

EDUCACIÓN FÍSICA, GÉNERO E INCOMPETENCIA APRENDIDA. UN ESTUDIO CUALITATIVO

1.º Premio de artículos científicos del VII Concurso de Artículos sobre Actividad Física y Deporte del ICOLEFCCAFE.-CV

Carmen Castillo Moreno

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia

RESUMEN

Este artículo intenta ofrecer un acercamiento a la situación experimentada por las chicas en el desarrollo de las clases de Educación Física.

Esta aproximación se lleva a cabo a través del testimonio de cuatro alumnas de 1º curso de la E.S.O. mediante la realización de una entrevista semi-estructurada. Esta entrevista versa alrededor de diversos aspectos fundamentales de las clases de Educación Física como son las relaciones entre géneros, las experiencias previas y los sentimientos experimentados en esta materia, la influencia de su entorno y la percepción que tienen de su situación frente a sus compañeros.

El análisis realizado para el tratamiento de estos datos es de tipo cualitativo.

Entre los resultados obtenidos podemos destacar la influencia que tienen los pensamientos de los chicos, la necesidad de un clima orientado a la tarea en las clases, la preferencia que tienen las chicas de clases separadas por sexos, la influencia que ejercen los estereotipos y, finalmente, el alto sentimiento de incompetencia aprendida como resultado de la práctica en la asignatura.

Title: Physical education, gender and learned-incompetence (learned-helplessness). A qualitative study

ABSTRACT

This article tries to offer a qualitative approach to girls' experiences in the development of Physical Education (PE) lessons.

Semi-structured interviews were performed to four female students belonging to first year of secondary school (year 8). This interview focuses on different key issues about PE lessons, such as the relationships between genders, previous experiences and feelings experimented in this subject, the influence of the environment and girls' perception of their situation in front of their classmates.

Main findings emphasize the influence of the boys' thought, the necessity of a task-involving climate/in PE lessons, girls' preference of lessons separated by gender, the influence exerted by stereotypes on them and, finally, the feeling of incompetency learned (learned-helplessness) as a result of involvement in this subject.

Key words: Physical Education, Gender, Coeducation, learned-helplessness



INTRODUCCIÓN

La adolescencia, periodo de cambios que se atraviesa mientras se desarrolla la escolaridad secundaria, es un momento crucial en la estructuración del género¹, ya que, como señala Scraton (1995, pp. 16) es la etapa en que “la feminidad se orienta hacia las expectativas de la mujer adulta”.

No obstante, existen diversas visiones estereotipadas de la feminidad y masculinidad que refuerzan las expectativas existentes sobre lo que es adecuado, por un lado, para niñas y mujeres, véase “el autocontrol, el silencio y el orden” (Scraton, 1995, p.60) acompañados de una actitud pasiva y responsable y, por otro lado, para hombres y niños, convirtiéndose estos últimos en la “norma y modelo de qué es lo que hay que hacer y cómo” (Scharagrodsky, 2004, p. 65), es decir, las características comportamentales femeninas se juzgan a partir de modelos masculinos.

En el estudio realizado por Scraton (1995), se pone de manifiesto la visión que las niñas y adolescentes creen que ofrece la Educación Física, con respecto al fortalecimiento del “objetivo primordial del físico” (Scraton, 1995, p.103) estableciendo una relación en cuanto a la apariencia de las mujeres. Esta situación lleva a muchas de ellas a definirse en relación con este aspecto y a la visión que los demás y, en especial, los hombres tienen de él.

De este modo, se produce, según Abril (1992) y Bañuelos (1994) (citado en García, Matute, Tifner, Gallizo y Gil-Lacruz, 2007, p. 348), el fomento de “la actividad física femenina como una de las formas de conseguir una imagen corporal impecable y que exige grandes gastos y sacrificios”. Sin olvidar a Fox (1997) y Harter (1993) (nombrado en Moreno, Cervelló y Moreno, 2007, p. 172) que indican que “el cuerpo y la apariencia, también se reflejan como el predictor más influyente en la autoestima”.

Esta visión estereotipada, se ha visto fortalecida a lo largo de la historia, ya que la Educación Física se ha basado en la separación por sexos estableciendo un currículum totalmente diferente para cada uno, según las demandas que habían de cumplir en sus vidas adultas. Por ello, la Educación Física de la mujer estaba basada en las premisas de feminidad relativas a tres bloques: “habilidades y capacidades físicas, la maternidad y la sexualidad” (Scraton, 1995, p. 52).

No obstante, en esta asignatura no se han visto fortalecidos dichos estereotipos únicamente por el currículum, sino que Scharagrodsky y Ainsenstein (2006) señalan que mucho profesorado contribuye al establecimiento de dichos roles, ya que establecen objetivos diferentes en las clases. Por un lado, intentan que los chicos adquieran diferentes tácticas o técnicas de juego pero, por otro, con las chicas el objetivo es únicamente “que se muevan” (Scharagrodsky y Ainsenstein, 2006, p. 309).

Sin embargo, en la situación de Educación Física mixta que vivimos hoy en día, observamos que, por demanda social y cultural, no se puede llegar a una experiencia menos sexista sino que se fortalecen estas conductas estableciendo unas relaciones de poder en las que el género masculino “todavía tiene otorgado el dominio, control y poder” (García et al.,

1 Siguiendo a Lamas, (1996) (nombrado en Scharagrodsky, 2004, p. 61), el género se encuentra definido por “la acción simbólica colectiva”, es decir, es la idea que se fabrica en una sociedad de lo que deben ser hombres y mujeres.

2007, p. 346) situando a las mujeres como “diferentes, inferiores y dependientes” (García et al., 2007, p. 346), o como afirma Foucault (1984) (nombrado en Scharagrodsky, 2004, p. 68) estableciéndose unos “estados de dominación” en los que se producen relaciones entre ambos sexos “asimétricas” como puede ser, la “menor utilización del espacio” por parte de chicas, las críticas que el sexo masculino realiza al sexo femenino, etc.

Estas situaciones, llegan a limitar las experiencias de las chicas en las clases de Educación Física y a producir que muchas experimenten una falta de seguridad en sí mismas y participación menor desembocando finalmente en la situación de abandono de la asignatura. Y, es que, esta situación de discriminación o sumisión del género femenino se puede observar a simple vista en el uso del lenguaje como se indica en Subirats (1988) (nombrado en Scharagrodsky, 2004). Como conclusión a lo expresado anteriormente, se podría afirmar que “no son los límites biológicos los principales factores que nos llevan al sedentarismo femenino, sino que son los factores socioculturales” (García et al., 2007, p. 347).

Género y educación física

“El género es el agente socializador más importante en las clases de educación física”, ésta es una de las conclusiones obtenidas como resultado de un importante estudio realizado por Griffin (1989) (citado en Devís, Fuentes, y Sparkes, 2005 p. 80). Partiendo de esta premisa, podemos entender la importancia que el género tiene en las clases de Educación Física y a la inversa.

Educación Física es una asignatura en la que el cuerpo juega un papel clave. En ella, el cuerpo como “primer instrumento comunicador” (Martínez y García, 1997, p.174) que es, queda expuesto originando situaciones en que el alumnado lleva a cabo la “conformación de sus identidades sociales” (Beltrán, Devís, Peiró y Brown, 2012, p.7). En este proceso tienen lugar momentos que describen cómo son las personas, descubriendo la forma, la habilidad, la condición física, etc., que poseen. Esta situación condiciona el “encasillado” en determinados estereotipos del alumnado existente.

Este proceso ocurre tanto en características personales/actitudinales como corporales. En el ámbito personal/actitudinal encontramos que, mientras para una niña o mujer los ideales a conseguir se sitúan en torno a “los buenos modales, la elegancia”, la responsabilidad, etc. (Scraton, 1995, p. 61) para los chicos u hombres sus comportamientos se acercan más a características como “ruidosos, estrepitosos, rápidos, etc.” (Scraton, 1995, p.56). En lo que al ámbito corporal se refiere, Devís, Perdiguero, Silvestre & Peiró (1994) (nombrado en Devís, Fuentes y Sparkes, 2005) hacen referencia a una representación del cuerpo más atlética para hombres sanos y más delgada para mujeres sanas.

Teniendo en cuenta que “en cada sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres” (Scharagrodsky, 2004, p. 61), hay que recordar que, en la mayoría de las culturas, el cuerpo era el instrumento mediante el que, la mujer, mostraba de forma exterior su valía. De hecho, aunque la tendencia está comenzando a igualarse, “la belleza es un atributo que se asocia más a la mujer que al hombre” (Martínez y García, 1997, p. 180). Todo esto situado en el contexto actual, constituye un importante factor que merma la participación de las niñas/mujeres en la Educación Física y en los deportes en general, ante la situación de ser etiquetadas como “lesbianas o marimachos”. En el lado opuesto, tenemos a los chicos/hombres que reciben en su caso la etiqueta de “nena” para mostrar el alejamiento de su comportamiento del ideal masculino (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005, p. 82). Por tanto, se puede afirmar que hoy en día “el freno de la actividad física femenina se puede relacionar



con tendencias sociales” (García et al., 2007, p.348) y, no sólo eso, sino que “el problema al que nos enfrentamos es el reflejo de la realidad de cada sociedad” (Alvariñas, Fernández y López, 2009, p. 120).

En la misma línea se sitúa Scharagrodsky (2004) que apunta, por un lado, a la utilización de determinadas condiciones y valores que se encuentran vinculados con el aspecto negativo de lo femenino y, por otro, refuerza la idea de carácter positivo de lo masculino. Esta situación incrementa esta desigualdad por medio de la creación de un orden jerárquico en el que el hombre, constituido como “norma y modelo” (Scharagrodsky, 2004, p. 65), se sitúa por encima de la mujer, esta situación se denomina como “masculinidad hegemónica” (Beltrán, Devís, Peiró y Brown, 2012, p.6).

Otro aspecto relevante en la práctica de esta asignatura es la violencia simbólica, que supone como “naturalizadas las relaciones masculinas de poder que se ejercen en la cultura hegemónica del deporte escolar” (Beltrán, Devís, Peiró y Brown, 2012, p.13).

Esta situación llega, incluso, a producir en el alumnado víctima un cierto convencimiento de que hacen las cosas mal, que son culpables, torpes, etc. Esto provoca que la diversidad enriquecedora propia de las clases, experimente la subordinación de una parte del alumnado por debajo de otra parte, convirtiéndola así en una diversidad problemática.

También, es curioso observar como en diversas ocasiones el alumnado que ha sido objeto de violencia simbólica “llega a convertirse en víctima y cómplice de la situación de dominación” (Beltrán, Devís, Peiró y Brown, 2012, p.19) a la que está sometido. Como consecuencia, admite que ha de someterse a unas medidas que, aunque le parezcan injustas, cree que son normales en la situación acontecida.

Siguiendo a Martínez y García (1997), podemos apuntar que aunque la Educación Física ha sido y sigue siendo posiblemente transmisora de valores estereotipados, existe una gran preocupación de los profesionales de la docencia por acabar con ellos. Ahora bien, no hay que olvidar que los docentes no son sino personas que han seguido un proceso de socialización y creación de valores que les hace suponer ciertas prácticas naturales cuando, por el contrario, se puede tratar de actividades discriminatorias que siguen en la línea de posibles actividades a evitar.

Por ello, en numerosas ocasiones, según apunta Scharagrodsky (2004), el profesorado establece unas expectativas en cuanto a su criterio alrededor del alumnado que refuerzan los roles y características esperados. Esto reproduce los prejuicios y establece así un bucle difícil de parar en que las mujeres/niñas se sitúan en una posición de subordinación que ofrece pocas posibilidades de cambio.

Por todo esto, es muy importante tener presente que las primeras experiencias en el alumnado con consecuencias no deseadas, tienen una influencia en la construcción de su identidad personal y una futura negación en la participación de las clases de Educación Física. Tampoco podemos olvidar que estas prácticas negativas suelen estar vinculadas a relaciones sociales. Es necesaria la creación de un hábito de práctica deportiva positivo en las niñas/mujeres a través de las clases, que son el instrumento del que el profesorado dispone, porque como podemos observar en determinados estudios, “los niveles de AF tienden a disminuir con la edad y esta disminución es marcadamente mayor en la población de adolescentes mujeres” (Beltrán, Devís, Peiró y Brown, 2012, p.2). A esto hay que añadir otro factor importante y es

que “las mujeres viven más pero la esperanza de vida libre de incapacidad o esperanza de salud es peor para las mujeres que para los hombres” (García et al., 2007, pp. 345-346), es decir, que viven más pero tienen dolencias y problemas relacionados con la salud antes que los hombres y hasta después que los hombres.

Por todo ello, hemos de aprovechar la adolescencia como el momento de “adquirir conductas y hábitos relacionados con la salud que pueden trasladarse a la edad adulta” (Castillo, 2000, citado en Alvariñas, Fernández y López, 2009).

Como asignatura obligatoria, la Educación Física juega un papel fundamental, ahora bien, como indica Martínez y García (1997), antes ha de desprenderse de todas las construcciones sociales que conforman su currículum oculto y que hacen de ella una fuente trasmisora de valores y visiones discriminatorias.

Por todo esto, se hace necesaria una propuesta en que “la educación para la salud, la educación no sexista y la intervención comunitaria deberían plantearse como objetivos prioritarios de la psicología aplicada a la práctica deportiva” (García et al., 2007, p. 344) y en la mano del profesorado se encuentra una herramienta donde poder llevarlo a cabo, la institución educativa.

Por último, podemos establecer que una de las premisas más importantes para poder hacer frente a los pensamientos que establecen esta situación de desigualdad y subordinación es “identificarlos y definirlos” (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005, p. 83). Esto ayudará a implantar diferentes estrategias educativas en las clases y centros educativos. Talbot (1990), habla de una forma para poder hacer frente a esta situación

“Una estrategia de acción en tres fases interrelacionadas, para buscar la igualdad de género: hacer visible lo que permanece oculto; buscar la legitimidad que considere importantes los asuntos de interés; y desarrollar propuestas de acción pedagógica” (citado en Devís, Fuentes y Sparkes, 2005, p.83).

MATERIALES Y MÉTODO

Las participantes elegidas y objeto de este estudio son cuatro chicas de primer ciclo del I.E.S. Guadalajara (pseudónimo), de titularidad pública, situado en la localidad de Valencia. Más concretamente, pertenecen a primer curso, dos son de la clase de 1º E.S.O. A, una de 1º E.S.O. C y otra de 1º E.S.O. B, teniendo tres de ellas la misma edad, 12 años, no habiendo, consecuentemente, repetido ningún curso escolar y la última 13 años por la repetición del curso en el que se encuentra actualmente.

Estas chicas tienen diferentes nacionalidades, tres de ellas son españolas aunque una desciende de padre argelino y la última es de Colombia, aunque reside en España desde hace más de 6 años.

La selección de las alumnas se llevó a cabo respondiendo al criterio de variedad sustancial ya que, son chicas representantes de diversos gustos dentro del grupo de alumnas que muestran una escasa participación en clase de Educación Física.

Se les planteó la propuesta de colaborar para este estudio realizándose una breve introducción



del objetivo del mismo y aunque al principio se encontraban un poco contrarias, en el momento en que una decidió participar todas las demás también quisieron.

El instrumento utilizado en el proceso de recogida de datos fue la entrevista. Se utilizó una entrevista semi-estructurada que fuese guiando la conversación. En ella se habla de diversos aspectos y contenidos que se vieron como influyentes en la práctica de Educación Física. En ningún momento se estructuró como una entrevista cerrada sino que estaba abierta a cualquier información que pudiesen ofrecer de relevancia sirviendo de guía para no perder el objetivo del encuentro.

Esta entrevista fue elaborada a partir de la lectura de diversa bibliografía acerca del tema y teniendo en cuenta la información que se deseaba obtener y se recogió en forma de grabación de voz en un ordenador portátil. Posteriormente, se transcribió a Word para así poder analizar los datos obtenidos.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el trascurso del segundo trimestre del curso. Se utilizó el aula del instituto que normalmente ocupaba la clase de la chica entrevistada.

Con tres de ellas se utilizó la hora del patio o de tutoría (pidiendo previamente permiso al tutor) para no perder clase de Educación Física con el objetivo de que tuviesen tiempo y se sintiesen cómodas en esta situación a priori extraña. Con la última se utilizó la mitad de clase de Educación Física ante la falta de tiempo (ya que había estado faltando frecuentemente a las citas de la entrevista por enfermedad).

Conforme se realizaron los encuentros, se fueron transcribiendo las grabaciones a papel para poder establecer después la categorización y así, realizar el análisis de los datos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La madre y su influencia

Como resultado del análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas, podemos ver que el comienzo de estas alumnas en la actividad física y deporte se produce como resultado de la intervención de sus adultos significativos, más concretamente de su madre. Esto origina que los primeros contactos con esta actividad no sean en actividades que a ellas les pueden interesar o gustar y, por tanto, que puedan desarrollar una aversión a la misma.

“Dos amigas me dijeron de apuntarme con ellas a natación pero mi padre me dijo que prefería que me apuntara a gimnasia rítmica” (E3).

Asimismo, es necesario tener en cuenta la visión que los progenitores están transmitiendo a su descendencia porque pueden tomar las experiencias de sus padres como propias (fruto, por ejemplo, de la herencia) y actuar de la misma forma que actúan ellos. Un ejemplo de este comportamiento podría ser el siguiente:

“Igual que las experiencias de mi madre, a ella nunca le ha gustado la educación física y ha intentado hacer todo para que me guste como a mi padre pero no ha conseguido mucho” (E4).

Esta situación también propicia la visión utilitaria de la actividad física y el deporte como podemos observar en dos casos. En el primero, los padres lo utilizaban para el adelgazamiento



de la hija, algo con lo que ella estaba de acuerdo. Esta práctica confirma la idea de que una de las motivaciones más importantes para la práctica en chicas es “el estar delgadas” (Alvariñas, Fernández y López, 2009, p. 119).

“Me sentía Bien porque me gustaba la gimnasia rítmica y porque yo también quería adelgazar, al igual que querían mis padres” (E3).

En el segundo, los padres utilizaban la práctica para poder dejar sola a la niña con los abuelos en la piscina y no tener miedo a que se pudiese ahogar.

“Mi madre fue la que tuvo la iniciativa de apuntarme porque quería que aprendiese a nadar porque mis abuelos tenían una piscina” (E2).

La atención, un bien preciado

Si se quiere fomentar la igualdad, el profesorado debería dar ejemplo y no dirigir su atención en las personas conflictivas. En muchas ocasiones, esa conflictividad nace de la necesidad de atención que el alumnado tiene. Esta cierta omisión del sexo femenino en clase para dedicar una mayor atención al masculino es, según Bonal (1997), una forma de sexismo que incluye en muchos casos la imposición de un castigo común a todo el alumnado. Este castigo perjudica de forma doble a las personas que no se implican en este tipo de conductas, por un lado, con la omisión de atención que “monopolizan” (Clarricoates, 1982; Spender, 1982; Mahony, 1985; citados en Scraton, 1995) los chicos y, por otro, con un castigo que no les corresponde y que crea en ellos/as una experiencia negativa. Un ejemplo de esta situación podemos observarla en las siguientes citas:

“Que Pepa (la profesora), que no les haga caso a los que no hacen nada, o sea, que si están haciendo otra cosa que no les haga caso, que sólo están fastidiando y, por ejemplo, el otro día los chicos estaban con la pelota y al final nos mandó a todos a la clase a escribir por qué hemos tenido que ir a clase porque nosotras estábamos normal, paradas y nos dijo, ¡pues haberles dicho a los chicos que se estuvieran quietos! pero nosotras no teníamos la culpa y nos hizo copiarlo” (E1).

“Recibimos trato desigual porque la profesora tiene que estar más pendiente de los chicos que de las chicas” (E3).

Esta situación corresponde con la descripción que, en Scraton (1995), se realiza de las conductas estereotipadas de chicos y chicas. En ella, los primeros adoptan una postura más visible y de, por regla general, “control en ambientes mixtos” (Scraton, 1995, p. 96) y las segundas de subordinación y pasividad ante la actuación de ellos.

Relaciones, cuestión de género

Todos estos argumentos llevan a establecer entre chicas y chicos un clima de conflicto en el que ellas se encuentran subordinadas al dominio de ellos y, por tanto, sufriendo posiblemente situaciones desagradables que les hacen no disfrutar de la práctica en Educación Física. Una de las posibilidades por las que las chicas se apartan de esta práctica es para no tener que soportar estas circunstancias.

“Y están los chicos y no me gusta, es que a ver no me gusta hacer cosas así porque los chicos critican mucho, es que los chicos molestan mucho a las chicas” (E1).

“Con las chicas bien, con los chicos saltan por cualquier tontería, por ejemplo, si perdemos dicen “no sé qué no sé cuantos” (regruñendo)” (E1).



“Es que si estamos sólo chicas y estamos haciendo algo y se nos sube el suéter o cualquier cosa no pasa nada porque tenemos lo mismo pero si estamos mezclados empiezan a decirnos los chicos ¡a, mira!, son más inmaduros” (E1).

“Lo hacen cada vez que hago algo mal (insultar), me gustaría que se callaran porque yo no suelto lo que pienso de ellos” (E1).

“Si haces una cosa mal se burlan de ti, se suelen burlar y eso a nadie le gusta” (E3).

“Alguna vez sí me han herido pero me da igual” (E3).

Seguindo la descripción que realizan Martínez y García (1997, pp. 192), se puede afirmar que un contexto que “refuerza la primacía masculina lleva a un número importante de niñas (y también, aunque en menor proporción, de niños) a abandonar todo el esfuerzo que entienden como un intento inútil por alcanzar una meta a la no pueden llegar o que no es su meta”.

Monotonía en el aula de Educación Física

Posteriormente al inicio de su andadura en la actividad física y el deporte, se produce su entrada en el sistema educativo, lo que las pone en contacto con la asignatura de Educación Física. Esto supone en estas chicas la creación de una estabilidad en su práctica y una nueva oportunidad para extraer experiencias positivas que les hagan continuarla fuera del entorno escolar e integrarla en su vida diaria.

No obstante, se produce la participación en una Educación Física marcada por situaciones que no favorecen el desarrollo del objetivo de la asignatura.

Conciben una Educación Física que a lo largo de su enseñanza no ha experimentado cambios. Así lo expresa una alumna en la siguiente cita

“Recuerdo la ed. física como siempre, es decir, que siempre se hace correr y luego jugar” (E1.).

“Las clases de ed. Física no son como los demás sitios, aquí no hacemos casi nada, se hacen casi todo juegos y en otros institutos se hacen más actividades sobre todo que se hiciesen situaciones de deportes más reales” (E3).

Esto ocurre, según Jardón (2010), como producto de un currículum que fue diseñado para una sociedad que ahora no existe debido al cambio, pero que sigue vigente en multitud de aulas de Educación Física, sin llevar a cabo una adaptación que haga ver al alumnado el valor que esta asignatura tiene.

De la coeducación a la enseñanza separada por sexos

No obstante, cuando se trata de la introducción de chicos en clase la diferencia entre posiciones se acentúa más. Tres de ellas prefieren clases separadas por sexos y una ve una clase muy aburrida sin ellos. Esto puede ser debido a, como se ha indicado anteriormente, la posición de subordinación que experimentan en clase y que en muchas ocasiones va de la mano con una menor participación y posibilidad de experimentación de sensaciones de disfrute. Otra razón puede ser, el verse sometidas a juicios en que el modelo es masculino, de hecho, dos de ellas hacen referencia a su preferencia aludiendo a características del sexo femenino en relación al masculino como podemos observar:

“Clases sin chicos, pero por ejemplo jugar al fútbol sí me gusta con los chicos porque con las chicas son más torpes” (E1).

“Es que si estamos sólo chicas y estamos haciendo algo y se nos sube el suéter o cualquier



cosa no pasa nada porque tenemos lo mismo pero si estamos mezclados empiezan a decirnos los chicos ¡a, mira!, son más inmaduros” (E1).

“Con chicos, si no sería muy aburrido porque me río mucho más, me río de ellos cuando se motivan, cuando pierden y cuando se pican” (E2).

“Sin chicos porque a veces si haces una cosa mal se burlan de ti, se suelen burlar y eso a nadie le gusta y con las chicas no” (E4).

“Me da igual pero si tuviese que elegir querría con chicas porque me caen mucho mejor” (E5).

Entre la preocupación y la transmisión estereotipos

Podemos observar que estos estereotipos podrían tener su origen también en el profesorado, que todavía muestra preocupaciones por la “vulnerabilidad física femenina” (Scraton, 1995, p. 63) y que utiliza para justificar actividades diferentes según el sexo.

“Sólo podían chutar los chicos y ponerse de porteros los chicos y yo me quería poner de portera y se lo decía al profesor pero sólo elegía a los chicos para ser portero y decía no que te pegan con el balón y yo le decía “¡que no, que quiero ponerme!” y le decía que por qué sólo podían ser los chicos que yo también quería ponerme y no podíamos ponernos” (E1).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que al profesorado, “a pesar de la preocupación de muchos de ellos, les resulta difícil salirse del Consenso del Sentido Común del que habla Kirk (1990b) ya que muchas de las discriminaciones son vistas como algo natural debido a su propia socialización y conjunto de valores” (citado en Martínez y García, 1997, pp.213).

La importancia de las miradas ajenas

Otra de las razones que tiene gran peso en la participación de estas chicas, es la desmotivación y vergüenza que experimentan en esta asignatura. Por un lado, nos encontramos con una práctica que no les hace sentir bien y que no les interesa y, por otro, con la vergüenza que les hace experimentar de cara a los demás compañeros.

“Los chicos se ponen ahí a hablar y eso y me da vergüenza” (E1).

“Aunque me gusta el fútbol no me meto porque me da vergüenza por qué pensarán ¿y esta que hace ahí metiéndose? Me afecta mucho lo que los chicos digan de mí, ¿no te afectaría a ti? Es que si lo dice una chica puede estar de broma pero ellos no” (E1).

“A veces sí o a veces no (se siente a gusto) porque a veces me da vergüenza y no me siento bien no sé por qué” (E4)

“La vergüenza de equivocarme” (E4).

“La verdad es que no tengo una educación física ideal no hay mucho que me haga sentir bien y que esté a gusto, creo que siempre me sentiría un poco a disgusto en la educación física porque además de que no me gustan muchos deportes no me siento muy bien porque me da vergüenza y me importa mucho lo que piensen los demás de mí” (E4).

En primer lugar, este desinterés mostrado puede ser causa de un currículum no diseñado para dar respuesta a los problemas a los que hoy en día se enfrenta este alumnado, sumado a una escasa posibilidad de transferencia a la vida fuera de las aulas y acompañado de estereotipos que muestran la actividad física y el deporte como preferentemente masculina. Teniendo lugar, por tanto, “la interiorización de esas construcciones sobre el lugar de la mujer” (Scraton, 1995, p.59), algo que podría constituir una limitación en su actuación en clase.

En segundo lugar, la vergüenza se erige como una de las consecuencias que obtienen las chicas que se desvían de la media en la que la han de situarse. Esta media viene determinada según



lo que se espera de ellas y, también constituye una de las razones que utilizan las profesoras entrevistadas en Scraton (1995), para pensar en la oposición de las chicas a una Educación Física mixta. Estas profesoras utilizan como argumento la falta de confianza en ellas mismas que se experimenta en esta fase de la vida.

“Panta rei”²

El sentimiento de incompetencia aprendida que muestran las chicas constituye un aspecto destacable en estas entrevistas. Todas ellas hacen mención a su falta de habilidades necesarias para llevar a cabo las clases de Educación Física. Creen que son torpes, que no saben hacer muchas cosas y que, posiblemente, aunque intentasen cambiarlo seguiría así. Un ejemplo bastante claro de esta problemática es el siguiente:

“Soy muy patosa entonces aunque me tirase toda la vida para ser buena seguiría siendo igual, pienso esto porque yo he sido muy patosa siempre, soy capaz de ir andando, tropezarme con mis piernas y caerme” (E2).

“Los chicos siempre son los más buenos” (E2).

“Me caigo siempre y soy muy patosa en todo pero me da igual porque siempre he sido así, lo tengo asumido” (E2).

“No soy habilidosa, yo no he hecho bien esto de gimnasia” (E3).

“Creo que es porque a los chicos siempre son así de jugar a fútbol, siempre se les han dado mejor las actividades que a las chicas” (E3).

“No me gusta que me obliguen a hacer algo que yo no quiero, por ejemplo, si me dicen que juegue al fútbol yo no puedo, por mucho que quiera yo no puedo no sé por qué, será por mi miedo de cuando era pequeña” (E4).

“En todos los deportes que hemos hecho no ha habido ninguno que se me haya dado bien, es decir, que me haya gustado jugar y que lo haya hecho más o menos bien” (E4).

“Pues sí pienso que he fracasado en la E.F. porque nunca juego y no me apetece probar a ver si cambia” (E4).

Esta situación se produce posiblemente como el resultado de un cúmulo de situaciones negativas. Para que el sentimiento de incompetencia aprendida cambie probablemente debería, en primer lugar, mostrarse como una situación cambiante, que no es estable “y por lo tanto, se puede adquirir o perder” (Ruiz, 2000, p.22). Posteriormente, dar las herramientas para poder experimentar situaciones exitosas de aprendizaje y, por último, evitar situar al sexo masculino como modelo puesto que ambos parten de una situación de desigualdad en la que no han tenido las mismas oportunidades.

En este contexto de Educación Física, podemos observar los numerosos problemas que tienen chicas y chicos para que las primeras puedan llevar a cabo una práctica satisfactoria o positiva. En la práctica conjunta como afirma Scharagrodsky (2004), las relaciones que se establecen suelen ser asimétricas así, en este caso, los chicos suelen criticar a las chicas en relación a su actuación no produciéndose normalmente al contrario.

Lo que las chicas deben ser

Otro tema que se ha mostrado en cada una de ellas es el de los estereotipos. En la explicación que dan a las diversas respuestas podemos observar cómo primero describen lo que son los chicos y después ya dicen lo que son ellas “en relación a parámetros masculinos” (Scharagrodsky, 2004, p. 71).

2 “Panta rei”, “todo cambia” Heráclito (nombrado en Alejandro, 2011, p.151)

“Pues que a los chicos les gusta más la educación física y a las chicas nos gusta más charrar, los chicos se ponen a jugar al fútbol y las chicas estamos fuera, no estamos con ellos ni nada y estamos hablando” (E1).

“Creo que es desigual porque ellos siempre quieren estar ahí más porque como les gusta más el deporte y eso pues como les han apuntado a clases de fútbol y todo eso, siempre son los más buenos” (E2).

“Pues que no es que seamos unas vagas pero es que ellos tienen tantas ganas...” (E2).

“No son tan “marujos” como nosotras, sí es verdad, que nosotras hablamos casi siempre en gimnasia, es que se emocionan mucho jugando a todo, nosotras no tanto porque hablamos, que nos gusta más, y no estamos tan pendientes de jugar (E3)”.

“Creo que es porque a los chicos siempre son así de jugar a fútbol, siempre se les han dado mejor las actividades que a las chicas” (E3).

“Siempre eligen a los mejores y los mejores suelen ser chicos y alguna chica y cuando se tiene que elegir chica-chico, eligen a los mismos de siempre” (E4).

Esas explicaciones, en su mayoría, toman a los chicos como los buenos y habilidosos en la asignatura y a ellas como las habladoras. Situación que posiciona la actividad física y “el deporte como una actividad masculina y la participación sigue perteneciendo a los valores masculinos”. Ante esta situación, las chicas adoptan un papel pasivo en el que “miran, apoyan y admiran” sin, por regla general, tomar parte en la actividad (Scraton, 1995, p. 111). Esta situación está en consonancia a McKenzie y cols. (2000) (citado en Blández, Fernández y Sierra, 2007) donde se muestran diferencias en la participación a favor de los chicos en la educación secundaria.

Esto nos hace ver que las niñas terminan siendo también transmisoras de estereotipos como consecuencia de su desarrollo en una sociedad que transmite esta tendencia social. Apreciando que “conforme van aumentando la edad, las chicas muestran un mayor rechazo hacia las tareas de tipo deportivo o con exigencias de esfuerzo físico de mediana a alta intensidad” (Corpas, Toro y Zarco, 2006, p. 90).

¿Quién se divierte?

En el disfrute de las clases de Educación Física de chicas y chicos, parece existir casi unanimidad en afirmar que los chicos se divierten más que las chicas e incluso que su diversión depende de ellos. Así lo expresan a continuación:

“Sí, los chicos se divierten más” (E1).

“Pues porque se ve, las chicas nos quedamos “margi” (marginadas) porque los chicos están ahí jugando y eso” (E1).

“Los chicos disfrutaban más, porque cuando jugamos con ellos, siempre tienen la pelota o cuando se pasan la pelota, eso ha sido siempre así y más en educación física, desde que soy pequeña ellos han hecho esto pero da igual, que hagan lo que quieran” (E2).

“Los chicos disfrutaban más, porque a los chicos siempre les gusta jugar al fútbol y a las chicas no” (E3).

“Eso depende del chico con el que te pongas porque hay unos que no te dejan hacer nada porque quieren hacerlo todo ellos y hay otros que te dejan jugar tranquila, de esos hay muy pocos. Me siento un poco bajo el poder de ellos” (E4).

Esta cuestión puede tener un trasfondo, es decir, una vez que las chicas aceptan el mayor disfrute de chicos, es necesario preguntarse si esta situación no será resultado de una Educación

Física dirigida a chicos y, por tanto, que no tiene en cuenta sus intereses.

En cualquier caso, a pesar de las referencias de las alumnas, no se han encontrado evidencias en otros estudios que demuestren que las chicas disfrutaban menos que los chicos en la clase de Educación Física.

CONCLUSIONES

Como resultado del presente estudio, a continuación se exponen las diferentes conclusiones que se han obtenido en su proceso:

En el primer contacto de las niñas con la actividad física o deportiva existe una importante influencia de la madre. A esto se añade, en un caso, la proyección de la experiencia de la misma, lo que condiciona totalmente el rechazo hacia la actividad por parte de la hija.

Del mismo modo se ha observado que, la asignatura de Educación Física sigue un prototipo basado en la carrera y en los juegos. Esto propicia una imagen de “inmovilismo” que las alumnas toman como desmotivador y aburrido. A esto hay que añadir que el esfuerzo físico y más concretamente, la actividad de correr se siguen utilizando como una forma de castigo que afecta, reforzando la visión negativa que las chicas extraen no sólo de esa actividad sino del cansancio. Estos castigos se desarrollan, por regla general, como situaciones creadas por los comportamientos inadecuados de los chicos. Pero ese comportamiento puede ser el resultado de un clima orientado a la competitividad y el individualismo en el que todas y todos quieren ganar.

Otra de las características que se pueden observar es que el profesorado se encuentra en una situación intermedia entre la transmisión de estereotipos, resultantes de la educación recibida, y la preocupación por no traspasar los mismos a las generaciones venideras. Al mismo tiempo, en el desarrollo de la clase éstos dirigen su atención hacia el alumnado conflictivo. En este caso ese alumnado perjudicado con la falta de atención es el femenino.

El cuerpo es el espejo de la mayoría de cambios que se experimentan, y como instrumento propio de la asignatura es centro de las miradas. Este hecho provoca en las niñas una inseguridad que se incrementa cuando se sienten observadas, esto puede desembocar en una mayor ansiedad ante las tareas de la clase. Sin olvidar que el grupo de iguales-chicas, en este caso, se presenta como un fuerte instrumento que guía el interés de las alumnas en función de su conjunto de amigas.

Ante esta situación encontramos que las chicas se convierten en “víctimas y verdugos”, mientras que padecen una situación que les encamina a ser responsables, sumisas, ordenadas, etc. ellas también se reservan un lugar, apartado de la actividad física y el deporte, en el que poder desarrollar sus roles de chicas.

De este modo, el sentimiento de incompetencia aprendida experimentado en las niñas es bastante fuerte y se produce como un cúmulo de experiencias y situaciones desfavorables que acaban atribuyendo a su falta de competencia. Para que esto cambie, hay que mostrar la competencia motriz como algo cambiante y que, por tanto, puede mejorar.

Por último, destacar que las relaciones que se establecen entre chicas y chicos son bastante complejas y no se encuentran en armonía. Las chicas se sienten bajo el poder y la supervisión de los chicos. Por ello, parece una cuestión unánime afirmar que las chicas disfrutaban menos

que los chicos en las clases de Educación Física. Esta situación se constituye como el resultado de la suma de todas las circunstancias que las alumnas perciben como *amenazantes* y que merman, por tanto, su capacidad de evasión y disfrute.

AGRADECIMIENTOS

Para finalizar este estudio, me gustaría expresar mi gratitud, en primer lugar, a las alumnas que, desinteresadamente, han sido fuente de valiosa información, base de este estudio. También, a la tutora de prácticas en el centro que me ha abierto las puertas al instituto y a las alumnas brindándome todas las facilidades posibles.

Por último, a mi tutora Carme Peiró Velert que ha me ha ayudado, apoyado y facilitado en mis inicios en la investigación cualitativa. Siendo para mí un ejemplo no sólo a nivel académico sino también humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alejandro, D. (2011). Borges y la Filosofía griega. *Revista Digilenguas*, 7, 1-195.
- Alonso, J. (2007). Coeducación y educación física. *Samuntán*, 24, 165-179.
- Alvariñas, M.; Fernández, M. y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Beltrán, V.; Devís, J., Peiró, C. y Brown, D. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*.44 (1) 3-27
- Blández, J.; Fernández, E. y Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-21.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Cervelló, E., Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L. y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza*, 21, 379-395.
- Corpas, F., Toro, S. y Zarco, J. (2006). La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar y en la actividad de educación física. Estereotipos y actitudes sexistas en la educación física. Intervención educativa. *Educación Física I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*.
- Devís, J.; Fuentes, A. y Sparkes, C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Gallego, B. (2008). La mediación sociocultural en la identificación y formación de personas con altas capacidades físicas, desde una visión de género. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- García, Y.; Matute, S.; Tifner, S.; Gallizo, M. y Gil-Lacruz, M. (2007). Sedentarismo y percepción de la salud: Diferencias de género en una muestra aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7, 344-358.
- Gómez, M. (2004). Problemas evolutivos de coordinación motriz y percepción de competencia en el alumnado de primer curso de educación secundaria obligatoria en la clase de educación física. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Hellín, P.; Moreno, J. y Rodríguez, P. (2006). Influencia social del género en la percepción de



competencia en la valoración de las clases de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 5, 37-49.

Hellín, P.; Moreno, J. y Rodríguez, P. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 219-231.

Jardón, P. (2010). La profesión docente. En Gallardo, B. y Aparisi, J. (Coords.), *Procesos y contextos educativos. Máster de profesor/a de Educación Secundaria* (209-250). Valencia: Tirant lo Blanch.

Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). En Boletín Oficial del Estado No.187. Jefatura del Estado. Gobierno de España.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. En Boletín Oficial del Estado No. 238. Jefatura del Estado. Gobierno de España.

Martínez, L. y García, A. (1997). *Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela*. Salamanca: Amarú.

Moreno, J.; Cervelló, E. y Moreno, R. (2007). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 171-183.

Moreno, J., Sicilia, A., Martínez, C., y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *International Journal of Sport Science*, 4, 42-64.

Moreno, J. y Vera, J. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-10.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ruiz, L. (2006). La noción de competencia motriz. *Educación Física I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*.

Ruiz, L. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: Un enfoque psicosocial. *Apunts Educación Física y Deportes*, 60, 20-25.

Sáenz-López, P. (2000). Prevención y control de las conductas disruptivas en la clase de E.F. En Contreras, O. (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (2) (179-189). Castilla-La Mancha: Colección Estudios.

Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 121, 59-76.

Scharagrodsky, P. y Aisenstein, A. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar en Argentina: Género, cuerpo y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: Un enfoque feminista*. Madrid: Morata.

