIN, L. L.; DODDS, P.; PLACEK, J. H. y TREMINO, F.: «Middle school students' conceptions of soccer: Their solutions to tactical problems», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2001), pp. 324-340.
- GRIFFIN, L. L. y PLACEK, J. H.: «The understanding and development of learners' domain-specific knowledge: Introduction», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2001), pp. 299-300.
- GRIFFIN, P. S.: «Gymnastics is a girl's thing». Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit, en J. TEMPLIN y K. OLSON: *Teaching in Physical Education* (pp. 71-85), Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1983.
- «Girls' participation patterns in a middle school team sport unit», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (1984), pp. 30-38.
- «Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (1985), pp. 100-110.
- *Strong women, deep closets, lesbians and homophobia in sport*. Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1998.
- HARE, M. y GRABER, K.: «Student misconceptions during two invasion game units in physical education: A qualitative investigation of student thought processing», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2000), 1, pp. 55-77.
- HASTIE, P. A. y PICKWELL, A.: «Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (1996), pp. 171-187.
- HICKEY, C.; FITZCLARENCE, L. y MATTHEWS, R.: *Where the boys are. Masculinity, sport*

- and education. Geelong, Deakin University Press, 1998.
- HOPPLE, C. y GRAHAM, G.: «What children think, feel, and know about physical fitness testing», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1995), pp. 408-417.
- HUMBERSTONE, B.: «Equality, physical education and outdoor education ideological struggles and transformative structures», en J. EVANS: *Equality, Education & Physical Education* (pp. 217-231), London, The Falmer Press, 1993.
- JACKSON, P. W.: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1992.
- JIMÉNEZ CASTUERA, R.; CERVELLÓ, E. y JULIÁN, J.: «Un estudio de las diferencias en la coeducación, los comportamientos de disciplina, la orientación de metas y la percepción del clima motivacional en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de EF» (pp. 309-315), en V. MANZÓN y otros (Coords.): *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas del IV Congreso Internacional*. Santander, ADEF, 2001.
- KOLLEN, P. S. P.: *The experience of movement in physical education: A phenomenology*. Doctoral dissertation. University of Michigan, Ann Arbor, Mi. University Microfilms International (UMI), 1981.
- «Fragmentation and integration in movement», en J. TEMPLIN y K. OLSON: *Teaching in Physical Education* (pp. 86-93), Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1983.
- LEE, A. M.: «Research on teaching in physical education. Questions and comments», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (1991), pp. 374-379.
- «Contributions of research on student thinking in physical education», en *Journal of teaching in physical education*, 16 (1997), pp. 262-277.
- LEE, A. M.; CARTER, J. A. y XIANG, P.: «Children's conceptions of ability in physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1995), pp. 384-393.
- LEE, A.; HALL, E. y CARTER, J.: «Age and sex differences in expectancy for success among American children», en *The Journal of Psychology*, 113 (1983), pp. 35-39.
- LEE, A.; KEH, N. y MAGILL, R.: «Instructional effects of teacher feedback in physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (1993), pp. 228-243.
- LEE, A. M.; LANDIN, D. K. y CARTER, J. A.: «Student thoughts during tennis instruction», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 11 (1992), pp. 256-267.
- LEE, A.; NELSON, K. y NELSON, J.: «Success estimations and performance in children as influenced by age, gender and task», en *Sex Roles*, 18 (1988), pp. 719-725.
- LEE, A. M. y SOLMON, M. A.: «Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills», en *Quest*, 44 (1992), pp. 57-71.
- LIRGG, C. D.: «Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (1993), 3, pp. 324-334.
- MARTINEK, T. J.: «Pygmalion in the gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52 (1981), pp. 58-67.
- «Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviours», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59 (1988), pp. 118-126.
- «Children's perceptions of teaching behaviours: An attributional model for explaining teacher expectancy effects», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (1989), pp. 318-328.
- MITCHELL, S. A.: «Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (1996), pp. 369-383.
- MORENO, E.: «La transmisión de modelos sexistas en la escuela», en VV.AA.: *El haren pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32), Barcelona, Graó, 2000.

- MORENO MURCIA, J. A.; RODRÍGUEZ, P. L. y GUTIÉRREZ, M.: *Intereses y actitudes hacia la educación física*. I Premio Nacional de artículos sobre «actividad física y deportiva» del COPLEF de Cataluña. Documento sin publicar, 1997.
- NICHOLLS, J. G.: «Achievement motivation: conceptions of ability, subjective, experience, task choice, and performance», en *Psychological Review*, 91 (1984), pp. 328-346.
- *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, M.A, Harvard University Press, 1989.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza, 1995.
- PEIRÓ, C.: *El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 1996.
- «La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: Un estudio sobre los climas motivacionales», en *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1999), 1, pp. 25-44.
- PÉREZ ZORRILLA, M.<sup>a</sup> J.; ALONSO, J.; GARCÍA, J.; GIL, G. y SUÁREZ, J. C.: «La Educación Física en el marco de la evolución del sistema educativo Español», en *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 279-313.
- PIERON, M.: «Studying the instruction process in teaching physical education», en *Sport Science Review*, 3, 1 (1994), pp. 73-82.
- PISSANOS, B. W. y ALLISON, P. C.: «Students' constructs of elementary school physical education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 4 (1993), pp. 425-435.
- PLACEK, J. H.; GRIFFIN, L. L. y DOODS, P.: «Fifth/sixth grade students' views of "Bunching up". A study of alternative conceptions in soccer», en *Journal of Sport Pedagogy*, 7 (2001), 2, pp. 24-42.
- PLACEK, J. H.; GRIFFIN, L. L. y DOODS, P.; RAYMOND, C.; TREMINO, F. y JAMES, A.: «Middle school students' conceptions of fitness: The long road to a healthy lifestyle», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2001), pp. 314-323.
- POLLARD, A.: «Physical education, competition and control in primary education», en J. EVANS: *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*. Lewes, The Falmer Press, 1988.
- PORTMAN, P.: «Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1995), pp. 445-453.
- POZO, J. I.: *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid, Visor, 1987.
- «Las ideas del alumnado sobre la ciencia: De dónde vienen, a dónde van... y mientras tanto qué hacemos con ellas», en *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 7 (1996), pp. 18-26.
- RECHE, A.; SICILIA, A. y RODRÍGUEZ, C.: *¿Qué opinión tienen los alumnos/as de primaria y último ciclo de EGB hacia la escuela?* Comunicación al III Congreso Nacional de EF de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, Alcalá de Henares, 1996.
- RINK, J. E.; FRENCH, K. E. y TJEERDSMA, B. L.: «Foundations for the learning and instruction of sport and games», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (1996), pp. 399-417.
- ROBERTS, G. C.: «Actividad física competitiva para niños. Consideraciones de la psicología del deporte», en *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 5 (1991), pp. 2-10.
- *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao, Descleé De Brouwer, 1995.
- ROBINSON, D. W.: «An attributional analysis of student demoralization in physical education settings», en *Quest*, 42 (1990), pp. 27-39.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, C.: *Actions in physical educations teachers training primary school. Treatment and modification of the transmission factors of the hidden curricula*. Comunicación presentada a la Conferencia Europea sobre Investigación Educativa (ECER'96), septiembre, Sevilla, 1996.

- RUIZ PÉREZ, L. M.: *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*. Madrid, Gymnos, 1995.
- *¿Puede la investigación naturalista mejorar la comprensión del aprendizaje en Educación Física y Deporte?*, III Curso Nacional Cambios y Retos en la Actividad Físico Deportiva, Sevilla, 1996.
- SANDERS, S. y GRAHAM, G.: «Kindergarten children's initial experiences in physical education: The relentless persistence for play clashes with the zone of acceptable responses», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1995), pp. 372-383.
- SANTOS REGO, M. A.; CAJIDE, J.; GOZÁLEZ BALEIRO, M. A. y SAAVEDRA, M.: «La evaluación de estilos atributivos en Educación Física: Sentido pedagógico», en *Bordón*, 49 (1997), 2, pp. 111-149.
- SCRATON, S.: «Equality, coeducation and physical education in secondary schooling», en J. EVANS: *Equality, Education & Physical Education* (pp. 139-153), London, The Falmer Press, 1993.
- *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid, Morata, 1995.
- SCRATON, S. y FLINTOFF, A.: *Gender and sport: A reader*. London, Routledge, 2002.
- SICILIA, A.: «El alumno: objeto de estudio por parte del profesor», en M. A. DELGADO: *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo* (pp. 121-133), Sevilla, Wanceulen, 1997.
- *El conocimiento escolar del estudiante de bachiller, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999.
- *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla, Wanceulen, 2001.
- SILVERMAN, S.: «Research on teaching in physical education», *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, (1991), pp. 352-364.
- SILVERMAN, S. y SKONIE, R.: «Research on teaching in physical education: An analysis of published research», en *Journal of teaching in physical education*, 16 (1997), pp. 300-311.
- SPARKES, A. C.: «Life histories and the issue of voice: reflections on an emerging relationship», en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7 (1994a), 2, pp. 165-183.
- «Self, silence and invisibility as a beginning teacher: a life history of lesbian experience», en *British Journal of Sociology of Education*, 15 (1994b), 1, pp. 93-118.
- «Life histories reflection and physical education teacher education: Exploring the possibilities», en L. MONTERO y J. M. VEZ: *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)* (pp. 555-567), Santiago, Tórculo, 1994c.
- SPARKES, A. C. y TEMPLIN, T.: «Life histories and Physical Education teachers: exploring the meanings of marginality», en A. C. SPARKES: *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions* (pp. 118-145), London, Falmer Press, 1992.
- SPARKES, A. C.; TEMPLIN, T. y SCHEMP, P.: «Exploring dimensions of marginality: Reflecting on the life histories of physical education teachers», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, (1993), pp. 386-398.
- STORK, S. y SANDERS, S. W.: «Why can't students just do as they're told?! An exploration of incorrect responses», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2002), pp. 208-228.
- TANNEHILL, D. y ZAKRAJSEK, D.: «Student attitudes towards physical education: A multicultural study», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (1993), pp. 78-84.
- TJEERDSMA, B. L.; RINK, J. E. y GRAHAM, K. C.: «Student perceptions, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (1996), pp. 464-476.
- VÁZQUEZ, B.: «La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI», en J. DEVIS: *La Educación Física, El Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 213-226). Alcoy, Marfil, 2001.

- VÁZQUEZ, B. y BUÑUEL, A.: *La experiencia del deporte en la vida de las mujeres en cuatro países europeos; el caso español*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales, 2001.
- VÁZQUEZ, B.; FERNÁNDEZ, E. y FERRO, S.: *Educación Física y Género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid, Gymnos, 2000.
- VEAL, M. L. y COMPAGNONE, N.: «How sixth graders perceive effort and skill», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1995), pp. 431-444.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R.; DÍAZ, M.; MARTÍNEZ, V. y HERNÁNDEZ, J. L.: *Una aproximación a los intereses de los alumnos de BUP hacia la educación física*. Madrid, Centro de profesores de Madrid-Centro, 1993.
- WILLIAMS, V.: «Who cares about Girls? Equality, Physical Education and The primary school child», en J. EVANS: *Equality, Education & Physical Education* (pp. 125-138), London, The Falmer Press, 1993.
- WITTROCK, C.: «Procesos de pensamiento de los alumnos», en M. C. WITTROCK: *La investigación de la enseñanza. III. Profesores y alumnos* (pp. 544-626), Barcelona, Paidós/MEC, 1989.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (Comps.): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Paidós/MEC, 1995.
- WOODS, S. E.: «Describing the experience of lesbian physical educators: A phenomenological study», en A. C. SPARKES: *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions* (pp. 90-117), London, The Falmer Press, 1992.
- WRIGHT, J.: «Regulation and resistance: The physical education lesson as speech genre», en *Social Semiotics*, 3, 1 (1993), pp. 23-56.
- «Mapping the discourses in physical education», en *Journal of Curriculum Studies*, 28, 3 (1996), pp. 331-351.
- «The construction of gendered contexts in single sex and coeducational physical education lesson», en *Sport, Education and Society*, 2, 1 (1997).
- «Reconstructing gender in sport and physical education», en C. HICKEY; L. FIZCLARENCE y R. MATTHEWS: *Where the boys are. Masculinity, sport and education* (pp. 13-26), Geelong, Deakin University Press, 2000.
- XIANG, P.; LEE, A. y WILLIAMSON, L.: «Conceptions of ability in physical education: Children and adolescents», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2001), pp. 282-294.

---

(\*) Quisiera agradecer al profesor José Devís Devís la documentación facilitada para enriquecer algunas de las argumentaciones presentadas en los apartados de género y motivación.

